

Estudio del hábito lector y la percepción literaria en alumnos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria

Study of reading habits and literary perception in pupils in the 4th year of Compulsory Secondary Education


NATALIA AGULLÓ JIMÉNEZ

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0002-6255-8136>


MÓNICA BELDA-TORRIJOS

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0001-8210-6834>

MARÍA GLORIA GARCÍA-BLAY

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0002-6783-5059>

Recibido: 15/02/2023

Aceptado: 14 /07/2023

RESUMEN

El presente estudio pretende conocer los hábitos lectores de los jóvenes de Educación Secundaria, reflexionar sobre su percepción de la literatura, detectar los problemas que encuentran al abordar una obra literaria y plantear propuestas de mejora desde sus propias motivaciones. Para ello hemos seleccionado una muestra representativa de alumnos de 4.º ESO, quienes contestaron a un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas que han puesto de relieve la disonancia entre el sistema de trabajo o evaluación de las lecturas literarias y sus propios intereses. Con los resultados obtenidos, consideramos que se hace necesaria una revisión de los métodos de trabajo que todavía siguen vigentes en muchos institutos de Educación Secundaria, habida cuenta de que la motivación es un elemento esencial para el aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Literatura, percepción del alumnado, Educación Secundaria, hábito lector, dificultades textos literarios

ABSTRACT

This study aims to find out about the reading habits of young people in Secondary Education, to reflect on their perception of literature, to detect the problems they encounter when approaching a literary work and to put forward proposals for improvement based on their own motivations. To this end, we have selected a representative sample of 4th ESO students, who answered a questionnaire made up of open and closed questions that have highlighted the dissonance between the system of work or evaluation of literary readings and their own interests. With the results obtained, we consider that it is necessary to review the working methods that are still in force in many secondary schools, given that motivation is an essential element for learning.

KEYWORDS

Literature, student perception, Secondary Education, reading habit, difficulties literary texts.



Para citar este artículo: Agulló Jiménez, N., Belda-Torrijos, M. y García-Blay, M. G. (2023). Estudio del hábito lector y la percepción literaria en alumnos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. *EA, Escuela Abierta*, 26, 45-56. doi:10.29257/EA26.2023.04

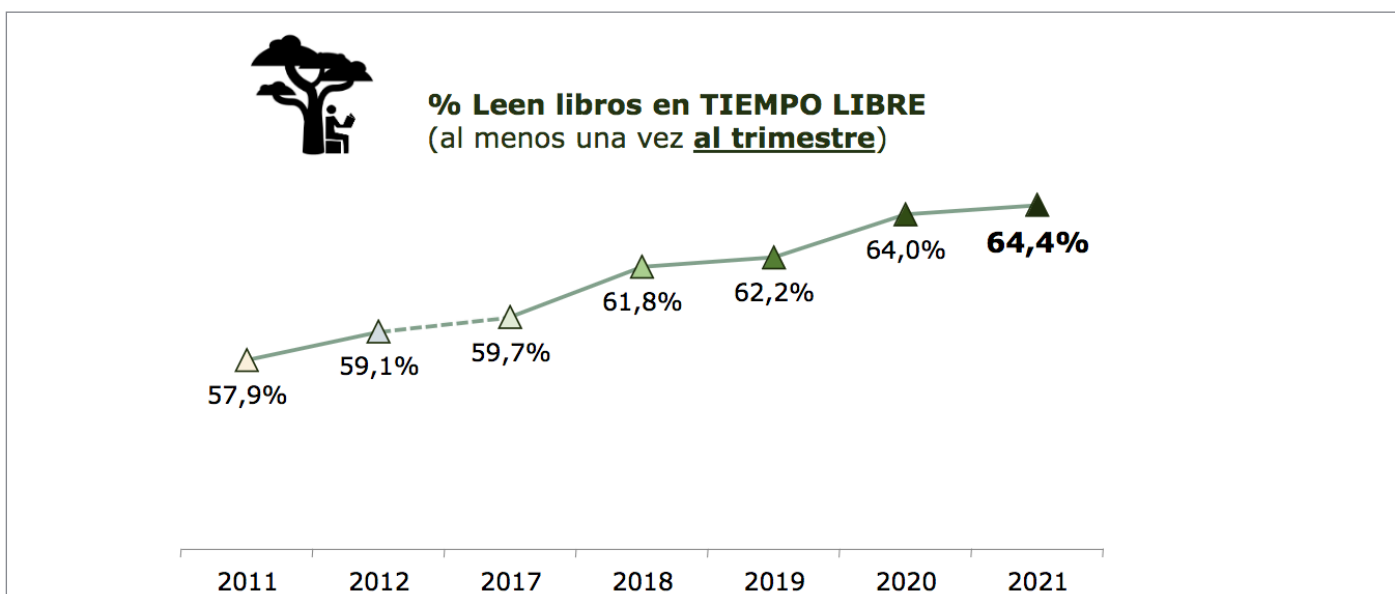
1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende abordar el origen de los problemas con que alumnos y docentes se encuentran a la hora de tratar la lectura literaria en Educación Secundaria, concretamente en 4.º ESO. En la actualidad, el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional de la literatura no resulta congruente con los nuevos procesos cognitivos de los alumnos, habida cuenta de las variables digitales con que los adolescentes interactúan en el siglo XXI. Y es que los alumnos de Educación Secundaria de hoy son jóvenes digitales, esto es, han nacido en pleno auge de las nuevas tecnologías; son, como diría Ortega y Gasset, *hijos de su tiempo*, y esto es inmodificable.

La lectura literaria tiene una importancia decisiva en el desarrollo de la competencia comunicativa (López, 1998; Alonso, 2004), y frente al mito de la reducción progresiva del hábito lector entre la población, el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021* publicado por la Federación de Gremios de Editores de España (2022) ha puesto de manifiesto que en la última década se ha producido un crecimiento del número de lectores que, de manera frecuente, se acercan al libro por ocio (figura 1), encontrándose entre los principales lectores los jóvenes cuya horquilla de edad comprende a nuestros alumnos de 4.º ESO.

Figura 1

Porcentaje de lectores de libros por ocio desde 2011 hasta 2021



Nota. Federación de Gremios de Editores de España, 2022

No obstante, en paralelo a ello podemos percibir entre los alumnos de Educación Secundaria un aumento de la desafección hacia el canon clásico de obras literarias que se estipulan como obligatorias en los institutos. Ya en el siglo XVIII, pedagogos como Pestalozzi (1801) o Herbart (1806) revelaron que la figura del profesor como mero transmisor de conocimientos no bastaba: había que situar al alumno en el centro del aprendizaje y partir de sus intereses; de hecho, el paradigma de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX comprendió que el programa de estudios cerrado e invariable, así como la reproducción mecanicista de conocimientos que se exigía al alumno,

iba en detrimento de su motivación y, en definitiva, de la efectividad de la enseñanza. Tal y como señalan nuestros contemporáneos David-Mora y Villanueva-Roa (2022, p. 124), “un aspecto que está relacionado con las habilidades y destrezas de los estudiantes hacia la comprensión lectora es el hecho de que tengan o no una motivación intrínseca hacia la actividad”.

Ya a finales del siglo pasado, cuando aún no habían nacido nuestros alumnos de Educación Secundaria de nuestros días, López (1998) reflexionaba sobre la enseñanza de la literatura en las aulas, la escasa entidad que tenía para los alumnos y la percepción sobre su inutilidad, y situaba a la figura del profesor en el centro del cambio a través de su práctica docente:

En cuanto a la Literatura, considerada como manifestación de la funcionalidad de la Lengua, tendríamos que tener en cuenta dos aspectos fundamentales para reflexionar sobre ellos: el valor sociocultural de la lectura en general y de la Literatura en particular y el fracaso que, hasta estos momentos, han tenido frecuentemente las intervenciones escolares, cuyos resultados se han exteriorizado en un generalizado descrédito de niños, jóvenes y adultos hacia la Literatura como experiencia significativa. [...] Será por lo tanto, el profesorado quien realizará el cambio a través de sus reflexiones y su práctica docente y para ello debe de estar bien informado y formado. (p. 3)

Y es que el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje de la literatura, así como el canon de obras anacrónico que, en muchas ocasiones, se proponen a los alumnos, han llevado a considerar la lectura literaria por los propios adolescentes como una tarea académica, de obligado cumplimiento y carente de placer, constituyéndose como un mero trámite para superar la asignatura que nada tiene que ver con la vida real; tal es la visión de autores como Vivas (2019). Una temática que permita una mayor identificación de los jóvenes con lo que leen se entiende, en general, como un aspecto decisivo para reconciliar a los alumnos con las lecturas obligatorias en Educación Secundaria (Pardo, 2007). Se trata de algo tan sencillo como, por ejemplo, ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir entre diversas obras literarias, presentarle un listado abierto y variado, pues el peso de una lectura obligatoria que, además, les sea aburrida e incomprensible puede desembocar en una aversión profunda a los libros y a la lectura (Morote, 1999).

Un análisis relativo a la misma franja de edad y nivel educativo que aquí nos ocupa (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020) ha revelado los gustos literarios de un numeroso grupo de alumnos de 4º ESO, los cuales suelen coincidir con los títulos más comerciales del mercado editorial, entre los que se encuentran trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía. ¿Por qué no partir, pues, de estos gustos juveniles para incentivar la lectura? Los autores de dicho estudio consideran que estas temáticas que interesan a los alumnos han de valorarse como un buen punto de partida para el docente y no, precisamente, constituirse en un prejuicio:

En ocasiones, la selección de determinadas obras -fundamentalmente, las canónicas- en detrimento de otras -por lo común, las juveniles- ha venido justificada por la formación del docente en disciplinas filológicas muy acusadas donde, en opinión de Díaz-Plaja (2009), la presencia y la formación en literatura infantil y juvenil son bastante escasas; de manera que estos han asumido los prejuicios contra este tipo de literatura que consideran alejada de la calidad canónica (p. 8).

Además del tema de los nuevos intereses adolescentes, otra cuestión a abordar resulta del método del docente para abordar la enseñanza de la literatura y el tratamiento de las obras literarias en Educación Secundaria. Así, respecto a lo primero, el enfoque suele consistir en la exposición de autores y de las características de los diversos movimientos literarios, los cuales han de ser memorizados para ser plasmados en un examen escrito (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020). Respecto a lo segundo, el problema del tratamiento de las obras literarias radica en que suele configurarse su evaluación a través de la lectura autónoma de la obra en cuestión y de unas preguntas aisladas en el examen acerca de la misma. La participación activa del alumno-lector en este proceso resulta, pues, nula.

En este sentido, el estudio de la figura del docente como mediador y guía de la lectura literaria de sus alumnos ha sido especialmente tratado en los últimos tiempos (Díaz-Díaz et. al., 2022 Cruz, 2019). El docente, que se constituiría como guía de esa lectura, media entre el joven y el libro. En esta misma línea encontramos otros autores como es el caso de Alonso (2004), quien destaca, además de la necesidad de proponer lecturas motivadoras a los alumnos de Educación Secundaria, abordar una nueva forma de tratamiento de las mismas que lleve, posteriormente, a “hacer hablar a los alumnos sobre la lectura” (Alonso, 2004, p. 73), lo que podría concretarse en el debate sobre las cuestiones planteadas en la obra literaria, los conflictos de los personajes o sus decisiones. Es decir, lo contrario a lo que entenderíamos por *estudiar* una obra literaria, “en estas edades el placer de la lectura se desvirtúa si hay que estar pendiente de recursos expresivos o de realizar un análisis abstracto de la obra” (p. 73).

Aparte de las cuestiones motivadoras relacionadas con la temática de la lectura literaria y el sistema de evaluación o trabajo de la misma, debemos tener en cuenta que los jóvenes de nuestro siglo están sometidos a lo que antes se refería como medios de comunicación (Pardo, 2007) y, más actualmente, como nuevas tecnologías o TIC, cuyos recursos audiovisuales producen una eficaz captación de los adolescentes que, por otra parte, presentan un grado de dependencia de las mismas cada vez mayor. Pues bien, nada tiene que ver dicha realidad digital -o, en su caso, virtual- con la realidad del centro académico, del instituto, que se presenta seria, aburrida y monótona. Similar conclusión es a la que llega Pérez (2011) en su estudio sobre la educación en el mundo digital, señalando el contraste entre la caracterización tecnológica de los jóvenes de hoy en día y la enseñanza en la Educación Secundaria:

La conclusión es clara, los jóvenes entre 10 y 18 años forman una generación profundamente tecnológica, una generación TIC, en la que el acceso y la creación a la información digital y multimedia y la comunicación a través de redes sociales, a través de Internet, constituye uno de los elementos diferenciadores respecto a generaciones anteriores. Una generación digital e interactiva... Hasta que llegan a las puertas de su colegio o instituto... (p. 72)

Los recursos audiovisuales generan un atractivo que poco puede hacer el negro sobre blanco para competir con ellos. Estudios recientes han puesto de manifiesto esta relación entre jóvenes, libros y mundo digital (Alcocer-Vázquez y Zapata-González, 2021; Paladines-Paredes y Aliagas, 2021; Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021). Y es que, para abordar cualquier estudio actual sobre la enseñanza, hay que partir de la premisa de que los adolescentes que en la actualidad componen las aulas de Educación Secundaria son *nativos digitales*, esto es, han nacido y crecido inmersos en la era digital, no han necesitado adaptarse, como sí se han visto en muchos casos obligados a ello sus padres o abuelos -*inmigrantes digitales*- para poder seguir el ritmo de vida actual. Estos términos fueron acuñados por Marc Prensky, conferenciante y escritor sobre educación, a principios de este siglo, caracterizando a los primeros por su flexibilidad en el uso de la tecnología y su conexión constante a Internet, y a los segundos como los procedentes de un mundo analógico.

En este sentido, Prensky (2010) atisbaba ya la *brecha digital y generacional* que se ha puesto especialmente de manifiesto en la docencia, en cuya labor los profesores inmigrantes digitales emplean una lengua completamente obsoleta e ininteligible para sus alumnos. Además, enumera una serie de rasgos propios de los nativos digitales que, como veremos, influirán decisivamente a la hora de enfrentarse a una obra literaria según el método tradicional. Estos caracteres de los nativos digitales son los siguientes:

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Prefieren los gráficos a los textos.
- Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).

- Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2010, p. 8).

Con todos los aspectos analizados, el artículo que nos ocupa pretende abordar la cuestión acerca de la problemática que encuentran nuestros alumnos de Educación Secundaria -concretamente de 4º ESO- cuando se enfrentan al apartado de literatura propio de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura*. Por ello, nuestros objetivos se centran en conocer los hábitos lectores de los adolescentes, reflexionar sobre su percepción de las lecturas obligatorias, detectar los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en las aulas de 4.º ESO y plantear propuestas de mejora.

Partimos de la hipótesis de que los jóvenes cada vez sienten mayor rechazo a abordar la literatura en clase, y es que cada vez encuentran mayores dificultades en la lectura de obras relativamente extensas, monográficas, en formato papel y de otras épocas. Este problema consideramos que encuentra su origen tanto en la falta de identificación entre lector y argumento, como en el entorno digitalizado, visual e intuitivo en que han crecido. No obstante, nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ofrecer mejores perspectivas en este ámbito.

Con nuestra aportación, pues, pretendemos hacer constar que no se trata de un problema de los alumnos del siglo XXI, que sean menos competentes para la lectura que los alumnos de siglos anteriores, sino que nos encontramos ante nuevos procesos cognitivos de los alumnos -nativos digitales- a los que el profesor ha de hacer frente, adecuando su docencia a las exigencias vitales de los sujetos a los que trata. Estos procesos cognitivos de los que hablamos son operaciones mentales que, dado el contexto digital en que han crecido nuestros alumnos, requieren, para un correcto procesamiento de la información, una mayor presencia de elementos visuales en detrimento del texto, gamificación de los contenidos, ideas breves y claras y soluciones inmediatas, tal y como podemos deducir de las ideas de Prensky (2010).

Siempre hemos de tener en cuenta el público al que nos dirigimos, ya sea al escribir un libro, al realizar una conferencia o al impartir una asignatura. Por todo ello, nuestros alumnos de hoy en día no pueden acabar la Educación Secundaria Obligatoria con la sensación de no haber aprendido nada de literatura, y, ni mucho menos, puede ser efectivamente así simplemente porque la transmisión de la misma no se haya ajustado a las necesidades de su proceso cognitivo de aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los sujetos que han sido objeto de nuestra investigación y que han participado en la muestra para realizar la misma han sido los alumnos de 4.º ESO de un centro educativo concertado de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante. En esta etapa educativa, el centro cuenta con tres líneas (A, B y C) con un total de 85 alumnos, siendo el rango de edad en que nos situamos el comprendido entre los 15 y los 16 años. La muestra conformaba un grupo heterogéneo, formado por un porcentaje equilibrado de mujeres y hombres y caracterizados por diversos niveles competenciales, habida cuenta de la integración de 5 alumnos ACINS.

2.2. Instrumentos

Para la realización de la investigación y valoración de la muestra se ha empleado un cuestionario escrito de elaboración propia a propósito de los hábitos lectores y la enseñanza de la literatura. Este instrumento de medida ha sido de carácter anónimo y presentaba un formato mixto compuesto por 13 preguntas abiertas y 3 cerradas, de manera que nos permitiera la obtención de unos resultados de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa. El cuestionario fue revisado previamente por tres expertos en la materia, todos ellos filólogos hispánicos que ejercen la docencia de la literatura y que, a través de diversas actividades académicas que proponen a sus alumnos, se muestran muy comprometidos con la promoción del hábito lector entre los jóvenes. Pues bien, dichos expertos valoraron la idoneidad de las preguntas planteadas en el cuestionario señalado.

2.3. Procedimiento

Con carácter previo a la realización de la encuesta por los participantes, facilitamos la declaración de consentimiento informado a la Dirección del centro académico, con la finalidad de autorizarnos a realizar el sondeo entre sus alumnos de 4.º ESO. En dicho consentimiento se informaba de que los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero bajo las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018. Asimismo, constaba en la declaración de consentimiento la finalidad de nuestro estudio y el carácter anónimo de los participantes y del centro.

2.4. Análisis de datos

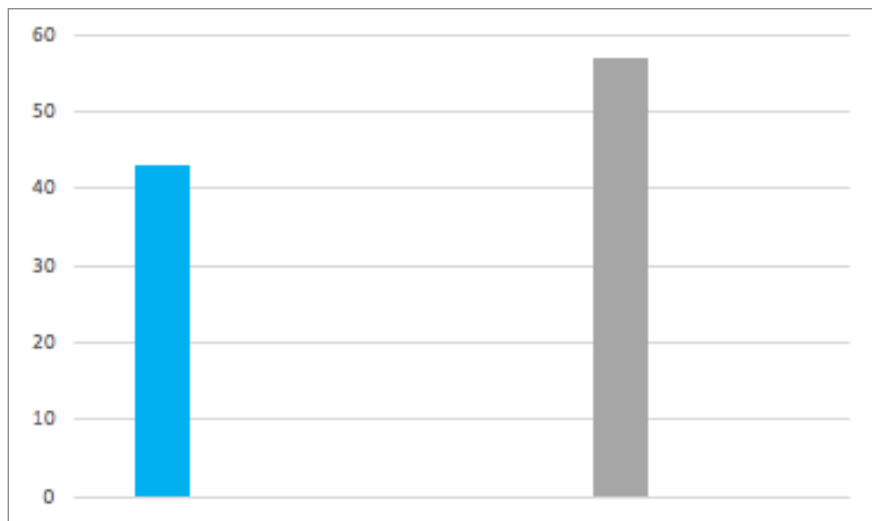
Los datos fueron analizados teniendo en cuenta, por un lado, el porcentaje de preguntas afirmativas y negativas (datos cuantitativos) y, por otro lado, las principales ideas comunes entre los alumnos (datos cualitativos). Identificaremos, asimismo, las variables relativas a la edad y al sexo para valorar el equilibrio de nuestra muestra. Los datos fueron introducidos en una base de datos en Excel y se procedió a su posterior configuración en forma estadística.

3. RESULTADOS

Para la valoración de los resultados tuvimos en cuenta la muestra analizada, a saber un total de 85 participantes de los cuales un 54% era del género femenino y un 46% del masculino, con lo que la muestra analizada presentaba un porcentaje muy equitativo y representativo de ambos sexos (figura 2). Una primera parte de la encuesta versaba sobre el hábito lector de los participantes -alumnos de 4.º ESO- y los resultados de la misma indicaron que a un 43% de los encuestados les gustaba leer, frente a un 57% que manifestaba no gustarle la lectura. En este último caso podían, además, especificar el motivo de su rechazo hacia la lectura de entre cuatro posibles respuestas, a saber: la pérdida de tiempo que les suponía, la ausencia de aprendizajes nuevos, no haber encontrado ninguna lectura que les agradase y, el motivo más señalado -un 44% de los encuestados-, que nada les incentivaba a leer.

Figura 2

Porcentaje de alumnos de 4.º ESO a los que les gusta y no les gusta leer, respectivamente



Asimismo, pudimos percibir el contraste entre dos preguntas diferentes del cuestionario: una sobre las horas al día que los alumnos dedicaban a la lectura (figura 3), y la otra sobre las horas diarias que dedicaban a las redes sociales (RRSS) (figura 4), resultando que mientras un 67% expresaba estar conectado a las RRSS durante tres o más horas diarias, un 49% expresaba no leer ninguna hora al día. En cualquier caso, los datos obtenidos sobre la lectura de obras literarias a través de medios digitales o plataformas virtuales no han resultado, pese a encontrarnos ante nativos digitales, de especial relevancia.

Figura 3

Porcentaje de alumnos según horas diarias que dedican a la lectura.

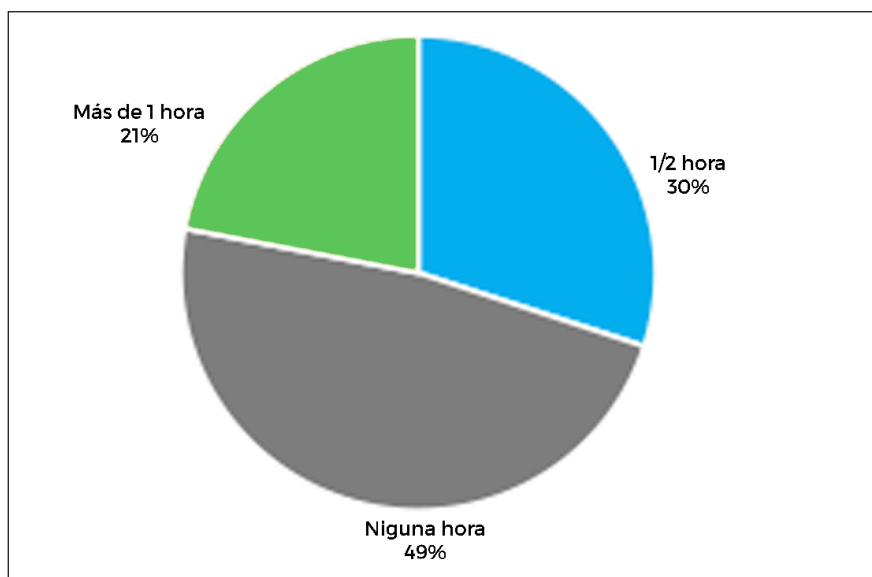
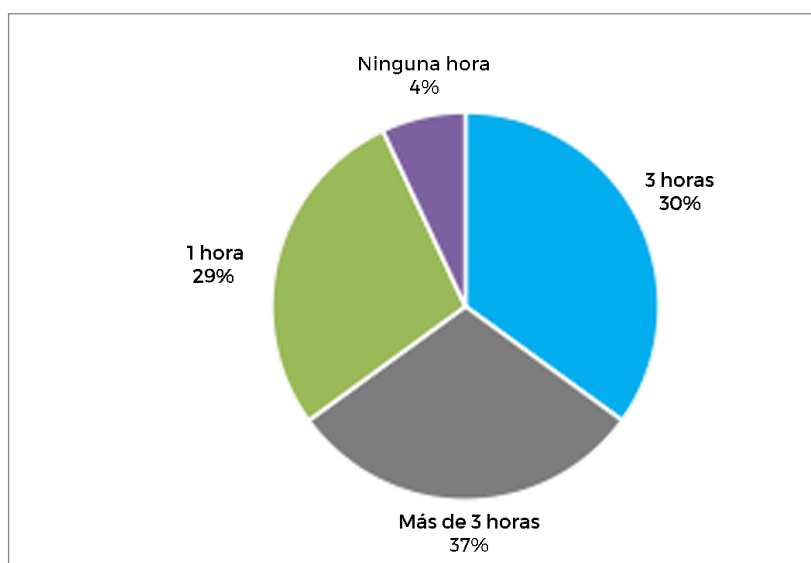


Figura 4

Porcentaje de alumnos según horas diarias que dedican a las redes sociales (RRSS)



Resulta significativo, por otra parte, otro contraste que nos plantean dos preguntas independientes. Así, una de las respuestas abiertas más común entre los alumnos de nuestra muestra a la cuestión acerca de lo que les inspira la palabra *literatura* ha sido la propia del campo semántico del tiempo, concretamente en términos de “pasado”, “antigüedad” o “clásico”; mientras que los géneros literarios que, en otra de las cuestiones, los alumnos seleccionaron en un porcentaje más elevado fueron los libros juveniles, las novelas románticas y las de fantasía. El contraste entre las lecturas obligatorias según el canon tradicional, entendido como desfasado, y los gustos de nuestros jóvenes, centrados en lo actual, se hace, pues, evidente.

En el grupo de alumnos que ha respondido afirmativamente acerca de la cuestión sobre si consideran que leer una obra literaria les aporta algo y, en su caso, qué les aporta, nos encontramos con un 32% que entendían que no les aporta nada, mientras que un 68% consideraba que sí, especificando dicha aportación en términos de entretenimiento y conocimientos (cultura, vocabularios, experiencias), fundamentalmente.

Por otro lado, hemos localizado una serie de problemas que los alumnos identificaron a la hora de abordar una lectura indicada en clase como obligatoria. La idea de un título obligado, tal y como nos han expresado los jóvenes en una de las preguntas abiertas de nuestro cuestionario, supone uno de los principales fundamentos del rechazo hacia la lectura. Además, las otras tres expresiones más citadas han sido las de “aburrimiento”, “pereza” y “temática que no gusta”.

En cuanto al método de trabajo y/o evaluación de la lectura de obras literarias en clase por parte de los profesores de 4.º ESO, los resultados nos muestran, según afirman los alumnos, que el sistema más frecuente (55%) es el propio de la realización de unas preguntas en un examen acerca de la obra; por debajo de este porcentaje nos encontraríamos con la solicitud de un resumen por escrito a los alumnos (17%); y, finalmente, con un 28% que ni tan siquiera tenía claro cómo se desarrollaría el proceso.

Frente a esta cuestión, planteábamos una última pregunta abierta en la que los encuestados tenían plena libertad para expresar cómo les gustaría que se trabajase o evaluase en clase la lectura de una obra literaria. A este respecto,

los resultados han sido muy reveladores, toda vez que las coincidencias entre los propios alumnos acerca de sus preferencias a la hora de trabajar una obra literaria y el sistema de evaluación habitual que experimentaban en clase, ha devenido abismal. Aproximadamente la mitad de los participantes, un 49%, hizo hincapié en dos aspectos que les gustaría llevar a cabo en el tratamiento de las obras literarias: el empleo de un método dinámico, creativo y original, tales como el visionado de películas o la dramatización de fragmentos, así como la lectura conjunta en clase y el posterior debate acerca de las tramas o de las decisiones de los personajes. En esta misma línea, un 20% de los alumnos, pese a no haber señalado un sistema de trabajo o evaluación concreto, sí tenían claro lo que no querían: la imposición de la lectura de una obra concreta y el examen de la misma.

4. CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados de la encuesta realizada a alumnos de 4.º ESO acerca de sus hábitos lectores y su percepción de la literatura, procedemos a analizar la consecución de los objetivos con que partimos nuestro estudio.

En primer lugar, hemos podido conocer los hábitos lectores de los adolescentes, cuyo gusto por las trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía coinciden en diferentes estudios. El *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021* habría puesto de manifiesto que, frente a la creencia generalizada de una disminución progresiva del gusto por la lectura entre nuestros jóvenes, la tendencia lectora de este segmento sigue en aumento y constituye el grupo mayoritario de lectores.

El alumno medio de Educación Secundaria presenta una percepción de las lecturas obligatorias de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura* muy diferente a lo que este segmento de la población esperaría del tratamiento de la lectura en el instituto. La obligatoriedad de un título concreto ha sido remarcada como una dificultad de especial relevancia a la hora de abordar la lectura literaria, por lo que deducimos que la sensación de imposición les afecta en la lectura.

También hemos detectado los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en las aulas de 4.º ESO que se constituía como otro de nuestros objetivos. Los alumnos han valorado el sistema de evaluación generalizado, basado en la contestación a unas preguntas sobre la obra en un examen o en la realización de un resumen, de una forma especialmente negativa.

Finalmente, respecto a nuestro objetivo de plantear propuestas de mejora desde la propia iniciativa de los alumnos, vimos cómo las propuestas iban dirigidas a un tratamiento dinámico de las obras, a la selección personal de las mismas, o a la lectura en clase y el posterior debate oral. De esta forma vemos cómo nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ofrecer mejores perspectivas en este ámbito.

Nuestra hipótesis queda confirmada, toda vez que hemos podido comprobar que los jóvenes encuentran diversas dificultades en la lectura de obras relativamente extensas, monográficas y de otras épocas. Y, aunque aproximadamente la mitad de los encuestados ha afirmado su gusto por la lectura, la crítica al método de impartición de la literatura ha representado un porcentaje mucho mayor. A través de las repuestas abiertas de los participantes comprobamos, además, que un elemento clave era la falta de identificación entre lector y argumento. La cuestión que nos planteábamos al inicio sobre la problemática que encuentran nuestros alumnos de Educación Secundaria -concretamente de 4.º ESO- cuando se enfrentan al apartado de literatura propio de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura*, queda, pues, resuelta.

Por otra parte, hemos comprobado que nuestros resultados a propósito de las temáticas favoritas de los adolescentes no guardan estrecha relación con las lecturas literarias obligatorias. Asimismo, dichas temáticas coinciden con los resultados de un estudio de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) sobre los gustos literarios de alumnos de 4.º ESO, entre los que se encuentran trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía.

Una aplicación práctica de las propuestas de mejora realizada por los alumnos a la hora de abordar la lectura literaria en clase de *Castellano* se nos plantea como una posible investigación posterior, de manera que podamos comparar los resultados y valorar la eficacia de los métodos propuestos.

En todo caso, los resultados obtenidos en nuestro estudio se circunscriben a un centro educativo concreto, con sus metodologías propias de enseñanza, de manera que entendemos que un estudio de similares características realizado en un centro con una pedagogía diferente, nos proporcionaría unos resultados más alentadores. Asimismo, cabe tener en cuenta que el análisis de la situación pedagógica de la literatura podría ofrecernos igualmente resultados muy distintos con la incorporación de los recursos creados a propósito de las nuevas leyes educativas, especialmente los vinculados a las TIC, tales como las RRSS, los *escape room* literarios o los *booktrailers*.

5. REFERENCIAS

- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 1-5. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Alonso, F. (2004). Sobre la literatura en la adolescencia. *Tarbiya. Revista de Investigación e innovación educativa*, 34, 71-79. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7331/7665>
- Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en Secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 5-18. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5>
- David-Mora, P. F. y Villanueva-Roa, J.D. (2022). La lectura, ¿placer obligado?: caso del colegio Villa Santa María de la comuna de el bosque, Santiago de Chile. *Campo abierto*, 41(1), 123-136. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.1.123>
- Davidow, J. Y., Foerde, K., Galván, A. y Shohamy, D. (2016). An Upside to Reward Sensitivity: The Hippocampus Supports Enhanced Reinforcement Learning in Adolescence. *Neuron*, 92, 93-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2016.08.031>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2022). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>

- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas.
- López, A. (1998). La nueva configuración en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Educación Secundaria). *RI-FOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31, 23-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117965>
- Morote, P. (1999). Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura (Para profesores de español como lengua extranjera). En M. Ramiro, A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, (pp. 311-336). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf
- Paladines-Paredes, L. y Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49. DOI 10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Pardo, M. R. (2007). La literatura juvenil y la lectura, una problemática abierta a la investigación. *La Lectura*, 9(8), 311-335. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf
- Pérez, A. (2011). Escuelas 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud. Adolescentes digitales*, 92, 64-82. <https://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-16.pdf>
- Pérez, M. (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 21. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf
- Pestalozzi, J. H. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos*. PPU.
- Prensky, M. (2010), Nativos e Inmigrantes Digitales. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- 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. Revista de Estudios sobre lectura*, 19(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313
- Vivas, L. A. (2019). *La enseñanza de la literatura en la educación secundaria*. 1º Concurso de Artículos Docentes Grupo Geard. <https://grupoguard.com/co/blog/concursos-docentes/enfocar-ensenanza-literatura-educacion-secundaria/>

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Natalia Agulló Jiménez. Licenciada en Humanidades por la Universidad de Alicante (UA). Formación en lenguas: Lengua de Signos, Inglés y Valenciano. Cursando en la actualidad el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad Cardenal Herrera CEU. Experiencia como docente en Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

✉ natalia.agullojimenez@alumnos.uchceu.es

Mónica Belda Torrijos. Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia. Premio tesis doctoral (2018) Actualmente trabaja en la Universidad CEU Cardenal Herrera como profesora adjunta. Ha publicado diferentes artículos, capítulos de libro y libros y participa en simposios, conferencias y otros eventos a nivel nacional e internacional. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). En enero de 2017 realizó una estancia de investigación en la Real Academia Española (RAE).

✉ monica.belda@uchceu.es

Gloria García Blay. doctora en Humanidades (2016) por la Universidad CEU-Cardenal Herrera y licenciada en Filología Clásica (1992) por la Universitat de València. Ha trabajado como docente de enseñanza secundaria. Durante los años de docencia ha participado en cursos de formación del profesorado relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como en seminarios referidos a la convivencia en el aula. Ha actuado como ponente en distintos congresos sobre educación y nuevas tecnologías aplicadas al aula. Es autora de diversos artículos relacionadas con la obra de Carmen Laforet. Asimismo, ha publicado libros relacionados con el aprendizaje de la morfología del español.

✉ gloria.garcia@uchceu.es