



# PROMOCIÓN LECTORA Y PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA LITERATURA

ELISA LARRAÑAGA  
SANTIAGO YUBERO  
(COMPILADORES)

ISBN: 978-84-1122-343-0

*Dykinson, S.L.*

**CEPLI**   
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN  
DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL **UCLM**

 **SELL** SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

# PROMOCIÓN LECTORA Y PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA LITERATURA

Elisa Larrañaga  
Santiago Yubero  
(Compiladores)



© Copyright de los textos, las personas autoras Madrid, 2022

Editorial Dykinson  
C/ Meléndez Valdés, 61  
28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-343-0

## Índice

Un viaje a la ciencia: aportaciones de los libros ilustrados de no ficción a un proyecto de innovación pedagógica aeroespacial.....	7
<i>Carmen Romero Claudio, Blanca Florido Zarazaga, Hugo Heredia Ponce y Manuel F. Romero Oliva</i>	
Biografías gráficas en Educación Secundaria: del cómic a la literatura .....	23
<i>Maila López Viñas, Sebastián Miras y José Rovira-Collado</i>	
Itinerarios lectores: una propuesta de mediación literaria para la formación del profesorado .....	37
<i>Iria Sobrino Freire y Patricia Carballal Miñán</i>	
La retórica de la muerte en obras literarias y filmicas infantiles actuales .....	47
<i>Carmen Ferreira-Boo, Rocío G-Pedreira y Marta Neira-Rodríguez</i>	
Coeducación y Literatura Infantil: estereotipos de género en alumnado de 5 años.....	59
<i>Rocío Calderón Resuela y Ana Martín-Macho Harrison</i>	
Hacia el establecimiento de un corpus de álbumes ilustrados centrados en la diversidad familiar.....	75
<i>Alberto Gutiérrez Gil</i>	
Literatura infantil y juvenil y ODS: selección de lecturas en lengua inglesa en Educación Primaria...	87
<i>Rocío Domene Benito</i>	
Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil. Enfoques y formatos dentro de la educación literaria .....	97
<i>Irene Ciudad Camacho</i>	
Educación teatral y género en secundaria.....	107
<i>Patricia Martínez León</i>	
Prevenir la victimización entre iguales en niños pequeños. Reflexionar a partir de las primeras lecturas.....	119
<i>Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, Raúl Navarro, Sandra Sánchez-García, María Elche</i>	

# ITINERARIOS LECTORES: UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN LITERARIA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Iria Sobrino-Freire**  
**Patricia Carballal Miñán**  
*Universidade da Coruña*

## **Introducción y contexto**

Durante el curso 2020/2021 las docentes de las asignaturas *Bases epistemológicas para la enseñanza de las lenguas y literaturas gallega y castellana* y *Proyectos de innovación e investigación educativa en lengua y literatura gallega y lengua y literatura castellana* del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidade da Coruña pusimos en marcha una actividad de aprendizaje-servicio para que nuestros estudiantes, futuros profesores de educación, elaborasen itinerarios lectores para un grupo de alumnos de un instituto cercano.

En las primeras sesiones de ambas materias, el diálogo con los estudiantes (20 alumnas y alumnos egresados de los grados de español y gallego) puso de manifiesto ciertas carencias formativas, similares a las de otras promociones de discentes que cursaron el máster: su desconocimiento de la realidad del alumnado de ESO y de sus necesidades educativas, su escaso contacto con la innovación docente y su dispersa formación en educación literaria y literatura infantil y juvenil. Por estos motivos, articulamos nuestra práctica docente en conjunto para fomentar maneras de enseñar en el aula distintas de los enfoques tradicionales. Nuestro propósito era que el alumnado del máster experimentase estas propuestas en un aula real, para que así, eventualmente, pudiesen replicarlas en sus aulas futuras.

A través del contacto que establecimos con una profesora de Lengua Gallega y Literatura de Educación Secundaria, descubrimos que una de las principales necesidades que presentaba su alumnado era la de establecer un vínculo gozoso con la lectura literaria, que en muchos casos tenían asociada a prácticas escolares mecánicas y repetitivas. De este modo, acordamos con ella que el estudiantado del Máster en Profesorado diseñaría un plan específico para este fin: una actividad de aprendizaje-servicio. Así surgió la propuesta de crear itinerarios lectores para un grupo de alumnos y alumnas de 2º de ESO, partiendo de sus gustos e intereses, con el objetivo de fomentar su vínculo con la lectura, ampliar sus horizontes literarios y culturales y estimular su espíritu crítico. Al mismo tiempo, la actividad daría respuesta a las necesidades formativas del alumnado del máster, tanto a nivel conceptual como metodológico.

## **Fundamentación teórica**

*Educación literaria, canon, lecturas adolescentes y mediación*

En las últimas décadas hemos asistido a un debate sobre la renovación de la enseñanza escolar de la literatura, propiciado por la influencia del enfoque comunicativo en la educación lingüística (Lomas y Osoro, 2014). En líneas generales, se somete a crítica un modelo vinculado tanto a la transmisión patrimonial de la literatura y al historicismo como al paradigma formal-estructuralista, con el comentario de textos como práctica principal. Como alternativa a esta concepción de enseñanza de la literatura, se propone el modelo de educación literaria, centrado en la formación de un lectorado competente (Jover, 2009; Colomer, 2014). Este cambio

supondría, por un lado, una actualización epistemológica de los saberes enseñados y, por otro, un intento de adaptación a los objetivos de la escuela actual.

Dentro de este desplazamiento hacia el aprendizaje competencial ha cobrado especial importancia la cuestión del corpus literario que ha de leerse en el ámbito escolar, particularmente en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En la discusión, todavía abierta, se han abordado cuestiones como la pertinencia de incluir a los clásicos en el aula o los modos de mediación necesarios para asegurar un acceso adecuado a estos por parte del alumnado, así como la necesidad de incorporar obras seleccionadas de literatura infantil y juvenil al canon escolar (Mendoza, 2001; Cerrillo Torremocha, 2013). Al mismo tiempo, se han multiplicado las voces que critican la idea del canon universal en tanto que constructo ideológico y reclaman cánones alternativos que ofrezcan representaciones más equilibradas de la diversidad social (Fernández, 2017).

De modo paralelo al proceso de apertura de los cánones escolares, el campo de estudios sobre la literatura infantil y juvenil ha conocido un desarrollo sin precedentes, seguido por las investigaciones acerca de las lecturas del alumnado adolescente. Los resultados de estas últimas revelan un nuevo perfil de lectorado, que consume de forma mayoritaria narrativas transmedia y seriales, no necesariamente en formato libro (Lluch, 2008; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020). También se perciben transformaciones en las prácticas de lectura, que se sitúan en ámbitos externos a la escuela y que sustituyen el modelo de mediación vertical (de personas adultas a adolescentes) por otros modos de acceso a la lectura como el horizontal (recomendaciones entre adolescentes) o el fractal (intercambios en las redes) (Díaz-Plaja Taboada, 2009). Por otra parte, los nuevos estudios de literacidad, en un intento por actualizar las concepciones tradicionales de lectura y escritura, han puesto el foco en el estudio de las prácticas letradas, esto es, el conjunto de actividades que definen las maneras en las que las personas utilizan los textos escritos en los diferentes contextos de su vida, ya sea mediadas por una institución, como la escuela (prácticas letradas dominantes) o en ámbito privado (prácticas letradas vernáculas). Esta línea de investigación apunta a que el vínculo que los adolescentes establecen con la lectura es el resultado de interacciones múltiples con las prácticas letradas en la escuela, la familia, el grupo de iguales y las redes sociales, si bien el discurso académico, por su prestigio, va a incidir de modo determinante en el desarrollo de su identidad lectora (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009).

Otros estudios desarrollados en el contexto escolar español, más centrados en el desarrollo de competencias lectoras, apuntan a que el alumnado de ESO y Bachillerato suele ser un lector mediano o accidental, que en principio no presenta problemas para la comprensión literal, pero sí muestra dificultades reseñables en la comprensión interpretativa, lo que sugiere un cierto fracaso de la escuela en su propósito de formar lectores literarios autónomos (Dueñas Lorente, 2019; Munita y Margallo, 2019). Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de reforzar los procesos de mediación literaria. Según Felipe Munita (2015, p. 8), el mediador de lectura puede definirse como

un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones.

Con el auge de la pedagogía de la lectura por placer, en la línea de las propuestas de Daniel Pennac (1992/2006), y el modelo de animación a la lectura o promoción de la lectura, que gozó de un cierto éxito en los países hispanohablantes desde la década de los 90 del pasado siglo, la intervención docente en las prácticas lectoras comenzó a percibirse como un obstáculo en la relación libre del alumnado con la literatura, lo que derivó, según algunas investigaciones (Munita y Margallo, 2019), en un tipo de lectura poco exigente en términos interpretativos, además de desvinculada de una programación de aprendizaje específica. En las últimas décadas,

los trabajos de revisión sobre las acciones más eficaces en el ámbito de la educación literaria han puesto el foco sobre las actividades en las que el docente actúa de guía, interaccionando con el alumnado para acercarlo a los aspectos estéticos y emocionales del texto, y propiciando la cooperación (Colomer, 2014), como las propuestas de lectura compartida y discusión literaria (Chambers, 1993/2017; Arizpe y Styles, 2016).

Un avance imprescindible en este sentido es la adecuada formación inicial y continua de los mediadores literarios, que permita el tránsito de un conocimiento pedagógico vulgar, en el que se priman las formas de enseñanza vivenciadas como estudiantes, a un conocimiento pedagógico especializado. Para este propósito un ámbito que requiere de una atención especial es el campo de la literatura infantil y juvenil, que el profesorado de formación filológica no suele dominar (Díaz-Plaja Taboada, 2009). Un estudio reciente sobre las creencias y los saberes de estudiantes del Máster en Profesorado de una universidad española revela, precisamente, que los futuros docentes de Lengua y Literatura mantienen una tradición epistemológica propia de los estudios filológicos y que se encuentra muy alejada del paradigma educativo (Romero Oliva y Trigo Ibáñez, 2018). Es tarea del máster, por lo tanto, ofrecer una formación que promueva la creación de una identidad docente y una cultura profesional específica.

### *Los itinerarios lectores como alternativa a los enfoques historiográfico y estructural*

Una de las propuestas más interesantes para superar los modelos tradicionales de enseñanza de la literatura son los llamados ‘itinerarios lectores o constelaciones literarias’, modos de organización del corpus más allá de las fronteras nacionales. No es difícil adivinar que a estas prácticas subyacen concepciones de lo literario vinculadas a la literatura comparada, que han tenido desarrollos paralelos en la tematología. El trabajo en esta línea hace posible, según Bordons y Díaz-Plaja (2006), aproximarse al concepto de género, al estudio sistemático de la forma, al análisis histórico y a la comparación intercultural e interartística.

Sin embargo, el modelo de constelación literaria, tal y como ha sido definido por Guadalupe Jover (2009), posee unas características específicas que responden a unos objetivos de aprendizaje precisos. Se trata de configurar itinerarios a partir de diferentes criterios (tema, personajes, época, ámbito geográfico, género, etc.), pero siempre desde el horizonte de expectativas de los adolescentes y desde su competencia lectora y literaria, que permitan ir escalando niveles de complejidad en las lecturas y trabajar simultáneamente textos literarios y no literarios, desde una perspectiva interdisciplinar. Así concebidas, estas prácticas darían respuesta a la triple misión de la escuela de enseñar a leer obras cada vez más complejas, consolidar hábitos lectores a través de experiencias lectoras placenteras y transmitir un imaginario colectivo más acorde a la cultura contemporánea -y menos al modelo decimonónico de las culturas nacionales como compartimentos estancos-.

Las constelaciones cuentan con un diseño particular (los denominados *trailers*, fragmentos representativos de cada una de los textos propuestos) que permite que el alumnado goce de una cierta libertad en la creación de su propio itinerario, decidiendo de qué obras quieren realizar una lectura íntegra, al tiempo que aseguran un corpus de lecturas comunes y compartidas con todo el grupo. La tarea de mediación recaería tanto en el docente, que planifica y guía todo el proceso, como en los propios textos -en tanto que puente hacia otras lecturas- y en los pares. Ejemplos significativos de este tipo de itinerarios lectores los encontramos en los sucesivos trabajos de Guadalupe Jover (2009, 2014), que exploran temáticas como la adolescencia, los mitos o las aventuras; en la propuesta de Ángeles Bengoechea y otros (<https://sites.google.com/site/frentealaadversidad/home>) sobre la adversidad; o en investigaciones sobre la potencialidad de crear itinerarios que partan de algunos productos culturales consumidos habitualmente por los adolescentes, como el rap (Lleida Lanau, 2019) o las narrativas transmedia (Rovira-Collado, 2019).

## La actividad de aprendizaje-servicio

### *¿Por qué aprendizaje-servicio?*

Antes de explicar los pormenores de la actividad y proceder al análisis de sus resultados, conviene justificar nuestra apuesta metodológica. Comenzaremos por definir el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual las personas participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig Rovira, Gijón Casares, Martín García y Rubio Serrano, 2011). Se trata de un modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculado a la educación para la ciudadanía y a la idea de la responsabilidad social de las instituciones que prestan formación en los diferentes niveles educativos.

La Universidade da Coruña ha venido promoviendo este tipo de acciones a través de cursos y de convocatorias de certificación de buenas prácticas a través del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) y la Oficina de Cooperación e Voluntariado (OCV). En este contexto, las docentes implicadas en esta experiencia hemos participado en diversos proyectos a lo largo de los últimos años, tanto en el Máster en Profesorado como en los grados de Educación Infantil y Primaria. En el caso concreto del máster, la asignatura de *Proyectos de innovación e investigación educativa en lengua y literatura gallega y lengua y literatura castellana* se presta especialmente a introducir este tipo de enfoque, pues entre sus objetivos se propone dar a conocer la filosofía del aprendizaje basado en proyectos, dentro de la cual el aprendizaje-servicio constituye una de las modalidades posibles. En este sentido, consideramos que el mejor modo de conseguir que el alumnado entre en contacto con esta metodología es, lógicamente, permitiendo que la lleve a la práctica.

### *Detección de las necesidades*

Las docentes del máster teníamos un contacto previo con la profesora del instituto, que había colaborado con nosotras en otras ocasiones. En el curso académico 2020/2021 tenía plaza en un instituto del entorno de la ciudad de A Coruña, con un perfil de alumnado mayoritariamente poco interesado en la lectura literaria. Esta circunstancia nos hizo valorar la posibilidad de plantear la actividad de aprendizaje-servicio, concretamente con un grupo de 2º de ESO que, pese a su desvinculación con la literatura, se mostraba siempre muy participativo en las actividades más alejadas del modelo tradicional de enseñanza.

En aquellos momentos las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia de COVID-19 no nos permitían realizar reuniones presenciales entre los dos grupos de estudiantes, motivo por el cual decidimos que la comunicación sería virtual. En primer lugar, los 15 alumnos y alumnas de 2º de ESO elaboraron un vídeo colectivo y una serie de cartas individuales, en las que se presentaban y detallaban sus gustos y aficiones, así como sus prácticas letradas vernáculas. A partir de los datos recabados, se decidió agrupar al alumnado de ESO por centros de interés y competencia literaria, de modo que los estudiantes del máster pudiesen realizar cuatro itinerarios diferentes en función de los gustos y necesidades específicas de cada grupo.

### *Objetivos del proyecto*

El proyecto se formuló para dar respuesta, de modo general, al cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: educación de calidad. Con él se intentó contribuir, en la medida de lo posible, al refuerzo de la educación pública, aproximando la innovación docente a las aulas de la ESO e intentando asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura, la lectura y la literatura de todos los estudiantes. Además, se trató de atender a la heterogeneidad del grupo, para ampliar el horizonte literario de las personas con más experiencia lectora, al tiempo



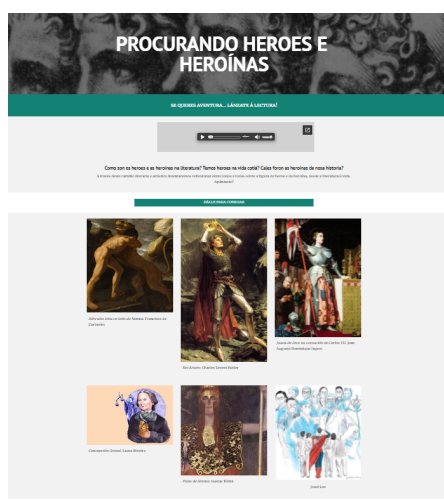
que se intentó acercar a la literatura al alumnado no lector a partir de sus inquietudes y prácticas culturales.

En relación con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes del máster, la experiencia se planificó para familiarizarlos con el paradigma de la educación literaria, con el concepto de itinerario lector y con la metodología del aprendizaje-servicio. Asimismo, se procuró que conociesen el nivel de competencias lectoras y literarias, las prácticas letradas vernáculas y los intereses culturales de un grupo real de alumnos y alumnas de la ESO, para aprender a programar una actividad contextualizada.

### *Desarrollo de la experiencia*

Una vez realizados los agrupamientos del alumnado de ESO, los estudiantes del máster trabajaron en el diseño de cuatro itinerarios lectores, siguiendo el modelo de la constelación literaria. En ellos conectaron algunos de los gustos manifestados por los grupos de adolescentes (la saga de Harry Potter, el manga, la literatura fantástica, las series de ficción, los videojuegos) con otro tipo de productos culturales (literatura, artes plásticas, música, cine) menos conocidos por el alumnado de Secundaria, para propiciar un acercamiento comparatista e interartístico a las diferentes piezas, así como una reflexión crítica sobre temas como las injusticias sociales, la identidad personal, el heroísmo, el feminismo o las nuevas masculinidades.

Dado que la situación sanitaria no permitió establecer en ningún momento contacto presencial con los receptores del servicio, se optó por construir los itinerarios en diversos soportes digitales (blog, página web, cuenta de Instagram), para permitir la interacción en red con el alumnado de ESO (ver figuras 1 a 4).



**Figura 1:** Itinerario *Procurando heroes e heroínas* (Google sites)



Figura 2. Itinerario *Xogando a ser profes* (WordPress)

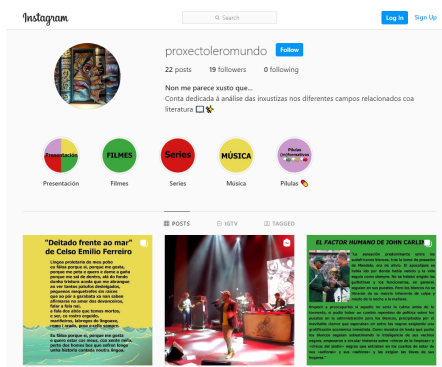


Figura 3. Itinerario *Ler o mundo* (Instagram)



Figura 4. Itinerario *Coñécete a ti mesm@* (Blogger)

Una vez realizados los itinerarios, se enviaron al alumnado de ESO para que pudieran trabajar con ellos tanto en sesiones de clase supervisadas por la profesora como desde casa. Por último, una vez finalizada la fase de participación, realizamos una sesión de reflexión con los estudiantes del máster sobre los aprendizajes realizados, las oportunidades y los obstáculos que surgieron a lo largo del proceso, así como las propuestas de mejora oportunas.

### **Valoración de los resultados**

A continuación detallamos algunos de los resultados obtenidos en el proyecto, tanto desde la perspectiva docente como desde la del alumnado universitario. Lamentablemente, por circunstancias derivadas de la situación sanitaria, las cuarentenas y las dificultades de comunicación que trajo aparejadas, así como de los propios ritmos del aula de ESO, no pudimos recoger el punto de vista de los receptores del servicio.

#### *Diseño de los itinerarios*

Todos los grupos se enfrentaron a varios retos comunes, que supusieron el abandono de creencias y vivencias previas como estudiantes, así como el cuestionamiento de la tradición epistemológica de los estudios filológicos. En primer lugar, tuvieron que confeccionar un corpus de lecturas que trascendiera el concepto de literatura nacional y que incluyese géneros y títulos próximos a los gustos y a las capacidades lectoras del alumnado de ESO. Esto implicó, en algunos casos, un proceso de investigación sobre un corpus de obras de literatura juvenil en principio desconocido para ellos pues, si bien todos o la mayoría habían sido lectores de la saga Harry Potter, muchos no estaban en absoluto familiarizados con géneros como el manga, que contaba con bastantes adeptos entre los lectores adolescentes. Por otra parte, la selección de textos de diferentes culturas abrió un interesante debate sobre el acceso a las traducciones, por ejemplo, en caso de lenguas minorizadas como el gallego.

Con respecto a la conexión de los textos literarios con otros productos culturales y artísticos, esto constituyó un elemento atractivo para todos los grupos, y no les supuso en general ningún problema en la confección de los itinerarios, cuyo componente multimodal aprovechó todas las posibilidades de los soportes digitales escogidos. Más dificultades supuso la coherencia temática de las propuestas, que requirieron bastantes reelaboraciones para llegar a conseguir la unidad deseada. Sin embargo, aunque las plataformas permitieron un diseño creativo y visual de los contenidos, no todos los proyectos resultaron igualmente claros, en algunos casos por falta de unas instrucciones precisas y en otros por la propia dispersión de los elementos en la interfaz, como en el caso del itinerario en Instagram.

Una de las virtudes de las constelaciones literarias es que permiten ir conquistando niveles de complejidad en las lecturas propuestas y de las actividades planteadas. Este objetivo se consiguió plenamente en uno de los proyectos, que se articulaba alrededor del mundo de Harry Potter. El itinerario presentaba secciones centradas en cada uno de los personajes principales de la saga, que en un juego metaliterario se presentaban al alumnado para ofrecerles recomendaciones lectoras y proponerles preguntas para la reflexión. Tomando como punto de partida la caracterización de los personajes ficticiales en los libros de J. K. Rowling, los creadores de esta constelación fueron secuenciando las lecturas en función de las competencias que les suponían a cada uno de los personajes. En el resto de las propuestas, sin embargo, esta progresiva complejidad quedó mucho más desdibujada.

Otra de las dificultades que surgieron fue el diferente grado de interés por la lectura y de competencias literarias del alumnado de ESO. El grupo a quien iba destinado el itinerario alrededor de Harry Potter, por ejemplo, estaba formado por las personas que declaraban una mayor vinculación con la lectura. En este sentido pudieron seleccionar su corpus con cierta facilidad, sin miedo a encontrar actitudes de rechazo. Sin embargo, en otros casos los

estudiantes del máster tuvieron que esforzarse especialmente para discurrir estrategias que consiguiesen implicar en la lectura a personas que mostraban de entrada un total desinterés por ella.

### *Participación del alumnado de ESO*

El trabajo del alumnado de ESO en los itinerarios propuestos fue desigual: muy satisfactorio en algunos casos, mediano en otros y en algunos escaso o directamente inexistente. Según nos comunicó la docente de este grupo, hubo varias circunstancias que influyeron en estos resultados. Por una parte, la situación sanitaria provocó que varios alumnos tuvieran que realizar cuarentenas, lo que perturbó el ritmo normal de la clase y minimizó el tiempo que se iba a dedicar a realizar las lecturas y las actividades propuestas. Por otra parte, no solo la conexión a internet en el instituto era inestable, sino que una parte importante del alumnado no disponía de conexión en sus casas. Este aspecto fue, sin duda, determinante en la cantidad de respuestas obtenidas.

De todos modos, si nos detenemos a analizar cuáles fueron los itinerarios más “exitosos” comprobamos que se cumplen dos características: a) son aquellos que tenían como destinatarios a los alumnos más lectores y con un perfil más académico y b) son los más claros y navegables y los que contienen unas instrucciones más explícitas. Estas dos cuestiones nos hacen reflexionar sobre la importancia de la presencialidad en los procesos de mediación. Seguramente una atención personalizada al alumnado menos lector contribuiría a conseguir una mayor implicación por su parte, así como a asegurar momentos de lectura compartida y de reflexión conjunta. Y sin duda la comunicación directa con los estudiantes permitiría evitar posibles dificultades de comprensión o ambigüedades en la formulación de las actividades.

### *Niveles de satisfacción del alumnado universitario*

Mediante las asambleas que tuvieron lugar en todas las sesiones de la asignatura de *Proyectos de innovación e investigación*, los alumnos y alumnas fueron expresando sus opiniones acerca de los itinerarios llevados a cabo. En términos generales acogieron la propuesta con gran entusiasmo, porque les permitía vivenciar una práctica educativa real e innovadora, porque el diseño no se quedaba en las aulas universitarias sino que tenía repercusión social en su entorno inmediato y porque sus conocimientos literarios y culturales se convertían en una herramienta para la participación, la educación y el intercambio con el alumnado adolescente.

En la asamblea final, posterior al trabajo en los itinerarios de los estudiantes de ESO, se detectaron, lógicamente, grados diversos de satisfacción en función de la cantidad y calidad de las respuestas recibidas. Sin embargo, incluso los resultados negativos se tomaron como una oportunidad para aprender tanto de los condicionantes externos que muchas veces dificultan los procesos educativos como sobre los propios errores en el diseño de los proyectos.

Por último, en sus reflexiones escritas sobre los proyectos realizados y sobre la metodología empleada, expresaron su satisfacción con la actividad, no solo ya pensando en los resultados obtenidos sino en los aprendizajes que les reportó como futuros docentes:

- [...] fue muy reconfortante participar en una ApS, ya que se puede ver como los conocimientos generados tienen una finalidad real. De esta manera con este proyecto estamos dando un servicio a la comunidad, en este caso al alumnado del IES [nombre eliminado], además de formarnos trabajando con necesidades reales de un entorno específico.
- Diría que la principal lección que extraje fue que es posible que mis gustos no vayan a coincidir con los de las personas de las que voy a ser profesor. Es una lección obvia, pero de alguna manera yo creía que una buena selección -que escogiese, por ejemplo,

textos próximos a la fantasía- iba a funcionar fácilmente. Por decirlo sencillamente, creía que si el texto era bueno estaba destinado a encontrar una buena recepción. Ahora matizo esa suposición, aunque es una cuestión para la que no tengo una buena respuesta. No sé cómo van a reaccionar las alumnas a los textos que presente, no sé si privilegiar lecturas pensadas para público infanto-juvenil o centrarme en obras canónicas que les puedan resultar interesantes. Sin duda, ambas asignaturas me dieron herramientas e ideas sobre estas cuestiones, pero pienso que solo la práctica me va a ayudar a comprender cómo elaborar un itinerario bien dirigido.

- En primer lugar, quiero agradecer la posibilidad de haber mantenido contacto con los alumnos. A pesar de no poder conocerlos en persona, ni mantener una relación directa, me encantó que nos enviaran cartas, que nos contasen sus gustos, para así, poder elaborar nuestra elección de obras literarias. Y es que sin ellos todo esto no podría ser posible, porque su existencia sirvió para entender que la educación parte de ellos, parte de sus intereses, de su motivación, por eso es elemental entender que cada curso, cada unidad es un mundo nuevo, porque el alumnado es diverso y diferente, y ahí está lo realmente enriquecedor de nuestra profesión, conocerse, pero también conocerlos y saber adaptarnos.

### Conclusiones

Tras analizar los resultados de la experiencia, consideramos que la actividad de aprendizaje-servicio ha tenido un éxito moderado. Sin duda, su principal fortaleza se encuentra en los aprendizajes que les ha permitido realizar a los estudiantes del máster. Gracias a ella han podido acercarse a la realidad de su futuro alumnado, conocer sus gustos, competencias lectoras y prácticas letradas vernáculas. Les ha permitido también experimentar directamente con metodologías innovadoras y poner en práctica los principios del modelo de educación literaria, frente al paradigma de enseñanza tradicional con el que estaban familiarizados como alumnos en los diferentes niveles educativos. Todos estos aspectos han contribuido sin duda a perfilar su identidad docente y su cultura profesional, dejando atrás creencias y vivencias anteriores.

Sin embargo, a nuestro parecer, la dimensión de servicio a la comunidad no se ha cumplido más que parcialmente. Entre las causas de estos resultados destacamos, por una parte, las dificultades surgidas a raíz de la pandemia y el problema de la brecha digital y, por otra, algunos errores en el propio diseño de los itinerarios. Pero por encima de todo, creemos que este proyecto, como cualquier actividad que se proponga mejorar la calidad de las prácticas de lectura, hubiera requerido un proceso de mediación más intenso y mejor planificado, de manera que se pudiera prestar una atención específica al alumnado con menos experiencia lectora, asegurando una igualdad de oportunidades efectiva.

De cualquier modo, consideramos que propuestas como esta, de colaboración entre universidad y escuela, constituyen oportunidades privilegiadas de aprendizaje sobre la acción, que pueden contribuir a crear conciencia crítica y, eventualmente, a fomentar la asunción de modelos educativos emancipadores en el futuro profesorado.

### Referencias

- Aliagas, C., Castellà, J.M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, en *Ocnos*, 5, 97-112.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts* (2ª ed.). Routledge.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Una secuencia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar*

- literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (pp. 107-124). Graó.
- Cerrillo Torremocha, P.C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 7, 17-31.
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Díaz-Plaja Taboada, A. (2009). Entre libros. La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.
- Dueñas Lorente, J.D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, 50, 97-106.
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 2(4), 152-172.
- Jover, G. (2009). De libro en libro: la literatura en trailers. En G. Jover (Coord.), *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (pp. 9-21). Junta de Andalucía.
- Jover (2014). Itinerarios de lectura en Secundaria. Hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 34-41.
- Lleida Llanau, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 44-60.
- Lomas, C. y Osoro, A. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 151-165). Octaedro.
- Lluch, G. (2008). Un nuevo lector juvenil. De *Perdidos* a *Harry Potter*, pasando por los foros y el YouTube. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 221, 7-22.
- Mendoza, A. (2001). La renovación del canon escolar. La integración de la LIJ en la formación literaria. En *El reto de la lectura en el siglo XXI* (30-32). Universidad de Granada.
- Munita, F. (2015). ¿Dijo usted mediador? Hacia la construcción de un universo semántico para la noción de mediación?, *Faristol*, 81, 8-9.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 154-170.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Anagrama.
- Puig Rovira, J.M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extr., 45-67.
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M.F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3), 7-18.
- Romero Oliva, M.F. y Trigo Ibáñez, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312.