

La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas

José Domingo Dueñas Lorente  | Universidad de Zaragoza (España)

jduenas@unizar.es

Las investigaciones recientes ponen de relieve que el actual sistema educativo en España no consigue un número relevante de lectores habituales ni tampoco la fidelidad lectora al canon académico que se propone en las aulas. El nuevo enfoque educativo basado en la lectura, por el que apuesta el Decreto de desarrollo de la LOMCE, podría remediar en buena medida estos problemas. En este artículo se revisa la normativa en Enseñanza Secundaria y Bachillerato y se constata que el desarrollo curricular de la Ley educativa vigente destaca de manera indudable la lectura como objetivo final de la educación literaria. No obstante, al mismo tiempo se comprueba que los currículos de algunas comunidades autónomas tratan de conciliar este enfoque didáctico con otros más tradicionales; en particular, con la enseñanza literaria entendida como historia de la literatura. Se revisan aquí otros trabajos afines en cuanto al objetivo de estudio y, por último, en consonancia con la reciente normativa educativa del Estado, se defienden algunas orientaciones didácticas que podrían contribuir a la formación de lectores.

Palabras clave: Legislación educativa, lectura adolescente, propuestas didácticas.

Adolescent reading and the current Education System in Spain: failures, achievements and proposals

Recent research highlights the fact that the current Spanish Education System does not achieve a satisfactory number of regular readers, nor it establishes a reading fidelity to the academic canon proposed in the classroom. The new educational approach based on reading, which the LOMCE (Organic Law on the Improvement of the Quality of Education) supports, could repair these problems to a large extent. This article aims to examine the regulations in ESO (Compulsory Secondary Education) as well as in Bachillerato (Upper Secondary School Education), and it confirms that the curricular development of the current Education Law emphasizes, without any doubt, the importance of reading as the ultimate goal in Literary Education. However, it also demonstrates that the curricula of other Autonomous Regions try to reconcile this didactic approach with other more traditional ones, in particular with those which conceive the teaching of literature adopting a chronological order. We examine here other works related to the main point raised by the study, and finally, in accordance with the recent State Education regulations, we support some didactic guidelines which might contribute to the formation and development of readers.

Keywords: Education Legislation, adolescent reading, didactic proposals.

Recibido: 09/01/2019 | Aceptado: 24/10/2019

DUEÑAS LORENTE, J.D. (2019). Adolescent reading and the current Education System in Spain: failures, achievements and proposals. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>

1. Introducción: la lectura literaria en el actual sistema educativo

Desde hace un tiempo, la formación de lectores, la creación y consolidación de hábitos de lectura, la necesidad de compaginar un corpus que estimule a seguir leyendo con otro que pueda incorporar al joven lector a las tradiciones culturales más relevantes de una comunidad son preocupaciones que se plasman no solo en las investigaciones recientes sino también en los currículos y planes de lectura de las distintas comunidades autónomas. Si se revisan las normativas vigentes se aprecia en seguida la insistencia en considerar la formación lectora como un aprendizaje angular, que se ha de desarrollar a lo largo de la vida. Así se plasma, por ejemplo, en el Decreto que establece el currículum para ESO y Bachillerato:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 1105/ 2014, *BOE*, 3, 3 de enero de 2015, p. 538).

En el mismo lugar, se añade poco después:

El bloque Educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico [...]. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 1105/ 2014, *BOE*, 3, 3 de enero de 2015, p. 539).

En parecidos términos se repite el mismo postulado en los objetivos previstos para el Bachillerato: “d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 1105/ 2014, *BOE*, 3, 3 de enero de 2015, p. 188).

En consecuencia, a la luz de tales propuestas y de acuerdo con estudios recientes en torno a la lectura del adolescente, cabe constatar una conciencia general de fracaso del sistema educativo (Ibarra y Ballester, 2014). Las investigaciones evidencian que la educación literaria de la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato no conlleva una continuidad lectora en la mayor parte de los jóvenes tras finalizar sus estudios: así, Yubero y Larrañaga (2015) concluían que solo el 13% de los universitarios españoles pueden ser calificados de lectores habituales, algo menos (11,7%) en el caso de Portugal. Los estudios ponen de manifiesto, por otra parte, que no cala en los jóvenes en formación la afición a los títulos académicos, a pesar del empeño que el sistema educativo dedica a ello (Molina, 2006; Latorre, 2007; Moreira, 2012; Manresa, 2013); de manera que quienes siguen leyendo optan muy mayoritariamente por los *best-sellers* de cada momento (Colomer y Manresa, 2008; Margallo, 2009; Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). En este sentido, Darío Villanueva apuntaba recientemente que resulta evidente que los lectores jóvenes manifiestan una pérdida progresiva de capacidad para interpretar textos complejos (Villanueva, 2017).

Como bien señalaba Víctor Latorre, existe un cierto hábito de lectura fomentado por el sistema escolar, pero al desparecer la obligatoriedad decae ostensiblemente el número de lectores. Incluso, la obligación de leer que se inculca en las aulas puede convertirse más tarde en un efecto "pernicioso", dado que el alumnado relaciona la lectura con la clase y con el examen, por lo que abandona la práctica lectora en periodo vacacional o tras sus años escolares (Latorre, 2007, pp. 66-67). El *Barómetro de septiembre de 2016* del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ponía de manifiesto que solo el 3,8 % de los encuestados (todos ellos mayores de 18 años) confesaban seguir en sus lecturas las recomendaciones de especialistas o profesores; la mayoría (60,7 %) aseguraba atenerse a su propio criterio; un porcentaje apreciable (26,5 %) elegía los títulos por los consejos de familiares o amigos/as y solo un 1'6 % atendía las recomendaciones de los librerías (CIS, 2016).

Varios autores han analizado el tratamiento que se concede a la lectura en la reciente normativa educativa española. Así, Elena Jiménez (2017) revisaba las últimas ocho leyes educativas desde la Ley General de Educación (1970) hasta la LOMCE (2013), y concluía que en todas ellas se le ha concedido una mínima importancia a la lectura. En ningún caso, por ejemplo, se incluía la formación de lectores a lo largo de la vida como uno de los objetivos prioritarios. Fernando Trujillo (2017) consideraba, por su parte, que la LOMCE coincide en lo fundamental con los parámetros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), si bien, aprecia que sus principales bases teóricas ya habían sido asumidas por la LOE

(2006): así, la dedicación de un tiempo diario a la lectura tanto en Primaria como en Secundaria, el uso frecuente y fundamentado de las bibliotecas escolares, el desarrollo de planes de fomento de la lectura o la consideración epistémica del acto de leer (esto es, la lectura como procedimiento de aprendizaje) en las diferentes materias. A juicio de Trujillo, en este aspecto la LOMCE supone un paso atrás con respecto a la LOE por la confusión en los planteamientos y por la ausencia de una apuesta decidida a favor de la lectura desde sus premisas básicas. No obstante, el autor salva la Orden 65/2015 de 21 de enero, que, en su opinión, propone tanto en Primaria, ESO como en Bachillerato un enfoque mucho más coherente con los planteamientos de PISA y del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Trujillo, 2017, pp. 102-107).

En este sentido, también resulta oportuno e innovador, en mi opinión, el desarrollo de la Ley que propone el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en lo que hace referencia, cuando menos, a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que será aquí el objeto de nuestra atención. Así, a lo largo de los diferentes cursos de ESO y Bachillerato la citada materia se organiza en cuatro bloques: 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. 2. Comunicación escrita: leer y escribir. 3. Conocimiento de la lengua. 4. Educación literaria.

Esta compartimentación de la asignatura procede ya de La LOE (2006), incluso encuentra sus bases en la LOGSE (1990), si bien, el planteamiento gana ahora en claridad y precisión, y parece por lo tanto más proclive a ser trasladado de manera

eficiente a las aulas. Por otra parte, dentro del bloque de Educación literaria se incluye expresamente un "Plan Lector" y, a modo de ejemplo, se propone la lectura literaria para cuarto de la ESO desde las siguientes premisas:

Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 1105/ 2014. *BOE*, 3 de enero de 2015, p. 370).

En estudios anteriores (Dueñas, 2018), hemos constatado que los adolescentes y jóvenes encuentran los principales argumentos para el rechazo de la lectura literaria en los modos de evaluación que se practican habitualmente (resúmenes, controles, fichas). La evaluación tradicional atenta, a juicio de los estudiantes, contra el placer de la lectura e interfiere en la relación del lector con el texto. Por ello, precisamente, se ha de apreciar en su justa medida el nuevo enfoque evaluador que propone el Decreto 1105/2014. Véanse, a modo de ejemplo, los criterios de evaluación referidos a cuarto de ESO:

1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.
2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.
3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes [...].
4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días,

reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece, y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.

5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.
6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal [...] (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Real Decreto 1105/ 2014. *BOE*, 3 de enero de 2015, p. 370).

De manera acorde con estos criterios, los estándares de aprendizaje se expresan en los siguientes términos:

- 1.1. Lee y comprende con creciente grado de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y aficiones.
- 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre [...].
- 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura. [...]
- 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
- 3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas (...) (*ibid.*).

De lo citado se puede deducir que la lectura literaria, y no la enseñanza de la literatura, entendida como recorrido histórico a través de títulos, autores, movimientos estéticos y épocas, es el foco desde el que

se ha de articular la educación literaria de los adolescentes. Los modos y parámetros de evaluación insisten decididamente en la lectura como núcleo irrenunciable de la educación literaria. El cambio de enfoque resulta sustancial con respecto a normativas anteriores.

2. Normativas autonómicas

No obstante, a partir de estos fundamentos teóricos los desarrollos curriculares de las comunidades autónomas destacan diversos enfoques didácticos, a veces en difícil encaje con lo expuesto arriba. Aquí, dado el espacio disponible, revisaremos únicamente una serie de normativas autonómicas, representativa, a nuestro juicio, del panorama general, más cuando la homogeneidad en los distintos planteamientos es elevada. Así, el currículum para la ESO de la Comunidad de Madrid insiste, con respecto a la materia de Lengua Castellana y Literatura, en los objetivos relacionados con la lectura, de modo que tanto en tercer curso como en cuarto se desarrolla el Plan lector como “[l]ectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo [...]”; pero al mismo tiempo se propone como objeto de estudio una larga serie de autores y de obras de la Literatura Medieval y del Siglo de Oro, para tercer curso: *Cantar de Mio Cid*, *El Conde Lucanor*, Jorge Manrique, *La Celestina*, Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz, Lazarillo de Tormes, Cervantes y fragmentos de *El Quijote*, Quevedo, Góngora, Lope de Vega, Calderón de la Barca; todo ello en combinación, claro está, con los bloques de Comunicación oral, Comunicación escrita y Conocimiento

de la lengua. En cuarto curso se incluye el teatro, la prosa y la poesía del siglo XVIII; de la literatura del XIX se destacan únicamente Espronceda, Bécquer, Pérez Galdós y Leopoldo Alas ‘Clarín’; del siglo XX se alude al Modernismo y 98, con mención expresa únicamente a Rubén Darío y a Unamuno, para luego hablar de la Generación del 27 y de las tendencias y autores más representativos de la literatura de posguerra sin incluir nombres propios (Comunidad de Madrid. Decreto 48/2015. BOCM, nº 118, 20 de mayo de 2015, pp. 80-89).

Con ello, se hace evidente la contradicción entre una educación literaria fundamentada en la “lectura libre” y una enseñanza de la literatura articulada cronológicamente, apoyada en consecuencia en un recorrido histórico detallado. Además, en el caso de cuarto curso cabe cuestionar la limitada selección de nombres propios del siglo XIX, en comparación con lo expuesto para los Siglos de Oro, así como la omisión de casi todos los autores del XX, donde únicamente aparecen destacados Rubén Darío, fallecido en 1916, y Unamuno, que murió en 1936.

El currículum de la Comunidad Valenciana manifiesta, si cabe, un mayor eclecticismo. Trata de conciliar la educación para la lectura como principal resorte de la educación literaria –en este sentido se solicita la lectura guiada de distintos tipos de textos o se proponen diversos modos de lectura: guiada, silenciosa, en voz alta– con la aproximación a los textos literarios a partir de una clasificación genérica en los dos primeros cursos de la ESO y de una organización cronológica de los contenidos bastante minuciosa en tercero y cuarto:

El cuarto bloque se dedica a la “Educación literaria”. Con él se pretende

conseguir que el alumnado se convierta de manera progresiva en lector competente. Por este motivo, se alternan las propuestas de lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios que aportan conocimientos básicos sobre algunos de los hitos clave de la literatura. En este punto cabe señalar que la progresión en el estudio de la literatura se entiende como la aproximación a los géneros literarios, a partir de una selección de textos agrupados en torno a los grandes temas y tópicos universales en los dos primeros cursos que se concluye en tercero y cuarto curso con una visión cronológica que abarca desde la Edad Media hasta el siglo XXI. Así, la literatura se plantea como fuente de disfrute personal y como fuente de conocimiento, puesto que se relaciona con otras artes como la pintura, la escultura, el cine, la música e incluso con la ciencia (Generalitat Valenciana, 2018, pp. 1-12).

Desde premisas semejantes, el currículum de Cantabria propone un acercamiento al hecho literario a través de los géneros a la vez que defiende expresamente una concepción cronológica de la literatura:

En la ESO se aborda un estudio progresivo de la literatura: se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión cronológica de las principales manifestaciones literarias desde sus comienzos en la Edad Media hasta la actualidad, siempre a través de la selección de textos significativos. (Consejo de Gobierno. Decreto 38/2015, *Boletín Oficial de Cantabria*, nº extraordinario 39, 5 de junio de 2015, pp. 3160-3161).

No obstante, en el desarrollo de los contenidos y en la exposición de los criterios de evaluación nada cambia de manera sustancial con relación al Decreto de desarrollo general de la LOMCE.

El currículum autonómico de Aragón destaca la importancia de la lectura como “el instrumento base sobre el que se asienta el resto de los aprendizajes” (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Orden de 26 de mayo de 2016, *BOA*, nº 105,2 de junio de 2016, s. p.). Y apenas se apuntan cambios con respecto al Real Decreto 1105/2014. Únicamente se añade en varios momentos el epígrafe de “literatura aragonesa” cuando se habla de lectura de textos, pero no se detalla en ningún caso el nombre de los autores a los que habría que dedicar especial atención. Del mismo modo, el currículum de Andalucía insiste en la lectura como principal instrumento de la educación literaria y alude a la necesidad de conocer las obras más relevantes del patrimonio cultural andaluz sin mencionar nombres ni corrientes o tendencias que hayan de estudiarse necesaria o convenientemente (Consejería de Educación. Orden de 14 de julio de 2016, *Boletín de la Junta de Andalucía*, nº 144, 28 de julio de 2016). En el caso de Castilla-La Mancha, tampoco se introducen modificaciones significativas al Decreto general de 2014 (Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 40/2015, de 15/06/2015, *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, nº 120, 22 de junio de 2015). Un planteamiento ligeramente distinto nos encontramos en el currículum de Cataluña, donde se establece de manera conjunta el currículum para catalán y castellano, con sus respectivas literaturas. En este

caso, no se habla de educación literaria sino de “competencia literaria”:

La competencia literaria se concreta en la lectura de obras o fragmentos de las literaturas catalana, castellana y universal. Esta lectura fomenta: La mejor comprensión de las otras personas, de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. El placer de la lectura. La educación de los gustos estéticos. El estímulo de la creatividad. La expresión de opiniones razonadas mediante el desarrollo del sentido crítico. (Departamento de Enseñanza. DECRET 187/2015, nº 6945, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 de agosto de 2015, p. 33).

Cabe destacar que en los distintos niveles de adquisición de la competencia literaria se distinguen dos grandes modalidades de lectura: la guiada y la autónoma. Tampoco en este caso se mencionan nombres de autores que deban ser considerados necesariamente.

3. Algunas conclusiones

Como observaba Trujillo (2017), se aprecia un cierto desajuste entre la LOMCE y su desarrollo posterior, mucho más conectado que la propia ley con las recomendaciones de la OCDE. En cualquier caso, la prolongación curricular de la Ley apuesta, cuando menos en la materia de Lengua Castellana y Literatura, de manera decidida por situar la lectura en el centro de la acción pedagógica. Ciertamente, no se descartan por completo otros planteamientos, como el eje cronológico en la articulación de los contenidos o el acercamiento al hecho literario a través de los géneros, aunque se trata de alusiones muy menores en comparación con la relevancia que adquiere la lectura como principal eje de la educación

literaria, particularmente en los criterios y estándares de evaluación.

Bien es verdad que el enfoque histórico adquiere en los currículos de algunas comunidades particular protagonismo (así en los de la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana), hasta el punto de resultar contradictoria la detallada enumeración de obras y de autores que se han de considerar en las aulas con la defensa de la lectura libre y de la elección de obras juveniles, cuyos títulos, por otra parte, no se mencionan en ningún caso. El currículum de Cantabria enuncia como postulados teóricos la organización cronológica de la literatura y la consideración de los textos en virtud de los géneros a los que pertenecen, aunque posteriormente tanto en los contenidos como los criterios de evaluación se concede toda la relevancia a la lectura como eje de las actuaciones didácticas. En los restantes casos revisados se sigue con fidelidad el espíritu y la letra del Decreto de diciembre de 2014. Algo diferente es la propuesta de Cataluña, ya que no se concede tanta trascendencia a la lectura como núcleo de la educación literaria y que se habla de competencia y no de educación literaria. Bien es cierto que la competencia literaria en este caso se fundamenta en la capacidad para leer e interpretar textos de manera más o menos guiada o más o menos autónoma.

Con todo, a mi juicio, la formación del profesor de literatura de Secundaria y Bachillerato debería avanzar en tres principales direcciones, apuntadas ya en mayor o menor medida en el Real Decreto 1105/2014, para el desarrollo de la LOMCE:

- Fomentar la lectura por placer. Ciertamente, resulta aún un objetivo difícil de incorporar con satisfacción por parte

del profesorado, en la medida en que no encaja bien en la cultura docente de buena parte de la plantilla y en que los fundamentos teóricos de este postulado no acaban de ser establecidos con suficiente nitidez. En cualquier caso, combinar obras de lectura libre con otras de carácter obligatorio parece inexcusable en los diferentes cursos de la ESO. Y resulta irrenunciable preservar un margen amplio para la toma de decisiones del alumnado, así como orientar a los lectores acerca de lo que pueden encontrar en los libros recomendados o, por supuesto, escuchar a los propios alumnos y alumnas con el fin de conectar las lecturas con sus gustos y trayectorias anteriores.

El fomento de la lectura como herramienta formativa a lo largo de la vida se construye a partir de experiencias lectoras placenteras. Claro está que no siempre la lectura adolescente deberá ser guiada por el placer, pero sí resulta aconsejable reservar parcelas relevantes para este procedimiento. Tradicionalmente un obstáculo para ello ha sido la dificultad de evaluar estas experiencias. Sin embargo, de manera paulatina se han ido aportando procedimientos y criterios de evaluación que pueden acudir en ayuda del docente que pretenda no hipotecar con formas tradicionales de evaluación la aproximación a los textos del lector en formación.

- Nuevos modos de evaluación de la lectura. El propio Decreto de 2014, ya comentado abundantemente, propone una serie de pautas de evaluación acordes con una educación literaria fundada en la lectura y en la creación de hábitos lectores: así, leer con interés textos próximos a sus gustos y aficiones,

desarrollar criterios propios en la lectura por placer, fomentar la reflexión ante manifestaciones artísticas de distinto orden, afrontar en grupo diferentes aspectos de las obras propuestas, comparar textos literarios con otros procedentes de los medios de comunicación que ofrezcan semejanzas temáticas o de enfoque, hablar de las lecturas en clase y compartir impresiones con los compañeros, recabar información de distintas fuentes que ilumine la interpretación de las obras, etc.

- Ampliar el corpus de lecturas propuestas. En la formación universitaria del profesorado de lengua y literatura no se incluyen todavía materias relacionadas con la literatura juvenil actual ni siquiera con la clásica. Evidentemente, el profesorado ha percibido desde hace tiempo la necesidad de proponer lecturas juveniles a sus alumnos, si se trata de preservar y fomentar el gusto por seguir leyendo. Es cierto que en la literatura juvenil actual domina la reedición de títulos de éxito de manera casi indefinida, lo que puede ofrecer la impresión de que se trata de una literatura estancada en temas y propuestas estéticas. Con todo, hay autores y títulos susceptibles de constituir trayectorias complejas. De ningún modo, puede catalogarse en bloque la moderna literatura juvenil como producción de escaso mérito. Las propias comunidades virtuales de lectura que forman adolescentes y jóvenes, con su particular selección de títulos y sus comentarios personales, pueden orientar, en este aspecto, en la toma de decisiones del profesorado (Lluch, 2014, Rovira y Llorens, 2017).

Referencias bibliográficas

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (2016). *Barómetro de septiembre de 2016*. En http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3040_3059/3047/es3047mar.pdf
- COLOMER, T. y MANRESA, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. En A. Camps y M. Millán (coords.), *Miradas y voces* (pp. 119-130). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, nº 38, pp. 37-45. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf. Último acceso: diciembre de 2019.
- COMUNIDAD DE MADRID (2015). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM*, nº 118, 20 de mayo de 2015, pp. 10- 309. En https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM_2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF. Último acceso: diciembre de 2019.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín de la junta de Andalucía*, Nº 144, 28 de julio de 2016, pp. 108-289. En <https://www.Juntadeandalucia.Es/boja/2016/144/> Último acceso: diciembre de 2019.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. CASTILLA – LA MANCHA. Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario oficial Castilla-La Mancha*, 120, 22 de junio de 2015, s. p. En <https://docm.Castillalalamanca.Es/portaldocm/CAMBIARBOLETIN.DO?FECHA=20150622> Último acceso: diciembre de 2019.
- CONSEJO DE GOBIERNO. GOBIERNO DE CANTABRIA. Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, extraordinario nº 39, 5 de junio de 2015, pp. 2711-3784. En <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913> Último acceso: diciembre de 2019.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DE ARAGÓN (2016). ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *BOA*, nº 105, 2 de junio de 2016, s. p. En <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB> Último acceso: diciembre de 2019.
- DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA. GENERALITAT DE CATALUNYA. Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº. 6945, 28 de agosto de 2015, pp. 1-314. En <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441279.pdf> Último acceso: diciembre de 2019.
- DUEÑAS, J.D., TABERNERO, R., CALVO, V., CONSEJO, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, nº 12, pp. 21-43. Disponible en: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02 Último acceso: diciembre de 2019.
- DUEÑAS, J. D. (2018). La transición a la literatura de adultos: retos y dificultades. En Tabernero Sala, R (coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 41-50). Barcelona: Octaedro.

- GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA DE EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Currículo LOMCE, ESO y Bachillerato* (pp. 1-48). En http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDFxNg2Dz/folder/162655319?p_auth=pkNL8ies
- GRANADO C., PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, nº 11, pp. 93-112. Disponible en https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05 Último acceso: diciembre de 2019.
- IBARRA, N., BALLESTER, J. (2014). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: La enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI. En Campos M. y E. Martos (eds.). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura* (pp. 189-199). Madrid: Marcial Pons.
- JIMÉNEZ PÉREZ, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones sobre lectura*, nº 8, pp. 79-90. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i8.218>
- LATORRE, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, nº 3, pp. 55-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04
- LLUCH, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, nº 11, pp. 7-20. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01 Último acceso: diciembre de 2019.
- MANRESA, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015 (pp. 170-546). En <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: Los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, nº 2, pp. 105-122. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07
- MOREIRO, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la enseñanza secundaria*. Berriózar (Navarra): Cénlit Editores.
- ROVIRA COLLADO, J., LLORENS GARCÍA, R.F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la lengua y la literatura. En Roig Vila, R. (coord.). *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación*. Barcelona: Octaedro, pp. 733-743. <http://hdl.handle.net/10045/71194>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2017*. S. I.: Federación de Gremios de Editores de España, pp. 97-109.
- VILLANUEVA, DARÍO (2017). Leer literatura, hoy y siempre. En J. A. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2017*. S. I.: Federación de Gremios de Editores de España, pp. 27-32.
- YUBERO S. y LARRAÑAGA, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>