

Ana María Margallo

anamaria.margallo@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

(Recibido 31 marzo 2012/

Received 31st March 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/

Accepted 1st June 2012)

El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura¹

THE CHALLENGES OF SELECTING ENGAGING READINGS FOR RELUCTANT READERS: HOW TO CHOOSE THE RIGHT BOOKS FOR YOUNSTERS

Resumen

La tarea de seleccionar las lecturas adecuadas para la formación literaria de los alumnos de secundaria cuenta con escasa tradición escolar en nuestro país. Las listas con recomendaciones de lecturas suelen proceder de ámbitos externos a los centros, como las editoriales o los organismos relacionados con la promoción lectora. Esta situación ha conducido a la multiplicación de guías de lectura en las que se agrupan los títulos con criterios temáticos, lo cual da escasas pistas sobre su idoneidad para las necesidades formativas de cada lector. En este artículo se defiende la necesidad de adaptar los criterios de selección de las lecturas a las características de cada contexto escolar, lo cual requiere especificar el tipo de destinatario al que se dirige y las funciones formativas que se propone. Para mostrar un modelo de elaboración del corpus que adopte estos criterios didácticos, en este artículo se elaboran categorías de selección de las lecturas adecuadas para un destinatario concreto, los adolescentes reticentes a la lectura, y unos objetivos explícitos, el de iniciarles en el hábito lector y hacerles avanzar en su capacidad de interpretar los textos literarios. Los criterios de selección se ilustran con numerosos ejemplos, la mayoría álbumes ilustrados, un género que debería formar parte del corpus de lectura que se ofrezca a estos adolescentes.

Palabras clave: educación literaria, selección de lecturas, corpus, lector adolescente, álbum ilustrado, hábito lector

Abstract

Selecting appropriate literature for students in secondary school has little tradition in our country. Usually, the recommendations lists come from Publishers or reading promotion organisation. This has led to the multiplication of reading guides in which the titles are grouped thematically but that give few clues as to their suitability for the training needs and skills of each reader. This article advocates for establishing selection criteria according to the characteristics of each school context by focusing on the recipient and on which is the educational propose of the readings. To assess how to create a selection following suitability criteria, this article offers guidelines to choose appropriate readings

1 Este artículo utiliza algunos resultados de la investigación "La interpretación de álbumes ilustrados en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (I+D: EDU2008-02131), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Se han adaptado las conclusiones sobre el corpus de lecturas adecuado para los alumnos inmigrantes recién llegados a los de un contexto escolar con el que mantiene algunos puntos de conexión, el de los adolescentes reacios a la lectura. Este trabajo se inscribe en las líneas de investigación del grupo GRETEL, dirigido por Teresa Colomer y reconocido por la Agencia AGAUR de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación de calidad con financiación (2009SGR1477).

for a specific recipient: teen reluctant readers. Also, by setting up the construction of reading habit as its specific didactic objective, the article offers an itinerary to make students' progress in their ability to interpret fictional texts. The selection criteria are illustrated with numerous examples, mostly picturebooks—a genre that should be part of the readings for these adolescents.

Key words: literary education, selection of readings, corpus, adolescent reader, picturebooks, reading habits

Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de la selección de los textos literarios adecuados para consolidar el hábito lector de los alumnos de secundaria, así como para hacerles avanzar en su competencia literaria. Desde que los clásicos dejaron de alimentar de manera exclusiva el corpus de lecturas de las clases de literatura de secundaria, se ha abierto la posibilidad de utilizar una gran variedad de textos que incluye el folklore, la literatura infantil y juvenil, o los que proceden de la cultura popular². La apertura del corpus es consecuencia del nuevo modelo de educación literaria que incluye entre sus objetivos, más allá de conocer el patrimonio literario nacional, la adquisición de hábitos lectores y el progreso en la capacidad de comprender los textos literarios. Sin embargo, esta ampliación de los objetivos de la enseñanza de la literatura no ha ido acompañada de una reflexión sobre los textos más adecuados a los nuevos fines. Y esta reflexión parece necesaria en un ámbito, el de la selección de lecturas, que se acostumbra a dejar en manos de instancias externas a la escuela, y respecto a unas lecturas, como las de literatura infantil y juvenil (LIJ), sobre las que la mayoría de los docentes apenas ha recibido formación. Cuando el objetivo de la enseñanza literaria se reducía al conocimiento de la literatura nacional, la selección de los clásicos más representativos de cada periodo literario venía marcada por el canon. En cambio, decidir los textos adecuados para fomentar el hábito lector y para progresar en la interpretación exige conjugar conocimientos sobre las necesidades lectoras de cada contexto escolar y sobre literaturas, como la LIJ y la que procede de la cultura adolescente, con las que los docentes están poco familiarizados y cuya constante expansión dificulta la actualización de los conocimientos sobre su producción.

El currículum da pocas pistas sobre las lecturas a través de las que se vehicula la formación de lectores literarios. La sugerencia que hace el currículum de ámbito nacional de utilizar obras "adecuadas a la edad" apenas se ha concretado en los de cada autonomía. Tomando como ejemplo el catalán, vemos que la consolidación del hábito lector se liga a la lectura de obras de literatura infantil y juvenil y de literatura tradicional y popular. Para trabajar la interpretación literaria se proponen cuentos, relatos breves, mitos y leyendas de diferentes culturas, poemas, textos dramáticos... También se apunta la conveniencia de utilizar manifestaciones culturales cercanas a los alumnos—canciones, material audiovisual— para adentrarse en el análisis de otros lenguajes estéticos. Las orientaciones de los modelos de currículums abiertos y poco prescriptivos que se han adoptado en nuestro país se limitan, por tanto, a señalar la entrada de nuevos tipos de textos en las aulas de secundaria sin concretar las lecturas adecuadas para atender a los nuevos objetivos relacionados con la formación del lector literario.

La elección de las lecturas adecuadas para cada contexto escolar es una tarea compleja en la que deben intervenir criterios didácticos. Dejar esta decisión únicamente en manos de cada centro no

2 Díaz-Plaja (2009) y Lluç (2010) han explorado las manifestaciones de la cultura popular adolescente y su posible utilización en la enseñanza obligatoria de la etapa de secundaria.

sólo es excesivo sino arriesgado puesto que se trata de un terreno con poca tradición escolar por lo cual, en muchos casos, la selección acaba dependiendo de las sugerencias ocasionales de los docentes o del catálogo de novedades de las editoriales que hayan visitado el centro.

En respuesta a la necesidad de afrontar el reto de confeccionar un corpus de lecturas desde la didáctica, este artículo se propone mostrar un modelo de elaboración de los criterios operativos para decidir los libros que resultan adecuados en un contexto escolar determinado. En esta línea, han sido muy útiles las reflexiones de Colomer sobre los factores que deben orientar la confección de un corpus de lecturas:

"Elaborar una selección –o la propuesta de un canon – requiere siempre explicitar la función que debe cumplir en un contexto determinado." (Colomer, 2005: 180)

"...clarificar el "para quién" y el "para qué" ayudaría a progresar (...) en la reflexión sobre cómo lograr la máxima calidad de lectura para el máximo número de lectores." (Colomer, 2005:188)

En nuestra propuesta empezamos por concretar estos dos componentes del corpus: las características de los destinatarios a quienes se dirige y las funciones que debe cumplir en un contexto determinado. Nos parece, en efecto, que toda propuesta de lecturas debe explicitar su ámbito de actuación si pretende ir más allá de un listado de recomendaciones más o menos vagas y aspira a presentar los libros que considera adecuados para un contexto específico. Por ello, el primer paso en la elaboración de este corpus ha sido la elección de sus destinatarios, en este caso esos adolescentes reticentes a la lectura cada vez más numerosos en las aulas de secundaria, y la explicitación de las funciones que se propone cumplir, aquí el fomento del hábito lector y el avance en la interpretación de textos literarios.

En los dos apartados siguientes se explica la incidencia de cada uno de estos factores, destinatarios y funciones escolares, en la elaboración de los criterios de selección utilizados para elaborar el corpus y se incluyen sugerencias de lecturas que ilustran estos criterios.

1. Criterios de selección de lecturas para los adolescentes reticentes

Entre los alumnos de las aulas de secundaria está muy definido un perfil de adolescente que hace gala de su militancia antilectora y se resiste a cualquier sugerencia de incorporar la lectura a sus hábitos de ocio. En muchos casos, esta actitud constituye una marca definitoria de género mediante la que los chicos se reafirman en sus prejuicios sobre el carácter femenino de la lectura y convierten su rechazo en un gesto de afirmación de su masculinidad ante el grupo³. Con frecuencia, esta postura se da en los llamados lectores débiles que, según la investigación de Manresa (2011), se caracterizan por leer entre ninguno y cinco libros al año, por su escaso interés por las lecturas propuestas por la escuela y por su preferencia por los cómics, revistas, narraciones de terror y de ciencia ficción, en el caso de los chicos, o realistas en el caso de las chicas. Utilizan como criterios para seleccionar sus lecturas la brevedad y la presencia de imágenes y se detecta un crecimiento de sus lecturas en pantalla.

Se podrían buscar las razones que subyacen en estas reticencias lectoras en unas relaciones poco satisfactorias con las lecturas propuestas por la escuela, en un entorno familiar culturalmente débil en el que no son habituales las prácticas sociales lectoras, o en la reñida competencia con

3 Algunos estudios (Baudelot, 1999; Détrez, 2006) han mostrado el papel de la lectura de ficción en la construcción de la identidad sexual que se asocia, a partir de la adolescencia, a lo femenino.

otras aficiones, de gratificación más inmediata que la lectura, en la disputa por ocupar el tiempo de ocio de estos jóvenes. Sea cual sea la combinación de factores en la configuración de estos perfiles lectores, lo cierto es que en la mayoría de los casos va asociada a dificultades en la lectura, palpables en la necesidad de marcar con el dedo o en ir articulando con los labios el texto a medida que lo van leyendo. En efecto, hay una relación de causa-efecto, que actúa en las dos direcciones, entre una práctica escasa de la lectura y un dominio precario de las habilidades lectoras. Tras el rechazo visceral de la lectura se oculta a menudo el deseo de evitar las dificultades de una lectura poco fluida en la que no se han automatizado las estrategias de descodificación. Se crea así un círculo vicioso: el esfuerzo de concentración que para este tipo de lector requiere la comprensión del texto le lleva a soslayar la práctica lectora continuada que le proporcionaría eficacia a su lectura.

Si aspiramos a cambiar las relaciones de este tipo de alumno con la lectura literaria, debemos ofrecerle textos fáciles de leer, que no le desanimen por su extensión o su dificultad⁴. En este sentido, la brevedad será una condición deseable. Así, además de poemas y relatos cortos, podemos ofrecer géneros de reciente introducción en nuestra lengua como los haikus o las minificciones que han hecho de la condensación su seña de identidad. Otra característica de los textos que facilita su lectura es su proximidad con situaciones comunicativas familiares para el lector. En este sentido los textos teatrales que reproducen situaciones comunicativas identificables en un lenguaje coloquial pueden ser un buen recurso. Finalmente, un tipo de texto muy adecuado es el que recurre a la imagen, como las novelas gráficas y, sobre todo, los álbumes ilustrados, género en expansión que ha ampliado su franja de destinatarios, inicialmente infantil, a los adolescentes en los que encuentran un público favorablemente predispuesto hacia los lenguajes visuales.

En el rechazo hacia la lectura de estos jóvenes, además de las dificultades de lectura y de comprensión, interviene otro factor que se desprende de estas dificultades: no haber experimentado la vinculación personal con la literatura. En efecto, la imposibilidad de una lectura autónoma y fluida bloquea las conexiones entre el texto y el lector e impide el contacto placentero con los libros. Nos encontramos, por tanto, ante lectores que, excepto si vivieron y aún recuerdan las lecturas en voz alta de la infancia, carecen de experiencias de lectura gratificantes, que ignoren que la lectura puede ser un encuentro que les revele partes de sí mismos, que ponga palabras a sus sentimientos o pensamientos más íntimos. Y, como sabemos, del descubrimiento de esta potencialidad de la literatura surge, en muchos casos, el germen del deseo de leer.

Así como el corpus puede atender a las dificultades para leer de estos alumnos con textos que permitan salvar estas dificultades gracias a la brevedad, a la proximidad o a la imagen, también les puede mostrar que la literatura se juega en el terreno personal con textos por los que se sientan concernidos. La necesidad de tener encuentros significativos con las lecturas parece más perentoria en etapas de desorientación vital como la adolescencia. En esta edad, que se ha asimilado con un periodo de crisis en el que el individuo busca apuntalar su identidad, pueden ser decisivas lecturas estimulantes que contribuyan a dar sentido a la propia experiencia. Como se ha advertido desde la antropología de la lectura (Petit, 2001, 2009), resulta aventurado determinar las lecturas que cumplirán esta función porque en el encuentro de cada lector con el libro que provocará una experiencia relevante intervienen

4 Los tipos de textos que aquí se proponen resultan adecuados también para los alumnos inmigrantes recién llegados cuyas dificultades de lectura tienen que ver con el desconocimiento de la lengua del país de acogida. En Margallo (2008, en prensa) se exponen los resultados de una propuesta de corpus para este tipo de alumnos que mantiene concomitancias con la que aquí se presenta.

factores inesperados y sorprendentes. El corpus de lecturas que aspire a facilitar el contacto personal con los textos ha de desplegar una variedad de lecturas de calidad, con densidad significativa. Para mostrar a estos no lectores el poder de los textos literarios hemos de presentarles libros potentes; no podemos perder el tiempo con lecturas banales o intrascendentes que les confirmen en sus prejuicios sobre la irrelevancia de la literatura. En nuestra propuesta de corpus, la aspiración a suscitar experiencias de lectura decisivas se ha traducido en la elección de textos de calidad y en la preferencia por los textos radicales, que no dejen indiferente al lector.

Presentamos a continuación ejemplos de algunas obras adecuadas para responder a las dos características que nos han parecido más relevantes del destinatario del corpus: sus dificultades de lectura y su carencia de vínculos personales con los textos literarios. Tener en cuenta a la vez ambos criterios de selección supone equilibrar el fácil acceso a los textos y su densidad. Se ha de estar muy atento para que los textos que presentan ayudas para los lectores poco hábiles no sean simples porque cualquier asociación con lo infantil provocaría su inmediato rechazo por unos adolescentes que no quieren que se les relacione con la etapa que acaban de superar. En los álbumes ilustrados de Shaun Tan o Jimmy Liao se equilibra de manera brillante la relevancia de los contenidos y el protagonismo de unas imágenes sugerentes que invitan a desentrañar sus distintos niveles de lectura. Las obras de ambos autores serán una buena carta de presentación de este nuevo tipo de texto que alejará cualquier prejuicio sobre el carácter infantil del género de los álbumes. Otra forma de adentrarse en la narrativa son las minificciones, en las que el cuento se depura y se reduce a sus elementos esenciales. Entre la larga lista de cuentistas que ofrece la biblioteca digital Ciudad Seva⁵, los relatos brevísimos y contundentes de Marco Denevi resultan muy adecuados para los destinatarios del corpus. Un buen autor para iniciarse en la poesía es Bertold Brecht, sobre todo en los poemas en los que aborda la crítica social de manera directa y radical. En la web *viu la poesia* ⁶ la búsqueda de poemas visuales o sonoros permite el acceso a textos que sorprenderán al lector por su integración de distintos soportes. Finalmente, en algunos textos teatrales actuales hemos encontrado ejemplos que, por su agilidad y proximidad con situaciones comunicativas cotidianas, facilitan el acceso de los destinatarios del corpus al género dramático. Por ejemplo, los monólogos de la compañía *T de teatre* o los textos recogidos en *Dramaticulària*⁷.

2. Criterios de selección de lecturas para la formación de lectores literarios

El tipo de destinatario que acabamos de describir determina las funciones que debería cumplir su contacto con los textos literarios en un contexto escolar. Creemos que hay dos objetivos que la escuela debe plantearse en la formación literaria de estos adolescentes reacios a la lectura. Por una parte, ha de vencer sus resistencias iniciales y poner las bases para la construcción de un hábito lector. Por otra parte, ha de proporcionarles instrumentos que les permitan avanzar en su capacidad de interpretar los textos literarios. Ambos objetivos se retroalimentan: para que el contacto de estos jóvenes con los libros sea duradero y acabe cuajando en un hábito lector consolidado han de progresar en su capacidad de disfrutar y entender textos progresivamente complejos. A su vez,

5 <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/mini/minicuen.htm>.

6 <http://www.viulapoesia.com>.

7 En este caso se ha mantenido la referencia a obras en catalán puesto que esta selección de textos se dirigió a las aulas de secundaria de Cataluña.

para que su lectura literaria vaya siendo más rica e incorpore distintos niveles de interpretación es esencial que cuenten con un bagaje de lecturas que les proporcione los referentes necesarios para construir una mirada experta sobre el texto. En este sentido son significativos los estudios sobre hábitos lectores de los adolescentes (Manresa, 2009) que han redefinido en qué consiste un buen hábito lector, incorporando a la cantidad de textos leídos su diversidad y complejidad así como la adquisición de criterios valorativos sobre las lecturas.

Las funciones escolares que se priorizan en el corpus coinciden con dos de los objetivos de la educación literaria que el currículum señala para la etapa de secundaria⁸:

Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.

Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. (Real Decreto 1631/2006: 732).

Las características del destinatario al que se dirige este corpus nos llevan a concentrarnos en los objetivos que confluyen en el de hacer buenos lectores. Descartamos, de momento, el tercer objetivo de esta etapa sobre el conocimiento de las obras del patrimonio nacional porque nos parece que sólo tendrá sentido abordarlo cuando se hayan puesto las bases para que estos alumnos, con un rechazo muy marcado hacia la lectura, hayan establecido contacto con la literatura. En todo caso, la presencia de los clásicos estará limitada en esta fase a los textos que cumplan con las características que en el apartado anterior nos parecieron adecuadas para atraer a estos lectores recalcitrantes.

Es cierto que en el contexto escolar en el que nos movemos puede resultar utópico conseguir hacer buenos lectores. Pero quizás parte del problema estriba en que a menudo los docentes concentran sus esfuerzos en la metodología para abordar la lectura de los textos sin plantearse lo que puede aportar la renovación del corpus que se pone en circulación. Se prueban distintas formas de acceso a los textos –lectura libre o guiada, optativa u obligatoria– y diferentes actividades –discusión, preguntas de comprensión más centradas en la lengua o en la interpretación, relación con versiones filmicas, etc.–. En cambio, se dedica poco esfuerzo a reflexionar sobre los títulos que pueden resultar más adecuados para formar lectores. En los siguientes apartados mostraremos cómo relacionar la selección de lecturas con las funciones formativas que se persiguen abre nuevas perspectivas a la educación literaria en secundaria, tanto porque permite abrir el corpus a libros poco conocidos pero que pueden resultar muy rentables, como porque amplía el campo de actuación del docente.

2.1. Qué textos para fomentar el hábito lector

El primer paso para iniciar a estos alumnos en el hábito lector es quebrar su militancia antilectora con textos que diluyan sus prejuicios ante la lectura. Este objetivo va muy ligado a la necesidad, ya explicada, de mostrarles que pueden establecer vínculos personales con la literatura a través de textos con los que experimenten encuentros significativos. Así, a los criterios de selección dirigidos a dar respuesta a esa necesidad de contactar personalmente con la literatura –variedad, calidad, densidad significativa y capacidad para provocar encuentros estimulantes con la lectura–, se les añaden los que traducen el objetivo formativo de promover hábitos lectores. En nuestra propuesta de corpus

⁸ En esta primera fase de la educación literaria de este tipo de lector dejamos de lado el tercer objetivo de la educación literaria relacionado con el conocimiento del patrimonio literario nacional.

nos hemos distanciado de los criterios temáticos que acostumbran a proponer las guías de lectura habituales. Nos interesa más seleccionar los textos a partir de los efectos que provocan en el lector porque este tipo de mirada permite recoger las lecturas adecuadas para provocar determinadas experiencias en un lector que mantiene relaciones de rutina y hastío con la literatura. Los criterios en los que se ha traducido el objetivo de iniciar a estos alumnos en la formación de un hábito lector aspiran a interpelarlos utilizando vías distintas:

- *Las emociones*. Gonzalo Moure desarrolla en su hermosa conferencia "Emoción" la idea de que los textos que realmente hacen lectores no son, contra lo que tiende a pensarse, los que recurren a la vía fácil de la identificación con el protagonista o al enganche con un argumento en el que se asiste al siempre previsible enfrentamiento entre las fuerzas del bien y el mal. Frente a la tendencia a recurrir a lecturas "divertidas" y triviales, Moure defiende que la vía para hacer lectores pasa por los textos que sugieren una emoción, los que no acaban de explicarlo todo y tocan alguna tecla interior. Son los textos que contienen verdadera literatura, los que están llenos de preguntas, de emoción y de ambigüedad los que, al marcar la diferencia con las ficciones que llegan a los jóvenes a través del cine, están en condiciones de hacer lectores. Nuestro corpus realiza una apuesta en este sentido proponiendo lecturas que sean a la vez fuente de emociones y reto intelectual. En este tipo de propuestas utilizamos álbumes ilustrados porque, como señala Silva-Díaz, "Las narraciones ilustradas pueden ayudar a los adolescentes a crear este espacio de conexión entre la literatura y sus vidas al poner al alcance palabras e imágenes para dar nombre y organizar experiencias que no saben expresar" (2009: 163).

De los autores que sugerimos en el apartado anterior, Shaun Tan y Jimmy Liao, destacan dos álbumes excepcionales en su manera de abordar las emociones. La riqueza visual con que las imágenes de *El Árbol rojo*, de Tan, sugieren los estados de ánimo de la protagonista y desgranar los matices de la tristeza invita a compartir las resonancias emocionales que el álbum provoca. *Desencuentros*, de Jimmy Liao, es una propuesta compleja, dirigida a jóvenes y adultos, con elementos del álbum y la novela gráfica. La reflexión del poema inicial sobre la belleza de las incertezas se desarrolla luego en la historia de dos jóvenes destinados a encontrarse después de los numerosos desencuentros en los que se cruzan sin verse. Las imágenes transmiten emociones matizadas ligadas a la soledad y a la búsqueda.

Otro ejemplo de álbum adecuado para emocionar es el premiado *El hilo de la vida*, de Cali y Bloch, en el que se traza el recorrido vital del protagonista a partir de la imagen metafórica de un hilo rojo. La combinación de un texto sencillo y unas imágenes depuradas resultan conmovedoras cuando muestran la pérdida de los seres amados y la necesidad de esperanza.

- *La reflexión*. Tradicionalmente se ha definido la adolescencia como una etapa caracterizada por la búsqueda de respuestas. Y una de las dimensiones de la literatura es la de ayudarnos a comprendernos mejor a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. En la búsqueda de significación que nos define como humanos, los libros son un aliado porque, como dice Bradbury en *Fahrenheit, 451* "cosen las piezas y los pedazos del universo para hacernos con ellos una vestimenta". Leyendo, en efecto, nos leemos también a nosotros mismos y a los otros e hilvanamos un relato significativo con lo que de otra forma serían sólo fragmentos inconexos. Cuando este afán de interrogación existencial se alimenta de la lectura, se convierte para algunos lectores en un motor de búsqueda: "Durante mucho tiempo esperé que existiera el libro que lo explicara todo" (Bergounioux, citado en Petit, 2009: 111). El objetivo de esta vía de acceso a la literatura es mostrar a los destinatarios del corpus las formas en que los libros permiten canalizar sus inquietudes existenciales.

En la propuesta de lecturas para la reflexión distinguimos entre las que hacen pensar en un nivel intimista sobre el sentido de la propia existencia y las que proyectan la reflexión en una dimensión social sobre cuestiones en torno al mundo que les rodea. Entre las numerosas lecturas que podrían ilustrar la función de profundizar en la búsqueda de sentido, escogeremos dos álbumes en los que esta función se traduce de maneras distintas. *Noche de tormenta*, de Lemieux, invita al lector a descubrir la relación entre las preguntas existenciales que se hace la protagonista y su traducción gráfica. Las variadas formas en las que las ilustraciones traducen, sugieren o expanden cada una de esas cuestiones constituyen una manera hábil de poner al lector en la tesitura de hacer suya cada interrogación, por lo que se produce un traspaso muy eficaz entre las preguntas que se hace la protagonista y las que debe hacerse el lector para dar sentido al diálogo entre texto e imagen. *La cosa perdida*, de Tan, es un álbum complejo y ambiguo que da una dimensión simbólica al relato de la búsqueda de un lugar para esa cosa perdida. En este caso, la reflexión existencial va ligada al desarrollo narrativo.

Junto a sus preocupaciones por dar respuesta a sus preguntas sobre el sentido de su propia vida, el adolescente también necesita definir su propia postura hacia la comunidad. En esta edad toman cuerpo las inquietudes sociales: se empieza a explorar el mundo y a preocuparse por las cuestiones de justicia, libertad, preservación de la naturaleza... La atención a lecturas que le ayuden a conocer y opinar sobre aspectos sociales parece esencial en este momento. Los álbumes y el poema que ejemplifican este criterio comparten una visión radical de cuestiones como la guerra, la xenofobia y la explotación que no deja espacio a la indiferencia e incita, por tanto, a construir una postura propia ante estos problemas sociales. *El enemigo*, de Cali y Bloch, adopta un enfoque individualizado de la guerra que pone en evidencia el sinsentido de los enfrentamientos bélicos. *La isla*, de Greder, es un álbum descarnado sobre los efectos perversos del miedo al extranjero. El lapidario poema de Brecht "Maneras de matar" denuncia con contundencia las formas de violencia estatal sobre el individuo.

- *La sorpresa*. Una manera eficaz de desmontar los prejuicios hacia la lectura de los adolescentes es asombrarles con libros audaces que rompan sus esquemas y amplíen su concepción de lo literario. Mostrarles obras inesperadas será una estrategia inteligente para despertar su curiosidad y hacerles contemplar los libros con otros ojos. Entre los tipos de libros adecuados para producir este efecto de sorpresa incluimos los que establecen nuevas formas de relación con el lector, los que los ponen en contacto con géneros que no suelen frecuentar y los que abordan temas tabú o recurren a la transgresión.

Para renovar la imagen que estos adolescentes tienen de la literatura, resultan muy rompedores algunos álbumes que exploran nuevas formas de participación del lector. Por ejemplo, álbumes en los que el protagonismo de las imágenes demanda formas nuevas y muy activas de lectura que invitan al lector a participar en el juego. Así, la serie de Thomson y Gonsalves que empezó con *Imagina un día*⁹ en la que los cuadros del pintor Gonsalves se transforman gracias a la técnica del *trompe l'oeil* para proponer cruces entre el mundo representado y el real que el lector ha de descubrir. O las propuestas imaginativas que Messenger multiplica en *Imagina* para retar al lector a encontrar elementos escondidos o a resolver enigmas visuales. En esta misma línea destaca el poco convencional álbum sin texto *La casa* en el que Innocenti invita al lector a reconstruir la historia europea en las ilustraciones detallistas sobre las transformaciones de una casona de campo desde mediados del XVII hasta nuestros días. Los álbumes también han explorado otras formas de participación en la narración, como la que

9 En Editorial Juventud están publicados también los otros libros de la serie: *Imagina una noche* e *Imagina un lugar*.

propone la impactante novela gráfica sin texto *El número 73304-23-4153-6-96-8*, de Thomas Ott, en la que el lector es quien debe reconstruir el hilo narrativo relacionando las partes de un número con los quiebros en el relato. O el ya clásico *Los Misterios del señor Burdick*, de Allsburg, en el que las imágenes y el breve texto que las acompañan aspiran a actuar de desencadenante de la historia que el lector ha de imaginar. Sin duda, este tipo de propuestas desconcertará a los adolescentes que pueden sentirse seducidos por la invitación gozosa a sumergirse en la dimensión lúdica de participar en la lectura de imágenes o en la reconstrucción de la narración.

Otra forma de renovar la imagen que tienen los adolescentes de la lectura es poner a su alcance obras que les facilitan el acceso a géneros a los que no están habituados o que rechazan sin conocerlos. Suele ser éste el caso de la poesía, un género que se aprende a apreciar en la adolescencia pero con el que han mantenido un contacto lastrado por el formalismo con el que tiende a presentarlo la escuela. Sería una lástima desaprovechar la oportunidad que brindan algunas ediciones de acceder a la poesía de una manera estimulante. Resulta muy sugerente, por ejemplo, la edición de *Media Vaca* del *Libro de las preguntas*, de Pablo Neruda, en el que las ilustraciones en forma de collage de Isidro Ferrer dejan abierto el camino para la interpretación de las preguntas que componen la larga oda de Neruda. Otra aportación notable del mundo de la edición a la poesía es el original *Cien mil millones de poemas*, un homenaje a Raymond Queneau en el que la editorial Demipage separa en lengüetas troqueladas los versos de diez sonetos de distintos autores para que el lector se aventure a armar los nuevos sonetos que surgen de las múltiples combinaciones posibles. Finalmente, en esta misma línea que potencia la participación del lector en el acto poético, resultan muy interesantes las aportaciones de la poesía digital. Para que los adolescentes experimenten los insospechados efectos que adquiere la interacción con la pantalla cuando se pone al servicio del lenguaje poético, vale la pena hacerles explorar los poemas digitales de diversos autores que se recogen en *Epínome*, un proyecto de Calvo y Valdeolmillos.

Los libros transgresores, bien por acercarse a temas tabú, bien por su tono gamberro y provocativo constituyen un anzuelo infalible para captar la atención de los no lectores más aferrados a su pose. La crudeza con la que el álbum *Juul* aborda el acoso que desemboca en la automutilación lleva a muchos educadores a rechazarlo por su dureza. Pero, precisamente, la radicalidad de la propuesta puede ser un elemento que desestabilice la concepción anquilosada que los destinatarios de este corpus tienen de la lectura. Otro álbum desgarrador, *El libro triste* de Rosen y Blake, afronta de manera directa un tema tan poco habitual como el dolor del padre que ha perdido a su hijo. La reflexión sobre la pérdida resulta convincente por el logrado tono de sinceridad que imprime profundidad y madurez al tratamiento de los matices del dolor. El contundente relato *Qué blanca tan bonita soy*, de Dolf Verroen, ofrece una visión estremecedora del racismo mediante el contraste entre la voz infantil aparentemente ingenua y la violencia de la historia de racismo que narra. La naturalidad con la que la niña explica los aspectos más escabrosos del racismo produce un efecto desolador. Además de su gran calidad literaria, estos libros abordan con valentía temas que, o se orillan, o se presentan de forma edulcorada a los más jóvenes. Precisamente, creemos que estos destinatarios pueden agradecer que se les ofrezcan estos temas sin enmascaramientos.

El humor gamberro constituye otra forma de transgresión que, además de divertida, resulta desconcertante para estos adolescentes que no asocian la literatura con la carcajada. Es muy efectivo *El libro de los conejitos suicidas*, de Riley, un cómic descacharrante sobre las sorprendentes formas de suicidarse que idean los conejitos, esos protagonistas blancos y suavemente peludos de los cuentos infantiles que aquí se trastocan en febriles y pertinaces suicidas. También los cuentos del argentino

Luis Pescetti son una opción infalible para la risa con las situaciones disparatadas que lleva hasta el absurdo en *Nadie te creería*.

- *El conocimiento*. Una de las potencialidades de la literatura es la de ampliar nuestra experiencia del mundo al permitirnos asomarnos a otras realidades. Es sabido que una forma de placer lector consiste en conocer, en saber más. Y la literatura permite un descubrimiento vívido de realidades que, sin la verdad de la ficción, no resultan tan próximas. Así lo atestigua esta joven lectora, entrevistada por Petit, que valora más los conocimientos sobre la segunda Guerra Mundial que le proporcionó la lectura de una autobiografía que la que adquirió en la asignatura de Historia:

Me aportó más conocimientos sobre la segunda Guerra Mundial y cómo lo había vivido la gente. Eso se estudia en historia, pero no es lo mismo. Nos hablan de las consecuencias demográficas, pero mientras uno no lo vive... Porque ahí tenía la impresión de vivir esa historia con la gente. Parece muy abstracto cuando el profe dice: "ya ven, hubo cien mil muertos". Uno anota un número y nada más. Cuando leí el libro me pregunté: cómo pudieron vivir todo eso?... (Petit, 2001: 57)

Parece necesario mostrar esta vía de acceso a la literatura a jóvenes que desconfían de la ficción y valoran "lo verídico". En este sentido, se les puede invitar a traspasar las fronteras hacia la literatura adulta con novelas históricas que les permitirán asomarse a otras realidades. Puede ser recomendable, por ejemplo, *Cisnes salvajes*, un retrato impactante de los vertiginosos cambios que ha sufrido China en el siglo XX a través de la historia de tres generaciones de mujeres cuyas vidas nos acercan a la China feudal de las concubinas y a los horrores de la Revolución Cultural. Si hasta ahora el corpus se ha limitado a ofrecer obras breves, en este caso, el volumen de este tipo de novelas puede dar un marchamo de prestigio a los que se definen como no lectores que, al atreverse con libros extensos, sentirán que ingresan en el circuito de lecturas adultas. Otra lectura de adultos que puede ser una excelente introducción a las autobiografías es *Mi último suspiro*, un libro de memorias que permite adentrarse en la apasionante y compleja personalidad de Luís Buñuel cuya sabiduría acercará a nuestros lectores a una visión del mundo desde la madurez. Para conocer seres excepcionales, el género de las biografías dirigido a un público juvenil cuenta con títulos recomendables como los de la colección de Combel. Los dos números publicados hasta el momento de *Historias increíbles*, de Ganges e Imapla, nos acercan a la vida de cinco aventureros y su gesta más famosa, como la de Shakleton en la Antártida o Gertrude Ederle en el Canal de la Mancha. Los libros de conocimientos han experimentado un extraordinario auge gracias a las posibilidades que permiten los avances en la edición. Citaremos sólo una muestra, *La tumba de Tutankamón*, de Green y Slater, en el que las páginas troqueladas dan una dimensión tridimensional al diario personal del arqueólogo que descubrió la tumba de Tutankamón. El uso de lengüetas y desplegables para proporcionar información, imprimen espectacularidad a la lectura interactiva.

En resumen, este apartado ha intentado mostrar cómo desplegar un menú variado de lecturas que produzcan efectos muy diversos en el lector puede ser una estrategia eficaz para despertar el apetito lector de los adolescentes al mostrarles la diversidad de puertas que pueden cruzar en su camino lector. Creemos que pensar en los criterios de selección de las lecturas a partir del tipo de experiencia que aspiran a producir en el lector contribuye a ajustarlos tanto a los objetivos formativos del corpus como a los destinatarios a los que se dirige. Por otra parte, parece necesaria la apertura del corpus para que incorpore nuevos géneros que recurren a la imagen, como los álbumes o la

literatura digital, tanto por la calidad de sus producciones como por su potencialidad para llegar al público adolescente. El objetivo de fomentar el hábito lector ha de ir de la mano de la capacidad de propiciar hallazgos que conviertan la lectura en algo deseable y natural. El profesor que se tome en serio esta dimensión de la formación literaria ha de asumir su rol de mediador y ampliar y dinamizar el repertorio de lecturas que es capaz de ofrecer.

2.2. Qué textos para progresar en la interpretación literaria

A la vez que como mediadores ponemos a disposición de los alumnos una diversidad de textos incitadores, como profesores hemos de tomarles de la mano para enseñarles cómo leer literariamente de manera que sepan disfrutar progresivamente de formas más elaboradas de lectura. Se trata, como formulaba el objetivo del currículum que copiamos más arriba, de que la comprensión de los textos literarios se enriquezca con el conocimiento del funcionamiento del discurso literario. Reconocer las convenciones de género, los temas y motivos de la tradición y los recursos estilísticos no es un fin en sí mismo, sino una manera de profundizar en la lectura. El nuevo modelo de educación literaria supera así los errores en los que incurrió la metodología del comentario de texto que acabó poniendo en primer plano el conocimiento de los géneros, temas y recursos literarios, desconectados del papel que jugaban en cada texto o con una relación tan sofisticada con éste que sólo se podía descubrir con la ayuda del experto.

La importancia del comentario de texto en la formación universitaria de los docentes aún tiene consecuencias en algunas de sus decisiones. En cierta forma, la rigidez de este método es responsable de la inseguridad con la que los docentes se enfrentan a su función de guías de las lecturas que no forman parte del corpus de textos canónicos con los que se ejercitaron en el comentario. A resultas de esa inseguridad, es frecuente que su selección de textos para enseñar a leer coincida con los textos clásicos con los que se sienten más seguros. La apertura del corpus que defendemos plantea un reto a los docentes que no sólo deben despegarse de los textos clásicos, sino ser capaces de mostrar el funcionamiento literario de textos en los que se mezclan la palabra y la imagen.

En cuanto al criterio de selección de los textos adecuados para la enseñanza de la interpretación, nos ha parecido que el desafío es el que mejor resume la cualidad que han de tener estas lecturas de retar al lector para que profundice en los mecanismos de creación de sentido relevantes en cada lectura. O siguiendo a Tauveron (2002, 1999), textos que opongan alguna resistencia al lector, bien por su carácter *reticente* –los textos que presentan deliberadamente problemas de comprensión–, bien por su carácter *proliferante* –los textos polisémicos que posibilitan distintas interpretaciones–. En definitiva, entendemos por textos desafiantes los que contienen algunos obstáculos que, para ser confrontados, exigen que el alumno progrese en su capacidad de interpretar. Se trata de escoger, por tanto, textos que contengan distintos desafíos interpretativos que hagan necesario poner en juego una variedad de conocimientos literarios necesarios para dar sentido a las lecturas y, por ende, avanzar en la educación literaria.

En nuestra propuesta, la superposición de los criterios explicados hasta ahora ha ido conformando un corpus en el que la mayoría de títulos responden al criterio del desafío. Como se muestra en el cuadro 1, el corpus va concretándose a partir de la acción conjunta de criterios creados para adaptarse a los destinatarios y a las funciones formativas. Por ejemplo, la elección de textos de calidad, con densidad significativa y que exploren distintas vías para llegar al lector suele conducir a lecturas que también son desafiantes. Elaborar una clasificación exhaustiva de los diferentes tipos de retos que pueden plantear las lecturas y su relación con la movilización de determinadas estrategias

interpretativas excede las dimensiones y objetivos de este trabajo. Por ello nos limitaremos a mostrar cómo se concreta el carácter desafiante de algunos textos del corpus para ilustrar cómo seleccionar lecturas que permiten una evolución programada de la enseñanza de la interpretación.

Cuadro 1. Resumen de los criterios de selección del corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura



Una particularidad de la muestra que presentamos es la presencia de álbumes ilustrados. En este sentido, nuestra propuesta defiende que este tipo de texto no sólo es apto para fomentar el hábito lector, sino que también puede ser muy adecuado para enseñar a leer literariamente. Como afirman Durán y Durán (2007) la lectura de álbumes ilustrados afianza la adquisición de la competencia narrativa necesaria para interpretar cualquier tipo de relato. Por otra parte, a estos adolescentes acostumbrados a la cultura visual, descubrir los niveles de significado de un texto en el que interviene

la imagen puede ayudarles a familiarizarse con los recursos expresivos que comparten el lenguaje verbal y el icónico. Los álbumes ilustrados, por tanto, al fundamentar su significado en la interacción entre texto e imagen ofrecen un terreno nuevo y lleno de posibilidades para el aprendizaje de los recursos narrativos.

Proponemos a continuación una pequeña muestra de los conocimientos literarios que son convocados en la comprensión de algunas lecturas desafiantes del corpus a fin de mostrar su potencialidad para trabajar el avance en la interpretación:

- *Elementos paratextuales*. Descubrir los efectos expresivos de elementos paratextuales en los álbumes brinda una excelente oportunidad para hacer conscientes a los alumnos del carácter artificioso del libro. Para romper con su idea naif de la literatura como representación transparente de la realidad, nada mejor que hacer que se cuestionen el porqué de elementos del soporte libro. Por ejemplo, en *Voces en el parque*, de Browne, les resultará estimulante relacionar los cambios en la tipografía con las características de las voces a las que se asocia cada tipo de letra. O en *Emigrantes*, de Shaun Tan, sin duda se sentirán impresionados por la magnífica edición del texto y, a partir de aquí, se les puede impulsar a preguntarse por la función anticipatoria de las ilustraciones de la portada y de las guardas o por la intencionalidad de las reproducciones de documentos identificativos que acompañan las páginas de créditos. Entre los numerosos recursos visuales que pueden analizarse en esta novela, destacaremos sólo el uso de los fondos de página oscuros para marcar puntos de vista diferentes. Que los alumnos identifiquen estos cambios de color con la entrada de historias que otros personajes explican al protagonista les permitirá "darse cuenta" de que el libro funciona como un artefacto expresivo que recurre a distintos elementos formales para construir su significado.

- *Punto de vista*. Un álbum magnífico para profundizar en el punto de vista es *Voces en el parque*, de Browne. Ilustraciones y texto se complementan para transmitir los puntos de vista de los cuatro personajes que cuentan una tarde en el parque. Además de la tipografía, que señalamos en el apartado anterior, la perspectiva de cada personaje se caracteriza con recursos que van desde el tono de cada voz al estilo y el colorido de las ilustraciones y a los elementos simbólicos que se intercalan en las imágenes. Analizar los cambios que se producen en cada uno de estos elementos para transmitir la visión de cada personaje constituye un ejercicio eficaz para conocer los recursos de focalización que se ponen en juego en un texto polifónico.

- *Textos polisémicos*. La escuela no acostumbra a enseñar el carácter polisémico de los textos literarios. Se decanta más bien por desvelar "el sentido" que el alumno necesita descubrir de la mano del experto. El premiado y ya clásico *Óscar y la gata de medianoche*, de Brooks y Wagner, es un álbum ideal para que los alumnos comprueben cómo el texto permite distintas interpretaciones siempre que estén fundamentadas en el texto. Así, se pueden hacer emerger de la discusión las distintas lecturas a las que la obra da pie. El triángulo que se forma entre la anciana, su perro y la gata intrusa: ¿es un relato sobre la soledad, sobre el amor posesivo y los celos o sobre la manipulación?

- *Intertextualidad*. Una de las ventajas de trabajar con textos actuales que utilizan recursos textuales y visuales como los álbumes es la variedad de referentes que incorporan y su proximidad con los que el alumno conoce. En este sentido, este tipo de lectura permite que el lector adolescente tome parte activa en la identificación de los referentes que estas obras ponen en juego. Es muy rico en este sentido *El libro de los conejitos suicidas* puesto que para entender algunas de las formas de suicidio representadas es preciso conocer los referentes, muchos de ellos del mundo cinematográfico, a los que se alude. Por ejemplo, *Star Trek* o *La Guerra de las Galaxias*. Iniciarse en el uso de la intertextualidad como estrategia interpretativa utilizando el bagaje cultural que ya poseen, ayudará a

estos adolescentes a entender la rentabilidad de esta clave de lectura que, a medida que crezcan sus referentes literarios, se irá enriqueciendo.

- *Convenciones de género.* Para formarse como lector resulta muy productivo el conocimiento de las convenciones de género en tanto permite activar expectativas lectoras que guían la comprensión. Para hacer conscientes a los alumnos del papel que juegan estas convenciones en las narraciones, puede resultar eficaz hacerlas visibles mediante la comparación de los géneros en los que haya sido vertida una misma historia. Pensemos en el contraste entre el cuento de Andersen *El soldadito de plomo* y su versión en el álbum sin texto de Müller. Hacer emerger las características de cada relato que están ligadas al género en que se inscriben mostrará a los alumnos cómo las diferentes convenciones que rigen el cuento de hadas y un álbum de denuncia social explican las diferencias entre ambas lecturas respecto al tema, los recursos o el desarrollo argumental.

- *Ideología.* Si la educación literaria aspira a formar lectores críticos, parece necesario prepararles para identificar las ideologías que se esconden en los textos literarios. Descubrir que no hay "textos inocentes" y ser capaz de reconocer la ideología latente sólo está al alcance de lectores experimentados. En cambio, los destinatarios del corpus pueden identificar este tipo de intencionalidad con textos en los que el autor utilice la denuncia para poner en evidencia la ideología que pretende criticar. El protagonismo de las cuestiones ideológicas hace visible para estos lectores la dimensión crítica que puede tener su lectura y les pone en guardia hacia otros textos cuya ideología no es tan patente. El relato *Qué blanca tan bonita soy* que presentamos como ejemplo de lectura sorprendente, resulta también adecuado para comprobar la dimensión ideológica de la literatura. Su denuncia del racismo es impactante porque, al adoptar el punto de vista de la niña blanca que ve con naturalidad los horrores del sistema racista en que vive nos muestra el sistema de valores de la sociedad racista desde dentro. Resulta explosiva la combinación del tono de ingenuidad infantil con los valores inaceptables de los que se impregna. Otra lectura adecuada para entrenarse en la identificación de la ideología es *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roal Dahl, porque sus relecturas de los cuentos clásicos, al corregir en clave humorística los supuestos ideológicos de los cuentos originales, constituyen un recurso eficaz para denunciar el machismo o la sumisión al poderoso que en ellos se presentaba como algo natural.

- *Metaficción.* Una tendencia de la literatura llamada posmoderna en la que los álbumes se incluyen es la metafictionalidad entendida como la experimentación con los límites de las convenciones literarias. Como afirma Silva-Díaz, "Al desvelar el funcionamiento de lo literario y la ficción y al reclutar a sus lectores en un ejercicio interpretativo de búsqueda de sentido, las obras metafictionales son potencialmente didácticas" (2003: 179). En este sentido, el estudio de la metafictionalidad contribuye a hacer progresar a los alumnos como lectores, desde la ingenuidad inicial que les lleva a entender la literatura como reproducción de lo real hacia la conciencia de su carácter artificioso. En un nivel más concreto, los textos metafictionales facilitan el aprendizaje de las convenciones con las que juegan en tanto desvelan su funcionamiento. *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, de Scieszka y Smith, es un álbum atravesado por la metafictionalidad porque rompe convenciones de todo tipo: los elementos paratextuales se dinamitan –el código de barras es interpelado por un personaje, el índice cambia de sitio...–, el narrador se enfada con los personajes, los argumentos de los cuentos populares se mezclan y distorsionan... Además de ser un libro sorprendente y muy divertido, ofrece la oportunidad de identificar los elementos narrativos que en la obra se vulneran y reflexionar sobre las funciones narrativas con las que se juega.

Las entradas que hemos señalado en las obras del corpus para enseñar la interpretación muestran la potencialidad de estas lecturas para ejercitar las competencias interpretativas de los destinatarios. Con certeza, se podrían señalar otros recursos igual de relevantes en las obras analizadas, lo cual confirma la riqueza y calidad de estas lecturas. Si la variedad de desafíos que contienen los títulos del corpus, los hace aptos para aprender estrategias de lectura de alto nivel, el hecho de que los textos desafiantes respondan también a los criterios de selección exigidos por el tipo de destinatario al que se dirigen les da muchas ventajas para su explotación didáctica con estos alumnos. Así, su brevedad los hace manejables y posibilita que se pueda dedicar una sesión de clase a la lectura y comentario de una obra. O la relevancia de estos textos, que aspiran a provocar experiencias de lectura significativas, facilita la renovación de las prácticas de comentario con la introducción de la discusión interpretativa. Este tipo de interacción oral en torno al texto resulta adecuada para canalizar las respuestas que este tipo de lectura provoca al tiempo que permite al docente guiar la discusión hacia la construcción conjunta de las estrategias de interpretación que considere relevante aplicar en dicho texto. Los consejos de Chambers (2007) resultan muy útiles para introducir las prácticas de conversación literaria en el aula.

Conclusiones

En este escrito se ha intentado dar respuesta a la necesidad de elaborar corpus de lectura ajustados a cada contexto escolar. La propuesta de criterios de selección de lecturas que se adaptan a las características de un tipo de destinatario y a unas funciones formativas determinadas ha mostrado su potencialidad para incorporar a la selección de lecturas criterios didácticos. Esta nueva perspectiva en la elaboración de los corpus de lecturas escolares implica integrar los conocimientos sobre la realidad escolar con los conocimientos sobre las lecturas. Con ello se da protagonismo al rol de mediador del docente y se favorece una práctica reflexiva que le permita, a partir de los resultados de las experiencias de lectura que proponga a sus alumnos, afinar la selección de los libros que resultan adecuados en cada contexto escolar. Esta visión dinámica de la elaboración del corpus haría deseable que se establecieran circuitos de comunicación entre los mediadores que apliquen esta propuesta de modo que pudiera seguir creciendo.

Otra ventaja del modelo de elaboración del corpus propuesto es su flexibilidad. El carácter abierto de este corpus tiene que ver con la naturaleza de los criterios de selección que se han definido en términos de los tipos de textos – breves, próximos, con imágenes–, de los efectos que pretenden provocar – emocionar, hacer reflexionar, sorprender, ampliar conocimientos– o de sus características – calidad, densidad, relevancia, carácter desafiante–. La definición funcional de los criterios de selección permite que se utilicen para ampliar el corpus con nuevas incorporaciones de textos que encajen en alguno de los criterios. Y también explica los efectos centripetos de la aplicación conjunta de los criterios de selección que, al aplicarse de manera superpuesta, tienden a confluir en unas mismas lecturas en las que se ejemplifica más de un criterio. Se conforma así un corpus abarcable y con unos rasgos definidos que facilitan su aplicación por parte del mediador.

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, C.; CARTER, M. & DÉTREZ, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil.
- CALVO, L. & VALDEOLMILLOS, P. (n.d.). *Epimone*. Consultado el 23 de marzo de 2012. <http://www.epimone.net/infoES/index.html>
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÉTREZ, C. (2006). "Adolescents et lecture: une questions de «genres»". *Lecture jeune*, 120, 7-13.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009). "Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia". En Colomer, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- DURÁN ARMENGOL, T. & DURÁN CASTELLS, J. (2007). "Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Editorial Trea.
- MANRESA, M. (2011). "Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de la lectura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 12-24.
- (2009). "Lecturas juveniles: el hábito lector fuera y dentro de las aulas". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.
- MARGALLO, A.M. (2012) "Lecturas para los recién llegados. El paso de personajes a lectores". En Ramos, R. y A. Fernández Mosquera (eds): *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural/ Literatura infantil para a infancia e a juventude e diversidades cultural*. ANILIJ. pp. 313-329.
- (2008). *Utilització dels textos literaris per a la integració i l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat nouvingut. Proposta de corpus*. Licencia de estudios. Consultado el 18 de marzo de 2012. <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1753>
- MOURE, G. (2004). "Emoción" en I Jornadas de Animación a la Lectura. Aranjuez.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*. (5 enero 2007), núm. 5. Consultado el 23/03/2012: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). "Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados". En COLOMER, T. (coord.): *Lecturas adolescentes*. (pp. 151-168). Barcelona: Graó.
- (2003). "«¡Qué libros más raros!» Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 167-192.
- TAUVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- (1999). "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant". *Repères*, 19, 9-38.

Referencias de las obras del corpus

- ALLSBURG, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- BROOKS, R. & WAGNER, J. (1999). *Óscar y la gata de medianoche*, Salamanca: Lóguez.

- BROWNE, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. Los especiales de a la orilla del viento.
- BUÑUEL, L. (2003). *Mi último suspiro*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- CALI, D.; BLOCH, S. (2008). *El enemigo*. Madrid: SM.
- (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B. La escritura desatada.
- CHANG, J. (1993). *Cisnes salvajes*. Barcelona: Circe Ediciones.
- DAHL, R. BLAKE, Q. (1987). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Altea.
- GANGES, M.; IMAPLA, (2011). *Historias increíbles*. Barcelona: Combel.
- GREDER, A. (2003). *La isla: una historia cotidiana*. Salamanca: Lóguez.
- GREEN, J.; SLATER, G. (2007). *La tumba de Tutankamón*. Madrid: Bruño.
- INNOCENTI, R.; LEWIS, J. P. (2010). *La casa*. Sevilla: Kalandraka.
- LEMIEUX, M. (2000). *Noche de tormenta*. Salamanca: Lóguez.
- LIAO, J. (2008). *Desencuentros*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- MAEYER, G.; VANMECHELEN, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Lóguez.
- MESSENGER, N. (2006). *Imagina*. Madrid: SM.
- MÜLLER, J. (2005). *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez.
- NERUDA, P.; FERRER, I. (2006). *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- OTT, T. (2008). *El número 73304-23-4153-6-96-8*. Barcelona: La Cúpula.
- PESCETTI, L. M. (2004). *Nadie te creería*. Buenos Aires: Alfaguara.
- RILEY, A. (2007). *Libro de los conejitos suicidas*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- ROSEN, M.; BLAKE, Q. (2005). *El libro triste*. Barcelona: Serres.
- SCIESZKA, J.; SMITH, L. (2004). *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- T de teatre; BELLBELL, S.; ESPINOSA, A.; PLANA, D. (2004). *Això no és vida*. Barcelona: Proa, Ossa Major Teatre.
- T de teatre (1998). *Criatures*. Barcelona: Edicions 62. El Galliner / Teatre, 165.
- THOMSON, S. L.; GONSALVES, R. (2006). *Imagina un día*. Barcelona: Juventud.
- TAN, S. (2006). *El árbol rojo*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- (2006). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- (2005). *La cosa perdida*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- VERROEN, D. (2007). *Qué blanca más bonita soy*. Salamanca: Lóguez.
- V.V.A.A. (2011). *Cien mil millones de poemas. Homenaje a Raymond Queneau*. Editorial Demipage.
- (1998). *Duets. Diàlegs teatrals*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

