



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La educación literaria en Secundaria:
propuesta ética y estética con álbumes
ilustrados. Construcción de la
identidad en adolescentes

M^a Aránzazu Martín-Martín

Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA
Unidad de Digitalización UA

Universidad de Alicante

Tesis Doctoral

La educación literaria en Secundaria: propuesta ética y estética con álbumes ilustrados. Construcción de la identidad en adolescentes.

Autora

María Aránzazu Martín-Martín

Universidad de Alicante

Departamento de Innovación y Formación Didáctica

Área de didáctica de Lengua y Literatura

Facultad de Educación

**La educación literaria en Secundaria: propuesta ética y estética
con álbumes ilustrados. Construcción de la identidad en
adolescentes.**

María Aránzazu Martín-Martín

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la Universidad de Alicante.

Investigación Educativa: Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua y la Literatura y
Didáctica de la Expresión Musical.

Dirigida por:

Dr. Ramón F. Llorens García

Dedicada a Adriana, la niña de mis ojos.

Agradecimientos.

Comenzaré desde el origen. Gracias a la “madrina” por velar en las noches para que no me durmiera encima de los libros. Sé que sigue haciéndolo.

Gracias a mis padres por su esfuerzo y su ejemplo de vida. A mi hija, mis hermanas, sobrino, cuñados, primos y primas, gracias por vuestro apoyo incondicional, por comprender y sobrellevar mis ausencias y ser familia en mayúsculas. Gracias también a todos los que fueron familia como el padre de mi hija, y que se han ganado seguir siéndolo pese a las circunstancias. Ellos también forman parte del camino.

En este recorrido de agradecimientos no puede faltar un reconocimiento a todos los maestros que me han convertido en la profesional que soy: Miguel Buendía, Ángel Herrero, Carmen Alemany y José Carlos Rovira. Pero muy especialmente quiero subrayar mi gratitud a mi director de tesis, Ramón F. Llorens García, por sus conocimientos, por su ayuda y sobre todo por ser un “hombre bueno”, en el sentido más honorable de la expresión. Tampoco puedo olvidar aquí a todos los que vivimos el magisterio con afán de convertir la literatura en el eje de nuestras vidas y la de los estudiantes: mi compañero de pupitre José Rovira Collado y mi compañero Guillermo Soler-Quílez; también a todos aquellos que me acompañan en la vida universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y en la vida académica del IES Misteri d’Elx.

Y, por supuesto, gracias especialmente a Dani, mi compañero de vida, por su apoyo para que esta tesis vea la luz, por su paciencia y su aliento cuando el desánimo me podía. Sin él esta tesis no hubiera sido posible.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	21
Bloque I. Literatura y educación.	23
1. Educación literaria.....	25
1.1. Estado de la cuestión. Revisión.....	28
1.2. Competencia lecto-literaria.	39
2. Hacia una nueva formación lectora y literaria.....	47
2.1. Dimensión ética y humanizadora de la educación literaria.....	51
2.1.1. Educación y “mínimo común ético”.	51
2.1.2. Educación literaria. Orientación ética de la literatura.	57
2.1.3. Función social de la literatura. Valores y literatura.....	60
2.2. Dimensión emocional de la educación literaria.	67
2.3. Dimensión estética de la educación literaria.....	77
3. La experiencia de la lectura transformadora.	85
Bloque II. Sujeto lector adolescente.....	97
1. La adolescencia.	101
2. Identidad y autoconcepto en la adolescencia.	109
2.1. Identidad personal y autoconcepto.....	110

2.2. Identidad social: familia y grupo de iguales.	113
Bloque III. Propuesta de lecturas y prácticas lectoras.	117
1. Leer en las aulas hoy: literatura y lectores adolescentes.	121
1.1. Los conceptos de enseñar y deleitar en la LIJ.	122
2. Álbum ilustrado.	127
2.1. En torno a la definición de álbum ilustrado.	128
2.2. Recorrido por la historia del álbum ilustrado.	132
2.3. Posibilidades del álbum ilustrado. El álbum en las aulas de Secundaria.	134
3. Criterios de selección y corpus escolar.	139
CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO.	153
1. Revisión de estudios precedentes.	155
2. Opciones metodológicas.	159
2.1. Investigación cuantitativa.	160
2.2. Investigación cualitativa.	162
2.3. Delimitación del problema.	165
2.4. Objetivos y preguntas de investigación.	167
2.4.1. Objetivos de la finalidad A.	168
2.4.2. Objetivos de la finalidad B.	169
2.4.3. Objetivos de la finalidad C.	170

2.4.4. Hipótesis.....	171
-----------------------	-----

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA173

1. Diseño de la investigación.....	175
1.1. Diseño del análisis cuantitativo.	177
1.1.1. Instrumentos de análisis cuantitativo	178
1.2. Diseño del análisis cualitativo.	181
2. Población de estudio.....	183
2.1. Contexto de la investigación.	183
2.2. Sujetos de la investigación.....	188
3. Muestra.....	191
3.1. Criterios de inclusión / exclusión.....	191
4. Variables de investigación utilizadas.	193
4.1. Variables explicativas (VE)	194
4.2. Variables respuesta.	197
4.2.1. Autoconcepto.	198
4.2.2. Comunicación en el ámbito familiar.	201
4.2.3. Acoso y ciberacoso.....	203
4.2.4. Construcción de las dimensiones de los cuestionarios.	205
5. Procedimiento.....	209

5.1.	Intervención.	209
5.2.	Seguimiento.	216
6.	Fases de la investigación.	217
6.1.	Fase inicial.	219
6.2.	Fase I: creación y diseño del programa de lectura. Elección de títulos.....	220
6.3.	Fase II: Cuestionarios.....	231
6.4.	Fase III: Intervención.....	232
6.5.	Fase IV: Postest.....	232
6.6.	Fase V: Análisis, interpretación y valoración de los datos.	233
6.7.	Fase VI: Resultados	234
7.	Análisis estadístico.	235
7.1.	Análisis descriptivo.....	237
7.1.1.	Descripción de la muestra.	237
7.1.2.	Homogeneidad de grupos.	244
7.2.	Análisis de datos para el ámbito: autoconcepto.	247
7.2.1.	Puntuaciones por ítems preintervención AF5.....	247
7.2.2.	Puntuaciones por ítems postintervención AF5.	249
7.2.3.	Comparaciones de puntuaciones medias pre y post de Autoconcepto por dimensiones.	251
7.2.4.	Puntuaciones totales para autoconcepto.	252
7.3.	Análisis de datos para el ámbito comunicación familiar materna y paterna.	253

7.3.1. Análisis de datos CF preintervención materna y paterna.	253
7.3.2. Puntuaciones postintervención CF materna y paterna.....	257
7.3.3. Comparaciones de puntuaciones medias pre y post de comunicación familiar materna y paterna por dimensiones.	261
7.3.4. Puntuaciones totales para comunicación familiar materna y paterna.....	262
7.4. Análisis de datos para el ámbito: acoso/ciberacoso recibido (ACV).	263
7.4.1. Puntuaciones preintervención ACV.	263
7.4.2. Puntuaciones postintervención ACV.....	265
7.4.3. Comparación de puntuaciones medias pre y post de acoso/ciberacoso recibido (ACV).	266
7.4.4. Puntuaciones totales para ACV.....	267
7.5. Análisis de datos para el ámbito acoso/ciberacoso ejercido (ACA).	268
7.5.1. Puntuaciones preintervención ACA.	268
7.5.2. Puntuaciones postintervención ACA.....	270
7.5.3. Comparación de puntuaciones medias pre y post de acoso/ciberacoso recibido (ACA).	271
7.5.4. Puntuaciones totales para ACA.....	272
7.6. Normalidad de las variables.....	273
7.6.1. Normalidad de variables: edad, altura y peso.....	273
7.6.2. Normalidad de la variable: autoconcepto (AF).	274
7.6.3. Normalidad de la variable: comunicación familiar (CF).....	275

7.6.4. Normalidad de la variable: acoso recibido (ACV).	276
7.6.5. Normalidad de la variable: acoso ejercido (ACA).	277
7.7. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al autoconcepto.	278
7.8. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas a la comunicación familiar.....	285
7.9. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al acoso recibido.	294
7.10. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al acoso ejercido.	300
7.11. Resultados del estudio de análisis multivariante con grupo de control y de intervención.....	306

CAPÍTULO 5. PROPUESTA ÉTICA-LITERARIA DE LECTURAS Y DE PRÁCTICAS LECTORAS. 311

1. Ambiente de la lectura.....	315
2. Lectura en voz alta.	321
3. La discusión literaria.	325
4. Creaciones artístico-literarias.	329
4.1. La escritura.....	329
4.2. La pintura.	331

5. Corpus literario para lectores adolescentes de álbumes ilustrados.....	333
---	-----

CAPÍTULO 6. RESPUESTAS DEL ADOLESCENTE LECTOR.....341

1. Respuestas de las prácticas de escritura.	347
1.1. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque 1: “Mis defectos, mis afectos”.	347
1.2. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque 2: “Y si cambiamos el cuento”.....	349
1.3. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque3: “Poemas visuales”.....	357
2. Respuestas de las prácticas artístico-literarias.....	363
2.1. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 1: “Soy/somos”	363
2.2. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 2: “Mi casa”.	367
2.3. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 3: “No”.	370

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....375

1. Conclusiones sobre los objetivos y las preguntas de investigación.	377
1.1. Conclusiones a los objetivos de la finalidad A.	379
1.2. Conclusiones a los objetivos de la finalidad B.	381
1.3. Conclusiones a los objetivos de la finalidad C.	384
2. Conclusiones sobre la hipótesis.....	387
3. Conclusiones finales.....	389

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 397

1. Referencias del corpus analizado.399

2. Referencias de fuentes primarias no pertenecientes al corpus.....400

3. Referencias bibliográficas.402

4. Referencias legislativas.456

**CAPÍTULO 9. ÍNDICES DE TABLAS, GRÁFICAS, CUADROS, ESQUEMAS,
FOTOGRAFÍAS Y FIGURAS..... 459**

1. Índice de tablas.....460

2. Índice de gráficas.....464

3. Índice de cuadros.....466

4. Índice de esquemas.....467

5. Índice de fotografías.....468

6. Índice de figuras.469

CAPÍTULO 10. ANEXOS..... 471

Anexo 1. Cuestionarios personales.....473

Anexo 2. Test autoconcepto.475

Anexo 3. Test ACV acoso recibido.477

Anexo 4. Test ACA acoso ejercido.478

Anexo 5. Test Comunicación familiar.....	479
Anexo 6. Solicitud de consentimiento para la recogida de datos.	480
Anexo 7. Registro de actividad con consentimiento.....	482
Anexo 8. Ficha ¿Y si cambiamos el cuento?.....	484

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se compone de seis partes centrales distribuidas en diez capítulos. El capítulo 2 lo conforma el cuerpo teórico, en el capítulo 3 se describe el estudio empírico realizado, en el capítulo 4 se explica la metodología seguida en la investigación, el capítulo 5 constituye la propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras, el capítulo 6 recoge las respuestas de los estudiantes lectores de 2º ESO ante la práctica de lectura desarrollada, y, por último, en el capítulo 7 se exponen las conclusiones.

La fundamentación teórica gira en torno a los tres aspectos fundamentales que sustentan esta tesis dividida en tres bloques: literatura y educación, el adolescente como sujeto lector y una propuesta de lecturas y de prácticas de lectura. En el primer bloque se realiza un recorrido sobre la educación literaria, proponiendo un nuevo horizonte de formación lectora y literaria que procure la transformación del lector adolescente a través de experiencias de lecturas estéticas, emocionales y éticas. En el segundo bloque se revisan los principales aspectos que conforman la personalidad de los adolescentes. En el tercer bloque se analiza la lectura de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) en las aulas hoy en día, y en concreto se realiza una propuesta de lectura ética y literaria a partir de álbumes ilustrados, que finaliza en el diseño de una práctica didáctica, materializada en lectura en voz alta, tertulias literarias dialógicas y prácticas de escritura y de recreaciones plásticas.

En el estudio empírico se revisan los estudios precedentes, las opciones metodológicas seguidas y se enumeran los objetivos, las preguntas de investigación y la hipótesis. La metodología muestra el diseño de la investigación, el análisis de la población estudiada, las características de la muestra, las variables de investigación utilizadas (autoconcepto, comunicación familiar, acoso y ciberacoso), y también el procedimiento seguido, las fases de investigación y el análisis estadístico con detalle. Este análisis estadístico recoge las puntuaciones obtenidas de la aplicación de los cuestionarios y el análisis de esos resultados.

El diseño didáctico creado para esta investigación se explica con detalle y refleja la propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. Se incluye también un corpus literario de álbumes ilustrados para lectores adolescentes.

Por último, se describen las respuestas de los adolescentes lectores al programa de lecturas seguido, y se presentan ejemplos de la experiencia práctica de lectura llevada a cabo con el alumnado de 2º ESO en el IES Misteri d'Elx en el curso escolar 2018/19 en el área de Lengua castellana y Literatura. Son prácticas de escritura y de recreaciones plásticas de las lecturas que constituyen la aplicación didáctica de la lectura de álbumes ilustrados.

Se cierra este trabajo con las conclusiones y las referencias pertinentes.

La hipótesis inicial de la que se parte es que el álbum ilustrado, con una selección cuidada de títulos, consigue activar las dimensiones estéticas, emocionales y éticas de la lectura; dimensiones que al ser exploradas generan que la experiencia de la lectura pueda contribuir a la transformación del lector.

En los últimos años, la mayoría de los enfoques predominantes en el aprendizaje literario en las aulas dejan fuera estas dimensiones, pero aquí se consideran clave para la cimentación de un futuro lector literario. En el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se defiende que **una práctica sistemática y sistematizada con lecturas, en este caso de álbumes ilustrados, permite no sólo contribuir a la formación de un lector literario sino que también ayuda a ese lector en tres asuntos claves en la adolescencia: la mejora de su autoconcepto, la mejora de la comunicación con las familias y la búsqueda de fórmulas para la resolución de conflictos que hagan disminuir el acoso y el ciberacoso en los centros escolares.**

Los criterios para la selección de álbumes ilustrados tienen en cuenta las dimensiones expuestas, como plantean G. Jover (2007), G. Lluch (2010), J. M. de Amo (2005), etc. En un intento de sistematizar la práctica de la lectura, la selección de las lecturas para este estudio se ha realizado partiendo de títulos cuya temática está directamente relacionada con el objetivo de la tesis: mejorar el autoconcepto, la comunicación familiar y las relaciones entre iguales en las aulas, evitando conductas de acoso y ciberacoso.

El principio básico que guía esta investigación parte de un análisis de la realidad de las aulas, y en concreto de un análisis de la docencia en el área de Lengua castellana y Literatura en

Secundaria. La docencia como profesora en esta área en Secundaria me ha conducido a un intento permanente de colaborar en la formación de lectores literarios.

Las estadísticas señalan que en la etapa del primer ciclo de Secundaria el lector adolescente comienza a abandonar el hábito lector, frente a un lector infantil que demuestra un gran hábito de lectura. Este primer ciclo de Secundaria parece que sea un ciclo “puente” entre ese lector infantil y un lector adolescente o adulto. Por tanto, se considera importante observar qué ocurre en esa etapa desde el punto de vista cognitivo, fisiológico, emocional, etc. para valorar de qué modo se pueden afianzar sus hábitos de lectura, pero además **se persigue que esta misma lectura le transforme como lector, ayudándole a “ser”, a “generarse un buen carácter”**, como diría la profesora A. Cortina (2008), modificando lo que no le gusta de su realidad, y en la creencia de que el mundo se debe dejar un poco mejor de lo que uno se lo ha encontrado.

Este trabajo es deudor de líneas de investigación sociológica o etnográfica sobre la lectura (M. Peroni, 1998; M. Petit, 1999, 2001; B. Lahire, 2004; D. Argüelles, 2014), que han desplazado el interés desde cuánto se lee hacia cómo se lee y cómo afecta la lectura al lector, con el objetivo de dilucidar “cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino” (M. Petit, 2001, p. 31). **Es por tanto una tesis que se enmarca en el concepto de formación humanística de los jóvenes, en una línea de trabajo que parte de la estética de la recepción y de los valores de la lectura.** Una línea que abrieron importantísimos estudios como los llevados a cabo por G. Lluch (2010), T. Colomer (2010), R. Taberner (2005), M. Sanjuán (2013), G. Jover (2007), S. Yubero (2003), P. Cerrillo (2010), etc.

Los datos obtenidos en el alumnado de 2º ESO permiten elaborar una propuesta de lecturas que sienta las bases para nuevas prácticas de lectura en las aulas, pero también abre la reflexión sobre el cambio en los planes de lectura de los centros escolares, aproximándonos a un modelo diferente de educación literaria.

Esta investigación reivindica el poder de la literatura en la formación del ser humano, y también indaga en la capacidad transformadora que la literatura tiene, especialmente en la etapa adolescente, en la que se inicia la construcción de la identidad.

En conclusión, se pretende reflexionar sobre nuevos modelos didácticos de enseñanza de la literatura, superando algunos ya caducos, y que no aprovechan el potencial de la literatura y de la lectura.

No podemos privar a las nuevas generaciones del placer que significa leer, de la misma manera que no les podemos privar del placer de pensar; porque ambos nos dan buena vida, se pueden lograr en soledad o en compañía, son baratos, te hacen reír y llorar, etc. Justamente porque leemos y pensamos sabemos que la vida, la historia de nuestras vidas, es un fluir continuo de cambio y de renovación, pero siempre desde el conocimiento del pasado. Y todo eso requiere lecturas y requiere pensamiento. Y eso requiere tiempo (...) (G. Lluch, 2010, p.12)

Estas palabras de la profesora G. Lluch son los cimientos de esta investigación puesto que leer y pensar son los pilares de nuestra existencia. Las reflexiones a las que conducen las buenas lecturas son necesarias, y mucho más en estos tiempos en los que el ritmo vertiginoso en el que nos vemos envueltos impone pasar rápido las páginas de los libros y de la vida.

La intención, como ya se ha apuntado, es que la reflexión sobre estas cuestiones permita obtener conclusiones que reconduzcan los planteamientos didácticos sobre la lectura, para hacer más eficaces los aprendizajes del proceso lector, planificar nuevas actividades lectoras y lecto-literarias dentro del aula, atendiendo a la diversidad del alumnado. Prácticas que además permitan ampliar la competencia comunicativa, lectora y lecto-literaria de los estudiantes. El objetivo último es ofrecer una propuesta didáctica de lectura en las aulas de Educación Secundaria.

A la par, esta investigación pretende conseguir que el alumnado mejore la autoestima, la comunicación en su núcleo familiar y la resolución de conflictos en el entorno escolar a través de lecturas de álbumes ilustrados que le inciten a reflexionar sobre esos aspectos. **Para ello se ha diseñado un itinerario lector que parte de la hipótesis inicial de que el álbum ilustrado y una buena selección de sus títulos pueden conseguir activar las dimensiones éticas y**

humanizadoras, emocionales y estéticas de la lectura, de modo que la experiencia de la lectura favorezca realmente la transformación del lector. Se asume que los enfoques predominantes en el aprendizaje literario dejan fuera estas dimensiones, aunque aquí se defiende que son clave para la cimentación de un futuro lector literario que asegure sus hábitos de lectura.

No obstante, no se pretende medir exclusivamente el impacto cuantitativo de un programa de lecturas en adolescentes, sino analizar cómo las distintas dimensiones de la lectura constituyen una práctica de lectura didáctica que redunde en el desarrollo de la formación identitaria del adolescente como un ser social, y se constituya en una práctica sistematizada para la educación literaria en los centros escolares.

CAPÍTULO 2. MARCO TÉORICO

Bloque I. Literatura y educación.

Este bloque analiza la educación literaria en las aulas revisando sus inicios y los cambios que ha sufrido debido a las diferentes normativas, hasta llegar al tratamiento actual en las aulas de Secundaria. El nacimiento de la DLL supuso la fundamentación en la práctica de estos contenidos, así como la búsqueda de una educación literaria que sustituyera la enseñanza de la literatura por el desarrollo de un lector literario que consiguiera adquirir la competencia lecto-literaria como protagonista fundamental de una renovada Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

El esquema que conformará este bloque se recoge en los siguientes cuadros.

Educación literaria	
Estado de la cuestión	Competencia lecto-literaria

Cuadro 1. Educación literaria

Hacia una nueva formación lectora y literaria		
Dimensión ética y humanizadora	Dimensión emocional	Dimensión estética

Cuadro 2. Dimensiones de la lectura.

Experiencia de la lectura
Transformación del lector

Cuadro 3. Experiencia de la lectura.

1. Educación literaria.

Se pretende abordar la educación literaria desde el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) y en el ámbito concreto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se parte de una concepción de la didáctica como formación de personas y una educación literaria encaminada a la adquisición de competencias clave dentro del aprendizaje y el saber en general. Para comprenderlo se realiza un recorrido histórico por la enseñanza de la literatura en la escuela, recalando en la proyección didáctica de la lectura, y su protagonista: el lector adolescente.

La pregunta central es ¿qué se entiende por educación literaria? Para F. Zayas (2011) la expresión educación literaria “se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios” (p. 3). Esta es una perspectiva muy diferente de la que se practicaba tradicionalmente: se enseñaba literatura, es decir, se transmitían conocimientos sobre autores, obras y su análisis y comentario. Para G. Lluch y F. Zayas (2015, p. 41) el estudio de la literatura desde esta perspectiva “destierra el hecho estético específico”. Con los años se incorporó la lectura por placer, lo que “llevó a los docentes a introducir en el aula los relatos comerciales dirigidos tanto a un público adulto como juvenil” (p. 42).

Esta tesis asume el concepto de educación literaria planteado por los autores citados, quienes centraron la educación literaria en la “formación de los estudiantes de la enseñanza obligatoria como lectores de literatura” (2015, p. 42). Planteaban tres objetivos: “suscitar la implicación y la respuesta afectiva de los alumnos en relación con los textos de ficción”, o sea, involucrarse y disfrutar de la experiencia de la lectura; conocer “las convenciones y los procedimientos de la tradición literaria” a la que aportarán “su propia experiencia y sus emociones”. Como tercer

objetivo planteaban “construir una experiencia de lo literario como componente de nuestra cultura y parte de nuestra herencia literaria”.

De estas reflexiones se extraen dos cuestiones fundamentales a las que se intenta responder en esta investigación. Por un lado, decidir cuáles son los textos literarios que facilitarán esa educación literaria basada en la implicación del alumnado y en sus respuestas ante las lecturas, es decir, aventurar una guía de selección de lecturas literarias óptimas para este fin. Por otro lado, se ha de señalar el procedimiento didáctico más adecuado, una metodología centrada en la lectura y en actividades encaminadas a “mirar” los textos, en palabras de F. Zayas.

La educación literaria entendida como el desarrollo de la capacidad de interpretar y crear textos literarios provoca la necesidad de que el alumnado adquiera, con la mediación del profesorado, la competencia literaria que le formará como lector literario. Se verá con detalle en el punto 1.2.

La ventaja con la que se parte es que ese futuro lector literario que se encuentra en las aulas de Secundaria ha sido un niño sediento de relatos y que sigue reclamando -sin verbalizarlo- nuevas historias. Junto a la fascinación por contar, el ser humano ha tenido y tiene necesidad de lo literario. Como indican T. Colomer y T. Duran (2001) todas las culturas se han preguntado por lo que les rodea, y lo han hecho a través de la creación literaria. No se puede abarcar en este estudio las innumerables reflexiones que se han ofrecido sobre la trascendencia del arte literario y de lo necesario que es para el ser humano. Luis García Montero (2017) pone de relieve el sencillo sentido de la literatura como necesidad humana cuando contesta al interrogante de ¿para qué sirve la literatura? así: “para aprender a hacernos dueños de nuestras propias imaginaciones (...) Para distinguir entre las verdades mentirosas y las mentiras verdaderas”. R. Montero (2013) explora el concepto de utilidad de la literatura en *La ridícula idea de no volver a verte*, donde reflexiona sobre la capacidad que tiene el ser humano para sobreponerse al dolor a través de la literatura:

El arte en general, y la literatura en particular, son armas poderosas contra el Mal y el Dolor. Las novelas no los vencen (son invencibles) pero nos consuelan del espanto. En

primer lugar, porque nos unen al resto de los humanos: la literatura nos hace formar parte del todo, y en el todo, el dolor individual parece que duele un poco menos. (p. 23)

Esta justificación de la literatura y de su “utilidad” se ha dado desde tiempo inmemorial. Así lo recuerdan las primeras manifestaciones de la literatura oral. Cuando la necesidad de lo literario se lleva a las escuelas, se instrumentaliza¹ el objetivo, por lo que aparece una literatura que enseña y también se enseña literatura, junto con la lectura.

¹ En el punto 2 de este bloque “dimensión ética y humanizadora de la educación literaria” se analizan las consecuencias de la instrumentalización de la literatura, pero antes se revisa el enfoque de la educación literaria y lectora en las aulas de enseñanza Secundaria.

1.1. Estado de la cuestión. Revisión.

Entender la lectura desde un punto de vista pedagógico, en el campo de la DLL, exige pergeñar un recorrido por el marco legal educativo de la enseñanza de la literatura y del hecho literario en España en los últimos 50 años.

En la última mitad del siglo XX España realizaba grandes esfuerzos para luchar contra el analfabetismo imperante. Las leyes educativas anteriores a la Constitución de 1978 (denominadas preconstitucionales) fueron dos: la Ley de Instrucción Pública (conocida como Ley Moyano, 1857) y la Ley General de Educación (conocida como Ley Villar Palasí, 1970) que secularizaron la enseñanza, con una libertad y gratuidad limitadas (véase cuadro 4).

La Constitución de 1978 estableció un marco legal educativo que aseguraba en el punto 5 del artículo 27 que la enseñanza básica fuera obligatoria y gratuita: “los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.

Se construyó un sistema educativo que se ha ido modificando hasta el momento presente, de modo que se han elaborado ocho leyes orgánicas de educación. Recientemente se ha aprobado la última, denominada LOMLOE (30 de diciembre de 2020). En los cuadros 4 y 5 se recogen los esquemas de las diferentes leyes educativas.

Leyes que han regulado el Sistema Educativo	
Preconstitucionales	
LIP	LGE
Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano	Ley General de Educación o Ley Villar Palasí
1857	1970

Cuadro 4: Leyes educativas preconstitucionales

Postconstitucionales							
LOECE	LODE	LOGSE	LOPEG	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares	Ley Orgánica del Derecho a la Educación	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes	Ley Orgánica de la Calidad de la Educación	Ley Orgánica de Educación	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	Ley Orgánica de Modificación de la LOE
1980	1985	1990	1995	2002	2006	2013	2020

Cuadro 5. Leyes educativas constitucionales.

La legislación educativa en sus diferentes modificaciones ha situado a la lectura y su enseñanza en una posición privilegiada. El área de Lengua castellana y Literatura es materia fundamental en el proceso educativo pues ha de garantizar que el alumnado desarrolle las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Tradicionalmente, la materia de Lengua castellana y Literatura aparecía separada en el currículo en dos asignaturas: por un lado, Lengua española, y por otro, Historia de la Literatura. En la primera se estudiaba Sintaxis y Morfología, pues se creía que lo primordial era el estudio formal del sistema lingüístico, junto con las nociones de Semántica y de Lexicología. En Literatura se estudiaban autores, obras y su contexto, en un recorrido historicista que iba enlazado al estudio de recursos estilísticos en las obras literarias y también a su comentario. En realidad, se enseñaba Historia de la literatura, se memorizaban datos sobre las obras y se analizaba el contexto histórico-cultural en el que se había producido la obra. La práctica de esta materia era el comentario de textos literarios, y era un comentario crítico sobre su interpretación, que la mayoría de las veces se constituía en el fin último de la asignatura.

En el ámbito concreto de la literatura, siguiendo el examen de las leyes educativas que realiza M. Sanjuán en su tesis (2013), se observa que la legislación ha ido incorporando en los currículos escolares los cambios que proponían las diferentes concepciones de la teoría literaria, pero también incluían las creencias de la sociedad sobre el papel que la literatura podría desempeñar en la formación de los jóvenes. A mitad del siglo XX comienza un nuevo modelo de enseñanza a raíz de las teorías del formalismo y el estructuralismo. La enseñanza de la literatura comenzó la búsqueda de nuevos itinerarios que no se centraran en la adquisición y memorización de nociones culturales e históricas sobre la literatura y sus autores. Tras la crisis del estructuralismo y de la poética formal² comienza a estudiarse el hecho literario como forma de comunicación. Los estudios de la estética de la recepción y de la pragmática literaria tienen en cuenta el

² Para profundizar en el desarrollo de la teoría literaria se pueden consultar las obras de Pozuelo Yvancos (1988), García Berrio (1989) y Aguiar e Silva (1997) entre otros.

conjunto de elementos que intervienen en un acto comunicativo, y se incluye al receptor, el contexto de producción del texto y los usos de la literatura.

Los trabajos de Lotman y la Escuela de Tartu (1978) inician el estudio del discurso literario como sistema cultural de la sociedad; definen el texto literario desde la pluralidad de significados y la multiplicidad de códigos, ya que en el texto literario se produce el encuentro entre el código literario y los códigos culturales de una sociedad concreta.

Por otro lado, el papel del receptor fue estudiado por diversas disciplinas. Desde la psicología de la lectura se presta atención al estudio de los procesos psicológicos implicados en la lectura. En el campo de la lectura infantil y juvenil destacan trabajos de psicolingüistas como N. Holland (1975) o A. N. Applebee (1978) que analizan el sentido de las historias en el desarrollo infantil, acuñando el término de “papel del espectador” para estudiar el sentido que los niños concedían a las historias.

Para I. Even-Zohar (1978) y el conocido como grupo de Tel Aviv se concede relevancia al papel del receptor y todos los aspectos relacionados con este. Acuñan la noción de “polisistema”, que advierte de la movilidad de los fenómenos culturales. M. Bajtin y N. P. Medvedev (1985) introducen el concepto de pacto narrativo, por el que el texto es una construcción entre autor y lector con la mediación del texto. Es decir, el significado se halla en la relación entre las intenciones del autor, la interpretación que el lector hace de la lectura y las propiedades del texto. El entendimiento del texto literario como fenómeno comunicativo profundiza, por tanto, en la recepción que el lector hace del texto literario. La Estética de la Recepción iniciada por W. Iser (1987) y H. R. Jauss (1986) establece la figura del “lector implícito” como un constructo teórico que explica que el texto tiene un significado potencial que es actualizado en el proceso de la lectura. U. Eco (1987) matiza esta teoría con el concepto del “lector modelo”, un lector que genera un sentido propio del texto. Se establece el conocido como “horizonte de expectativas ante la lectura” pues el texto es “un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo” (p. 79).

Sin embargo, en la práctica educativa en España pasaron años hasta que estos presupuestos teóricos modificaron la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura.

En los años setenta, F. Lázaro Carreter daba cuenta de la “crisis” que estaba sufriendo la enseñanza de la literatura. Su conclusión práctica era que no servía acercarse a la literatura para estudiar un conjunto de autores y sus obras (conclusión que también es válida en la actualidad). Abogaba por hacer un plan didáctico que orientase los gustos del alumnado conforme a las necesidades de su edad, no según los gustos del profesorado. Consideraba que de este modo se les iba creando una “conciencia crítica”, y ponía de manifiesto la difícil tarea del profesor ante la selección de textos adecuados.

Lo cierto es que el comentario de textos supuso un avance con respecto a las formas anteriores de enseñanza porque por primera vez la enseñanza de la literatura se centraba en el propio texto. Este ejercicio crítico supuso la alternativa al historicismo y fue el que se adoptó en los Programas Renovados para la EGB (1981). En estos programas proponía el mismo F. Lázaro Carreter dos orientaciones generales para realizar el análisis de los textos: desentrañar su sentido y comentarlos, en un diálogo con los alumnos, en función de lo que su contenido y su forma permitiera. Esta práctica se extendió hasta fines de los años 90. Los estudiantes de lo que era el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) pudieron comprobar que entre los años 70 y 90 se explicaba el texto en sí mismo, analizando sus características formales y el análisis de su contenido. La práctica del comentario de textos era un método activo que perseguía el intercambio de diferentes interpretaciones sobre el texto por parte del alumnado, del docente, de la crítica literaria, etc. La repetición de esta práctica de forma mecánica condujo a alejarse del hecho literario y de las lecturas. Pese a todo, la concepción de la literatura se seguía subordinando a la historia literaria y cultural de la obra.

En los últimos años del siglo XX los estudios sobre el comentario de textos no aportan grandes novedades metodológicas.

A. Díaz-Plaja (2002) recoge lo expuesto aquí de modo sintético, y enfatiza el hecho de que la práctica del comentario de textos se alejaba de realizar lecturas de textos literarios, de interpretarlos y por supuesto de la lectura de la obra en sí:

Los objetivos buscados eran, además del conocimiento de la literatura nacional, una búsqueda de la globalidad y la síntesis de conceptos, a través de procedimientos como cuadros sinópticos o contrastivos. El estudio de obras, épocas y escuelas era el eje fundamental de este planteamiento, que giraba en torno al concepto del *autor*. El peligro, o la perversión, de estos procedimientos residía en la potenciación excesiva del memorismo, con el consiguiente desconocimiento directo de las obras literarias. (p. 174)

En resumen, los contenidos giraban “en torno a la morfología y a la sintaxis, por una parte, y a las biografías, así como a rígidos comentarios de textos, en lo que respecta a la dimensión literaria, por otra” (A. López Valero y E. Encabo, 2016, p. 18).

-Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)

En 1986 se reconocía la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) como área de conocimiento, dejando atrás años en los que habían imperado los conocimientos filológicos, pues la pedagogía de la lengua y la literatura se limitaba a aportaciones de la lingüística aplicada y de la historia de la literatura. Años en los que las teorías formalistas limitaban el mensaje literario a la forma y al lenguaje. El área de DLL nacía como ciencia que elabora:

los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. (Álvarez Méndez, 1987, p. 227)

La DLL se fue nutriendo de aportaciones desde diferentes ópticas que explicasen el proceso de adquisición del lenguaje, y las concreciones de la lengua. Fue fundamental el conocimiento de teorías lingüísticas como la gramática generativo transformacional (GGT) de Noam Chomsky (1955), la lingüística textual y el análisis del discurso de T. Van Dijk (1990), la pragmática, el análisis sociolingüístico de B. Bernstein (1975), la psicolingüística de D. Ausubel o J. D. Novak (1976) o la Teoría de la Acción Comunicativa de J. Habermas (1981). Estas aportaciones teóricas abordaron los procesos educativos que se llevaban a la práctica en las escuelas. Como señala E. Encabo (2016) la confluencia del “constructivismo (Coll, 1987), el enfoque sociocultural del aprendizaje representado por la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, y el enfoque cooperativo-experimental de la enseñanza-aprendizaje (Molina,1997)” supusieron la adopción de un pluralismo metodológico necesario.

A partir de aquí fueron abundantes las aportaciones teóricas para la conformación del área, desde J. Romera (1979), J. Álvarez Méndez (1987), J. García Padrino y Medina (1988), P. Cerrillo y J. García Padrino (1990), L. S. Corral (1995), A. Camps (1998), A. López Valero (1998), T. Colomer (1998), A. Díaz-Plaja (2002), A. Mendoza Fillola (2004), etc., así como

contribuciones más recientes de la mano de A. López Valero, I. Jerez Martínez y E. Encabo (2014, 2017) o C. Lomas (1996, 2014 y 2015).

Todos estos estudios abogan por una “educación literaria” que sustituya a la “enseñanza de la literatura”, con una práctica docente sistematizada que no pierda de vista formar lectores literarios. El propio A. Mendoza Fillola (2004) recordaba esto precisamente, cómo había surgido la necesidad de sistematización de la educación literaria para desarrollar un lector literario:

Hace tiempo que diversos autores (González Nieto, 1992; García Rivera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza Fillola, 1994, 2002) nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la ‘formación para apreciar la literatura’ a partir de la participación del aprendiz/lector. (p. 15)

En este sentido, la organización de la disciplina parte de las características que la definen. Según A. Mendoza, A. López y E. Martos la DLL (1996):

Tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura y, consecuentemente proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales. (p. 35)

La DLL orientada a la literatura infantil y juvenil (LIJ), a esa “formación para apreciar la literatura” de la que hablaba A. Mendoza Fillola, se va conformando con las aportaciones teóricas citadas para la constitución de la disciplina de la DLL, y con otras que ponen de manifiesto que el objetivo último de la DLL no es solo servir de plataforma metodológica para la enseñanza, sino que su finalidad se asienta en su práctica: formar lectores expertos -lectores literarios- que mejoren su habilidad lectora y lecto-literaria, de modo que les haga competentes comunicativamente, que contribuya a que logren una competencia lectora y literaria. La competencia literaria será imprescindible para la educación literaria, un trayecto largo donde las lecturas son la clave fundamental, y cuya selección dependerá de los mediadores (G. Lluch, 2010; P. Cerrillo, 2007; A. Díaz-Plaja y Prats, 2013; D. Cassany, 1991; J. Cervera, 1991; I. Tejerina, 1994; L. S. Corral, 2003; J. Ballester y N. Ibarra, 2009).

Las investigaciones de DLL más recientes parten de la concepción de la LIJ como fenómeno comunicativo y fueron iniciadas con los trabajos de L. S. Corral (1995), A. Mendoza Fillola (1998) y T. Colomer (1998); así como las imprescindibles aportaciones de G. Lluch (1998, 1999 y 2003) que redefinen un “lector modelo”, en la búsqueda de un lector literario. Los estudios de la lectura en contextos escolares persiguen un análisis en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, como la de esta tesis. Buscan estudiar directamente las realizaciones didácticas de la lectura en el aula. Como señala J. Ballester (2015, p. 29) el punto de partida es el análisis de la práctica docente, donde se vinculan entre sí los agentes del proceso educativo: profesorado, alumnado y familia.

Estas líneas de investigación indagan también sobre las maneras de leer y los modos con que se aprehenden los textos. Durante mucho tiempo la sociología de la lectura se centró en el análisis del consumo de obras, las relaciones con indicadores sociales, económicos, etc. Estas posibilidades de aprehensión del texto representan lo que M. Sanjuán (2013) denomina “dimensión social de la lectura” frente a una “dimensión individual” mucho más enriquecedora, en la línea de investigaciones como M. Peroni (1998), M. Petit (1999, 2001, 2008, 2019) o el de la propia M. Sanjuán (2013) con análisis sociológicos de la lectura de tipo etnográfico sobre historias de lectura, itinerarios de lectura, etc.

También desde este nuevo enfoque se estudian los mecanismos que influyen en las respuestas lectoras, y en la comprensión de textos literarios (E. Larrañaga y S. Yubero, 2005; J. D. Dueñas, 2007; J. Ballester y N. Ibarra, 2015; M. Elche Larrañaga, 2018).

Los nuevos escenarios de lectura obligan a que actualmente se haya reformulado el sistema de comunicación en la LIJ: aparecen nuevos elementos como **el mediador de lectura** (G. Lluch, 2003; R. Taberero, 2005) que establece la relación entre las lecturas y sus lectores. Investigaciones recientes demuestran el papel relevante de estos mediadores en la promoción de la lectura (M. Petit, 2009; G. Lluch, 2010). En los últimos diez años la DLL ha intensificado los estudios sobre los cambios que internet ha supuesto en la LIJ (G. Lluch, 2011; M. Guerrero y E. Martos García, 2012; J. Rovira-Collado, 2015, 2016; A. López Valero, I. Jerez Martínez y E. Encabo, 2015; M. Sanjuán y J. Senís, 2017; A. García-Roca y J. M. De-Amo, 2019). Se trata de nuevos modos de leer que conllevan la desaparición del mediador tradicional y que provocan “un cambio importante tanto en las maneras de llegar al lector como en las características discursivas de los nuevos relatos” (G. Lluch, 2010, p. 111). Un escenario, por tanto, de nuevas prácticas discursivas (J. A. Cordón-García, 2016) pues la llamada LIJ 2.0 establece “una serie de pasarelas con la LIJ.2, y se empieza a extender como vía de difusión, como una expansión digital de los autores y sus libros escritos” (A. E. Martos García y E. Martos Núñez, 2020, p. 27). La LIJ 2.0 ha sido estudiada ampliamente por J. Rovira-Collado (2011), profundizando en sus antecedentes y sus características, y señalando un lector que no solo dialoga con el texto, sino que interviene sobre él, bien en un plano individual (como sucede en la *fan fiction*), o bien de forma colectiva (el *fandom*).

J. Rovira-Collado (2013) describe algunos de los rasgos de este proceso que modifican la concepción del texto literario:

Con las nuevas formas de comunicación, y más desde la generalización de las redes sociales, la relación entre autor y lector se ha transformado, con nuevas formas de contacto que pueden influir en la concepción del texto literario. Estamos en lo que se conoce como *estética de la interactividad* (Borrás, 2004). (p. 164)

En definitiva, se recupera el punto de vista de que la literatura es un discurso especial que emplea la lengua de una forma diferente a los usos cotidianos, y que esta especificidad es la que subyuga al lector. La educación literaria ha de consistir en transitar lecturas que muestren rasgos literarios propios del discurso literario, que acompañen al lector hacia la consecución de una “competencia literaria”.

De esta competencia lectora y literaria se trata en el siguiente punto, en la creencia de que el hábito de lo literario no necesita fines porque es un fin en sí mismo.

1.2. Competencia lecto-literaria.

El concepto de la lectura es el de una actividad comunicativa compleja en la que confluyen capacidades cognitivas de diversa procedencia. Como ya se ha señalado, ha implicado a diversos ámbitos y campos de estudio a lo largo de los años, tales como la filología, la sociología, la filosofía, la psicología, etc.

Serán obras como las de T. Colomer y A. Camps (1991), I. Solé (1994) o A. Mendoza (1998) las que afiancen el constructo teórico de la lectura en España. I. Solé definirá la lectura y la acción de leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso mediante el cual este lector intentará satisfacer los objetivos que guían su lectura (1994, p. 21). Entender la lectura como proceso implica la presencia de un lector activo, capaz de identificar la información que el texto -de forma explícita o implícita- le ofrece; y teniendo en cuenta que cuando el lector se enfrenta al acto de leer persigue una finalidad de lectura, un objetivo. Es esta “meta” la que determinará la interpretación concreta que realice de los textos que lea.

Durante los años 70 y 80 se investigó la interacción entre el lector y el texto, con hipótesis sobre la construcción de los significados en la lectura que situaban el eje en el lector, y que permitirá a I. Solé, entre otros, afirmar que “el significado del texto se construye por parte del lector” (1994, p. 22). Las investigaciones se centraron en conocer cómo comprendía el lector, cómo organizaba la información que extraía del texto, cómo formulaba inferencias y ofrecía respuesta a sus expectativas lectoras. Esta perspectiva interactiva de la lectura encontraba sus precedentes teóricos en la *Poética* de Aristóteles. La función del lector se había convertido en un campo con interés teórico y metodológico³ en general. Las aportaciones de la teoría de la

³ Para A. Mendoza Fillola (1998) este interés se debe “a que la lectura se ha entendido como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación

Recepción y sus seguidores de la Escuela de Constanza supusieron una alternativa epistémica, que modificó los presupuestos teóricos en cuanto a la comprensión de los fenómenos de recepción del arte en general. Rechazaba el análisis literario estructuralista previo y se alejaba de la pragmática, que estudiaba la producción del texto y su recepción desde posiciones históricas o contextuales. En *The Reading Process* (1975) W. Iser exploró la relación entre texto y lector, y explicó que los textos tienen la habilidad de activar las capacidades lingüísticas y comprensivas y esto equivale a una recepción activa debido a la interacción entre el texto de la obra y el texto del lector. A partir de esta concepción ya no se considera al receptor como un destinatario pasivo sino un agente que participa en la elaboración del sentido del texto, contribuyendo en la construcción final de la obra literaria. El lector pasa a considerarse una parte más que constituye el texto artístico pues construye sus significados. H. R. Jauss (1987) sentó las bases de lo expuesto:

en el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye solo la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña el destinatario. (p. 158)

Evidentemente, de la estética de la recepción se derivan planteamientos didácticos significativos, por la incidencia en el lector y en el desarrollo de su competencia lectora y literaria.

El protagonismo del lector adquiere relevancia en las últimas décadas del siglo XX y se convierte en el responsable de la actualización del significado de un texto a través de los actos

de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales” (p. 169).

personales de lectura. El mayor o menor éxito de este acto de lectura partía de los conocimientos precisos que el lector tuviera, y que le permitirían identificar e interpretar todas las referencias textuales. H. R. Jauss (1989) había señalado que el texto -mediante su autor- había previsto los saberes de base del lector para que pudiese establecer sus expectativas sobre el texto. W. Iser (1989) amplió esta idea y explicó que el proceso de lectura abarcaba una multitud de opciones de lectura que dependerían en gran medida de cada acto de lectura, de modo que el proceso de lectura y la apropiación del texto quedaban supeditados a las expectativas del lector:

Cuando en el proceso de lectura aparecen modificaciones de la expectativa que sitúa a lo leído en un nuevo horizonte, modificando el recuerdo, somos nosotros los que abrimos esa posibilidad del texto, y los que cerramos otra. En todo caso podrá decirse que la forma de lectura de los textos literarios discurre como un continuo proceso de opciones mediante las que se realizan selectivamente las posibilidades de conexión. De este modo y hasta cierto punto la lectura manifiesta la inagotabilidad del texto que a su vez es condición de esas decisiones de selección en la lectura para hacer posible la constitución del objeto imaginario. En definitiva, el potencial del texto excede toda realización individual de la lectura. (p. 153)

Aún así, el texto no perdía importancia pues se convertía en un mecanismo que producía su “lector modelo”, como apuntaría A. Mendoza Fillola (1998). El lector implícito que el autor prevé, y en pos del que camina cada texto, ha sido denominado lector ideal, lector modelo o destinatario ideal. Este lector modelo tiene la capacidad de descodificar un texto e identificar la información que contiene; de esta información extraerá representaciones mentales que le ayudarán a dar cuenta de las informaciones que ha asumido en el proceso, así como a extraer una respuesta adecuada a las expectativas lectoras que se había formulado durante la actividad lectora, de modo que minimice las múltiples posibilidades de significados, y de esta forma construir un significado propio.

Por tanto, la interpretación del texto dependía de un conjunto de actividades de recepción esenciales para el proceso de lectura. En este marco desarrollará A. Mendoza Fillola (1994, 1996, 1998, 2001, 2003) su propuesta pedagógica, amparada en el concepto de intertextualidad incorporado por J. Kristeva y anteriormente por M. Bajtin, y que determinan las posibilidades de interacción en el texto. Los intentos previos de conceptualizar este fenómeno fueron los de G. Genette (1962). Aseguraba que la intertextualidad era la relación o la presencia de un texto en otro. Definía el texto literario como una construcción de “un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación. En un principio el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado.” (G. Genette, 1989, p. 10)

Este intertexto es definido por A. Mendoza Fillola (1996) como:

El conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales, activado a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural. (p. 276)

Para este investigador cuando un texto literario aludía a otras obras literarias obedecía a las pretensiones del autor y su texto de que el lector activase una “serie de conocimientos y de experiencias lectoras/receptoras específicas” (2001, p. 19). Consideró que el intertexto lector aportaba un concepto novedoso que permitía orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura:

La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones ente el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto

lector adquiere una séñera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. (2001, p.19)

A partir de estos presupuestos, la intertextualidad pasó a ser un concepto fundamental en los estudios de DLL, y se tradujo en múltiples investigaciones que observan cómo se produce la interacción del lector con los textos. Serán fundamentales, entre otras, las obras de A. López Valero (1997), T. Colomer (1998) o G. Lluch (1998), e importantes trabajos de aplicación práctica de educación literaria a través de distintos géneros literarios como por ejemplo los de J. Díaz Armas (2002, 2006), A. Díaz-Plaja (2002), C. Silva-Díaz (2002), M. A. Durañona y otras (2006).

La teoría de la Recepción abría una nueva puerta para la didáctica de la lectura, ya que atendía a las formas de participación del lector pues además de las orientaciones didácticas que inspiraban, permitían “una aproximación conceptual (y empírica) al conocimiento de la funcionalidad del intertexto lector” (A. Mendoza Fillola, 2001, pp. 42-43).

Abordar el conocimiento de la literatura desde la didáctica, implica adquirir la competencia lecto-literaria.

Las primeras formulaciones del concepto se centraron en la **competencia literaria**. La competencia literaria según P. Cerrillo (2007, p. 22) “implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto.” Por ello, la competencia literaria como objetivo de la educación literaria implica un alejamiento de métodos historicistas empleados habitualmente en la enseñanza literaria. Se “debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura” (2007, pág. 22).

Por su parte, A. Mendoza Fillola (1996) define la competencia literaria como “el conjunto de saberes lingüísticos, metalingüísticos y literarios, entre los que se destacan la comprensión de los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad” (p. 276). De este modo, el intertexto lector se convierte en un componente fundamental de la competencia literaria dado que el proceso lector se inicia con los estímulos que un texto provoca, y activa los conocimientos previos, generando de este modo una nueva representación o imagen que confirma o modifica esos conocimientos previos.

Por tanto, la lectura no solo necesita competencia lecto-literaria sino que la produce, y el intertexto es pues fundamental en el desarrollo de esa competencia. En este sentido, señala la profesora G. Lluch (2010) que las experiencias lectoras, la acumulación de lecturas, harán posible la competencia literaria:

La competencia lectora no es una capacidad que se adquiere, se convierte en estable y se aplica tal cual como si fuera un patrón. Es una capacidad que se moldea, se hace más flexible a medida que vamos leyendo textos de complejidad diversa y que nos sirven para resolver distintas tareas y lograr diferentes objetivos de lectura. (p. 91)

Un lector literario irá construyéndose un mapa de textos que se activarán con las nuevas lecturas.

Se asume que la competencia lecto-literaria es el resultado de un aprendizaje que se da a lo largo del tiempo, no es algo innato, y no sigue un patrón de actuación único. Pero sí parece cierto que este aprendizaje posibilitará la eficiencia del lector ante cualquier texto, y esta eficiencia lectora ayudará al lector “a leer literariamente, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura” (P. Cerrillo, 2016, p. 31).

Los estudios sobre la lectura y su recepción confirmaban que esta concepción de la competencia literaria extendía sus implicaciones a múltiples aspectos, puesto que intervienen una serie de factores sociales, culturales, emocionales... que acompañan a los literarios. Así lo

explicaba A. Mendoza Fillola al referirse a la necesidad de que se entendiese la interacción entre el texto y el lector como un “amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación y también de razonamiento y valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor” (2003, p. 21).

La orientación pragmática de la enseñanza de la literatura se tradujo en numerosos trabajos enmarcados en la teoría de las Respuestas Lectoras, con una importante resonancia en las aulas. Las definiciones de “respuestas” son variadas. Según Nickerbocker y Rycik “no se puede pensar en la respuesta como una unidad; en vez de ello, la respuesta es un grupo de interacciones emocionales e intelectuales con un texto que se van desarrollando y pueden evidenciarse externamente” (Knickerbocker y Rycik, 2002, p. 205). Esta implicación del lector en el texto se estudió de diversas maneras. En la aplicación de esta teoría al álbum ilustrado se debe señalar la tesis doctoral de C. Silva-Díaz (2005), de enorme relevancia. Esta investigadora recoge la clasificación de las Respuestas Lectoras atendiendo a su punto de énfasis y las agrupa en respuestas textuales, experienciales, psicológicas, sociales y culturales. Se coincide con ella en señalar que en la recepción de un texto están implicados todos estos aspectos.

Para concluir este apartado, se ha de remarcar que la lectura es un proceso complejo que va más allá de reconocer las palabras de un texto, más que descifrar las combinaciones de letras, palabras, oraciones o enunciados que tiene el texto. Leer es mucho más que reconocer “las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber establecer las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción” (A. Mendoza Fillola, 1998, p. 170).

Efectivamente es mucho más que descubrir los mecanismos y reglas de un código concreto, la lectura es una actividad donde intervienen habilidades diferentes que el lector habrá de poner en práctica:

En la que intervienen el conjunto de dominios, destrezas, habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia

extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que alude de manera implícita o explícita el texto. (A. Mendoza Fillola, 1998, p. 171)

En este mismo sentido, J. Ballester (1999) recordaba que la lectura no podía verse reducida a una técnica de aprendizaje, sino que es un instrumento que ayudará al lector a entender el mundo que le rodea como se verá en el siguiente apartado.

La LIJ desempeña un papel insustituible en la creación de un lector literario competente, capaz de reconocer “los principales elementos de un texto literario a través de un intertexto lector consolidado”, capaz de acceder a la “especificidad del discurso literario”. (J. Senís, 2014, p. 122).

2. Hacia una nueva formación lectora y literaria.

“La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas.”

Emilio Lledó (1994, p. 11)

El marco teórico dibujado hasta ahora permite que se adopte una postura concreta para la planificación de la formación lectora y literaria del alumnado, que deja de lado lo que es útil a corto plazo, que no evita el esfuerzo de aprender y que fomenta un conocimiento profundo que ayuda a “reflexionar sobre el mundo, el pasado y el presente, y a entenderlo y enjuiciarlo mejor y más críticamente” (P. Cerrillo, 2016, p. 22).

Con acierto, A. Mendoza Fillola pretendía llegar a un modelo de educación literaria eficaz y sistematizado, pero reconocía que solo se había conseguido en aspectos parciales. No existía un modelo eficaz, y proponía la solución en la modificación de los contenidos curriculares que llevasen a su vez a un cambio en la propuesta didáctica:

[...] hasta el momento, en el panorama de la didáctica de la literatura sólo ha habido aportaciones e innovaciones en aspectos parciales, pero no se ha llegado al desarrollo de un modelo suficientemente perfilado para la innovación. No hay un modelo que sea equiparable en eficacia al que, desde los años setenta, se ha ido elaborando para la enseñanza/aprendizaje de la lengua; en este caso, la funcionalidad de los criterios pragmáticos del enfoque comunicativo se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas de comprensión y de expresión del usuario aprendiz; así, para la didáctica de la lengua ha resultado fundamental la combinación de las aportaciones de las teorías de la lingüística pragmática, el análisis del discurso y de la psicología cognitiva. Pero en el caso de la literatura, aún se ha de consolidar el objetivo fundamental de la formación literaria, para que, consecuentemente, se proceda a la determinación del enfoque, de la metodología y se reformulen y/o sustituyan los contenidos curriculares y los procedimientos de intervención didáctica. (A. Mendoza Fillola, 2004, p. 58)

La presente investigación se adhiere a una opción integradora que parte de saber que se está ante lectores en formación y desde la que se anima al profesorado a conseguir una educación literaria, a cambiar el modelo de enseñanza de la literatura con un concepto nuevo que:

Se basaría, al menos, en estos cuatro pilares: la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria, la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas. (P. Cerrillo, 2010, p. 86)

Es un modelo de enseñanza-aprendizaje que permite superar una enseñanza de la literatura que traspasa la transmisión unidireccional de saberes, y adopta un enfoque significativo del aprendizaje de la literatura cuya finalidad sea la educación literaria y la formación de la competencia lecto-literaria del alumnado. Un modelo que ya definían M^a V. Reyzábal y P. Tenorio (1994) y más adelante G. Núñez Ruiz (2001). Los principales componentes de este enfoque, según M. Sanjuán (2013) son: la lectura extensiva, el modelo interactivo de recepción lectora y el desarrollo de actividades de lectura diversas y secuenciadas, apoyadas en unos nuevos criterios para la selección del canon formativo, dirigidas a construir la competencia lecto-literaria del alumnado, es decir, las habilidades de comprensión, interpretación, valoración y disfrute de los textos literarios. El fin último es formar para **apreciar la literatura**, de modo que se recuperen las posibilidades de **formación humanística y personal** de esta materia a través de una **participación activa del lector**, y mediante prácticas de lectura y de escritura.

El propio A. Mendoza Fillola (2004) defendía una propuesta de lectura que:

[...] anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de ‘enseñanza’. Se trata de perfilar una orientación que

muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias [...] que posibilite la formación lecto-literaria. (p. 15)

La clave quizá esté en llevar a las aulas textos literarios, textos que contengan los rasgos propios de la literatura, de modo que puedan apropiarse de lo que T. Colomer (1995) denominaba modelos literarios de nuestra cultura.

Este es el camino para, según G. Lluch (1998, p. 99), desarrollar un lector competente literariamente, que por tanto incluye la competencia comunicativa genérica, intertextual e ideológica.

El hecho literario estudiado de esta forma contribuye a una formación integral del alumnado, que alcanza a dimensiones diferentes, como apuntan M. Badia y D. Cassany (1994) o J. Ballester (2015). En este sentido, es posible que **la formación literaria**, además de contribuir a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, **promueva en el alumnado una dimensión ética y humanizadora, que le permita evocar valores de la sociedad y enjuiciarlos con un espíritu crítico; una dimensión emocional que le permita analizar sus propios sentimientos y los ajenos; y, una dimensión estética-cultural que forme la sensibilidad artística a través del conocimiento de la literatura y de la cultura.**

2.1. Dimensión ética y humanizadora de la educación literaria.

La educación lectora y literaria promueve dimensiones importantes para el desarrollo íntegro del alumnado como ya se ha apuntado. Se analiza en este apartado el alcance de la dimensión ética y humanizadora que la formación literaria afianza.

2.1.1. Educación y “mínimo común ético”.

El punto de partida es la consideración de la práctica docente como un escenario magnífico para construir una sociedad que sepa convivir respetando valores cívicos. Esta idea se sostiene en filosofías educativas como las que han defendido a lo largo de los últimos años J. Ferrater Mora o J. Luis Aranguren, mentores intelectuales, a su vez, de Victoria Camps, pensadora, filósofa y catedrática de ética que, junto con Adela Cortina -también catedrática de ética- o M. Nussbaum, inspiran y dan forma a la idea de **educación integral** que sustenta esta tesis. Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, autores como J. Mata (2008) o R. Llorens (2015) sostienen también estos presupuestos. La dimensión ética y humanizadora de la literatura es en realidad un medio, pero también un fin en sí misma, en la línea de la filosofía kantiana para la que “el fin está en el medio”.

Pero ¿qué se entiende por dimensión ética y humanizadora de la literatura?, en otras palabras: ¿qué se quiere decir cuando se defiende que la literatura, la lectura “nos humaniza, nos hace más humanos”?

La literatura humaniza: desde antiguo ha presentado cómo el ser humano persigue el modo de “generarse un buen carácter”, procura volver mejor persona a sus lectores -como se verá más adelante-. Este es precisamente el propósito de la ética: averiguar cómo nos forjamos un buen carácter, según A. Cortina.

Platón y Aristóteles centraron su atención en la educación. Para ellos la *paideia*, la educación, permitía alcanzar la excelencia de la persona, que era necesaria para construir la *polis* con personas virtuosas. Con estos filósofos nace un sentido de la educación referida a la formación de la persona.

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. Actualmente, en efecto, se discute sobre estos temas, pues no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes, ni en cuanto a la virtud, ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. (Aristóteles, Libro VIII. *Política*. 1337a pp. 456-457)

También hoy se sigue discutiendo sobre la importancia de la educación, y, de acuerdo con la profesora A. Cortina (2008), es necesario repensarla pues es la forma de encontrar respuestas a muchos de los problemas a los que se enfrenta el ser humano. Esta idea obliga a subrayar que la educación es la que “hace ser” a las personas, ayudándole a “degustar los valores ciudadanos” (A. Cortina, 1997, p. 185). El aprendizaje de la ciudadanía pasa porque las personas asuman sus deberes, su responsabilidad, y “es la educación la que enseña a asumir responsabilidades” (A. Cortina, 2018, p. 92).

La escuela en el siglo XXI ha asumido este papel de educar en valores. Lo hace casi en exclusiva, pues la familia o la sociedad han cedido terreno como “agente educador”. Como misión, la escuela debe intentar extraer lo mejor de cada persona, aceptando las diferencias y las individualidades como riqueza de la comunidad para crear individuos responsables. Para V.

Camps (2018) educar es “formar la voluntad de la persona para que estime las normas de convivencia, se convenza de que son necesarias y, lo más importante, se habitúe a convivir conforme a ellas” (p. 109). Es lo que se podría llamar generar un carácter democrático, que ya recoge la Constitución española, reconociendo que la educación tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (artc. 27).

El sustento teórico de esta acción reside en la ética. La palabra ética tiene origen griego en *ethos*, que significaba morada, lugar donde vivimos, pero posteriormente amplió el significado a la referencia de carácter, es decir, modo de ser que se va adquiriendo a lo largo de la vida. Es evidente su cercanía al término moral, por lo que con el tiempo ambos términos, ética y moral, fueron intercambiables en la mayoría de contextos.

Para N. Alzola (2003) la ética también se entiende como la parte de la Filosofía que se pregunta sobre qué deberes morales básicos deberían regir la vida de los hombres para que se dé una convivencia justa, en paz y en libertad. El objetivo de la Ética o Filosofía moral es el de esclarecer reflexivamente el campo de lo moral, es decir el juicio moral acerca de cualquier asunto de la vida. También para A. Cortina y E. Martínez (2001, p. 23) las funciones principales de la ética parten de una educación moral, y por tanto la ética ha de aclarar qué es lo moral y los rasgos que lo definen. Con todo, la ética ha de fundamentar la moralidad para explicar las razones por las que el ser humano ha de esforzarse en vivir moralmente, y aplicar estos presupuestos morales a ámbitos sociales prácticos. Educación y ética están estrechamente unidas pues la ética ha de entenderse “como la formación del carácter de una persona” (A. Cortina, 2008, p. 15).

Los valores de la ética cívica que se han perseguido a lo largo de la historia quedaron reflejados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴ (1948) donde se establecen

⁴ La profesora A. Cortina (2005) haciendo referencia a esta Declaración señala que los valores morales primordiales son la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al

los valores que determinan las relaciones entre las personas, la sociedad y los Estados. Plantean un ideal común de convivencia pacífica. Vivir moral o éticamente significa, pues, asumir el conjunto de deberes o principios democráticos de convivencia entendidos como fundamentales. Son unos ideales que se consideran superiores a cualquier otro valor y por eso los llamamos valores éticos.

Los valores éticos son los que contienen a “esos grandes nombres: justicia, tolerancia, solidaridad, libertad, paz, esos ideales que son los que debería tener la persona” (V. Camps, 2018, p. 109). Cuando se vive de acuerdo con estos valores se dice que se practica el “civismo”, **un camino de conformación de la conciencia que recupera para la educación un modelo de enseñanza y aprendizaje donde impere el “mínimo común ético”**, como propone V. Camps (2018). Se desprende de esta teoría que en la práctica educativa la docencia ha de ser enseñar a cultivar esos valores cívicos, ese mínimo común ético que ofrece al alumnado la posibilidad de aprender a convivir en una democracia. Esos valores no se adquieren si no hay una educación específica que se lo proponga. Nadie nace siendo cívico: hay que enseñar a serlo. (V. Camps, 2008). Se sostiene que esa educación ha de basarse en la libertad, en la formación de criterios, de juicios de valor, que son enseñanzas fundamentales para que se pueda discernir lo justo y lo conveniente.

Esta línea de recuperación de la ética aristotélica es la que cultiva también la filósofa M. Nussbaum, cuyo trabajo mereció el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012. Del mismo modo que V. Camps o A. Cortina -entre otros-, M. Nussbaum es una firme defensora de que la educación en una democracia ha de incluir una formación cívica. Una educación atenta a todo lo humano, como un derecho esencial que vaya más allá de lo rentable; por consiguiente, una educación que prime la enseñanza de las humanidades como fundamentales.

diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia. Para ella la tarea más importante del siglo XXI será la defensa de esos derechos, estar “a la altura de nuestras declaraciones” debe ser la meta.

Las humanidades no solo proporcionan conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad y la aspiración de todo individuo a la justicia y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico no relacionado con la persona para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad. No me parece demasiado atrevido afirmar que el florecimiento humano requiere el florecimiento de las humanidades. (M. Nussbaum, 2012)

Este tipo de educación contrasta con el modelo de una sociedad centrada en lo inmediato y lo rentable. M. Nussbaum desarrolla la teoría conocida como “el desarrollo humano” o “el enfoque de las capacidades”, y sitúa el bienestar de las sociedades en su educación y en la cultura de las personas que la integran, no en el PIB, en la renta nacional: “para evaluar el bienestar de una sociedad ha de atenderse a la educación y al marco cultural, pues las personas ‘luchan por una vida con sentido para ellos mismos, no luchan por la renta nacional’” (M. Nussbaum, 2012).

Han sido abundantes los ejemplos de leyes que han intentado dar una dimensión universal a la educación cívica. Se formularon propuestas de organismos internacionales como por ejemplo la UNESCO por medio del Informe Delors (1996), que plantea un ideal social de la educación; o la propuesta de ética global de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo. En España ya se ha apuntado que en la Constitución española se puede leer el espíritu de esta idea de educación. La LOGSE (1990) introdujo el término “transversalidad” con el que hacía referencia al tipo de conocimientos, como los valores morales, que eran saberes prácticos y actitudinales, y que no eran objeto de una sola asignatura, sino que estaban presentes en todas. Se les denominó “temas transversales”, y comprendían contenidos actitudinales que se desarrollaban a través de los contenidos conceptuales y procedimentales del currículo. Estos temas eran: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

Actualmente, la legislación educativa se ha hecho eco de esta necesidad de desarrollar buenas prácticas docentes que favoreciesen la dimensión ética del aprendizaje a través del desarrollo de

los currículos. El Decreto 87/2015⁵ por el que establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana [2015/5410] hace referencia en su Preámbulo al artículo 27 de la Constitución española, apoyando que este currículo prevea una intervención educativa que favorezca un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, potenciando una escala de valores que incluya el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo y la superación personal.

La recientemente aprobada LOMLOE⁶ obliga a que:

en uno de los cursos de la etapa, todo el alumnado cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia”. (p. 122874)

En conclusión, el mínimo común ético -como ya se ha visto- señala los valores cívicos que han de practicarse para convivir en una sociedad. Son los valores que aseguran la convivencia en sociedad de forma pacífica, y a los que la literatura se asoma desde los textos para comprenderlos y reflexionar sobre ellos.

⁵ En el caso de la Comunidad Valenciana este decreto es modificado por el de 2018 pero solo en el desarrollo de alguna materia nueva, y no en el carácter de la orden, ni en la configuración del currículo en sí.

⁶ La LOMLOE se hace eco de la Recomendación del Consejo europeo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, donde recomienda en el punto 2.7. que los Estados miembros de la Unión Europea deben “reforzar la adquisición de competencias ciudadanas para concienciar sobre valores comunes, a que se hace referencia en el artículo 2 del Tratado de la UE y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE”.

2.1.2. Educación literaria. Orientación ética de la literatura.

Ética y literatura comparten un mismo objetivo: comprender la complejidad del ser humano, en toda su profundidad y diversidad. Por una parte, la ética se piensa para la vida, para forjar la experiencia de la vida; la literatura habla de la vida, representa a la vida, señalaba J. Mata (2014, p. 110). En el mismo camino que ya indicó Aristóteles, la ética y la literatura responden a los interrogantes del ser humano, y a la pregunta “cómo se debería vivir”, lo que el filósofo griego llamó “vivir bien en general”.

Son abundantes las aportaciones desde la DLL que resaltan el valor de la literatura en la construcción de la experiencia humana, en el desarrollo personal y social del individuo. Así, D. Villanueva (1994), T. Colomer (1999), I. Tejerina (2000), G. Jover (2007), G. Lluch (2010), R. Llorens (2015), entre otros. Se destaca que la formación del lector literario transita por la interpretación de textos literarios que a la vez que desarrollan su competencia literaria conforman su pensamiento crítico y autónomo. No en vano la literatura es generadora de reflexión, es una forma de acceso al pensamiento ético.

La literatura permite imaginar, buscar mundos desconocidos, conocer formas de pensar y actuar nuevas, etc., acumular experiencias de carácter ético, como las denominaría J. Mata (2014, p. 112). De este modo, en concreto la LIJ inicia el acceso a la representación de la realidad y ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización, pues genera “un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (T. Colomer, 2001, p. 5). Es muy posible que se pueda comprender mejor lo real a través de lo imaginario si se parte de la idea de que los textos literarios son mapas emocionales que permiten a los lectores situarse ante sí y ante el mundo (A. Martín-Martín, 2019, pp. 512-513).

Se trata de lo que la helenista y filósofa M. Nussbaum -citada anteriormente- denomina “imaginación narrativa”. Su conocida como “Teoría de la imaginación⁷” defiende que la narración literaria es el modo óptimo para “poner a prueba el deseo de obrar correctamente” (M. Nussbaum, 2005, p. 693). Recoge el concepto que había señalado Ricoeur (1996) de que en los relatos aparecía la “*fragility of goodness*”, algo así como la fragilidad del bien, del buen obrar humano. Se encuentra aquí la esencia de la literatura como aportación formidable para construir un lector, pues la obra literaria contribuye a una nueva percepción estética en el terreno de lo sensorial, pero también estimula la reflexión moral en el terreno ético. (H. R. Jauss, 2000).

Sin duda la literatura educa en la interpretación, en la construcción de sentido, de modo que abre un mundo de posibilidades ante el lector, entre la realidad que vive y la que decide vivir a través de la lectura (R. Llorens, 2015, p. 104), posibilitado por el carácter connotativo de los textos literarios. Por tanto, las buenas lecturas, mediante la imaginación narrativa, permiten encontrar elementos de la existencia humana y también ofrecen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entender sus sentimientos, expectativas, etc. A través de los personajes de las lecturas, el lector puede asumir esas experiencias como si fueran propias, reflexionar sobre ellas, enjuiciarlas críticamente y profundizar en su verdadero sentido. De este modo, una buena lectura permite examinar la propia vida con más objetividad; se da en la literatura el entendimiento de uno mismo, el poder construir la propia identidad, cultivar el “yo”. En la literatura, en la imaginación y la fantasía, se encuentra el modo por el que puede “aprender a explorar los aspectos problemáticos de su humanidad sin angustiarse innecesariamente, y desarrollar así una noción más rica de sí mismo” (M. Nussbaum, 2006, p. 340).

Pero también hace que el lector sea consciente de que existen formas de vida diferentes a las suyas; la lectura ofrece la posibilidad de ampliar la experiencia vital pues se participa de vidas

⁷ M. Nussbaum no entiende la imaginación como la vía para huir de la realidad, sino como una posibilidad para superar su mundo interior, su realidad actual. Este era el sentido de la *phantasia* aristotélica, una facultad del hombre de pensar cómo llegar a la excelencia para vivir conforme a la virtud que ya se ha señalado en capítulo anterior.

diferentes a las de uno mismo. Cuando se realiza una lectura activa como lector competente y autónomo, se está decidiendo comprometerse con *el otro*, dialogar con él, escuchar sus opiniones, sus costumbres y su criterio para entender sus decisiones. Este compromiso con lo que se puede llamar “la otredad” subraya la relación entre solidaridad y literatura que se da en las lecturas. R. Rorty (2001) se refería a la identificación narrativa, a las lecturas que a modo de espejo permiten que se hagan consideraciones de los actos propios y ajenos, posibilitando así un diálogo encaminado a la convivencia. Se produce aquí el sustento para una ética universal de la que se hablaba en el capítulo anterior. **El mínimo común ético que ha de establecerse pese al pluralismo axiológico en la sociedad es el sustento de una vida en sociedad, de una vida ética y cívica.**

En definitiva, las lecturas provocan al lector para que pueda acceder al conocimiento de la naturaleza humana: “la literatura permite interpretar, con sentido crítico, no solamente las identidades sino también las alteridades” (F. J. Azevedo, 2005, p.15). La lectura literaria permite la implicación moral del lector desarrollando su pensamiento crítico, lo que modificará la forma de conocer, de enjuiciar las actitudes propias y ajenas, de entender la realidad y de intervenir en ella para transformarla, transformando así al lector.

A partir de propuestas de lectura como la que se desarrolla en esta investigación, o la de A. Valero e I. Jerez (2010), se pretende ir más allá de la enseñanza a adolescentes para que sean algo más que meros actores de un sistema educativo y de “una sociedad que sobrevalora el consumo, el espectáculo y el éxito efímero” (P. Cerrillo, 2007, p. 12), obviando el desarrollo de la persona.

Se plantea más adelante en esta tesis que la selección de lecturas de álbumes ilustrados con una dimensión ética y humanizadora como la descrita, posibilitan el mínimo común ético deseado para la educación, y facilitan que el alumnado de Secundaria pueda cultivar valores éticos y humanos.

2.1.3. Función social de la literatura. Valores y literatura.

Aplicar la concepción de la lectura partiendo de la dimensión ética y humanizadora de la literatura supone situar el foco en la experiencia de la lectura, y en las potencialidades o usos que esa experiencia lectora pueda tener en la formación de un pensamiento crítico, moral o ético. Esta postura puede recibir críticas pues es susceptible de estar instrumentalizando la literatura. No obstante, se dejaría atrás este posible utilitarismo si la propuesta parte de la teoría de la imaginación o del asombro ya expuesta, ya que las cualidades literarias de una lectura, los aspectos estéticos de su lenguaje literario, provocarán en el lector asombro, una atracción que le llevará a imaginar esos otros mundos posibles, dimensión que se sobrepone a todos los demás elementos.

Las relaciones entre literatura y ética o moral no han pasado siempre por el mismo entendimiento. Señala I. Tejerina (2000) que el tema del compromiso y la literatura se trata ya desde antiguo y ha estado acompañado de polémica: desde aquellos para los que el hecho literario ha de centrarse en lo estético, en el mundo de la imaginación, hasta aquellos que defienden el utilitarismo de la literatura, empleándola como medio de transmisión de valores. Señalaba como protagonistas “desde quienes defienden una literatura centrada en el mundo de lo imaginario, y supuestamente alejada de cualquier postura ideológica concreta, hasta los fervores del ‘realismo socialista’ y de la llamada ‘literatura social’” (p. 180).

La historia demuestra que la literatura se ha “utilizado para educar”, y también se sigue utilizando como vehículo de mensajes ideológicos. En el campo de la LIJ, especialmente, ha tenido mucha importancia en la formación moral del individuo, pues la literatura infantil era el mejor depósito de valores morales. Al hablar de historia de la literatura infantil española es imprescindible citar la obra de J. García Padrino (2018), donde ya señala que el objetivo era instruir, adoctrinar al menor, con lo que se dejaban de lado las cualidades literarias o estéticas de la narrativa. Estos valores en las lecturas hicieron que la crítica literaria acusara a la literatura infantil y juvenil de “afán moralizador”. La función instructiva asignada a la literatura infantil

tuvo “las lamentables consecuencias conocidas: didactismo, adoctrinamiento, banalidad... El moralismo ha contaminado cualquier intento de pensar críticamente, éticamente” (J. Mata, 2014, p. 105).

Esta instrumentalización de la literatura supuso una batalla que aún llega hasta hoy y que ha sido especialmente encarnizada en el género de la narrativa tradicional, por la transmisión de valores que realizan los cuentos. Polémicas recientes⁸ plantean una discusión social sobre la necesidad de prescindir o no de los cuentos tradicionales porque en ellos se aprecian valores contrarios al civismo. Son muchos los defensores de la importancia de los cuentos tradicionales, pues no se puede obviar la necesidad de esta narrativa en la conformación de la competencia literaria de los niños.

También se extendió la discusión al ámbito de la coeducación, pues se acusa a estos cuentos de misóginos y sexistas. A. R. Almodóvar (2004) propone examinar de cerca el patrimonio de los auténticos cuentos populares para comprobar que se alejan de estereotipos. Puede consultarse a este respecto A. Martín-Martín (2016), quien apunta la posibilidad de redención de los cuentos tradicionales si se acude a las fuentes originales, como se puede observar en los títulos *Blancaflor y la hija del diablo* o *La niña que riega las albahacas*, que representan el empoderamiento de la mujer. Son ejemplos que demuestran la inmerecida “caza de brujas y de hadas y de estereotipos en los cuentos populares” que se dio, en palabras de A Garralón (2019). Esta persecución produjo que muchos cuentos de hadas fueran manipulados y, como sostiene la escritora Marina Colasanti (2003): “fueron enviados a la lavandería, para retirarles toda mancha de sangre. El resultado fue que, al limpiar la sangre visible, se drenó también la invisible, esa que corre por las venas de las historias, y las anima y les da vida. Y los bellos cuentos de hadas se tornaron pálidos, débiles, inexpresivos” (p. 18).

Es cierto que las diferentes situaciones que plantean estos cuentos se alejan de lo que hoy se entiende por valores cívicos y éticos. Estas situaciones son fruto de unas creencias enmarcadas en el contexto histórico que rodeó al autor -raramente autora- en su época. En la literatura del

⁸ Puede verse a este respecto: ¿Cuentos clásicos o sexistas? *Diario Información*. 21 de abril 2019 (pp. 61-62)

pasado, el didactismo se hacía patente, y era fácil reconocer las tendencias ideológicas que imperaban en los textos. En este sentido F. J. Azevedo (2005, pp. 8-9) subrayaba que en la escritura para niños es frecuente cultivar una percepción positiva de un determinado conjunto de valores socioculturales, que son asumidos como compartidos o que pueden ser compartidos entre las instancias productoras y sus audiencias. Estos valores se refieren generalmente a dimensiones éticas y morales compatibles con los contextos contemporáneos de la escritura.

Los cuentos reflejan mejor que ningún otro género la estrecha relación entre literatura y transmisión de valores. Se han encargado de perpetuar unos valores determinados sobre otros, pues ofrecen una dicotomía entre valores positivos y negativos⁹, como la superioridad del bien sobre el mal, el amor sobre el odio o la justicia sobre la injusticia. Es lo que se podría denominar también como valores o antivalores (A. Martín-Martín, 2019, pp. 514-515). En este sentido, J. Senís (2004, p. 49) diferencia dos formas en que los valores se manifiestan en los textos: los que son temas parciales y los que son temas globales. Advierte que es una clasificación abierta, y que se pueden manifestar en la macroestructura o en la microestructura textual, o que estos se den de forma explícita o implícita.

Se ha de reconocer que la lectura efectivamente cumple un papel de transmisor de valores, en el sentido de que el autor del texto plasma sus propias creencias, fruto como ya se ha dicho de unas circunstancias determinadas. En el volumen titulado *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*, los coordinadores de la obra, S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo (2004) compilan estudios que profundizan en la relación entre valores, literatura y lectura, que contribuyen a abrir líneas de investigación fructíferas, que son esenciales en el estudio que aquí se presenta.

⁹ Generalmente esto se consigue a través de personajes; los negativos aparecen con atributos y cualidades negativas y lo mismo para los buenos, convirtiéndose en personajes-tipo.

La lectura para nosotros posee un valor por sí misma pero, además las lecturas están impregnadas de valores que el autor transporta a su texto. Sabemos que es el lector quien activa el significado de una historia, dando forma a su contenido, quien da vida a partir de sí mismo a los personajes y a los hechos que otro -el escritor- le ofrece. (S. Yubero, 2004, p. 13)

La definición y la naturaleza de los valores se ha tratado en muchas publicaciones. Tradicionalmente el interés por los valores ha estado unido a disciplinas como la antropología, la sociología o la filosofía -como se ha visto en el capítulo anterior-, hasta que disciplinas como la psicología o la pedagogía se implicaron en la búsqueda de modelos educativos con valores. Desde un punto de vista de la teoría de la educación son interesantes las aportaciones de R. Marín (1993), E. Gervilla (2003) o C. Pérez Pérez (2008), pues intentan integrar diferentes perspectivas. Desde estos parámetros, una de las definiciones más aceptadas del término valor es la que había formulado M. Rokeach:

Un valor es un tipo de creencia, que se localiza en el centro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia que vale o no vale la pena conseguir. (M. Rokeach, 1973, p. 19)

Se podría asumir que los valores son una especie de “asideros” que orientan a las personas pues dan sentido a las acciones. Como señalaba E. Gervilla: “el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana” (1993, p. 400). Sintetizando los estudios señalados, S. Yubero y E. Larrañaga (2010) coinciden en que son “criterios que utilizamos los individuos para justificar nuestras acciones, evaluar a otras personas y también a nosotros mismos, y analizar las conductas que observamos” (p. 9). Las personas se diferencian por el orden que ocupan los valores en su sistema moral individual, concediendo un valor u otro a determinadas actitudes y comportamientos.

Las características con las que se podría describir a los valores son: “apetecibles o deseados por su bondad”, “poseen fuerza para orientar la vida humana”, “son polares (todo valor tiene un antivalor)”, “se pueden categorizar y jerarquizar”, “son infinitos” y existen en la medida que se relacionan “con el sujeto que lo capta” (C. Pérez Pérez, 2008, pp. 108-109). De esto se deduce que los valores son modificables en función de las diferentes situaciones vitales, y son dinámicos en el sentido de que se reinterpretan en función de las circunstancias. Esto significa que no pueden existir valores absolutos, pues como asegura M. Nussbaum (2005) esto niega la posibilidad de explicar la esencia de los valores, de ofrecer una jerarquía de los valores, a modo de parámetros que guían las acciones. Para esta filósofa lo que es valioso o no depende de lo humano pues los valores son antropocéntricos, no se establecen de forma independiente a las necesidades y los deseos del ser humano. Deja en manos de cada hombre y mujer la posibilidad de juzgar lo que es bueno o no, en el sentido aristotélico¹⁰ de que el hombre prudente es “capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial (...) sino para vivir bien en general” (Aristóteles, 1140b, 25, p. 273).

Se ha de insistir en la importancia no solo de los valores sino en la disponibilidad de la persona para apropiarse de ellos, para desarrollarlos. Como explica A. Cortina (1996) para captar los valores de forma adecuada es necesario que el sujeto esté preparado, y por tanto “la educación en valores consistirá pues en cultivar esas condiciones” (p. 7) que preparan para adquirir ciertos valores.

Tanto la educación como la literatura tienen importancia en la enseñanza de la reflexión y el respeto por esos derechos y deberes. Ya se ha apuntado aquí cómo la imaginación narrativa, además del valor de la persona por sí misma, permite apreciar actitudes y realidades ajenas.

Una perspectiva axiológica de la lectura puede evitar simplificaciones e instrumentalizaciones de las lecturas, alejándose también de posibles instrumentalizaciones de la literatura. Este es el planteamiento de A. Valero y E. Encabo (2000), que deja de lado la

¹⁰ Aristóteles desarrollo esta teoría en el libro VI “Examen de las virtudes intelectuales” de su *Ética Nicomáquea*, pp. 267-289 (1993). Madrid: Gredos.

opción de desarrollar valores a partir de la literatura, y defiende una postura donde valores y literatura se unan en “una simbiosis en la cual la producción literaria esté cargada de valores y las personas identifiquen e interioricen valores a partir de la literatura” (p. 6).

Solo desde la formación a partir de valores literarios y sociales podremos “formar individuos que piensen, independientes y críticos” (R. Llorens, 2015, p. 62). Se trata pues de **proponer lecturas que atiendan a la dimensión ética y humanizadora de la literatura. La educación, y también la educación literaria, tiene una tarea social: crear un ser humano ético y moral.**

En las obras literarias conviven ética y estética, la literatura no tiene obligación de transmitir valores sociales, pero contribuye irremediamente al desarrollo de la conciencia ética y del pensamiento crítico. Los valores literarios y sociales son complementarios, los sociales han de ser implícitos, y no pueden prevalecer sobre los literarios. Esta es “la didáctica de los valores que debemos proponer desde la literatura” (R. Llorens, 2015, p. 61), y debe rechazar la literatura panfletaria, la literatura creada “exprofeso”. Se debe formar al lector para que acumule experiencias suficientes que le hagan rechazar ese tipo de lecturas.

Este es desde hace tiempo uno de los objetivos de la DLL, y en este sentido I. Tejerina (2000) aseguraba que la “literatura tiene que ser comprometida” porque por encima de todo el escritor tenía una responsabilidad moral con los lectores.

La mejor literatura, la de ahora y la de todo tiempo, siempre ha sido profundamente moral, y ha usado el poder de la palabra para dar cuenta de la dignidad del ser humano y de sus anhelos. Ahora bien, no hay que confundir la literatura con el ensayo filosófico. (I. Tejerina, 2000, p. 181)

Ha de reconocerse que la educación literaria está en la base “para la formación de un espíritu crítico” y que este ha de ser el objetivo fundamental de la escuela.

2.2. Dimensión emocional de la educación literaria.

En el apartado anterior se ha fundamentado cómo las lecturas literarias ofrecen al lector la posibilidad de mirar más allá de lo que la cotidianidad permite, de prestar atención a la vida ordinaria y extraordinaria, de comprender significados importantes de la vida humana. Como ya se ha señalado son abundantes las voces que como M. Nussbaum reclaman una sociedad que se aleje de lo “rentable e inmediato” y defienda una estructura social basada en una educación que prime la enseñanza de las humanidades como fundamentales. Esto significa una sociedad que no priorice el ámbito del conocimiento, de la razón, en detrimento de la emoción, pues es la razón la vía para alcanzar la dimensión afectiva. Esta corriente plantea llegar al conocimiento a través del interés y la motivación como factores emocionales del aprendizaje.

La separación entre razón y emoción que la modernidad acuñó ha de dejarse atrás. Este es el propósito de publicaciones como *Paisajes del Pensamiento: La inteligencia de las emociones* de M. Nussbaum (2008), *Inteligencia emocional* de D. Goleman (1995) o *El gobierno de las emociones* de V. Camps (2011), que advierten de la necesidad de que ambos conceptos vayan unidos. V. Camps¹¹ propone gobernar las emociones, es decir, considerar la influencia de los sentimientos en la acción moral, y que la razón sea la encargada de discernir entre las emociones adecuadas y las inadecuadas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe centrar en discernir qué emociones deben ser cultivadas y cuáles desechadas, esto es el verdadero “gobierno de las emociones” al que V. Camps hace referencia y que tiene una enorme repercusión en el aprendizaje. Del mismo modo, R. Bisquerra (2003, p. 26) considera que la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado, y que este pasa por un equilibrio entre el

¹¹ La filósofa recuerda también los efectos negativos que puede provocar un “reduccionismo emocional”, pues puede conducir a pensar erróneamente que todas las emociones sean buenas, algo que considera tan peligroso como ignorar el mundo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. La educación ha de ser una construcción común de todos los elementos que la componen. En la persona todo tiene que ver con todo desde el principio y no puede afectar a un aspecto sin afectar a todos (J. V. Orón Semper, 2016).

La importancia de los factores emocionales en el aprendizaje se ha convertido en una línea de investigación educativa de enorme importancia, con repercusión en el diseño de los currículos como se verá. La educación emocional en la escuela debía dar respuesta a un grupo de necesidades personales y sociales que manifestaba el alumnado, y que no podían atenderse desde la perspectiva de la educación formal.

Investigaciones como las llevadas a cabo por R. Bisquerra (2003) justifican la inclusión de la educación emocional en la escuela con argumentos basados en la observación de una juventud en la que aumentaba el desequilibrio emocional, con problemas derivados de la baja autoestima, el estrés..., y que corroboraban los datos estadísticos de la época en torno a la violencia, la depresión, el suicidio, el consumo de drogas, etc. Argumentos que le conducen a asegurar que “a lo largo del siglo XXI un 25% de las personas pasará por estados de depresión. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima” (R. Bisquerra, 2003, p. 9). Esta correlación abunda en la descripción de los llamados factores de riesgo (agrupados en individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad) y de los factores protectores que son de tipo personal. Se observan una serie de características personales en los jóvenes que sirven de factores preventivos: las habilidades sociales, la autoeficacia, la autoestima, las habilidades de comunicación efectiva y las aspiraciones elevadas. Se justifica así la necesidad de construir bienestar emocional, y se convierte en un objetivo en la práctica docente, que debe centrarse en desarrollar competencias socioemocionales de modo que disminuyan los factores de riesgo y aumenten los protectores.

Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener

buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (R. Bisquerra, 2003, p. 11)

Las competencias socioemocionales son las encargadas de desarrollar la inteligencia emocional. Este concepto fue recogido como las “inteligencias múltiples”¹² (R. Bisquerra, 2009, p. 120), descritas por H. Gardner en su obra *Multiple Intelligences. The Theory in Practice* (1993). A la inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, sumaría posteriormente la existencial y la naturalista. Generalmente se señala el momento de auge de la inteligencia emocional a partir de los artículos publicados por P. Salovey y J. D. Mayer (1990). En 1995 el conocido D. Goleman publica su libro *Inteligencia emocional*, difundiendo de forma popular el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de conocer las propias emociones (Autoconciencia), manejar las emociones (Autorregulación), motivarse a sí mismo (Automotivación), reconocer las emociones de los demás (Empatía) y establecer relaciones (Habilidad social) (R. Bisquerra, 2009, pp. 131-133).

A partir de estos presupuestos, la inteligencia emocional se considera una especie de “metahabilidad” y debe ser enseñada, del mismo modo que se había visto la necesidad de enseñar valores cívicos. Y al igual que para enseñar esos valores se trazan planes transversales en los currículos de educación, también se intenta alcanzar una educación emocional en la escuela, advirtiendo que -como ocurre con los valores éticos- no se puede responder a esta intención desde las diferentes materias académicas que conforman el currículo.

La educación de la inteligencia emocional se pensó como la clave para lograr que el alumnado alcance la competencia emocional, y esta es a su vez uno de los pilares para que el alumnado logre las competencias clave, anteriormente conocidas como competencias básicas (CCBB).

¹² R. Bisquerra diferenció inicialmente siete tipos de inteligencia: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente añadió dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista.

Las CCBB son fruto de los estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de la necesidad de adaptar la educación a la realidad cambiante del alumnado. En un mundo cada vez más complejo, más práctico y menos teórico, se debe conseguir una enseñanza más funcional, que permita al alumnado saber comprenderlo y actuar en él. Se puede decir que las competencias son la respuesta a la necesidad de definir el perfil del alumnado en un determinado tipo de sociedad.

El origen de las CCBB es fruto de un largo debate donde se recogen las mejores aportaciones educativas. Nace en 1990 en la Conferencia Mundial de Jomtiem y pretende superar las desigualdades, y continúa con el ya citado Informe¹³ J. Delors de 1996, donde se asientan los cuatro pilares básicos de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En 1999 la OCDE encarga la “Definición y Selección de las Competencias” en el Proyecto DeSeCo, que se verán perfiladas en el año 2003. En el año 2000 se evalúan a nivel internacional indicadores tan importantes como la lectura, las matemáticas, etc. con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, conocido como el Programa PISA.

Se suceden diferentes encuentros europeos como el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 que tratan de promover una dimensión europea de la educación y definir las CCBB (C. Marchena, 2008). El Parlamento y el Consejo de Europa se han esforzado por legislar para que todos los países miembros incorporen las CCBB a la enseñanza obligatoria. El marco teórico que fundamenta las CCBB es el conocido como “Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación¹⁴”. Los estados miembros de la UE acuerdan que “todos los alumnos deben desarrollar las competencias clave para el aprendizaje permanente”, y se convierte este objetivo en prioritario dentro de la política escolar (ET2020).

¹³ El Informe Delors es el conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La Educación encierra un tesoro*.

¹⁴ Esta regulación aparecía en el documento conocido como “Objetivos estratégicos de Educación y Formación ET 2020”.

DeSeCo (2003) define competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. De este modo, las competencias quedan definidas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal, y se han de desarrollar a través de los currículos educativos. La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 identifica claramente ocho competencias clave esenciales:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia digital (CD)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Competencia cultural y artística (CCA)
- Competencia para aprender a aprender (CPAA)
- Competencia y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

En España las competencias clave se incorporan al sistema educativo con el nombre de competencias básicas (CCBB) en la ley de educación de 2006 (LOE), que posteriormente matiza con la Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) en 2014. En la orden ECD/65/2015 de 21 de enero se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. En esta se percibe, en líneas generales, que las CCBB se caracterizan por ser dinámicas, integradoras, multifuncionales, transferibles y transversales. Se establecen las siete competencias para el currículo educativo (BOE 2015, pág 6988-6989) en:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

No son todas iguales, pues se puede diferenciar entre unas más específicas como la Comunicación lingüística, la matemática, el conocimiento y la interacción con el mundo físico o la cultural y artística; mientras que son competencias más transversales: el tratamiento de la información y la competencia digital, la social y ciudadana, aprender a aprender y la autonomía en iniciativa personal. Por tanto, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual (saber), un conocimiento relativo a las destrezas (saber hacer) y un conocimiento que implica actitudes y valores (saber ser).

Las competencias¹⁵ supusieron un cambio en el modo de trabajar en los centros escolares. Siguen vigentes hoy en día, y los docentes se encuentran con dificultades para incorporarlas en la práctica de los currículos pues se “ponen en acción en contextos problemáticos, escenarios que se definen por su autenticidad, es decir, son reales (fieles a las condiciones de la vida real) y relevantes (vinculados al quehacer vital y supervivencia)” (C. Monereo y J. I. Pozo, 2007, p. 18), y en las aulas sigue siendo difícil incorporar contextos reales donde ponerlos en práctica.

Competencia emocional.

En este contexto legislativo se desarrolla la competencia emocional. Puede vincularse más a una capacidad general que a una materia específica, pues surge de la necesidad personal y social

¹⁵ El sentido de cada competencia queda recogido en los descriptores establecidos en el Real Decreto 1513/06 donde se recoge la esencia de cada una de ellas.

del alumnado. Para dotarla de contenido teórico y práctico es importante destacar el trabajo llevado a cabo por el grupo GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona. Para el GROPE el desarrollo de la emoción es la clave de la educación emocional, que tiene como objetivo la competencia emocional. Realizan una importante labor de fundamentación de la educación emocional, así como de diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional en centros escolares. Despliegan también un modelo de competencias emocionales entendidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (R. Bisquerra, 2009, p. 146).

R. Bisquerra (2009) estructura la competencia emocional en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Se las conoce como “modelo pentagonal de competencias emocionales”. Las dos primeras permiten tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, y tener capacidad para manejarlas.

Interesa resaltar las características de la autonomía emocional (autogestión), así como de la competencia social y competencias de vida y bienestar. La autonomía emocional comporta “características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional”. La competencia social se centra en la “inteligencia interpersonal que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” Las habilidades de vida y bienestar suponen desarrollar la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social” (R. Bisquerra, 2003, pp. 23-26).

La literatura y las lecturas permiten acceder a la autonomía emocional, a la competencia social y a las competencias de vida y bienestar. Han de ser lecturas que posibiliten posicionarse ante la vida, interrogarse sobre la vida propia y la ajena con el objetivo de buscar actitudes positivas ante esta, es decir, para lograr un mejor autoconcepto o autoestima. La literatura facilita también la inteligencia interpersonal pues plantea observar situaciones de conflicto y su resolución, es decir, modos de superar escenarios y comportamientos humanos donde los valores éticos se ven transgredidos: conflictos, intolerancia, discriminación, acoso, etc. Refleja además modelos en los que el lector se ve reflejado y construye así su propia identidad y adquiere habilidades para lograr una comunicación positiva que le permiten actuar positivamente en la esfera personal, familiar y social.

Se han publicado numerosos trabajos y propuestas didácticas que profundizan en este aspecto: en el desarrollo de la dimensión emocional en la escuela, en la influencia de la dimensión emocional en el aprendizaje en general y en el aprendizaje literario en particular (S. Yubero y E. Larrañaga, 2011).

En el ámbito de la lectura se investiga para constatar que las lecturas literarias contribuyen al desarrollo de la competencia emocional en los lectores adolescentes. Como señala M. Sanjuán (2013) se trata de conocer “qué papel puede representar la literatura en la educación emocional entendida como parte esencial del proceso educativo en general” (p. 87). En este sentido, se pueden citar algunas investigaciones con prácticas educativas como las llevadas a cabo por el “Grupo Guadarrama¹⁶”, desde el área de Lengua castellana y Literatura y con proyectos como “Leer la palabra y el mundo¹⁷”, la de la propia M. Sanjuán (2013, 2016), V. Calvo (2015) o la que aquí se presenta. Todas buscan una educación integral que equilibre razón y sentimientos, el *logos* y el *pathos*. Parten de **una concepción de la educación donde se aúnen todas las competencias, y donde la lectura y la educación literaria son la llave, la clave, para**

¹⁶ Grupo compuesto por Ángeles Bengoechea, Guadalupe Jover, Rosa Linares y Flora Rueda, profesoras de *Lengua Castellana y Literatura* en Institutos de Educación Secundaria de la Sierra de Guadarrama (Madrid)

¹⁷Se puede consultar en <https://sites.google.com/view/leerlapalabrayelmundo/página-principal>.

conectar las competencias en el currículo y alcanzar la competencia emocional. Desde la poesía se pueden citar trabajos como el de R. Zaldívar (2016) sobre “el desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía”, que pone en práctica algo que ya fue apuntado por el profesor R. Llorens (2008) al considerar que la adolescencia es un momento ideal para disfrutar de la poesía, ya que la predisposición a la experiencia poética tendrá implicaciones positivas para su formación humana.

Se constata la repercusión que la educación emocional tiene en el aprendizaje, pero sin embargo no se observan trabajos sistematizados que potencien los factores emocionales en las diferentes áreas del currículo de Secundaria. Se coincide con M. Sanjuán (2013) en señalar que entre los docentes se es consciente de esta importancia de la dimensión emocional, pero es posible que enseñar contenidos sea más fácil que enseñar actitudes o diseñar tareas y actividades que se conviertan en vehículos para conseguir un aprendizaje desde y para la educación emocional. Posiblemente también sea más sencillo evaluar conocimientos basados en contenidos curriculares que evaluar conocimientos emocionales.

Los maestros y profesores son conscientes de la importancia de factores afectivos tales como la motivación, el desarrollo de actitudes e intereses, el desarrollo integral de la personalidad, etc., pero generalmente no adoptan unas estrategias sistematizadas para orientar esas variables, que deberían afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: finalidades y objetivos del aprendizaje, selección y secuenciación de los contenidos, diseño de actividades de enseñanza, selección de los recursos, criterios y procedimientos de evaluación, etc.” (p. 88).

Se sostiene en esta investigación que las lecturas no son “instrumentos edificantes”, no permiten sin más enseñar o moralizar, y tampoco “educan emociones”. La clave puede estar en asumir que las lecturas presentan diferentes emociones que **conmueven** al lector, que subyugan al lector frente a la acción que se representa y provocan una reflexión que le permite intervenir sobre sus propias acciones: “la altura ética de los contenidos no asegura su impregnación en los

receptores si no conlleva una potencia expresiva que asegure el deleite lector” (I. Tejerina y E. Echevarría, 2017, p. 271)

La emoción tiene por tanto “estatuto epistemológico” (M. Nussbaum, 2005, p. 160) puesto que las emociones son respuestas humanas que exponen las verdaderas nociones axiológicas del ser humano.

Las propuestas didácticas deben partir de proponer libros que cultiven imaginación y emoción, idea que ya apuntó J. Larrosa (2003, p. 586). I. Tejerina lo expresa de modo concreto cuando reclama que:

sólo cuando nos cuenta historias emocionantes, se salta las recetas, rompe con los estereotipos y es capaz de construir personajes completos en todas sus dimensiones humanas, únicamente esa literatura nos ayuda a crecer interiormente. Y, por tanto, nuestro firme propósito de ayudar a los estudiantes a descubrir mejores creaciones y formar lectores entusiastas y críticos, constituye, en sí, un destacado objetivo moral (I. Tejerina, 2000, pp. 183-184).

La dimensión emocional de las lecturas literarias posibilita un diálogo con la dimensión ética y humanizadora de esas lecturas, del mismo modo que es la emoción la que permite acceder a la dimensión estética, y viceversa.

La lectura literaria por sí misma no garantiza la transformación moral del lector, pero si este se involucra emocionalmente sí se produce la reflexión ética. Como se verá en el siguiente capítulo, el lenguaje literario es el único lenguaje capaz de expresar con emoción y profundidad cualquier cuestión ética del ser humano.

2.3. Dimensión estética de la educación literaria.

La palabra estética proviene de los vocablos griegos *aisthetikê* que significa sensación o percepción, y de *aisthesis* que significa sensación o sensibilidad. Lo estético se vincula desde su origen al conocimiento y a lo afectivo y emotivo. Hablar de sensación es hacer referencia a una percepción cognitiva y sensorial sobre un hecho concreto. De este modo, la dimensión estética de la literatura está íntimamente ligada a la dimensión emocional. Ambas dimensiones son intrínsecas al hecho literario y no deben separarse.

La lectura literaria permite acceder a la belleza del lenguaje literario y descubrir la dimensión estética de la literatura. Este descubrimiento deja una huella imborrable en el lector.

El lenguaje literario se caracteriza por una capacidad de significación simbólica y un cuidado por la forma de expresión debido a su voluntad de “estilo literario”. El estilo literario consiste, de forma resumida, en apropiarse de expresiones lingüísticas plurisignificativas, con afectividad semántica, que incluyen procedimientos retóricos como el uso de símbolos, de imágenes poéticas, de comparaciones, de metáforas con poder connotativo, de juegos fonéticos, de rupturas sintácticas, etc. que llevan al lector al terreno de la fantasía y de la imaginación y que le permiten “aprehender zonas ocultas de lo real bajo la superficie restrictiva de las apariencias” (L. S. Corral, 1992, p. 548).

R. Jakobson describió en 1963 la función poética de la literatura. Los paradigmas establecidos por las diferentes corrientes de la teoría de la literatura señalan las características del discurso literario y, en particular, del discurso literario infantil y juvenil. No solo se han centrado en el estudio del texto literario sino también en la recepción de este por parte del lector.

La teoría estructuralista y sus modelos formales daban prioridad a la forma estética, resaltando “otro modo” de transmitir los contenidos, una forma estética de referenciar el contenido. La literatura emplea un lenguaje connotativo que pretende ambigüedad, que procura

connotación y polisemia, como ya se ha apuntado. Para los formalistas rusos la literatura es forma y lenguaje; su modelo teórico presupone una “desautomatización lingüística” en el texto literario, algo que ya habían intuitido los filósofos griegos. La especificidad del lenguaje literario lo hace valioso por sí mismo, y es más relevante aún esta especificidad literaria en el ámbito de la LIJ. En este sentido afirma J. Senís (2014) que:

La literatura es por encima de todo un tipo de discurso especial en el que la lengua no se usa de la misma manera que en la vida normal o cotidiana, y que dicho uso ya puede resultar en sí mismo suficientemente iluminador para el lector sin necesidad de añadir otros fines. (p. 121)

Este campo de estudio había sido explorado por J. Cervera (1991) y continuado por otros como L. S. Corral (1995, 2002). Señalan que el lenguaje literario y la interpretación que el lector realiza de la lectura, a través de los mecanismos de significación connotativa, son requisitos imprescindibles en la caracterización de la LIJ, alejándola de otros discursos con un lenguaje no connotativo o convencional.

Por este peculiar mecanismo de la significación poética las palabras adquieren coloridos, aromas, musicalidad, luz, afectividad y hasta paisaje. En el espacio connotativo las palabras huyen de la petrificación que supone el uso convencional, se relacionan emotivamente y se iluminan unas a otras, rodeándose de una constelación de sentidos sorprendentes tanto por su densidad como por su divergencia. (L. S. Corral, p. 551)

La LIJ tampoco ha tenido en cuenta la diferenciación de los usos lingüísticos señalados. Posiblemente el didactismo y las determinaciones económicas de las editoriales hayan

provocado que las lecturas contuvieran valores únicos y técnicos, alejándose de un lenguaje creativo y de estructuras estéticas. Denunciaba esto L. S. Corral (1992):

Esta concentración utilitarista de las palabras, llevada a los extremos de una sociedad predominantemente tecnocrática y masificada, desemboca en una comunicación desprovista de los matices individuales, uniforme y esquemática *-unidimensional* la denominaba H. Marcuse-, en la que el principio rector de la eficacia termina por fabricar una auténtica logotecnia de fórmulas insensibles. (L. S. Corral, 1992, p. 539)

Efectivamente, han sido numerosas las veces que la LIJ se ha identificado con obras cuyo “único objetivo consistía en convertirse en simples transmisoras de enseñanzas; obras en las que los valores estéticos quedaban subordinados a los objetivos didácticos”, apunta R. Llorens (2015, p. 61). La LIJ seguía instaurada en la máxima horaciana del “instruir deleitando”, con lo que el propósito de enseñanza limitaba las posibilidades semánticas del texto¹⁸. Se le negaba a la LIJ las posibilidades que sí se otorgaban a la literatura para adultos. Si bien como había apuntado G. Rodari (1983) se debe defender la ausencia de límites lingüísticos entre la LIJ y la literatura para adultos, pues en algunas obras no valen las distinciones entre obras para niños o adultos, ya que el lector infantil “trepa a la estantería de los adultos y se apodera en donde puede de las obras maestras de la imaginación” (p. 28).

¹⁸ La reflexión sobre lo bello y el arte, sobre la utilidad y la belleza, viene de lejos. En el ámbito de la filosofía esta dualidad la personifican Kant y Hegel. J. Burckhardt (1983) plantea la relación entre la estética y la cultura. El filósofo Wolfgang Iser (1998) sienta las bases para que se pueda pensar lo que se percibe a través de los sentidos como una respuesta emocional, que permite percibir el efecto del sentido en términos de aceptación/rechazo.

El mismo L. S. Corral (1992) defendía la revalorización del discurso mismo en la literatura infantil, cuya lectura provocaría “un proceso de fusión estética” que permitiría al lector identificarse “con una literatura sin incidencias semánticas restrictivas.”

La dimensión estética de la literatura permite al lector infantil y adolescente acercarse a una literatura sin restricciones semánticas. R. Llorens (2015) afirma que en la actualidad la LIJ ha logrado, en la mayor parte de su producción, que su poder de seducción se base en la “riqueza de los matices literarios”, en la revalorización de la esencia estética. Se debe matizar el modo en que el alumnado lector se habitúa a las características propias del lenguaje literario, y que sepan distinguirlo de otros lenguajes. Aquí reside la citada educación literaria que conduce a la competencia literaria. La clave está en proporcionarles lecturas literarias que contengan rasgos del lenguaje literario, “textos que expongan al lector a esos rasgos que hacen de la literatura lo que es” (J. Senís, 2014, p. 122).

La crítica literaria cognitiva, apoyada por investigaciones en el campo de las neurociencias, analiza cómo las lecturas literarias tienen eco en los lectores no solo en el ámbito cognitivo sino también en el emocional. En 2013 *Science* publicaba el artículo “Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind” en el que confirman que la lectura de obras de ficción literaria mejora el aprendizaje cognitivo; apuntaban algo que desde la investigación literaria se había sostenido ya desde hacía tiempo: que la lectura de obras literarias desarrolla el aspecto emocional y social de las personas.

Es un lugar común creer que la ficción permite metafóricamente escapar de la realidad, pero no es menos cierto que leer permite entender la realidad. El concepto de ficcionalidad, del que ya se ha hablado aquí (apartado 2.1.2.), permite a los lectores comprender qué es ficción y distinguir entre realidad y ficción. Para llegar a esta comprensión se necesita estar entrenado en muchas lecturas; cuando esto sucede es porque se ha comprendido la arbitrariedad del lenguaje literario, las convenciones propias de la literatura.

El cerebro humano, por medio de las neuronas espejo, responde a lo ficticio como si fuera real. La lectura provoca respuestas en el lector, reacciones ante hechos y personajes; es decir, el lector se implica emocionalmente en la lectura (apartado 2.2). La lectura provoca empatía, una facultad que es una habilidad social que permite implicarnos con los demás, y preguntarnos sobre sus razones para actuar de un modo concreto, de modo que juzguemos sus elecciones, en el sentido de si estas son o no éticas.

Pero la empatía no es innata, se ha de trabajar. Es posible que la lectura literaria sea el mejor modo de entrenamiento de esta capacidad emocional: “la lectura de obras de ficción prepara a los niños a tratar con la empatía y a configurar modelos mentales para la vida real”. (M. Nikolajeva, 2019, p. 63).

En *Sociología de la lectura* (2004), B. Lahire recoge la dicotomía que ya había planteado M. Bajtin (1985) en su teoría estética sobre la disposición estética y ética ante la lectura. Distingue dos modos diferentes de apropiación de los textos: uno que implica una “disposición estética” y otro con una “disposición ético-práctica”. Es posible que en el campo de la LIJ los lectores menos adelantados, menos “entrenados” no sean capaces de usar la empatía y realicen por tanto una lectura poco crítica alejada del compromiso que exige una lectura crítica o ética. Asumir un punto de vista exclusivamente estético ante la lectura supone primar la forma con respecto al contenido sin entablar relación con la esencia de la lectura. En cambio, una disposición ético-práctica de la lectura supone una relación con la historia, una respuesta crítica orientada hacia el bien, hacia los valores éticos sobre los que se construye la ficción y el mundo.

Han sido muchos los estudios que han profundizado en los rasgos de la lectura estética vinculándola a la dimensión ética (Martos Núñez, 1992), (M. Sanjuán y J. Senís, 2014) como ya se vio en el apartado. 2.1.

No debe producirse conflicto entre la dimensión estética y ética de la literatura, “la literatura, dentro de su función educativa, transmite una serie de valores sociales, pero estos no deben empañar y debilitar el texto artístico”. (R. Llorens, 2015, p. 61), pues “las lecturas no olvidan al lector y le transmiten ideología a través del placer, ensayando mecanismos discursivos que

facilitan al lector la identificación con lo narrado” (G. Lluch, 2003, p. 129). En esta misma línea de argumentación, L. S. Corral sostenía que el arte y la literatura plantean una doble naturaleza, por un lado, la profundidad de contenidos, y por otro una parte lúdica inherente al hecho artístico, que:

Hace posible que la auténtica literatura infantil ofrezca, mediante un diálogo cultural específico, la apertura a una nueva forma de entender el universo y una fértil multiplicación de las experiencias vitales, contribuyendo de este modo a superar y a complementar las ineludibles limitaciones, sobre todo en la edad escolar, de otras fuentes tradicionales del saber de tipo lógico y racional a las que se les viene otorgando, un tanto gratuitamente, el carácter de exclusividad. (p. 548)

Se concluye así que “en el acercamiento a una obra no deberían primarse entonces ni las valoraciones estéticas ni las visiones sociales, sino buscar el siempre tan peliagudo equilibrio entre ambas perspectivas” (J. Mata, 2007, p. 236). Un equilibrio que brinda la dimensión emocional de la lectura.

De este modo, la lectura literaria es la vía de acceso para que los lectores resuelvan problemas éticos, encuentren el equilibrio entre razón y emoción, entre el deber y el deseo. Las tres dimensiones de la lectura como se puede ver en el cuadro 6.

La selección de las lecturas literarias es clave para alcanzar este objetivo. Se trata la selección de lecturas y sus criterios en el punto 2 del bloque II: Propuesta de lecturas y prácticas lectoras.

Se han de presentar lecturas literarias que aúnen las diferentes dimensiones de la lectura planteadas en esta investigación. Las dimensiones estética, emocional y ética no se presentan de forma aislada sino relacionadas entre sí. Solo las obras literarias “de calidad” ofrecerán estas dimensiones y por tanto permitirán respuestas lectoras también “de calidad”.

Capítulo 2. Marco teórico. Bloque I. Literatura y educación. 2. Hacia una nueva formación lectora y literaria.

Cuadro 6. Dimensiones de lectura.

3. La experiencia de la lectura transformadora.

Los lectores se apropian de las lecturas y crean lazos con ellas. Para que esto se produzca han de provocar un vínculo emocional con el lector, además de buscar la fascinación, “el asombro”.

La ficción plantea situaciones de conflicto en las que el lector se identifica con las acciones, con los sentimientos o las creencias de los personajes, lo que se denomina respuestas lectoras.

La lectura permite:

proyecciones que van desde la vida real al texto y del texto a la vida real; esto es que nosotros interpretamos situaciones ficticias que se basan en la experiencia de nuestra vida real y también extraemos experiencias valiosas de la ficción que más tarde aplicamos a la vida real. (M. Nikolajeva, 2019, p. 68)

Las respuestas lectoras de los adolescentes son especialmente importantes. Se debe estimular una lectura literaria que a través de la ficción establezca vínculos emocionales con los valores éticos y estéticos que se representan, de modo que sea la experiencia de la lectura la que permita la transformación de ese lector adolescente.

Se ha de estimular la lectura personal que establece unos vínculos emocionales entre los contenidos, sus valores éticos y sociales, y los conflictos que viven los lectores concretos -que están formando su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento-, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de la obra literaria. (M. Sanjuán, p. 91)

Sobre la transformación del lector, como ya se ha expuesto, la educación literaria puede contribuir a la construcción de la identidad “de buen carácter”, una identidad justa o ética, en un equilibrio con la de los demás, con la alteridad.

Acometer la tarea de “construir adolescentes”, como se abordará en el bloque II del marco teórico dedicado al adolescente como sujeto lector, obliga a no perder de vista que hay diversas adolescencias. Si ponemos el *zoom* en el centro educativo en el que se da este estudio y lo detenemos en cada alumno se puede afirmar que se da una amplia diversidad por fuera y por dentro. Unos con los pantalones por encima de los tobillos, muchos con el pelo de color, con el pantalón ancho o estrecho, con gafas y sin ellas, abrigados cuando hace calor y con poca ropa cuando hace frío, unos tocando la guitarra clásica a un lado del patio, otros jugando al ajedrez, mientras grupos de lectores aprovechan para leer en los bancos, etc. Además de diferencias estéticas, se observan diferentes formas de vida. Sería imposible entender lo que son sin tener en cuenta que lo que hacen es para demostrar que existen, y que existen de un modo distinto al de los adultos, porque quieren -y deben- ser diferentes. Por esto, no solo hace falta enseñarles, sino que hace falta comprenderles, y eso lo permite y lo facilita la literatura.

La intervención con el programa de lecturas que se presenta persigue ser efectivo para la formación de un lector literario en las dimensiones literaria y estética, pero también emocional, ética y humanizadora. Como se demostrará, la lectura literaria puede constituir un aporte enriquecedor en los procesos de construcción de la identidad de los adolescentes, ya que ofrece posibilidades de identificación o no con modelos diferentes a los que le rodean. También desarrolla elementos de juicio para la comprensión de sí mismo y de otros, permitiéndole crear juicios críticos sobre los actos propios y ajenos, para aproximarse a los otros y a sí mismo. En definitiva, como distintos autores ya han apuntado, la lectura literaria humaniza y posibilita encontrar las coordenadas correctas para situarse en el nuevo mundo que el adolescente está construyendo. (J. Ballester y N. Ibarra, 2013, 2016; G. Lluch, 2010; A. Chambers, 2006; G. Jover, 2007; M. Petit, 1999, 2008, etc.)

El uso de la literatura, de la narración, para educar acompaña al ser humano desde que se tiene memoria. L. Carreter señalaba que eran las narraciones orales en torno al fuego las que convertían en “miembro de la tribu”. Los cuentos esbozaban en su base los fundamentos de la sociedad y los del ser humano. A. R. Almodóvar asegura que durante siglos los cuentos populares -primero orales y luego literarios- contenían mensajes que se encargaban de recordar cuáles eran las estructuras que les conformaban como individuo y como miembro de la sociedad a la que pertenecían. Ayudaban en la “difícil construcción del yo, su inevitable disputa con la naturaleza, la comunicación con los demás y la necesidad de comprender el mundo” (A. R. Almodóvar, 2008, p. 93). Se asegura incluso que la humanidad ha sobrevivido gracias a la capacidad para contar historias.

Pese a esto, no se encuentran muchos trabajos que se ocupen de la importancia de la lectura en los más jóvenes en los aspectos emocionales y éticos que aquí se han tratado. Asegura M. Nikolajeva (2019) también que:

No ha habido muchos estudios tratando el hecho de por qué leer ficción es especialmente beneficioso para la gente joven, tratándose de personas cuyas habilidades cognitivas no están totalmente desarrolladas, y entre estas podríamos hablar de la percepción, la atención, la imaginación, la memoria, la reflexión, el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje.

Es necesario hacer hincapié en la importancia de los primeros relatos para la formación moral e intelectual de los niños. Se debe explicar la potencia educativa de la narración literaria. Los cuentos forman parte de la vida de los niños, participan en la construcción de la visión personal del mundo que el niño se va creando. “Los cuentos forman la mente del niño” sostiene Felicidad

Orquín¹⁹. Al igual que Bruno Bettelheim²⁰ también ella resaltaba la importancia de estos relatos para la formación moral e intelectual de los más pequeños.

Ya se ha apuntado cómo el cerebro durante la lectura es capaz de pensar lo ficticio como si fuese real. La literatura ofrece un conocimiento extraordinario de lo humano, en todas sus dimensiones; por consiguiente, la literatura humaniza. Se deduce que la educación literaria es necesaria en la medida que posibilita que el lector se construya como persona, conociendo todos los puntos de vista de lo que puede significar lo humano. Así lo plasmaba G. Jover (2007), recordando la obra de H. Bloom (2006):

Sí, l'educació literaria conforma un tipus de ciutadania o una altra, però abans d'això conforma també una manera precisa de ser persona, procedeix a una determinada 'invenció' d'allò que és humà.

Sí, la educación literaria conforma un tipo de ciudadanía u otra, pero antes de eso conforma también una manera precisa de ser persona, procediendo a una determinada 'invención' de lo que es humano. (p. 43) [traducción propia]

Son muchos los autores que han reclamado que la literatura es una actividad imprescindible porque la lectura:

modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción

¹⁹ Esta investigadora y crítica literaria ha desarrollado una parte de su trabajo relacionada con el género y la escritura femenina, analizando las imágenes sexistas en los libros para niños o descubriendo el espacio social de las mujeres.

²⁰ B. Bettelheim (1977) empleó los cuentos para ayudar terapéuticamente a los niños que habían sufrido traumas por sus experiencias en los campos de concentración nazis.

nuclear o centro de lo que he llamado ‘literatura’. El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales de ella hasta su núcleo. (D. Alonso, 1974, p. 11)

Los autores de literatura declaran que es significativo el papel que la literatura ha ejercido en la construcción de su personalidad; en múltiples ensayos aprecian las transformaciones profundas que la literatura les produjo. En esta línea es interesante recoger trabajos como el que coordina C. Lomas (2008), quien plantea “un viaje de la literatura a la escuela y un viaje de la escuela a la literatura. Un viaje desde los textos literarios a los contextos escolares”, con ensayos de escritores como B. Atxaga, G. Bombini, A. Fernández Paz, G. Jover, L. Landero, J. Mata, V. Moreno, G. Moure, B. Piñán o M. Rivas.

Recientemente, M. Sanjuán y J. Senís recrean las experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos: J. M. Caballero Bonald, J. Aldecoa, A. Gamoneda y L. Landero. Con testimonios autobiográficos que comunican “lo que esa relación intensa con la literatura ha representado en su trayectoria vital y en su construcción como sujetos” (2017, p.1). Se plasman los recuerdos lectores imprescindibles para sus autores, y demuestran cómo la experiencia lectora provoca la unión indisoluble de literatura y vida, especialmente en la etapa de la adolescencia y la juventud. F. Aramburu encuentra en los hitos lectores de su adolescencia experiencias emocionales tan significativas como los propios hitos vitales:

No he participado en batallas, ni he navegado por mares ignotos, nunca pisé la Luna. En cambio, me han ocurrido grandes lecturas. Los días y noches en que leí a Miguel de Cervantes, a Fiódor Dostoievski, a Vicente Aleixandre o a Franz Kafka, entre otros, fueron para mí, tanto por sus efectos como por la intensidad emocional e intelectual de

la experiencia, eso que podemos llamar, sin caer en la tentación de ponernos estupendos, momentos estelares en la vida de un individuo común (F. Aramburu, 2015, p. 155).

Quizá las dos teorizaciones más importantes sobre el proceso de lectura literaria como experiencia vital del lector son las de J. Larrosa (2003) y L. S. Corral (1995).

La relación entre el acto de lectura literaria y el desarrollo de la personalidad se asegura con la LIJ, pues es la LIJ la que inicia el acceso a la representación de la realidad, la que, como señala T. Colomer (1999) ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Ya se ha señalado en esta tesis cómo la literatura afecta al lector, especialmente al lector adolescente, fortaleciéndole en el proceso de construcción de su identidad, de su personalidad, de conocimiento del mundo que le rodea, y que a su vez es el puente que transita para acceder a la “alteridad”.

Existe una estrecha relación entre lectura y la socialización, que por una parte permite conocer las normas, las creencias y los valores asumidos en una comunidad, y también dota a la persona de elementos de comparación y análisis que desarrollen un espíritu crítico con esa misma sociedad. “La literatura ha sido, durante largos años, un instrumento que ha ido asentando las ideas tradicionales en la sociedad, las costumbres, los hábitos... mostrándonos hoy en día muchas veces una sociedad que no es real” (X. Etxaniz, 2008, p. 100).

Como señalan S. Nieto y J. González la lectura de textos es “un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquellos que ya plantean conflicto” (2002, p. 43).

En este sentido Margaret Atwood (Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2008) en el discurso que ofreció durante la entrega del galardón afirmaba que eran las historias las que actuaban de espejo de la sociedad y de la persona:

la ficción cuenta historias. Y a través de esas historias nos conocemos a nosotros mismos y a los demás. Un país sin historias sería un país sin espejo: no proyectaría ningún reflejo, y eso llevaría, en el mejor de los casos, a una existencia fantasmal, sombría. “¿Quiénes somos?”, se preguntarían los ciudadanos. Y no habría respuesta. Un país así tampoco tendría corazón, pues la escritura es el arte de las emociones. (2008)

El poder socializador de los relatos radica pues en su fuerza emotiva, en su capacidad para representar nuestros propios miedos, sentimientos y conflictos internos. Podemos considerarlos, como ya se ha explicado, mapas emocionales que permiten a niños y adolescentes situarse, entender por qué sienten lo que sienten, o contemplarse desde perspectivas diferentes, “verse en los demás” como resumen de la empatía. La literatura es por tanto un elemento socializador poderoso. Podemos afirmar que el ser humano se autoexplica a través de la literatura. Somos seres narrativos y estamos esperando que llegue alguna historia le leíamos a Eduardo Galeano “contenemos historias que nos dicen y quieren ser contadas”²¹.

²¹ Podemos leerlo en el Blog *Invitació a la lectura* de Jaume Centelles.

Hasta aquí se ha pretendido justificar que la literatura posibilita la construcción de la identidad individual, social y cultural de los lectores, retomando la reflexión antiquísima del poder de la literatura que ocupó a grandes pensadores. La dimensión emocional de la lectura transformará al lector si se consigue que descubra esa dimensión afectiva y profunda de la lectura, junto con la dimensión estética; con lecturas que afecten a la emoción y que transformen al lector, que le humanicen. (L. S. Corral, 1995; J. Larrosa, 2003). Se explica de modo gráfico en el cuadro 7.

En el siguiente apartado se reflexionará sobre qué lecturas pueden constituir el corpus lector adolescente en la línea de colaborar en la construcción de su identidad. Se ha de animar al adolescente como dijo Píndaro: “¡Llega a ser el que eres!”

La educación literaria en las aulas de Secundaria plantea un desafío en estos tiempos: **trazar líneas de trabajo con obras literarias que desde lo emocional unan lo estético y lo ético, “auténticas obras de arte”, que permitan al lector adolescente profundizar en ideas sobre la propia vida y la de los demás, que le permitan “humanizar y humanizarse”.**

El éxito de la lectura depende por tanto de la elección de lecturas, del corpus, en tanto que esas lecturas literarias sean capaces de crear esos lazos “emocionales” con el lector.

Es esta una de las razones que sustentan esta tesis: es importante que la lectura no sea solo un pasatiempo sin ninguna trascendencia en el comportamiento, sino que influya en la vida emocional, intelectual y ética.

Capítulo 2. Marco teórico. Bloque I. Literatura y educación. 3. La experiencia de la lectura transformadora.

Cuadro 7. Transformación del lector y dimensiones de la lectura.

Bloque II. Sujeto lector adolescente.

En este bloque se describe el soporte teórico en torno al protagonista de esta tesis: el alumnado adolescente. Se realiza en primer lugar una breve aproximación al momento evolutivo por el que atraviesa el alumnado sobre el que se centra esta investigación: la adolescencia, sus etapas, sus riesgos y sus ventajas. Después, se ahondará en las siguientes dimensiones de la personalidad: el autoconcepto, las relaciones familiares y la comunicación en el ámbito familiar, así como las relaciones sociales que se establecen en el centro escolar, y en su vertiente negativa de acoso y ciberacoso.

Sujeto lector adolescente	
La adolescencia	Identidad y autoconcepto

Cuadro 8. Sujeto lector adolescente.

1. La adolescencia.

Todos los objetivos que se plantea la Educación Secundaria están relacionados con la condición de ser del adolescente. Los programas y currículos tienen bien presente el desarrollo de ese alumnado.

Los centros de Secundaria son lugares no solo con adolescentes, sino sitios para ser adolescentes; unos sujetos para quienes el aprendizaje como actividad propiamente dicha deja de ser el centro de su vida.

La sociedad caracteriza a la adolescencia como un problema, una etapa en la que acechan numerosos peligros. Desde antiguo se calificaba como algo negativo: “en la juventud y en la belleza, la sabiduría es escasa” repetía Homero en el siglo VIII a. C. A lo largo de la historia se ha reflejado una continua tensión entre los que envejecen y aquellos que se incorporan como nuevos a la sociedad.

Estas etiquetas negativas obedecen a construcciones sociales, es decir, a “realidades no reales sino construidas”. Este es el motivo por el que se apuesta por construir una realidad en positivo, que nazca de la emoción para llegar posteriormente a la razón. Es decir, no se entiende la adolescencia como un momento evolutivo negativo.

Los adolescentes empiezan a sufrir transformaciones para dejar de ser niños. Según J. Funes (2010, p. 41) “se deja de ser y se intenta ser; se avanza y se retrocede; se busca la seguridad para paliar la más perenne de las inseguridades”.

El objetivo será colaborar en que los adolescentes se resitúen, atendiendo a los sucesos que les distorsionan y ayudándoles a encajar el puzzle en el que se ha convertido esta etapa de su vida. Ocuparse de los adolescentes significa ayudarles a construirse como personas.

Está generalizada la idea de dividir el ciclo de vida del ser humano en cuatro etapas que estudian su desarrollo: la infancia, la adolescencia, la madurez o edad adulta y la vejez.

Son muy abundantes las definiciones de adolescencia. Adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa aproximarse a la madurez. En líneas generales puede decirse que es la etapa del desarrollo que se extiende, aproximadamente, desde los 12-13 años hasta el final de la segunda o tercera década de la vida; es un periodo de transición.

J. L. Castejón (2017) ofrece el conjunto de las definiciones más importantes que sobre el concepto se han dado desde el ámbito de la psicología. “La entiende como una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. Es lo que E. Erikson (1968) denominó una “moratoria social”, un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes”. Para “Moreno (1992) la adolescencia se suele caracterizar, de modo general, como el período de transición entre la niñez y la edad adulta [...] El intervalo temporal que cubre la adolescencia suele fijarse entre los 11-12 años y los 18-20”. Es común diferenciar entre una “adolescencia temprana” que va de los 11 a los 14 años y la “juventud” de los 15 a los 20 años. “Algunos autores (Kimmel y Weiner, 1985) prefieren dividir el período en tres fases: adolescencia temprana, media y tardía” (J. L. Castejón, 2017, p. 200).

El citado profesor apunta que el principio y el final de esta etapa son difíciles de determinar pues son poco precisos. “Su comienzo se asocia con la aparición de la pubertad, es decir, con la maduración física y sexual [...]”. Por otro lado, el final de la adolescencia “no viene marcado por la mayoría de edad legal, los 18 años, sino por la culminación del proceso de “emancipación” que permite acceder a los jóvenes a la condición de adultos” (p. 200).

Este periodo tan largo del desarrollo se divide en etapas. J. Palma Cortés (2013) recoge los tres periodos establecidos por J. J. Arnett (2008). La primera etapa abarca de los 10 a los 14 años aproximadamente y suele denominarse adolescencia temprana. En esta etapa se observan cambios como “la maduración sexual y los inicios del pensamiento formal”²². La segunda etapa es conocida como adolescencia intermedia, de los 15 a los 18, y “se caracteriza por una creciente

²² En esta etapa se encuentra el alumnado con el que se investiga.

autonomía respecto de la familia, así como una ampliación de las relaciones con sus iguales. Los adolescentes viven en esta etapa importantes transformaciones y continúa el proceso de maduración biológica y de razonamiento intelectual” (p. 46). La tercera etapa, llamada adolescencia tardía, se extiende desde los 18 años a los 20. En esta etapa se produce un alejamiento de los padres y ganan en autonomía; “en el orden de importancia prevalece sobre todo las relaciones de amistad, así como las de afecto, junto con la preocupación por temas de carácter social, ético, profesional, ideológico, etc.” (p. 46).

Para saber el momento exacto en el que un niño se convierte en adulto señala J. L. Castejón (2007, p. 200) que “quizá el mejor indicador sea la madurez emocional”, aunque reconoce la dificultad de definir la madurez emocional, a lo que se añade que “el significado de la adolescencia y las edades en que empieza y termina son diferentes de una parte del mundo a otra”.

En este último sentido parece que la noción de adolescencia es más un concepto cultural, sociológico o antropológico. Según J. Funes (2010, p. 27) es una etapa, un tiempo de vida inevitable que no es un fenómeno universal, sino que es un “invento bastante moderno, tiene escasamente tres décadas”. Parece evidente que, como apunta J. Pérez (2010) la transición entre infancia y vida adulta varía de una cultura a otra, y que además dentro de una misma cultura también cambia con el paso del tiempo. En esta línea está la definición de adolescencia que ofrecen J. Fernández, J. Funes y A. Pellicer (1980, p. 62):

La llamada adolescencia es un estadio relativo cuya duración y características dependen fundamentalmente del medio, del grupo social en el que se desarrolla [...] los rasgos principales son diferentes, en una misma sociedad, en función de las clases y los grupos sociales [...]

La historia explica que hasta casi finales del siglo XIX los niños se incorporaban muy pronto al mundo laboral, debido a la alta demanda de la sociedad industrializada en los países

occidentales. No existía la etapa de la adolescencia. A partir de los primeros años del siglo XX -aproximadamente- se introduce la educación de modo obligatorio con lo que comienza a retirarse el acceso al mundo adulto. (J. L. Castejón, 2017, p. 201). Este periodo de preparación para la vida adulta no ocurrió en las culturas menos desarrolladas, y tampoco se da actualmente en aquellas sociedades más “paleolíticas”. La adolescencia es por tanto un ciclo vital que no se da en todas las sociedades y no se ha producido en todos los momentos de la historia. En contextos culturales y sociales como el occidental dura años, a diferencia de culturas estructuradas socialmente de forma más sencilla donde se acelera el proceso. Como se puede apreciar, no hay una misma adolescencia, pues depende del contexto en el que se produce.

En nuestra sociedad, el inicio de la adolescencia se hace coincidir con la pubertad (11-13 años) y su finalización se da por completada en función de la emancipación (logro de independencia económica, autoadministración de los recursos, autonomía personal y la formación de un hogar propio). Así, el inicio de la adolescencia queda definido por la ‘edad biológica’ y el fin de la misma por la ‘edad social’. (J. L. Castejón, 2017, p. 202)

En el mismo sentido J. Pérez (2010, p.72) aceptaba que el inicio de la adolescencia se situaba aproximadamente hacia los 12 años y terminaba hacia los 20, aunque el periodo post-adolescente puede ampliarse. Pero advierte que este criterio cronológico es sólo aproximativo, ya que en general, el inicio de la adolescencia se vincula a los cambios biológicos que produce la pubertad, y su final con los cambios sociales asumidos en nuestra cultura: la mayoría de edad, cierta autonomía económica, finalización del periodo educativo formal, etc.

Siguiendo esta línea se describirán en primer lugar los rasgos que comporta la pubertad, como fenómeno biológico que da inicio a la adolescencia, y después se observarán los rasgos sociales.

Esta etapa evolutiva comporta un conjunto de cambios biológicos, madurativos, emocionales... que acompañarán el proceso de personalización. Estos cambios se irán acomodando en los adolescentes en la búsqueda y construcción de su identidad.

-Cambios biológicos físicos y cognitivos.

En esta etapa de la adolescencia, la pubertad, como se ha dicho, es el proceso de crecimiento físico y de maduración sexual en el que el cuerpo cambia de niño a adulto y es capaz de reproducirse. Se debe anotar la diferencia entre chicas y chicos con respecto al inicio de la adolescencia, pues las diferencias corporales son importantes y con grandes diferencias en sus estructuras, sobre todo en cuanto a los caracteres sexuales.

A grandes rasgos, se puede resumir que las transformaciones en las chicas suponen un inicio del crecimiento del esqueleto sobre los 10-11 años, se desarrollan los senos, comienzan a redondearse las caderas, aparece el vello púbico, aparece la menstruación, etc; todos estos rasgos aumentan con el paso del tiempo, y también se modificará su olor corporal y aparecerá el acné, debido a los niveles altos de andrógenos. Acabarán su desarrollo en torno a los 16 años.

En los chicos, los cambios físicos tienen un crecimiento mayor que el de las chicas, aunque comienza con más retraso, sobre los 12-13 años. Se dará un primer aumento en el crecimiento de los testículos y del pene. La voz se hace más grave y aparece el vello facial; igualmente se modifica su olor corporal con alta secreción de sudor y aparecerá también el acné. Suele situarse en los 18 años la edad a la que se detiene el crecimiento masculino.

A pesar de lo expuesto, ha de señalarse que existe una importante heterogeneidad, pues el momento concreto en el que se producen los cambios que se han anotado varían de unos a otros, pues influyen “aspectos genéticos y factores ambientales relacionados con la alimentación, las normas higiénicas, el estilo de vida, el régimen de ritmo vigilia-sueño, el ejercicio físico, etc.” (J. L. Castejón, 2017, p. 204)

En la adolescencia se dan cambios cualitativos y cuantitativos en la forma de pensar y en el modo de procesar la información.

Los mecanismos de desarrollo psicológico humano han sido estudiados ampliamente. No se profundiza en este apartado, pues no es el centro de esta tesis el estudio del desarrollo psicológico de los adolescentes, pero sí es importante conocer -aunque sea de modo panorámico- el marco del que se extraen las características psicológicas o cognitivas que

corresponden a la etapa adolescente. Se pueden señalar tres grandes modelos teóricos sobre la evolución psicológica: el modelo mecanicista, el modelo organicista y el modelo dialéctico. El modelo mecanicista concibe la evolución psicológica dependiendo de la experiencia; fue representado por las teorías conductistas del aprendizaje defendidas por J. B. Watson (1928), F. Skinner (1938), A. Bandura (1974) desde perspectivas diferentes entre sí. El modelo organicista considera el desarrollo como una sucesión de estructuras; entre las teorías basadas en este modelo destacan la teoría psicoanalítica de S. Freud (1865-1939), que reformulará E. Erikson (1902-1989) posteriormente con la teoría de la identidad del yo, y la teoría psicogenética de J. Piaget (1896-1980). El modelo dialéctico engloba teorías muy diversas, aunque tienen en común que reconocen que la interacción del ser humano con lo que le rodea produce el cambio y la evolución, y se asume de este modo “la ausencia de determinismo en términos absolutos” (J. L. Castejón, 2007, p. 186). Entre las teorías de este modelo destacan la histórico-cultural de L. Vygotsky (1896-1934) o el conocido como enfoque del ciclo vital.

De entre todos los modelos se ha de distinguir el de J. Piaget, pues su teoría psicológica es determinante y de amplia redundancia en los estudios posteriores, incluso en el momento actual. Se centró en el estudio del desarrollo intelectual en el ser humano desde un punto de vista diacrónico, con un planteamiento intelectualista, biológico, interaccionista y constructivista.

En cada instante del desarrollo, la adaptación genera una organización determinada del conocimiento: la estructura intelectual. Las estructuras, ante los cambios del medio ambiente, se adaptan. La adaptación tiene lugar según dos procesos: asimilación y acomodación, que tienden a equilibrarse. La asimilación consiste en incorporar nuevas experiencias a esquemas preexistentes, en tanto que la acomodación supone la modificación o la sustitución del esquema previo para poder asimilar nuevas experiencias. El desarrollo se produce como una sucesión de tres construcciones, cada una de ellas reconstruye a la precedente y luego la sobrepasa. (J. L. Castejón, 2007, p.182)

J. Piaget (1981) hace depender de cuatro factores la sucesión de estas estructuras: del crecimiento corporal, así como la maduración de los sistemas nervioso y endocrino; de la experiencia obtenida en la interacción con los objetos; de la experiencia adquirida en la interacción con los demás, y del proceso de autorregulación. En su teoría establecía cuatro estadios para el desarrollo cognitivo. Estos estadios eran el estadio sensoriomotor (0-2 años), el estadio preoperatorio (2-7 años), el estadio de las operaciones concretas (7-11 años) y el estadio de las operaciones formales que se daba de los 12 años en adelante. Este último es el momento de desarrollo cognitivo de los adolescentes y se caracteriza por el pensamiento formal o hipotético deductivo. Realizan conclusiones lógicas, y razonan de modo que son capaces de separar lo que es real de lo que es posible, configuran hipótesis y especulaciones. El adolescente, se adentra así en el pensamiento abstracto.

Muchas investigaciones posteriores cuestionaron la teoría de J. Piaget, especialmente en lo que se refiere al pensamiento formal, pues no es universal. Esto provocó que J. Piaget reformulase su teoría en cuanto a que el pensamiento formal no se asienta hasta los 18-20 años. Otras críticas recibidas se centraron en el estilo cognitivo del sujeto, la influencia de los estímulos ambientales, del nivel cultural y social, así como la influencia del entorno familiar, etc.

Por su resonancia en la didáctica, quizá interese reparar en los estudios que relacionan el grado de conocimiento previo en el desarrollo del pensamiento formal. Se ha de añadir que los seres humanos no resuelven de igual manera la misma tarea, no aplican el mismo razonamiento, con lo que dentro del pensamiento formal intervienen las aptitudes de cada sujeto, sus diferentes inteligencias.

En resumen, la nueva organización intelectual permite al adolescente comprender y entender la realidad, ya no a través de los sentidos como en la infancia sino a través de conceptos o ideas.

Las modificaciones intelectuales y físicas van conformando su yo. Van desarrollando su propia autoimagen. Los cambios que experimentan modifican su cuerpo, y por tanto la percepción que tienen de este -su imagen corporal-, así como su forma de sentir y de actuar.

Capítulo 2. Marco teórico. Bloque II. Sujeto lector adolescente. 1. La adolescencia.

Debe aceptar sus cambios físicos y adaptarse a ellos. Esto irá conformando la personalidad, que se analiza en el siguiente apartado.

2. Identidad y autoconcepto en la adolescencia.

Se analiza aquí la personalidad del adolescente en términos de identidad personal y también de identidad social. El primer campo se centrará en el autoconcepto mientras que el segundo, en la familia y el grupo de iguales.

En la adolescencia tiene mucha importancia el proceso de formación de la personalidad como se verá, pues es en este momento evolutivo en el que se configura la identidad personal y el autoconcepto. Estos dos son los elementos básicos de la personalidad adolescente. La personalidad es un concepto que se refiere “al conjunto de los rasgos psicológicos de una persona, aludiendo también a determinados aspectos del ámbito afectivo y emocional del sujeto” (J. L. Castejón y R. Gilar, 2017, p. 230).

El adolescente de Secundaria ya no se ve como un niño, sino que acepta sus cambios físicos y quiere adaptarse a ellos, pero se valorará a sí mismo en función de cómo cree que le juzgan los demás. Por tanto, la identidad personal se formará a partir de la propia personalidad y de las percepciones que suscita en los demás.

2.1. Identidad personal y autoconcepto.

Las fases de adquisición de la identidad durante la adolescencia han sido estudiadas desde la psicología evolutiva. J. L. Castejón y R. Gilar (2017) establecen cuatro dimensiones diferentes de la formación de la identidad, que se recogen a continuación de forma resumida.

La “difusión de la identidad” corresponde a la primera fase y en ella el individuo tiene como preocupación “vivir intensamente el momento actual”, sin intereses formados y con una personalidad que se califica de inestable (p. 231). La segunda fase de exclusión o anulación corresponde a un momento en el que el adolescente acepta la figura de autoridad, así como el consejo de sus iguales. Es un sujeto que “no elige, se deja guiar por las elecciones de los demás” (p. 231). En la tercera fase, llamada “fase de moratoria”, el adolescente toma ya decisiones, arriesga, se pone a prueba y aumenta así el conocimiento de sí mismo. En la última fase, conocida como logro de la identidad, “se adquiere la capacidad para mantener una identidad propia, estable y continua” (p. 232).

La identidad personal y la formación del concepto de sí mismo se desarrollan en la adolescencia, y como se ha visto es posible por el desarrollo del pensamiento formal.

M. Alcaide (2009) considera característico de la adolescencia la crisis de identidad. Con frecuencia el adolescente se cuestiona sobre ¿quién es?, sobre su futuro incierto, etc.

En términos generales, el autoconcepto es el resultado de la suma de las percepciones propias que se van obteniendo por el individuo, extraídas de las experiencias vividas. Desde la psicología cognitiva se ha contribuido a dar al término “autoconcepto” un lugar preminente en los procesos psicosociales que conforman al ser humano.

Para J. L. Castejón y R. Gilar (2017) el autoconcepto es "una realidad compleja, compuesta por múltiples percepciones, sentimientos y valoraciones que el sujeto tiene de sí mismo, a partir de sus experiencias personales y de las valoraciones que los demás hacen de él" (p. 233).

Han sido numerosos los términos que se han empleado para referirse a este constructo: autoestima, autoconcepto, autoimagen, autoaceptación, etc. Pero los más generalizados han sido autoconcepto y autestima.

La autoestima, de hecho, es la valoración personal que un individuo realiza del autoconcepto. Su delimitación conceptual no está clara y se observa que se emplean indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo.

El autoconcepto sería la idea que cada individuo tiene de sí mismo, situándose en una esfera cognitiva, del pensamiento. La autoestima podría entenderse como el grado de satisfacción del individuo consigo mismo, la valoración que hace de su autoconcepto; se sitúa en la esfera afectiva, de los sentimientos. Se podría concluir en que son dos caras de la misma moneda, pues son dos componentes de la percepción de sí mismo: la referida a la cognición y la referida a lo afectivo. Se emplea el término de autoconcepto pues se desarrolla este estudio en el plano teórico y práctico desde el que generar autoconcepto como constructo teórico en adolescentes.

Distintos estudios coinciden en señalar las características fundamentales del autoconcepto. Parten de los estudios de R. J. Shavelson et al. (1976) que ya apuntaban su carácter organizado, pues las propias experiencias del individuo se organizan en categorías, en formas más sencillas de organizar esas experiencias. El autoconcepto, constatan J. L. Castejón y R. Gilar (2007), es multidimensional en el sentido de que las experiencias vividas se agrupan en dimensiones sociales, académicas, físicas o emocionales. Es jerárquico, de modo que las distintas dimensiones se organizan siguiendo una jerarquía en la que el autoconcepto general se halla en la parte más alta de la jerarquía. También se ha visto el carácter experimental, valorativo y diferenciable como elementos esenciales del autoconcepto.

I. Haussler y N. Milicic postularon en 1994 la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto. La primera comienza con el nacimiento y se extiende hasta los dos años. La segunda etapa, desde los dos hasta los doce años, se caracteriza por tener aún un carácter un tanto ingenuo, pues su autoconcepto depende de los demás; especialmente es importante en esta

etapa la figura del docente²³. En la tercera etapa el adolescente autoafirma su identidad, y buscará la autovaloración social, constituyéndose en una etapa determinante.

Distintos autores examinan desde múltiples dimensiones el autoconcepto en los adolescentes, estableciendo los tipos de autoconcepto que responden a su organización jerárquica.

Interesa la aportación de los citados J. L. Castejón y R. Gilar (2017) para quienes el autoconcepto está dividido en académico y en no académico; este último está compuesto por tres dimensiones: la física, la personal y la social. La dimensión física está formada por la incidencia de las actitudes y de la apariencia general del individuo; la dimensión personal está formada por componentes emocionales de tipo subjetivo e interno; y la dimensión social está conformada por la resonancia que la conducta del individuo provoca en los demás.

En esta tesis se mide precisamente el autoconcepto en sus cinco dimensiones: académica/laboral, social, emocional, familiar y física.

²³ En esta tesis se analiza el autoconcepto en su dimensión académica, atendiendo al modo en cómo influye la opinión del docente en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante.

2.2. Identidad social: familia y grupo de iguales.

Los adolescentes se convertirán en un sujeto diferente, que toma conciencia de ello y que conoce que está dejando atrás una etapa “segura” de su vida para pasar a otra “insegura”. Indudablemente esto afecta al ámbito social. El adolescente en esta etapa “ha de adoptar roles y expectativas sociales totalmente novedosas. Se incorpora a una categoría social distinta a la de niño que supone la realización de unas conductas diferenciadas con respecto a la etapa anterior” (J. L. Castejón y R. Gilar, 2017, p. 239).

La relación del desarrollo del autoconcepto y la familia es innegable, pues uno de los elementos más relevantes en la configuración de la personalidad adolescente es la emancipación de la familia. Las familias potencian la formación del autoconcepto de sus miembros por medio de las técnicas de socialización que usan, de la comunicación que tienen con sus hijos y, en definitiva, del ambiente familiar que se crea.

Dependiendo de la relación que se establece entre padres e hijos, se aceptan comúnmente tres tipos de padres:

Los padres autoritarios muestran bajos niveles de afecto y de comunicación y elevados niveles de exigencia de madurez y de control. Los padres permisivos manifiestan bajo grado de control y de exigencia de madurez, y altos niveles de afecto y comunicación. Y, por último, los padres democráticos muestran altos niveles en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, nivel de exigencia de madurez y control. (J. L. Castejón y R. Gilar, 2017, p. 241)

Parece constatado que los adolescentes más autónomos, más independientes, proceden de familias con un estilo de crianza democrático, mientras que los adolescentes de familias más autoritarias muestran actitudes de rechazo ante la familia.

Hoy en día cobra más sentido que nunca decir que hay familias muy diferentes, pues quizá sea el elemento de la sociedad que más haya cambiado en los últimos años. Se da una enriquecedora variedad de estilos parentales, y es difícil consensuar prototipos de familias.

Los efectos positivos de un estilo educativo democrático y afectivo tienen resonancia en aspectos como el autoconcepto, el rendimiento académico, etc. En los centros escolares se es testigo a menudo de conflictos familiares. Las relaciones en el seno de la familia se distancian, dificultando la comunicación. Esta es una de las razones teóricas que justifican la hipótesis de que mediante la práctica de la lectura se contribuya a mejorar, al menos, la comunicación en la familia.

Además de los cambios físicos y del desarrollo cognitivo que se han visto, en la adolescencia se comienza a pensar en los demás, en el sentido de entender su perspectiva. La incorporación a la nueva etapa educativa de Secundaria hace que se esté más pendiente de cómo le ven los demás, de cómo le consideran. El acercamiento a los iguales es paralelo al distanciamiento con la familia. Las relaciones con sus semejantes, con quienes comparten aficiones, modos de vida parecidos, les permiten intercambiar puntos de vista con facilidad, especialmente sobre temas afectivos e íntimos.

Esos iguales se encuentran en la escuela, por lo que las relaciones entre adolescentes en el sistema escolar juegan un rol relevante en la construcción de la personalidad. La amistad comienza a tener importancia precisamente porque pasan más tiempo entre ellos. Ya no buscan la aprobación de sus progenitores sino la de sus iguales, donde encuentra ahora la seguridad que antes ofrecía la familia. Esta influencia puede ser positiva o negativa.

En este punto el autoconcepto es clave: tener un autoconcepto alto reduce la influencia de opiniones negativas, de imitación de comportamientos perjudiciales o de problemas

conductuales. De forma general, la mayoría de los estudios concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto muestran evidencias como: escasas conductas agresivas, de insulto a los demás, de acoso... y presentan mayor número de conductas sociales positivas.

Es importante crear climas escolares positivos para evitar conductas agresivas, evitar la violencia escolar o el acoso entre iguales, conocido como *bullying*. Es posible que la convivencia positiva no se pueda medir con test o cuestionarios, pues estos se centran solo en la ausencia o presencia de determinadas conductas. Sin embargo, sí se pueden adoptar medidas encaminadas a mejorarla.

La convivencia en el territorio escolar siempre es el producto de dinámicas de pertenencia, de implicación en las actividades de la institución escolar, de relaciones entre iguales y entre adolescentes y sus adultos, de reparto y de ejercicio del poder, de aceptación o de rechazo de las propuestas que les hace la escuela. (J. Funes, p. 101)

Muchos son los trabajos que han demostrado la interdependencia de los sistemas familiares y sociales. Concluyen señalando que las relaciones de acoso entre adolescentes van acompañadas generalmente de relaciones familiares más negativas, con menor apoyo por parte de la familia y con mayores problemas de comunicación entre ellos.

Los retos a los que se enfrenta el protagonista del estudio son: conseguir el autocontrol de las emociones con la mejora de habilidades para relacionarse mejor, para solucionar problemas o buscar alternativas a ellos.

Estudios recientes demuestran evidencias del planteamiento teórico que se defiende. **Un autoconcepto positivo y elevado redundará en un correcto ajuste familiar, social y, desde luego, emocional.** Además, se sabe que son menos propensos a sufrir trastornos alimentarios. Todas

las evidencias resaltan la importancia del autoconcepto en la adolescencia. **Por tanto, en los centros educativos se ha de fomentar la mejora del autoconcepto, que redundará en aspectos emocionales, familiares, sociales y de aprendizaje.**

Bloque III. Propuesta de lecturas y prácticas lectoras.

Se ha concluido en el apartado anterior de este marco teórico con la necesidad de ofrecer lecturas a los jóvenes que le permitan acceder a una dimensión ética, estética, emocional y, por tanto, humanizadora de la literatura.

En el apartado actual se ofrece un recorrido teórico centrado en los álbumes ilustrados y profundizando en el concepto de este género, así como en su definición, su historia y sus posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria. Se ofrece también una aproximación a los posibles criterios de selección que desembocará en el capítulo 5 con una propuesta de lecturas concretas a las que se ha denominado “propuesta ético-literaria” para un corpus escolar.

En el primer apartado se observan los inicios de la LIJ como género, la conocida como literatura “periférica”. A continuación, se tratan los criterios de selección que se han tenido en cuenta para esta propuesta, así como una revisión del género del álbum ilustrado, que es el elegido para esta investigación.

La propuesta de lecturas incluye algunas de las empleadas como instrumento en la metodología diseñada para la parte práctica de esta tesis.

Lecturas y prácticas lectoras		
Concepto de LIJ	Álbumes ilustrados	Criterios de selección

1. Leer en las aulas hoy: literatura y lectores adolescentes.

“Un buen álbum no deja indiferente al lector.”

(T. Duran, 2009, p. 213)

1.1. Los conceptos de enseñar y deleitar en la LIJ.

Si bien ya se apuntaba este tema en el apartado dedicado a la Educación literaria, se amplía ahora referido a la Literatura infantil y juvenil en concreto.

Para algunos investigadores el origen de la LIJ estuvo vinculado al servicio de la educación, de la instrucción. En un intento de explicar a grandes rasgos estos inicios, se diría que se aplicaron durante demasiado tiempo las razones que Sócrates ofrecía en *La República o el Estado* de Platón, y que reclamaban la necesidad de formar en las ideas “convenientes”, de formar el alma de los más pequeños a través de los que educaban, a quienes Platón consideraba los “forjadores de fábulas”:

- ¿Llevaremos, por tanto, con paciencia que esté en manos de cualquiera contar indiferentemente toda clase de fábulas a los niños, y que su alma reciba impresiones contrarias en su mayor parte a las ideas que queremos que tengan en una edad más avanzada?

-Eso no debe consentirse.

-Comencemos, pues, ante todo por vigilar a los forjadores de fábulas. Escojamos las convenientes y desechemos las demás. En seguida comprometeremos a las nodrizas y a las madres a que entretengan a sus niños con los que escojan, y formen así sus almas con más cuidado aún que el que ponen para formar sus cuerpos. (Platón, *La República o el Estado*, Madrid: Espasa-Calpe, 1983, p. 87)

Si se da un salto temporal de casi una quincena de siglos se puede pensar que en España la historia de los libros publicados para niños se inicia en la Edad Media con las colecciones de

cuentos moralizantes, con obras como por ejemplo la del Marqués de Santillana o *El conde Lucanor* de don Juan Manuel. La invención de la imprenta (Gutenberg, 1436) abre la posibilidad de publicar libros en tiradas, con lo que se podría decir que se inicia el comercio editorial. El siglo XVII alumbrará escasos ejemplos de escritos para los más pequeños, como los poemas de entretenimiento de Lope de Vega o Góngora. Serán los géneros de la fábula y el cuento -como los de Perrault- los que en el siglo XVIII busquen como destinatario al público de menor edad. La idea de la necesidad de libros “agradables y divertidos” para los niños nace en el Siglo de las Luces, pero “con el objetivo de que fueran un instrumento didáctico” (P. Cerrillo, 2016, pp. 69-70). Responden a la conocida premisa dieciochesca del “instruir deleitando” horaciano. Ya en el siglo XIX el Romanticismo recupera el interés por la literatura folclórica, a partir de recopilaciones de cuentos populares. Este hecho tiene abundantes implicaciones culturales como se sabe; en lo relacionado con la literatura para los más pequeños y jóvenes, comienza una verdadera intención por alejarse de lo educativo o moralizante que hasta este momento habían supuesto las fábulas. Las colecciones de los hermanos Grimm en Alemania (*Cuentos para la infancia y el hogar*, 1803), Afanasiev en Rusia o Fernán Caballero en España, que con sus *Cuentos, oraciones y refranes populares e infantiles* (1877) puede ser considerada como la primera antología de cuentos folclóricos pensada para los niños según J. García Padrino (2001, p. 13), inician la recuperación de la literatura de tradición popular.

En el Realismo destaca P. Cerrillo (2016, p. 73) tres hitos de enorme importancia para la LIJ posterior. El primero, la publicación en Alemania del *Panchatantra*, realizada por T. Benfey (Leipzig, 1859), que daba comienzo el interés por la “fabulación” que nacía en la cultura oriental, abriéndose un camino nuevo en la LIJ occidental. El segundo hito lo configura la publicación de *Alicia en el País de las Maravillas* (1865) del inglés Lewis Carroll, donde los receptores son desde el primer momento el público infantil²⁴. El tercer hito es la publicación de

²⁴ Las hermanas Liddell, hijas del decano del Christ Church College en Oxford, solían estar acompañadas por uno de sus profesores favoritos: Charles Lutwidge Dogson -conocido por el pseudónimo Lewis Carroll-, amigo de la familia. Este profesor de matemáticas improvisaba relatos para las hermanas. Uno de ellos lo escribiría tras los ruegos de las hermanas para que así lo hiciera, y tres años después lo publicaría como *Alicia*

Las aventuras de Tom Sawyer (1876) y, un poco después, *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), que irrumpían en la literatura juvenil con una irónica crítica social.

Sobre este asunto Philip Pullman, el editor de la edición revisada y completa de *Alicia*, de la editorial Edelvives confirma la idea de que es *Alicia* una historia cuyo único objetivo es entretener:

En ocasiones se ha dicho que los libros de *Alicia* han sido el origen de toda la literatura infantil posterior; y yo me inclino a creer que es así. Ya existían los libros infantiles antes de 1865, pero en su mayoría eran textos con una intencionalidad moral. Los niños buenos se portan así y los malos asá, y a los que se portan mal se les castiga y les está bien merecido. En *Alicia* encontramos por primera vez a una niña realista que participa en una historia cuya única intención es divertir. El relato enamoró desde el principio tanto a los niños como a los adultos, y no ha dejado de hacerlo desde entonces. Sigue siendo tan fresco, inteligente y divertido hoy como lo era hace ciento cincuenta años. (*Alicia*, 2015: iv)

En el siglo XX la LIJ aún mantuvo la “necesidad” de enseñar, de transmitir valores, doctrinas y moral, aunque la crítica a ese sistema moralista se puede ver con el personaje del niño eterno en *Peter Pan* y *Wendy* de J. M. Barrie (1911). Pero en España existía un control “religioso” sobre todas las lecturas, incluidas las infantiles y juveniles. La publicación de obras dentro de LIJ estuvo influenciada, especialmente en las dos primeras décadas del siglo XX, por los nuevos métodos pedagógicos de renovación educativa, junto con la creación de bibliotecas escolares y públicas. En este ambiente aparecían importantes críticas sociales en los trabajos literarios de autores como Antoniorrobes, E. Fortún...

en el País de las Maravillas (si bien el ejemplar manuscrito llevaba el título de *Aventuras subterráneas de Alicia*), con una continuación seis años posterior titulada: *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

La guerra civil española trajo el exilio y el olvido (J. García Padrino, 2004, p. 79) y se produjo una ruptura cultural que tardaría muchos años en recomponerse, con lo que las producciones se limitaban a temas históricos o moralistas. La democracia, años 70, volvería a ofrecer una literatura con cierta crítica social. Los últimos años del siglo XX se centrarán en la importancia de la lectura para niños y adolescentes, y se encuentran abundantes publicaciones e importantes líneas de investigación en torno a este tema.

Se podría decir que actualmente la LIJ ha superado el adoctrinamiento. Sin embargo, a juicio de P. Cerrillo (2016, p. 81), uno de los grandes problemas de la LIJ actual es el “empobrecimiento lingüístico y estilístico de algunas obras literarias dirigidas a niños y jóvenes: léxico reducido, estilo simplificado o lenguaje repetitivo. Muchas de las obras que se escriben para niños y jóvenes no tienen la calidad literaria que fuera exigible”. Son textos literarios que responden a unas condiciones previas alejadas de la creación literaria, son obras “encargadas” para tratar un asunto desde un punto de vista determinado, y que además utiliza un lenguaje excesivamente simple.

Otro problema que encuentra P. Cerrillo es la “autocensura de ciertos temas”, pues se pretende evitar asuntos negativos o dolorosos con el objetivo de que los niños y adolescentes vivan de un modo más llevadero su proceso de crecimiento. Temas como el amor, las enfermedades, la muerte, las relaciones sexuales, el divorcio, la guerra, el suicidio, la dictadura... han sido temas rechazados durante años. Se les ocultan estos temas por seguir las normas sociales y posiblemente por una protección hipócrita de la infancia que quiere “endulzarles” la vida:

A los niños no se les puede ocultar, o suavizar con criterios de ‘aniñamiento’, temas que los adultos entendamos que son peligrosos, o complejos, o que provoquen confusión. Los niños participan cada día de la realidad, con todos sus márgenes y recovecos, una realidad que ofrecen la televisión, las redes sociales, internet. (P. Cerrillo, 2016, p. 82)

2. Álbum ilustrado

Esta tesis pretende dar respuesta a por qué incorporar el género del álbum ilustrado en las aulas de educación Secundaria. Intenta demostrar que los álbumes ilustrados desarrollan diferentes competencias de lectura, y han de formar parte del corpus formativo de lectura.

Se subraya el valor del álbum ilustrado en sí mismo, y como medio innovador para crear un lector literario. La práctica de lectura y escritura con álbumes ilustrados que se lleva a cabo con el alumnado pretende comprobar que los componentes visuales y narrativos favorecen una recepción del álbum ilustrado encaminada a lograr una competencia literaria en todas sus dimensiones: ética y humanizadora, emocional y estética.

No se realizará aquí un estudio de la especificidad del álbum ilustrado, pues sería una tarea compleja y extensa que superaría las limitaciones que se tienen. Trabajos como los de T. Duran (2007, 2009) o C. Silva-Díaz (2005) dan buena cuenta de estas características, y a ellos se remite.

El álbum es un soporte narrativo y visual que permite que el adolescente plasme su interpretación de la lectura en un discurso oral, textual o plástico. De forma muy resumida, el álbum posibilita acceder a tres niveles de lectura: literaria, artística y social. Por un lado, provoca un entrenamiento del lector literario, asegura que el lector se adentre en la dicotomía realidad y ficción, activa la intertextualidad, y también provoca reflexión, generando espíritu crítico.

2.1. En torno a la definición de álbum ilustrado.

Mucho se ha escrito y se escribe sobre el álbum ilustrado. Aún hoy no existe consenso ni para su definición ni para establecer sus características. Además, sigue siendo imprecisa su denominación, con lo que se ofrecen diferentes títulos: libro-álbum, álbum y álbum ilustrado.

Uno de los estudios más completos sobre álbum ilustrado es la caracterización llevada a cabo por C. Silva-Díaz (2003), quien lo definía como un producto innovador por su carácter dialógico, discontinuo y simultáneo en el que texto e ilustración se prestan a diferentes experimentaciones para romper los moldes narrativos más canónicos. La misma autora señalaba este problema terminológico: “Todavía no existe acuerdo para dar número, definir y establecer la genealogía de este producto editorial” (C. Silva-Díaz, 2005, p. 23).

En España la denominación “álbum” es la más usada entre editores y especialistas del género. En América Latina parecen inclinarse más por el término compuesto de libro-álbum, como también en obras como la que coordina A. J. Moya-Guijarro y Cristina Cañamares (2020). Se aprecia en Reino Unido el uso del término “picturebook” como símbolo de la unión de palabra e imagen, mientras que para los americanos es más común el de “picture book”. E. Arizpe (2019) apunta que los especialistas tienden a usar la palabra compuesta “picturebook” como una “indication of interdependence of words and image that distinguishes these texts and as opposed to ‘picture books’ that are non-narrative” (p. 94). Sin embargo, se aprecia que no todos los autores anglosajones emplean la terminología de este modo.

Las primeras aproximaciones teóricas del álbum lo describían como un objeto cultural, resultado de la unión de dos tipos de lenguaje: el textual y el visual. T. Duran (2009) afirma:

Es un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual -que mantienen una fuerte y dependiente penetración en interpretación entre sí-, dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse como testimonio de la evolución cultural, social tecnológica y artística de nuestro tiempo. trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente. (p. 202)

R. Tabernero (2010) indica también que “un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones” (p. 19). Esta idea es matizada por trabajos como los de S. Van der Linden (2013) donde se determina que el álbum es “un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página” (pp. 28-29). J. Morán (2017) en su definición hace hincapié en el soporte de gran formato y color, y en la unión de los lenguajes visual y textual, y da tanta o más importancia a la ilustración que al texto.

El uso de diferentes códigos en el álbum ha producido importantes estudios multimodales, entre los que hay que destacar el que coordinan A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares (2020) o anteriores Cañamares, C. y A. J. Moya-Guijarro (2019).

La relación entre texto e imagen se ha estudiado desde distintos prismas, que van desde una semiótica social a enfoques más centrados en el contenido, en la transtextualidad, o en enfoques “que abordan la relación que se establece entre el modo verbal y el visual en la construcción de la trama narrativa en el libro álbum” (A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares, p. 22). Todos coinciden en que la imagen y el texto “desempeñan una función determinante en la transmisión de información y construcción de la historia narrativa, llegando a ampliar notablemente el potencial informativo que cada modo semiótico puede generar por sí solo” (p. 23)

P. Nodelman (2008) insiste en la importancia de la ilustración. Para este autor es indudable que en cualquier obra ilustrada las ilustraciones proyectan una sombra que se prolonga en las palabras, de modo que un álbum cuenta una historia verbal, otra visual y una tercera historia

que surge de combinar las dos anteriores. Esta complementariedad era subrayada también por R. Barthes en lo que se conoce como relevo del mensaje lingüístico:

La palabra y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (...)" (2009, p. 41).

En resumen, el álbum es concebido como una unidad, pues conforma una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes -portada, guardas, tipografía, e imágenes-. T. Duran (2009) sentó las bases de la importancia de cada una de estas partes pues: "tanto los elementos propios del lenguaje visual como los del textual formarían una combinación clave para la creación de un todo narrativo literariamente rico y capaz de generar pregnancia cognitiva en la mente del receptor" (p. 218). En obras anteriores ya había señalado que el álbum era un "trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente" (1999, p. 79).

R. Taberner (2004) sostiene con acierto que es un producto multidisciplinar, como una "unidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones" (pp. 75-76), pues si uno de los códigos desaparece, también desaparece la obra.

Recientemente (2017) en un simposio sobre literatura infantil celebrado en Cambridge (organizado por el Cambridge Research and Teaching Centre for Children's Literature), el comité científico se refería a esta cuestión y afirmaba que sigue sin haber un consenso sobre el álbum ilustrado como objeto de estudio.

And yet there is no universal consensus about the object of inquiry [picturebook], starting with the controversy of spelling. While most scholars agree that the interaction of words and images is essential, there is no clear agreement on the difference between illustrated books and picture book/picturebooks, nor on the differences and similarities

between picture books/picturebooks and comics, nor on the relationship between printed and digital texts.

Y aún así no existe un consenso universal sobre el objeto de estudio, discusión que parte de una controversia ortográfica. Aunque muchos estudiosos concuerdan que la interacción entre palabras e imágenes es un componente esencial, no hay un consenso claro en cuanto a la diferencia entre el libro ilustrado y el libro-álbum, ni en cuanto a las diferencias y similitudes entre los cómics y el libro-álbum ni en cuanto a la relación entre textos impresos y digitales. [traducción propia]

Se puede concluir que, si bien palabra e imagen se influyen de manera mutua, es difícil cuantificar la cantidad de información que ofrece al lector y que la relación entre ambos códigos no es paralela, con lo que queda subrayado el carácter multimodal del álbum ilustrado. Esta característica es posiblemente la que lo convierta actualmente en un género único junto a la novela gráfica y el cómic.

2.2. Recorrido por la historia del álbum ilustrado.

Un recorrido por la historia de los álbumes ilustrados impone como referencia obligada la obra ya mencionada de T. Duran *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles* (2009). Considera que la demanda de lecturas infantiles se puede atisbar ya en la mitad del siglo XIX con publicaciones que incluían grabados como los de G. Doré en los cuentos de Perrault (1862). Para la autora comienza aquí lo que sería el libro ilustrado, que en España imitarían las ediciones de Saturnino Calleja años después. Sitúa en la obra *An Apple Pie* de la inglesa Kate Greenaway (1886) el “precedente emblemático del álbum infantil”, aunque la casualidad había convertido a *Pedro el descabellado*, del alemán Heinric Hoffman, en una de las primeras obras ilustradas con un buen número de ejemplares impresos (1844). En la primera mitad del siglo XX señala dos hitos de especial relevancia para el álbum ilustrado: la aparición de la colección *Albums de Père Castor (Les albums du Pere Castor)*, del pedagogo Paul Faucher (1931), que respondía al interés en el aprendizaje de los más pequeños; y el segundo hito, la publicación de *Babar*, la obra de Jean de Brunhoff (1931), que se convertirá en un clásico de la LIJ.

La renovación pedagógica del siglo XX -como ya se ha apuntado- supuso también un cambio estético en la literatura infantil y juvenil, lo que provocó la proliferación de álbumes ilustrados. Señala T. Duran (2000) que en los años 30 del siglo XX se sentaron los pilares de lo que iba a ser el álbum concebido como un libro para lectores incipientes. A finales de los años 50 y en los 60 se produjo lo que M. Sendak llamó “Edad de Oro en los libros ilustrados”, etapa a la que corresponde la obra de autores como L. Lionni (*Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*, 1962), T. Ungerer (*Los tres bandidos*, 1961), el mismo M. Sendak (*Donde viven los monstruos*, 1963), Janosch (*Valek*, 1953), E. Carle (*La pequeña oruga glotona*, 1969), etc.

En el siglo XXI resulta complicado conocer con detalle todas las publicaciones de álbumes ilustrados pues el ritmo de producción y publicación es vertiginoso.

La internacionalización del mercado ha contribuido a que diferentes autores publiquen en diversos países, de modo que se facilita el acceso a un público más amplio. Ya mostraba esto C. Silva-Díaz (2006): “los cambios recientes en la cultura han repercutido, lógicamente, en la producción, circulación, difusión y reconocimiento de los álbumes en nuevas áreas geográficas y en diversos espacios de intercambio cultural” (p. 27).

En una de las más recientes investigaciones sobre álbumes ilustrados, C. Correro (2019) recoge también como posibles causas del aumento de álbumes ilustrados en los últimos años el reconocimiento del poder de las imágenes para la comprensión e interpretación de las obras, así como la influencia de novedades en el terreno gráfico y artístico.

No obstante, se ha de señalar que en ocasiones salen a la luz publicaciones donde las fórmulas se repiten y en las que la forma, lo plástico, se impone al contenido; es decir, se apuesta por lo estético de manera exclusiva y esto eclipsa a lo literario.

Con todo, sí se puede hablar ya de obras y autores clásicos como Shaun Tan con obras sobresalientes como *Emigrantes*, *El árbol rojo...* Jimmy Liao con *Desencuentros* o *El sonido de los colores*. Jutta Bauer con *Madre chillona*, *El ángel del abuelo* o *Selma*. Suzy Lee con *La ola*. Isol y *El Menino* o *Nocturno*, Javier Sáez Castán con *Extraños* o *La merienda del señor Verde*, y un largo etcétera que no se puede reproducir en este trabajo.

2.3. Posibilidades del álbum ilustrado. El álbum en las aulas de Secundaria.

Las primeras investigaciones sobre álbumes ilustrados comenzaron en los años setenta con la obra de Bader *American Picture Books* (1976), junto a la de Townsend *A sounding of storytellers* (1979). Más adelante son reseñables las aportaciones de P. Nodelman (1988), y desde entonces han proliferado los estudios sobre el género con las obras de M. Nikolajeva (2001), D. Lewis (2001), C. Silva-Díaz (2005), T. Duran (2007, 2009), S. Van der Linden (2013), E. Bosch (2015), E. Arizpe (2019), etc.

En el apartado anterior se ha visto cómo han proliferado las publicaciones de álbumes en los últimos años. Esto justifica el importante campo de investigación en la LIJ desde finales del siglo XX y que se consolida en el siglo XXI.

Los estudios dedicados al álbum ilustrado se han dado desde la óptica de psicólogos, pedagogos, lingüistas, etc. A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares resumen este panorama en su obra (2020, pp. 24-26). Refieren los estudios de Spitz (1999), Moya (1999), Evans (2015) o P. Nodelman (2015) desde la psicología evolutiva, quienes destacan el posible “efecto terapéutico, ya que pueden ayudar al joven lector a enfrentarse a temas de difícil solución ofreciendo respuestas a los problemas que puedan vivir o experimentar en una etapa concreta de sus vidas.” (p. 24). También estudios desde el arte como los de Zaparaín y González (2010), o estudios desde la didáctica como los de Lewis (2001), E. Arizpe y Styles (2003), o aquellos como P. Nodelman (1988), T. Colomer (2010), etc. que lo entienden como recurso pedagógico “de valiosa utilidad para introducir al niño en el mundo de la literatura y fomentar, a su vez, el aprendizaje de la lectura y la escritura” (p. 25).

En el terreno de la recepción de álbumes ilustrados también se han multiplicado las investigaciones, y son relevantes entre otras muchas, las aportaciones de R. Taberero (2005, 2009, 2013), T. Duran (2009), M. Salisbury y M. Styles (2012), etc.

Se partía de la concepción de que “el lugar del libro-álbum está en la contemplación, en la educación de los sentidos, en la aproximación al objeto en sí mismo, en la construcción de un espacio íntimo y privado, fuera de los pensamientos impuestos” (R. Taberero, 2009). T. Duran (2005) destacó que “la gran virtud de la lectura visual que nos ofrecen los libros ilustrados es la de que nos permiten adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social” (p. 253).

De enorme relevancia son los trabajos previos de J. García Padrino (2004), o G. Lluch (2003), etc. El grupo GRETEL, liderado por la profesora T. Colomer, ha abierto la posibilidad de nuevas líneas de investigación con propuestas didácticas con álbumes ilustrados en las aulas, respondiendo no solo a enseñanzas literarias, sino también a necesidades “éticas”. Se han publicado análisis de álbumes ilustrados en contextos multiculturales o inclusivos (T. Colomer, 2013; V. Calvo y R. Taberero, 2015; o A. Cantero y M. Pena, 2016), o relacionados con la educación intercultural (E. Encabo y A. López Valero, 2012; T. Colomer y M. Fittipaldi, 2012; T. Colomer y M^a Margallo, 2013). Los trabajos de álbumes ilustrados para el fomento de la lectura son muy abundantes para la educación Infantil y escasos para la educación Primaria. Experiencias relevantes en esta etapa son las de E. Arizpe y M. Styles (2004), L. Reyes (2015) y las de J. D. Dueñas y A. I. Barreu (2018).

M. Manresa y L. Reyes (2014) son defensores del álbum ilustrado no solo en educación Infantil sino también para Primaria y Secundaria. Sin embargo, como apunta, J. D. Dueñas (2018) la idea más extendida es que son lecturas para niños:

Cabe pensar que la idea todavía más extendida es que no es un género idóneo para mayores de siete u ocho años. De hecho, E. Arizpe y M. Styles (2004) hacían hincapié en que tanto en Inglaterra como en Gales los programas oficiales consideran que el álbum ilustrado es el principal formato textual hasta los seis o siete años, mientras que

no se entiende como instrumento de relevancia en el aprendizaje de la lectura en etapas posteriores. (J. D. Dueñas, 2018, p. 49)

Se debe responder a la cuestión de ¿por qué el álbum como género en las aulas de Secundaria?

Efectivamente, las prácticas de lectura en Secundaria son recientes y apenas cuentan con tradición, debido a la idea de que no es un género apto para adolescentes. En este terreno, el Departamento de Innovación y Formación didáctica de la Universidad de Alicante, con el profesor Ramón Llorens como coordinador, realiza una interesante aportación a la etapa de Educación Secundaria con trabajos de prácticas de lectura con álbumes ilustrados para la diversidad afectivo-sexual (G. Soler-Quílez, 2016), o la construcción ética de la identidad (A. Martín-Martín, 2019), etc. Otros estudios se alojan en ámbitos más generales y para todas las etapas educativas, tanto para educación Infantil como Primaria o Secundaria (I. Tejerina, 2008; M. C. Delgado, 2008) y se completan con relevantes tesis (C. Silva-Díaz, 2005 o F. Villegas, 2016).

Las razones por las que se ha elegido el álbum ilustrado para esta investigación de práctica de lectura son: su brevedad, su singularidad interpretativa y sobre todo las posibilidades de respuesta lectora que ofrecen, además del atractivo que suscita en los lectores adolescentes.

La brevedad de su lectura posibilita su tratamiento en las aulas pues la duración de las clases (50 minutos) permite comenzar una lectura y acabarla. Esto facilita un contacto con la lectura sin rupturas, algo fundamental para un lector en formación como es el adolescente. Además, favorece las lecturas compartidas, así como las discusiones literarias sobre las lecturas (M. Manresa y C. Silva-Díaz, 2005).

En cuanto al texto, el uso del código de la palabra y el de la imagen -como ya se ha visto- exige de nuevas formas de interpretación para la construcción del significado, lo que se ha denominado una nueva manera de leer (M. Nikolajeva y C. Scott, 2000; T. Duran, 2005, 2009, 2010). Esta ambigüedad expresiva que proviene de la “singularidad artística del álbum” (J. D.

Dueñas, 2018) concede al lector una evidente responsabilidad en la interpretación, es decir, el receptor se ve obligado a activar nuevos mecanismos de lectura para alcanzar un sentido satisfactorio. Idea ya apuntada por J. Doonan (1993) o T. Colomer (2012). Con el álbum ilustrado se supera ya la oposición texto-imagen pues “los signos han hecho inteligible el relato, pero también el relato ha hecho inteligible el signo (...)” (T. Duran, 2009, p. 213).

Las respuestas lectoras al álbum ilustrado abarcan un universo temático variado, capaz de despertar inquietudes y vínculos afectivos con los jóvenes (L. Reyes, 2014). Los álbumes ilustrados suscitan emociones intensas porque postulan “verdades” universales, sin edad: vida, muerte, amor, desamor, miedo, soledad, etc. A modo de ejemplo sirvan títulos como *Juul* de Gregie de Meyer y Koen Van Mechelen (Lóñez, 1996) o *La historia de Erika* de R. Vander Zee y R. Innocenti (Kalandraka, 2005).

Los álbumes ilustrados ofrecen varios niveles de lectura: la descodificación de lo implícito y de lo explícito. Los álbumes no sólo tienen algo que decir sino algo que descubrir, y esto es precisamente lo que nos permite acercarnos a emociones que nos alejan de historias creadas expreso para tratar determinados “temas”. No se debe olvidar que los adolescentes están viviendo un momento evolutivo de creación de la personalidad, descrito por los psicoanalistas como un periodo “tormentoso y borrascoso”, donde surgen sentimientos confrontados como la soledad y la ansiedad, unidos a una construcción de la identidad que conllevará a una construcción final de la personalidad (J. Pérez, 2010).

En cuanto a su atractivo físico, el álbum ilustrado es un producto sofisticado que ha superado ya su receptor prelector, dedicándose a lectores adolescentes y adultos. Esta superación se da gracias al uso de nuevas formas de comunicar, a combinar narrativamente texto e imagen, con experimentaciones en el plano de lo gráfico. Es una forma artística capaz de vincularse con los jóvenes que están inmersos en contextos de comunicación visual. Un producto que en una sociedad de consumo como la actual tiene un componente de imagen y diseño cercano a las pantallas, que por tanto conecta con esta sociedad más visual. En este sentido es fundamental el trabajo de G. Lluch (2013) donde realiza una descripción metodológica que resulta útil para la caracterización de los álbumes ilustrados. Tiene en cuenta tres aspectos: el formato, las

imágenes y el texto. En cuanto al formato, el álbum ilustrado acoge diferentes formatos de página: apaisado, cuadrado, con páginas desplegadas, con imágenes continuas por todas las páginas, etc. La encuadernación también es variada, con texturas diferentes. La cubierta y las guardas ofrecen información necesaria para la lectura, y ha de analizarse. Las imágenes ofrecen múltiples significados, y se dan técnicas muy variadas en cuanto al material, “el tipo de letra, el papel, el pie de página, la orientación espacial o los contenidos pictóricos” (pp.74-77).

En cuanto al texto, A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares ponen de manifiesto que “no se han realizado análisis sistemáticos sobre el significado que nace de la interacción o interrelación texto-imagen en las narraciones literarias visuales destinadas al público infantil” (2020, p. 26), y que es necesario comenzar a adoptar “enfoques multimodales” e interdisciplinares que complementen los estudios previos tradicionales.

En este sentido, puede considerarse al álbum ilustrado como el posible protagonista de la LIJ del siglo XXI, pues desde el punto de vista expuesto, aún una exigencia estética, creatividad gráfica, formal y narrativa con preocupaciones necesarias en los adolescentes.

3. Criterios de selección y corpus escolar.

“No olvidemos que el libro ha sido nuestro aliado, desde hace muchos siglos, en una guerra que no registran los manuales de historia. La lucha por preservar nuestras creaciones valiosas: las palabras, que son apenas un soplo de aire; las ficciones que inventamos para dar sentido al caos y sobrevivir en él; los conocimientos verdaderos, falsos y siempre provisionales que vamos arañando en la roca dura de nuestra ignorancia.”

Irene Vallejo (2020)

¿Qué libros leer en las aulas de Secundaria para precisamente arañar en la roca dura que señala I. Vallejo?

El canon literario ha sido una cuestión controvertida desde hace tiempo. Fue un concepto puesto de moda por el crítico H. Bloom en *El canon occidental* (1995), como recoge I. Tejerina (2005), quien sostiene que el canon es “definible como la voluntad de seleccionar en un corpus limitado a los mejores escritores y de relegar a los autores incompetentes”. Es un criterio “restrictivo, un repertorio limitado”.

Se ha de reconocer la dificultad para ofrecer un canon literario escolar como repertorio de títulos que todos los niños y adolescentes deban conocer, porque además se ha de cuestionar si la escuela debe seleccionar o no un corpus de obras cerrado. Un tema complejo que en el caso concreto de la LIJ ha producido múltiples investigaciones que tratan de establecer unos criterios de selección de las obras canónicas.

G. Lluch (2010b, p. 58) define el canon literario recogiendo la aportación de Sullà, 1998, p. 11 como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”. Advierte P. Cerrillo de que muchos de los títulos que se publican como LIJ no son en realidad literatura pues “con el buen ánimo de fomentar los hábitos lectores, se habla de LIJ para referirse a libros que no son textos literarios, pero que pudieran contribuir a hacer lectores: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc.” (2016, p. 85).

¿Con qué criterios se considera a una obra como canónica, digna de entrar en el canon formativo?, y ¿qué implicaciones tiene esta decisión en la configuración de un corpus escolar?

Se puede constatar que han sido razones ideológicas o pedagógicas más que literarias o estéticas las que han decidido qué lecturas conformarían el canon. En este sentido evidenciaba G. Lluch (2003) que:

el canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio. (p. 93)

Subrayando la idea de la catedrática, P. Cerrillo aseguraba (2016) que los criterios que califican a una obra como canónica han sido subjetivos y poco neutrales.

Para que los criterios de selección no se conviertan en una decisión subjetiva se han de tener claros cuáles son esos criterios, y entre ellos deberían estar presentes siempre **la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores** (P. Cerrillo, 2016). Esta idea se había expuesto también por A. Mendoza Fillola (2008) para quien el corpus de obras ha de estar vinculado “a los intereses de los alumnos, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural”.

El corpus escolar debería ser el resultado de un consenso que tuviera en cuenta la calidad literaria de las obras y los intereses y edad de los lectores:

Debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria, por su adecuación a los intereses de los lectores según su edad, por su capacidad para la educación literaria de los mismos [...] el canon escolar de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo. (P. Cerrillo, 2007, pp. 70-71)

A. Mendoza-Fillola (2008) adoptaba el concepto de “canon formativo” como término para referirse al corpus de obras dinámicas, revisables, adaptables y actualizables que un alumno debía leer para hacer referencia a la:

combinación del canon escolar (el del currículum), del de aula (como soporte para muchas actividades de aprendizaje) y del canon de la LIJ (lecturas habituales del escolar) que tiene por objeto implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria.

Efectivamente, como recordará unos años después el citado profesor P. Cerrillo (2010, p. 100), el canon ha de ser diferente para cada etapa educativa, ha de combinar obras de LIJ y obras clásicas y ha de tener la posibilidad de modificarse cada cierto tiempo, incorporando nuevas obras.

En la didáctica de la lectura se ha distinguido entre canon formativo y canon personal. El primero estaría compuesto por aquellas obras entendidas como clásicas y con un receptor universal. El canon personal incluiría aquellas lecturas cuyo receptor es un lector diferenciado, en este caso los adolescentes. El canon formativo conformaría la llamada literatura clásica, y el canon personal, la literatura periférica. Para entender esta diferencia tanto la profesora G. Lluch como P. Cerrillo acuden a la “Teoría de los polisistemas”, enunciada por Even Zohar en 1978, para quien la literatura era:

Un complejo sistema de sistemas, es decir un polisistema, en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen -en su origen- a un público lector diferenciado; así y junto a otras, serían lecturas periféricas la literatura popular [...] o por supuesto la literatura infantil y juvenil). (P. Cerrillo. (2013, p. 26)

Esta teoría explicaría los cambios en el sistema literario que componen las obras, en el que unas ocupan lugares centrales -canónicos- y otras periféricas (destinados a lectores diferenciados), pero que pueden cambiar de posición.

La crítica literaria ha discutido desde siempre los rasgos que hacen que una obra sea literaria o no, para poder incorporar al canon -a la lista oficial- aquellos que cumplen con determinados rasgos.

La profesora G. Lluch en *Los criterios de valoración de libros* realiza una propuesta en la que busca “formular una serie de criterios para la valoración de los libros de todo tipo destinados a niños y jóvenes” (2010b, p. 55). Advierte que se trata de una propuesta discutible, con criterios compartidos para enriquecer la discusión sobre lo que es o no “la lectura de calidad”. Para el diseño y estudio de esta tesis se ha tenido muy presente tanto este como otros estudios de la citada profesora.

Se destaca también la investigación de T. Colomer (1998) quien analiza las obras publicadas entre 1977-1990 incorporando las que se tienen en cuenta en las selecciones bibliográficas o que hayan recibido algún premio. En el 2000 Jaime García Padrino realiza también una propuesta de clásicos de literatura infantil española. En 2001 A. Mendoza Fillola analiza el canon escolar. I. Tejerina (2005) señala cuáles han de ser los clásicos de la LIJ, además de comentar las diferentes propuestas sobre el tema. F. J. Azevedo (2006) analiza la importancia del canon en la construcción de un lector autónomo. P. Cerrillo (2007, y revisiones posteriores como la de 2016) conceptualiza sobre lo literario en el ámbito de la LIJ. Pero sin duda, son esclarecedores los trabajos de G. Lluch (2007a, 2010) y en sus reflexiones sobre las lecturas que son canónicas, clásicas y las que serían periféricas.

En educación Secundaria se han de crear **itinerarios didácticos de lectura** que conformarán el corpus escolar. Somos los docentes los encargados de diseñar y desarrollar la competencia literaria de un modo progresivo, a lo largo de toda la etapa. Por ello, es sumamente importante reflexionar sobre las actuaciones didácticas, ya que son las que asegurarán la formación del lector literario. Este corpus de obras serán parte del trayecto que conducirá al alumno a ser lector literario, por lo que se hace imprescindible desarrollar los criterios que se han de seguir para conformar dicho corpus escolar.

Parece razonable comenzar por una lectura que además de presentar calidad literaria actúe desde las diferentes dimensiones de la lectura, especialmente desde la dimensión emocional que, como se ha defendido, posibilita el diálogo con las demás.

Los jóvenes deberían enfrentarse a la lectura de textos de contrastada calidad literaria que propongan "desafíos" lingüísticos (comprensivos e interpretativos), de modo que la lectura resulte estimulante, en definitiva, textos que puedan despertar emociones, plantear preguntas, proponer retos intelectuales, aportar nuevos conocimientos y ayudarles a recorrer su itinerario de lectores competentes y literarios. (P. Cerrillo 2016, p. 88)

Sumamente importante es detenerse en la temática de las obras que configuren el corpus. Se ha evidenciado ya que la LIJ tiene el papel fundamental de formar al lector literario, por lo que parece indispensable que las obras elegidas accedan al universo de los adolescentes, incluyendo la realidad en la que viven, su realidad personal, social y cultural. Por esta razón, el corpus escolar debe abordar todo tipo de temas, desde los que incorporan los problemas o asuntos de la vida que más huella dejan en el ser humano como la muerte, la violencia, las guerras, etc., a aquellos aspectos más oscuros de la existencia que no necesitan ser dulcificados, pero que tampoco den lecciones.

En la elección de corpus escolares tradicionalmente se han dado dos posturas opuestas: aquella que persigue ganar lectores -con libros de lectura fácil- y aquella que defiende que se

lean los clásicos, por muy difícil que resulte su lectura. El canon escolar debe conformarse con lecturas que sintonicen con el gusto de los lectores, que tengan en cuenta su momento evolutivo y académico, y que conforme va avanzando la edad combine obras de LIJ y obras clásicas. “Debe ser un canon amplio, variado en géneros, corrientes y tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia literaria. De ese modo se podrá evitar la ‘instrumentalización’ de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo” (P. Cerrillo, 2016, pp. 119-120).

El debate sobre si los clásicos han de conformar el canon escolar ha estado presente siempre. De acuerdo con la teoría de los polisistemas que se ha visto, la LIJ sería una literatura de frontera o periférica porque se dirige a unos lectores específicos por su edad. Esta literatura se sitúa en un lugar diferente al que ocupa la literatura canónica, que a diferencia de la periférica no busca un lector específico, y ocupa el centro del sistema. El canon escolar de lecturas ha de suponer un “plan de entrenamiento” necesario para facilitar el acceso al canon formativo, a lecturas más complejas, que incluyan las lecturas clásicas universales. Este canon escolar ha de incluir necesariamente obras de LIJ.

Por otro lado, también la LIJ cuenta con obras clásicas²⁵, que son las que pese al paso del tiempo permanecen por su fuerza literaria y su valor, porque como señala P. Cerrillo:

han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso -en ocasiones-, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico. (P. Cerrillo 2016, p. 80)

²⁵ Es interesante revisar los listados de obras clásicas de LIJ que se ofrecen por diferentes investigadores. No obstante, se ha tenido en cuenta el ofrecido por P. Cerrillo en 2016 pues supone su última revisión a este respecto, y modifica apenas el presentado en 2007.

En definitiva, el canon escolar debería formarse con lecturas que pertenezcan a diferentes géneros, con calidad literaria, con diferentes niveles de lectura atendiendo a la edad de los lectores, y con obras tanto de clásicas como del canon formativo.

Lecturas literarias honestas, bien escritas, variadas en géneros (álbum ilustrado, cuento, novela, poesía y teatro), y que exijan un cierto esfuerzo en los lectores; y, en dos los casos, a partir de determinada edad, a los adolescentes se les debe de ofrecer la lectura de obras clásicas de la literatura universal, porque condensan una riqueza literaria tan grande que no podemos ocultarla, planteándoles la dificultad de su lectura como un reto y no como una barrera. (P. Cerrillo, 2016, p. 121)

Estas intenciones se alejan de algunos posicionamientos editoriales actuales que ofrecen una literatura centrada en la apariencia, más de escaparate que de fondo. Las publicaciones de LIJ son tan abundantes que las novedades duran poco, y se retiran de los catálogos muy pronto libros de calidad, lo que pone en riesgo la incorporación de títulos a la esfera de los “clásicos” en la LIJ.

Una breve consideración ha de tenerse hacia la LIJ fantástica, que cada vez cuenta con más lectores entre los adolescentes y demuestra que sigue vigente la primacía de los elementos maravillosos²⁶. No se profundizará aquí sobre la calidad de los mundos de ficción que se presentan en estas obras, pero sí se advierte que en ocasiones las intenciones temáticas responden más a lo comercial que a lo literario. En este sentido, la profesora G. Lluch (2010c) advertía de que cada vez más el mercado de libros para jóvenes se parece al de los adultos,

²⁶ En el terreno de la novela la influencia del auge de las narraciones fantásticas viene marcado por la serie de J. K. Rowling con el personaje de Harry Potter. (Vid. J. García Padrino, 2018, p. 604)

donde el fenómeno de los *best sellers* favorece más lo comercial, con importante publicidad que se basa en grandes campañas de promoción.

Como ya se ha señalado, se comprueba que, con la intención de acercarse al gusto de los lectores, en los cánones formativos se introducen lecturas que deberían pertenecer solo al canon personal. Se adaptan los contenidos, simplificándolos. Se obedece a una tendencia pedagógica social y cultural de “protección” al menor que evita aquello que potencialmente le pudiera hacer sufrir, y que convierte a los adolescentes en lo que llamo con frecuencia “cachorros intocables”. Aplicado esto al terreno de la LIJ desemboca a menudo en una selección de lecturas triviales y poco significativas, que se centra exclusivamente en los intereses del receptor adolescente. De este modo se les niega la oportunidad de, a través de la literatura, cuestionarse, preguntarse sobre su realidad y la ajena, de modo que pueda enjuiciarla y cambiarla si fuese necesario. La motivación o el interés por la lectura debe buscarse en un nivel profundo, el nivel que va a producir la elección de títulos que encierren diferentes dimensiones de lectura.

Esta tesis parte de una propuesta de lectura que no se sitúa en el terreno descrito. La oferta de lecturas que ha de incluirse en el canon escolar sigue la línea trazada por G. Lluch (2010b), G. Jover (2007) o P. Cerrillo (2016), quienes son partidarios de propuestas abiertas y variables de libros de calidad, que permitan que en los centros escolares se puedan elaborar los propios cánones escolares de lecturas.

Se programan lecturas -algunas clásicas dentro de la LIJ- con álbumes ilustrados que no renuncian a la calidad literaria y que puedan incluirse en los cánones escolares, junto con otras lecturas, pues contribuyen a formar una etapa inicial del itinerario lector. Gráficamente podríamos verlo en el siguiente cuadro:

Canon escolar de lecturas

Cuadro 9. Canon escolar.

Son lecturas que proporcionan a los adolescentes experiencias que le ayuden a convertirse en el adulto que quiera ser, lecturas que le den que pensar y no lecturas que le digan qué pensar; y esto solo puede encontrarse en la buena literatura.

Se está de acuerdo con I. Calvino en que:

las cosas que la literatura puede buscar y enseñar son pocas, pero insustituibles: la forma de mirar al prójimo y a los demás, de poner en relación hechos personales y hechos generales, de atribuir valor a cosas grandes y a cosas pequeñas, de considerar los límites y vicios propios y los de los demás, de encontrar las proporciones de la vida, el lugar que ocupa el amor en ésta, así como su fuerza y su ritmo, y el lugar que corresponde a la muerte y la forma de considerar a ésta; la literatura puede enseñar la dureza, la piedad, la tristeza, la ironía, el humorismo, y tantas otras cosas necesarias y difíciles. Lo demás debe aprenderse en otra parte, en la ciencia, en la historia, en la vida, donde todos tenemos continuamente que ir aprendiendo. (1980, pp. 22-23)

Por consiguiente, no serán lecturas que le eviten sombras o angustias al sujeto lector adolescente. Serán las lecturas las que le posibiliten reparar incluso, como señala N. Alzola (2007) en:

Realidades y experiencias que en la vida real no encontramos o que, si las conocemos, no osamos hablar de ellas; la literatura puede dar palabra, comprensión, valor y salida a la angustia, al retraimiento, al miedo o a la soledad de nuestras propias existencias. (p. 156)

En el siguiente apartado se ofrecerá una propuesta didáctica de lectura literaria con álbumes ilustrados. Se ha de matizar que no se está ofreciendo un canon formativo cerrado o restrictivo, sino una propuesta que llevada a la práctica tenga garantías de colaborar en la formación del

lector literario, acompañando al resto de lecturas que han de configurar ese canon escolar. Es un corpus escolar de lecturas y no de canon de LIJ, que, por supuesto, no puede conformar de manera exclusiva el canon formativo del lector literario, pero que sí ha de ser una parte importante en él. Se pretende contribuir en la confección de un futuro canon escolar de lecturas vivo, dinámico, que acompañará a los clásicos, y que, en busca de un lector literario, no quiere caer en la tentación de ejemplificar lecciones de cualquier otro tipo, contra lo que a menudo advertía P. Cerrillo. Un corpus compuesto por lecturas que hacen leer. Con algunas de las lecturas se ha diseñado la investigación cuantitativa llevada a cabo.

Como se ha apuntado, es necesario concretar la programación de itinerarios didácticos en las aulas teniendo en cuenta los objetivos que guían la actuación educativa, con estrategias diferenciadas y con variadas modalidades de lectura. Se persiguen dos objetivos diferentes que se complementan: adquirir competencia literaria y construir hábito lector con el fin de conseguir la lectura de obras cada vez más complejas. Acceder a un corpus escolar que sea abierto y flexible, que permita itinerarios diferentes en función de los lectores y de su contexto particular. Es inspirador el trabajo de G. Jover (2008, pp. 167-178) y su propuesta de “constelaciones literarias” como alternativa al canon canónico y que parte de la perspectiva del lector.

El itinerario didáctico parte de la lectura con álbumes ilustrados donde se da el diálogo entre el aspecto emocional y el racional, en el propio “juego” literario. Una modalidad que convida a leer, con niveles de comprensión variados y que favorece la interacción texto-lector. Estos son los presupuestos de los que nace la selección de lecturas. Se es consciente de que toda selección deja de lado obras tan merecedoras de estar en este corpus como las escogidas.

El formato álbum ilustrado ofrece un modelo estético interesante para los adolescentes, alejado de modelos más convencionales o tradicionales. Se persigue generar sorpresa en el lector, precisamente por la asociación a “libros para niños pequeños”. Este prejuicio ha acompañado al álbum durante mucho tiempo, pero es una idea que se abandona a la vez que se avanza en la lectura. Esto es posible porque las lecturas seleccionadas cumplen con el requisito de la atemporalidad en cuanto al interés que suscita en los lectores adolescentes. Son lecturas con capacidad de adecuarse a diferentes niveles de comprensión. El corpus está compuesto por

álbumes ilustrados de reconocido prestigio, publicados por editoriales de una reconocida trayectoria literaria de calidad.

Además, las historias son significativas pues la temática que tratan posibilita la identificación con el lector adolescente porque le conmueven, porque activan diferentes dimensiones de lectura: emocional, ética-humanizadora y estética. Estas dimensiones de lectura generan reflexión y una posterior transformación del lector en diferentes aspectos, pero de manera imprescindible en el de autoconcepto, en el de la mejora de la comunicación en el ámbito familiar y en el de la convivencia con sus iguales.

Hasta aquí se han expuesto las características que sustentan los criterios de selección seguidos para recalar en los títulos del corpus escolar (*Historia de un erizo, Nadarín, Yo voy conmigo, Arturo y Clementina, La oveja Carlota, Una feliz catástrofe, Juul, Bandada y La historia de Erika*).

Los criterios seguidos se pueden concretar de forma resumida del siguiente modo:

- Título: los títulos ofrecen una selección contrastada y refrendada por la crítica especializada.
- Estética: siguen un modelo estético, literario, en cuanto al formato y al lenguaje.
- Atemporalidad: las lecturas son atemporales por su interés y por su temática.
- Universos temáticos o literarios: se centran en el autoconcepto, la comunicación familiar y el acoso.
- Dificultad: aportan variados niveles de comprensión.
- Significatividad: son historias significativas que activan dimensiones de lectura diferentes.
- Reflexión y transformación: las lecturas conllevan juicios valorativos y provocan reflexión y transformación del lector.

Capítulo 2. Marco teórico. Bloque III. Propuesta de lecturas y de prácticas lectoras. 3. Criterios de selección y corpus escolar.

Como ya se ha dicho, se trata de complementar el canon formativo con una nueva reformulación del canon escolar con un corpus de lecturas que tienen en cuenta el contexto educativo y la realidad de los receptores, sus necesidades y su momento de desarrollo personal.

Un claro distanciamiento con propuestas de lecturas que se han constatado ya inadecuadas, según explicaba G. Jover:

La adopción de sofisticados moldes e inextricables jergas convertía al estudiante en una suerte de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor. El pavor de tantos adolescentes, no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura. (2007, p. 25)

CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO

1. Revisión de estudios precedentes.

La investigación que recoge el presente estudio abarca un ámbito de la enseñanza de la Lengua y la Literatura que ha sido ampliamente estudiado y de los que existe abundante bibliografía. En el marco teórico que se ha confeccionado se ha referido que la lectura y su enseñanza han ocupado durante años a investigadores y docentes en los centros educativos.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha perseguido la necesidad de un cambio en la educación literaria, un cambio que tuviese en cuenta prácticas organizadas y sistemáticas de lectura. En este camino se han anotado los trabajos de J. M. de Amo (2003), P. Cerrillo (2016), G. Lluch (2003, 2010) o T. Colomer (1995, 2001). Se inició el recorrido en pos de una educación literaria donde se tuviese en cuenta la dimensión ética, estética y emocional de la literatura con trabajos como los de M. Sanjuán (2013), J. Cervera (1991), G. Jover (2007), R. Taberero (2005) o R. Llorens (2015), que ahondan en la dimensión ética y estética de la lectura. Desde posiciones más psicológicas, éticas o filosóficas se ha investigado sobre la relación de la lectura y la construcción de la identidad y los valores; destacan estudios como los de L. S. Corral (1995), X. Etxaniz (2011), N. Alzola (2005), J. Ballester, N. Ibarra, S. Yubero (2004) o E. Larrañaga (2005).

En el terreno de la investigación sobre álbumes ilustrados deben destacarse las aportaciones de A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares (2020), T. Colomer (2010), T. Duran (2007, 2009), C. Silva-Díaz (2005), J. Senís (2006), E. Arizpe (2004), E. Bosch (2007), etc.

Se han aplicado álbumes ilustrados en las aulas, persiguiendo la mejora de trastornos, la inclusión o la superación de estereotipos, en trabajos como los de T. Colomer (2010, 2013), V. Calvo y R. Taberero (2015), C. Cañamares (2019), etc.

La bibliografía revisada en torno a estos aspectos ha guiado nuestro estudio sirviéndonos de ejemplo para elaborar los objetivos de esta tesis.

Capítulo 3. Estudio empírico.

Se han hallado estudios sobre la relación entre los factores familiares y socioculturales y la lectura o la expresión escrita (E. Moreno Sánchez, 2001, C. Ruiz de Miguel, 2001, M. González Álvarez, 2002, J. Gil Flores, 2009, J. L. Onieva, 2013).

Por el contrario, no se ha encontrado ninguna investigación que, tras la aplicación de un programa de lecturas concreto de álbumes ilustrados y con unas prácticas sistematizadas de lectura y escritura, mida el impacto para la mejora del autoconcepto, la comunicación con la familia, el acoso y el ciberacoso en adolescentes del primer ciclo de Secundaria. Sí se han encontrado estudios con lecturas de álbumes ilustrados para Primaria y Secundaria que medían el impacto sobre niños con espectro autista (V. Calvo y R. Tabernero, 2015) y sobre la percepción de niños de Primaria en torno al colectivo LGTB (Soler-Quílez, 2016), entre otros. Ahora bien, en ningún caso el corpus de lecturas era incluido como parte del canon escolar ni estaba sistematizado.

Se ha escrito mucho en torno a la lectura -como acto en sí mismo- y a los lectores como receptores. También hay abundante literatura sobre la autoestima o autoconcepto, el acoso escolar, los valores y la educación literaria, pues desde múltiples áreas se han estudiado estas parcelas, pero casi siempre de forma independiente, sin relacionarse explícitamente con la lectura, con excepción de los trabajos de N. Alzola (2007) y P. Martínez (2019).

No se han encontrado trabajos que revisen el impacto real de la lectura para la mejora del autoconcepto, la comunicación familiar y la convivencia escolar en adolescentes de Secundaria. Tampoco se han encontrado propuestas exclusivas con álbumes ilustrados salvo la citada de G. Soler-Quílez, si bien se centran en la escritura creativa como método para acceder al entendimiento de la propia identidad y la de otros desde una perspectiva “arcoíris”.

Es muy abundante la literatura de estudios sobre comportamientos lectores y su influencia en los resultados académicos o en el valor que se le concede a la lectura (E. Larrañaga y S. Yubero (2005), M. Elche (2018), etc.

En el caso concreto de la autoestima o autoconcepto y el acoso escolar es muy amplia la literatura, pero casi siempre relacionada con el rendimiento escolar. Se pueden destacar tesis recientes como la de M^a C. Sangrador Moreno de la Universidad de Burgos (2017).

Capítulo 3. Estudio empírico.

La revisión literaria sobre álbumes ilustrados es también amplísima y de larga tradición como se ha visto en el bloque III del marco teórico, pero ya se ha notificado sobre la escasez de los trabajos que apuesten por programas de lectura con álbumes ilustrados, y la necesidad de reforzar los itinerarios de lectura en el canon escolar del primer ciclo de la educación Secundaria. Esta fue otra razón más para introducir en el canon escolar el género de los álbumes ilustrados, alejados generalmente de las aulas de Secundaria, aunque muy presentes en las de Infantil y Primaria.

Se ha trasladado la investigación a un contexto diferente al de los estudios que se han revisado casi siempre en educación Primaria, pues el centro donde se ha realizado la investigación es un Instituto de Enseñanza Secundaria con unas características específicas -como se verá-. De este modo se establece una nueva variable junto a la del nivel educativo y que también constituye una novedad.

Esta tesis pretende contribuir al desarrollo de la investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, pretendiendo también un cambio en la educación literaria en las aulas de Secundaria. Se presenta un corpus de lectura de álbumes ilustrados que tiene como horizonte formar a lectores adolescentes con competencia literaria.

La aplicación de un programa concreto de lectura de álbumes ilustrados que por sus características activan la dimensión emocional, ética-humanizadora y estética en los adolescentes, y les permiten mejorar esferas importantes en esta etapa evolutiva que es la adolescencia: la construcción de la identidad, con la mejora del autoconcepto y de la comunicación con los demás para superar conflictos familiares y escolares.

2. Opciones metodológicas.

Los tipos de investigación pueden ser diferentes, dependiendo del enfoque por el que se quiera optar. Como ya se ha señalado, la investigación de la presente tesis doctoral combina un enfoque cualitativo y cuantitativo.

No es necesario profundizar en cómo se han ido conformando los paradigmas de investigación, pero hemos de resaltar los aspectos que nos pueden ayudar a defender la metodología utilizada.

A lo largo de los siglos, la evolución de la investigación ha sufrido cambios importantes que han supuesto diferencias en la manera en cómo se abordaba el objeto de estudio. Se puede dividir en dos grandes enfoques que a su vez suponen el desarrollo de diferentes metodologías.

Estas dos perspectivas de investigación se conocen como cuantitativa y cualitativa; esta última engloba a su vez diferentes metodologías entre las que podemos destacar: la etnografía - desde la clásica hasta la virtual-, los estudios biográficos y la investigación acción, etc.

La naturaleza del problema que vamos a estudiar es la que nos ha hecho realizar un tipo de investigación determinada. Una vez valoradas las diversas variables y revisada la bibliografía relacionada con nuestro objeto de estudio, decidimos desarrollar una investigación centrada en ambas perspectivas metodológicas. Nos hemos decantado por el pluralismo metodológico, que nos permite diversificar los modos de aproximación, descubrimiento y justificación de los resultados.

2.1. Investigación cuantitativa.

En el ámbito de lo cuantitativo realizamos un estudio cuasiexperimental puesto que buscábamos comprobar los efectos de la intervención didáctica de lectura en un grupo de alumnado.

Para Campbell y Stanley (1976) los estudios de corte cuasiexperimental son los más difundidos en la investigación educativa, pues se entienden como investigaciones en las que se han programado procedimientos para la obtención de datos, pero sin control de las variables y una asignación aleatoria de los sujetos participantes que son entidades formadas naturalmente.

Elegimos un grupo experimental de alumnado (GI) y otro de control (GC) -formado a su vez por dos grupos de alumnado diferente-. Ambos grupos reciben un pretest y un posttest, con el que analizaremos el autoconcepto que el alumnado tiene de sí mismo y los conflictos con los demás en el ámbito familiar, acoso escolar y ciberacoso.

Se realiza una investigación de tipo deductivo para elaborar una serie de conclusiones tras la valoración de los resultados que ofrezca el análisis estadístico obtenido.

El estudio se ha diseñado de forma longitudinal, es decir, se pretende reunir datos en dos momentos distintos en el tiempo: al principio y al final del curso escolar, y poder comparar los resultados que ofrecen las pruebas realizadas en ambos tiempos. Para ello se debía tener en cuenta la variable independiente que se introducía y que modificaba el proceso: el programa concreto de lecturas.

Este tipo de estudio se conoce como de seguimiento, pues se ofrece un análisis en dos o más momentos del comportamiento de los mismos individuos que han recibido el mismo tratamiento.

En conclusión, la investigación es un estudio exploratorio, cuasiexperimental, de carácter deductivo, con un diseño longitudinal, cuantitativo y de seguimiento.

Capítulo 3. Estudio empírico.

Las diferentes finalidades que se persiguen son: aumentar los conocimientos sobre un fenómeno que no se conoce completamente, comprobar el efecto del programa de lecturas con álbumes ilustrados, establecer las bases para investigaciones posteriores y postular conclusiones verificables.

2.2. Investigación cualitativa.

Durante la aplicación del programa realizaremos también un análisis cualitativo.

La investigación cualitativa -y específicamente en disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología- se desarrolla a partir de los años 60 y 70, si bien distinta bibliografía señala sus orígenes en la época de Aristóteles y Platón, pues desde antiguo se dedicaban ya a la filosofía, la observación y la educación.

Si se revisan los estudios realizados en educación (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990; Cook y Reinhardt, 1986) se aprecia que los métodos más utilizados como propios de este tipo de investigación son el etnográfico, el estudio de casos, el observacional, el fenomenológico, etc. En el ámbito de la educación es importante comprender los problemas desde la perspectiva del actor, a partir de la interpelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar así el significado de las acciones sociales. Desde esta perspectiva educativa, M. Suárez Pazos (2002, p. 42) refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada”. Hubiera sido enriquecedor y quizá necesario el estudio del fenómeno empleando la Investigación acción, pero se deja esta puerta abierta para futuras investigaciones, de modo que esta tesis pueda servir para obtener la información necesaria para una investigación posterior más completa.

A. Mendoza Fillola (2004) describe los cinco ámbitos de investigación más frecuentes en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En primer lugar, señala investigaciones centradas en procesos como la competencia comunicativa y la competencia literaria, el aprendizaje, el acto de la producción y la recepción de la lectura, etc. En segundo lugar, investigaciones centradas en la metodología empleada, en los enfoques didácticos utilizados, los materiales y su evaluación, el diseño del currículo de enseñanza. También investigaciones centradas en los contextos comunicativos, sociolingüísticos, de la comunicación y el aprendizaje; las que versan

Capítulo 3. Estudio empírico.

sobre las concepciones del profesorado y del alumnado, y sobre los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, aquellas centradas en contenidos, en usos lingüísticos y literarios.

A. Mendoza Fillola en 2004 ya planteaba tres modalidades esenciales de la investigación en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la valoración conceptual y/o revisión de los supuestos teóricos, la modalidad teórica de cuestiones generales del aprendizaje y la modalidad práctica destinada a obtener recursos y propuestas de prácticas innovadoras. En esta última modalidad se sitúa el análisis cualitativo que aquí se realiza: un análisis descriptivo e interpretativo de una experiencia práctica con la lectura en adolescentes, en un intento de establecer significaciones para interpretar una realidad en torno a la lectura, de modo que se puedan proyectar los resultados en propuestas de cambio metodológico en las clases de Lengua y Literatura; y en definitiva que posibilite el diseño de proyectos más innovadores para la mejora de la actividad educativa sobre la que se investiga.

Con el paso del tiempo se ha aprendido que ningún método de investigación es mejor que otro. Ante esta consideración, se buscó el modo de realizar una investigación que utilizara diferentes métodos, puesto que cuanto mayor es la variedad de metodologías y de datos que se empleen en el análisis de un problema, más fiables serán los resultados.

En último lugar, se establece un corpus escolar de lecturas a partir de las conclusiones extraídas de ambos análisis, cuantitativo y cualitativo, y tomando como referencia el marco teórico desarrollado.

El marco teórico de referencia que hemos dibujado en el apartado anterior responde al carácter ecléctico de este estudio. Pretende ser un espacio de encuentro entre diferentes líneas de investigación para terminar en una propuesta de aplicación en las aulas de Secundaria. Por un lado, se inscribe en el ámbito de la educación literaria. La observación de la práctica docente permite analizar la educación literaria en las aulas, sus modelos, el corpus de lecturas y también las modalidades de lectura. Esto es fundamental para la reflexión, con una propuesta válida para investigaciones posteriores. Por otra parte, se centra en el sujeto lector adolescente, y se acerca a campos de investigación como la psicología, la psicología de la educación..., desde los que se

Capítulo 3. Estudio empírico.

observa al adolescente en el entorno escolar no solo en su relación con la lectura, sino en cómo esta influye en la construcción de su identidad, su relación con los demás y con su entorno más cercano: la familia, en aspectos como la comunicación, el acoso y el ciberacoso.

También se hace referencia a ámbitos de la sociología de la lectura, puesto que interesan las prácticas y hábitos de lectura de los adolescentes. Se plantea un corpus de lecturas y se diseña una práctica de lectura para un curso escolar donde a partir de álbumes ilustrados y prácticas de lectura y escritura se activan las tres dimensiones propuestas y se logra la transformación del lector.

En definitiva, estas tres parcelas se concretan en el diseño de una **propuesta de intervención en las aulas, proponiéndola como posible modelo de actuación positiva para la creación de la identidad -individual y colectiva-, la resolución de conflictos familiares y escolares, y la mejora de la convivencia en los centros escolares.**

2.3. Delimitación del problema.

En el contexto descrito, desde la especialidad Lengua castellana y literatura y en la educación Secundaria Obligatoria se observaba una disminución del hábito de lectura. El plan lector de centro y las lecturas programadas desde el área no estaban dando resultados que hiciesen pensar en un futuro mejor.

El centro educativo en el que se lleva a cabo la investigación ha ido creciendo, y la necesidad de espacio es posiblemente el problema más grave que se detecta. La biblioteca del centro se ha convertido en un lugar donde llevar al alumnado cuando falta el profesor de su materia, o bien ocuparla como espacio para el alumnado que ha presentado alguna conducta disruptiva. Además, se observaba en primer ciclo de Secundaria un empeoramiento de problemas de convivencia, fruto de una baja autoestima y de problemas de comunicación en las familias.

En cuanto a la lectura, la programación de aula del Departamento de Lengua castellana se limitaba a poner tres lecturas obligatorias por curso, y otras tantas voluntarias. El Plan de Fomento de la lectura no era un documento consensuado por todos los docentes, y no conseguía despertar el amor por la lectura y el placer de leer.

La observación de lo expuesto fue el punto de partida que inspiró para cambiar el programa de lectura en el nivel de 2º ESO de modo experimental, desde la convicción de que un buen itinerario de lectura conduce a la formación de un lector literario y ayuda también a los adolescentes en un momento decisivo de su evolución. Además, mejoraría la comunicación familiar del alumnado, así como las relaciones con sus iguales. La convivencia en el centro se vería reforzada estableciendo modos de vida más solidarios y pacíficos.

Para comprobar su eficacia -que ya se intuye a priori- se recurre como ya se ha señalado en el apartado 1 de este capítulo a métodos de investigación cuantitativos, herramientas con las que obtener datos sobre la influencia y la mejora de la lectura en el autoconcepto, el acoso y las

Capítulo 3. Estudio empírico.

relaciones familiares. Además, se emplean métodos cualitativos para obtener testimonios de la práctica de lectura. Mediante prácticas de escritura diferentes se busca analizar la evolución de la propia práctica lectora, la percepción que el alumnado tiene de ella, así como comprobar la eficiencia transformadora de esa experiencia de lectura.

Esa transformación que se indica abarca tres aspectos concretos. El primero es el de la construcción de la identidad, que se centra en el momento evolutivo particular que vive el adolescente. El segundo, en los conflictos, pues en las relaciones sociales escolares los conflictos son habituales y deben aprender a superarlos conociendo su propia realidad y otras ajenas. El tercero se deriva de los dos anteriores porque esa construcción de la identidad con valores éticos positivos, así como el manejo en la resolución de conflictos, redundan en una mejora de la convivencia en el centro educativo, una disminución de los problemas superando situaciones de acoso, y en una mejor relación en el ámbito familiar.

La investigación de este trabajo consiste fundamentalmente en una práctica donde la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es llevada al escenario de un centro escolar y de ahí se deriva un análisis de lo que puede significar ***una experiencia educativa literaria concreta para la construcción de la identidad del adolescente, la mejora de la convivencia escolar y la comunicación con la familia.*** En un segundo estadio, y a partir de esa práctica, se pretende establecer un **corpus de lecturas de álbumes ilustrados que tenga en cuenta los aspectos emocionales, éticos y estéticos de la lectura para aproximarse a lo que podría ser un nuevo modelo de educación literaria.**

2.4. Objetivos y preguntas de investigación.

El propósito general de la investigación es valorar la aportación de una propuesta concreta de lecturas y de prácticas lectoras en el alumnado de 2º ESO para el fomento de la lectura, la creación del hábito lector, el desarrollo de la competencia literaria y la construcción y mejora del autoconcepto, la convivencia escolar y las relaciones y los conflictos familiares.

Este objetivo general se puede concretar en objetivos más concretos atendiendo a las tres finalidades propuestas.

2.4.1. Objetivos de la finalidad A.

Conocer las implicaciones o modificaciones que el programa de lecturas producía en el autoconcepto o nivel de autoestima, la percepción de sí mismo y sobre los demás; en las relaciones familiares en el aspecto concreto de la comunicación familiar, y en las posibles situaciones de acoso y/o ciberacoso escolar.

Preguntas de investigación relacionadas con la finalidad A:

- A. ¿Modifica el programa de lecturas con álbumes ilustrados el nivel de autoconcepto en el alumnado de 2º ESO?

- B. ¿El programa de lecturas con álbumes ilustrados varía la relación comunicativa que el alumnado mantiene con sus familias?

- C. ¿Modifica el programa de lecturas con álbumes ilustrados el nivel de acoso y/o ciberacoso ejercido y/o recibido?

2.4.2. Objetivos de la finalidad B.

Describir y exponer la propuesta de intervención con la lectura y con prácticas de creación escrita, literaria y artística.

Se pretende mostrar la experiencia de la práctica de lectura en las sesiones de la materia de Lengua castellana y Literatura, utilizando actividades prácticas de creación escrita y artística.

Preguntas de investigación relacionadas con finalidad B:

- A. ¿Qué actividades mediadoras de la lectura se llevan a cabo en las aulas?
- B. ¿Qué actividades de escritura o actividades artísticas se plantean en el aula?
- C. ¿Es efectiva la lectura en la transformación del lector adolescente en cuanto a la construcción del autoconcepto, la mejora de la convivencia y las relaciones familiares en adolescentes?

2.4.3. Objetivos de la finalidad C.

Creación de un corpus escolar de álbumes ilustrados para el primer ciclo de Secundaria en el área de Lengua castellana y Literatura.

- A. ¿Los álbumes ilustrados son un género literario idóneo para conseguir el objetivo planteado?
- B. ¿Qué criterios podrían guiar la selección de lecturas de álbumes ilustrados y las actividades del itinerario didáctico de enseñanza que tuviesen en cuenta la dimensión emocional, ética-humanizadora y estética de la lectura?
- C. ¿Qué títulos de lecturas se pueden incluir en un corpus escolar para el alumnado de primer ciclo de ESO, que se adapte a sus intereses y necesidades?

Al finalizar esta intervención, se espera que el alumnado aumente su competencia lecto-literaria, así como su motivación e interés por la lectura. Se pretende acompañarlos en su tránsito hacia la creación de un futuro lector literario. Además, es posible que mejoren su percepción individual, mejorando el conocimiento de sus propias emociones e identificando las de los demás a través de lecturas concretas.

2.4.4. Hipótesis.

La HIPÓTESIS inicial de la que se parte es que una práctica de lectura concreta con una selección de un corpus literario adecuado de álbumes ilustrados enfatizará el componente emocional, ético-humanizador y estético de la lectura, mejorando la experiencia individual de lectura y ofreciendo la posibilidad de que esta experiencia literaria programada transforme al lector adolescente en aspectos como la construcción de la identidad, la mejora de la convivencia escolar y de la comunicación familiar.

En un segundo estadio, y a partir de esa práctica, se establece un corpus escolar de lecturas de álbumes ilustrados que tienen en cuenta los aspectos emocionales, ético-humanizadores y estéticos de la lectura, para aproximarse a lo que podría ser un nuevo modelo de educación literaria en el primer ciclo de Secundaria para la formación de lectores literarios.

En síntesis, LAS FINALIDADES PRINCIPALES DEL ESTUDIO SON:

Analizar, a partir de las mediciones del pretest y postest, la efectividad de una intervención con un programa de lectura para contribuir a la formación del lector literario, adquirir competencia lecto-literaria, mejorar el autoconcepto, la comunicación familiar, la convivencia y la resolución de conflictos.

Observar la interiorización de la experiencia de lectura que el alumnado lleva a cabo en el aula, a partir de las creaciones literarias y artísticas a modo de prácticas de escritura. Se trata de valorar en qué medida la selección del corpus y las actividades desarrolladas favorecen la

Capítulo 3. Estudio empírico.

construcción de la identidad de los adolescentes, mejoran la comunicación familiar y el clima de convivencia del centro, influyendo positivamente en la resolución de conflictos escolares de acoso y/o ciberacoso.

Contribuir a la formación de un lector literario con un nuevo modelo de educación literaria para el primer ciclo de educación Secundaria.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación.

El diseño de una investigación equivale a la secuencia completa de pasos fijados con anterioridad para asegurarse de que los datos que se necesitan se obtienen de forma que posibiliten un análisis objetivo. El análisis que se plantea ha conducido a deducciones válidas respecto a las cuestiones que se plantearon investigar.

Por todo esto se diseñaron distintos modelos con sus respectivos instrumentos de investigación, y se planificaron las etapas del proceso de investigación.

En una investigación educativa como la que se presenta, el fin último ha de ser describir una realidad escolar que es objeto del estudio, explicarla y realizar propuestas para mejorarla o intentar cambiarla.

1.1. Diseño del análisis cuantitativo.

El análisis de los datos se ha realizado mediante un estudio correlacional para descubrir las relaciones existentes entre las variables que intervienen en el estudio.

Se confeccionó un diseño de estudio cuasiexperimental que si bien no era un experimento puro -conocido así en la investigación- sí podíamos ejercer un control considerable sobre la mayoría de las fuentes de invalidez (Cook y Campbell, 1979).

Se tuvieron en cuenta dos fuentes de invalidez que podrían afectar al estudio: que la investigadora fuera o no docente en los grupos de control, y que los estudiantes conociesen o no que estaban siendo objeto de estudio cuando se les aplicaba un programa de lecturas concreto.

Con estas premisas, la investigadora decidió no impartir clase a los grupos del GC pues conociendo las hipótesis de estudio y el propósito de la investigación, podría actuar de manera distinta en cada grupo y que eso afectara a los resultados. Se eliminaba así la amenaza del conocido como “efecto del experimentador” en investigación. (Mc Millan, 2005).

Con respecto a la segunda posible fuente de invalidez, los estudiantes del GI no supieron que el programa de lecturas que recibían iba a ser estudiado. Sabían que realizaban tareas “especiales” o “diferentes” al resto de grupos, pero no que fuesen parte de un “tratamiento”.

De este modo, se eliminaba la posible desmotivación en el GC por no haber sido elegidos, o la obligación impuesta de ser mejor en el GI por haber sido seleccionados para el estudio.

1.1.1. Instrumentos de análisis cuantitativo

Para llevar a cabo la investigación cuantitativa se recogieron datos de tipo personal mediante una ficha de datos personales creada para esta investigación, incluida en el Capítulo 10 de anexos pero que puede observarse en la figura siguiente:

<p>En primer lugar quiero agradecerte que dediques tu tiempo a completar este cuestionario. Es muy útil para mí y mi trabajo, por lo que te pido que emplees unos minutos en leerlo con atención y completarlo. Es absolutamente anónimo, así que puedes contestar con sinceridad.</p>	
PREGUNTAS PERSONALES	
NÚMERO DE LISTA:	
CIUDAD DE ORIGEN:	
RAZA O ETNIA:	
SUJETOS PARTICIPANTES	
EDAD: 12 / 13 /14	
SEXO: Femenino / Masculino	
REPETIDOR: NO / SÍ	
ENFERMEDADES O DISCAPACIDADES FÍSICAS: NO / SÍ	
¿CUÁLES?	
DISCAPACIDAD FÍSICA O ENFERMEDAD GRAVE: NO/ SÍ	
¿CUÁLES?	
OTRAS ENFERMEDADES:	
APARATO ORTODONCIA NO / SÍ	
GAFAS NO / SÍ	
ALTURA	
PESO	
PREGUNTAS FAMILIARES	
VIVES CON: PADRE Y MADRE, SOLO PADRE, SOLO MADRE, OTRAS SITUACIONES:	
PROBLEMAS DE CONVIVENCIA FAMILIAR: NO / SÍ ¿DE QUÉ TIPO?	
NIVEL SOCIOECONÓMICO: BAJO / MEDIO / ALTO / MUY ALTO	
NIVEL SOCIOCULTURAL PADRES:	
TRABAJO PADRE:	
TRABAJO MADRE:	
LECTURA EN CASA:	
PADRE LECTOR: NO / SÍ	
MADRE LECTORA: NO / SÍ	
HERMANOS O HERMANAS LECTORES: NO / SÍ	
ACCESO A INTERNET EN CASA: NO / SÍ	
MÓVIL CON DATOS: NO/ SÍ	

Figura 1. Cuestionario preguntas personales.

Se utilizaron también los test que medían la percepción del alumnado sobre tres ejes que eran los objetivos centrales de la investigación: el autoconcepto, la relación con los demás en su vertiente negativa de acoso y ciberacoso, y la comunicación que se establecía en las familias. (Véase Capítulo 10 de Anexos).

Capítulo 4. Metodología

En el cuadro 10 se muestra el esquema del diseño de análisis cuantitativo:

GRUPO	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST
A-B (GC)	V	X	V
G-H-D (GI)	V	V	V

Cuadro 10. Diseño del análisis cuantitativo.

Cada uno de los cuestionarios empleados para el análisis señalado se recoge en el apartado de variables respuesta en el apartado 4 Variables de investigación utilizadas, en el capítulo 4 de Metodología, y se incluyen en el Anexo.

1.2. Diseño del análisis cualitativo.

El análisis cualitativo se centraba en el diseño y desarrollo de actividades de lectura, actividades de escritura y de creación artística, y su posterior observación para extraer conclusiones.

Una vez decididos los títulos de álbumes ilustrados que se iban a leer en voz alta, se realizaba la actividad que se denominó “Compartimos la lectura”, donde se realizaba una tertulia dialógica y literaria sin guion previo. El alumnado resaltaba las ideas que le habían resultado más importantes o interesantes después de cada lectura. Se establecía un diálogo abierto en torno a la lectura.

Las actividades literarias se centraron en la escritura, de modo que el alumnado uniese en estas prácticas la lectura y la escritura. Denominadas como “Reescritura literaria” reescribían las lecturas con parámetros que se le ofrecían y que se detallarán más adelante. El eje de escritura fue el de cada uno de los tres bloques sobre los que se trabajaba.

Las actividades artísticas pretendieron mostrar de una manera plástica las ideas que las lecturas habían suscitado y que previamente habían trabajado en la reescritura. Se denominaron “Pintamos la lectura”.

2. Población de estudio.

2.1. Contexto de la investigación.

En este apartado se describe y analiza el contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación. El centro educativo en el que se aplicó es el IES Misteri d'Elx. Un centro de Enseñanza Secundaria, de titularidad pública, dependiente de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. Está ubicado en la ciudad de Elche en el barrio de Altabix, concretamente en el número 1 de la Avinguda de la Universitat d'Elx, y forma parte de un entramado educativo en el que concurren la Universidad Miguel Hernández, la Escuela Oficial de Idiomas, el Conservatorio Profesional de Música de Elche y el propio centro escolar.

De las enseñanzas que ofrece el sistema educativo valenciano, el IES Misteri d'Elx imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en todas sus modalidades y Formación Profesional con un Ciclo Formativo de Grado Superior actualmente inactivo (Proyectos de Edificación, perteneciente a la familia profesional de Edificación y Obra Civil).

La ubicación del centro es, desde muchos puntos de vista, inmejorable, puesto que está rodeado en sus proximidades por zonas verdes y ajardinadas como el Parque Municipal o el Parque Infantil de Tráfico; así mismo, no muy lejos del mismo se encuentran el Parque Deportivo, la Ciudad Deportiva Kelme y la Ciudad Deportiva Municipal. Las estaciones de ferrocarril y autobuses interurbanos están muy próximas, al igual que diferentes paradas de autobuses urbanos.

Capítulo 4. Metodología

Quizá lo más significativo es que se encuentra en un entorno eminentemente educativo, en el que se localizan la Universidad Miguel Hernández, la Escuela Oficial de Idiomas, el Conservatorio de Música y el mismo IES Misteri d'Elx.

El entorno

El sector industrial que es el fundamental en Elche comenzó a vivir una crisis -ya desde los años 90- que no se ha terminado del todo, aunque quizá no es tan aguda como unos años atrás. Sin embargo, los tiempos vividos en los últimos años han hecho que surja un creciente interés por la formación técnica y académica en general. Parece que asistimos en la ciudad de Elche a una lenta transformación y cambio en los valores que la población joven considera primordiales, concediéndole una mayor importancia a la cultura y a los estudios.

Identidad del centro.

En sus orígenes el centro fue creado bajo el nombre de IES N° 8, y más tarde se le concedió la denominación específica de IES Misteri d'Elx a través de la Orden de 13 de diciembre de 2002 (DOGV 18.02.2003).

El alumnado.

El centro tiene una matrícula de 1200 alumnos. Aproximadamente el 65% del alumnado proviene de los cuatro colegios de Primaria que tiene adscritos: C.P. La Galia, C.P. Candalix, C.P. Baix Vinalopó y C.P. Luis Cernuda. Un 9% son alumnos que realizan estudios en el Conservatorio de Música, un 19% se ha matriculado por decisión de sus familiares o tutores, un 5% por cambio de domicilio, y el 2% restante se ha matriculado por otros motivos.

El área de influencia, en lo que se refiere a la admisión del alumnado, es la zona centro (zona 3-A), que tiene adscritos los colegios públicos citados de esta zona y uno, La Galia, perteneciente al Campo d'Elx (zona 7-M).

Capítulo 4. Metodología

En el marco de la atención a la diversidad el centro oferta el programa académico para la mejora (PAM). Desde este programa se llevan a cabo múltiples actuaciones que abarcan ámbitos diferentes. Así, el grupo de convivencia -que pertenece también a la red de centros de convivencia del municipio CONVIELX- y de acompañamiento entre iguales (TEI), la atención a la biblioteca, la promoción de la actividad física y el deporte, la mejora de la convivencia, la promoción de la lectura, etc.

El profesorado.

Por lo que respecta al profesorado la plantilla del IES Misteri d'Elx está compuesta por 109 profesores. La estabilidad en el profesorado del centro es muy alta ya que en la actualidad 65 plazas se ocupan de manera definitiva. Esta es una tendencia que se ha mantenido a lo largo de los años.

El personal no docente está compuesto por dos auxiliares de gestión, tres subalternos, un educador y medio, un fisioterapeuta y un profesor de audición y lenguaje.

Instalaciones.

El centro Misteri d'Elx cuenta con unas instalaciones modernas y de reciente construcción. El aumento de la matrícula del centro y las necesidades de escolarización provocaron que en el año 2009 se adoptase un sistema de distribución de aulas por el que se asignaba un número de aulas concreto a los diferentes departamentos didácticos, teniendo en cuenta las horas de docencia de cada uno. Este hecho posibilita la optimización de los espacios y la adecuación de materiales didácticos y dotación de tecnología en las aulas en función de sus necesidades.

El centro “por dentro”.

Una mirada profunda nos hace ver que todo lo expuesto es cierto, pero no habla de las relaciones humanas que son las que finalmente conforman un centro educativo. Los más de 1200 alumnos y más de 100 profesores conviven en un centro realmente grande, con mucha

actividad. Como se sabe, estos tipos de espacios son más propensos al individualismo. Es difícil como docentes conocer a todos tus compañeros, y más difícil compartir experiencias. En el alumnado se aprecia también esta dificultad de acercamiento, y de este modo se crean grupos muy pequeños, diferenciados entre sí y con pocas relaciones. Esta dificultad en la comunicación y en las relaciones la acusan sobre todo en 1º y 2º de la ESO. No hay una identidad de centro propia debido posiblemente a su tamaño. En estos cursos el alumnado y sus familias demuestran preocupación en este terreno, nos ponen como testigos de sus preocupaciones adolescentes, de sus dificultades, sus dudas, en resumen, de las necesidades que tienen tanto en el ámbito escolar como en el familiar, social e individual.

Se escogió este centro porque soy docente allí, y como investigadora en educación era importante llevar a cabo un estudio que pudiera aplicar en mi centro de trabajo. Era consciente de que debía observar más de cerca las relaciones de mi alumnado con la lectura, la desgana que veía en ellos para acercarse a la lectura, la falta de autoestima, los problemas de convivencia familiar y educativa, etc. Y una vez observados estos problemas debía proponer alguna solución que pudiese llevar a la práctica.

Los informes de dirección consultados en cuanto a la convivencia escolar indicaban que es un centro que no tiene graves problemas de convivencia. A pesar de esto, los comportamientos problemáticos detectados dentro del aula son las conductas de rechazo al aprendizaje, lo que provoca falta de respeto a las normas. En ocasiones se dan conductas disruptivas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje pero que no se pueden tipificar como comportamientos agresivos. Estos últimos son escasos, y -cuando se dan- buscan atentar contra la propiedad de las personas o con su imagen a través de las redes sociales.

Esta es la razón por la que se diseñaron diferentes medidas encaminadas a mejorar esta situación, especialmente en el primer ciclo de Secundaria. Así se elaboró el programa de mejora de la convivencia a través de la lectura, diseñado en el Departamento de Lengua castellana y Literatura y que he llevado a la práctica durante cuatro cursos escolares. Este programa de prevención de conflictos se incluía dentro del citado PAM.

El motivo por el que se eligió el nivel de 2º ESO ya se ha señalado en la justificación del estudio, y es la escasez de investigaciones previas para el nivel de Secundaria de primer ciclo

Capítulo 4. Metodología

con respecto a las prácticas lectoras en el aula y su eficacia, así como la necesidad en este ciclo de renovar y ampliar el corpus de lecturas que conformaban el canon escolar, teniendo en cuenta siempre la formación de un lector literario ético. Ya se ha aludido también a la abundancia de estudios para Primaria, para Secundaria y Bachillerato centrados sobre todo en la recuperación de la autoestima o la evitación del acoso escolar relacionados con la comprensión lectora o con la escritura, así como estudios sobre lectura y valores y su repercusión en resultados académicos, pero no con propuestas organizadas de lectura y escritura, como se plantean en esta tesis.

2.2. Sujetos de la investigación.

Para el diseño de la presente investigación se ha optado por una muestra que se compone de 120 estudiantes, que pertenecen al 2º curso de Educación Secundaria del Instituto de Educación Secundaria IES Misteri d'Elx (Elche, Alicante) en el curso 2018/2019.

La asignación de los grupos para el estudio se realizó como se indica a continuación. En el mes de julio de 2018 el Departamento de Lengua castellana y Literatura organizó el curso escolar 2018/19 atendiendo a las peticiones personales del profesorado. De este modo se me asignaron los grupos de 2º ESO D, G y H, de los ocho grupos que había para 2º ESO. En estos niveles suelen atenderse las necesidades específicas del alumnado estableciendo desdobles o asignando docencia compartida, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico. Para el grupo 2º H era la única docente y no estaba desdoblado, mientras que para 2º D y 2º G se habían establecido desdobles en las áreas principales: lengua castellana y matemáticas, con lo que solo impartía clase a una parte del alumnado de 2º ESO D y H.

Estos se constituirían pues en los grupos de informantes, tomando la clase o grupo como unidad de muestreo. Para todos ellos se solicitaron los permisos necesarios y que pueden verse en el Anexo: la solicitud de consentimiento para la recogida de datos, y el depósito en el centro del Registro de actividad que sí requiere consentimiento.

Para los grupos de control se eligieron los de 2º A y B por su configuración horaria, es decir, la hora de tutoría coincidía con horas libres en mi horario, de modo que podía realizar los test sin interrumpir el desarrollo normal de sus clases.

De este modo, se conformaba un grupo intervención de alumnado para la intervención con 68 alumnos de tres clases concretas: 2º ESO D, 2º ESO G y 2º ESO H, y otro grupo de control (52 alumnos) -formado a su vez por dos grupos: 2º ESO A y 2º ESO B-. Como se observa, se cumplía con el requisito de que fuesen grupos aproximadamente equilibrados en cuanto al número de participantes.

El grupo control y el experimental presentaban unas características similares pues partían del mismo nivel educativo.

GRUPOS	2ª ESO	NÚMERO PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EXPERIMENTAL	G, H, D	68	X
CONTROL	A, B	52	

Cuadro 11. Configuración de grupos para la investigación.

-Grupo intervención o experimental (GI)

El grupo de intervención es un grupo formado por dos cursos diferentes: 2º ESO G y 2º ESO H+D

El grupo G era un grupo completo de alumnado que en la asignatura de lengua castellana no tenía desdoble, es decir, se ofrecía docencia por la misma profesora a todo el grupo. En el caso del grupo que se denomina H+D era un grupo que provenía de diferentes grupos: el H y el D, pero que para la asignatura de lengua castellana se constituía en tres grupos distintos atendidos por tres profesores diferentes. La investigadora fue docente de un grupo único H+D, conformado por alumnado de ambos grupos. La decisión sobre el alumnado que conformaba dicho grupo la tomó el Departamento de Lengua castellana de manera arbitraria, con el único criterio de que cada uno de los tres grupos tuviesen el mismo número de alumnado.

-Grupo control (GC)

El grupo control estaba formado, al igual que el GI por dos clases diferentes: 2º ESO A y B.

La investigadora no era docente en esos grupos, como ya se ha señalado.

3. Muestra.

3.1. Criterios de inclusión / exclusión

El único criterio que debía tenerse en cuenta para la exclusión del estudio es que el alumnado no entendiese bien la lengua castellana. Por tanto, se fijó como criterio de exclusión que no dominara el castellano tanto en su modalidad hablada como escrita. No tuvo que excluirse a ningún estudiante pues todos dominaban perfectamente el idioma.

En cuanto a la edad se asumió el criterio de que estuviesen matriculados en 2º ESO, en el Instituto descrito y en ese curso escolar 2018/19. No se eligieron más centros educativos ya que esa apertura, que sin duda contribuiría a obtener unos resultados más enriquecedores, no podía ser asumida por la investigadora. Realizar la investigación en otro centro no era compatible con el horario laboral. Cada una de las prácticas iba a ser llevada a cabo por la propia investigadora, lo que impedía que pudiera realizarse la investigación en más de un centro al mismo tiempo.

4. Variables de investigación utilizadas.

Para esta investigación se han tenido en cuenta dos tipos de variables: las variables explicativas (VE) y las variables respuesta (VR).

Las variables explicativas (VE) son aquellas que no son controladas por la investigadora, que son ajenas al estudio, de modo que pueden influir sobre los resultados y atentar contra la validez interna de la investigación.

Las variables respuesta (VR) son los efectos que produce la aplicación y el desarrollo del programa de intervención que se ha decidido. En este caso los efectos son sobre las variables: autoconcepto/autoestima, comunicación familiar, y acoso y ciberacoso recibido y ejercido.

4.1. Variables explicativas (VE)

Las variables explicativas que se han valorado son:

- a. Edad
- b. Sexo
- c. Altura
- d. Peso
- e. Lugar de origen
- f. Condición de ser o no repetidor
- g. Enfermedades o discapacidades físicas
- h. Utilizar aparato de ortodoncia
- i. Utilizar gafas
- j. Personas con las que se conviven en el hogar
- k. Problemas de convivencia familiar
- l. Nivel socioeconómico de la familia
- m. Nivel sociocultural de progenitores
- n. Lecturas del ámbito familiar
- o. Acceso a internet en el hogar
- p. Móvil propio con datos

Se explica ahora cada variable.

- a. Edad: se mide en años. Se considera que influye en el modo de percibirse a sí mismo, así como todos los datos de la realidad que circundan a un individuo. Como todo el alumnado es del mismo curso escolar se esperaba una muestra bastante homogénea.
- b. Sexo. Debía tenerse en cuenta porque la diferencia de sexo hombre/mujer podría modificar la percepción sobre el autoconcepto, en el caso de que estuviesen actuando

determinados estereotipos de género para la percepción individual o autoconcepto; o en el caso del acoso o ciberacoso.

c. Altura: se mide en centímetros. Es una variable a tener en cuenta pues es un rasgo del físico que podría modificar el autoconcepto o autoestima del alumnado. Los datos de esta variable son ofrecidos por el alumnado y dados por válidos.

d. Peso: se mide en kilogramos. Al igual que con la altura, el peso es un aspecto físico que podría modificar la percepción. Los datos recogidos son también los ofrecidos por el alumnado.

e. Lugar de origen: se ha constatado el lugar de nacimiento. Esta información era importante por tener en cuenta si las posibles diferencias culturales pudieran influir en la forma de comunicación en las familias o en el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

f. Repetidor: la repetición de curso del alumnado es una condición que podría influir en los tres conceptos que la investigación analiza, especialmente podría ser relevante en el ámbito del acoso escolar.

g. Enfermedades. Se consideró importante conocer si padecer enfermedades graves o discapacidades influía en el autoconcepto, y en la posibilidad de que padecer enfermedades pudiera hacerte más vulnerable a la hora de sufrir acoso o ciberacoso.

h. Aparato de ortodoncia. Podría estar relacionado con mayor o menor autoestima, modificando así la percepción del autoconcepto. Además, podría estar relacionado con el acoso y las posibilidades de padecerlo.

i. Gafas. Del mismo modo que con la variable de la ortodoncia, se pensó que esta variable podría afectar a la investigación, por iguales motivos que llevar o no ortodoncia dental.

j. Personas con las que se convive en el hogar. La variable de con quién se convive podría relacionarse con una mejor o peor relación en la convivencia familiar; y esta variable podría influir sobre el modo de establecer diálogo en el seno de la familia.

k. Convivencia familiar. Esta variable se definió porque se relacionaba directamente con el concepto de relaciones familiares que se analizaban. Tener o no

problemas de convivencia familiar podría modificar la comunicación entre los miembros de la familia.

l. Nivel socioeconómico familiar. Se incluyó la variable de la situación económica por sí, de la misma forma que ocurre con otros ámbitos de la educación como el rendimiento escolar (A. M. Margallo y J. Mata, 2015, p. 182), también tuviera incidencia en el autoconcepto, o en las relaciones familiares o entre iguales.

m. Nivel sociocultural de los padres. Se incluye esta variable pensando en la influencia que pueda tener especialmente en el desarrollo del autoconcepto y en la comunicación familiar.

n. Lectura en el ámbito familiar. Era interesante conocer el acercamiento de la familia a la lectura para conocer el grado de alcance que pudiera ejercer en el autoconcepto y en el tipo de comunicación familiar, o en las relaciones entre familiares o entre iguales.

Estos datos se obtuvieron del cuestionario de preguntas que completaron al inicio de la investigación, y que se incluyen en el Capítulo 9.

4.2. Variables respuesta.

Las variables respuesta que se han estudiado son las que corresponden a los tres ámbitos medidos: autoconcepto, comunicación familiar y acoso. Han sido recogidas en tres cuestionarios para cada ámbito y cumplimentados al principio y al final de la intervención.

4.2.1. Autoconcepto.

Para analizar el autoconcepto se usó el cuestionario *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*, que evalúa las formas de ser y de comportarse de niños y adultos a partir de los 10 años. Surge como una versión actualizada de un cuestionario precedente (*Autoconcepto Forma A, AFA*).

El cuestionario AF-5 está compuesto de 30 ítems con rango de respuestas de 1 a 5. Para el valor 1 la respuesta es nunca y para 5 es siempre (véase el cuadro 12)

Valor	Respuesta
1	Nunca
2	Pocas veces
3	Algunas veces
4	Muchas veces
5	Siempre

Cuadro 12. Rango de respuestas en AF-5 (*Autoconcepto*).

Los 30 ítems se agrupan en dimensiones. Estas dimensiones son vertientes con matices diferentes que ayudan a medir un concepto subjetivo como es el del autoconcepto. Las 5 dimensiones que abarca son: la académica/laboral, la social, la emocional, la familiar, y la física.

Capítulo 4. Metodología

La dimensión académica/laboral se centra en el sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a partir de sus profesores, y las cualidades valoradas especialmente en ese contexto (ser inteligente, ser un buen trabajador, ser estimado por el profesorado...) Por ejemplo, el ítem 1: “hago bien los trabajos”, el número 6: “mis profesores me consideran un buen estudiante” o 26: “mis profesores me consideran inteligente y trabajador”.

La dimensión social analiza la facilidad o dificultad que el individuo tiene para mantener y ampliar su red social, como en el ítem 2: “hago fácilmente amigos” o 27: “tengo muchos amigos”; o bien lo contrario, como en el ítem 12: “es difícil para mí hacer amigos”. También se interroga sobre las cualidades consideradas importantes en las relaciones interpersonales, como en el ítem 17: “soy una persona alegre” o la situación opuesta, ítem 22: “tengo dificultades para hablar con desconocidos”. Se valora si se hacen fácilmente amistades, o si se es una persona abierta para entablar nuevas relaciones de amistad.

La dimensión emocional hace referencia a la percepción general que se tiene del estado emocional propio, con preguntas como el ítem 8: “muchas cosas me ponen nervioso” o 13 “me asusto con facilidad”. También se interroga sobre el estado emocional que se deriva de relaciones con personas de rango superior como el profesorado; así el ítem 23: “me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor”. Se pretende observar si el alumnado se considera miedoso, nervioso, asustadizo, etc. como en ítem 28: “me siento nervioso”.

La dimensión familiar analiza las relaciones familiares en cuanto a confianza y afecto, ítem 29: “me siento querido por mis padres”; y en cuanto a la felicidad ítem 9: “me siento feliz en casa”; al apoyo, o la implicación o aceptación por los otros miembros familiares, como en ítem 24: “mis padres me dan confianza”. También se observa la vertiente negativa de las relaciones familiares o bien la carencia de ella, como en ítem 4: “soy muy criticado en casa”, 14: “mi familia está decepcionada de mí”.

La dimensión física examina la percepción que se tiene del aspecto físico propio, como en ítem 20: “me gusta como soy físicamente”, o 30: “soy una persona atractiva”. También sobre la condición física que creen tener, ítem 25: “soy bueno haciendo deporte” o 5: “me cuido físicamente”. Esta es una dimensión importante dado el momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado.

Capítulo 4. Metodología

Cada dimensión, como se puede apreciar en la tabla 1, se evalúa en 6 ítems -lo que nos permite poder compararlas entre sí-. La puntuación menor es de 1 y la mayor de 5, con lo que el rango de respuestas es de mínimo 6 y máximo 30.

Se siguen las pautas indicadas por los autores en el propio cuestionario para explicar las distintas dimensiones que se analizan.

Tabla 1. Distribución de los ítems por dimensiones para autoconcepto.

	Ítems	Rango respuestas
Académica	1, 6, 11, 16, 21, 26	(6 a 30)
Social	2, 7, 12, 17, 22, 27	(6 a 30)
Emocional	3, 8, 13, 18, 23, 28	(6 a 30)
Familiar	4, 9, 14, 19, 24, 29	(6 a 30)
Física	5, 10, 15, 20, 25, 30	(6 a 30)
Total	1 al 30	(30 a 150)

4.2.2. Comunicación en el ámbito familiar.

El análisis del tipo de comunicación familiar se ha realizado con el Cuestionario de Comunicación familiar *Factores* (2007), que mide la comunicación entre los miembros de la familia. Se preguntan aspectos como el diálogo que se da entre ellos; el modo en el que se inicia esta comunicación, ítem 13: “cuando le hago preguntas me contesta con sinceridad”; y el tipo de comunicación, es decir, si es abierta como ítem 3 “me presta atención cuando le hablo”, ofensiva como ítem 19: “intenta ofenderme cuando se enoja conmigo”, o si pretende evitar la comunicación (evitativa) como ítem 15: “hay temas de los que prefiero no hablarle”, etc.

El cuestionario mide el tipo de comunicación que se establece con la madre y con el padre, y está compuesto por 20 ítems con rango de respuestas de 1 a 5. El valor 1 corresponde a la respuesta nunca, hasta el 5 que es siempre, como puede verse en el cuadro que se incluye.

Valor	Respuesta
1	Nunca
2	Pocas veces
3	Algunas veces
4	Muchas veces
5	Siempre

Cuadro 13. Rango de respuestas en CF (Comunicación familiar).

Capítulo 4. Metodología

Los 20 ítems se agrupan en las siguientes dimensiones: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa. Se pretende observar si la comunicación con los padres es abierta, fluida o afectuosa; o si por el contrario es agresiva. También se pretende observar si deliberadamente se evita la comunicación.

Las dimensiones no tienen el mismo número de ítems, con lo que el rango de respuestas es distinto (véase la tabla 2) para la comunicación abierta nos encontramos con una puntuación mínima de 11 y máxima de 55, mientras que para la ofensiva de 4 a 20 o la evitativa de 5 a 25. El rango total está en un mínimo de 20 y un máximo de 100. La puntuación total se obtiene invirtiendo las puntuaciones de las respuestas de las dimensiones ofensiva y evitativa, y sumando el resultado a las puntuaciones de la dimensión abierta.

Tabla 2. Distribución de los ítems por dimensiones para comunicación familiar.

	Ítems	Rango respuestas
Comunicación abierta	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 17	(11 a 55)
Comunicación ofensiva	5, 12, 18, 19	(4 a 20)
Comunicación evitativa	4, 10, 11, 15, 20	(5 a 25)
Total*	1 al 20	(20 a 100)

4.2.3. Acoso y ciberacoso.

El acoso y el ciberacoso se ha examinado empleando el cuestionario *BullyHarm* de W. J. Hall (2016), que mide el acoso, el hostigamiento y la agresión en sus dos modalidades: el recibido y el ejercido, y se mide en seis subescalas: física, verbal, social, cibernética, escolar y sexual.

Ambos cuestionarios están compuestos de 14 ítems con rango de respuestas de 0 a 3, siendo 0 “no me ha ocurrido” y 3 “me ha ocurrido dos o más veces a la semana”, como se puede observar en el cuadro.

Valor	Respuesta
0	No me ha ocurrido
1	Me ha ocurrido 1 o 2 veces
2	Me ha ocurrido al menos 1 vez a la semana
3	Me ha ocurrido 2 o más veces a la semana

Cuadro 14. Rango de respuestas en ACV y ACA (Acoso recibido y ejercido).

El acoso recibido se ha medido con el test ACV y se observa si se ha podido sufrir alguna situación de ofensa verbal, de acoso físico o ciberacoso. En la esfera de la ofensa se pregunta por cosas malas, hirientes u ofensivas que el alumnado considere que le han podido hacer o decir, por ejemplo, el ítem 6: “me insultaron o me pusieron motes”, o el ítem 8: “me dijeron algo para asustarme o intimidarme”. Para el acoso se pregunta con afirmaciones como ítem 1:

Capítulo 4. Metodología

“me han empujado o han tirado de mí”, o 2: “me han lanzado algo”. En cuanto a ciberacoso se pregunta sobre si “han colgado algo malo sobre mí en Internet” -ítem 12-, o si “han hecho comentarios dañinos acerca de mí en Internet” -ítem 14-.

El acoso ejercido se mide con el test ACA, y exactamente igual que el anterior mide actitudes ofensivas o palabras hirientes que ha podido cometer el alumnado encuestado, por ejemplo el ítem 6 “he insultado o he puesto motes a alguien”. También en las tres esferas de ofensa: verbal, acoso físico como ítem 8 “he dicho algo para asustar o intimidar a alguien” y ciberacoso como ítem 12 “he colgado en Internet algo malo sobre alguien” o ítem 14 “he hecho comentarios dañinos acerca de alguien en Internet”.

Ambos cuestionarios agrupan sus ítems (véase tabla 3) en las siguientes dimensiones: física (con 5 ítems), verbal (3 ítems), social (3 ítems) y cibernética (3 ítems).

Tabla 3. Distribución de los ítems por dimensiones para acoso recibido y ejercido.

	Ítems	Rango respuestas
Física	1, 2, 3, 4, 5	(0 a 15)
Verbal	6, 7, 8	(0 a 9)
Social	9, 10, 11	(0 a 9)
Ciberacoso	12, 13, 14	(0 a 9)
Total	1 al 14	(0 a 42)

4.2.4. Construcción de las dimensiones de los cuestionarios.

Como ya se ha visto, se construyeron las dimensiones de los cuestionarios, pero para evaluar el cambio entre los tiempos pre y postintervención se ha calculado la diferencia (Delta) de los valores de cada dimensión de los cuestionarios en los dos tiempos: post menos pre para los dos grupos GI y GC.

Así:

Post – pre XC

Post – pre XI

Los valores positivos de las variables Delta indicarán que ha habido un aumento de la puntuación de la dimensión después de la intervención. Los valores negativos señalarían una disminución de la puntuación.

En las siguientes tablas número 4, 5 y 6 se muestran los rangos de cada variable Delta para cada concepto evaluado y para cada dimensión. El autoconcepto evaluado tiene un rango entre -120 y 120, la comunicación familiar entre -80 y 80, y el acoso recibido y ejercido también entre -80 y 80.

Tabla 4. Variable Delta de dimensiones en autoconcepto.

	Rango original	Rango Delta
Académica	(6 a 30)	(-24 a 24)
Social	(6 a 30)	(-24 a 24)
Emocional	(6 a 30)	(-24 a 24)
Familiar	(6 a 30)	(-24 a 24)
Física	(6 a 30)	(-24 a 24)
Total	(30 a 150)	(-120 a 120)

Tabla 5. Variable Delta de dimensiones en comunicación familiar.

	Rango original	Rango Delta
Comunicación abierta	(11 a 55)	(-44 a 44)
Comunicación ofensiva	(4 a 20)	(-16 a 16)
Comunicación evitativa	(5 a 25)	(-20 a 20)
Total	(20 a 100)	(-80 a 80)

Tabla 6. Variable Delta de dimensiones en acoso recibido y ejercido.

	Rango original	Rango Delta
Física	(0 a 15)	(-15 a 15)
Verbal	(0 a 9)	(-9 a 9)
Social	(0 a 9)	(-9 a 9)
Ciberacoso	(0 a 9)	(-9 a 9)
Total	(20 a 100)	(-80 a 80)

5. Procedimiento.

5.1. Intervención.

Esta fase podría llamarse de intervención didáctica. Se ha diseñado previamente, y constituye la diferencia entre el grupo intervención (GI) y el grupo control (GC).

La intervención con el GI se llevó a cabo durante el segundo y el tercer trimestre del curso escolar para el grupo de intervención, mientras los grupos de control continuaban con la programación didáctica elaborada por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

La intervención en el GI consiste en una práctica de lectura y escritura que se describe en adelante.

Las lecturas se trabajaron agrupadas en bloques. Cada bloque mantenía como nexo de unión la identificación con uno de los ejes temáticos o universos literarios sobre los que se centraba la investigación: el autoconcepto, la comunicación familiar, y el acoso y/o ciberacoso.

Las lecturas se eligieron teniendo en cuenta estos criterios: todas debían de ser álbumes ilustrados, tres obras para cada uno de los universos temáticos que se quería analizar y todas debían seguir los criterios de selección establecidos en el marco teórico (apartado 3 del bloque III del capítulo 2).

Se eligieron en total nueve obras. Los títulos de *Historia de un erizo*, *Nadarín* y *Yo voy conmigo* respondían al eje temático del autoconcepto. *Arturo y Clementina*, *La oveja Carlota* y *Una familia de ratones* implicaban las relaciones familiares, y los títulos de *Juul*, *Orejas de mariposa* y *La historia de Erika* se centraban en el universo temático de la relación entre iguales, es decir, planteaban distintas formas de acoso y de hostigamiento.

Capítulo 4. Metodología

El primer bloque de lecturas se llevó a cabo en los meses de diciembre a febrero, el segundo de febrero a abril, y el tercero en los meses de abril y mayo, como se observa en el cuadro que resume esta planificación.

	AUTOCONCEPTO/ AUTOESTIMA	FAMILIA	RELACIÓN ENTRE IGUALES
TIEMPOS	diciembre/enero/ febrero	febrero/marzo/abril	abril/mayo
TÍTULOS	<i>Historia de un erizo</i> <i>Nadarín</i> <i>Yo voy conmigo</i>	<i>Arturo y Clementina</i> <i>La oveja Carlota</i> <i>Una feliz catástrofe</i>	<i>Juul</i> <i>Bandada</i> <i>La historia de Erika</i>

Cuadro 15. Planificación tiempos y títulos.

El modo de trabajo siempre fue el mismo para los tres bloques. Cada uno de ellos se realizó en ocho sesiones. Se destinó una sesión para cada lectura y la tertulia literaria, en total 3 sesiones. Para la actividad de reescritura literaria se emplearon dos sesiones por bloque, y dos más para la actividad artística -pero estas en el horario de la asignatura de Educación Plástica-. La sesión restante proyectada se utilizó bien para exponer conclusiones a la tarea realizada o bien para hacer ajustes de las actividades propuestas.

Capítulo 4. Metodología

La temporización queda recogida en la tabla que se observa a continuación.

Número de sesiones por bloque	Tareas	Modalidad de trabajo
3	Lectura y tertulia dialógica	Grupo
2	Actividad literaria	Individual
2	Actividad artística	Individual
1	Actividad de conclusión	Grupo

Cuadro 16. Temporización establecida para intervención.

La investigación pretendía averiguar si el programa de lecturas con álbumes ilustrados afectaba positivamente a la percepción de la autoestima, a la comunicación en la familia y a la convivencia escolar, basándose en los ejes descritos de autoconcepto, comunicación familiar y acoso y/o ciberacoso.

Se definieron una serie de actividades encaminadas a resaltar valores como una autoestima positiva, una comunicación familiar y con iguales sana y respetuosa. Actividades que no imponían criterios éticos ni decían qué pensar, pero que provocasen una reflexión crítica en el alumnado sobre estas cuestiones.

Se desarrolla ahora el procedimiento que se siguió con detalle.

a. Lectura. “Se lee. Compartimos lectura”

La actividad de lectura y tertulia dialógica “Se lee. Compartimos lecturas” era la primera sesión. El grupo-clase acudía a la sala de lectura y comenzaba la sesión de lectura. La doctoranda realizaba la lectura en voz alta con el grupo-clase con el título concreto. A continuación, se establecía una tertulia dialógica, un diálogo abierto con distintas manifestaciones, donde la doctoranda y profesora limitaba su intervención a animar a todos a que participasen, así como reconducir el diálogo y moderar las intervenciones dando el turno de palabra a quien correspondía. Se procuraba ir más allá de la mera opinión sobre la lectura, de modo que se enriqueciese la tertulia intentando encontrar palabras clave, expresando sensaciones o emociones que les hubiese despertado la lectura, admirando la creación artística de la obra, etc.

b. Actividades posteriores a la lectura

En esta fase se aplica el diseño que se hizo de actividades posteriores a la lectura. Se decidió que tuvieran siempre dos vertientes: por un lado, una actividad de escritura y por otro, una actividad más pictórica que se podría denominar artística o creativa.

-Actividades de escritura

De este modo, en la segunda y tercera sesión se realizaba una actividad de reescritura literaria. Para el primer bloque de lecturas se proyectó una creación propia y libre que, basándose en las lecturas realizadas, fortaleciese la identidad y el autoconcepto. El alumnado debía crear una producción cuyo tema fuese “Mis defectos, mis afectos”, véase figura 2.

Para el segundo bloque se diseñó la actividad literaria denominada “Y si cambiamos el cuento...” Se ofreció una ficha al alumnado que le permitiría escribir una historia donde se superasen conflictos como los problemas de comunicación o estereotipos de género en el seno de la familia (véase Anexo). Las creaciones literarias realizadas se presentaron al concurso literario de la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Elche, de modo que sirviese también como un incentivo más para la escritura. Pueden verse ejemplos en las figuras 3 a 8.

La actividad literaria del tercer bloque consistía en la creación de poemas visuales cuyo eje fuese la superación del acoso, o de cualquier situación de hostigamiento, de socavamiento de los derechos fundamentales, etc. como puede observarse en las figuras 9 a 12, recogidas en el capítulo 6 “Respuestas del adolescente lector”.

-Actividades creativas y artísticas

Las actividades creativas y artísticas de los tres bloques se denominaron “Pintamos la lectura”. Para el primer bloque se concretó en el título “Soy/Somos”. Esta actividad consistía en que cada alumno dibujaba un pez imitando el del personaje del álbum *Nadarín*; el ojo del pez debía ser su retrato o foto, y por detrás aparecía la creación que había realizado en la actividad literaria. El resultado final trataba de unir todos los peces formando uno solo, como metáfora visual de la lectura de *Nadarín* (ver figura 13).

En el segundo bloque debían realizar una creación a modo de cómic que se llamó “Mi casa” donde representasen su casa con los miembros de la familia que convivían en ella, así como elementos clave que la identificasen (ver figuras 16 a 17).

En el tercer bloque dibujaban lo que para ellos había significado las lecturas de ese bloque. Con el título “No” realizaban una composición pictórica que acompañaba a los poemas creados en la actividad literaria. Era una recreación visual que podía ser pintada por ellos mismos o bien elegir fotos, recortes de revista, etc. que representase visualmente al poema (ver figuras 18 a 21). Las actividades creativas y artísticas de este bloque se llevaron a cabo con la ayuda del profesor de Educación Plástica don Daniel Cortés Mollá que impartía esta asignatura a estos mismos grupos. Se realizaban en las sesiones correspondientes a dicha asignatura.

Capítulo 4. Metodología

Los resultados se exponían en la entrada del centro o en la sala de lectura de modo que se sintiesen satisfechos del trabajo realizado, y a la vez hiciera visible para todo el centro los ejes temáticos que se asociaban a las lecturas.

Se pueden consultar muestras de este trabajo en el capítulo 6 “Respuestas del adolescente lector”.

El esquema de trabajo seguido se recoge en el cuadro que se observa a continuación:

	Primer bloque	Segundo bloque	Tercer bloque
TÍTULOS	<i>Historia de un erizo</i> <i>Nadarín</i> <i>Yo voy conmigo</i>	<i>Arturo y Clementina</i> <i>La oveja Carlota</i> <i>Una feliz catástrofe</i>	<i>Juul</i> <i>Bandada</i> <i>La historia de Erika</i>
ACTIVIDAD	Lectura en voz alta. Compartimos lectura.		
ACTIVIDAD POSTERIOR A LA LECTURA	Tertulia literaria. Diálogo abierto		
ACTIVIDADES LITERARIAS	Reescritura literaria “Mis defectos, mis afectos”	Reescritura literaria “Y si cambiamos el cuento...”	Reescritura literaria “Poemas visuales”
ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	Pintamos la lectura “Soy/Somos”	Pintamos la lectura “Mi casa”	Pintamos la lectura “No”

Cuadro 17. Esquema de trabajo de la práctica de lectura de intervención.

5.2. Seguimiento.

El inicio del estudio comienza con el cuestionario pretest que se pasa a ambos grupos, GC y GI el mismo día: el 17 de diciembre de 2018. La intervención comienza con el GI propiamente y ninguna intervención con el GC. Se da comienzo al programa de lecturas para la intervención en diciembre de 2018 y se extiende hasta la última semana del mes de mayo de 2019. Los últimos tres días de mayo se pasa a ambos grupos el cuestionario postest.

Entre el fin de la intervención y el seguimiento con el postest no hay margen temporal, coinciden en el tiempo. El postest se realiza entre los días 27 y 31 de mayo, justo al día siguiente de finalizar la intervención.

Una vez se recoge el postest no se diseña ningún tipo de seguimiento a posteriori.

6. Fases de la investigación.

De acuerdo con los objetivos del estudio se diseñó un plan de trabajo específico que se desarrolla a continuación, y que se resume en la siguiente tabla:

FASES DE TRABAJO	ACTUACIONES	TEMPORIZACIÓN
Inicial	Observación Solicitud permisos	julio-septiembre 2018
Fase I	Diseño de programa de lectura	octubre-noviembre 2018
Fase II	Cuestionario Pretest	17 diciembre 2018
Fase III	Intervención didáctica	diciembre-mayo 2019
Fase IV	Seguimiento Postest	27-31 mayo 2019
Fase V	Análisis, interpretación y valoración de los datos. Análisis estadístico.	junio 2019 - diciembre 2019
Fase VI	Resultados	enero-febrero 2020

Cuadro 18. Fases de la investigación.

6.1. Fase inicial.

-Preparación.

A finales del curso 2017/18 se planificaron las fases de trabajo. De este modo la doctoranda podía elegir en julio de ese año escolar los cursos del nivel donde había decidido realizar la intervención de lectura para el curso siguiente 2018/19. Informó de la investigación al Departamento de Lengua castellana y Literatura, del que formaba parte, y este aceptó que la doctoranda se hiciese cargo de ese nivel. De los ocho grupos de 2º de ESO del centro, la doctoranda impartiría 2º ESO D y una parte del G y el H conformados en el grupo G-H. Los grupos de control serían los de 2º ESO A y B.

La coordinación de estudios del centro adjudica de forma aleatoria al alumnado en cada grupo, de modo que en septiembre ya está conformado cada grupo-clase.

Durante el curso 2018/19 se llevó a cabo el programa de intervención y la investigación.

A comienzos del curso escolar 2018/19 se estudió la situación del alumnado, tanto del grupo de control como de intervención. En el primer trimestre de este curso escolar se decidió seguir el programa de lectura aprobado para todo el Departamento de Lengua castellana y Literatura. Para el segundo y tercer trimestre ya se aplicaría el programa de lecturas diseñado y que constituía la investigación de la tesis.

-Análisis de la situación inicial

El estudio se presentó a la dirección del centro, para su conocimiento, así como a la Inspección educativa, que autorizaron la investigación.

6.2. Fase I: creación y diseño del programa de lectura.

Elección de títulos.

Se presentó una programación de aula para 2º ESO (que fue aprobada por el Departamento) donde se dedicaba a la lectura una de las tres horas semanales con las que cuenta la asignatura de Lengua castellana y Literatura. En esa hora el grupo-clase acudía a la sala de lectura; un lugar diferente al asignado para la asignatura y destinado exclusivamente a la lectura en el centro. Es un sitio independiente de la biblioteca de centro y que se había creado por el Departamento de Lengua castellana, dentro del Programa de Lectura escolar. En esta sala no hay mesas ni sillas, sino cojines y alfombras, estanterías con libros de Literatura Juvenil, álbumes ilustrados, novela gráfica y cómics. Las paredes muestran poemas, ilustraciones o creaciones literarias realizadas por el alumnado. En definitiva, es un lugar que invita al disfrute de la lectura.

El itinerario de lectura que se aplicó a los grupos de intervención fue diseñado por la doctoranda, y se detalla a continuación. Como ya se ha explicado, se decidió utilizar el álbum ilustrado para este proyecto de investigación. Estaría conformado por los siguientes títulos que se recogen en el cuadro que se inserta a continuación, de los que se ofrece una pincelada de su contenido.

AUTOR/A	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO
Asun Balzola	<i>Historia de un erizo</i>	Ed. El Jinete Azul	2010
Leo Lionni	<i>Nadarín</i>	Kalandraka	2007
Raquel Díaz Reguera	<i>Yo voy conmigo</i>	Thule	2015
Adela Turín	<i>Arturo y Clementina</i>	Kalandraka	2012
Anu Stohner	<i>La oveja Carlota</i>	Lóguez	2010
Adela Turín	<i>Una feliz catástrofe</i>	Kalandraka	2014
Gregie de Maeyer	<i>Juul</i>	Lóguez	2009
M ^a Julia Díaz Garrido David D. Álvarez	<i>Bandada</i>	Kalandraka	2012
Ruth Vander Zee	<i>La historia de Erika</i>	Kalandraka	2005

Cuadro 19. Selección de lecturas.

ÁLBUM ILUSTRADO número 1: *Historia de un erizo*

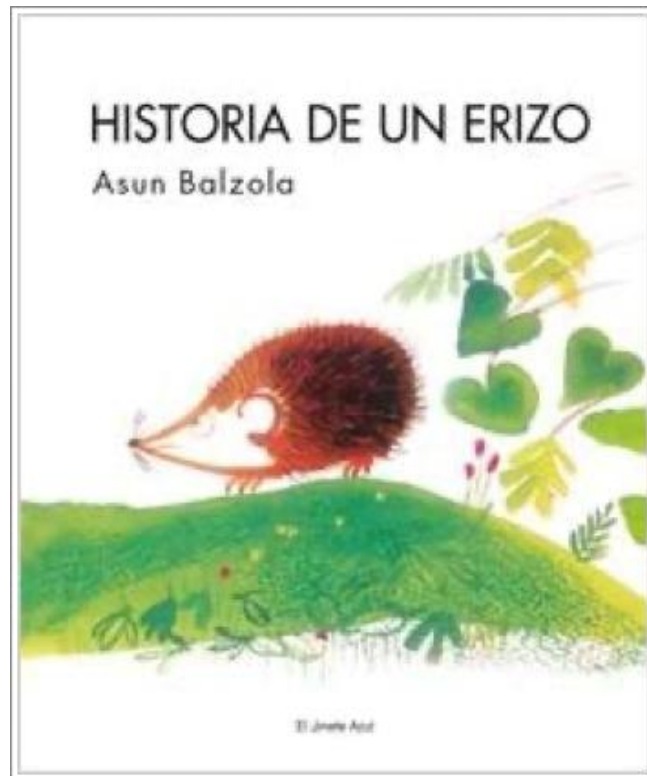


Ilustración 1. Historia de un erizo.

Historia de un erizo es un álbum que presenta a un erizo solitario que genera empatía desde el principio. Su aspecto hace que el resto de animales lo marginen, condenándolo a la soledad y a la tristeza. Las páginas recorren varios intentos del erizo para sentirse apreciado y en busca de otros que no le rechacen; sin embargo, no tiene suerte. La esperanza que siempre se da en los buenos libros aparece en forma de tortuga. Esta será su salvadora, pues su caparazón no sufre daño con las púas del erizo. Se dibujan metáforas de la amistad y la soledad de una forma sutil, y muy sencilla, con un lenguaje literario cargado de tensión estética y emocional.

ÁLBUM ILUSTRADO número 2: *Nadarín*

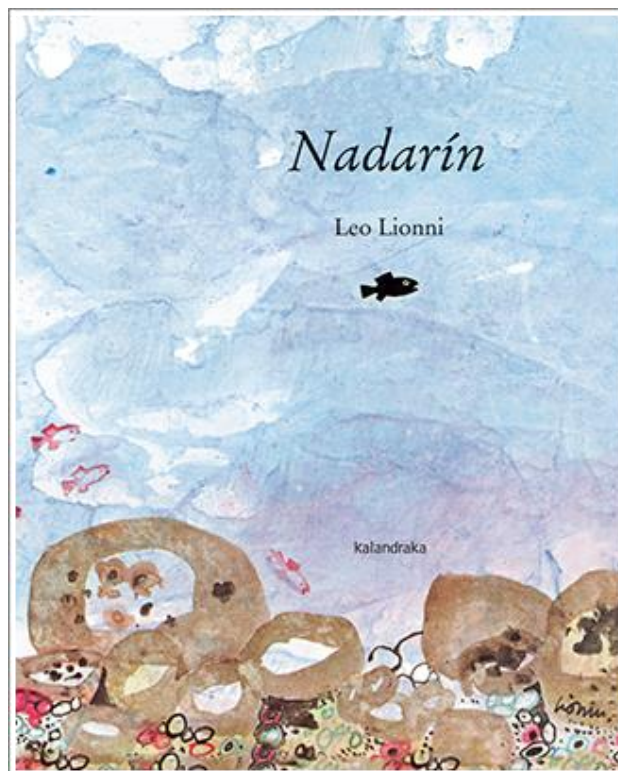


Ilustración 2. Nadarín.

Nadarín es un clásico contemporáneo de la literatura infantil y juvenil del célebre autor Leo Lionni. El autor crea el personaje de Nadarín, un pez negro y pequeño que se salva de ser devorado por los peces grandes en el océano. Con un lenguaje expresivo y poético obliga a reparar en las diferencias, en la importancia de estar unidos y en la superación de los miedos. Con una lógica sencilla convence a sus iguales para formar entre todos un pez enorme que provoque que los peces grandes huyan por temor. No hay moralejas explícitas en este álbum; con sencillez plantea verdades sobre el valor tanto de la individualidad como del grupo.

ÁLBUM ILUSTRADO número 3: *Yo voy conmigo*



Ilustración 3. *Yo voy conmigo*.

Yo voy conmigo es la historia de un personaje femenino que se presenta sin nombre, “alguien”, que se da a conocer despojándose de todos los atributos que la caracterizan porque así agradaría a la persona que le gusta. A lo largo de la historia deja de ser quien es realmente para gustarle a Martín. Finalmente se da cuenta de que si renuncia a ser quien es no se reconocerá a sí misma, y concluye reafirmando en su esencia, con seguridad en sí misma. La autoestima como valor se presenta a través de un lenguaje cercano a los adolescentes.

ÁLBUM ILUSTRADO número 4: *Arturo y Clementina*

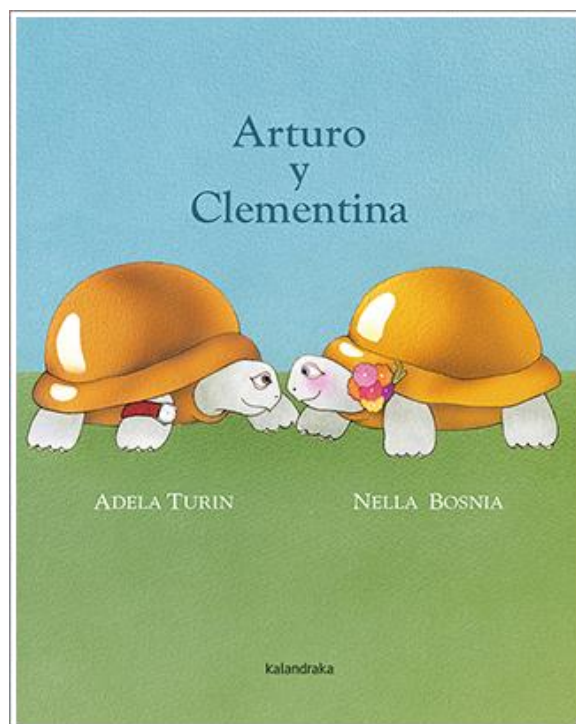


Ilustración 4. *Arturo y Clementina*.

Arturo y Clementina es un álbum aceptado como un clásico contemporáneo, que forma parte de la conocida colección “A favor de las niñas”, realizada por Adela Turín y la ilustradora Nella Bosnia a mitad de los años 50. Este álbum plantea una relación de pareja de dos tortugas que no funciona y que sigue un patrón clásico estereotipado, donde la tortuga que representa al género masculino trata a la tortuga hembra como un objeto, incapaz de pensar por sí misma y un largo etcétera de etiquetas negativas; de ese modo refleja también un patrón estereotipado de lo masculino reflejando dureza, crueldad, etc. Con un lenguaje poético se invita a la ruptura de estereotipos de género y de violencia contra la mujer.

ÁLBUM ILUSTRADO número 5: *La oveja Carlota*

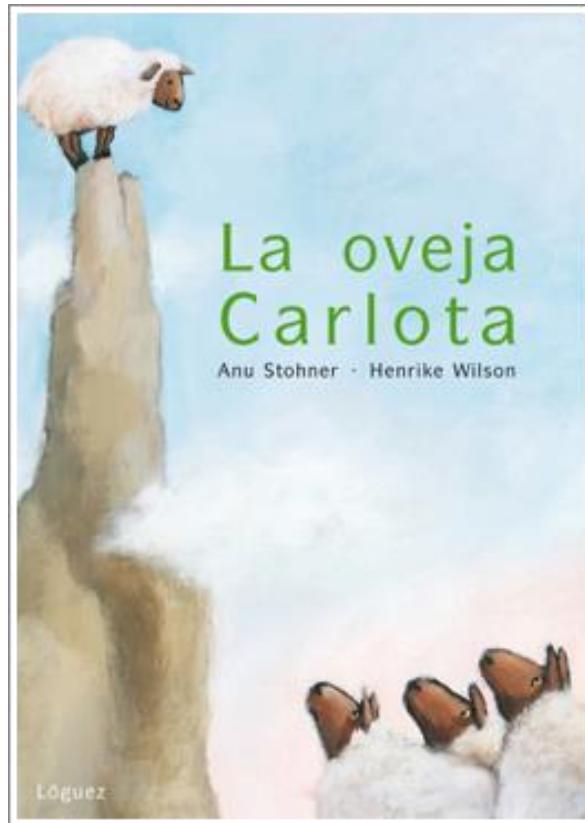


Ilustración 5. *La oveja Carlota*.

La oveja Carlota fue premiado por *The New York Times* como el mejor álbum ilustrado del año 2010. Carlota es la oveja protagonista y “decidida” con la que se simpatiza enseguida por su carácter rebelde y atrevido, algo que contrasta con el carácter propio de una oveja. El grueso del rebaño le recrimina continuamente por esta actitud, pero será precisamente esta personalidad rompedora la que provoca que solucione el conflicto, acercándose a lo heroico cuando es la única capaz de pedir ayuda para el pastor que ha resultado herido. Esta obra refleja el valor de la individualidad, de las características personales diferenciadoras que subrayan el valor del grupo.

ÁLBUM ILUSTRADO número 6: *Una feliz catástrofe*



Ilustración 6. *Una feliz catástrofe*.

Una feliz catástrofe es un álbum ilustrado de la misma colección que *Arturo y Clementina*. Presenta una familia de ratones con unos estereotipos de género muy marcados. Una catástrofe altera este estricto orden familiar y se van perdiendo los roles familiares poco a poco. Cada miembro de la familia experimenta un cambio y desarrolla nuevas actitudes más cercanas a una convivencia familiar sana y en igualdad. Adela Turín revisa con esta fábula literaria el papel de la figura femenina en la familia y en la sociedad.

ÁLBUM ILUSTRADO número 7: *Bandada*

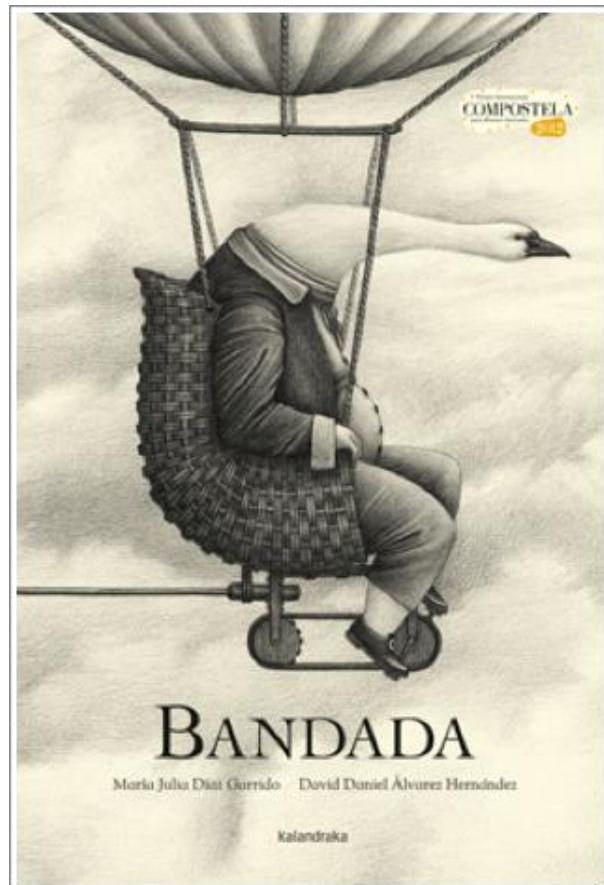


Ilustración 7. Bandada.

Bandada fue el álbum ganador del V Premio Compostela de Álbum Ilustrado. Presenta una alegoría de la evolución de la humanidad, que va desde la curiosidad inicial que hizo al ser humano avanzar y progresar hasta la decadencia como grupo. Unas aves con rasgos humanos inician un viaje simbólico desde el conocimiento científico hasta nuestros días, donde acerca la mirada a la sociedad más violenta y cruel. Es un álbum con un texto muy breve que se completa con ilustraciones muy expresivas en blanco y negro para reforzar el texto.

ÁLBUM ILUSTRADO número 8: *La historia de Erika*

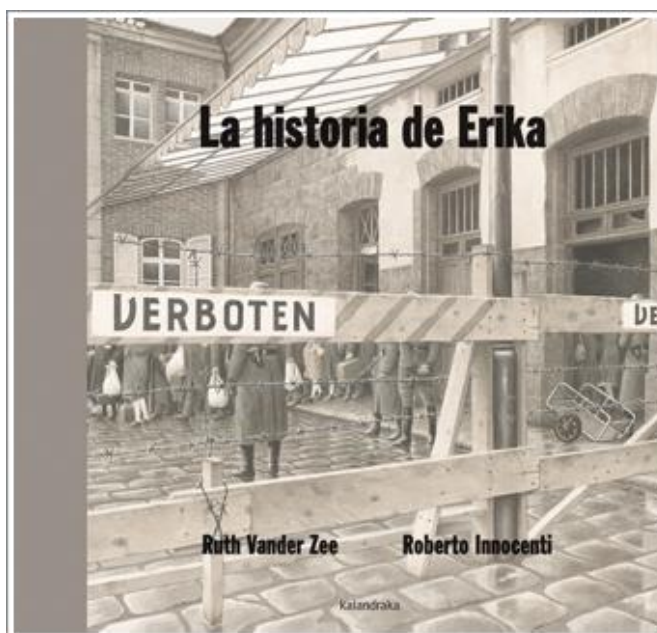


Ilustración 8. *La historia de Erika*.

La historia de Erika es un álbum ilustrado en el que una mujer judía, Erika, comienza a contar su historia a dos desconocidos. Su historia es la historia de millones de judíos que murieron en los campos de concentración. Sus recuerdos se inician con un hecho trágico: el recuerdo de cómo sus padres la lanzaron al vacío desde el tren que les conducía al campo de concentración, y de ese modo le salvaron la vida. Plantea el drama que sufrieron sus padres por la separación de su hija para salvarla, para darle la oportunidad de vivir. El texto breve es acompañado por ilustraciones con abundantes detalles, que completan al texto a la vez que subrayan una parte de la historia cruel que se vivió con el holocausto. La emoción y la profundidad de sentimientos inundan todas sus páginas logrando conmover a los lectores.

ÁLBUM ILUSTRADO número 9: *Juul*

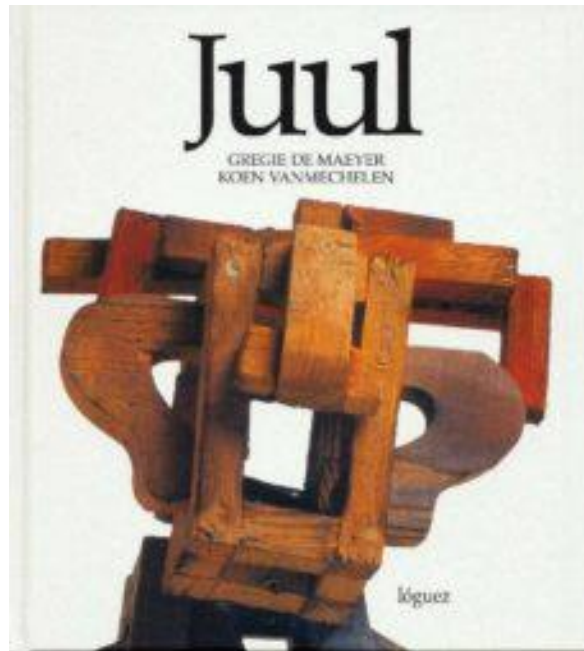


Ilustración 9. Juul.

Juul es un libro perturbador. Cuenta la historia descarnada de un niño, Juul, que sufre insultos y vejaciones por parte de sus compañeros. Con el paso de las páginas se “deshace” de todas las partes de su cuerpo que son motivo de burla: se corta los rizos, se arranca las orejas, se saca los ojos, se quema la lengua y las manos, etc. Un álbum que se centra en el dolor del protagonista, pero también de la reparación de ese daño en la figura de Nora, la otra protagonista, quien con su compasión le permite el mayor de los consuelos: contar su experiencia relatando su historia. El álbum está ilustrado con fotos de una composición de madera que va perdiendo todos los miembros. La historia nace de una noticia que publica un diario belga sobre un chico de 13 años que se suicida tras haber sufrido acoso por parte de otros adolescentes. Es un álbum profundo en la emoción que no deja indiferente.

6.3. Fase II: Cuestionarios.

-Cuestionario de preguntas para analizar las variables intervinientes.

Los cuestionarios se presentaron como material de base para la obtención de información de esta investigación. Se pasaron en el aula de cada clase y fueron administrados por la doctoranda en una sesión de tutoría. Los cuestionarios ya han sido explicados en el apartado de variables de investigación utilizadas.

-Pretest

El cuestionario pretest se pasó el 17 de diciembre de 2018 y fue completado tanto por los grupos de control como por los de intervención.

A continuación, se aplicó el programa de lectura concreto durante el segundo y el tercer trimestre, durante los meses comprendidos entre diciembre y mayo, ambos incluidos.

6.4. Fase III: Intervención

Descrita en apartado anterior. La fase de intervención corresponde al programa de lecturas y actividades literarias y de creación artística que se aplicó y que se ha detallado en el apartado 5 “Procedimiento” de este capítulo.

6.5. Fase IV: Postest

El cuestionario postest era exactamente el mismo que para el pretest y que ya se ha explicado. Se pasó al alumnado la semana del 27 al 31 de mayo de 2019.

Esta vez fue imposible hacer coincidir el mismo día todos los grupos porque otros departamentos didácticos tenían programadas salidas del centro, con lo que hubo que ajustar la programación para que pudiesen cumplimentar el cuestionario.

6.6. Fase V: Análisis, interpretación y valoración de los datos.

Tanto el pretest como el postest se pasó a los alumnos en el aula-clase correspondiente. Las aulas eran exactamente iguales. Se cuidó que el ambiente de silencio fuese el mismo para proporcionar las mismas condiciones en los diferentes grupos.

El alumnado del primer grupo necesitó de una aclaración en el ítem número 11 del cuestionario AF5 “Trabajo mucho en el salón de clases”. El término salón no lo entendían y se les explicó que hacía referencia al aula de clase. La misma explicación se repitió en el resto de grupos.

La encargada de la recogida de datos fue la investigadora.

Una vez finalizadas las fases descritas anteriormente se llevó a cabo el análisis estadístico que se desarrollará en el punto 7 de este capítulo.

6.7. Fase VI: Resultados

Los resultados obtenidos en los cuestionarios finales en el GI y el GC se compararon entre sí, y con los datos obtenidos en el pretest.

El análisis de los resultados se lleva a cabo en el punto siguiente, y de su estudio se espera concluir la importancia del desarrollo en las aulas de propuestas metodológicas de lectura y escritura, así como la identificación de nuevas vías de investigación.

7. Análisis estadístico.

Se han empleado test estadísticos diferentes para poder interpretar los datos en la investigación.

Los datos se han analizado utilizando el programa SPSS v.25 y el programa estadístico R versión v. 3.6.0

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo de todas las variables mediante cálculo de frecuencias para las cualitativas, y valores mínimo, máximo, medio y desviación estándar para las cuantitativas.

Se aplicó el test Chi-Cuadrado para comprobar la homogeneidad entre los grupos de las variables cualitativas.

También se empleó el test no paramétrico U de Mann-Whitney que evalúa las diferencias entre los valores medios de las variables Delta en los grupos control/intervención.

Un p-valor igual o superior a 0,05 nos indica que para esa variable no existen diferencias significativas entre el comportamiento del grupo de control y el grupo intervención.

Se destacan en color y con asterisco los p-valores menores de 0,05 que señalan las diferencias estadísticamente significativas.

Para medir la normalidad se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov para cada cuestionario en sus dimensiones y en su puntuación total.

También se realiza un análisis multivariante. Se han tomado como variables dependientes las variables Delta que han mostrado asociación bivariante con el grupo, y se ajustaron modelos lineales multivariantes con el resto de covariables para evaluar su efecto. Se realizó un proceso

Capítulo 4. Metodología

de selección de variables stepwise basado en el criterio AIC (Akaike Information Criterion). Se muestran indicadores de bondad de ajuste con el R² ajustado, y el contraste F y el p-valor asociado. A partir de los coeficientes del modelo, se ha calculado el valor medio de Delta en cada categoría de las variables del modelo.

Tras los análisis estadísticos, la asociación Delta de los valores de cada dimensión del cuestionario en los dos tiempos (post menos pre) y en el GI y GC permite conocer la influencia de la intervención llevada a cabo.

Se obtuvieron también las gráficas de valores medios de cada dimensión y puntuación total para cada tiempo pre/post intervención y en cada grupo, control e intervención. Las gráficas representan las medias de las variables Delta que hay en las tablas, junto con su intervalo de confianza al 95%.

7.1. Análisis descriptivo.

7.1.1. Descripción de la muestra.

La muestra de 120 alumnos tiene una media de edad de 13,48 años, con una edad mínima de 12 años y máxima de 16; la altura media de la muestra es de 1,6428 cm y el peso medio es de 53,67 kg. Puede verse en la tabla 7 que se incluye.

Tabla 7. Representación muestra según edad, altura y peso.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
Edad	120	12	16	13,48	0,710
Altura	118	1,45	1,87	1,6428	0,08573
Peso	118	34	87	53,67	9,928

El resultado obtenido establece que el número de alumnado del grupo control es de 52 y de 68 el del grupo intervención. Un total de 60 son alumnas y 59 son alumnos. La gran mayoría no son repetidores (81,4%). En cuanto a la ciudad de origen el 83,9% del alumnado tiene un origen local, es ilicitano. Se puede ver en la tabla 8.

Se detalla también el número y el porcentaje que le corresponde a ambos grupos atendiendo a las variables explicativas analizadas.

Tabla 8. Variables de la muestra: grupo, sexo, origen, repetición.

		n	%
Grupo	Control	52	43,3 %
	Intervención	68	56,7 %
Sexo	Femenino	60	50,4 %
	Masculino	59	49,6 %
Repetidor	No	96	81,4 %
	Sí	22	18,6 %
Ciudad de origen	Elche	99	83,9 %
	Otras	19	16,1 %

En cuanto a los rasgos físicos, se pretendía saber si el alumnado sufría enfermedades, si llevaba gafas o si empleaba ortodoncia. Como ya se ha comentado eran datos que se pensó pudieran tener interés para la investigación por la relación directa que manifestaban con la apariencia física observable. Solo un 12,7% de nuestro alumnado declara tener alguna enfermedad preocupante o grave; un 19,5% emplea ortodoncia para corregir defectos en la dentadura, y un 28% necesita usar gafas. Se adjunta tabla 9.

Tabla 9. Variables de la muestra: enfermedad, ortodoncia y gafas.

		n	%
Enfermedades	No	103	87,3 %
	Sí	15	12,7 %
Ortodoncia	No	95	80,5 %
	Sí	23	19,5 %
Gafas	No	85	72,0 %
	Sí	33	28,0 %

En el ámbito familiar la convivencia es mayoritariamente con progenitores padre y madre (75,4%), un 11,9% convive con el padre o con la madre, y un 12,7% con otras personas que no son sus progenitores. El 87% señala no tener problemas de convivencia familiar frente al 13% que sí tiene problemas en la familia.

El nivel social y económico de las familias del alumnado encuestado es en su mayoría medio-bajo (86,3%), mientras que solo un 13,7% tiene un nivel económico alto. Se indica en la tabla 10.

Tabla 10. Variables de la muestra: convivencia, problemas familiares y nivel socioeconómico.

		n	%
Convive con	Padre y madre	89	75,4 %
	Padre o madre	14	11,9 %
	Otros	15	12,7 %
Problemas de convivencia familiar	No	100	87,0 %
	Sí	15	13,0 %
Nivel socioeconómico	Alto	16	13,7 %
	Medio-Bajo	101	86,3 %

En cuanto al nivel social y cultural centrado en los estudios de los progenitores se aprecian unos porcentajes muy parecidos entre padre y madre, y también muy parecido entre los diferentes niveles de estudios: superiores, medios o básicos, como puede apreciarse en la tabla 11.

Tabla 11. Variables de la muestra: nivel sociocultural paterno y materno

		n	%
	Superior	26	23,0 %
Estudios padre	Medios	40	35,4 %
	Básicos	47	41,6 %
	Superior	27	23,3 %
Estudios madre	Medios	42	36,2 %
	Básicos	47	40,5 %

Capítulo 4. Metodología

En el apartado de lectura interesaba conocer si se vivía en un ambiente lector. Un 41,4% del alumnado tiene un padre lector, mientras que un 62,4% tiene una madre lectora.

Además, un 44,4% de alumnos y alumnas tienen hermanos o hermanas que son lectores como se puede apreciar en la tabla 12.

Tabla 12. Variables de la muestra: lectura en casa.

		n	%
Lectura en casa Padre	No	68	58,6 %
	Sí	48	41,4 %
Lectura en casa Madre	No	44	37,6 %
	Sí	73	62,4 %
Lectura en casa Hermanos	No	65	55,6 %
	Sí	52	44,4 %

Capítulo 4. Metodología

También se preguntó sobre el acceso a Internet en casa y la disponibilidad de móvil con datos propio para conexión a internet. El 98,3% tiene acceso a Internet, solo 2 alumnos o alumnas no tienen este acceso. De entre todo el alumnado solo 8 no tiene móvil propio con datos, de modo que el 93,2% sí lo tiene, como evidencia la tabla 13.

Tabla 13. Variables de la muestra: acceso a internet y móvil.

		n	%
Acceso a Internet	No	2	1,7 %
	Sí	116	98,3 %
Móvil propio con datos	No	8	6,8 %
	Sí	110	93,2 %

7.1.2. Homogeneidad de grupos.

Se ha analizado la homogeneidad de los grupos control/intervención respecto a las variables explicativas mediante tablas de contingencia, aplicando el test Chi-Cuadrado de Pearson de homogeneidad entre grupos para las variables cualitativas.

Como se puede apreciar en la tabla 14 los dos grupos son homogéneos en todas las variables, salvo en el nivel de estudios del padre donde el grupo intervención presenta una mayor proporción de estudios superiores que el grupo control que obliga a no rechazar la hipótesis nula H_0

La homogeneidad de los grupos GI y GC en las variables cuantitativas se ha comprobado con la aplicación del Test U de Mann-Whitney que compara los valores medios respecto a esas variables.

Tabla 14. Homogeneidad entre GI y GC con respecto a VE.

		Control		Intervención		p-valor
		n	%	n	%	
Sexo	Femenino	25	48,1 %	35	52,2 %	0,652
	Masculino	27	51,9 %	32	47,8 %	
Repetidor	No	42	80,8 %	54	81,8 %	0,885
	Sí	10	19,2 %	12	18,2 %	
Enfermedades	No	42	80,8 %	61	92,4 %	0,059
	Sí	10	19,2 %	5	7,6 %	

Ortodoncia	No	45	86,5 %	50	75,8 %	0,142
	Sí	7	13,5 %	16	24,2 %	
Gafas	No	40	76,9 %	45	68,2 %	0,294
	Sí	12	23,1 %	21	31,8 %	
Vives con	Padre y madre	39	75 %	50	75,8 %	0,975
	Padre o madre	6	11,5 %	8	12,1 %	
	Otros	7	13,5 %	8	12,1 %	
Problemas convivencia	No	42	84,0 %	58	89,2 %	0,409
	Sí	8	16,0 %	7	10,8 %	
Nivel socioecon. familiar	Alto	8	15,4 %	8	12,3 %	0,630
	Medio-Bajo	44	84,6 %	57	87,7 %	
Nivel estudios paternos	Superiores	5	9,6 %	21	34,4 %	0,004*
	Medios	24	46,2 %	16	26,2 %	
	Básicos	23	44,2 %	24	39,3 %	
Nivel estudios maternos	Superiores	7	13,7 %	20	30,8 %	0,062
	Medios	23	45,1 %	19	29,2 %	
	Básicos	21	41,2 %	26	40,0 %	
Lectura en casa padre	No	33	63,5 %	35	54,7 %	0,340
	Sí	19	36,5 %	29	45,3 %	
	No	16	30,8 %	28	43,1 %	

Lectura en casa madre						0,172
	Sí	36	69,2 %	37	56,9 %	
Lectura en casa hermanos	No	28	53,8 %	37	56,9 %	0,739
	Sí	24	46,2 %	28	43,1 %	

*p<0,05

Se observa en la tabla 15 que también los grupos son homogéneos en cuanto a las variables cuantitativas edad, altura y peso.

Tabla 15. Homogeneidad de variables cuantitativas.

	GRUPO	n	Media	SD	p-valor
Edad	Control	52	13,60	0,69	0,128
	Intervención	68	13,40	0,72	
Altura	Control	52	1,65	0,09	0,361
	Intervención	66	1,64	0,08	
Peso	Control	52	54,19	8,99	0,614
	Intervención	66	53,26	10,66	

*p<0,05

7.2. Análisis de datos para el ámbito: autoconcepto.

Se exponen en las siguientes tablas las puntuaciones obtenidas para cada ítem del autoconcepto antes y después de la intervención.

7.2.1. Puntuaciones por ítems preintervención AF5.

Las puntuaciones obtenidas para cada ítem del autoconcepto antes de la intervención pueden observarse en la tabla 16.

Tabla 16. Puntuaciones preintervención autoconcepto (AF5).

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
IAT1	2	1,7%	5	4,2%	36	30,5%	59	50,0%	16	13,6%
IAT2	1	0,8%	9	7,6%	21	17,8%	46	39,0%	41	34,7%
IAT3	5	4,2%	35	29,7%	46	39,0%	22	18,6%	10	8,5%
IAT4	53	44,9%	40	33,9%	15	12,7%	5	4,2%	5	4,2%
IAT5	2	1,7%	8	6,8%	33	28,0%	40	33,9%	35	29,7%
IAT6	9	7,6%	16	13,6%	47	39,8%	39	33,1%	7	5,9%
IAT7	1	0,8%	0	0,0%	9	7,6%	48	40,7%	60	50,8%
IAT8	4	3,4%	29	24,6%	35	29,7%	30	25,4%	20	16,9%

Capítulo 4. Metodología

IAT9	1	0,8%	4	3,4%	14	11,9%	32	27,1%	67	56,8%
IAT10	20	16,9%	28	23,7%	23	19,5%	27	22,9%	20	16,9%
IAT11	6	5,1%	5	4,2%	37	31,4%	51	43,2%	19	16,1%
IAT12	58	49,2%	31	26,3%	20	16,9%	7	5,9%	2	1,7%
IAT13	22	18,6%	35	29,7%	37	31,4%	15	12,7%	9	7,6%
IAT14	68	57,6%	27	22,9%	14	11,9%	6	5,1%	3	2,5%
IAT15	20	16,9%	25	21,2%	45	38,1%	21	17,8%	7	5,9%
IAT16	9	7,6%	23	19,5%	50	42,4%	25	21,2%	11	9,3%
IAT17	0	0,0%	6	5,1%	18	15,3%	46	39,0%	48	40,7%
IAT18	23	19,5%	39	33,1%	34	28,8%	13	11,0%	9	7,6%
IAT19	0	0,0%	3	2,5%	10	8,5%	12	10,2%	93	78,8%
IAT20	13	11,0%	10	8,5%	27	22,9%	44	37,3%	24	20,3%
IAT21	7	5,9%	15	12,7%	35	29,7%	47	39,8%	14	11,9%
IAT22	25	21,2%	30	25,4%	41	34,7%	15	12,7%	7	5,9%
IAT23	21	17,8%	31	26,3%	35	29,7%	16	13,6%	15	12,7%
IAT24	3	2,5%	4	3,4%	13	11,0%	25	21,2%	73	61,9%
IAT25	8	6,8%	14	11,9%	21	17,8%	36	30,5%	39	33,1%
IAT26	5	4,2%	21	17,8%	48	40,7%	33	28,0%	11	9,3%
IAT27	2	1,7%	5	4,2%	22	18,6%	37	31,4%	52	44,1%
IAT28	20	16,9%	41	34,7%	33	28,0%	16	13,6%	8	6,8%
IAT29	3	2,5%	1	0,8%	5	4,2%	17	14,4%	92	78,0%
IAT30	22	18,6%	17	14,4%	41	34,7%	34	28,8%	4	3,4%

7.2.2. Puntuaciones por ítems postintervención AF5.

De la misma forma, se exponen las puntuaciones obtenidas de cada ítem de autoconcepto posterior a la intervención en la tabla 17.

Tabla 17. Puntuaciones postintervención autoconcepto (AF5).

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
IAT1	2	1,7%	4	3,4%	32	26,9%	65	54,6%	16	13,4%
IAT2	2	1,7%	5	4,2%	24	20,2%	42	35,3%	46	38,7%
IAT3	5	4,2%	41	34,5%	41	34,5%	21	17,6%	11	9,2%
IAT4	54	45,4%	37	31,1%	18	15,1%	9	7,6%	1	0,8%
IAT5	5	4,2%	16	13,4%	28	23,5%	41	34,5%	29	24,4%
IAT6	6	5,0%	22	18,5%	49	41,2%	34	28,6%	8	6,7%
IAT7	2	1,7%	2	1,7%	6	5,0%	50	42,0%	59	49,6%
IAT8	1	0,8%	33	27,7%	35	29,4%	29	24,4%	21	17,6%
IAT9	2	1,7%	3	2,5%	16	13,4%	33	27,7%	65	54,6%
IAT10	12	10,1%	33	27,7%	27	22,7%	28	23,5%	19	16,0%
IAT11	7	5,9%	15	12,6%	39	32,8%	48	40,3%	10	8,4%
IAT12	52	43,7%	45	37,8%	11	9,2%	6	5,0%	5	4,2%
IAT13	17	14,3%	55	46,2%	24	20,2%	12	10,1%	11	9,2%

Capítulo 4. Metodología

IAT14	80	67,2%	20	16,8%	12	10,1%	7	5,9%	0	0,0%
IAT15	12	10,1%	31	26,1%	37	31,1%	26	21,8%	13	10,9%
IAT16	8	6,7%	29	24,4%	48	40,3%	28	23,5%	6	5,0%
IAT17	0	0,0%	3	2,5%	14	11,8%	60	50,4%	42	35,3%
IAT18	18	15,1%	48	40,3%	32	26,9%	12	10,1%	9	7,6%
IAT19	1	0,8%	3	2,5%	9	7,6%	12	10,1%	94	79,0%
IAT20	6	5,0%	16	13,4%	21	17,6%	48	40,3%	28	23,5%
IAT21	9	7,6%	9	7,6%	46	38,7%	40	33,6%	15	12,6%
IAT22	26	21,8%	34	28,6%	33	27,7%	18	15,1%	8	6,7%
IAT23	21	17,6%	44	37,0%	30	25,2%	15	12,6%	9	7,6%
IAT24	2	1,7%	5	4,2%	14	11,8%	22	18,5%	76	63,9%
IAT25	7	5,9%	17	14,3%	23	19,3%	38	31,9%	34	28,6%
IAT26	9	7,6%	21	17,6%	46	38,7%	30	25,2%	13	10,9%
IAT27	1	0,8%	4	3,4%	23	19,3%	39	32,8%	52	43,7%
IAT28	19	16,0%	53	44,5%	29	24,4%	12	10,1%	6	5,0%
IAT29	1	0,8%	3	2,5%	6	5,0%	14	11,8%	95	79,8%
IAT30	12	10,1%	18	15,1%	47	39,5%	29	24,4%	13	10,9%

7.2.3. Comparaciones de puntuaciones medias pre y post de Autoconcepto por dimensiones.

Se obtienen las puntuaciones medias de los diferentes ítems agrupados por dimensiones para antes y después de la intervención, en la tabla 18.

Tabla 18. Comparación puntuaciones por dimensiones autoconcepto (AF5) pre y postintervención.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
AF5 Académica pre	118	6	30	20,11	4,45
AF5 Social pre	118	13	26	21,08	2,28
AF5 Emocional pre	118	7	29	16,76	4,52
AF5 Familiar pre	118	16	26	21,63	1,94
AF5 Física pre	118	9	29	19,59	4,76
AF5 Académica post	119	6	30	19,67	4,63
AF5 Social post	119	14	27	21,19	2,26
AF5 Emocional post	119	6	30	16,31	4,53
AF5 Familiar post	119	13	27	21,43	2,18
AF5 Física post	119	9	30	20,04	4,70

7.2.4. Puntuaciones totales para autoconcepto.

Se calcula la puntuación total media del autoconcepto antes y después de la intervención como se observa en la tabla 19.

Tabla 19. Puntuaciones totales autoconcepto (AF5).

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
AF5 TOTAL pre	118	66	121	99,18	9,52
AF5 TOTAL post	119	56	119	98,65	10,20

7.3. Análisis de datos para el ámbito comunicación familiar materna y paterna.

Se exponen las puntuaciones obtenidas para cada ítem de la comunicación familiar antes y después de la intervención, en la tabla 20 las puntuaciones de la comunicación materna, y en la 21 para la paterna.

7.3.1. Análisis de datos CF preintervención materna y paterna.

Las puntuaciones obtenidas para cada ítem de la comunicación familiar antes de la intervención pueden observarse en la tabla 20 para la materna y en la 21 para la paterna.

Tabla 20. Puntuaciones preintervención comunicación (CF)materna.

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ICF1 madre	4	3,4%	13	11,1%	17	14,5%	36	30,8%	47	40,2%
ICF2 madre	2	1,7%	8	6,8%	15	12,8%	27	23,1%	65	55,6%
ICF3 madre	2	1,7%	8	6,8%	8	6,8%	36	30,8%	63	53,8%
ICF4 madre	38	32,5%	28	23,9%	16	13,7%	20	17,1%	15	12,8%
ICF5 madre	75	64,7%	29	25,0%	6	5,2%	5	4,3%	1	0,9%

Capítulo 4. Metodología

ICF6 madre	9	7,7%	7	6,0%	22	18,8%	30	25,6%	49	41,9%
ICF7 madre	2	1,7%	2	1,7%	3	2,6%	19	16,2%	91	77,8%
ICF8 madre	4	3,4%	8	6,8%	13	11,1%	28	23,9%	64	54,7%
ICF9 madre	4	3,4%	12	10,3%	15	12,9%	29	25,0%	56	48,3%
ICF10 madre	29	24,8%	34	29,1%	25	21,4%	19	16,2%	10	8,5%
ICF11 madre	10	8,5%	15	12,8%	32	27,4%	29	24,8%	31	26,5%
ICF12 madre	93	79,5%	12	10,3%	9	7,7%	2	1,7%	1	0,9%
ICF13 madre	3	2,6%	2	1,7%	8	6,8%	33	28,2%	71	60,7%
ICF14 madre	7	6,0%	10	8,5%	20	17,1%	27	23,1%	53	45,3%
ICF15 madre	19	16,2%	26	22,2%	38	32,5%	18	15,4%	16	13,7%
ICF16 madre	6	5,1%	16	13,7%	21	17,9%	35	29,9%	39	33,3%
ICF17 madre	8	6,8%	11	9,4%	21	17,9%	32	27,4%	45	38,5%
ICF18 madre	53	45,3%	35	29,9%	15	12,8%	11	9,4%	3	2,6%
ICF19 madre	87	74,4%	16	13,7%	6	5,1%	5	4,3%	3	2,6%
ICF20 madre	30	25,6%	29	24,8%	27	23,1%	22	18,8%	9	7,7%

Tabla 21. Puntuaciones preintervención comunicación (CF) paterna.

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ICF1 padre	1	9,6%	10	8,8%	25	21,9%	30	26,3%	38	33,3%
ICF2 padre	5	4,4%	5	4,4%	16	14,0%	32	28,1%	56	49,1%
ICF3 padre	3	2,6%	9	7,9%	15	13,2%	33	28,9%	54	47,4%
ICF4 padre	38	33,3%	24	21,1%	21	18,4%	14	12,3%	17	14,9%
ICF5 padre	74	64,9%	25	21,9%	10	8,8%	4	3,5%	1	0,9%
ICF6 padre	14	12,3%	17	14,9%	35	30,7%	27	23,7%	21	18,4%
ICF7 padre	4	3,5%	0	0,0%	6	5,3%	15	13,2%	89	78,1%
ICF8 padre	8	7,0%	12	10,5%	18	15,8%	17	14,9%	59	51,8%
ICF9 padre	6	5,3%	14	12,3%	13	11,4%	32	28,1%	49	43,0%
ICF10 padre	30	26,3%	33	28,9%	23	20,2%	15	13,2%	13	11,4%
ICF11 padre	10	8,8%	14	12,3%	29	25,4%	28	24,6%	33	28,9%
ICF12 padre	91	79,8%	11	9,6%	8	7,0%	1	0,9%	3	2,6%
ICF13 padre	3	2,6%	3	2,6%	14	12,3%	27	23,7%	67	58,8%
ICF14 padre	10	8,8%	14	12,3%	22	19,3%	36	31,6%	32	28,1%
ICF15 padre	14	12,3%	26	22,8%	31	27,2%	23	20,2%	20	17,5%
ICF16 padre	13	11,4%	16	14,0%	27	23,7%	31	27,2%	27	23,7%
ICF17 padre	12	10,5%	11	9,6%	27	23,7%	32	28,1%	32	28,1%
ICF18 padre	61	53,5%	28	24,6%	14	12,3%	10	8,8%	1	0,9%

Capítulo 4. Metodología

ICF19 padre	86	75,4%	17	14,9%	3	2,6%	3	2,6%	5	4,4%
ICF20 padre	21	18,4%	36	31,6%	24	21,1%	18	15,8%	15	13,2%

7.3.2. Puntuaciones postintervención CF materna y paterna.

De la misma forma, se exponen las puntuaciones obtenidas de cada ítem de la comunicación familiar posterior a la intervención, en la tabla 22 para la materna y en la 23 para la paterna.

Tabla 22. Puntuaciones postintervención comunicación (CF) materna.

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ICF1 madre	4	3,4%	7	6,0%	19	16,2%	33	28,2%	54	46,2%
ICF2 madre	2	1,7%	5	4,3%	14	12,0%	38	32,5%	58	49,6%
ICF3 madre	2	1,7%	5	4,3%	11	9,4%	44	37,6%	55	47,0%
ICF4 madre	37	31,6%	30	25,6%	16	13,7%	18	15,4%	16	13,7%
ICF5 madre	80	68,4%	21	17,9%	12	10,3%	3	2,6%	1	0,9%
ICF6 madre	8	6,8%	11	9,4%	15	12,8%	39	33,3%	44	37,6%
ICF7 madre	1	0,9%	2	1,7%	6	5,1%	23	19,7%	85	72,6%
ICF8 madre	5	4,3%	4	3,4%	7	6,0%	32	27,4%	69	59,0%
ICF9 madre	3	2,6%	10	8,5%	26	22,2%	23	19,7%	55	47,0%
ICF10 madre	28	23,9%	34	29,1%	21	17,9%	24	20,5%	10	8,5%
ICF11 madre	11	9,4%	15	12,8%	33	28,2%	36	30,8%	22	18,8%
ICF12 madre	82	70,1%	20	17,1%	10	8,5%	2	1,7%	3	2,6%
ICF13 madre	2	1,7%	4	3,4%	14	12,0%	30	25,6%	67	57,3%

Capítulo 4. Metodología

ICF14 madre	7	6,0%	9	7,7%	15	12,8%	37	31,6%	49	41,9%
ICF15 madre	16	13,7%	31	26,5%	33	28,2%	20	17,1%	17	14,5%
ICF16 madre	6	5,1%	13	11,1%	18	15,4%	36	30,8%	44	37,6%
ICF17 madre	9	7,7%	9	7,7%	25	21,4%	34	29,1%	40	34,2%
ICF18 madre	46	39,3%	43	36,8%	21	17,9%	5	4,3%	2	1,7%
ICF19 madre	85	72,6%	17	14,5%	6	5,1%	7	6,0%	2	1,7%
ICF20 madre	30	25,6%	41	35,0%	21	17,9%	16	13,7%	9	7,7%

Tabla 23. Puntuaciones postintervención comunicación (CF) paterna.

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ICF1 padre	5	4,4%	16	14,2%	24	21,2%	32	28,3%	36	31,9%
ICF2 padre	4	3,6%	9	8,0%	13	11,6%	34	30,4%	52	46,4%
ICF3 padre	1	0,9%	8	7,1%	19	17,0%	36	32,1%	48	42,9%
ICF4 padre	36	32,1%	27	24,1%	14	12,5%	19	17,0%	16	14,3%
ICF5 padre	69	61,6%	26	23,2%	12	10,7%	2	1,8%	2	1,8%
ICF6 padre	17	15,2%	16	14,3%	29	25,9%	31	27,7%	19	17,0%
ICF7 padre	3	2,7%	0	0,0%	9	8,0%	25	22,3%	75	67,0%
ICF8 padre	7	6,3%	7	6,3%	17	15,2%	30	26,8%	51	45,5%
ICF9 padre	6	5,4%	15	13,4%	21	18,8%	32	28,6%	38	33,9%
ICF10 padre	30	26,8%	33	29,5%	17	15,2%	22	19,6%	10	8,9%
ICF11 padre	11	9,8%	17	15,2%	27	24,1%	28	25,0%	29	25,9%
ICF12 padre	82	73,2%	18	16,1%	8	7,1%	0	0,0%	4	3,6%
ICF13 adre	1	0,9%	7	6,3%	12	10,7%	35	31,3%	57	50,9%
ICF14 padre	13	11,6%	11	9,8%	14	12,5%	40	35,7%	34	30,4%
ICF15 padre	11	9,8%	22	19,6%	35	31,3%	21	18,8%	23	20,5%
ICF16 padre	10	8,9%	17	15,2%	25	22,3%	28	25,0%	32	28,6%
ICF17 padre	12	10,7%	12	10,7%	31	27,7%	24	21,4%	33	29,5%
ICF18 padre	48	42,9%	30	26,8%	23	20,5%	7	6,3%	4	3,6%

Capítulo 4. Metodología

ICF19 padre	81	72,3%	19	17,0%	6	5,4%	3	2,7%	3	2,7%
ICF20 padre	26	23,2%	44	39,3%	19	17,0%	13	11,6%	10	8,9%

7.3.3. Comparaciones de puntuaciones medias pre y post de comunicación familiar materna y paterna por dimensiones.

Se obtienen las puntuaciones medias de los diferentes ítems agrupados por dimensiones del tipo de comunicación para antes y después de la intervención, en la tabla 24.

Tabla 24. Comparación puntuaciones por dimensiones comunicación (CF) pre y postintervención.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
CF Abierta madre pre	116	11	55	45,11	8,87
CF Ofensiva madre pre	116	4	16	6,28	2,77
CF Evitativa madre pre	117	5	21	14,03	3,47
CF Abierta madre post	117	11	55	45,24	8,51
CF Ofensiva madre post	117	4	18	6,41	2,71
CF Evitativa madre post	117	6	21	13,86	3,29
CF Abierta padre pre	114	11	55	42,39	9,81
CF Ofensiva padre pre	114	4	16	6,15	2,66
CF Evitativa padre pre	114	5	25	14,43	3,62
CF Abierta padre post	116	11	55	41,93	9,40
CF Evitativa padre post	116	5	22	14,21	3,62
CF Ofensiva padre post	116	4	16	6,53	2,72

7.3.4. Puntuaciones totales para comunicación familiar materna y paterna

Se calcula la puntuación total media de la comunicación familiar antes y después de la intervención, tanto para la materna como para la paterna; como se observa en la tabla 25.

Tabla 25. Puntuaciones totales comunicación (CF) materna y paterna.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
CF TOTAL madre pre	115	37	98	78,76	12,11
CF TOTAL madre post	117	26	99	78,97	12,53
CF TOTAL padre pre	114	32	98	75,82	12,85
CF TOTAL padre post	115	40	98	75,25	13,36

7.4. Análisis de datos para el ámbito: acoso/ciberacoso recibido (ACV).

Se exponen las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso recibido antes y después de la intervención, en las siguientes tablas.

7.4.1. Puntuaciones preintervención ACV.

Las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso recibido antes de la intervención pueden observarse en la tabla 26.

Tabla 26. Puntuaciones preintervención acoso recibido (ACV).

	0		1		2		3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
IACV1	63	53,4%	45	38,1%	6	5,1%	4	3,4%
IACV2	64	54,2%	43	36,4%	9	7,6%	2	1,7%
IACV3	66	55,9%	42	35,6%	9	7,6%	1	0,8%
IACV4	103	87,3%	13	11,0%	2	1,7%	0	0,0%
IACV5	109	92,4%	8	6,8%	1	0,8%	0	0,0%

Capítulo 4. Metodología

IACV6	66	55,9%	33	28,0%	11	9,3%	8	6,8%
IACV7	65	55,1%	34	28,8%	13	11,0%	6	5,1%
IACV8	91	77,1%	22	18,6%	3	2,5%	2	1,7%
IACV9	82	69,5%	29	24,6%	4	3,4%	3	2,5%
IACV10	78	66,1%	30	25,4%	5	4,2%	5	4,2%
IACV11	90	76,3%	23	19,5%	3	2,5%	2	1,7%
IACV12	115	97,5%	3	2,5%	0	0,0%	0	0,0%
IACV13	113	95,8%	4	3,4%	1	0,8%	0	0,0%
IACV14	114	96,6%	4	3,4%	0	0,0%	0	0,0%

7.4.2. Puntuaciones postintervención ACV.

De la misma forma, se exponen las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso recibido después de la intervención, en la tabla 27.

Tabla 27. Puntuaciones postintervención acoso recibido (ACV).

	0		1		2		3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
IACV1	3	61,3%	40	33,6%	6	5,0%	0	0,0%
IACV2	78	65,5%	33	27,7%	8	6,7%	0	0,0%
IACV3	68	57,1%	41	34,5%	8	6,7%	2	1,7%
IACV4	110	92,4%	8	6,7%	1	0,8%	0	0,0%
IACV5	107	89,9%	12	10,1%	0	0,0%	0	0,0%
IACV6	76	63,9%	27	22,7%	13	10,9%	3	2,5%
IACV7	67	56,8%	35	29,7%	14	11,9%	2	1,7%
IACV8	90	75,6%	25	21,0%	2	1,7%	2	1,7%
IACV9	81	68,1%	30	25,2%	4	3,4%	4	3,4%
IACV10	77	64,7%	35	29,4%	3	2,5%	4	3,4%
IACV11	99	83,2%	17	14,3%	2	1,7%	1	0,8%
IACV12	110	92,4%	8	6,7%	1	0,8%	0	0,0%
IACV13	113	95,0%	6	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
IACV14	111	93,3%	8	6,7%	0	0,0%	0	0,0%

7.4.3. Comparación de puntuaciones medias pre y post de acoso/ciberacoso recibido (ACV).

Se obtienen las puntuaciones medias de acoso y ciberacoso recibido en los diferentes ítems, agrupados por dimensiones del tipo de acoso recibido, como puede verse en la tabla 28.

Tabla 28. Comparación puntuaciones por dimensiones acoso recibido (ACV) pre y postintervención.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
ACV Física pre	118	0	10	1,92	2,11
ACV Verbal pre	118	0	8	1,62	2,00
ACV Social pre	118	0	8	1,15	1,69
ACV Ciber pre	118	0	3	0,11	0,43
ACV TOTAL pre	118	0	25	4,80	4,94
ACV Física post	119	0	8	1,56	1,88
ACV Verbal post	118	0	7	1,41	1,69
ACV Social post	119	0	7	1,07	1,56
ACV Ciber post	119	0	3	0,20	0,56
ACV TOTAL post	118	0	24	4,25	4,28

7.4.4. Puntuaciones totales para ACV.

Se calcula la puntuación total media del acoso y ciberacoso recibido antes y después de la intervención, como se observa en la tabla 29.

Tabla 29. Puntuaciones totales acoso recibido (ACV).

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
ACV TOTAL pre	118	0	25	4,80	4,94
ACV TOTAL post	118	0	24	4,25	4,28

7.5. Análisis de datos para el ámbito acoso/ciberacoso ejercido (ACA).

Se exponen las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso ejercido antes y después de la intervención, en las siguientes tablas.

7.5.1. Puntuaciones preintervención ACA.

Las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso ejercido antes de la intervención pueden observarse en la tabla 30.

Tabla 30. Puntuaciones preintervención acoso ejercido (ACA).

	0		1		2		3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
IACA1	82	69,5 %	31	26,3 %	5	4,2 %	0	0,0 %
IACA2	91	77,1 %	22	18,6 %	5	4,2 %	0	0,0 %
IACA3	86	72,9 %	28	23,7 %	3	2,5 %	1	0,8 %
IACA4	99	83,9 %	16	13,6 %	2	1,7 %	1	0,8 %
IACA5	113	95,8 %	5	4,2 %	0	0,0 %	0	0,0 %

Capítulo 4. Metodología

IACA6	64	54,2 %	49	41,5 %	3	2,5 %	2	1,7 %
IACA7	75	63,6 %	38	32,2 %	4	3,4 %	1	0,8 %
IACA8	103	87,3 %	11	9,3 %	2	1,7 %	2	1,7 %
IACA9	106	89,8 %	11	9,3 %	1	0,8 %	0	0,0 %
IACA10	113	95,8 %	5	4,2 %	0	0,0 %	0	0,0 %
IACA11	109	92,4 %	6	5,1 %	2	1,7 %	1	0,8 %
IACA12	116	98,3 %	2	1,7 %	0	0,0 %	0	0,0 %
IACA13	116	98,3 %	2	1,7 %	0	0,0 %	0	0,0 %
IACA14	117	99,2 %	1	0,8 %	0	0,0 %	0	0,0 %

7.5.2. Puntuaciones postintervención ACA.

De la misma forma, se exponen las puntuaciones obtenidas para cada ítem del acoso y ciberacoso ejercido después de la intervención, en la tabla 31.

Tabla 31. Puntuaciones postintervención acoso ejercido (ACA).

	0		1		2		3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
IACA1	88	73,9 %	29	24,4 %	2	1,7 %	0	0
IACA2	91	76,5 %	27	22,7 %	1	0,8 %	0	0
IACA3	87	73,1 %	28	23,5 %	4	3,4 %	0	0
IACA4	109	91,6 %	10	8,4 %	0	0,0 %	0	0
IACA5	111	93,3 %	8	6,7 %	0	0,0 %	0	0
IACA6	85	71,4 %	31	26,1 %	3	2,5 %	0	0
IACA7	85	71,4 %	31	26,1 %	3	2,5 %	0	0
IACA8	107	89,9 %	10	8,4 %	2	1,7 %	0	0
IACA9	109	91,6 %	9	7,6 %	1	0,8 %	0	0
IACA10	110	92,4 %	9	7,6 %	0	0,0 %	0	0
IACA11	109	91,6 %	9	7,6 %	1	0,8 %	0	0
IACA12	117	98,3 %	2	1,7 %	0	0,0 %	0	0
IACA13	114	95,8 %	5	4,2 %	0	0,0 %	0	0
IACA14	116	97,5 %	3	2,5 %	0	0,0 %	0	0

7.5.3. Comparación de puntuaciones medias pre y post de acoso/ciberacoso recibido (ACA).

Se obtienen las puntuaciones medias de acoso y ciberacoso ejercido en los diferentes ítems, agrupados por dimensiones del tipo de acoso ejercido, como puede verse en la tabla 32.

Tabla 32. Comparación puntuaciones por dimensiones acoso ejercido (ACA) pre y postintervención.

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
ACA física pre	118	0	10	1,17	1,67
ACA verbal pre	118	0	9	1,11	1,38
ACA social pre	118	0	3	0,26	0,58
ACA Ciberacoso pre	118	0	2	0,04	0,24
ACA TOTAL pre	118	0	21	2,58	3,16
ACA Física post	119	0	6	0,97	1,37
ACA Verbal post	119	0	5	0,74	1,00
ACA Social post	119	0	4	0,26	0,62
ACA Ciberacoso post	119	0	2	0,08	0,33
ACA TOTAL post	119	0	16	2,06	2,59

7.5.4. Puntuaciones totales para ACA.

Se calcula la puntuación total media del acoso y ciberacoso ejercido antes y después de la intervención, como se observa en la tabla 33.

Tabla 33. Puntuaciones totales acoso ejercido (ACA).

	n	Mínimo	Máximo	Media	SD
ACA TOTAL pre	118	0	21	2,58	3,16
ACA TOTAL post	119	0	16	2,06	2,59

7.6. Normalidad de las variables.

Con el objetivo de verificar si las puntuaciones de las variables cuantitativas siguen o no una distribución normal que permita rechazar la normalidad en la mayoría de las variables, se ha aplicado el test de Kolmogorov-Smirnov a todas las variables. La hipótesis nula en estos test es que la variable procede de una distribución normal.

7.6.1. Normalidad de variables: edad, altura y peso.

Se puede apreciar en la tabla 34 que se rechaza la normalidad en las variables de edad, altura y peso.

Tabla 34. Normalidad variables cuantitativas

	N	Media	SD	p-valor
Edad	120	13,48	0,71	<0,001*
Altura (metros)	118	1,64	0,09	0,007*
Peso (kg)	118	53,67	9,93	<0,001*

* $p < 0,05$

7.6.2. Normalidad de la variable: autoconcepto (AF).

Se puede apreciar en la tabla 35 que se rechaza la normalidad en las dimensiones de la variable autoconcepto.

Tabla 35. Normalidad variable autoconcepto

	N	Media	SD	p-valor
AF5 Académica pre	118	20,11	4,45	0,003*
AF5 Social pre	118	21,08	2,28	<0,001*
AF5 Emocional pre	118	16,76	4,52	0,056
AF5 Familiar pre	118	21,63	1,94	<0,001*
AF5 Física pre	118	19,59	4,76	0,016*
AF5 TOTAL pre	118	99,18	9,52	0,004*
AF5 Académica post	115	19,78	4,61	0,021*
AF5 Social post	115	21,18	2,29	0,001*
AF5 Emocional post	115	16,32	4,59	<0,001*
AF5 Familiar post	115	21,44	2,20	<0,001*
AF5 Física post	115	20,18	4,59	0,044*
AF5 TOTAL post	115	98,91	10,05	0,075

* p < 0,05

7.6.3. Normalidad de la variable: comunicación familiar (CF).

En la tabla 36 se refleja que se rechaza la normalidad en las dimensiones de la variable comunicación familiar.

Tabla 36. Normalidad variable comunicación familiar.

	N	Media	SD	p-valor
CF abierta madre pre	116	45,11	8,87	<0,001*
CF ofensiva madre pre	116	6,28	2,77	<0,001*
CF evitativa madre pre	117	14,03	3,47	0,030*
CF abierta madre post	114	45,38	8,55	<0,001*
CF ofensiva madre post	114	6,46	2,73	<0,001*
CF evitativa madre post	114	13,84	3,33	0,019*
CF abierta padre pre	114	42,39	9,81	<0,001*
CF ofensiva padre pre	114	6,15	2,66	<0,001*
CF evitativa padre pre	114	14,43	3,62	0,200
CF abierta padre post	112	42,10	9,51	<0,001*
CF ofensiva padre post	112	6,58	2,75	<0,001*
CF evitativa padre post	112	14,18	3,65	0,001*
CF TOTAL madre pre	115	78,76	12,11	0,003*
CF TOTAL madre post	114	79,08	12,65	<0,001*
CF TOTAL padre pre	114	75,82	12,85	<0,001*
CF TOTAL padre post	111	75,40	13,56	<0,001*

* p < 0,05

7.6.4. Normalidad de la variable: acoso recibido (ACV).

En la tabla 37 se refleja que se rechaza la normalidad en las dimensiones de la variable acoso y ciberacoso recibido.

Tabla 37. Normalidad variable acoso recibido.

	N	Media	SD	p-valor
ACV física pre	118	1,92	2,11	<0,001*
ACV verbal pre	118	1,62	2,00	<0,001*
ACV social pre	118	1,15	1,69	<0,001*
ACV ciberacoso pre	118	0,11	0,43	<0,001*
ACV TOTAL pre	118	4,80	4,94	<0,001*
ACV física post	115	1,60	1,90	<0,001*
ACV verbal post	114	1,43	1,71	<0,001*
ACV social post	115	1,06	1,59	<0,001*
ACV ciberacoso post	115	0,21	0,57	<0,001*
ACV TOTAL post	114	4,32	4,34	<0,001*

* p < 0,05

7.6.5. Normalidad de la variable: acoso ejercido (ACA).

En la tabla 38 se refleja que se rechaza la normalidad en las dimensiones de la variable acoso y ciberacoso ejercido.

Tabla 38. Normalidad variable acoso ejercido.

	N	Media	SD	p-valor
ACA física pre	118	1,17	1,67	<0,001*
ACA verbal pre	118	1,11	1,38	<0,001*
ACA social pre	118	0,26	0,58	<0,001*
ACA ciberacoso pre	118	0,04	0,24	<0,001*
ACA TOTAL pre	118	2,58	3,16	<0,001*
ACA física post	115	1,00	1,38	<0,001*
ACA verbal post	115	0,76	1,01	<0,001*
ACA social post	115	0,27	0,63	<0,001*
ACA ciberacoso post	115	0,09	0,34	<0,001*
ACA TOTAL post	115	2,11	2,61	<0,001*

* p < 0,05

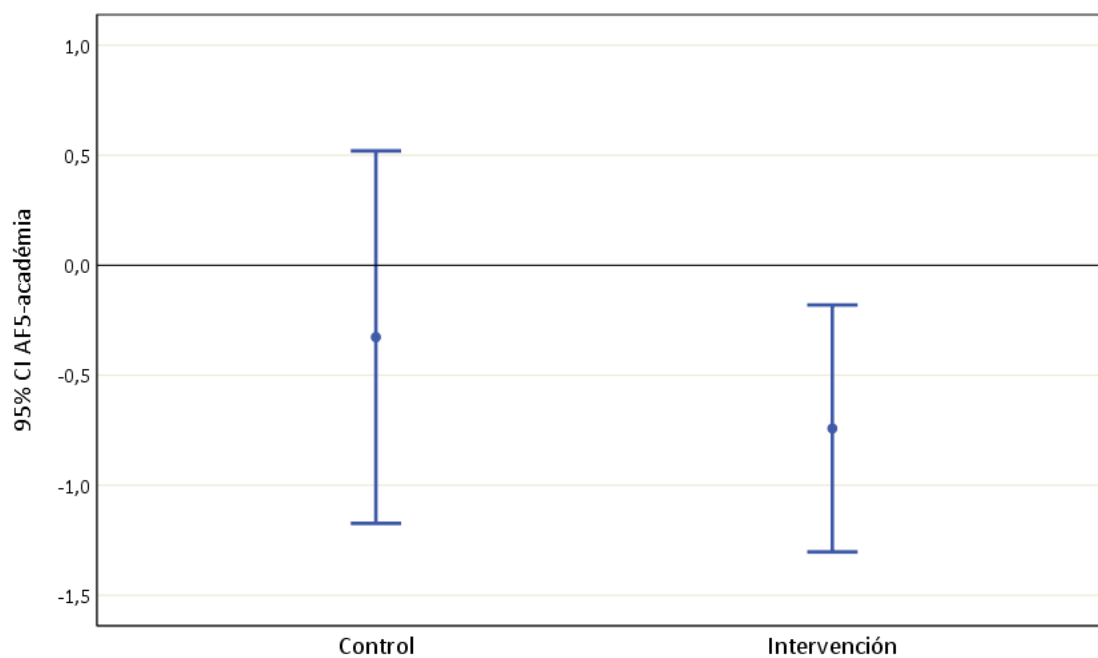
7.7. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al autoconcepto.

Se analizan los resultados de medias de las diferencias que se han calculado para resolver los objetivos. Se muestran en tablas y en sus correspondientes gráficas, por dimensiones.

El valor Delta de la dimensión física del autoconcepto aumenta significativamente más en el grupo intervención que en el control con un p-valor de 0,047 (tabla 43). En la dimensión familiar el p-valor es de 0,064 ligeramente superior a 0,05 pero muy cerca del valor establecido, pues se observa una media negativa en el grupo control de -0,58 y de 0,06 en el grupo intervención que señala una diferencia importante entre ambos grupos (tabla 42). Algo parecido ocurre con la dimensión social con un p-valor de 0,074 y con una media de -0,40 para el grupo de control y de 0,42 para el de intervención (tabla 40).

Tabla 39. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión académica GI y GC.

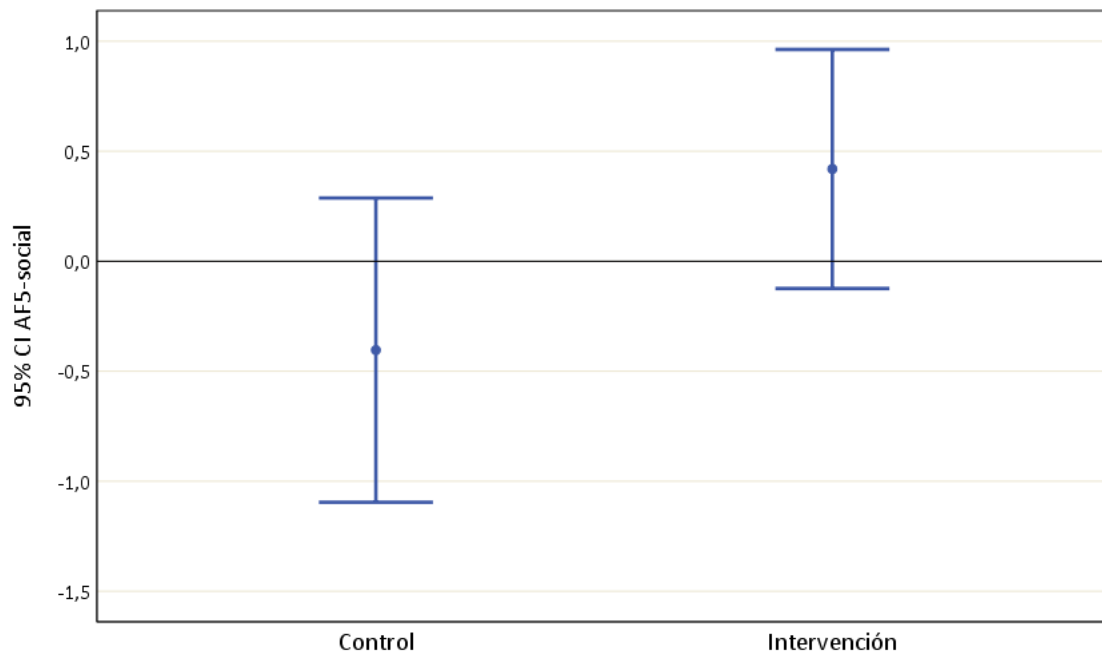
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Académica	Control	52	-0,33	3,04	0,470
	Intervención	62	-0,74	2,21	



Gráfica 1. Autoconcepto dimensión académica.

Tabla 40. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión social GI y GC.

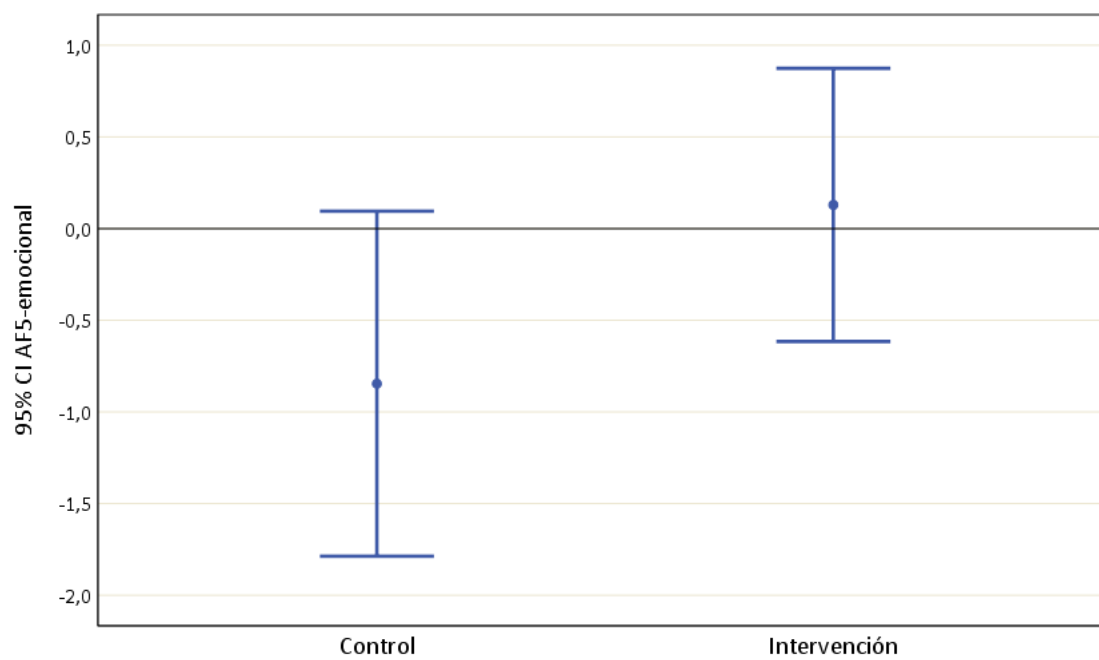
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Social	Control	52	-0,40	2,48	0,074
	Intervención	62	0,42	2,14	



Gráfica 2. Autoconcepto dimensión social.

Tabla 41. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión emocional GI y GC.

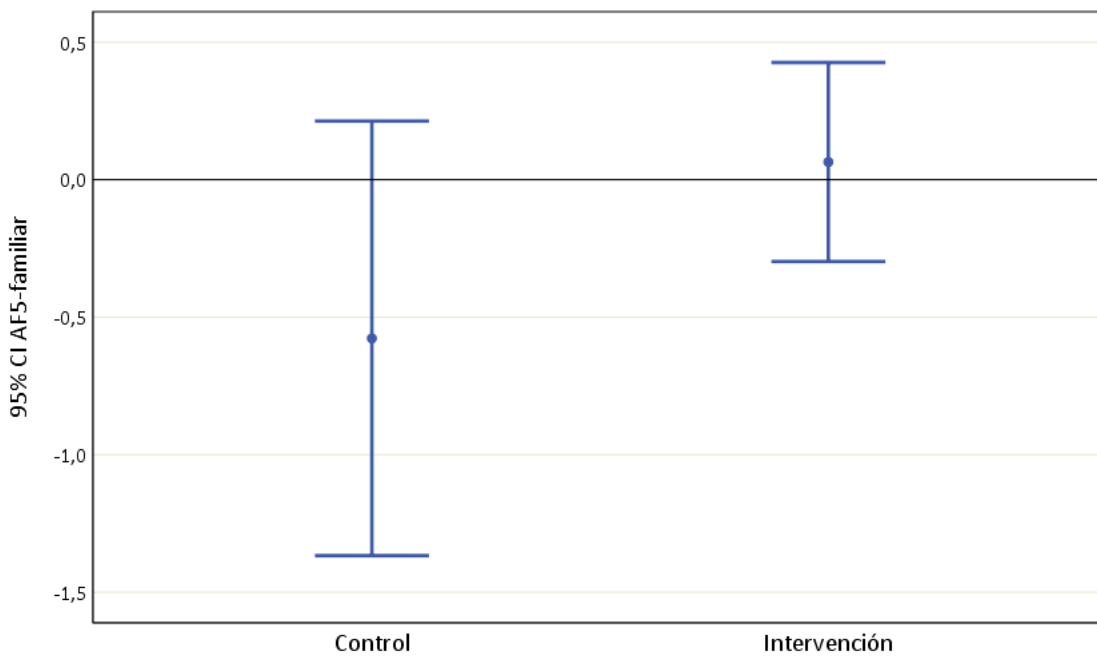
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Emocional	Control	52	-0,85	3,38	0,181
	Intervención	62	0,13	2,93	



Gráfica 2. Autoconcepto dimensión emocional.

Tabla 42. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión familiar GI y GC.

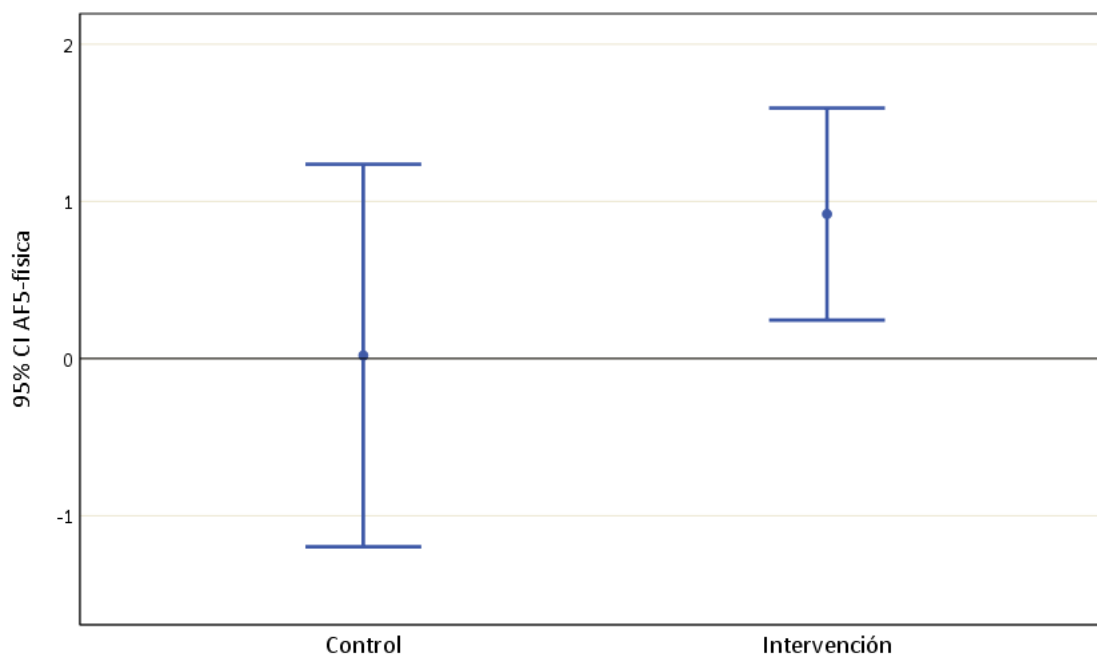
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Familiar	Control	52	-0,58	2,84	0,064
	Intervención	62	0,06	1,42	



Gráfica 3. Autoconcepto dimensión familiar.

Tabla 43. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión física GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Física	Control	52	0,02	4,37	0,047*
	Intervención	62	0,92	2,66	

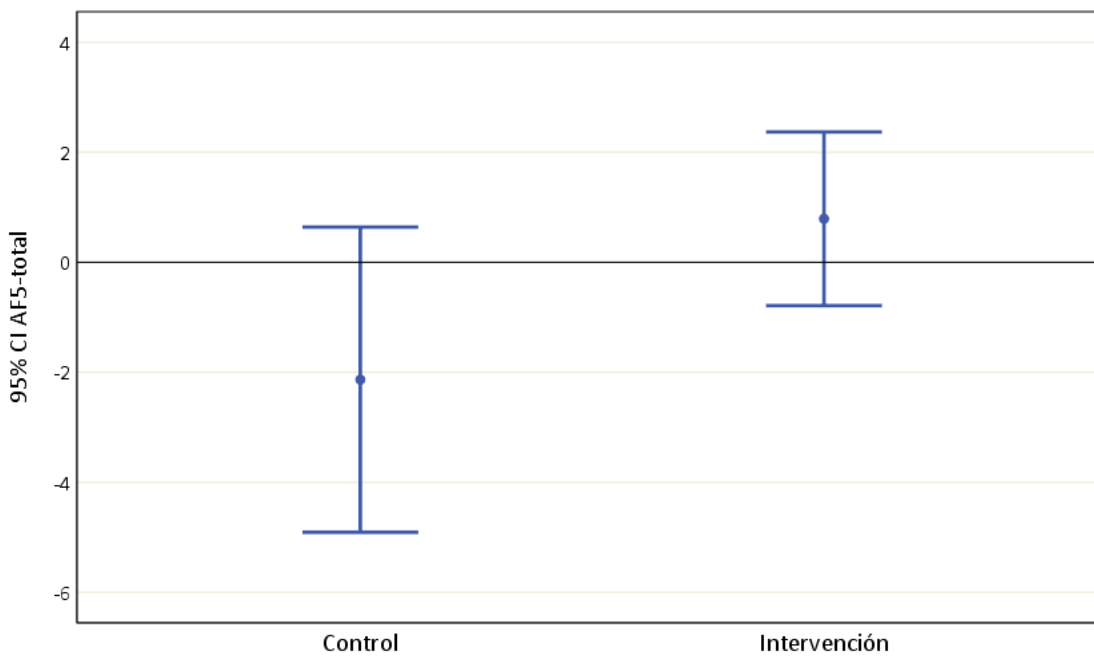


Gráfica 4. Autoconcepto dimensión física.

El Delta de la puntuación total de la dimensión analizada del autoconcepto o autoestima aumenta significativamente más en el grupo intervención que en el control con un p-valor de 0,016.

Tabla 44. Resultados puntuaciones autoconcepto total GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
AF5 Total	Control	52	-2,13	9,96	0,016*
	Intervención	62	0,79	6,22	



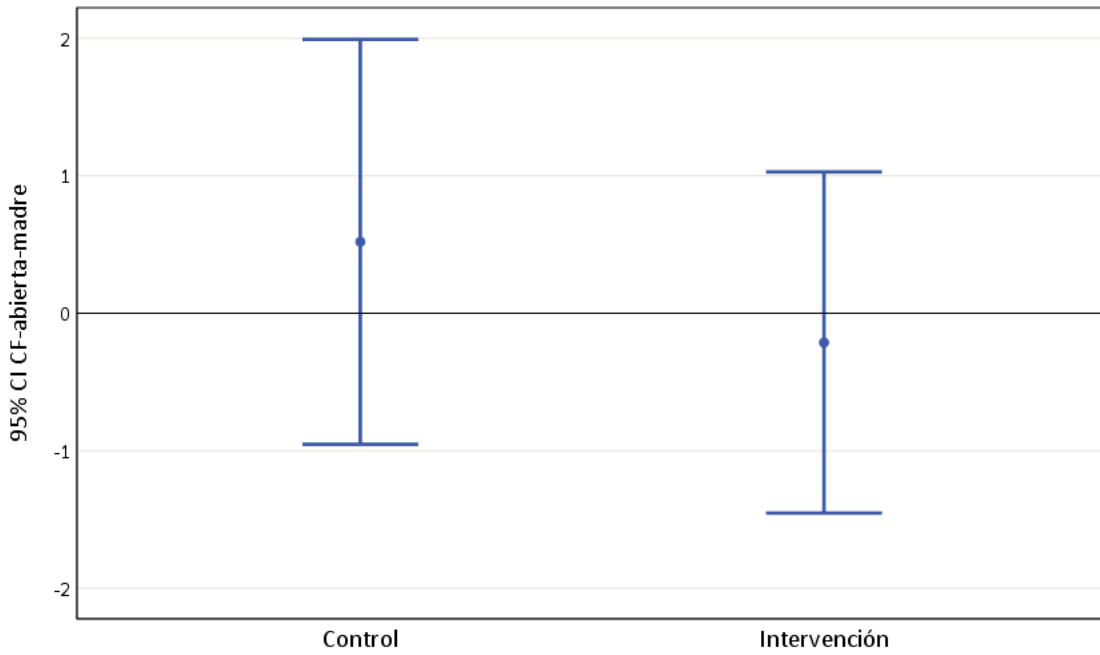
Gráfica 5. Autoconcepto total.

7.8. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas a la comunicación familiar.

Para los distintos tipos de comunicación con la madre en la familia, se observa como se ve en las tablas 45, 46 y 47 y las gráficas 6, 7 y 8 que, aunque no existe un p-valor significativo, sí existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos.

Tabla 45. Resultados puntuaciones comunicación abierta materna GI y GC.

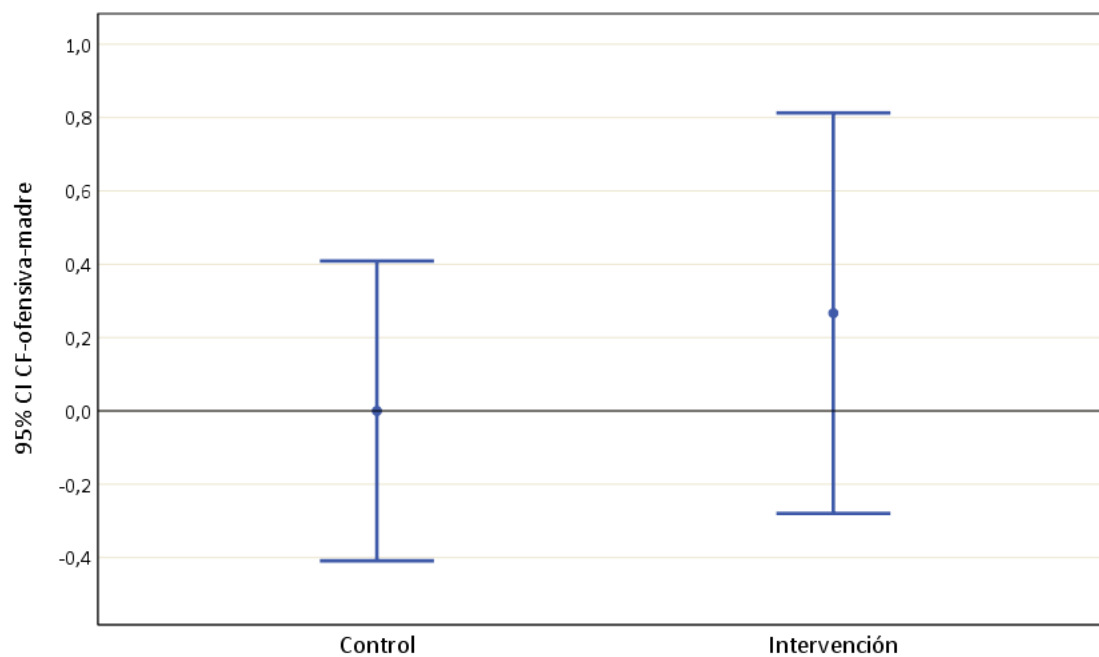
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
	Control	52	0,52	5,29	
CF Abierta					0,685
Madre	Intervención	61	-0,21	4,84	



Gráfica 6. Comunicación abierta materna

Tabla 46. Resultados puntuaciones comunicación ofensiva materna GI y GC.

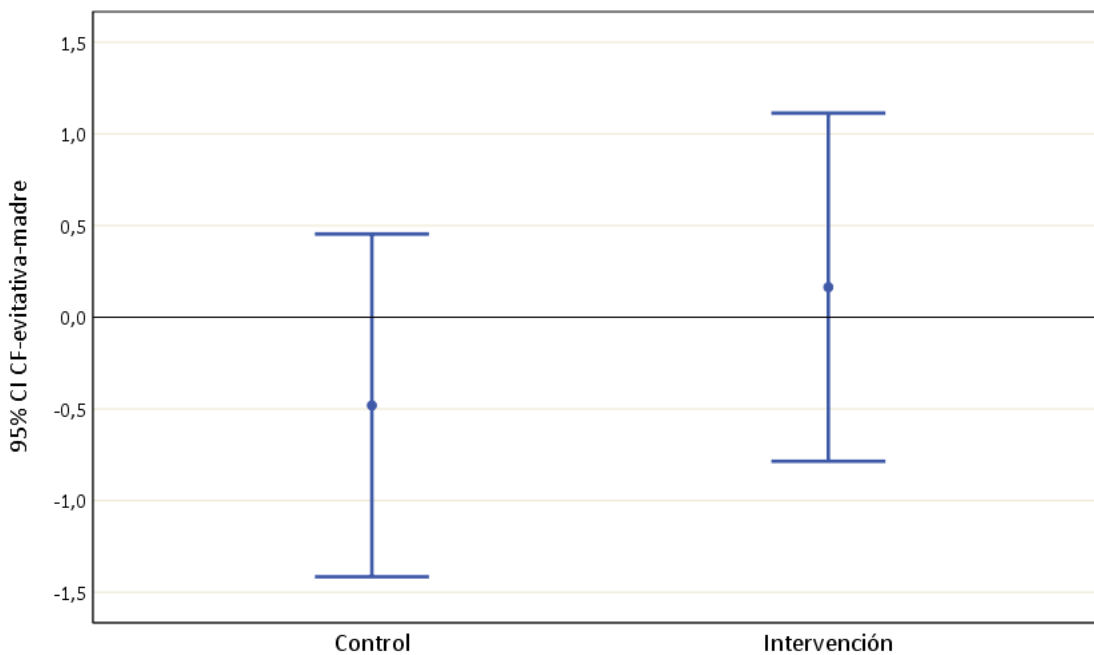
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF Ofensiva Madre	Control	52	0,00	1,47	0,860
	Intervención	60	0,27	2,11	



Gráfica 7. Comunicación ofensiva materna.

Tabla 47. Resultados puntuaciones comunicación evitativa materna GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF Evitativa Madre	Control	52	-0,48	3,36	0,291
	Intervención	61	0,16	3,71	

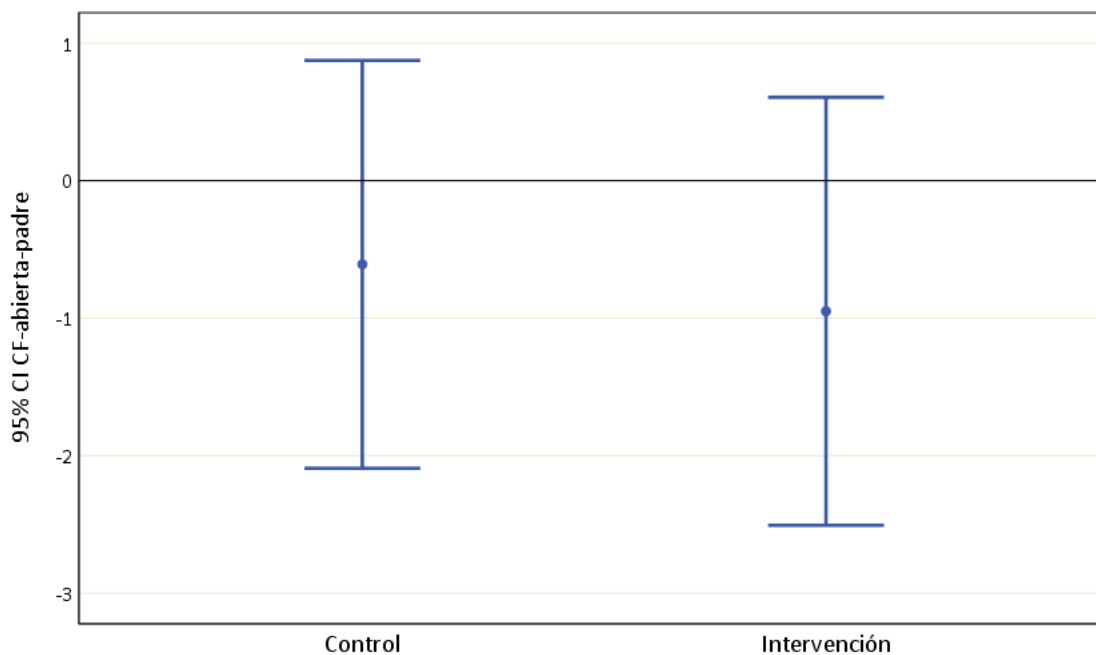


Gráfica 8. Comunicación evitativa materna.

Para los distintos tipos de comunicación con el padre en la familia se observa que, al igual que con la madre, aunque no existe un p-valor significativo, sí existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos. Se examina en las tablas 48, 48 y 50 y las gráficas 9, 10 y 11,

Tabla 48. Resultados puntuaciones comunicación abierta paterna GI y GC.

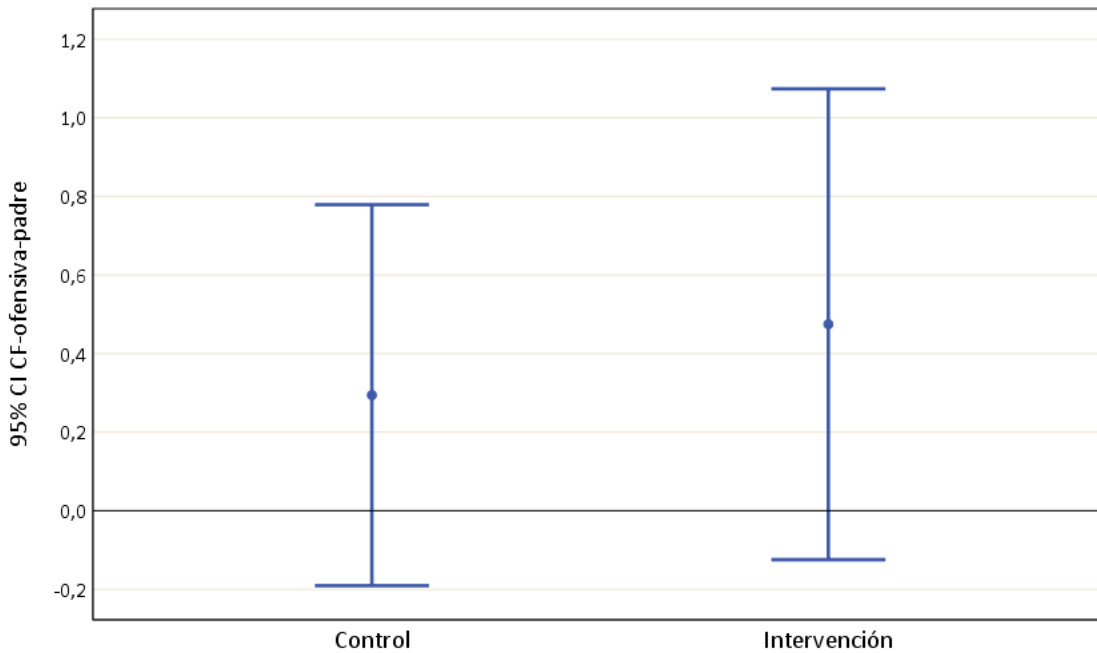
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF Abierta Padre	Control	51	-0,61	5,27	0,602
	Intervención	59	-0,95	5,97	



Gráfica 9. Comunicación abierta paterna.

Tabla 49. Resultados puntuaciones comunicación ofensiva paterna GI y GC.

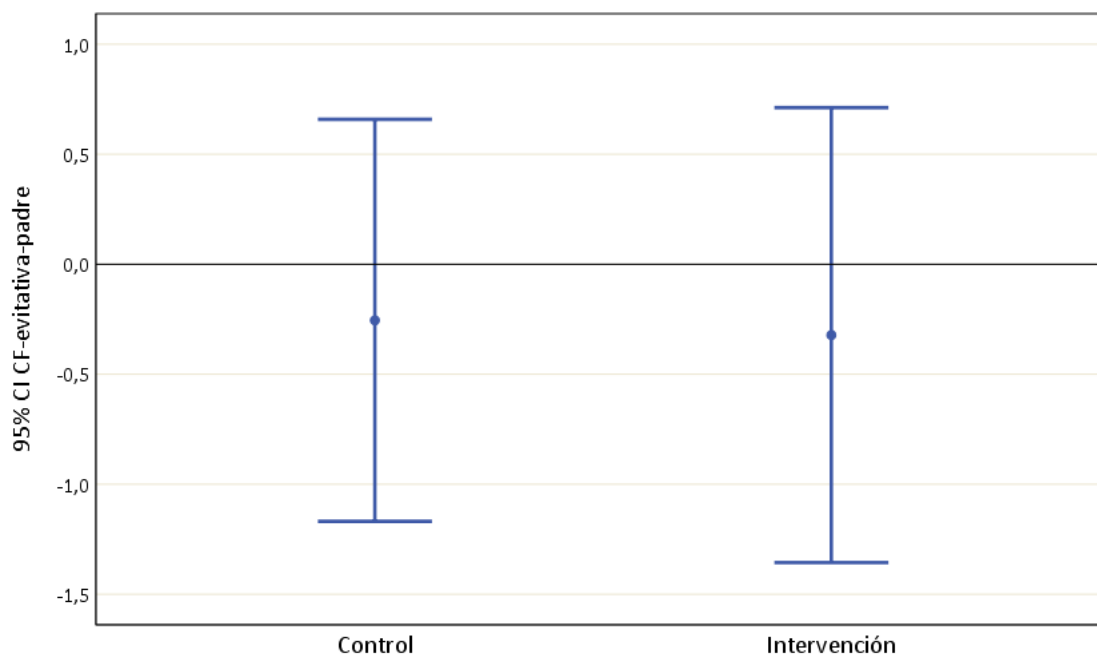
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF Ofensiva Padre	Control	51	0,29	1,72	0,810
	Intervención	59	0,47	2,30	



Gráfica 10. Comunicación ofensiva paterna.

Tabla 50. Resultados puntuaciones comunicación evitativa paterna GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF Evitativa Padre	Control	51	-0,25	3,25	0,849
	Intervención	59	-0,32	3,97	



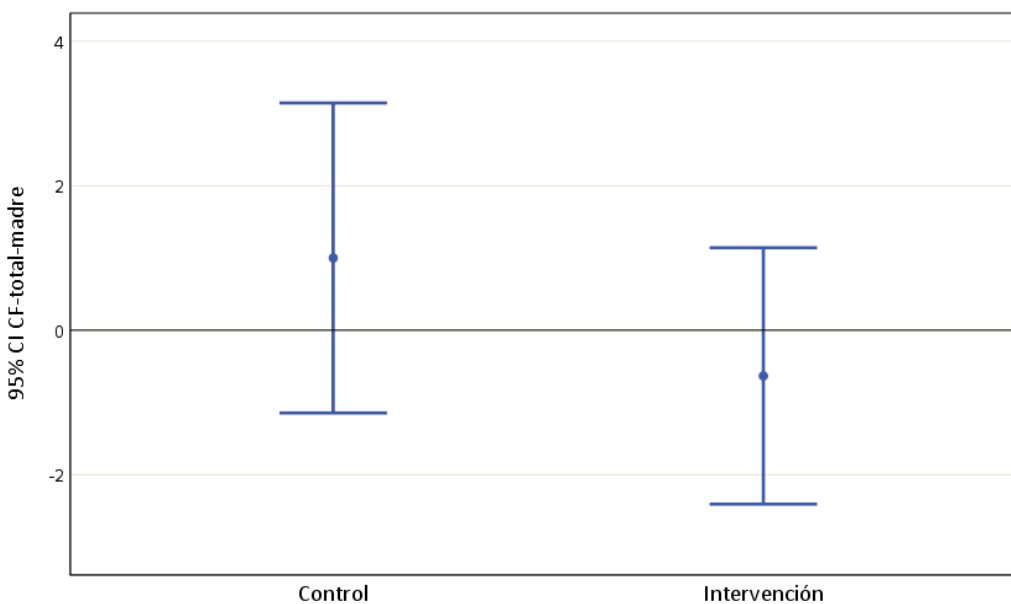
Gráfica 11. Comunicación evitativa paterna.

Capítulo 4. Metodología

Para la dimensión de la comunicación familiar total con la madre, como se aprecia en la gráfica 12 y en su correspondiente tabla 51, el p-valor es de 0,582 y de 0,555 para el padre como queda reflejado en la gráfica 13 y en su correspondiente tabla 52, por lo que no se constituyen en datos significativos. Esto indica que no existen diferencias entre el grupo de control y el de intervención para la dimensión de la comunicación familiar.

Tabla 51. Resultados puntuaciones totales comunicación materna GI y GC.

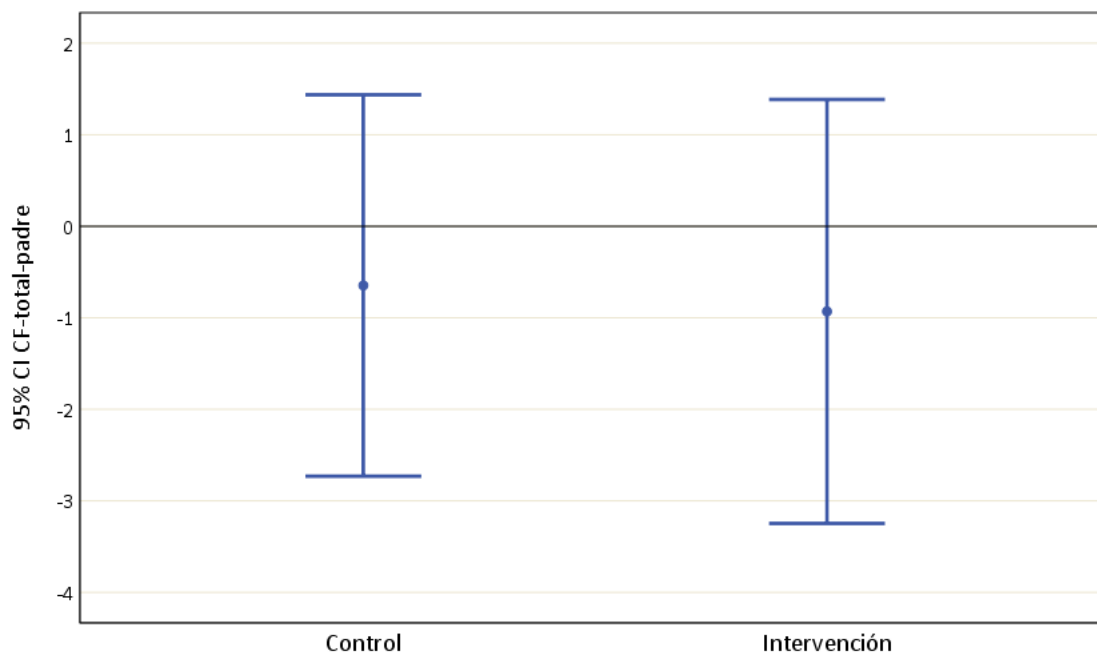
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF TOTAL Madre	Control	52	1,00	7,71	0,582
	Intervención	60	-0,63	6,87	



Gráfica 12. Comunicación total materna.

Tabla 52. Resultados puntuaciones totales comunicación paterna GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
CF TOTAL	Control	51	-0,65	7,41	0,555
	Intervención	58	-0,93	8,81	



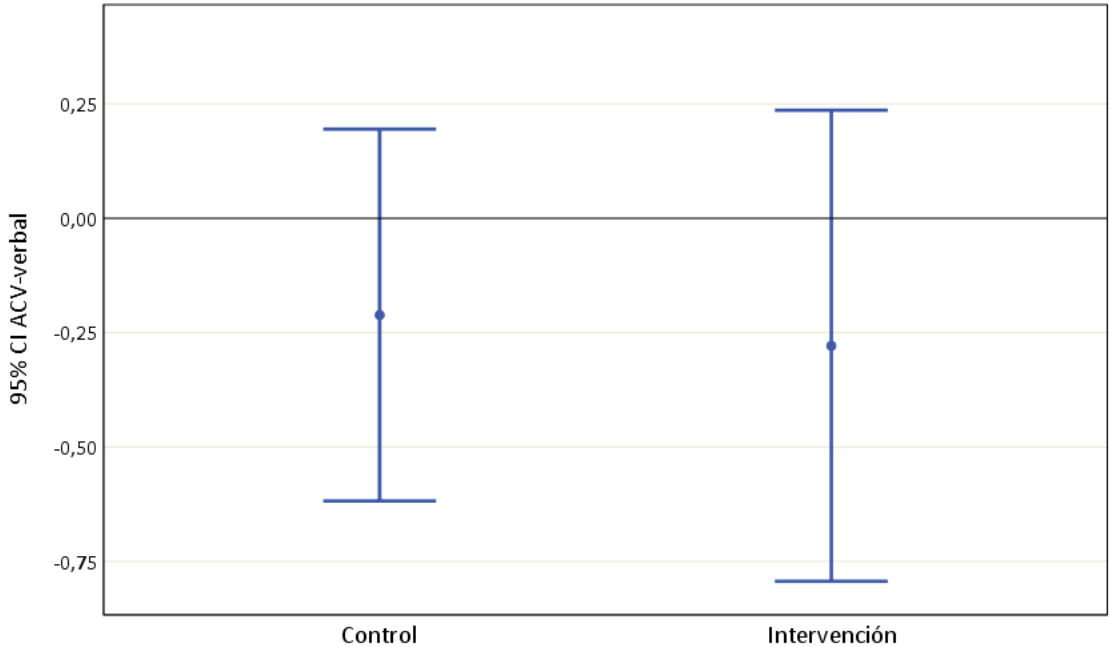
Gráfica 13. Comunicación total paterna.

7.9. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al acoso recibido.

La diferencia que existe entre los grupos de control y de intervención para el acoso recibido en su vertiente verbal (véase tabla 53 y gráfica 14), social (véase tabla 55 y gráfica 16) y de ciberacoso (véase tabla 56 y gráfica 17) no es significativa. Si bien, se podría entender que en la dimensión de acoso físico (véase tabla 54 y gráfica 15) sí hay una leve diferencia entre el grupo de intervención y el de control con un p-valor de 0,089.

Tabla 53. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión verbal GI y GC.

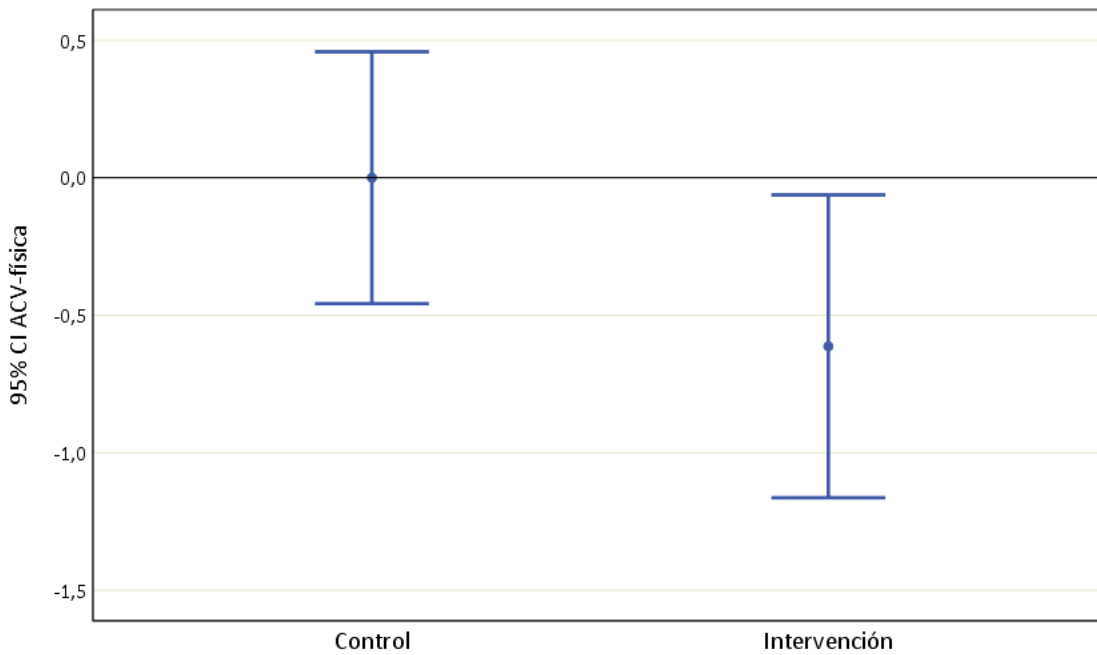
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACV	Control	52	-0,21	1,46	0,902
	Intervención	61	-0,28	2,01	



Gráfica 14. Acoso recibido verbal.

Tabla 54. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión física GI y GC.

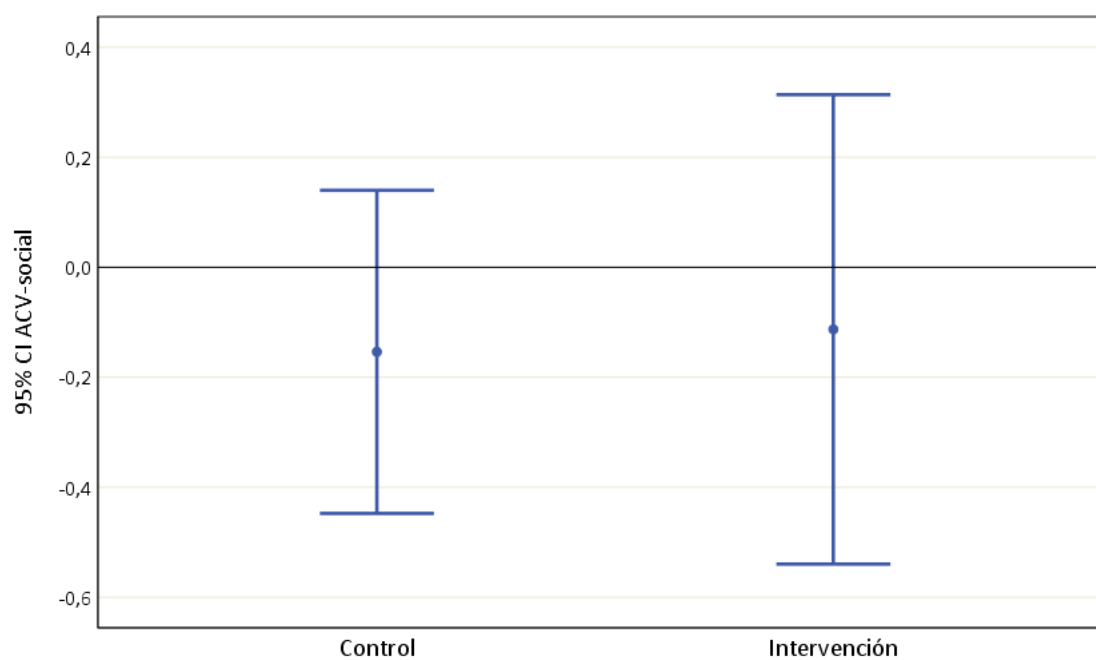
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACV Física	Control	52	0,00	1,64	0,089
	Intervención	62	-0,61	2,17	



Gráfica 15. Acoso recibido física.

Tabla 55. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión social GI y GC.

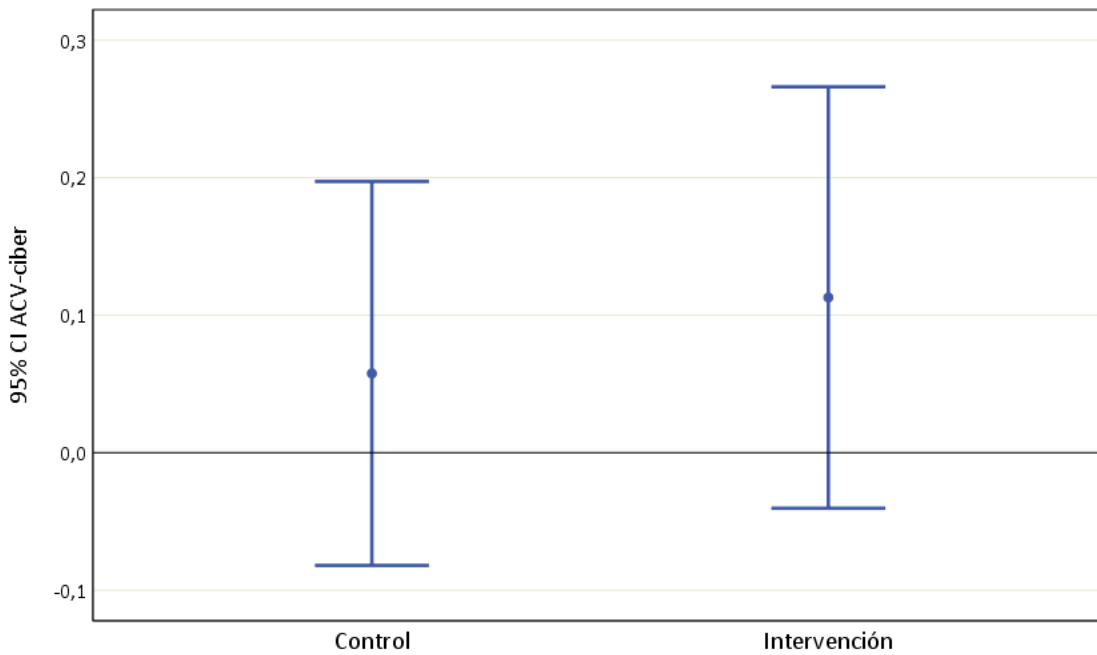
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACV Social	Control	52	-0,15	1,06	0,629
	Intervención	62	-0,11	1,68	



Gráfica 16. Acoso recibido social.

Tabla 56. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión ciberacoso GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACV	Control	52	0,06	0,50	0,593
	Intervención	62	0,11	0,60	



Gráfica 17. Ciberacoso recibido.

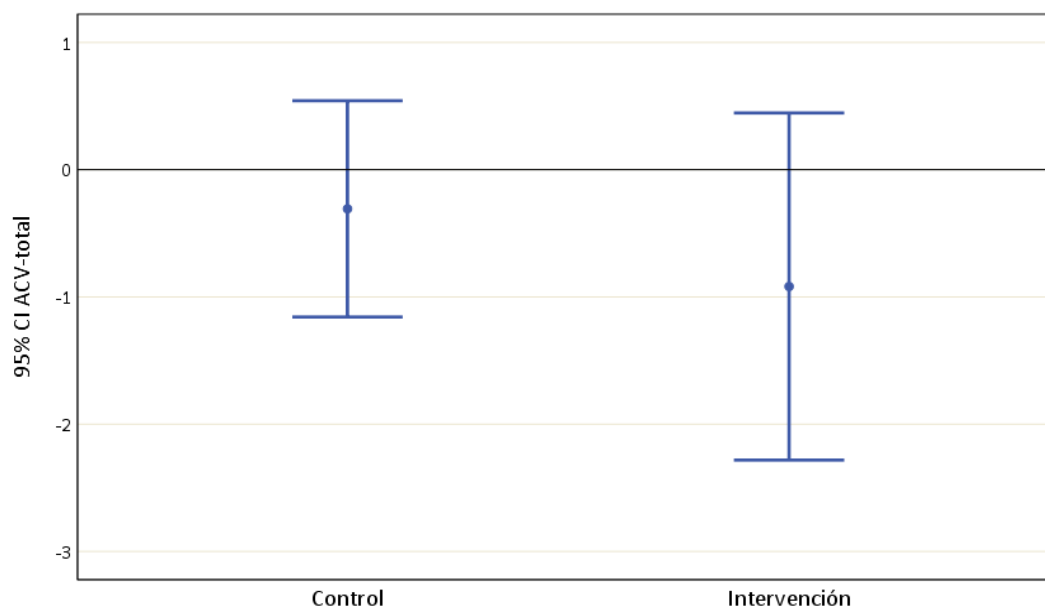
Capítulo 4. Metodología

En general, no existen comportamientos diferentes entre el grupo de intervención y el de control en la variable de acoso recibido, pues el p-valor total es 0,431 como se observa en la tabla 57 y su correspondiente gráfica 18, salvo la leve diferencia señalada en la dimensión física.

Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, se distribuye igual en ambos grupos.

Tabla 57. Resultados puntuaciones acoso recibido total GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACV	Control	52	-0,31	3,05	0,431
	Intervención	61	-0,92	5,33	



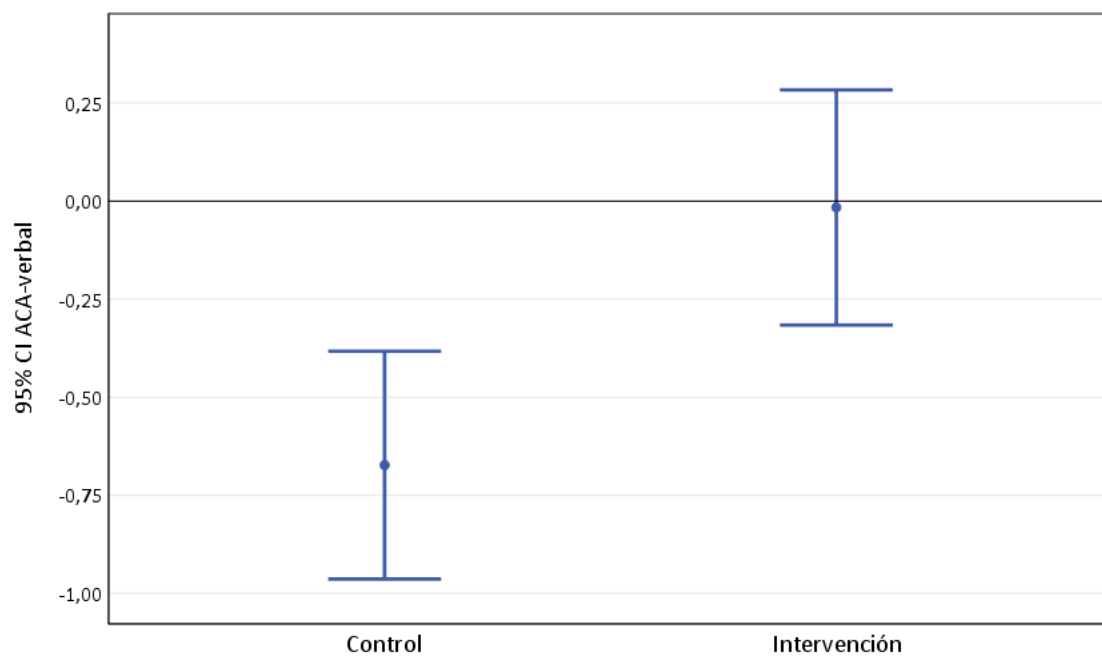
Gráfica 18. Acoso recibido total.

7.10. Resultados obtenidos por el grupo control y de intervención para las variables dependientes referidas al acoso ejercido.

La dimensión del acoso verbal ejercido (véase tabla 58 y gráfica19) muestra un p-valor de 0,001 que es un dato significativo, ya que denota que existen comportamientos diferentes entre el grupo de control y el de intervención, aumentando en el de intervención, pero siendo negativo. También ocurre esto con la dimensión social del acoso ejercido con un p-valor de 0,028 (véase tabla 60 y gráfica 21), que aumenta de manera significativa en el grupo intervención con una media de 0,13. Sin embargo, las otras dos dimensiones, la física (véase tabla 59 y gráfica 20) y la de ciberacoso (véase tabla 61 y gráfica 22) no tienen un p-valor inferior a 0,05 con lo que no son significativas.

Tabla 58. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión verbal GI y GC.

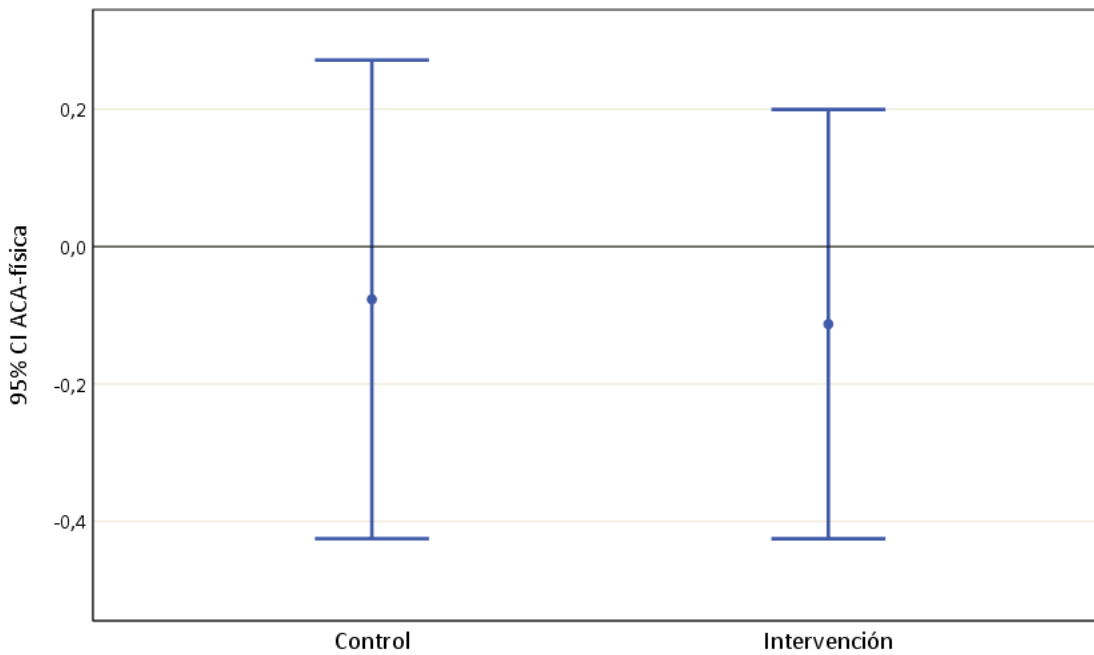
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACA Verbal	Control	52	-0,67	1,04	0,001*
	Intervención	62	-0,02	1,18	



Gráfica 19. Acoso ejercido verbal.

Tabla 59. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión física GI y GC.

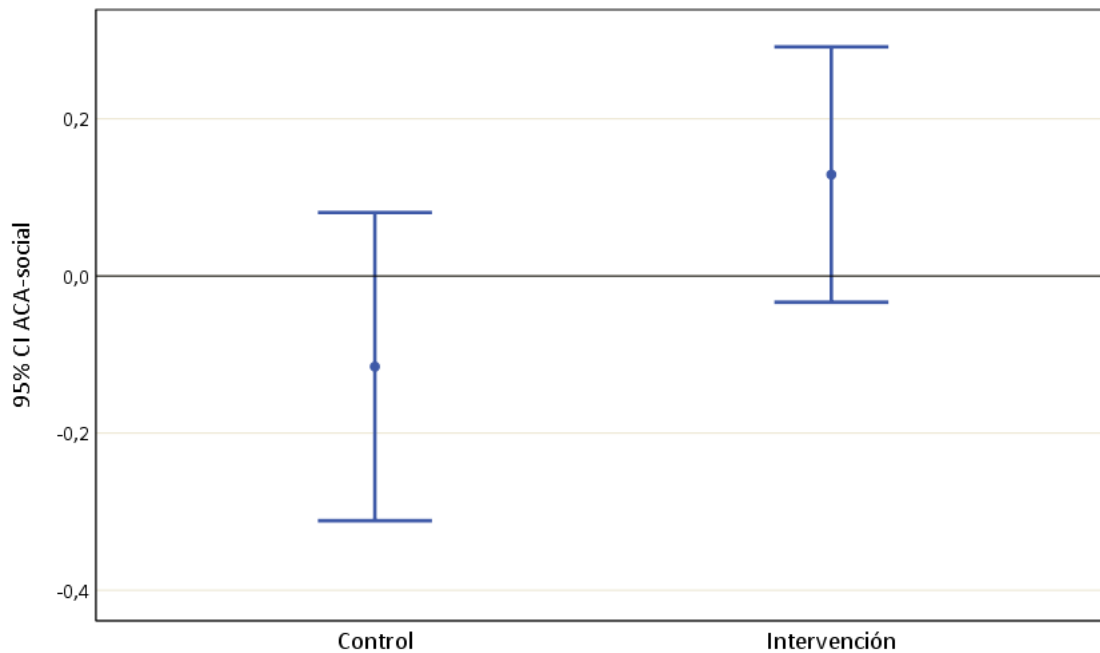
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACA Física	Control	52	-0,08	1,25	0,809
	Intervención	62	-0,11	1,23	



Gráfica 20. Acoso ejercido física.

Tabla 60. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión social GI y GC.

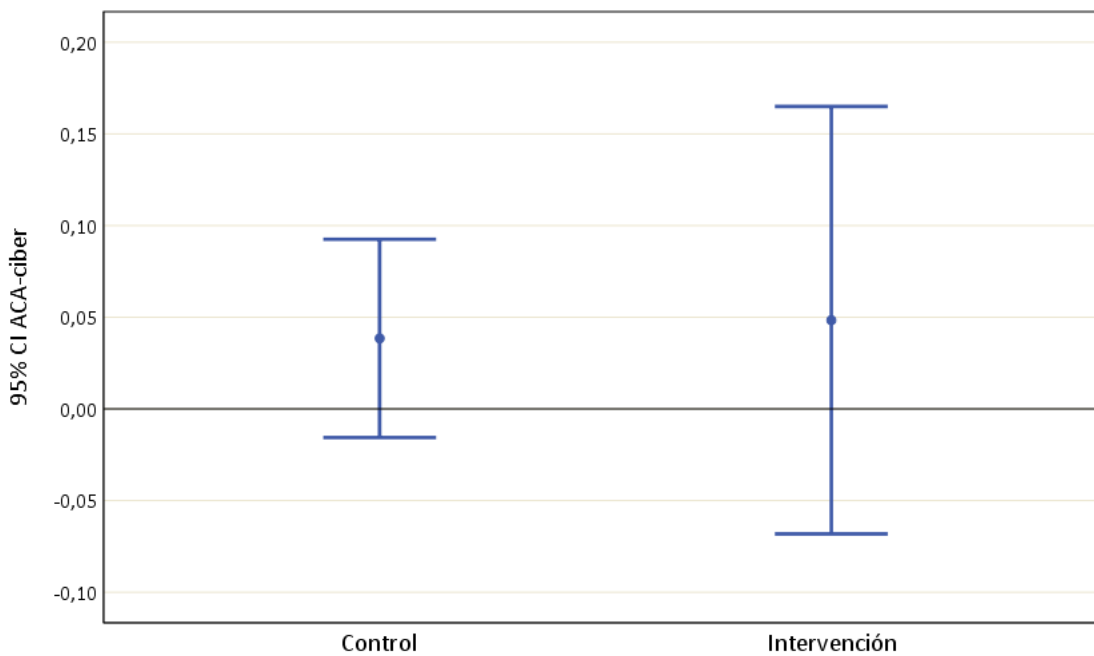
	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACA Social	Control	52	-0,12	0,70	0,028*
	Intervención	62	0,13	0,64	



Gráfica 21. Acoso ejercido social.

Tabla 61. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión ciberacoso GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACA	Control	52	0,04	0,19	0,918
	Ciberacoso Intervención	62	0,05	0,46	

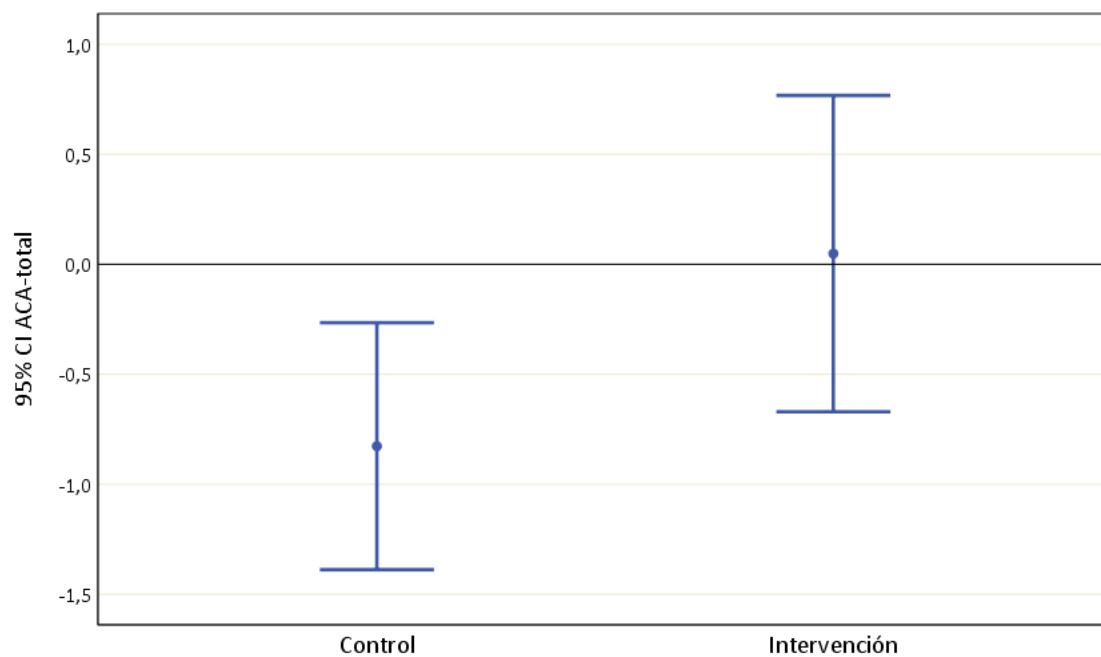


Gráfica 22. Ciberacoso ejercido.

El p-valor del acoso total ejercido es de 0,08 que también se acerca a 0,05 pero lo supera.

Tabla 62. Resultados puntuaciones acoso ejercido total GI y GC.

	Grupo	n	Media	SD	p-valor
ACA	Control	52	-0,83	2,02	0,087
	Intervención	62	0,05	2,83	



Gráfica 23. Acoso ejercido total.

7.11. Resultados del estudio de análisis multivariante con grupo de control y de intervención.

Resultó interesante intentar analizar qué variables explicativas se asocian a parte del grupo; se pretendió comprobar si ejercían algún efecto en los grupos. Aunque se tenía poca muestra sí se han identificado esas variables en la de edad, tener hermanos y la de llevar gafas, con respecto al autoconcepto y al acoso verbal ejercido.

En el grupo intervención hay un aumento medio de la diferencia de puntuación total del autoconcepto de 3,375 respecto al grupo control, como puede observarse en la tabla 63 en los mayores de 13 años.

Tabla 63. Análisis multivariante autoconcepto total (AF5)-edad en GI.

		beta	error	p-valor
	Intercept	-3,207	1,380	0,022
AF5 Total	GRUPO intervención	3,375	1,562	0,033
	EDAD > 13 años	2,145	1,598	0,182

R^2 ajust=4,7%; F=2,7 (p=0,069)

Además, puede verse con detalle en la tabla 64 que el alumnado que tiene más de 13 años muestra un aumento mayor del autoconcepto que en los que tienen 13 años o menos en el grupo

intervención que en el grupo control. La edad no es significativa, pero actúa como factor de confusión.

Tabla 64. Análisis multivariante autoconcepto (AF5)-edad GI y GC.

	EDAD <= 13 años	EDAD > 13 años
Control	-3,207	-1,062
Intervención	0,168	2,313

En el grupo intervención hay un aumento medio de la diferencia de acoso verbal ejercido de 0,7132 respecto al grupo de control (véase la tabla que se adjunta). Además, en el alumnado que tiene gafas el aumento es menor que en los que no tienen gafas, y en lo que tienen hermanos el aumento es mayor que en los que no tienen hermanos.

Tabla 65. Análisis multivariante acoso ejercido verbal (ACA) gafas-hermanos en GI.

		beta	error	p-valor
	Intercept	-0,8204	0,1854	<0,001
ACA	GRUPO intervención	0,7132	0,2047	<0,001
verbal	GAFAS SÍ	-0,4599	0,2286	0,047
	HERMANOS SÍ	0,5491	0,2046	0,008

R² ajust=14,5%; F=7,3 (p < 0,001)

Capítulo 4. Metodología

En la tabla 66 se pueden observar los valores promedios de la diferencia del acoso verbal producido de post menos pre en cada categoría de las covariables.

Tabla 66. Análisis multivariante acoso ejercido (ACA) gafas-hermanos en GI y GC.

		GAFAS NO	GAFAS SÍ
HERMANOS NO	Control	-0,8204	-1,2803
	Intervención	-0,1072	-0,5671
HERMANOS SÍ	Control	-0,2713	-0,7312
	Intervención	0,4419	-0,018

Capítulo 4. Metodología

En el grupo de intervención se da un aumento medio de la diferencia de acoso social ejercido de 0,3295 respecto al grupo de control (véase la tabla 67). En los alumnos que tienen gafas el aumento es menor que en los que no tienen gafas, y en los alumnos mayores de 13 años el aumento es mayor que en los menores de 13 años.

Tabla 67. Análisis multivariante acoso ejercido social (ACA) gafas-edad en GI.

		beta	error	p-valor
ACA social	Intercept	-0,1709	0,1161	0,143
	GRUPO intervención	0,3295	0,1243	0,009
	GAFAS Sí	-0,3275	0,1358	0,017
	EDAD > 13 años	0,2622	0,1277	0,042

R^2 ajust=9,8%; F=5,1 (p = 0,002)

Se observa la tabla 68 de los valores promedios de la diferencia del acoso social ejercido en post menos pre en cada categoría de las covariables.

Tabla 68. Análisis multivariante acoso ejercido (ACA) gafas-edad en GI y GC.

		GAFAS NO	GAFAS SÍ
EDAD <= 13 años	Control	-0,1709	-0,4984
	Intervención	0,1586	-0,1689
EDAD > 13 años	Control	0,0913	-0,2362
	Intervención	0,4208	0,0933

Capítulo 4. Metodología

Tras el análisis de los resultados extraído de los distintos procedimientos estadísticos aplicados, se pueden concretar las siguientes conclusiones.

Se han deducido conclusiones del análisis de los datos, ya que como se ha señalado se realizaba un estudio exploratorio. Ha permitido confirmar las hipótesis generales que se plantearon al inicio. Las hipótesis se concretaron en objetivos que permitían delimitar el objeto de estudio.

Se desarrollan las conclusiones de la investigación atendiendo a cada uno de los objetivos de estudio propuestos, y a las preguntas de investigación que se derivaban de cada objetivo. Posteriormente se ofrecen las conclusiones sobre las hipótesis del estudio que relaciona las variables extrañas o intervinientes con las variables dependientes.

Los grupos de control e intervención son homogéneos en todas las variables excepto en el nivel de estudios del padre, por lo que ambos grupos son comparables en cuanto a las variables respuesta medidas por los cuestionarios que se han aplicado.

La mayoría de las dimensiones y las puntuaciones totales de los cuestionarios no siguen una distribución normal, por lo que se ha optado por métodos de análisis no paramétricos.

**CAPÍTULO 5. PROPUESTA ÉTICA-
LITERARIA DE LECTURAS Y DE
PRÁCTICAS LECTORAS.**

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. I. Ambiente de la lectura.

Se han revisado diferentes trabajos de didáctica de la lectura para el diseño de esta experiencia de lectura literaria.

Una de las primeras obras que insisten en la importancia de la dimensión emocional de la lectura literaria es la de M^a Hortensia Lacau, que conseguía recurriendo a prácticas de escritura. La repercusión de su obra *Didáctica de la lectura creadora* (1966) supuso la aparición de una línea de innovación para la educación literaria a través de las prácticas de escritura o talleres literarios.

Lacau defendía ya entonces la necesidad de establecer una vinculación emocional entre el lector adolescente y el texto literario como eje de la educación literaria, para lo cual recurría fundamentalmente a dar la voz al joven lector a través de la escritura (M. Sanjuán, 2014, p. 114)

Se han tenido en cuenta las investigaciones previas de M. Petit (2001) y el objetivo de esclarecer “cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino” (p.31).

Las prácticas desarrolladas para esta experiencia literaria asumen el modelo ético que propone L. S. Corral (2003b), en el que “ni la creación estética ni la lectura de textos artísticos, y menos aún la educación a través de las obras literarias, son consideradas materias instrumentales que conduzcan al éxito inmediato” (p. 49). Son prácticas que trabajan los procesos emocionales que se dan en lo más interno de la lectura. Están en la línea de trabajos como los anotados de G. Jover (2005), M. Sanjuán (2013), R. Tabernero (2005), V. Calvo (2015), etc., con los que esta investigación está en deuda.

Se intenta sistematizar una práctica de lectura alejada de programaciones didácticas de lectura más tradicionales, que generalmente han recibido críticas por su falta de sistematicidad. Se trata de incorporar el álbum de manera normalizada al corpus escolar de lecturas en Secundaria.

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 1. Ambiente de la lectura.

Para crear esta experiencia de lectura literaria de álbumes ilustrados con alumnos adolescentes, se ha pensado también en la importancia del espacio, así como la gestión del tiempo.

Se explican las actividades diseñadas tras la lectura: la tertulia literaria dialógica, las creaciones de reescritura y las creaciones artísticas.

Por último, se incorpora el corpus literario de álbumes ilustrados que componen esta experiencia.

1. Ambiente de la lectura.

El marco teórico expuesto ampara el enfoque que se ha defendido para las sesiones de lectura en el escenario de esta investigación. Se ha basado en las teorías de la Estética de la Recepción y la Teoría de las Respuestas Lectoras. El diálogo del lector con el texto que construye significados nuevos suponía una enseñanza didáctica de la literatura donde el proceso de lectura partía de la experiencia previa del lector, como postulaban A. Mendoza Fillola (2001), R. Taberero (2005), entre otros. Se tuvo presente la idea de que **la experiencia de la lectura configura una transformación del lector**, especialmente en el lector adolescente, pues las distintas dimensiones de la literatura producirán nuevas experiencias.

Como ya se ha anotado, desde esta noción de la lectura y del lector se encontró en el álbum ilustrado el género idóneo para producir encuentros satisfactorios entre el lector adolescente y la lectura. Se buscaron lecturas que ayudasen al lector adolescente a descubrirse, a construirse, reafirmando el concepto sobre sí mismo; lecturas que le acercasen a sus temores, a sus deseos, a la necesidad de comprender al otro, etc.

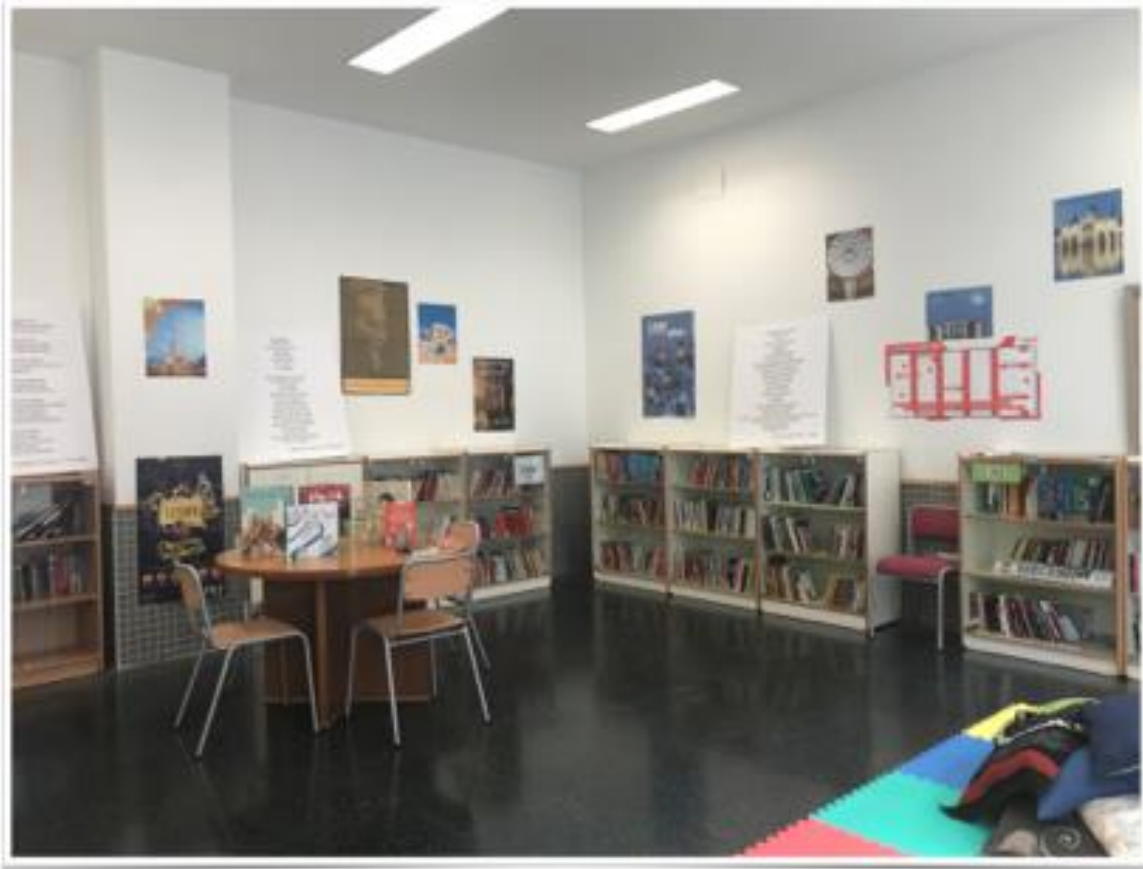
Como docente e investigadora me convertía en la facilitadora o mediadora, y mi presencia debía subrayar el componente afectivo que posibilitase el acercamiento del adolescente a la lectura. Siguiendo el enfoque de A. Chambers (2007) se debía crear un “ambiente” para la lectura, con una “atmósfera emocional” que favoreciese la lectura. Este ambiente, o “contexto social de lectura” según A. Chambers, incluía no solo lecturas y actividades, sino también personas, tiempos y espacios.

En cuanto al espacio, se pensó en buscar un lugar diferente, especial, donde se pudiese leer, alejado de las aulas ordinarias. La biblioteca del centro se había convertido en un lugar de

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 1. Ambiente de la lectura.

estudio, donde se llevaba al alumnado sin profesor, o aquellos que por cualquier razón no estaban en su aula. En realidad, es una “sala de guardia”, alejada de cualquier ambiente cercano a la lectura.

Se encontró una sala que daba al patio y que estaba en desuso. Mucho tiempo después, con solicitudes y muchas conversaciones para que la dirección diese permisos y cediera ese lugar a la lectura, se consiguió crear en el centro la que ahora se denomina “Sala de lectura”, como puede verse en las fotografías 1 y 2.



Fotografía 1. Sala de lectura

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 1. Ambiente de la lectura.

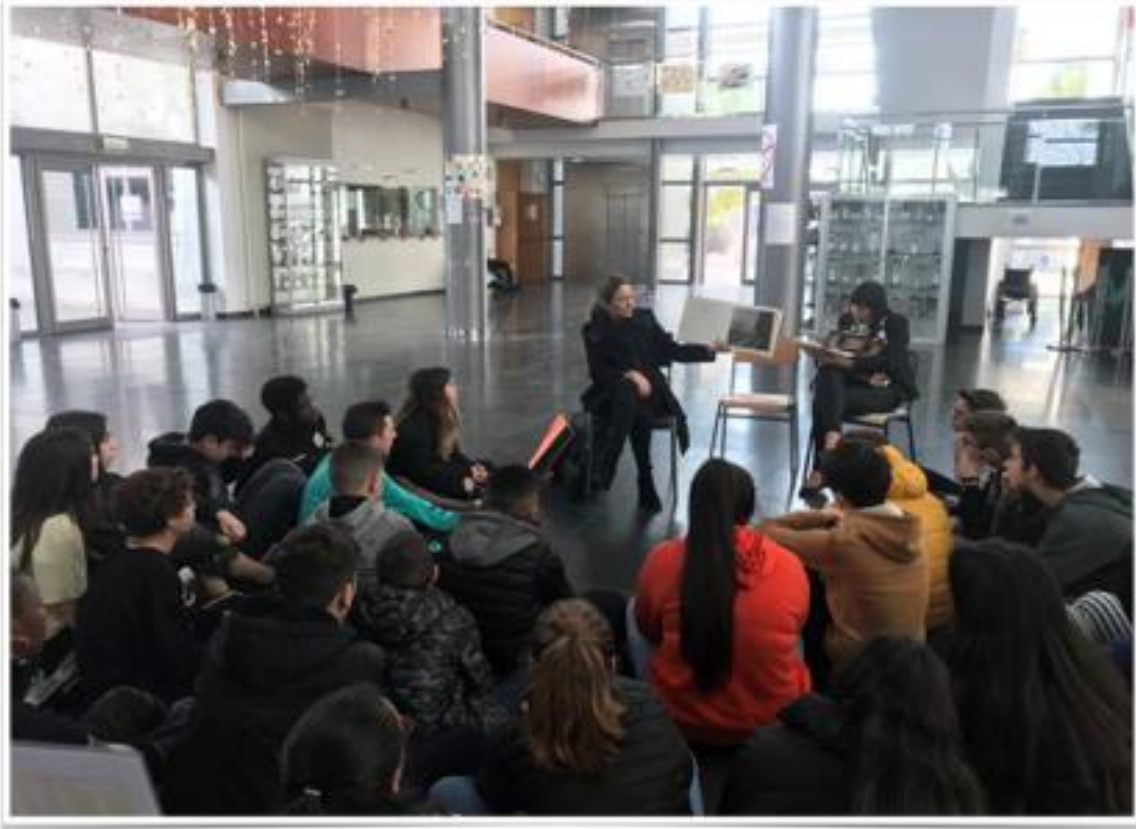
Era importante que el alumnado no viese la lectura como una actividad académica, se buscaba generar una sensación placentera en el acto de leer (como demuestra la fotografía 2), semejante a la que se consigue en cursos inferiores de educación Infantil o Primaria.



Fotografía 2. Sala de lectura

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 1. Ambiente de la lectura.

En ocasiones se leía en otros espacios del centro como el jardín, el hall, que es muy grande y con mucha luminosidad, lo que era aprovechado para crear un efecto positivo de la lectura, como puede verse en la fotografía 3.



Fotografía 3. Lectura en el hall.

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 1. Ambiente de la lectura.

En cuanto al tiempo, era relevante conceder autonomía al momento de la lectura y se buscó **la hora de la lectura**. Se ha defendido aquí que la lectura ha de dejar de ser un complemento en las clases de lengua y literatura, que se realiza fuera de ellas, en casa. La lectura debe tener autonomía, pues es un hecho lo suficientemente necesario como para incorporarse de manera sistemática en la programación.

Se determinó, por tanto, un tiempo para leer, y se realizó una programación para el área de Lengua castellana en 2º ESO donde se dedicaba a la lectura una de las tres horas de docencia. El alumnado sabía de antemano qué día de la semana correspondía a esta actividad y acudía directamente a la sala de lectura (fotografía 4). Se leía siempre una vez a la semana, de modo que se percibiera la importancia que se daba a la lectura, que tenía tanta relevancia como las actividades posteriores a la lectura. Además de las lecturas de álbumes ilustrados que corresponden a la experiencia que se está describiendo, el corpus escolar del alumnado estaba compuesto por otras muchas lecturas.



Fotografía 4. Tiempo de lectura.

2. Lectura en voz alta.

Se recupera la lectura en voz alta en este diseño. Es una práctica habitual en Educación Primaria, pero que se pierde con el paso a Secundaria. En los centros escolares de Educación Secundaria cada vez es menos frecuente esta práctica de lectura porque recuerda a tiempos pasados o infantiles y porque muchas veces parece que “robe tiempo” del currículo escolar.

Los beneficios de la lectura en voz alta son ampliamente reconocidos. G. Rodari defendía en su *Gramática de la fantasía* (1983) la importancia de la voz de la madre que cuenta cuentos. Mucho tiempo antes A. M. Chartier señalaba la relevancia de la lectura en voz alta, y cómo los programas de educación franceses ya recomendaban en 1882 que se les leyera “en voz alta fragmentos clásicos dos veces por semana”. También M. Petit (2009, 2015) defendió los beneficios de este modo de lectura en contextos difíciles, y son abundantes las experiencias de la lectura en voz alta en contextos socioculturales complicados como la inmigración (GRETEL, 2012).

El gran defensor de la lectura en voz alta había sido mucho antes M. de Cervantes cuando en el capítulo XXXII de la primera parte del *Quijote* se encuentran los protagonistas en la venta y deciden no despertar a don Quijote para la comida pues había llegado maltrecho. El cura echa la culpa a los libros de caballería de la “locura” de don Quijote. El ventero no está de acuerdo con tal acusación, la pone en duda y se muestra vehemente cuando afirma:

No sé cómo puede ser eso... que tengo ahí dos o tres dellos, con otros papeles, que verdaderamente me han dado la vida, no solo a mí, sino a otros muchos. Pues cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí, las fiestas, muchos

segadores, y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno destos libros en las manos, y rodeámonos dél más de treinta, y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas [...] y que querría estar oyéndoles noches y días.

En la investigación que aquí se ha formulado los adolescentes escuchaban la lectura en voz alta que realizaba la investigadora, igual que aquellos que se hospedaban en la venta, o como cuando eran niños y estaban en la escuela (fotografía 5). Del mismo modo que las viejas tribus se congregaban alrededor del fuego para escuchar la palabra mágica, el alumnado se sentaba en el suelo formando un semicírculo y escuchaban; cuando tomaba la palabra el silencio se hacía de inmediato y ese momento de lectura “quitaba mil canas”, quitaba mil penas.

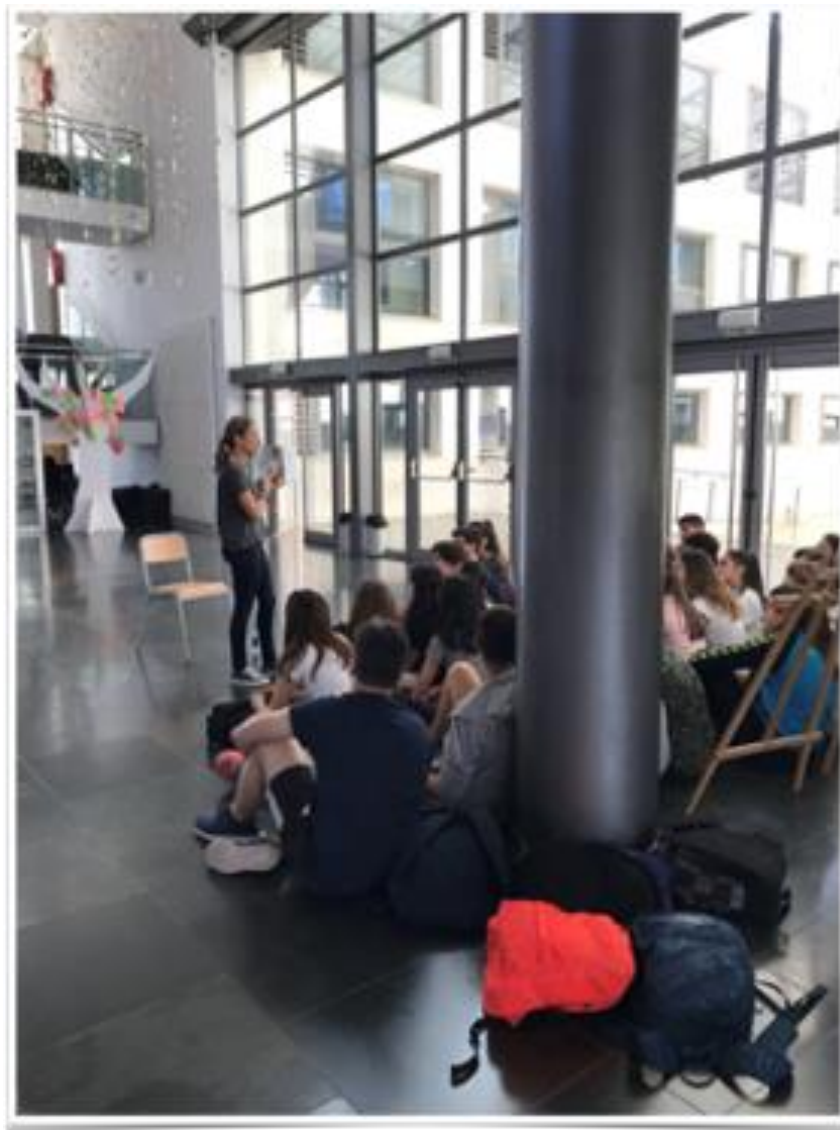
La lectura en voz alta es un encuentro entre el alumnado y el mediador. Se hace difícil no guardar en la memoria el asombro, la emoción o el deslumbramiento, que traducen sus ojos cuando están escuchando. Pero si bien esto es importante, más lo es el encuentro que se produce entre la lectura y el alumnado. Es cierto que el alumnado hace mucho que ya sabe leer, pero esta modalidad de lectura contribuye a crear un vínculo afectivo entre el mediador, la lectura y el oyente. Como afirmaba A. Chambers (2007, p. 65) “todos nos iniciamos en la literatura impresa a través de los relatos que nos leen en voz alta. Antes de que pudiéramos hablar, ya nos contaban historias en forma de juegos.” La lectura en voz alta permite regresar a la infancia y al ensimismamiento que se vivía cuando alguien contaba; no había nada más que ese momento mágico en que la palabra te envolvía.

Otro de los efectos de esta lectura en voz alta es el vínculo con el otro, con el compañero que se tiene al lado, pues comparte contigo esta experiencia de lectura, y es posible que imagine y sienta lo mismo.

Parece evidente que con esta modalidad de lectura el componente afectivo de la lectura se activa y se desarrolla. No se da, en cambio, en la modalidad de lectura en silencio, aunque esta modalidad de lectura se realizaba en otras sesiones de lectura, de modo que se alternaba la lectura en voz alta con una lectura individual, en silencio.

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 2. Lectura en voz alta.

Se propone leer al alumnado aunque este ya lea, con cercanía, sin que nada se interponga entre libro y lector, haciéndoles partícipes de la pasión por la lectura. Defiende D. Pennac (2008) que la lectura es una pasión que se transmite por contagio.



Fotografía 5. Lectura en voz alta.

3. La discusión literaria.

Como señala V. Calvo (2015) en el ambiente de la lectura es fundamental la lectura en voz alta, pero también es esencial “conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (p. 143).

Las conversaciones literarias han sido propuestas por diferentes autores como A. Chambers (2007) con el fin de compartir la lectura, organizar las ideas propias y razonar las opiniones de los demás.

La citada V. Calvo (2015) señala cómo numerosas investigaciones constatan que el diálogo estimula el pensamiento, y los participantes adquieren conocimientos nuevos a partir de la experiencia conjunta que conforma lo que cada participante piensa. Las interacciones y el diálogo producen un enriquecimiento constante pues es un proceso de socialización de la lectura. La lectura desemboca en una comprensión compartida y facilita una reflexión crítica.

Se conoce a esta práctica como tertulia literaria dialógica (TLD) y para C. Aguilar (2013) tienen su origen en 1978 con las actividades culturales dirigidas por Ramón Flecha, quien se inspira en las tertulias libertarias de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Hoy en día es una práctica educativa formalizada con gran reconocimiento por los resultados que producen (C. Aguilar, 2010).

La TLD es “una experiencia que genera transformación cultural, social y personal, desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto” (C. Aguilar, 2013, p. 95). Las interacciones entre los participantes “aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido

personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (p. 96).

Conversar sobre las lecturas les resultaba al principio impactante, tras la lectura en voz alta de los álbumes ilustrados, siempre aparecía el silencio. Un silencio necesario que permitía pensar, ordenar emociones y pensamientos. En ocasiones eran silencios largos y otras no tanto. Después tomaban la palabra, pues no se trataba solo de comprender individualmente, sino de interpretar de forma conjunta. Las opiniones, los pensamientos y las emociones que la lectura les producía eran compartidas a través del diálogo y de la reflexión conjunta. De este modo, el alumnado construía conocimientos nuevos, pues las aportaciones de los demás permitían contrastar con las propias y se generaban nuevos significados de la lectura.

Es una experiencia transformadora porque el ambiente que se crea posibilita un diálogo igualitario, que potencia la puesta en común de las experiencias personales y colectivas. Se ha comprobado que refuerza la autoestima y la seguridad en uno mismo. El alumnado no tiene miedo a hablar en voz alta, cuestionándose sus argumentos y los de los demás. Se amplían sus horizontes pues se conecta la interpretación del texto con la interpretación de la realidad como expresaba una alumna tras la tertulia sobre *La historia de Erika*: “me ha hecho pensar en cosas que nunca habría imaginado”. Han sido especialmente significativas las conclusiones extraídas en la tertulia de la lectura de *Juul*, pues participaba un alumno que había sufrido acoso escolar y expresó en voz alta cómo esta lectura le había recordado su experiencia personal y cómo la había superado. A. Chambers planteaba esa fuerza vital que se daba en los intercambios verbales sobre las lecturas:

En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil y placentero. (2007, pp. 26-27)

Además de esta transformación personal, las TLD modifican el proceso de enseñar y aprender como señala C. Aguilar (2010). Se crea un espacio de diálogo igualitario que transforma el rol del profesor y el alumno en las aulas tradicionales. El rol del profesor cambia y todos asumen un diálogo igualitario pues todos tienen voz.

No se realizaron preguntas directas al alumnado para conocer su opinión sobre las lecturas, sino que se les animaba a hablar sobre las lecturas, a hablar sobre detalles que le gustaban, sobre personajes que les parecían más interesantes, tanto los que aparecían en la obra como los que no se veían. También se les preguntaba si la lectura le había recordado algo o a alguien, etc. La investigadora, en ocasiones, también participaba de esta experiencia lectora expresando sus opiniones. Pero en ningún momento se manejó un guion con objetivos previos, como se recomienda en diferentes obras sobre TLD.

Realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser ‘comunicado honorablemente’, sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado. (A. Chambers, 2007, pp. 61-62)

Esta práctica no pretende eliminar la lectura individual, sino reforzar esa experiencia individual pues “la incorporación de las diferentes voces, experiencias y culturas genera una comprensión que va más allá de la que se puede lograr individualmente y también más allá de una suma de diferentes interpretaciones”. (C. Aguilar, 2013, p. 34).

En conclusión, se creaba un ambiente de lectura donde se podía compartir y expresar la experiencia de la lectura; un ambiente en el que los adolescentes vertían las emociones que le

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 3. La discusión literaria.

proporcionaba la lectura y que compartían con sus iguales (véase fotografía 6). Se apuesta en esta experiencia por una TLD que favorezca un pensamiento crítico, respetuoso y enriquecedor.



Fotografía 6. Tertulia literaria dialógica

4. Creaciones artístico-literarias.

El lazo emocional que surgía tras la lectura permitía que el lector no solo se introdujese en la obra, sino que con las prácticas de creación escrita y artística ofreciese una respuesta propia a la lectura, que -al modo que apuntaba M^a. H. Lacau- le convertía en creador pues el alumno no podía ser un mero espectador.

4.1. La escritura.

Los talleres literarios han sido estudiados de forma rigurosa por teóricos e investigadores. En los años 80 destacan propuestas como las de Federico Martín (1980), A. Pelegrín (1982, 1984) o V. Moreno (1985); más recientes son las aproximaciones de A. M^a Margallo (2005), J. M. de Amo (2005), etc.

Se ha considerado imprescindible realizar estos ejercicios de escritura creativa, como parte esencial del desarrollo del hábito lector. Mendoza Fillola (1995) afirmaba que las prácticas escolares tendrían eficiencia si aunaban lectura y escritura, de modo que el alumno fuese el receptor, pero también el creador. Se considera el trabajo de G. Rodari como el mejor exponente para desarrollar propuestas lúdicas de escritura. Su *Gramática de la fantasía* (1983) dio lugar a múltiples investigaciones que han demostrado que la escritura es fundamental para la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora, y por tanto para la adquisición de la competencia lectora en el alumnado.

Una vez finalizaba la lectura y la tertulia se realizaban actividades de escritura, relacionadas con cada foco de interés que se había diseñado. Se manejaron tres técnicas o modos de escritura diferentes: la descripción, la narración y la creación poética.

Es importante advertir que no se buscaba la creación de producciones literarias y artísticas hiperfccionales en el sentido de Mendoza Fillola (2010, p. 159), sino que se seguía un tratamiento de la escritura libre, con composiciones creadas más de una forma espontánea después de la lectura y de la tertulia literaria, al modo de la concepción de Freinet (1975) sobre el texto libre.

En la investigación se ha denominado a esta fase “Reescritura literaria”. Se han diseñado tres actividades, una para cada bloque de lecturas. Para el primer bloque de lecturas se diseñó la actividad de escritura denominada “Mis defectos, mis afectos” en la que debían realizar una descripción de cómo se veían, cómo se sentían, qué defectos creían tener y qué virtudes, o afectos. Una descripción física y psicológica que retratase su personalidad. La actividad del segundo bloque se denominó “Y si cambiamos el cuento...”, donde a partir de una estructura dada por la investigadora, el alumno debía componer una historia narrativa que debía cambiar el final tradicional que ofrecen algunas lecturas. De este modo debía reflexionar sobre la posibilidad de otras soluciones a situaciones planteadas en las lecturas, relacionadas con comportamientos en el ámbito familiar o con los diferentes modos de comunicación que se dan entre los miembros de una familia. El título de la actividad tiene una clara alusión a la necesidad de romper con ciertos estereotipos que aún perviven en las familias y en la sociedad. Para el tercer bloque se diseñó la actividad denominada “Poemas visuales”, donde el alumno debía condensar la emoción o el pensamiento de una lectura en una frase breve, en un pequeño verso o haiku, al que acompañaría con imágenes, dibujadas por el propio alumno o bien con imágenes que representasen visualmente esa emoción literaria.

4.2. La pintura.

Junto con el departamento de Educación Plástica del centro se acordó diseñar una actividad de pintura para cada bloque de lecturas. Se la llamó “Pintamos la lectura”.

Para el primer bloque se acordó la actividad “Soy/Somos”. El alumnado se dibujaba en una cartulina con forma de pez. Por una de las caras de la cartulina se dibujaban a sí mismos, y por la otra añadían la descripción que habían elaborado en la actividad literaria. Todas las composiciones se unirían formando un pez mayor, que sería una adaptación de la obra de *Nadarín*.

Para el segundo bloque se diseñó la actividad “Mi casa”. En este ejercicio libre cada alumno dibujaba su casa, con su familia dentro, entendiendo la importancia de respetar las diferencias de los variados tipos de familias.

Para el tercer bloque se acordó la actividad “No”. El alumnado debía realizar una composición pictórica donde podía usar diferentes técnicas como el collage, la pintura con acuarelas, los grabados, etc. que representasen de algún modo un mensaje contra el acoso escolar.

Se puede observar a continuación el esquema que corresponde al diseño de esta experiencia literaria propuesta (esquema 1). Sobre las lecturas, y los criterios de selección que se han seguido ya se ha tratado en el apartado anterior.

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 4. Creaciones artístico-literarias.

TÍTULOS	<i>Historia de un erizo</i> <i>Nadarín</i> <i>Yo voy conmigo</i>	<i>Arturo y Clementina</i> <i>La oveja Carlota</i> <i>Una feliz catástrofe</i>	<i>Juul</i> <i>Bandada</i> <i>La historia de Erika</i>
ACTIVIDAD DE LECTURA	Lectura en voz alta. Compartimos lectura.		
ACTIVIDAD POSTERIOR A LA LECTURA	Tertulia literaria. Diálogo abierto.		
ACTIVIDADES LITERARIAS	Reescritura literaria “Mis defectos, mis afectos”	Reescritura literaria “Y si cambiamos el cuento...”	Reescritura literaria “Poemas visuales”
ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	Pintamos la lectura “Soy/Somos”	Pintamos la lectura “Mi casa”	Pintamos la lectura “No”

Esquema 1. Diseño experiencia literaria.

5. Corpus literario para lectores adolescentes de álbumes ilustrados.

La selección de textos fue la parte más complicada en el diseño de esta experiencia. Siempre es difícil aconsejar, y en esto de la lectura quizá el mejor consejo sea no darlo, como recomendaba V. Woolf. Especialmente delicada me parece la labor de mediación con lectores adolescentes. Se buscaron lecturas que contuviesen una dimensión ética y humanizadora de la lectura, pero que no perdiese de vista el criterio estético y emocional. No se quería caer en que lo pedagógico anulase a lo emocional y literario.

Se ha de leer de todo en literatura y especialmente de aquello que durante tanto tiempo ha permanecido ajeno en la literatura para jóvenes, esa parte más “fea”, que se ha pretendido dejar de lado. Me refiero a temáticas como la muerte, el genocidio, la condición sexual, etc. También se realizan lecturas que revisen acontecimientos históricos y sociales -como se verá en la propuesta de obras que se realiza-. No se persigue aquí mirar sin ver, sino participar²⁷ activamente.

²⁷ A lo largo de la historia de la literatura muchos han sido aquellos que participaron activamente del momento histórico que les tocó presenciar. La nómina sería extensísima, pero baste pensar en Miguel de Unamuno de la Generación del 98 española, los poetas de la Generación del 27, y por supuesto los autores de la literatura hispanoamericana, quienes decidieron llevar la solidaridad con los otros hasta sus últimas consecuencias. Sería imperdonable no nombrar aquí a M. Benedetti, G. García Márquez, Eduardo Galeano, etc.

La afirmación de este modo de leer se sustenta ya en Aristóteles, quien señalaba que era importante desde la niñez haber sido educado de cierto modo, “para complacerse y dolerse como es debido”, algo que “todos hemos mamado desde niños, y por eso es difícil de borrar” (Aristóteles, 1999). Más recientemente la escritora colombiana Yolanda Reyes, en su libro *Los agujeros negros* (2017), hace explícita esta idea y asegura que: “hay que hablar de los tiempos difíciles y creo que tanto los niños como los adultos”. Las afirmaciones de Gonzalo Moure en *Contra los chupadores de ojos* en C. Lomas (Coord.) (2008) también apoyan esta línea. Para él, la tarea más importante del escritor es asumir la responsabilidad de “conducir al lector hacia el pensamiento humano, con todas sus dudas, con todas sus contradicciones y tropiezos” (p. 215). Aboga por un compromiso con la verdad, duela o haga reír.

Pero no todos los autores se sitúan en esta línea, V. Moreno en *Literatura para ser leída, imitada y transformada* en C. Lomas (2008) no cree que la literatura “sirva” pues “no se ha escrito para curar enfermedades de la piel ni del corazón” (p. 188), ya que no posee lo que él llama efectos salvadores de la literatura.

En este sentido, esta tesis propone una serie de títulos de lecturas que atienden a los principales valores que componen el universo narrativo de cada una de ellas. La clasificación se realiza atendiendo no solo a su temática sino buscando un hilo conductor (universos literarios) en el sentido de la propuesta de “constelaciones literarias” de G. Jover (2007). Las constelaciones literarias son unidades de análisis, es decir, construcciones interpretativas que se usan a modo de agrupaciones arbitrarias que emplea para trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras, posibilitando la acogida de títulos diferentes entre sí.

Los itinerarios creados tienen en común que son lecturas que activan la emoción, lo afectivo, para ayudar a la construcción de la identidad del adolescente, a mejorar su autoestima, la comunicación con sus familias y la mejora de la convivencia escolar. Cada itinerario lector generado se centra en los denominados “universos literarios”. Son universos subjetivos, que obedecen a una situación concreta de lectura en un centro determinado, si bien se ofrece un

estudio sistemático que podría ser exportable a otros centros educativos en el área de Lengua castellana y Literatura.

Los universos literarios que se han definido giran en torno al lector adolescente, y a las características y necesidades que su edad le confiere. Son ejes temáticos pensados con el objetivo final de construir un lector literario que además de crítico y autónomo, sea ético y humano. Se han diseñado los siguientes: la identidad personal y colectiva, la identidad social y la familia.

Se explica a continuación cada uno de estos universos establecidos.

~La identidad personal~

Este universo es muy amplio. Se centra en la adolescencia y en que sus protagonistas exploren “la condición humana”, que los adolescentes “se lean como individuos” (G. Jover, 2007). Se les anima a observar tanto los grandes temas morales como los temas centrales que rodean el periodo evolutivo por el que pasan: las dudas, los miedos, los retos, las esperanzas... que acompañan esta etapa de la vida del sujeto lector.

Como se ha comprobado, el proceso de construcción de identidad está condicionado por los otros y por el contexto social, dentro del que se incluye el escolar. Los adolescentes persiguen generar una identidad con un significado propio, más allá del significado establecido por la comunidad cultural a la que pertenecen.

Se preguntan con frecuencia ¿quién soy? La respuesta puede deducirse de las lecturas, de las historias de los personajes de ficción. Las historias de los álbumes ilustrados reflejan la

subjetividad y las identidades. Es decir, proyectan la individualidad como valor en singular, pero también como facilitadora para llegar a una necesaria identidad colectiva, donde el respeto por lo particular desemboque en poner en valor las particularidades de los demás.

Podrían citarse multitud de álbumes como ejemplo de este universo literario, pero dos clásicos de Leo Lionni como son *Nadarín* o *Frederick* son los más aplaudidos por el lector adolescente en las prácticas literarias.

~La identidad social~

En este universo literario se tiene en cuenta la necesidad de construir un imaginario colectivo, donde se subraye el respeto a la vida y se superen situaciones de abuso físico o psíquico -llamado acoso-, de sufrimiento, de limitaciones, etc. Pero sobre todo en este universo se buscan actitudes positivas para una convivencia pacífica.

La identidad social o colectiva se lee en obras donde se pone en entredicho a la sociedad, interrogando sobre modelos de consumo, violencias, etc. El álbum *Bandada* constituye un ejemplo perfecto.

~La familia~

Un universo sumamente controvertido para el adolescente pues refleja ese puerto del que quiere partir pero que a la vez necesita. En este momento vital, el adolescente vive en un continuo tira y afloja, una tensión que debe manejarse para que el resultado sea un

fortalecimiento de la comunicación entre los diferentes miembros de la familia. La lectura debe dejar entrever las diferentes formas de organización familiar, todas ellas igual de válidas.

Lecturas como *Arturo y Clementina* o *Una feliz catástrofe* conectan con sus experiencias vitales y huyen de estereotipos que aún perviven en nuestra sociedad.

En la selección priman los criterios apuntados en el marco teórico (apartado 3 del bloque III).

Además, para determinar los títulos que debían componer los universos literarios se han tenido en cuenta los criterios propuestos por G. Lluch (2010b) para evaluar libros desde el punto de vista de la ideología o de los valores. En este sentido, se revisó que no apareciese algún tipo de “lección” moral, que no ofreciese soluciones al conflicto planteado, y si estos conflictos se observaban desde posiciones abiertas que permitieran al lector generar una opinión propia. Así se valora que:

- El autor no intenta imponer su punto de vista, dándole una lección o enseñanza explícita.
- El autor no escribe para solucionar problemas del lector, para decirle qué hacer si, por ejemplo, sus padres se divorcian o si no le dejan tener la mascota que tanto desea.
- El texto propone diferentes perspectivas sobre los “temas difíciles” (como la muerte, la enfermedad, el abuso de menores, el alcoholismo de los padres, el abandono, etcétera), de tal manera que el lector puede cuestionarlas, reflexionar, sensibilizarse y conectar lo que encuentra en el libro con lo que vive en su cotidianidad. (2010b, p. 79)

A pesar de que se observan contenidos éticos o morales, se ha de insistir en que el propósito no es la moralización o el adoctrinamiento sino la formación de un receptor crítico y autónomo.

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 5. Corpus literario para lectores adolescentes de álbumes ilustrados.

Es cierto que se ha visto superado el problema de la educación moralista y su influencia en la LIJ, pero quizá hoy se dé la temida “instrumentalización” por la que se aprovechan los textos literarios para enseñar contenidos que nada tienen que ver con la lectura. Se debe huir de este tipo de literatura que reduce el componente literario, que empobrece el lenguaje y la calidad de la lectura.

Finalmente se ha decidido incorporar solo los títulos de los tres universos literarios planteados en la investigación.

El listado de lecturas que se incluyen en el corpus se muestra agrupado en los universos o ejes temáticos de: identidad personal y colectiva (esquema 2), identidad social (esquema 3) y familia (esquema 4). Los títulos están ordenados por la fecha de publicación más reciente. Es desde luego, como ya se ha repetido, un corpus de lectura abierto y flexible.

Identidad personal y colectiva			
Autor	Año	Título	Editorial
Nieto Guridi, R.	2017	<i>Dos caminos</i>	Libre Albedrío
Ferrándiz, E.	2017	<i>Malena en el espejo</i>	Thule
Bianki, D.	2016	<i>Rompecabezas</i>	Kalandraka
Vainio, P.	2016	<i>Lecciones de vuelo</i>	Thule
Díez Reguera, R.	2015	<i>Yo voy conmigo</i>	Thule
Browne, A.	2012	<i>Voces en el parque</i>	FCE
Buitrago, J.	2012	<i>Eloísa y los bichos</i>	El Jinete Azul
Young, Ed.	2011	<i>Siete ratones ciegos</i>	Ekaré
Balzola, A.	2010	<i>Historia de un erizo</i>	El Jinete Azul
Ferrándiz, E.	2010	<i>El abrigo de Pupa</i>	Thule
Lionni, L.	2010	<i>Nadarín</i>	Kalandraka
Lionni, L.	2010	<i>Frederick</i>	Kalandraka

Capítulo 5. Propuesta ética-literaria de lecturas y de prácticas lectoras. 5. Corpus literario para lectores adolescentes de álbumes ilustrados.

Aguilar, L. y Neves, A.	2007	<i>Orejas de mariposa</i>	Kalandraka
Uberuaga, E.	2003	<i>Un bicho raro</i>	Edelvives

Esquema 2. Listado títulos "Identidad personal".

Identidad social			
Autor	Año	Título	Editorial
Ferrada, M ^a J.	2017	<i>Mexique, el nombre del barco</i>	Kalandraka
Batscheit, M.	2015	<i>El oro de la liebre</i>	Lóquez
Álvarez Hernández, D. D.	2012	<i>Bandada</i>	Kalandraka
De Maeyer, G.	2009	<i>Juul</i>	Lóquez
Tan, S.	2007	<i>Emigrantes</i>	Bárbara Fiore
Brami, E.	2006	<i>¡Sálvate Elías!</i>	Kalandraka
Vander Zee, R.	2004	<i>La historia de Erika</i>	Kalandraka
Browne, A.	1991	<i>Willy el tímido</i>	FCE

Esquema 3. Listado títulos "Identidad social".

Familia			
Autor	Año	Título	Editorial
Lüftner, K. y Gehrman, K.	2017	<i>Para siempre</i>	Lóquez
Richardson, J.	2016	<i>Con Tango son tres</i>	Kalandraka
Roumiguière, C.	2014	<i>La niña silencio</i>	Edelvives
Leoni, L.	2013	<i>El sueño de Matías</i>	Kalandraka
Stohner, A. y Wilson, H.	2011	<i>La oveja Carlota</i>	Lóquez
Martín, D. y Trigo, R.	2008	<i>El monstruo</i>	Lóquez

Esquema 4. Listado títulos "Familia".

CAPÍTULO 6. RESPUESTAS DEL ADOLESCENTE LECTOR

Capítulo 6. Respuestas del adolescente lector.

Las respuestas que los lectores dieron a las experiencias de lectura que se propusieron se describen a continuación. Ya se ha señalado en el apartado anterior que la investigación en torno al álbum ilustrado gira sobre las posibilidades didácticas que este tiene y en concreto las respuestas que los adolescentes ofrecen de la lectura de estos álbumes.

El álbum había surgido como libro para niños, y pronto se había advertido que buscaba un público preferentemente infantil (M. Salisbury, 2007, 2015; P. Nodelman, 2010). Pero lo cierto es que en muchas ocasiones no está claramente definido el público al que se dirige, y T. Duran destacaba que “s’adreça a tot tipus de públic” (2007, p. 198) y que perseguía un lector modelo sin edad (R. Taberero, 2009).

Investigaciones recientes que tienen en cuenta las novedades editoriales en este campo, celebran que los adultos se hayan constituido en los mayores receptores de los álbumes (I. Lonna, 2015; A. Díaz Armas, 2008; C. Silva-Díaz, 2016, etc.)

Los estudios sobre las respuestas lectoras de los jóvenes lectores a las lecturas, como los de M. Fittipaldi (2012), han establecido distintas categorías en las respuestas. Muy importantes son los trabajos del grupo de investigación GRETEL y el de V. Calvo y R. Taberero en el grupo ELLIJ de la Universidad de Zaragoza en este terreno, así como la línea de trabajo que en este sentido realiza J. D. Dueñas (2018) para educación Primaria.

L. R. Sipe (2008) distinguía cinco tipos de respuesta lectora ante el libro-álbum: la analítica, la intertextual, la personal, la transparente y la performativa. La respuesta analítica se centraba en construir un sentido general, la intertextual era la respuesta a las posibles relaciones que el lector establecía con otras lecturas o con otros productos culturales, la personal ofrecía respuestas que vinculaban la lectura a sus experiencias vitales, la respuesta transparente son los “comentarios en que los lectores infantiles parecen introducirse en la atmósfera del libro, sin distinguir entre realidad y ficción” (J. D. Dueñas, 2018, p. 53), la respuesta performativa compone un conjunto de respuestas de tipo creativo e imaginativo. Las respuestas delimitadas por GRETEL para el proyecto *Visual Journeys* son la referencial, la composicional, la intertextual o intercultural y la personal, y siguen aproximadamente las establecidas por L. R. Sipe.

Capítulo 6. Respuestas del adolescente lector.

J. D. Dueñas recoge (2018, p. 53) las establecidas por V. Calvo y R. Tabernero (2015), quienes identifican cinco categorías de respuestas lectoras infantiles frente al libro-álbum: el *libro como objeto-físico*, la categoría *narrativa-metafórica*, la *visual- metafórica*, la *emocional* y la *social*, en las que aprecia similitudes con las anteriores clasificaciones, aunque insisten en la “apelación al mundo emocional de los niños y niñas o el uso de las obras literarias para establecer conversaciones en otros ámbitos”.

La experiencia literaria que se presenta en esta investigación ha explorado las respuestas que se adscriben a lo **personal** (en terminología de L. R. Sipe o GRETEL) o **emocional** (según V. Calvo y R. Tabernero). Son respuestas que se mueven en el terreno de las emociones que suscita la lectura. La respuesta que proyectan estas emociones o pensamientos íntimos la hemos denominado **creativa**, si bien se asemeja a la performativa de L. R. Sipe, en el sentido de que la lectura es pretexto para generar recreaciones literarias o visuales de la misma lectura. Junto a estos dos tipos de respuesta se espera la respuesta **ética-humanizadora**, la respuesta que es la verdadera transformación del lector tras la reflexión y crítica a la que conduce la lectura; un tipo de respuesta no cuantificable pero sí esperable.

Desde esta perspectiva, se clasifican las respuestas lectoras a la práctica didáctica en tres grandes bloques:

- a. Respuesta personal y emocional
- b. Respuesta creativa
- c. Respuesta ética-humanizadora

A. Respuesta personal y emocional

No se asociaba el álbum ilustrado con lecturas infantiles, pues la curiosidad y el asombro dejaba atrás la idea de identificarlos como formatos de niños. El formato de lectura, la novedad que suponía el modo y el lugar vencían rápidamente esa reticencia inicial. A partir de la lectura en voz alta ante el grupo, se sucedía la conversación en torno a ella. Las tertulias literarias

Capítulo 6. Respuestas del adolescente lector.

dialógicas suponían el momento en el que los adolescentes se encontraban con la lectura expresaban en voz alta y compartían interpretaciones de la lectura.

Como se ha apuntado anteriormente, en estas tertulias no había un diseño previsto, para alejar esta actividad de las tareas tradicionales asociadas a la lectura. Cada lectura produjo una respuesta y unas conexiones diferentes.

B. Respuesta creativa

El análisis de estas respuestas lectoras se ha realizado a través de las actividades literarias y actividades artísticas planteadas, y que se han denominado “reescritura literaria” y “pintamos la lectura”. Constituyen el núcleo de este capítulo y se desarrollan a continuación. En cada una de ellas se pueden apreciar los componentes emocionales y sociales que se dan en el proceso de recepción de álbumes ilustrados en los estudiantes.

C. Respuesta ética-humanizadora

Constatar la transformación que la lectura produce en el lector parece una tarea difícil y desde luego que necesita del paso del tiempo para su comprobación. Se espera que el lector adolescente viva de acuerdo con un “mínimo común ético” como aquí se ha defendido, y que sea este mínimo el que le permita enjuiciar la realidad de un modo crítico, ético y humanizador.

Se ha intentado medir esta respuesta a través de los diferentes test que conforman la investigación. Sin embargo, es justo reconocer que los resultados devuelven la respuesta de un momento concreto, y se ha de esperar que este modo de vida sea el eje que guíe el presente y el futuro de estos adolescentes lectores.

1. Respuestas de las prácticas de escritura.

1.1. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque 1: “Mis defectos, mis afectos”.

Se observa que la mayoría del alumnado enfoca esta actividad empleando la palabra literaria para reafirmarse en la importancia de tener una personalidad propia, de aceptarse tal y como uno es. El adolescente en construcción necesita aceptarse y ser aceptado.

En la figura 2 puede apreciarse un ejemplo de cómo vivía el alumno “mis defectos, mis afectos”; en este caso, a modo de decálogo, daba consejos para reforzar su autoestima: “sé tú mismo”, “sólo hay un tú”, etc.

Se debe destacar la respuesta personal que dieron a la lectura de *Historia de un erizo*. Fue una lectura que enseguida les cautivó. En un grupo había habido un conflicto de convivencia, y rápidamente empatizaron con la figura del Erizo al que ningún animal quiere tener como compañero por sus púas. Entendieron las púas como defectos o sombras de la personalidad y manifestaron su empatía con el animal, que podía ser la representación de ellos mismos.



Figura 2. Ejemplo "Mis defectos, mis afectos".

1.2. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque 2: “Y si cambiamos el cuento”.

En esta actividad literaria el alumnado debía escribir una historia de forma individual en dos fases. Se incluía una premisa y era que se debía cambiar la historia eliminando tópicos y estereotipos.

La primera fase de la actividad se realizaba a partir de una pauta guiada que se incluye en el Anexo y que les explicaba con detalle. En primer lugar, debían poner un título a la historia; en segundo lugar, se caracterizaba al personaje protagonista, con una descripción física y psicológica tanto de él/ella como de su familia. También se describía el lugar, el espacio de la acción, si era real o imaginario. Los amigos y amigas del protagonista debían ser descritos también tanto física como psicológicamente. El momento de la acción debía precisarse, si ocurría en el pasado, en el presente o en el futuro. Por último, debían incluir el esquema de la acción narrativa dividida en sus tres partes: planteamiento, nudo y desenlace. Pueden verse ejemplos en las figuras 3 y 6.

Una vez completado este esquema de escritura previo, con las pautas señaladas, el alumnado redactaba su historia final. Pueden apreciarse ejemplos de los respectivos resultados finales en las figuras 4, 5 y 7, 8.

Capítulo 6. Respuestas del adolescente lector. 1. Respuestas de las prácticas de escritura.

Y SI CAMBIAMOS EL CUENTO...

COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA COMO PASO PREVIO PARA ESCRIBIR DESPUÉS TU RELATO

TÍTULO	" TÚ DECIDES "
Protagonista: descripción externa e interna.	Marco es el protagonista de esta historia. Él es un chico alto de 18 años con el pelo corto y marrón, del mismo color que sus ojos. A este le apasiona la danza contemporánea y es muy inteligente y simpático.
Familia del protagonista: descripción física.	La madre de Marco se llama Isabel, tiene 40 años, los ojos de color verde y el pelo rizado y marrón. El padre de Marco se llama Carlos, tiene 45 años, los ojos de color marrón oscuro y el pelo corto y negro.
Familia del protagonista: descripción interna.	Isabel es amante de la música y de los libros, esta sueña con que su hijo sea un escritor o un músico. Carlos es amante del fútbol y sueña con que su hijo sea un futbolista importante.
Lugar, espacio de la acción: real, imaginario...	El lugar en el que se desarrolla esta historia es en la ciudad de Londres, Inglaterra (real). Y dentro de esta ciudad, en la casa de los Sánchez (imaginario) y en la academia de baile "The Place" (real).
Amig@s y enemig@s del protagonista: descripción externa e interna	En el relato Marco cuenta con el apoyo de su mejor amiga Lucy, una chica de 17 años con el pelo largo y rubio; la cual es muy amable y simpática y confía plenamente en su mejor amigo. Ella también ama la danza y los animales.
Tiempo en el que ocurre la acción: época pasada, presente, futuro, etc.	La acción transcurre en el pasado y está narrada en tiempos pasados. Por los años 2000.
Planteamiento: qué le ocurre al protagonista y a quienes le rodean.	Marco ama la danza desde que tenía 10 años y no sabe cómo contárselo a sus padres. Estos por el contrario se pelean por el futuro de su hijo, Isabel quiere que se dedique a la música y Carlos al deporte. Lucy ayuda diariamente a su amigo.
Desarrollo: qué acontecimientos ocurren en el desarrollo de la historia.	Cuando Marco les dice a sus padres lo que realmente quiere hacer en el futuro, estos reaccionan negativamente y dejan de apoyarlo. Ahora su único apoyo era Lucy. Más tarde, Marco ingresa en la academia "The Place".
Desenlace: cómo termina la historia.	Finalmente, Marco se dedica a la danza contemporánea actúa en diversos espectáculos y se convierte en bailarín profesional. Isabel, Carlos y Lucy lo apoyarán para el resto de su carrera profesional.

Figura 3. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

TÚ DECIDES

A Marco desde que era pequeño siempre le había apasionado la danza contemporánea. Él tenía muy claro que se quería dedicar al baile cuando fuera mayor. Quería salir en espectáculos y hasta decía que algún día saldría por la televisión. El problema era que el tema de conversación habitual de sus padres era siempre el futuro de su amado hijo. Isabel, la madre de Marco soñaba con que su hijo se dedicara a la música o a la escritura de libros. Carlos, su padre, quería que este se dedicara al mundo del deporte; ya que, le apasionaba el fútbol. Ellos siempre se peleaban por aquella razón y lo que más le molestaba a Marco era que nunca hablaban con él de ese tema.

Pasado el tiempo, la familia se mudó a Londres por temas de trabajo. Todo aquello transcurrió por los años 2000. A Marco solo le preocupaba una cosa y era la manera en la que le diría a sus padres que él no se quería dedicar ni al deporte ni a la música, sino a la danza contemporánea. Lucy era la mejor amiga de este, ella fue la primera en saber aquel secreto (que así lo denominaba Marco). Ella le dijo que debía decírselo a sus padres cuanto antes, que sería una muy buena noticia para ellos.

Y así lo hizo Marco, que a sus 18 años solo le había dicho a una persona lo que más le gustaba en la vida, se sentó delante de sus padres y les dijo todo lo que se había guardado en secreto durante tantos años. Para su sorpresa estos reaccionaron fatal, Isabel lloró como nunca y Carlos no hacía más que gritar. Le dejaron bien claro a Marco que él no valdría para dedicarse a la danza y que no le apoyarían; ya que, para ellos era una gran falta de respeto.

Al día siguiente, Marco le contó todo lo ocurrido a Lucy y esta le respondió: "Tú decides, es tu futuro, tu vida y tus reglas". A él le pareció increíble aquella frase y sin pensárselo dos veces tomó la decisión de su vida, él haría lo que quisiera con su futuro.

Y eso mismo hizo, cuando acabó el curso Marco comenzó a trabajar en un bar por las

Figura 4. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

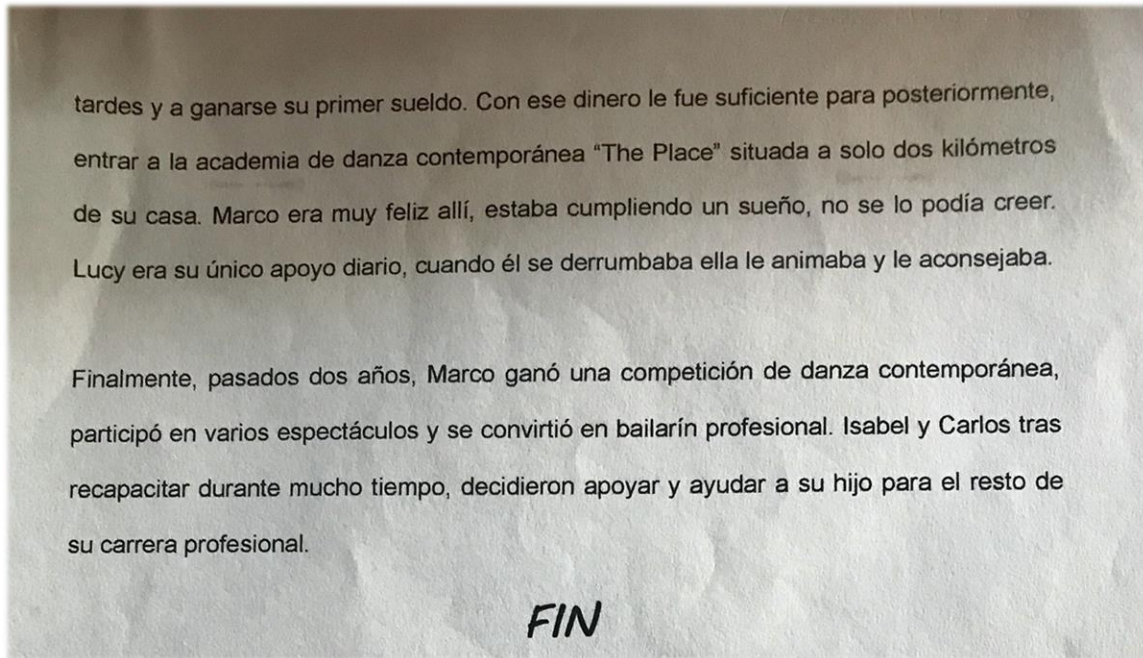


Figura 5. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

Y SI CAMBIAMOS EL CUENTO...

COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA COMO PASO PREVIO PARA ESCRIBIR DESPUÉS TU RELATO

TÍTULO	El secreto de la familia
Protagonista: descripción externo e interna.	Fran: Chico alto moreno con ojos azules y claros, era muy bondadoso, amigable y familiar.
Familia del protagonista: descripción física.	Ramón: Padre de Fran alto rubio con ojos azules. Ángela: Baja madre de Fran morena con ojos castaños.
Familia del protagonista: descripción interna.	Ramón: Hombre de costumbres antiguas buena persona pero con nuevo carácter. Ángela: Persona bondadosa que no se queja de nada.
Lugar, espacio de la acción: real, imaginario...	Real. España, Murcia.
Amig@s y enemig@s del protagonista: descripción externa e interna	Nico: Amigo de Fran es a la persona que Fran le cuenta todo porque confía en él, es bajo moreno y con ojos marrones.
Tiempo en el que ocurre la acción: época pasada, presente, futuro, etc.	Presente, la historia ocurre en la actualidad y al momento.
Planteamiento: qué le ocurre al protagonista y a quienes le rodean.	Que su padre se empieza a comportar raro y siempre está enojado con Nico, Fran y su madre no se atreve a decir nada.
Desarrollo: qué acontecimientos ocurren en el desarrollo de la historia.	Que Ramón pega a Fran y él se lo cuenta siempre a Nico y Nico habla con su madre para tomar medidas.
Desenlace: cómo termina la historia.	Con que el padre de Fran queda detenido y enjora el y su madre viven tranquilos.

Figura 6. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

El secreto de la familia

JBelzunce

Hola yo soy Fran tengo trece años y en mi casa hay un secreto un secreto que más adelante tendré que desvelar. En mi casa somos tres personas mi madre, mi padre y yo. Mi madre se llama Ángela es muy buena y bondadosa nunca me regaña ni se queja de nada y luego, está mi padre que es de normal amable pero en ocasiones que se repiten muy a menudo se enfada, me grita y me pega, tanto a mi como a mi madre ya que bebe demasiado. Y luego está mi gran amigo Nico, que es sin duda mi mejor amigo al que se lo cuento toodo pero todo todo, excepto esto ya que sé que si le cuento el secreto que hay en mi casa me diría que llamara a la policía y se que si no la llamara la llamaría él porque se preocupa mucho por mí. Y yo todas las mañanas antes de irme al instituto me despierta mi padre con un beso luego voy a la cocina donde tengo el desayuno preparado por mi madre y después mi padre me lleva en coche, hasta ahí va todo bien y cuando vuelvo también mi madre me hace de comer, descanso, hago los deberes y luego me voy con mi amigo Nico. Jugamos a la pelota, hablamos, reímos y para finalizar vemos el atardecer mientras nos contamos todos nuestros novedosos secretos como quién nos gusta etc pero hay un secreto que él aún no sabe, luego vuelvo a mi casa y ahí es cuando empieza el problema, que es lo que viene a ser el gran secreto que hay en mi casa y es que mi padre vuelve de trabajar ya que él a las dos siempre se va con unos amigos del

Figura 7. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

trabajo a comer y hablar y por la tarde se toman unas cuantas por no decir muchas cervezas y siempre pero siempre de Lunes a Domingo vuelve muuuy borracho y se enfada con mamá porque está descansando en verde esperándolo en la puerta y el solo por esa tontería le pega y luego ya con el enfado que tiene encima viene y me dice que la culpa de sus problemas es mía y me pega. Lo extraño es que si al día siguiente le sacas el rema te dice que eso no es verdad y si le insistes te empuja para atrás y se va enfadado. Y un día cuando salía de mi casa para reunirme con Nico mi padre llegó antes de hora y no me dejó salir porque iba borracho y no sabía ni lo que decía. Al día siguiente pude quedar con Nico el me dijo "¿Que te pasó ayer?" Yo sin poder aguantar más le conté todo lo que me pasaba a la vez que lloraba y le enseñaba los moratones me dijo que me tranquilizara y fuimos a su casa con su madre y se lo contamos todo ella llamó a la policía y la policía se llevó arrestado a mi padre y desde entonces en mi casa volvió a reinar la paz. Ahora, en mi casa nos organizamos las tareas del hogar y veo más a menudo a Nico y por fin el secreto de mi familia se esfumó.

FIN

Figura 8. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".

Como se puede apreciar algunos alumnos plasmaron su respuesta a la lectura como un modo de superar sus dramas personales de aceptación. Se aprecia en el ejemplo de la figura 4 y 5 “Tú decides”, donde el alumno manifiesta su intención de que su historia concluya con la aceptación por parte de sus padres de su vocación profesional de bailarín, rompiendo estereotipos de género.

En el ejemplo de “El secreto de la familia” (figura 7 y 8) el alumno pretende cambiar el cuento del drama familiar del alcoholismo y la violencia de género “mi padre (...) muy a menudo se enfada, me grita y me pega, tanto a mí como a mi madre, ya que bebe demasiado”. El poder para cambiar la historia le devuelve la esperanza “porque la policía se llevó arrestado a mi padre y desde entonces en mi casa volvió a reinar la paz”.

La palabra literaria les ha permitido también exorcizar sus miedos y sus sufrimientos.

1.3. Ejemplos de Reescritura literaria. Bloque3: “Poemas visuales”.

En esta actividad el alumnado elaboró poemas, acrósticos, versos libres... acompañados de ilustraciones, etc.

Plasmaron experiencias propias con mensajes emotivos donde predominaba el interés por la personalidad propia y la importancia de la individualidad: “sé tú mismo, no cambies por nadie”.

La mayoría intentaba superar diferencias impuestas por el origen, la religión, la raza, etc. como pueden verse en las figuras 9, 10, 11 y 12.

Hicieron hincapié en reconocer lo negativo que supone no poder ser uno mismo, y la necesidad de romper esas ataduras con palabras como “máscara o jaula”, etc.



Figura 9. Ejemplo de "Poemas visuales".

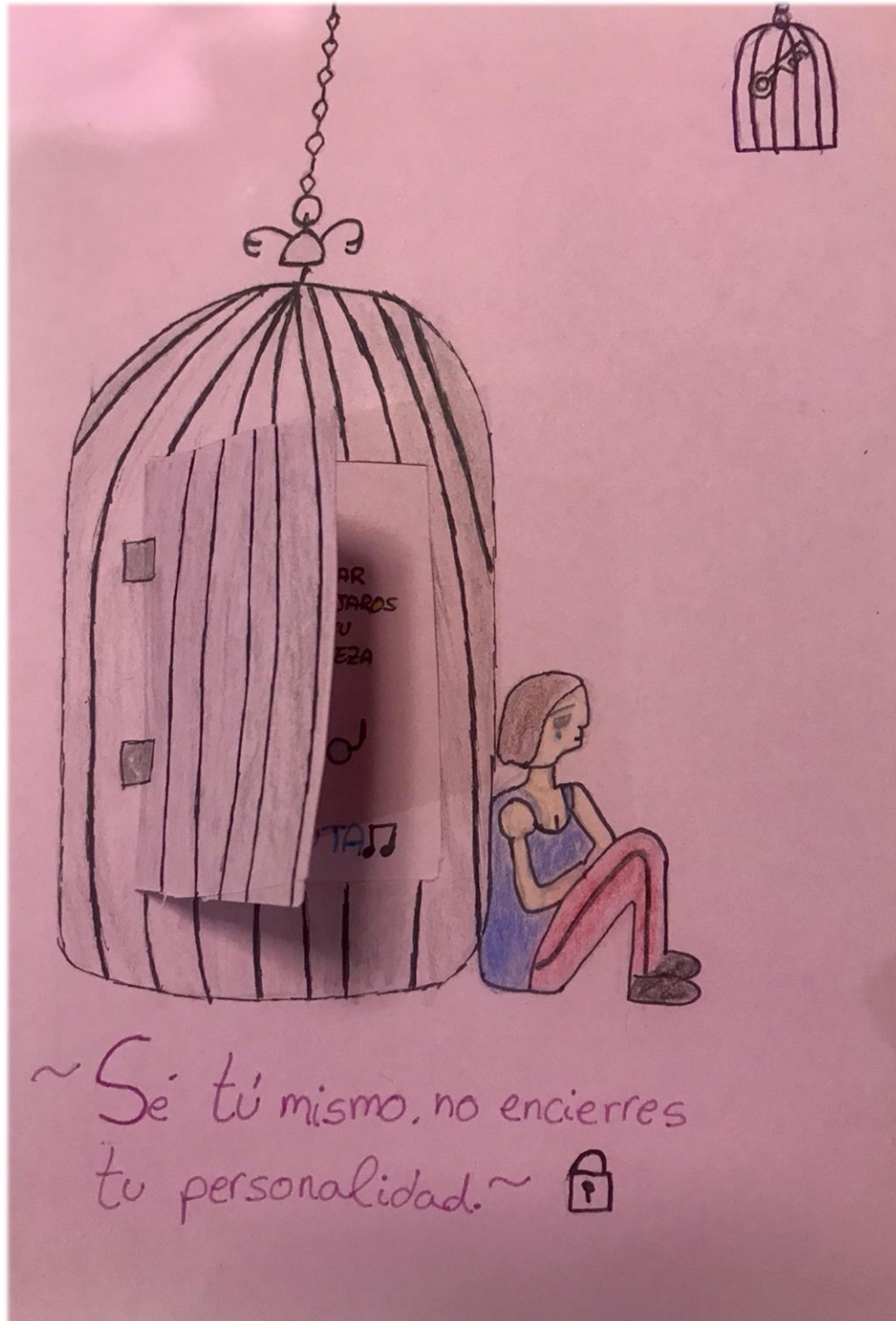


Figura 10. Ejemplo "Poemas visuales".



Figura 11. Ejemplo "Poemas visuales".

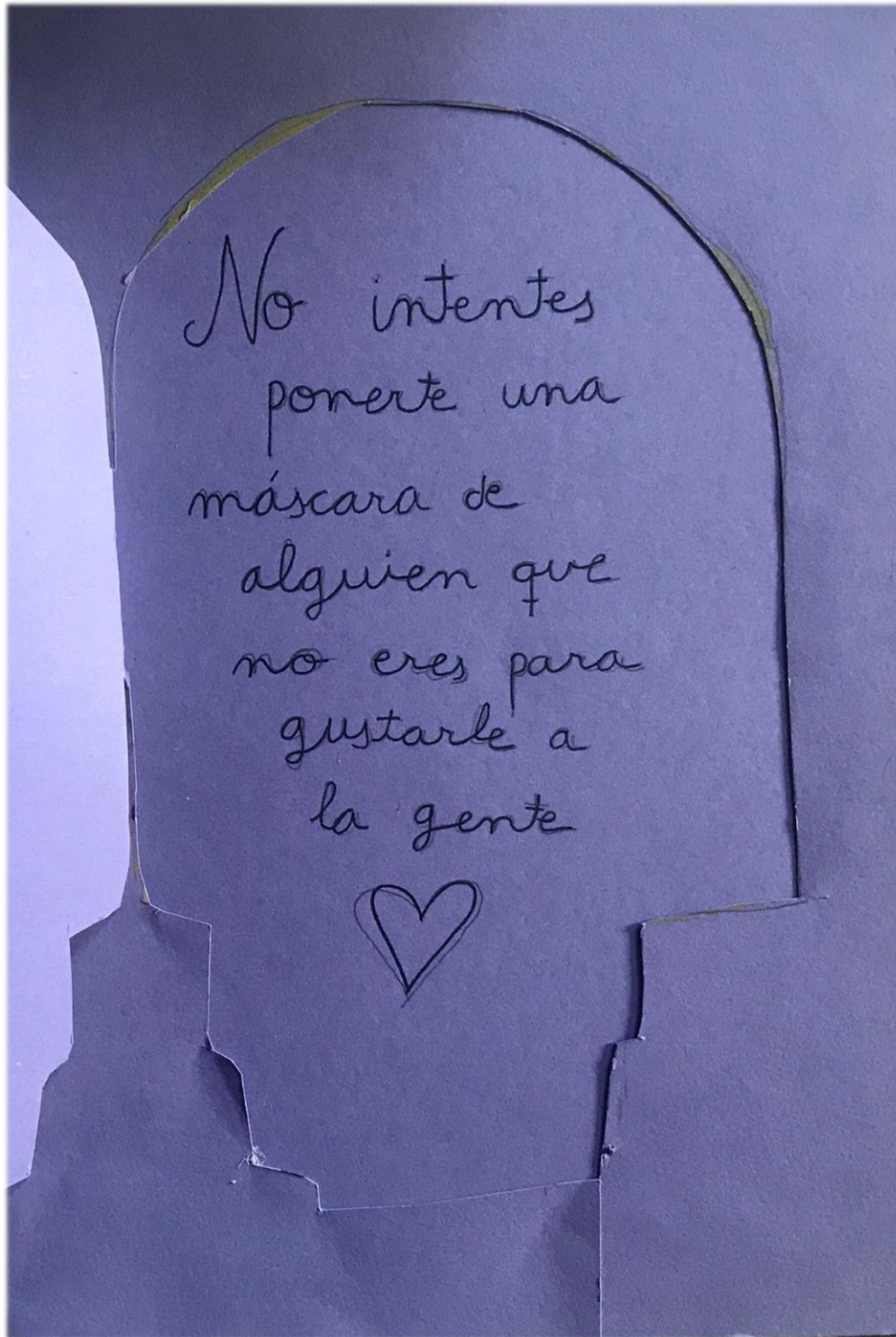


Figura 12. Ejemplo "Poemas visuales".

2. Respuestas de las prácticas artístico-literarias.

En esta actividad que el alumnado llevaba a cabo en la asignatura de Educación Plástica y Visual se unían conocimientos literarios y artísticos-plásticos.

Se elaboraron diferentes composiciones basadas en la necesidad de los adolescentes de pertenecer a un colectivo, pero que resaltara a la vez el valor de la individualidad.

2.1. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 1: “Soy/somos”

Como ejemplo se acompaña la figura 13, donde se realizó un mural con forma de pez que se lograba con fotos de cada grupo de clase, y en el ojo una foto del centro. Una creación basada en el álbum *Nadarín*, que ponía de manifiesto el valor de pertenecer a un grupo, y el valor que para el grupo suponía cada uno de sus integrantes.



Figura 13. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".

También realizaron composiciones individuales utilizando diferentes técnicas como collage, acuarelas, pintura al óleo, etc. Pueden verse ejemplos en las figuras 14 y 15.



Figura 14. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".



Figura 15. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".

Como colofón de este bloque de actividades, se realizó un vídeo con todas las creaciones artísticas que el alumnado había elaborado. Se les grabó en vídeo mientras cada uno explicaba al resto del grupo cómo habían pintado la lectura y qué significados tenían sus creaciones. Se adjunta el enlace de este trabajo <https://youtu.be/5WXDS-LoOTU>

2.2. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 2: “Mi casa”.

En esta actividad los estudiantes representaron a modo de cómic su casa por dentro. Una descripción plástica de su familia relacionada con las lecturas realizadas en este bloque.

La mayoría del alumnado puso de manifiesto la pervivencia de estereotipos como por ejemplo la madre en la cocina, o los colores asociados al género. Puede apreciarse en las figuras 16 y 17.



Figura 16. Ejemplo de "Pintamos la lectura: Mi casa".



Figura 17. Ejemplo de "Pintamos la lectura: Mi casa".

2.3. Ejemplos de Pintamos la lectura. Bloque 3: “No”.

En este bloque el alumnado pintó en contra del acoso escolar o de cualquier fórmula de hostigamiento. Especialmente se basaron en la lectura del álbum *Juul* por el impacto que esta lectura les había producido.

Todas sus recreaciones se colgaron en el panel de noticias del centro (figura 18).

Sorprendió comprobar que eran muchos los alumnos que manifestaban haber sufrido algún modo de acoso a lo largo de su recorrido escolar, que caracterizaban como pesadilla, especialmente en educación Primaria (figura 18). Subrayaron el poder de las palabras para infligir daño (figura 20): “A veces una sola palabra hace mucho daño”, pero también para superarlo (figura 21): “Las personas como Juul tienen que decirlo”.

Coincidieron en denunciar y rechazar el acoso con mensajes potentes que acompañaban a sus dibujos: “Humillar a alguien no te hace orgulloso, ni fuerte, mucho menos poderoso... simplemente te hace miserable.”



Figura 18. Ejemplo "Pintamos la lectura: No"

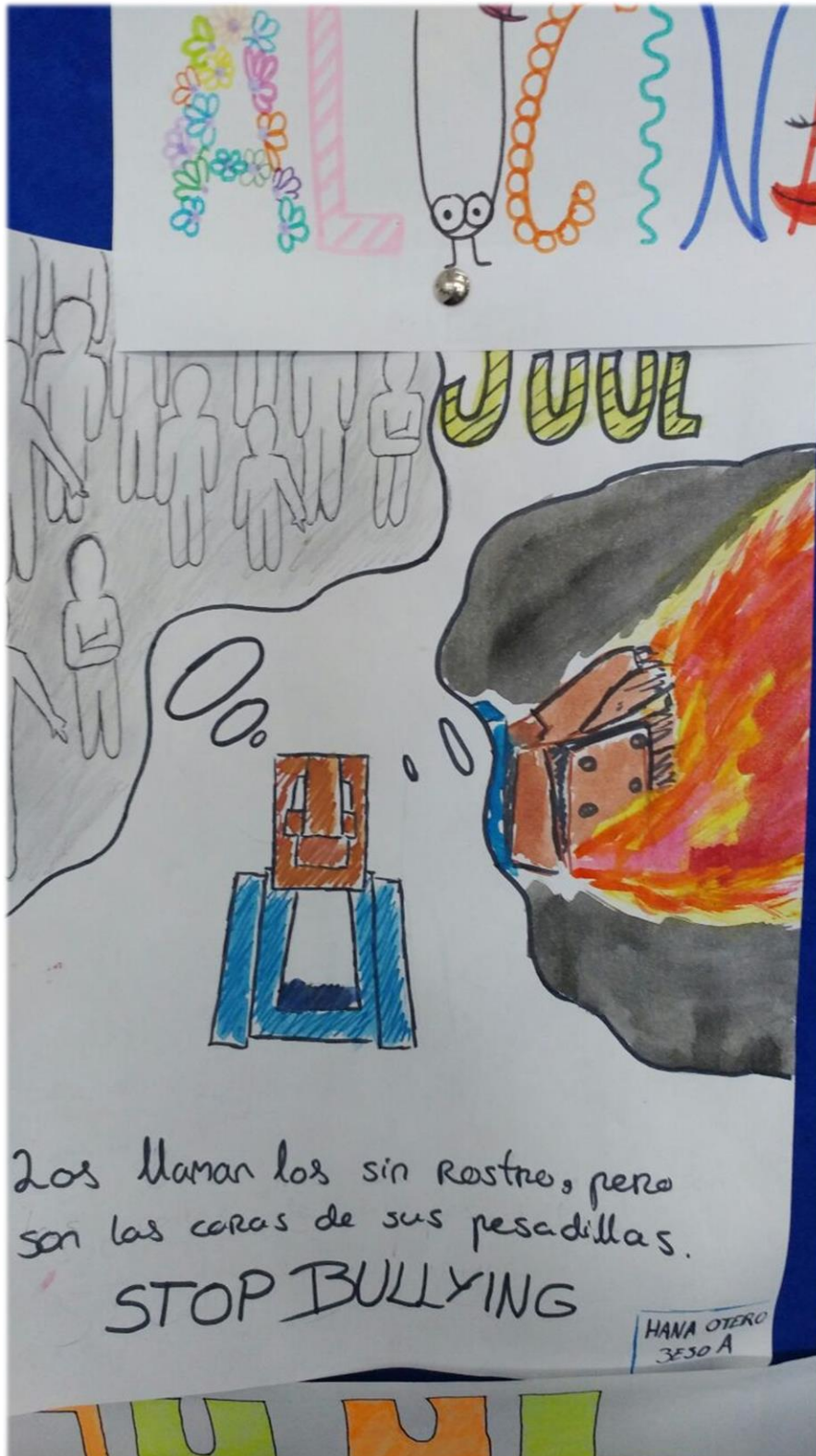


Figura 19. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".

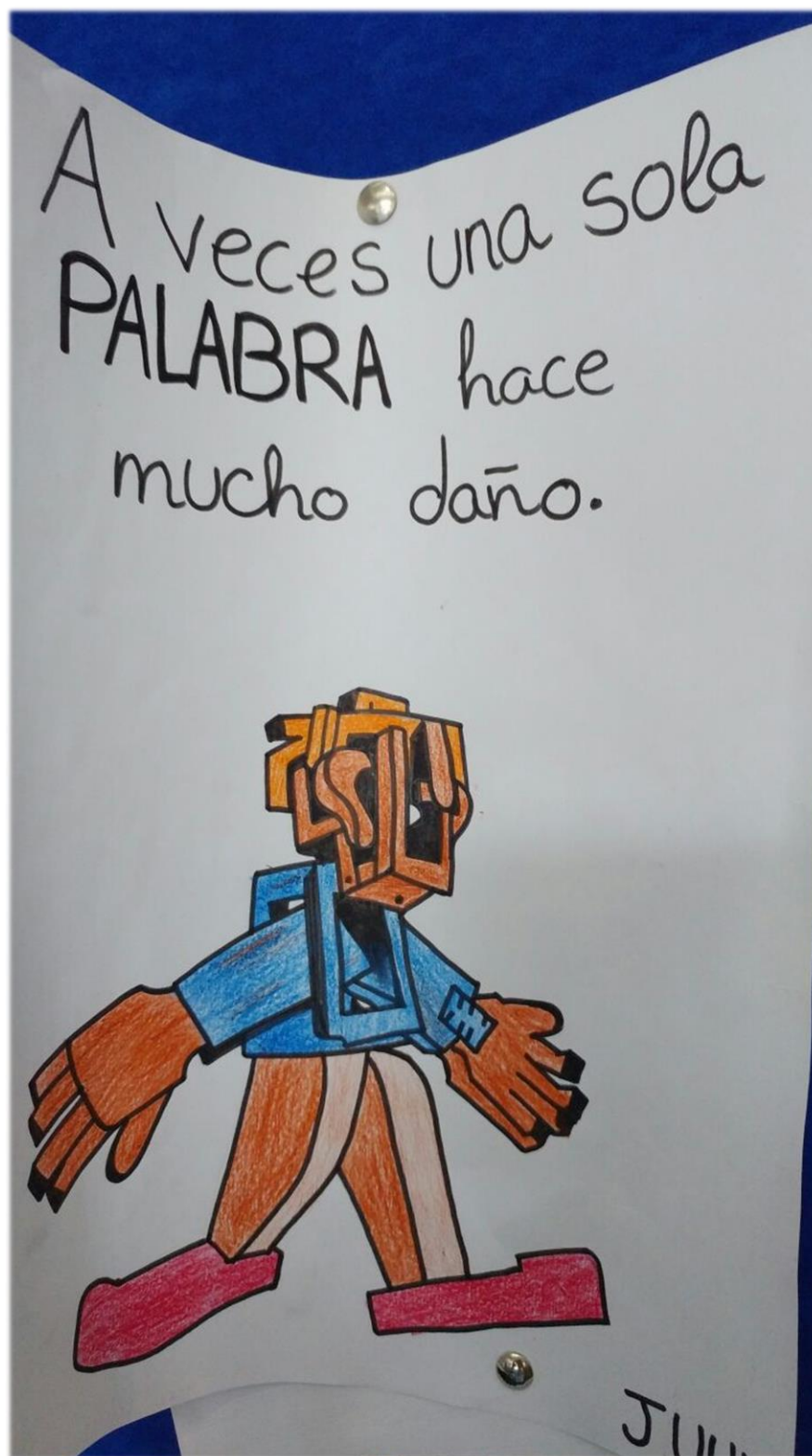


Figura 20. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".

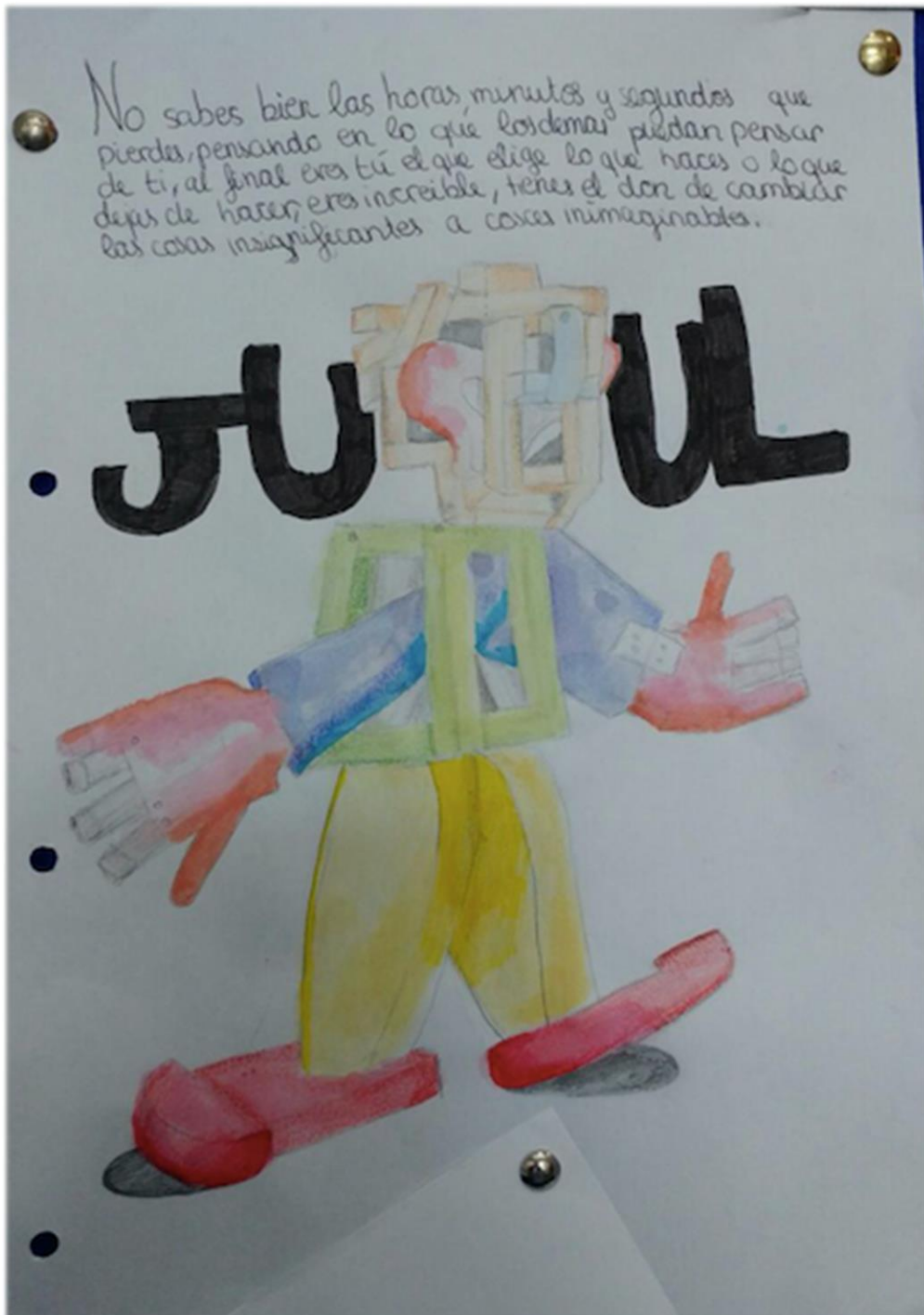


Figura 21. Ejemplo "Pintamos la lectura: No

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.

1. Conclusiones sobre los objetivos y las preguntas de investigación.

1.1. Conclusiones a los objetivos de la finalidad A.

Se marcaba como finalidad A la de conocer la modificación que el programa de lecturas producía en el autoconcepto o nivel de autoestima, en las relaciones familiares en el aspecto concreto de la comunicación familiar, y en el acoso y ciberacoso recibido y producido.

Las preguntas de investigación relacionadas con la finalidad A fueron:

- A. ¿Modifica el programa de lecturas con álbumes ilustrados el nivel de autoconcepto en el alumnado de 2º ESO?
- B. ¿El programa de lecturas con álbumes ilustrados varía la relación comunicativa que el alumnado mantiene con sus familias?
- C. ¿Modifica el programa de lecturas con álbumes ilustrados el nivel de acoso y/o ciberacoso ejercido y/o recibido?

El programa de lecturas con álbumes ilustrados demuestra que mejora en todas las facetas de autoconcepto analizadas en el grupo intervención con respecto al grupo de control. Así, el resultado total del nivel de autoestima es de 0,79 en el GI como se observa en la tabla 44 y la gráfica 5. En el GC el resultado es de -2,13 lo que indica un aumento significativo del autoconcepto en el grupo intervención.

De las cinco facetas estudiadas, la física -sentirse atractivo, deportista...- es la que se ve más reforzada tras la intervención, con un resultado de media de 0,02 para el GC y de 0,92 para el GI, como se ve en la tabla 43 y la gráfica 4.

Capítulo 7. Conclusiones.

También la faceta familiar del autoconcepto -sentirse feliz en casa, sentirse querido y con confianza con los padres y madres- es más positiva en el GI tras la intervención con una media de 0,06 mientras que para el GC es de -0,058 (véase tabla 42 y gráfica 3).

De igual modo la faceta social -ser amigable y tener facilidad para relacionarse socialmente- se ve mejorada, la media para el GI es de 0,43 y de -0,40 para el GC como se observa en la tabla 40 y la gráfica 2.

La relación comunicativa que el alumnado mantiene en el seno familiar demuestra situaciones muy parecidas en el GI con respecto al GC tras la intervención, sin apenas modificaciones. La situación de partida indicaba que el 89,2% del alumnado del GI declaraba no tener problemas de convivencia en el seno familiar, y el 84% en el GC. Un porcentaje pequeño del alumnado declaraba problemas de convivencia. Podría entenderse que el entorno social y familiar del alumnado es estable lo que podría explicar la baja incidencia del programa de lecturas en este aspecto.

Algo parecido ocurre con el nivel de acoso y/o ciberacoso recibido y/o ejercido. La convivencia escolar en el centro es buena si se tienen en cuenta las estadísticas de medidas correctoras aplicadas. El clima de trabajo y relaciones es bueno y esto podría explicar que el programa de lecturas con álbumes ilustrados no mejora ni empeora la situación de acoso y/o ciberacoso recibido y/o ejercido. Se puede considerar optimista el hecho de que este sea tan bajo.

1.2. Conclusiones a los objetivos de la finalidad B.

La finalidad B era mostrar y describir la propuesta de intervención lectora y literaria con el programa de lecturas concreto de álbumes ilustrados. Los interrogantes a los que se debía contestar eran:

- A. ¿Qué actividades mediadoras de la lectura se llevan a cabo en las aulas?
- B. ¿Qué actividades de escritura o actividades artísticas se plantean en el aula?
- C. ¿Es efectiva la lectura en la transformación del lector adolescente en cuanto a la construcción del autoconcepto, la mejora de la convivencia y las relaciones familiares en adolescentes?

Han quedado descritas las actividades mediadoras de la lectura llevadas a cabo durante el curso escolar 2018/19 y en concreto en las aulas de 2º ESO. Estas actividades se han denominado “Compartimos lectura”, denominación con la que se referencia a la lectura en voz alta como actividad de lectura propiamente dicha. Las actividades posteriores a la lectura se han dividido en tres grandes bloques: la discusión literaria, las actividades de reescritura literaria y las actividades denominadas “Pintamos la lectura”. Estas dos últimas se han denominado creaciones artístico-literarias y de algún modo convertían al adolescente en creador y no solo lector.

La discusión literaria en el sentido concreto de tertulia literaria dialógica se ha centrado en compartir diálogos abiertos donde los adolescentes han expresado en voz alta reflexiones en torno a la lectura, a las emociones que estas le planteaban, y han extraído conclusiones

Capítulo 7. Conclusiones.

exportables para la construcción de la identidad y el convencimiento de la necesidad de una convivencia pacífica.

La reescritura literaria se dividió a su vez en tres bloques y seguían el eje temático de los universos literarios trabajados²⁸. La actividad llamada “Mis defectos, mis afectos” se centraba en el universo literario de la identidad personal para resaltar la importancia de la individualidad en la creación de una identidad colectiva. Esta identidad colectiva es también el centro del segundo universo literario: la identidad social, con la actividad central de “Y si cambiamos el cuento...” en la se reflexionaba sobre los finales tradicionales y las posibilidades de cambiar esas historias literalmente pues se convertían en creadores literarios, pero también de un modo metafórico les ofrecía la posibilidad de ofrecer soluciones distintas a situaciones o comportamientos estereotipados en la vida real. La actividad “Poemas visuales” pretendía aunar las dos anteriores pues buscaba representar visualmente las emociones que la lectura le había suscitado.

Las actividades artísticas se llamaron “Pintamos la lectura”. Para el universo literario de la identidad personal se realizó la actividad “Soy/somos”, donde quedaba de manifiesto la importancia del yo y el nosotros, en la esfera de lo individual y lo grupal, y los modos de entendimiento entre ambas con creaciones artísticas como las de “Nadarín”. Con la actividad “Mi casa” se profundizó en los estereotipos familiares a través de recreaciones gráficas del universo literario de la propia familia. El universo literario de la identidad social se desarrolló con la actividad “No” con la que realizaron composiciones pictóricas que demostraban la oposición a cualquier tipo de acoso y/o ciberacoso.

Se podría concluir que la lectura es efectiva en la transformación del lector adolescente después del análisis de las respuestas lectoras. Las respuestas denominadas personales y emocionales se extraen de las conversaciones mantenidas en las tertulias literarias dialógicas donde subrayaban la importancia no solo del momento vivido sino también de la necesidad de compartir esas experiencias de lectura. Las respuestas fueron diferentes en cada lectura,

²⁸ Se explica con detalle en el apartado 4 Creaciones artístico-literarias del capítulo 5.

Capítulo 7. Conclusiones.

generando conexiones distintas. Las respuestas llamadas creativas, recogidas en las actividades artístico-literarias, han puesto de manifiesto el poder transformador de la lectura, así como la importancia de la lectura en la creación de la competencia literaria. Queda de manifiesto que el adolescente lector se ha involucrado y ha generado producciones artístico-literarias como formas de esa competencia literaria. La presencia de una competencia literaria queda de manifiesto pues “solo es posible constatarla a partir de los efectos -comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- que el mensaje provoca en el lector” (A. Mendoza Fillola, 2004, p. 138).

Constatar de una forma tangible la transformación que la lectura produce en el lector es algo que se escapa a la propia esencia de la lectura; como la propia palabra, la lectura es inasible. Lo que se ha denominado respuesta ética-humanizadora a la lectura es la respuesta esperable y deseable: que la lectura convierta al lector adolescente en alguien más sensible, que se acerque a la otredad con respeto, de acuerdo con un “mínimo común ético” para enjuiciar la realidad propia y ajena de forma crítica, ética y humanizadora.

Desde este punto de vista la literatura adquiere un papel determinante en la formación como individuos. La LIJ desempeña un papel formativo esencial que ha quedado sustentado en el marco teórico de esta investigación y ahora subrayado con estos resultados.

1.3. Conclusiones a los objetivos de la finalidad C.

La finalidad C de la tesis era la creación de un corpus escolar de álbumes ilustrados para el primer ciclo de Secundaria en el área de Lengua castellana y Literatura. Las preguntas que se plantearon para conseguir este objetivo fueron:

- A. ¿Los álbumes ilustrados son un género literario idóneo para el objetivo planteado?
- B. ¿Qué criterios podrían guiar la selección de lecturas de álbumes ilustrados y las actividades del itinerario didáctico de enseñanza que tuviesen en cuenta la dimensión emocional, ética-humanizadora y estética de la lectura?
- C. ¿Qué títulos de lecturas se pueden incluir en un corpus escolar para el alumnado de primer ciclo de ESO, que se adapte a sus intereses y necesidades?

El álbum ilustrado constituye el primer contacto de los niños con la literatura escrita, mucho antes de saber leer. Le ayudan en el camino de la formación de la competencia lectora, literaria y estética. Es más, señala C. Cañamares (2019, p. 237) “le enseñan a interpretar diversos códigos que colaboran entre sí de diferente manera para construir el significado completo de la obra: las palabras cuentan, las ilustraciones muestran y los otros peritextos organizan las relaciones que se establecen entre ellos”.

La pluralidad de significados que se obtiene de la lectura de álbumes exige una lectura multimodal para la que el lector adolescente comienza a estar preparado; ya no se trata solo de una mera contemplación de imágenes y lectura del texto como la que se realizaba en la infancia,

Capítulo 7. Conclusiones.

sino que se repara en los elementos paratextuales (ampliamente estudiados por G. Genette, 1987 o G. Lluch, 2003). Estos elementos llaman la atención del lector por lo inesperado: el álbum ilustrado es un género diferente también por el soporte, pues la portada o cubierta, el tipo de papel, las guardas, etc. tienen significados que precisan una lectura multimodal para la que un lector adolescente comienza a estar preparado.

Los criterios que han guiado la selección de lecturas de álbumes ilustrados y las actividades del itinerario didáctico de enseñanza debían tener en cuenta la dimensión emocional, ética-humanizadora y estética de la lectura. Para ello se optó por títulos literarios contrastados por la crítica, muchos de ellos considerados como clásicos dentro de la LIJ como en el caso de *Juul* o *Historia de un erizo*. Posibilitan el acceso a la dimensión estética desde el lenguaje literario y las formulaciones estéticas que presentan, con diferentes niveles de comprensión en cuanto a su complejidad, respetando así la diferenciación del alumnado. El interés que ofrece la atemporalidad o universalidad de los universos temáticos presentados activan la dimensión emocional. Son historias significativas que desde la emoción y la estética permiten acceder a la dimensión ética-humanizadora, pues generan reflexión y transformación del lector adolescente. No son títulos que adoctrinan o dan lecciones moralizantes; como ya se ha dicho, no le dicen al adolescente qué pensar, sino que “le dan que pensar”, pues es el propio lector quien debe solucionar el conflicto planteado, desde las diferentes perspectivas que el texto propone el lector indaga y conecta su mundo con el ajeno.

Se trata de complementar el canon formativo con una nueva reformulación del canon escolar mediante un corpus de lecturas que tienen en cuenta el contexto educativo y la realidad de los receptores, sus necesidades y su momento de desarrollo personal. Por tanto, las lecturas que se han presentado son fruto de los intereses y necesidades del alumnado de un centro concreto y en un momento concreto. En definitiva, las lecturas que se pueden incluir como corpus escolar deben partir del conocimiento de las características del alumnado al que va dirigido -como cualquier diseño de enseñanza y aprendizaje-, y debe guiarse por los criterios expuestos que respetan las singularidades del lector adolescente.

2. Conclusiones sobre la hipótesis.

La hipótesis inicial de la que se partía era que las lecturas de álbumes ilustrados incluidas en la programación del área de Lengua castellana y Literatura para el alumnado de 2º ESO contribuía a favorecer la creación de la identidad individual, mejorando la percepción del autoconcepto, la construcción de una identidad colectiva que redundaba en un enriquecimiento de la comunicación familiar y de las relaciones con sus iguales con disminución del acoso y del ciberacoso.

Se diseñaba una propuesta didáctica de educación literaria basada en la experiencia literaria que abarcaba tanto la recepción como la expresión, y desde las dimensiones emocional, ética-humanizadora y estética de las lecturas.

¿Se puede afirmar la posibilidad de que la lectura transforme al lector adolescente?

Contestar un sí o un no con rotundidad dejaría fuera reflexiones importantes. Se puede decir que en su mayor parte se confirma la hipótesis de partida, pues queda demostrado la mejora del autoconcepto en sus cuatro dimensiones tras la intervención con el programa de lectura de álbumes ilustrados en los grupos de 2ª ESO tratados. Así, se ve favorecida la creación de una identidad individual con una mejor autoestima. La comunicación familiar y las relaciones con sus iguales, en la vertiente de acoso y ciberacoso -ejercido y recibido- no se ven afectadas de modo significativo por el programa de lecturas de álbumes ilustrados seleccionados.

La experiencia literaria concreta, con un corpus de lectura que activa las dimensiones explicadas, es un nuevo modelo de educación literaria susceptible de aplicarse en el primer ciclo de educación Secundaria que contribuye a la formación de un futuro lector literario.

3. Conclusiones finales.

Se han presentado ya las conclusiones de cada uno de los objetivos concretos que se determinaron. En este último apartado de esta tesis doctoral se completa el estudio.

El punto central en este trabajo ha sido el diseño de una propuesta didáctica de educación literaria centrada en la experiencia literaria de lecturas de álbumes ilustrados. Una propuesta que abarca tanto la recepción como la expresión, y que, desde la dimensión emocional, ética-humanizadora y estética de las lecturas, transforma al lector adolescente.

Se ha desarrollado un estudio cuantitativo y cualitativo que comprueba la efectividad transformadora de la lectura en los adolescentes. Los datos obtenidos y su análisis han sido completos, lo que ha permitido extraer conclusiones significativas en relación con los objetivos y con la hipótesis propuesta.

La investigación cuasiexperimental se ha diseñado para comprobar los efectos de la intervención didáctica de lectura en un grupo de alumnado. Se ha programado con diferentes fases y procedimientos, como ha quedado de manifiesto, y con la intervención en un grupo experimental de alumnado (GI) y otro de control (GC) -formado a su vez por dos grupos de alumnado diferente-. Ambos grupos recibieron un pretest y un posttest con el que analizar el autoconcepto que el alumnado tenía de sí mismo, y los conflictos con los demás en el ámbito familiar, acoso escolar y ciberacoso.

El apartado recogido como respuestas lectoras se constituye en el estudio de tipo cualitativo. Se han determinado para su análisis tres tipos de respuestas: la personal o emocional, la creativa y la ética-humanizadora. Las emocionales se han producido en el diálogo de las tertulias literarias, en el que se manifestaba la importancia del intercambio de experiencias de la lectura. Las respuestas creativas, recogidas en las actividades artístico-literarias, han puesto de manifiesto que el adolescente lector se ha involucrado y ha generado producciones artístico-

Capítulo 7. Conclusiones.

literarias como formas de su competencia literaria. La respuesta ética-humanizadora se constituye a su vez en medio y en el fin último de la investigación. La lectura convierte al lector adolescente pues le “afecta”, le permite interpretarse a sí mismo y al otro de un modo crítico, ético y humanizador.

Los resultados han confirmado en gran medida la hipótesis inicial pues se ha constatado una mejora del autoconcepto en sus cuatro dimensiones tras la intervención con el programa de lectura de álbumes ilustrados en el alumnado tratado. Se ha favorecido la creación de una identidad individual con una mejor autoestima en el alumnado.

En cuanto a las variables referidas al autoconcepto o autoestima en la dimensión física medida por el cuestionario AF5 se produce un aumento en ambos grupos, pero es mayor en el grupo intervención, por lo que se puede asegurar que la intervención con el programa de lecturas de álbumes ilustrados aumenta significativamente la autoestima física.

Es posible que la conclusión más importante en el ámbito que nos ocupa es que la autoestima total medida por AF5 disminuye en el grupo control y aumenta en el grupo intervención, por lo que la intervención con las lecturas aumenta significativamente la autoestima total. Además, la autoestima aumenta en mayor medida en los mayores de 13 años que en los menores de 13 años.

En cuanto a las relaciones familiares y la comunicación que se establece en el seno de la familia, no se observan diferencias significativas entre el grupo control y el grupo intervención.

En el acoso recibido tampoco se observan diferencias en las variables referidas a las dimensiones analizadas entre los grupos de control y de intervención.

En el acoso y ciberacoso verbal producido (ACA verbal) ha disminuido significativamente más en el grupo control que en el grupo intervención. Además, llevar gafas se asocia con menor acoso producido, y tener hermanos con mayor acoso verbal producido.

El acoso social producido (ACA social) ha disminuido significativamente más en el grupo control que en el grupo intervención. Además, llevar gafas se asocia con menor acoso producido, y tener más de 13 años con mayor bullying social producido.

Capítulo 7. Conclusiones.

Para intentar comprender lo ocurrido en el ámbito del acoso y ciberacoso se debe estudiar la situación de partida entre ambos grupos, que como se ha demostrado es muy similar. Este hecho favorecía la investigación pues los constituía en grupos homogéneos en el estudio de las variables intervinientes. Ahora bien, el punto de partida en cuanto a la percepción del acoso recibido y ejercido era muy baja en ambos grupos, GC y GI, de modo que continúa siéndolo al final de la investigación.

El final de curso es un momento de cansancio y agotamiento para el alumnado, que agudiza las situaciones de estrés y de conflicto con los iguales. La experiencia nos demuestra que el final del curso escolar es siempre un momento delicado: los conflictos escolares aumentan de forma considerable y los problemas de comportamiento empeoran. Esta podría ser una de las razones por las que los resultados en el grupo de intervención sean de mayor acoso verbal y social producido.

Es importante, por tanto, que las situaciones de conflicto con respecto al acoso y ciberacoso no empeoran. Pensar que el programa de lecturas haya podido influir no queda demostrado, pero sí hay una evidencia estadística de que no ha empeorado, aunque no haya mejorado.

La opción metodológica basada en los universos o itinerarios literarios se presenta como un modelo de educación literaria y de enseñanza de la literatura para el primer ciclo de enseñanza Secundaria. Se ha sistematizado una propuesta didáctica que forma al lector literario y consolida el hábito de lectura, pudiendo constituir un plan lector con álbumes ilustrados del área de Lengua castellana y Literatura.

La lectura en voz alta ha sido una práctica valiosa y útil y se propone para su aplicación frecuente y planificada. Para el alumnado ha resultado inspirador que la docente les leyera. La lectura expresiva se ha constatado como un modo para conectar con el alumnado, para que percibiese la dimensión emocional y estética de la lectura literaria. Muchos han sido los investigadores que han reclamado la necesidad de recuperar en las aulas este “arte de leer”, y en “rememoraciones de la iniciación a la literatura surge ese componente emocional del niño que escucha el texto literario como determinante de la afición posterior a la literatura” (M. Sanjuán, 2013, p. 498).

Capítulo 7. Conclusiones.

La lectura en voz alta y la posterior tertulia literaria dialógica ha creado en el aula un clima favorable para un diálogo basado en la expresión de opiniones personales sobre la lectura, una discusión literaria adaptada al nivel de los lectores. La docente debió adaptar el diálogo a las características de cada lectura, con la aplicación de habilidades o destrezas lingüísticas diferentes que permitieran reconducir las respuestas del alumnado.

Las actividades de escritura, que se han denominado “Reescritura literaria” y las actividades creativas y artísticas “Pintamos la lectura”, han unido la vertiente emocional y la racional, pues se han diseñado teniendo como premisa la expresión personal del alumnado como creador o recreador de las lecturas, pero también se ha dirigido esa creatividad desde la reflexión, es decir, desde la acción de valorar o enjuiciar la lectura. Han sido unas prácticas estructuradas y pautadas, con las que se han recreado estructuras literarias y se han explorado las posibilidades del lenguaje literario para expresar el mundo interior que cada lectura puede crear en el lector adolescente. Estas actividades recibieron una buena acogida por parte del alumnado y han contribuido a desarrollar el gusto por la lectura. El resultado de estas actividades constituye el conjunto de respuestas lectoras personales o emocionales, creativas y ética-humanizadoras; su análisis confirma la transformación del lector adolescente.

El álbum ilustrado se posiciona como género literario idóneo para la experiencia de lectura. Las posibilidades didácticas del álbum estudiadas por múltiples investigaciones han quedado patentes. La lectura multimodal que ofrece, las múltiples interpretaciones que permite y la atracción para el alumno de Secundaria provocan un encuentro satisfactorio entre el lector adolescente y la lectura. Es un género apto para niños y adultos; sin edad porque se dirige a todo tipo de público.

La selección de álbumes ha seguido unos criterios específicos que retoman los establecidos fundamentalmente por G. Lluch (2010, 2017). Son lecturas capaces de crear un vínculo entre el lector y la lectura, y se ha conseguido a través de las dimensiones emocional, ética y estética de las obras escogidas porque son lecturas que conectan con los adolescentes, que apelan a sus experiencias de vida y a sus inquietudes. Son lecturas refrendadas por la crítica especializada que transforman al lector adolescente permitiéndole *leer la vida*, y construir su propia identidad para mirarse y mirar a los otros con un mínimo común ético, con conciencia crítica. Lecturas

Capítulo 7. Conclusiones.

que provocan reflexión sin dar lecciones morales. El lenguaje literario y la formulación estética activan la creatividad posibilitando también la dimensión emocional de la lectura y no solo el interés temático de algunos títulos. La dimensión estética de las lecturas ha posibilitado superar el riesgo de que primasen solo los contenidos.

La eterna discusión del canon formativo en las aulas de Secundaria parece que pueda ser superada en el primer ciclo con esta propuesta de corpus de lectura de álbumes ilustrados que reformula el canon escolar vigente.

La necesidad de la intervención o mediación del docente en la formación de lectores ha quedado patente. Debe tener criterios estéticos y éticos para poder guiar desde la emoción a la razón en el camino de la formación del lector literario.

En conclusión, se ha defendido una propuesta ética y estética de educación literaria en Secundaria con álbumes ilustrados, una educación literaria basada en la experiencia de la lectura en deuda con los trabajos de L. S. Corral (2003), G. Jover (2007) y M. Sanjuán (2013) se ha buscado “recuperar el papel formativo de la literatura para la educación de los adolescentes”. Como en los trabajos previos apuntados, esta tesis doctoral viene a confirmar que la literatura y la lectura desempeñan un papel insustituible en la construcción de la identidad del adolescente, así como en la constitución de un alumnado crítico y comprometido.

“conformar un nuevo tipo de ciudadanía, esclarecer la condición humana y recuperar la imaginación y la palabra; o dicho de otra manera, desarrollar el espíritu crítico para la lectura del mundo (y de uno mismo) y su posterior reescritura” (G. Jover, 2007, p. 65)

(El profesor Miguel a su antigua alumna)

“Archipiélago: conjunto de islas unidas por aquello que las separa.

**Si somos islas, Arantxa, ¿qué nos une? ¿qué nos separa a los seres
humanos?**

Ha sido hermoso el reencuentro.

Hasta siempre...”

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Referencias del corpus analizado.

Balzola, A. (2010). *Historia de un erizo*. Ed. El Jinete Azul.

De Maeyer, G. (2009). *Juul*. Lóguez.

Díaz Garrido, M^a J. y Álvarez D. (2012). *Bandada*. Kalandraka.

Díaz Reguera, R. (2015). *Yo voy conmigo*. Thule.

Lionni, L. (2007). *Nadarín*. Kalandraka.

Stohner, A. y Wilson, H. (2011). *La oveja Carlota*. Lóguez

Turin, A. (2012). *Arturo y Clementina*. Kalandraka.

Turin, A. (2014). *Una feliz catástrofe*. Kalandraka.

Vander Zee, R. (2005). *La historia de Erika*. Kalandraka

2. Referencias de fuentes primarias no pertenecientes al corpus.

Aguilar, L. y Neves, A. (2007). *Orejas de mariposa*. Kalandraka

Álvarez Hernández, D. D. (2012). *Bandada*. Kalandraka

Batscheit, M. (2015). *El oro de la liebre*. Lóguez

Bianki, D. (2016). *Rompecabezas*. Kalandraka

Brami, E. (2006). *¡Sáivate Elías!* Kalandraka

Browne, A. (1991). *Willy el tímido*. FCE

Browne, A. (2012). *Voces en el parque*. FCE

Buitrago, J. (2012). *Eloísa y los bichos*. El Jinete Azul

Ferrada, M^a J. (2017). *Mexique, el nombre del barco*. Kalandraka

Ferrándiz, E. (2010). *El abrigo de Pupa*. Thule

Ferrándiz, E. (2017). *Malena en el espejo*. Thule

Leonni, L. (2013). *El sueño de Matías*. Kalandraka

Lionni, L. (2010). *Frederick*. Kalandraka

Lüftner, K. y Gehrman, K. (2017). *Para siempre*. Lóguez

Martín, D. y Trigo, R. (2008). *El monstruo*. Lóguez

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Nieto Guridi, R. (2017). *Dos caminos*. Libre Albedrío

Richardson, J. (2016). *Con Tango son tres*. Kalandraka

Roumiguère, C. (2014). *La niña silencio*. Edelvives

Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Bárbara Fiore

Uberuaga, E. (2003). *Un bicho raro*. Edelvives.

Vainio, P. (2016). *Lecciones de vuelo*. Thule

Young, Ed. (2011). *Siete ratones ciegos*. Ekaré

3. Referencias bibliográficas.

Aguilar Ródenas, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 93-102. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Aguilar, C., Alonso, M^a J., Padrós, M^a y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 31-44. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.

Álvarez Méndez, J. M. (Ed.). (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.

Alzola Maiztegi, N. (2007). Literatura infantil y educación ética. Análisis de un libro. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 153-166.

Alzola Maiztegi, N. (2005). *Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. (Tesis Doctoral). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Aramburu, F. (2015). *Las letras entornadas*. Barcelona: Tusquets.

Argüelles, D. (2014). Lectura, lectores y textos Por qué y para qué promovemos la lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 8-16.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Aristóteles, *Libro VIII, Política* Recuperado de

[http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Arizpe, E., Farrar, J. y Mcadam, J. (2018). Picturebooks and literacy studies. En B. Kümerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 371-380). Abigdon: Taylor & Francis.

Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 91-106). New York: Routledge.

Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Prentice Hall.

Atwood, M. (2008, octubre 24). Discurso durante la ceremonia de entrega del Premio Príncipe de Asturias de las Letras. [audio]. Recuperado de: <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2008-margaret-atwood.html?texto=discurso&especifica=0>

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.

Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza. (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Horsori.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Ballester, J. (Ed.). (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Catarroja: Perifèric Edicions.

<https://doi.org/10.5209/DIDA.54462>

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 22(2), 161-183.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). A qualitative study based on the reading life histories of future teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178, 15-19.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.

Ballester, J., Ibarra, N., Mínguez, X. y Morote, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y textos*, 26, 205-227.

Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York: Routledge.

Bengoechea, A., Jover, G., Linares, R y Rueda, F. *Leer la palabra y el mundo*.

<https://sites.google.com/view/leerlapalabrayelmundo/página-principal>

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO*. Investigación para el concurso de catedrático de universidad. Barcelona: Universidad de Barcelona (inédito).

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación, educación emocional y convivencia*, 5(8).

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61-82.

Bloom, H. (2006). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.

Bloom, H. (2005). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

Borda, M. I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En M. Abril Villalba. (Coord.). *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (pp. 117-147). Málaga: Aljibe.

Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (Coords.). (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* (Tesis doctoral). Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66127/2/01.%20EBA_1de6.pdf

Bosch Andreu, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos*, 8, 78-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

Bosch Andreu, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *ANILIJ: Anuario de investigación de literatura infantil y juvenil*, 403, 5, 25-45. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2007_no.5_compressed.pdf

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Buxarrais, M. R., Martínez, M. y Esteban, F. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, 1, 95-113.

Calvino, I. (1991). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Calvino, I. (1980). *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Madrid: Siruela. <https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/PuntoyApartefg.pdf>

Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Calvo, V., Taberner, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8, (3), 47-66.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Campos Fernández-Fígares, M. y Quiles Cabrera, M^a del C. (Eds.). (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación*. Madrid: Visor Libros.

Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-47). Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona: Horsori.

Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.

Camps, V. (2018). *La fragilidad de una ética liberal*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cañamares, C. (2019). Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (Eds.). *Current perspectives on literary Reading: an essential investigation* (pp. 215-237). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Cañamares, C. y Moya, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127

Cañamares, C., Navarro, R. y Senís, J. (2004). Bibliografía sobre valores, lectura y literatura infantil y juvenil. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo. (Coords.). *Valores y*

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

lectura. Estudios multidisciplinares (pp. 233-259). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Carreter, L. (noviembre de 1991). La Literatura en la enseñanza secundaria. En *Ciclos de Conferencias Hacia una moderna pedagogía de la literatura III y IV*. Conferencias de Fundación Juan March [audio]. Recuperado de: <https://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.aspx?p1=22025>

Carroll, L. (2015). *Edición completa. Alicia*. China: Edelvives.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Castejón, J. L. y Navas, L. (Eds.). (2017). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones para el profesorado de Educación Secundaria*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

Castejón, J. L. y Gilar, R. (2017). Desarrollo intelectual, personal y social durante la adolescencia. En J. L. Castejón y L. Navas. (Eds.). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones para el profesorado de Educación Secundaria* (pp. 213-256). San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVIII, 17-31.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.

Cerrillo, P. (2009), Clásicos literarios y canon escolar de lecturas. Actas del I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil: *Los clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Valencia, pp. 9-26.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. (2001). Concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino. (Coords.). *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 79-94). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (2007). *Lecturas con certificado de garantía*. Cuenca: CEPLI

Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (Coords.). (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (1990). *Literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). El hábito lector como variable social. Hacia un coeficiente lector. En P. Cerrillo, E. Larrañaga y S. Yubero. (Coords.). *Libros, lectores y mediadores* (pp. 61-80). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (2003). *La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-construccion-de-la-conciencia-del-nino--0/html/ffbceca0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_1
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto, Mensajero.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colasanti, M. (2003). Leyendo en la casa de la guerra. *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Barcelona: Norma.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, M. P. Nuñez y J. Rienda. (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 203-225). Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis Educación.

Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling- Meibauer y M^a C. Silva-Díaz. (Eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.

Colomer, T. (Coord.). (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura Económica.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 203-216.
http://www.revistadeeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf

Colomer, T. (2005). La biblioteca de la humanidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 25-28.
<https://ddd.uab.cat/record/164110>

Colomer, T. (Dir.). (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 22, 2-19.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Colomer T. (2001), La literatura infantil y juvenil actual: entre la unidad y la fragmentación. En AA.VV. *La educación lectora* (pp. 37-46). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2001). La selección de obras de referencia histórica. En P. Cerrillo y J. García Padrino. (Coords.). *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 67-78). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer T. (1999). Cuentos para las nuevas generaciones. *CLIJ*, 118, 48-54.

Colomer T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 8-22.

Colomer, T. (1995). *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
<http://hdl.handle.net/10803/5054>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Colomer, T. y Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes; entre la libertad y la prescripción.

Signo&Seña, 19, 145-157.

Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, C. (Eds.). (2010). *New directions in picturebook research*. New York/London: Routledge.

Colomer, T. y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 51*, 55-67.

Comer Kidd, D. y Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science, 377*-380.

Colomer, T. y Margallo, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum arena, 4*, 21-39.

Conecta. Resultados de Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018. Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>

Correro Iglesias, C. (2013). *La caracterització dels llibres infantils (0-8 anys) del segle XXI* (Trabajo de Fin de Máster). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Correro Iglesias, C. (2018). *Los libros infantiles en el siglo XXI*. (Tesis (Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Correro Iglesias, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Brasilia*, 32, (105), 43-57.

Cortina, A. (2010). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. Ética y educación*. Bogotá: Ediciones El Búho.

Cortina, A. (1996). ¿Qué son los valores? En AA.VV. *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Cortina, A. *La manida palabra ética*. Monográfico Humanidades.
<https://www.uv.es/~fores/contrastes/quince/cortina.html>

Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: ediciones Aljibe.

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, 28, 61-80.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93937/00920063000054.pdf?sequence=1>

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Ruiz Domínguez, M^a del M. (2006). Don Quijote en las aulas de Infantil: Propuesta de investigación-acción en la formación inicial del profesorado, en Á. G. Cano y J. J. Pastor. (Coords.). *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica* (pp. 27-42). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Ruiz Domínguez, M^a del M. (2014). Niveles de adquisición de la competencia literaria en estudiantes de secundaria: análisis de resultados. En O. Cleger y J. M. De Amo Sánchez-Fortún. (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 126-154). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Del Río, T. y Larrañaga, E. (2009). Los valores y su relación con el hábito lector. Un estudio con estudiantes universitarios. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga. (Coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 237-243). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Delgado Almansa, M. C. (2008). Álbumes ilustrados que hacen soñar a los adolescentes. *Educación y Biblioteca*, 20(164), 22-25.
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119505/1/EB20_N164_P22-25.pdf

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro* (pp. 13-36). Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, 13, 43-57.
repositorio.esepf.pt/handle/10000/155

Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 171-197. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.

Díez de Ulzurrun (Coord.). (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. II*. Barcelona: Graó.

Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Stroud, UK: Thimble Press.

Dueñas Lorente, J. D. (2007). Literatura juvenil actual: receptor modelo, literatura popular y canon estético. *Lenguaje y Textos*, 26, 105-117.

Dueñas Lorente, J. D. y Barreu Rivas, A. I. (2018). ¿Nuevos públicos para el libro álbum?: Experiencias de recepción en educación primaria. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 47-62.

Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02

Dueñas, J. D. y Tabernero, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. En M. Sanjuán. (Coord.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13 (pp. 221-294). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Duran, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauwer, C. Silva-Díaz. (Coords.). *Cruce de miradas:*

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Duran, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias: Revista de literatura*, 230, 31- 38.
- Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures: anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Duran, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. *Extraordinario* 2005, 239-253.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_18.pdf
- Duran, T. (2000). *¡Hay que ver!: Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? En AA.VV. *Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. 7as. Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (pp. 73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. y Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143.
<https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624927>

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Durañona, M. A., García C., E., Hilaire, E., Salles, N.A. y Vallini, A. M^a. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Eco, U. (2005). *Sobre literatura*. Madrid: Random House Mondadori.

Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>

Encabo, E., López Valero, A. y Jerez Santamaría, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, 406-425.

Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Equipo Peonza. (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Escámez, J. y Martínez J. (1993). Actitudes, valores y normas. *Aula de Innovación Educativa*, 16, 30-34.

Escámez, J. y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21(5), 109-134.

Escámez, J.; García, R. y Ortega, P. (1995). Los valores y el hombre contemporáneo. En J. Noguera. (Ed.). *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona: CEAC.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Escámez, J., García, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*.

Barcelona: Idea Books.

Fronidzi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.

Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse: itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Burdeos:

Magnand.

Etxaniz, X. (2000). Líneas de investigación en literatura infantil y juvenil. *Revista de*

Psicodidáctica, 9, 185-193.

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/128/124>

Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de*

Psicodidáctica, 13(2), 97-109.

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1188/824>

Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ

actual. *Ocnos*, 7, 78-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.06

Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia

emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de*

Psicología, 36, 209-228.

Evans, J. (Ed.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical*

Responses to Visual Texts. Londres y Nueva York: Routledge.

Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-

intercultural. *Educación em Revista*, 52, 45-68.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Fernández, V. (2010). Características y tendencias: producción abundante, propuestas interesantes y euforia mediática. En Departamento de Investigación de SM, *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2010* (pp. 17-25). Boadilla del Monte: SM.
https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documentos/2010_0.pdf

Fernández, L., Funes, J. y A. Pellicer (1980). *Psicología del preadolescente*. Barcelona: Edicions 62.

Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En T. Colomer, M. Fittipaldi. (Coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Caracas- Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.

Fonnegra, C. P. (2013). Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica. *Katharsis*, 16, 245-265.

Fraga de Azevedo, F. J. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. Universidad do Minho. *Ocnos*, 1, 2005, 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.01

Freud, S. (1913). *Múltiple interés del psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Funes, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.

FGSR (Eds.). (1999). *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil* (pp.73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García González, M., García Moriyón, F. y Pedrero Sancho, I. (2006). *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Ediciones de la Torre: Madrid.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

García Montero, L. (2017). *¿Para qué sirve la literatura?* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-que-sirve-la-literatura-788406/html/889b4047-46f9-462f-b8a2-8e63a1665679_2.html

García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.

García Padrino, J. (2005). El canon en la literatura infantil o el debate interminable. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. (pp. 63-86). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García Padrino, J. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide.

García Padrino, J. (2007). El álbum de imágenes: la evolución histórica de un concepto. *Primeras noticias. Revistas de literatura*, 230, 25-30.

García-Roca y De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2019). Nuevas formas de leer en la era digital: de la hiperficción a las comunidades virtuales. En R. Roig-Vila (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1530-1537). Madrid: Octaedro.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria.*

Madrid: Akal.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice.* New York, NY: Basic

Books.

Garralón, A. (2019). Lavar antes de leer: literatura infantil y simbología. [Entrada en el Blog]

Ana Tarambana. Blog de Literatura Infantil.

<http://anatareambana.blogspot.com/2019/08/lavar-antes-de-leer-literatura-infantil.html>

Garralón, A. (2004). *La literatura infantil en la España de los noventa.* Alicante: Biblioteca

Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/ndark:/59851/bmcr78p7>

Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil.* Madrid: Anaya.

Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En A. Rodríguez y J.

Seoane. *Creencias, actitudes y valores.* Madrid: Alhambra.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* Madrid. Taurus.

Genette, G. (2001). *Figures III.* Paris: Seuil.

Gervilla, E. (2003). *Educación en valores. Filosofía de la educación hoy.* Madrid: Dykinson.

Gervilla, E. (2003). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la*

Universidad de Granada, 15, 7-25.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.

Grupo de investigación GRETEL. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas- Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.

Grupo de investigación GROU. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (Eds.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.

Grupo de investigación GROU. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (Eds.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2 vols. Madrid: Taurus.

Holland (1975). *Five Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.

Ibarra Rius, N. (2009). *El inmigrante en la literatura infantil y juvenil española contemporánea (1996-2006): Por una educación literaria desde la interculturalidad* (Tesis doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València, Valencia.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *SIPS-Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 33, 55-65.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Book-trailers in kindergarden and K12 Education: digital, communicative and literary competence through digital narratives. *Digital Education Review*, 30, 77-93.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2014). La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea. *Diacrítica*, 28(3), 103-120.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación educativa*, 197, 9-12.

Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. En Rainer Warning. (Ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus

Jauss, H. R. (2000). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Alfaguara.

Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 27-38.

Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/separatas/libroA35-feb09separata.pdf>

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En C. Lomas. (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178). Barcelona: Graó.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Lacau, M^a H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión lectora. En B. Lahire. (Comp.). *Sociología de la lectura* (pp. 149-178). Barcelona: Gedisa.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de ‘falsos lectores’. *Ocnos, 1*, 43-60.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI-SM.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. En *Ocnos, 3*, 55-76.
- Lázaro Carreter, F. (1973). Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación. En AA.VV. *El comentario de textos*. Madrid: Castalia.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Lázaro Carreter, F. (1974). Palabras finales. En AA.VV. *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.

Lázaro Carreter, F. y Correa, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London & New York: Routledge.

Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.

Lewis, D. (1996). Going along with Mr. Gumpy: *Polysystemy & play in the modern picture book*. *Signal*, 80, 105-119.

Lewis, D. (1995). *The picture book: A form awaiting its history*. *Signal*, 77, 99-112.

Llorens García, R. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 61-72.

Llorens García, R. (2000). *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Alicante: CAM.

Llorens García, R. (2000). Sobre literatura Infantil, Didáctica y nuevas tecnologías: hacia una formación de personas lectoras y escritoras competentes. En P. Cerrillo y J. García Padrino. (Coords.). *La literatura en el siglo XXI* (pp. 193-216). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Llorens García, R. (1996). Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*, 9-10, 95-99.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Llorens García, R. y Terol Bertomeu, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición de Antonio Skármeta. *América sin nombre*, 20, 102-109.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces. (Ed.) *Maneras de leer. Diversidad y transformaciones de la lectura en el siglo XXI* (pp. 31-54). Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos 11*, 7-20.
- Lluch, G. (2010a). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. G. Lluch. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-139). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2010b). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Lluch, G. (2010c). Introducción. Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos. En G. Lluch. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 7-12). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2009). Dades per a l'anàlisi de narratives per al lector infantil i juvenil. *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, 46, 121-148.
<https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275913/363853>

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Lluch, G. (2007a), La literatura juvenil y otras narrativas periféricas. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez. (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 193-211). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2007b). La literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada. En *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector* (pp. 93-114). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lluch, G. (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles. En M^a C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil. *ANILIJ*, 135-156.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2002). Tendencias narrativas e influencia de las nuevas tecnologías en la LIJ catalana. En M^a E Agrelo Costas, A. Guisande Couñago, I. Mociño González, A. Raviña Rosende, I. Soto López. (Coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 51-61). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Lluch, G. (Ed.). (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants: Invenció d'una tradició literaria*. Alzira: Bromera.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Lluch, G. (1999). Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos? En AA.VV. *Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. 7as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (pp. 57-72). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Publicacions de la Universitat Jaume I. Universitat de València.
- Lluch, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 21-28.
- Lluch, G. y Valriu, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i historia*. Alzira: Bromera.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Madrid: Octaedro.
- Lluch, G., Colomer, T., Valriu, C., Rodríguez, A. y Duran, T. (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera.
- Lomas, C. (Coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (Coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Lomas, C. (Coord.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria.*

Barcelona: ICE, UB-Horsori.

Lonna, I. (2015). Narrativa contemporánea: El libro-álbum. *Economía creativa*, 3, 66- 80.

López Río, J. (2009), El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y Textos*, 30, 11-17.

López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 215.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110215A>

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura.* Madrid: Ed. Síntesis.

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2000). Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9-19, 89-92.

López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2010). Lectura, escritura y democracia de la cultura: experiencias con la creación literaria. *Álabe*, nº2
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2010.2.2>

López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2014). El área de Didáctica de la lengua y la literatura. En D. Madrid, C. Guillén y A. López. (Eds.). *Estudios en Didáctica de la lengua y la literatura en homenaje a José Manuel Vez Jeremías* (pp. 47-58). Granada: Grupo Editorial Universitario.

López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación.* Madrid: Síntesis.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Machado, Ana M^a. (2000). Ideología y libros para niños. *Educación y Biblioteca*, 112, 24-33.

<http://hdl.handle.net/10366/118629>

Manresa, M. (2012). La construcción de identidades a través de lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades*, Vigo: ANILIJ, 327-354

Manresa, M. (2011). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les practiques de lectura*. (Tesis doctoral). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/4685;jsessionid=DA77CCD044AAF51F233E3F760258CF77#page=1>

Manresa, M. y Reyes, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza*, 108, 72-81.

Manresa, M. y Margallo, A. M^a. (2010). Interpretar textos literaris: del currículum a l' aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 51-65.

Manresa, M. y Silva-Díaz, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles*, 37. 45-56.

Marantz, K. (2005). Con estas luces. En AA.VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (2^a ed.) (pp. 14-21). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1995).

Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajo las competencias básicas?* Fundación ECOEM: Sevilla.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Margallo, A. M^a. (2012, 13 de marzo). *Claves para formar lectores adolescentes con talento*.

Leer.es.

https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lectorescontalento_anamariamargallo.pdf/616613d2-2d45-476a-808b-53a9da2145ea

Margallo, A. M^a. y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, M. P. Nuñez y J. Rienda. (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 177-198). Madrid: Pirámide.

Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.

Martín Garzo, G. (2003). *Instrucciones para enseñar a leer a un niño*.

http://www.unizar.es/cce/vjuan/instrucciones_leer.htm

Martín-Martín, A. (2019). El regalo de los cuentos y los álbumes ilustrados: su recepción en la actualidad. En C. Sánchez y A. Sanz, *La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la literatura popular de tradición infantil* (pp. 507-524). Cuenca: CEPLI. Universidad de Castilla La-Mancha.

Martín-Martín, A. (21 de abril 2019). ¿Cuentos clásicos o sexistas? *Diario Información*, pp. 61-62.

Martín-Martín, A. (2016). Revisión de los papeles femeninos en la narrativa popular infantil. Antes y ahora. *Odres nuevos: retos y futuro de la Literatura Popular Infantil* (pp. 293-306). Cuenca: CEPLI. Universidad de Castilla La-Mancha.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Martínez, P. (2019). *La construcción de identidad a través de la educación literaria en Secundaria* (Tesis doctoral). Valencia. Universitat de Valencia.
<http://hdl.handle.net/10550/69222>
- Martos Núñez, E. (1992). En P. Cerrillo y J. García Padrino. *Literatura infantil y enseñanza de la literatura* (pp. 95-107). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martos García, A. E. y Martos Núñez, E. (2020). El cisne negro. Itinerarios, deriva y nomadismo en la LIJ 2.0. *Contextos educativos*, 25, 25-40 <http://doi.org/10.18172/con.4273>
- Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta. (Coord.). *La lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.
- Mata, J. (2009). Lectura como experiencia ética. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga. (Coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 41-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mata, J. (2008). Leer cómo, enseñar qué: las formaciones en la lectura. La lectura en España. *Informe 2008: leer para aprender. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España*. <http://www.lalectura.es/2008>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia. Revista internacional de estudios literarios*. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendoza Fillola, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.

Mendoza Fillola, A. (2010). Canon e hipertexto. *El invisible anillo*, 12, 32-45.

Mendoza Fillola, A. (2009). Educación literaria y competencias. Rasgos descriptores, XI Congreso de la SEDLL (2, 3 y 4 de diciembre de 2009). Sevilla (En prensa).

Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/html/01e1fe12-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

Mendoza Fillola, A. (2007). Facetas de investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación. En A. Mendoza, J. M. de Amo, M. Ruiz y F. Galera. (Eds.). *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones* (pp. 9-53). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Mendoza Fillola, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Taberner, J. D. Dueñas y J. L. Jiménez. (Coords.). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 11-33). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M^a C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza Fillola. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp.349-378). Madrid: Pearson.
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En AA.VV. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12 (pp. 109-140). Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Arcadia.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino. (Coord.). *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Mendoza Fillola, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (Coord.).

Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori.

Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. (Coords.). (2003). *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Mínguez, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 33-46.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias básicas para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370 Monográfico.
http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/20_compconvivir.pdf

Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix-Barral.

Morán, J. (2016). Los nuevos autores clásicos de álbumes ilustrados. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 76-85.

Moya, A. J. y Cañamares, C. (Coords.). (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Arcadia.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Moya, A. J. (2019). Communicative functions of visual metonymies in picture books targeted at children in two different age groups. A multimodal analysis. *Word*, 65(4), 1-20.

Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
<http://hdl.handle.net/10803/313451>

Navas, L., Mañas, C. E., Iniesta, A. (2017). Desarrollo y adolescencia. En *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones para el profesorado de Educación Secundaria* (pp. 175-211). San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

Nieto, S. y González, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil: Estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Boecillo (Valladolid): Aral.

Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110-118). Abingdon: Taylor & Francis.

Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. En L. R. Sipe y S. Pantaleo. (Eds.). *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebooks Communication. *Children's Literature in Education*, 31, 225-239 <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>

Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümmerling- Meibauwer, C. Silva-Díaz. (Coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens London: The University of Georgia Press.

Núñez Delgado, M^a P. y Rienda Polo, J. (2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. Madrid: Ed. Síntesis.

Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Ed. Síntesis.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Espasa Libro.

Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: A. Machado Libros.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2012). Premio Príncipe de Asturias [Discurso]. <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2012-martha-c-nussbaum.html?texto=discurso&especifica=0>

Orón Semper, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez. (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 124-130). Zaragoza: Universidad San Jorge ediciones.

Orquín, F. (2010, 10 abril). Los cuentos forman la mente del niño. *El País* https://elpais.com/diario/2010/04/10/sociedad/1270850402_850215.html

Palma Cortés, J. (2013). Sobre valores y adolescencia. Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10550/31490>

Papalia, D. E., Wendkos S., Duskin, R. (2011) *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.

Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.

Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Cincel.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Pena Presas (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y textos*, 43, 89-95.

Pena Presas, M. (2016). *Feminismo, xénero e coeducación na literatura infantil e xuvenil: historia crítica e aplicación didáctica* (Tesis doctoral). Departamento de Filología gallega, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pérez, J. (2010). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. En E. Vidal-Abarca, R. García-Ros y F. Pérez-González. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 71-98). Madrid: Alianza.

Pérez Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón* 60(1), 99-112.

Peroni, M. (1998). *Historias de lectura*. México: FCE.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.

Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Reyzábal, M^a V. y Tenorio (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: Arco Libros-La Muralla.

Reyes, L. (2015). *La formació literaria a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada de <https://www.tdx.cat./handle/10803/308312>

Rodari, G. (1983), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.

Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Popular.

Rodríguez Almodóvar, A. (2011). *Cuentos maravillosos. Cuentos al amor de la lumbre, I*. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (2011). *Cuentos de costumbres y de animales. Cuentos al amor de la lumbre, II*. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (2011, julio 9). No toquéis a Blancanieves. *El País*. https://elpais.com/diario/2011/07/09/babelia/1310170333_850215.html

Rodríguez Almodóvar, A. (2008). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Anaya.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Rodríguez Almodóvar, A. (2002). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (1999). *Cuentos al amor de la lumbre II*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Almodóvar, A. (1999). *Cuentos al amor de la lumbre I*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de Universidad de Murcia.

Rodríguez Almodóvar, A. (1985). *Cuentos al amor de la lumbre II*. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (1985). *Cuentos al amor de la lumbre I*. Madrid: Anaya.

Rodríguez Almodóvar, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona: Crítica.

Rokeach, M. (1974). Actitudes y naturaleza de las Actitudes. En D. Sills. (Coord.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

Rokeach, M. (1973). *The nature of Human values*. New York: Free press.

Romera, J. (1979). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Métodos y prácticas*. Madrid: Playor.

Rorty, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Rovira-Collado, J. (2015). Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión (Tesis doctoral) Alicante: Universidad de Alicante. <https://goo.gl/3O2f5D>
- Rovira-Collado, J. et al. (2013). Blogs de Lengua y Literatura Castellana y Literatura Infantil y Juvenil como modelo didáctico hacia la excelencia académica. En Retos de futuro en la enseñanza superior. XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, pp. 1340-1355
- Rovira-Collado, J. (2011). Lij 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. En M^a P. Núñez, J. Rienda y C. Del Moral. (Coords.). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1781-1800) Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Rovira-Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151 <https://goo.gl/hPbW7v>
- Rovira, J. y Llorens, R. (2014). Nuevos horizontes de la didáctica de la lengua y la educación literaria y digital (pp. 76-93). En O. Cleger y J. M. De Amo Sánchez-Fortún (Eds.) *La educación literaria y la e-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. DOI: <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Rovira-Collado, J. Fernández, C. Iglesias, M. J. y Lozano, I. (2016). El papel de las narrativas escolares en el desarrollo de la competencia docente, una mirada profesional en el aula

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- de lengua y literatura. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado. (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. (pp. 609-619). <http://hdl.handle.net/10045/64858>
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED. <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11392366&ppg=9>
- Salaberria, G. (2011). *La construcción narrativa de la ética: Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil* (Tesis doctoral). Departamento de Sociología II, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa. <http://hdl.handle.net/10810/9206>
- Salinas, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Salisbury, M. (2016). El álbum en Reino Unido: Los nuevos internacionales. *Fuera [de] Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 18, 36-39.
- Salisbury, M. (2015). *100 Great children's picturebooks*. London: Laurence King Publishing.
- Salisbury, M. (2015). *100 joyas de la literatura infantil ilustrada*. Barcelona: Blume.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2019 [2012]). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Salmerón Vilchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*.

Granada: Editorial Universidad de Granada.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez Corral, L. (2003a). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto.

En A. Mendoza Fillola. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria* (pp. 291-317). Madrid: Pearson Educación.

Sánchez Corral, L. (2003b). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y

recursos. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria* (pp. 319-348). Madrid: Pearson.

Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Corral, L. (1992). Imposibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización

estética del discurso. *Revista Cauce*, 14-15. 525-560.

Sánchez, S. y Yubero, S. (2010). Materiales para la educación de actitudes para la igualdad.

Actas II Congreso Internacional de Convivencia Escolar (pp. 659-668). Almería: GEU.

Sangrador Moreno, M^a C. (2017). *La influencia de la autoestima, el autoconcepto, el apoyo social percibido y el ajuste escolar en el rendimiento académico de los adolescentes*.

(Tesis doctoral). Burgos. Universidad de Burgos.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Sanjuán Álvarez, M. (2016). Los factores emocionales del aprendizaje literario. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez. (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 156-172). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. (Tesis Doctoral). <https://zagan.unizar.es/record/7422/files/TESIS-2012-069.pdf>

Sanjuán Álvarez, M. (2009). De la competencia lecto-literaria a la experiencia de la lectura literaria: la dimensión emocional de la literatura en el contexto escolar. *XI Congreso de la SEDLL* (2, 3 y 4 de diciembre de 2009). Sevilla.

Sanjuán Álvarez, M. (2007). Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez. (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. (pp. 467- 479). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sanjuán Álvarez, M. (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y Textos*, 26, 63-78.

Sanjuán Álvarez, M. (2006). Algunas premisas para una visión de conjunto de la literatura infantil y juvenil actual. En R. Tabernero, J. D. Dueñas y J. L. Jiménez. (Coords.). *Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 157-164).

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Sanjuán Álvarez, M. y Ballarín Artigas, M^a. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 3, 105-140.

Sanjuán Álvarez, M. y Senís Fernández, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe 15*. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2>

Sanjuán Álvarez, M., Dueñas, J. D., Luengo, E., Llorente, M. y Taberero, R. (2007). La educación literaria en el contexto de la titulación de Maestro. I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Zaragoza. En A. Herrera (Coord.). *Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Caminando hacia Europa. Universidad de Zaragoza, 2007, Cap. IV-2 (publicación digital).

Senís, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación literaria y de género: El caso de Mamá de Mariana Ruiz Johnson. *Dossiers Feministes*, 19, 115-133.

Senís, J. (2006). Valores y lectura(s). *Ocnos*, 2, 79-91.

Senís, J. (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuestas para el estudio de valores en los libros de lengua de primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. Cerrillo.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

(Coords.) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Silva-Díaz, M^a C. (2016). La investigación en el libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 27-37.

Silva-Díaz, M^a C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 23-33.

Silva-Díaz, M^a C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. <http://hdl.handle.net/10803/4667>

Silva-Díaz, M^a C. (2005). La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficticiales. Caracas: Banco del Libro. https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Silva_D%C3%B3n.pdf

Silva-Díaz, M^a C. (2003). ¡Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficticiales en el álbum. *ANILIJ: Anuario de investigación en literaturainfantilyjuvenil*, 1, 167-192. http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2003_no.1.compressed.pdf

Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Soler-Quílez, G. (2016). Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 769-774). Alicante: Universidad de Alicante.

Soler-Quílez, G., Martín-Martín, A. y Rovira-Collado, J. (2020). Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva Queer. En A. J. Moya y C. Cañamares. (Coords). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 311-344). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Arcadia.

Soriano, M. (1995). *La Literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Sotomayor, M^a. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. En *Revista de educación. Sociedad lectora y educación, número extraordinario*, 217-238.

Sotomayor Sáez, M^a V. (2000). Lenguaje literario, géneros y literatura infantil. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Presente y futuro de la literatura infantil* (pp. 27-65). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sotomayor Sáez, M^a V. (1998). Personajes literarios infantiles de series: ¿Caracteres o tipos? *Amigos del libro*, 41-42, 37-46.

Spitz, E. (1999). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanzas de las Ciencias*, vol. 1(1), pp. 40-56
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Sverdlick, I. (Comp.). (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. México: Noveduc.

Tabernero, R. (2010). Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una “inmensa minoría”. Ponencia presentada en el 32º Congreso Internacional de IBBY: *La fuerza de las minorías*, Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.ibby.org/subnavigation/archives/ibby-congresses/congress-2010/detailed-programme-and-speeches/rosa-tabernero/>

Tabernero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. en AA.VV., *Literatura infantil y matices*. (pp. 9-44). Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental.

Tabernero, R. (2007). Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario, *Lenguaje y Textos*, 26, 53-62.

Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Tabernero, R. y Dueñas, J. D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En A. Mendoza y P. Cerrillo (Dirs.) (2003),

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 301-336.
- Taberero, R., Dueñas, J. D. y Jiménez, J. L. (Coords.). (2006). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida. Cómo incitar a los niños y adolescentes a la lectura: una guía para padres y maestros*. Barcelona: Ariel.
- Teixidor, E. (2005). Estrategias del deseo o trucos para leer. En *La Vanguardia*, 19 de enero de 2005.
- Teixidor, E. (2004). La literatura juvenil. Un género polémico. En *Pero, ¿qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Introducción. En I. Tejerina Lobo. (Coord.). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (26-37). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En I. Tejerina Lobo (Coord.). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (38-87). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tejerina Lobo, I. (2005). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon->

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

[literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3x8k1/0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1)

Tejerina Lobo, I. (2004). Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual. *Romanistické Studia. Studia Romanistica*, 217(4), 201-209. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3x8k1>

Tejerina Lobo, I. (2000). Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas. *Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 180-186. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-y-compromiso---hacer-preguntas-para-buscar-respuestas-0/html/003f9916-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0

Tejerina, I y Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Turin, A. (1996). ¡Atención!: Álbum ilustrado. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 23-26.

Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando...: Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: horas y HORAS.

Turrión, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language &*

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

- Literature*, 5(1), 60-78. Recuperado de <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v5-n1-turrion>
- Turrión, C. (2012). LIJ digital: Nuevas formas narrativas para niños. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 248, 40-46.
- Turrión, C. (2013). Álbumes ilustrados en pantalla. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 256, 6-12.
- Turrión, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/285652>
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Van Der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré.
- Van Der Linden, S. (2013). Las evoluciones de la creación: Panorama de lo minúsculo. *Fuera [de] Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 11, 4-5.
- Vicente, J. A. y Vicente, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua. Un enfoque comunicativo de la didáctica y de la gramática*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Villegas, F. J. (2016). *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/400147>

Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Yubero, S. (2007). Los valores en las lecturas. La lectura como valor. *Aula de Infantil*, 39.

Yubero, S. (2003). *Educar valores para la igualdad y actitudes no sexistas desde la lectura*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.

Yubero, S. y E. Larrañaga (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2011). Cazando valores, valorando lectores. *Ponencias*, 146-149.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2003). Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores. *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação as Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.

Zaldívar, R. (2016). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.)

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Inteligencia emocional y bienestar II (pp. 847-860). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: Los álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Salamanca: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial; Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zayas, F. (2006). Internet en la clase de literatura: del acceso a la información a la construcción del conocimiento. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja. (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 181-194). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó

4. Referencias legislativas.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 30 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 24 de mayo de 2006, pp. 1758 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, núm. 7544, de 10 de junio de 2015, pp. 17437 a 18582. http://dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf

Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, núm. 7611, de 09 de septiembre de 2015, pp. 24716 a 24722. http://dogv.gva.es/datos/2015/09/09/pdf/2015_7393.pdf

Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, núm. 8284, de 30 de abril de 2018, pp. 16775 a 16815. http://dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, para las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la UE, de 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

ET2020 Objetivos estratégicos de Educación y Formación ET 2020
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Capítulo 8. Referencias bibliográficas.

Delors, J. et al. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Ley 10/2017, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. Boletín Oficial del

Estado, núm. 150 de 23 de junio de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-12351-consolidado.pdf>

Consejo de Europa. (2002). Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas, Madrid,

Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

**CAPÍTULO 9. ÍNDICES DE TABLAS,
GRÁFICAS, CUADROS, ESQUEMAS,
FOTOGRAFÍAS Y FIGURAS.**

1. Índice de tablas.

Tabla 1. Distribución de los ítems por dimensiones para autoconcepto.	200
Tabla 2. Distribución de los ítems por dimensiones para comunicación familiar.	202
Tabla 3. Distribución de los ítems por dimensiones para acoso recibido y ejercido. ...	204
Tabla 4. Variable Delta de dimensiones en autoconcepto.	206
Tabla 5. Variable Delta de dimensiones en comunicación familiar.....	206
Tabla 6. Variable Delta de dimensiones en acoso recibido y ejercido.....	207
Tabla 7. Representación muestra según edad, altura y peso.	237
Tabla 8. Variables de la muestra: grupo, sexo, origen, repetición.	238
Tabla 9. Variables de la muestra: enfermedad, ortodoncia y gafas.....	239
Tabla 10. Variables de la muestra: convivencia, problemas familiares y nivel socioeconómico.	240
Tabla 11. Variables de la muestra: nivel sociocultural paterno y materno	241
Tabla 12. Variables de la muestra: lectura en casa.	242
Tabla 13. Variables de la muestra: acceso a internet y móvil.	243
Tabla 14. Homogeneidad entre GI y GC con respecto a VE.	244
Tabla 15. Homogeneidad de variables cuantitativas.....	246
Tabla 16. Puntuaciones preintervención autoconcepto (AF5).	247
Tabla 17. Puntuaciones postintervención autoconcepto (AF5).....	249
Tabla 18. Comparación puntuaciones por dimensiones autoconcepto (AF5) pre y postintervención.	251

Tabla 19. Puntuaciones totales autoconcepto (AF5).	252
Tabla 20. Puntuaciones preintervención comunicación (CF)materna.....	253
Tabla 21. Puntuaciones preintervención comunicación (CF) paterna.....	255
Tabla 22. Puntuaciones postintervención comunicación (CF) materna.	257
Tabla 23. Puntuaciones postintervención comunicación (CF) paterna.	259
Tabla 24. Comparación puntuaciones por dimensiones comunicación (CF) pre y postintervención.	261
Tabla 25. Puntuaciones totales comunicación (CF) materna y paterna.....	262
Tabla 26. Puntuaciones preintervención acoso recibido (ACV).	263
Tabla 27. Puntuaciones postintervención acoso recibido (ACV).....	265
Tabla 28. Comparación puntuaciones por dimensiones acoso recibido (ACV) pre y postintervención.	266
Tabla 29. Puntuaciones totales acoso recibido (ACV).	267
Tabla 30. Puntuaciones preintervención acoso ejercido (ACA).....	268
Tabla 31. Puntuaciones postintervención acoso ejercido (ACA).	270
Tabla 32. Comparación puntuaciones por dimensiones acoso ejercido (ACA) pre y postintervención.	271
Tabla 33. Puntuaciones totales acoso ejercido (ACA).	272
Tabla 34. Normalidad variables cuantitativas	273
Tabla 35. Normalidad variable autoconcepto.....	274
Tabla 36. Normalidad variable comunicación familiar.....	275
Tabla 37. Normalidad variable acoso recibido.....	276
Tabla 38. Normalidad variable acoso ejercido.....	277
Tabla 39. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión académica GI y GC.....	279

Tabla 40. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión social GI y GC.....	280
Tabla 41. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión emocional GI y GC.....	281
Tabla 42. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión familiar GI y GC.....	282
Tabla 43. Resultados puntuaciones autoconcepto dimensión física GI y GC.....	283
Tabla 44. Resultados puntuaciones autoconcepto total GI y GC.....	284
Tabla 45. Resultados puntuaciones comunicación abierta materna GI y GC.....	285
Tabla 46. Resultados puntuaciones comunicación ofensiva materna GI y GC.....	287
Tabla 47. Resultados puntuaciones comunicación evitativa materna GI y GC.....	288
Tabla 48. Resultados puntuaciones comunicación abierta paterna GI y GC.....	289
Tabla 49. Resultados puntuaciones comunicación ofensiva paterna GI y GC.....	290
Tabla 50. Resultados puntuaciones comunicación evitativa paterna GI y GC.....	291
Tabla 51. Resultados puntuaciones totales comunicación materna GI y GC.....	292
Tabla 52. Resultados puntuaciones totales comunicación paterna GI y GC.....	293
Tabla 53. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión verbal GI y GC.....	294
Tabla 54. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión física GI y GC.....	296
Tabla 55. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión social GI y GC.....	297
Tabla 56. Resultados puntuaciones acoso recibido dimensión ciberacoso GI y GC.....	298
Tabla 57. Resultados puntuaciones acoso recibido total GI y GC.....	299
Tabla 58. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión verbal GI y GC.....	300
Tabla 59. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión física GI y GC.....	302
Tabla 60. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión social GI y GC.....	303
Tabla 61. Resultados puntuaciones acoso ejercido dimensión ciberacoso GI y GC.....	304
Tabla 62. Resultados puntuaciones acoso ejercido total GI y GC.....	305
Tabla 63. Análisis multivariante autoconcepto total (AF5)-edad en GI.....	306

Tabla 64. Análisis multivariante autoconcepto (AF5)-edad GI y GC.....	307
Tabla 65. Análisis multivariante acoso ejercido verbal (ACA) gafas-hermanos en GI.	307
Tabla 66. Análisis multivariante acoso ejercido (ACA) gafas-hermanos en GI y GC.	308
Tabla 67. Análisis multivariante acoso ejercido social (ACA) gafas-edad en GI.....	309
Tabla 68. Análisis multivariante acoso ejercido (ACA) gafas-edad en GI y GC.....	309

2. Índice de gráficas.

Gráfica 1. Autoconcepto dimensión académica.....	279
Gráfica 2. Autoconcepto dimensión social	280
Gráfica 3. Autoconcepto dimensión emocional	281
Gráfica 4. Autoconcepto dimensión física	282
Gráfica 5. Autoconcepto dimensión física.....	283
Gráfica 6. Autoconcepto total.	284
Gráfica 7. Comunicación abierta materna.....	286
Gráfica 8. Comunicación ofensiva materna.....	287
Gráfica 9. Comunicación evitativa materna.....	288
Gráfica 10. Comunicación abierta paterna.....	289
Gráfica 11. Comunicación ofensiva paterna.....	290
Gráfica 12. Comunicación evitativa paterna.....	291
Gráfica 13. Comunicación total materna.....	292
Gráfica 14. Comunicación total paterna.....	293
Gráfica 15. Acoso recibido verbal.....	295
Gráfica 16. Acoso recibido física.....	296
Gráfica 17. Acoso recibido social.....	297
Gráfica 18. Ciberacoso recibido.....	298
Gráfica 19. Acoso recibido total.....	299
Gráfica 20. Acoso ejercido verbal.....	301

Gráfica 21. Acoso ejercido física.	302
Gráfica 22. Acoso ejercido social.	303
Gráfica 23. Ciberacoso ejercido.	304
Gráfica 24. Acoso ejercido total.	305

3. Índice de cuadros.

Cuadro 1. Educación literaria.....	23
Cuadro 2. Dimensiones de la lectura.....	24
Cuadro 3. Experiencia de la lectura.	24
Cuadro 4: Leyes educativas preconstitucionales.....	29
Cuadro 5. Leyes educativas constitucionales.	29
Cuadro 6. Dimensiones de lectura.....	83
Cuadro 7. Transformación del lector y dimensiones de la lectura.	95
Cuadro 8. Sujeto lector adolescente.	99
Cuadro 9. Canon escolar.	148
Cuadro 10. Diseño del análisis cuantitativo.	180
Cuadro 11. Configuración de grupos para la investigación.	189
Cuadro 12. Rango de respuestas en AF-5 (Autoconcepto).	198
Cuadro 13. Rango de respuestas en CF (Comunicación familiar).	201
Cuadro 14. Rango de respuestas en ACV y ACA (Acoso recibido y ejercido).	203
Cuadro 15. Planificación tiempos y títulos.	210
Cuadro 16. Temporización establecida para intervención.	211
Cuadro 17. Esquema de trabajo de la práctica de lectura de intervención.	215
Cuadro 18. Fases de la investigación.	218
Cuadro 19. Selección de lecturas.	221

4. Índice de esquemas.

Esquema 1. Diseño experiencia literaria.	332
Esquema 2. Listado títulos "Identidad personal".....	339
Esquema 3. Listado títulos "Identidad social".....	339
Esquema 4. Listado títulos "Familia".....	339

5. Índice de fotografías.

Fotografía 1. Sala de lectura.....	316
Fotografía 2. Sala de lectura.....	317
Fotografía 3. Lectura en el hall.	318
Fotografía 4. Lectura en voz alta.....	323
Fotografía 5. Tertulia literaria dialógica	328

6. Índice de figuras.

Figura 1. Cuestionario preguntas personales.....	179
Figura 2. Ejemplo “Mis defectos, mis afectos”.....	348
Figura 3. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	350
Figura 4. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	351
Figura 5. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	352
Figura 6. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	353
Figura 7. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	354
Figura 8. Ejemplo "Y si cambiamos el cuento".....	355
Figura 9. Ejemplo de "Poemas visuales".....	358
Figura 10. Ejemplo "Poemas visuales".....	359
Figura 11. Ejemplo "Poemas visuales".....	360
Figura 12. Ejemplo "Poemas visuales".....	361
Figura 13. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".....	364
Figura 14. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".....	365
Figura 15. Ejemplo "Pintamos la lectura. Soy/somos".....	366
Figura 16. Ejemplo de "Pintamos la lectura: Mi casa".....	368
Figura 17. Ejemplo de "Pintamos la lectura: Mi casa".....	369
Figura 18. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".....	371
Figura 19. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".	372
Figura 20. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".	373
Figura 21. Ejemplo "Pintamos la lectura: No".	374

CAPÍTULO 10. ANEXOS.

Anexo 1. Cuestionarios personales.

En primer lugar, quiero agradecerte que dediques tu tiempo a completar este cuestionario. Es muy útil para mí y mi trabajo, por lo que te pido que emplees unos minutos en leerlo con atención y completarlo. Es absolutamente anónimo, así que puedes contestar con sinceridad.

PREGUNTAS PERSONALES	
NÚMERO DE LISTA:	
CIUDAD DE ORIGEN:	
RAZA O ETNIA:	
EDAD: 12 / 13 /14	
SEXO: Femenino / Masculino	
REPETIDOR: NO / SÍ	
ENFERMEDADES O DISCAPACIDADES FÍSICAS: NO / SÍ	
¿CUÁLES?	
DISCAPACIDAD FÍSICA O ENFERMEDAD GRAVE: NO / SÍ	
¿CUÁLES?	
OTRAS ENFERMEDADES:	
APARATOS ORTODONCIA: NO / SÍ	
GAFAS: NO / SÍ	
ALTURA:	
PESO:	
PREGUNTAS FAMILIARES	
VIVES CON: PADRE Y MADRE, SOLO PADRE, SOLO MADRE, OTRAS SITUACIONES	
PROBLEMAS DE CONVIVENCIA FAMILIAR: NO/ SÍ ¿DE QUÉ TIPO?	
NIVEL SOCIOECONÓMICO: BAJO / MEDIO / ALTO / MUY ALTO	
NIVEL SOCIOCULTURAL PADRES.	

TRABAJO PADRES
TRABAJO MADRE:
LECTURA EN CASA.
PADRE LECTOR: NO / SÍ
MADRE LECTORA: NO / SÍ
HERMANOS O HERMANAS LECTORAS: NO / SÍ

Anexo 2. Test autoconcepto.

AT.- A continuación, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué medida estás de acuerdo con estas frases.					
1	2	3	4	5	
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
1.- Hago bien los trabajos escolares.	1	2	3	4	5
2.- Hago fácilmente amigos.	1	2	3	4	5
3.- Tengo miedo de algunas cosas.	1	2	3	4	5
4.- Soy muy criticado en casa.	1	2	3	4	5
5.- Me cuido físicamente.	1	2	3	4	5
6.- Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
7.- Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
8.- Muchas cosas me ponen nervioso.	1	2	3	4	5
9.- Me siento feliz en casa.	1	2	3	4	5
10.- Me buscan para realizar actividades deportivas.	1	2	3	4	5
11.- Trabajo mucho en el salón de clases.	1	2	3	4	5
12.- Es difícil para mí hacer amigos.	1	2	3	4	5
13.- Me asusto con facilidad.	1	2	3	4	5
14.- Mi familia está decepcionada de mí.	1	2	3	4	5
15.- Me considero elegante.	1	2	3	4	5
16.- Mis profesores me estiman.	1	2	3	4	5
17.- Soy una persona alegre.	1	2	3	4	5
18.- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.	1	2	3	4	5
19.- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	1	2	3	4	5
20.- Me gusta como soy físicamente.	1	2	3	4	5
21.- Soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5
22.- Tengo dificultades para hablar con desconocidos.	1	2	3	4	5
23.- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.	1	2	3	4	5

Capítulo 10. Anexos.

24.- Mis padres me dan confianza.	1	2	3	4	5
25.- Soy bueno haciendo deporte.	1	2	3	4	5
26.- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
27.- Tengo muchos amigos.	1	2	3	4	5
28.- Me siento nervioso.	1	2	3	4	5
29.- Me siento querido por mis padres.	1	2	3	4	5
30.- Soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5

Anexo 3. Test ACV acoso recibido.

ACV.- A continuación encontrarás una lista de cosas malas, hirientes u ofensivas que otros estudiantes te han podido hacer con la intención de hacerte daño y que no pudiste impedir. Lee cada frase y después elige la respuesta que mejor describe la frecuencia con que te ha ocurrido cada una EN EL ÚLTIMO AÑO.

No me ha ocurrido	Me ha ocurrido 1 o 2 veces	Me ha ocurrido al menos 1 vez a la semana	Me ha ocurrido 2 o más veces a la semana
0	1	2	3

1. Me han empujado o han tirado de mí	0	1	2	3
2. Me han lanzado algo	0	1	2	3
3. Han chocado contra mí o me han hecho tropezar	0	1	2	3
4. Me han dado un puñetazo o me han abofeteado	0	1	2	3
5. Me han atacado con algún objeto	0	1	2	3
6. Me insultaron o pusieron motes	0	1	2	3
7. Me dijeron algo dañino	0	1	2	3
8. Me dijeron algo para asustarme o intimidarme	0	1	2	3
9. Trataron de poner a la gente en mi contra	0	1	2	3
10. Difundieron falsos rumores sobre mí	0	1	2	3
11. Me excluyeron del grupo	0	1	2	3
12. Han colgado algo malo sobre mí en Internet	0	1	2	3
13. Me han enviado un email o un mensaje dañino.	0	1	2	3
14. Han hecho comentarios dañinos acerca de mí en Internet	0	1	2	3

Anexo 4. Test ACA acoso ejercido.

ACA.- A continuación encontrarás hay una lista de cosas malas, hirientes u ofensivas que tú has podido hacer con la intención de hacer daño a otros estudiantes. Lee cada frase y después elige la respuesta que mejor describe la frecuencia con que realizaste cada una de ellas **EN EL ÚLTIMO AÑO**.

No me ha ocurrido	Me ha ocurrido 1 o 2 veces	Me ha ocurrido al menos 1 vez a la semana	Me ha ocurrido 2 o más veces a la semana
0	1	2	3

1. He empujado o he tirado de alguien	0	1	2	3
2. He lanzado algo a otro estudiante	0	1	2	3
3. He chocado contra alguien o le he hecho tropezar	0	1	2	3
4. He dado un puñetazo o he abofeteado a alguien	0	1	2	3
5. He atacado a alguien con un objeto	0	1	2	3
6. He insultado o puesto motes a alguien	0	1	2	3
7. He dicho algo dañino a alguien	0	1	2	3
8. He dicho algo para asustar o intimidar a alguien	0	1	2	3
9. He tratado de poner a otra persona en contra de alguien	0	1	2	3
10. He difundido falsos rumores sobre alguien	0	1	2	3
11. He excluido a alguien del grupo	0	1	2	3
12. He colgado en Internet algo malo sobre alguien	0	1	2	3
13. He enviado a alguien un email o un mensaje dañino	0	1	2	3
14. He hecho comentarios dañinos acerca de alguien en Internet	0	1	2	3

Anexo 5. Test Comunicación familiar.

CF.- Ahora vas a ver unas frases que describen la relación con tu madre y con tu padre. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	MI MADRE					MI PADRE				
1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Me creo lo que me dice.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad mi afecto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enojado, no le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que digo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.- Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.- Intenta comprender mi punto de vista (mi forma de ver las cosas).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.- Hay temas de los que prefiero no hablarle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.- Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Puedo expresarle mis verdaderos pensamientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Cuando hablamos me pongo de mal humor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- Intenta ofenderme cuando se enoja conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.- No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Anexo 6. Solicitud de consentimiento para la recogida de datos.

....., con DNI
....., padre, madre o tutor legal de
....., en el día
....., manifiesto:

1. Que se me ha informado por parte de los responsables del centro educativo
..... que:

a) Se va a realizar una actividad que requiere el consentimiento explícito para la recogida de datos denominada “Investigación sobre el Proyecto de lectura con álbumes ilustrados para la mejora de la convivencia en el IES Misteri d’Elx”.

b) Que la finalidad de la actividad o el uso del tratamiento de los datos será el análisis cuantitativo y cualitativo de esos datos, el uso de ellos para investigaciones educativas o publicaciones futuras en revistas educativas, artículos académicos o tesis de investigación.

c) Que la responsable del tratamiento de los datos es la profesora Arantxa Martín-Martín.

d) Los derechos previstos en la normativa vigente en materia de protección de datos personales permiten solicitar el acceso a los mismos, su rectificación o supresión, limitar el tratamiento u oponerse al mismo por medio de un escrito que acredite suficientemente la identidad y que vaya dirigido a IES Misteri d’Elx, Avda. Universidad, número 1. 03202 Elche. 03014538@gva.es

e) Es posible encontrar más información en el Registro de las actividades de tratamiento. De igual manera también se puede pedir una copia del Registro de actividades del tratamiento en la conserjería del centro.

2. En relación con la información anterior, doy mi consentimiento para que el centro pueda hacer uso de (imágenes/datos/vídeos) del/la menor a quien represento para:
Su uso en la defensa de los resultados obtenidos de la investigación sobre el Proyecto de lectura mencionado.

3. En cualquier momento se podrá retirar el consentimiento anterior mediante escrito que acredite suficientemente la identidad y dirigido a la dirección del centro o a la siguiente dirección de correo electrónico 03014538@gva.es La suspensión del consentimiento no tendrá carácter retroactivo a actuaciones explícitamente consentidas y realizadas con anterioridad a la fecha de su recepción.

4. Asimismo se me ha informado sobre la posibilidad de presentar una reclamación ante la autoridad nacional de control competente en materia de Protección de Datos (Agencia Española de Protección de Datos - AEPD), especialmente cuando no haya obtenido respuesta satisfactoria en el ejercicio de los derechos. Y de que se puede contactar con esa Agencia a través del siguiente enlace: www.aipd.es accediendo a la pestaña «Canal del ciudadano».

Y en prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y la fecha indicados en el encabezamiento.

Nombre y apellidos:	Nombre y apellidos:
---------------------	---------------------

Anexo 7. Registro de actividad con consentimiento.

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE TRATAMIENTO:	Captación de imágenes y vídeo de actividades del programa de lectura con álbumes ilustrados.
RESPONSABLE DEL TRATAMIENTO:	Profesora Arantxa Martín-Martín arantxamartin2@hotmail.com
EJERCICIO DE DERECHOS ANTE:	IES Misteri d'Elx Avda. Ferrocarril, núm. 1, Elche.
FINALIDADES O USOS DEL TRATAMIENTO	Exposición y uso de los datos obtenidos de la investigación sobre las experiencias del Proyecto de lectura a través de álbumes ilustrados con el alumnado de 2º ESO G y H/D
BASE JURÍDICA, LICITUD O LEGITIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> – Artículo 6.1.b del RGPD, el tratamiento es necesario para la ejecución de un contrato en el que el interesado es parte o para la aplicación a petición de este de medidas precontractuales. – En cuanto a los fines promocionales y publicación en redes sociales (art. 6.1.a RGPD), se requiere el consentimiento del interesado para el tratamiento de sus datos personales para uno o varios fines específicos
PLAZO DE CONSERVACIÓN	Se conservarán a disposición de la comunidad educativa durante un curso académico. Finalizado ese período, se conservarán únicamente con fines de archivo.
TIPOLOGÍA O CATEGORÍAS DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL	Imágenes y vídeo.
CATEGORÍAS DE INTERESADOS O AFECTADOS Y ORIGEN DE LOS DATOS	Alumnado del grupo.

CESIÓN O COMUNICACIÓN DE DATOS (Categoría de Destinatarios)	Se expondrá para defensa de proyecto en Universidad Miguel Hernández y Universidad de Alicante. Solo visionado. No se compartirá en redes sociales, webs o blogs.
TRANSFERENCIAS INTERNACIONALES	No están previstas transferencias internacionales de datos.
MEDIDAS DE SEGURIDAD, TÉCNICAS Y ORGANIZATIVAS	Las medidas de seguridad implantadas se corresponden con las previstas en el anexo II (Medidas de seguridad) del Real decreto 3/2010, de 8 de enero, por el cual se regula el Esquema nacional de seguridad en el ámbito de la Administración electrónica.

Anexo 8. Ficha ¿Y si cambiamos el cuento?

COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA COMO PASO PREVIO PARA ESCRIBIR
DESPUÉS TU RELATO

TÍTULO	
Protagonista: descripción externa e interna.	
Familia del protagonista: descripción física.	
Familia del protagonista: descripción interna.	
Lugar, espacio de la acción: real, imaginario...	
Amig@s y enemig@s del protagonista: descripción externa e interna	

Capítulo 10. Anexos.

Tiempo en el que ocurre la acción: época pasada, presente, futuro, etc.	
Planteamiento: qué le ocurre al protagonista y a quienes le rodean.	
Desarrollo: qué acontecimientos ocurren en el desarrollo de la historia.	
Desenlace: cómo termina la historia.	

