

Planes globales e individuales de lectura. La Literatura Juvenil en la ESO: didáctica, recursos informáticos e Internet.

[Julián Montesinos Ruiz. Doctor en Filología Hispánica. Profesor Asociado en la Facultad de Educación, departamento de Innovación y Formación Didáctica, de la Universidad de Alicante]

Resumen

[Se ofrece en este artículo la fundamentación teórica precisa para llevar a la práctica un Plan Individual de Lectura (PIL) en un aula en la que existen diversos niveles de competencia lectora y variadas preferencias temáticas personales, circunstancias que recomiendan descartar propuestas homogeneizadora del acto de leer. En este sentido, hay una reivindicación de la Literatura Juvenil (LJ) entendida como un subgénero imprescindible para el fomento de la lectura en la adolescencia. Asimismo, se intenta demostrar que sólo con la sistematización de la lectura en el aula se puede coadyuvar a la formación progresiva del hábito lector. Por último, se explica la metodología y todos los recursos didácticos e informáticos para desarrollar un Plan

Global de Lectura en un Instituto de Enseñanza Secundaria, al tiempo que se cita la página electrónica en la que se puede ver todo este proyecto. La disponibilidad en el aula de la información que proporciona esta web sobre LJ facilita no sólo información al docente sobre los libros que lee el alumnado, sino también recursos para practicar la lectura en el aula].

* * * * *

Nuestra pretensión metodológica es incluir la lectura dentro de la programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, con la idea de desarrollar un *Plan Individual de Lectura (PIL)* en cada curso de Secundaria, de modo que, a través de un asesoramiento individualizado del proceso lector, se atienda al dispar nivel de competencia lectora de cada alumno y a sus gustos temáticos personales. Atendiendo a la diversidad lectora de un aula, se aspira a formar el hábito lector a partir de obras literarias pertenecientes, en su mayoría, a la Literatura Juvenil (LJ). Entendemos que es en Secundaria donde se ha abandonado la educación lectora y es, precisamente, donde más se necesita una sistematización basada en un programa razonado de lecturas razonables. Para llevar a cabo nuestro plan lector hay que conocer los heterogéneos niveles de competencia lectora, programar procedimentalmente la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, elaborar tablas de gestión educativa de la lectura, disponer de guías didácticas de los libros que conforman el plan lector de cada curso y, si es posible, disponer en las clases de un acceso a Internet, donde están disponibles para el profesorado todas los títulos y recursos con que llevar a cabo la práctica de la lectura en el aula, un quehacer que habría que rescatar leyendo fundamentalmente Literatura Juvenil, un subgénero que cuenta ya con un corpus lector que pudiera considerarse clásico y apto para el alumnado adolescente.

1. PUNTO DE PARTIDA: DE LA DEFICIENTE EDUCACIÓN LECTORA EN IES

En el último análisis del Informe Pisa sobre la calidad del sistema educativo en España se ponía de manifiesto, entre otras carencias, nuestra deficiente educación lectora. Desde hace demasiados años, la Educación se balancea entre las procelosas aguas de la ideología de los políticos y las diversas propuestas metodológicas de los psicopedagogos, como si fuera un barco derrelicto que anhela arribar a la orilla, donde alumnos y profesores esperan orientaciones, consignas y algo de ilusión. Y así estamos ahora, en un interregno legislativo que introduce escasas propuestas sobre el fomento de la lectura, pendientes una vez más de la provisionalidad y acostumbrados a las nobles palabras con las que se definen los beneficios de la lectura pero sin recursos ni propuestas concretas para promover esta habilidad lingüística en Secundaria. A nuestro juicio, las razones que a continuación exponemos (pudieran ser muchas más) son tanto un análisis de las carencias detectadas como una invitación para buscar soluciones.

1. No existen en los Centros de Primaria ni en los de Secundaria la figura de el Coordinador de Lecturas (tal y como se proponía en el anexo III de la extinta LOCE), una maestro o profesor encargado de enriquecer la formación del profesorado, mejorar la dotación de las bibliotecas, coordinar las lecturas de los diversos departamentos, construir la biografía lectora individual de los alumnos en su tránsito por un IES, inculcar el gusto por la lectura, así como favorecer cuantas actividades vayan encaminadas a convertir la lectura en una práctica habitual.

2. No se programa la lectura de manera sistematizada y razonable en los centros escolares. Digámoslo claramente: en los IES no se desarrolla, por lo general, como práctica didáctica habitual la lectura ni las diversas actividades de escritura. En la retroalimentación de estas destrezas incide José María Merino: “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir” (1994, pp. 18-25). Creemos que la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito

lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, pues sólo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue fortalecer el hábito lector --Teresa Colomer (1999) y Kepa Osoro (2002, p.307), entre otros, abundan en esta idea--. Las palabras, antiguas en el tiempo, de Pedro Salinas tienen hoy más vigencia y verdad que nunca: “No hay tratamiento más serio y radical que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela. El cual se logra no por misteriosas ni complicadas reglas técnicas sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros (...) Se aprende a leer leyendo buenas lecturas” (1993, p.170). Pero sucede que en la escuela y en los IES hay que dar cuenta de los excesivos contenidos conceptuales que lastran cualquier intento favorecedor de la lectura y la escritura, hecho que dificulta atender “a lo fundamental” para un futuro individuo: la capacidad de leer y expresarse correctamente, logros que farisaicamente se dan por adquiridos.

3. Y esto es así porque prevalece una visión más gramaticalista e historicista que procedimental. En esta misma línea argumentativa, el eminente lingüista y académico E. Alarcos Llorac (*EL PAIS*, 11 de agosto de 1996) expuso algunos sabios consejos actualmente desoídos: “La enseñanza gramatical es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales --que puedan distinguir más o menos un sustantivo, un adjetivo y un verbo---, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis, porque no los entienden. Hasta los 14 años, nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar teoría gramatical es inútil...” ¡Y cuánto tiempo se pierde en esas cuestiones!

4. No existen planes lectores. Coincidimos con G. García Márquez (*EL PAÍS*, 27 de enero de 1981) en que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas”. Actualmente se deja al criterio y voluntad del profesor qué libros han de leer sus alumnos. Sin embargo, la práctica de la lectura requiere de una acción consensuada y de planes lectores sistemáticamente organizados y aplicados en Primaria y Secundaria para fortalecer el músculo lector. La lectura no sólo es una técnica que se aprende en los primeros años, sino una actitud, un comportamiento para superar el nealfabetismo de quienes están atrapados por la pereza lectora que instaura la

tiranía de lo audiovisual. Nacemos ágrafos y no lectores, y necesitamos por ello de la frecuentación para adquirir el hábito. Y este hábito sólo se logra, en el ámbito educativo, por medio de la creación de planes lectores.

5. No se lee también porque el corpus lector es inadecuado. Un plan lector debe estar basado, esencialmente, en libros asequibles para un alumnado con heterogéneos niveles de comprensión lectora (NCL), así como diferentes intereses temáticos. Y en este panorama, un plan lector para Secundaria, para jóvenes de entre 12 y 17 años, debe estar basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Juvenil (LJ).

6. Padecemos los efectos de una deficiente legislación en materia de educación lectora. Para el profesor Ignacio Gómez Soto (2002, p.110) está claro que “la enseñanza formal se revela como un claro freno en el desarrollo de hábitos lectores, aunque cumpla eventualmente con su función respecto al aprendizaje de las habilidades básicas”.

Para conocer la génesis del problema habría que atender al desinterés que la diversa legislación educativa ha prestado a la lectura, pues siempre se ha incidido en el fomento de la lectura instrumental (una destreza entendida como una herramienta para adquirir información) y se ha arrinconado esa otra lectura literaria (entendida como un fin en sí misma), que tantos beneficios de toda índole reportan a los alumnos. Veámoslo sucintamente. En la Ley General de Educación (LGE) de 1970 no hay menciones concretas al desarrollo de la lectura. En la LOGSE de 3 de octubre se recogen, entre los diez objetivos generales, dos fundamentales: “Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal”; y “utilizar la lectura como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad”. No cabe duda de que estamos ante objetivos educativos referidos a la lectura nunca antes propuestos de manera tan clara y ambiciosa, si bien el desarrollo de las diferentes programaciones de aula de los docentes ha convertido la lectura en una actividad colateral, escasamente temporalizada y evaluada. En el artículo 24 del capítulo V, referido a la Educación Secundaria,

de la LOCE se afirmaba: “Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público”. En la LOE se reconoce (a la espera estamos del desarrollo) el valor de leer en el aula.

Ley de 1970 (Villar Palasí)	Lectura instrumental.
LOGSE, 1992	-“Utilizar la lectura como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes”. -“Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura”.
LOCE	El anexo III se recogía la creación de un Coordinador de Lecturas en Primaria.
LOE (artículo 113)	“Parte de los contenidos deberían aprenderse leyendo”. (Álvaro Marchesi). “Hay que asumir el compromiso de que la lectura forma parte del tiempo educativo normal”. (Álvaro Marchesi).

7. Salvo excepciones dignas de elogio, las bibliotecas escolares están ínfimamente dotadas e infrautilizadas. Además, habría que cambiar el enfoque, pasar de una bibliotecas suministradoras de información a espacios de formación lectora --Blanca Calvo (2001) y Mercé Escardó (2003) insisten en esta idea--.

8. Para promover la lectura en el ámbito educativo el profesor ha de ser el principal mediador. Y siempre ha de saber que el descubrimiento de la lectura es azaroso, circunstancial, y depende de encontrar el libro adecuado en el momento justo. Una de las labores del profesor será mostrarles variadas obras al alumnado: la libertad de elección es el camino para atender a la rica diversidad del aula. No habrá que desilusionarse si los resultados no se

corresponden con los objetivos perseguidos: el entusiasmo es el camino para el aprendizaje del hábito lector, pues de lo que se trata es de leer más para leer mejor, para comprender mejor, es decir, parafraseando una viñeta de Forges, se trata de que los jóvenes lean algo más que un simple código de barras.

2. LA REIVINDICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA LITERATURA JUVENIL (LJ): UN SUBGÉNERO ADECUADO PARA LA ADOLESCENCIA.

Aunque lentamente, la Literatura Juvenil ha pasado de la minusvaloración en que se hallaba en los IES a ser una *presencia silenciosa*. Y la paradoja de este subgénero radica en su manifiesta invisibilidad: no sólo a los ojos de los críticos más solventes que no aplican aparato hermenéutico alguno más allá de livianas reseñas, sino del propio profesorado de Secundaria, que si antaño era reacio a incluirla en sus planes de lectura, ahora accede a recomendar lecturas juveniles no imbricadas en la programación, sino como un quehacer extraacadémico y, por tanto, escasamente temporalizado y evaluado.

A nuestro juicio, hoy más que nunca es necesario utilizar la Literatura Juvenil para el fomento de la lectura, un “subgénero” que permite no sólo una lectura lúdica en unos años cruciales para formar el hábito lector, sino también una lectura didáctica, en la que tienen cabida ciertas actividades favorecedoras del pensamiento crítico de los alumnos y de otros beneficios que ya han sido revelados por ínclitos estudiosos. La Literatura Juvenil, por tanto, es necesaria para formar cualquier corpus de libros aptos para jóvenes. Un plan lector debe estar basado, esencialmente, en lecturas asequibles para un alumnado con heterogéneos niveles de comprensión lectora (NCL). Y en este panorama, un plan lector para Secundaria, para jóvenes de entre 12 y 17 años, debe estar basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Juvenil (LJ).

Definición de la LJ

Queda claro, de entrada, que la propuesta de un *Plan Individual de Lectura (PIL)* surge de la necesidad que los docentes de este nivel educativo han

constatado ante el descenso considerable de los índices lectores de sus alumnos y, consiguientemente, de la comprensión lectora, hecho que está condicionando el proceso de aprendizaje de cualquier asignatura. Se trata, de paso, de conferir, como sugiere Teresa Colomer (2001, p. 135), una importancia didáctica a la lectura de determinadas obras, y reducir la hasta ahora hegemónica utilización del libro de texto, con la función prioritaria de dar respuesta a los contenidos conceptuales en cada curso de la ESO.

Aparte de esta aclaración, el numeroso profesorado con el que durante más de una década hemos trabajado, ha constatado también la conveniencia de introducir en las programaciones de cada curso unos libros más cercanos a los intereses afectivos y cognitivos de sus alumnos. Y estos libros los hemos encontrado la mayoría de las veces en la llamada Literatura Juvenil. Jaime García Padrino lo explica así:

Ante semejantes dudas sobre la adecuación o accesibilidad de determinadas obras y autores clásicos, surge la solución de ofrecerles, al menos, otras creaciones que se suponen más en consonancia con las exigencias psicológicas y las posibilidades lingüísticas e intelectuales de los jóvenes actuales. Surge así el 'boom' actual de la Literatura Juvenil, que, en realidad, se trata de una ampliación del concepto que se había consolidado ya de la Literatura Infantil como una literatura de transición (2000, p.71).

Esta afirmación conlleva el reconocimiento del valor educativo de la Literatura Juvenil y de la necesidad de que esté presente en las aulas. Pero no todos los docentes se avienen a programar este tipo de lecturas. Es cierto que muchos siguen empeñados en explicar, con mayor o menor profundidad, el canon de literatura clásica con una metodología que suele ser por lo general intransitiva en su búsqueda del alumno como receptor, quien acaba alejándose gradualmente de la lectura. Quienes optan por la literatura clásica como corpus básico para el fomento de la lectura literaria-creativa, tienen el mismo derecho a "obligar" a un alumno a leer una obra completa de literatura clásica, como a respetar a quienes, desde posiciones más atentas a la receptividad del aprendizaje y al concepto de "contemporaneidad libro-lector", programan libros de Literatura Juvenil con el idéntico fin de que los lean íntegramente.

En ningún apartado de los contenidos mínimos de la diversa legislación educativa se propone como objetivo la lectura íntegra de obras clásicas para Secundaria: ése es un objetivo de 1º de Bachillerato. A pesar de esa libertad de lecturas que permite la LOGSE, quienes pretenden fomentar la lectura con una narrativa afín a los gustos de los adolescentes, esto es, a partir de la literatura juvenil, todavía tienen que justificar la calidad literaria de este tipo de obras y soportar cierta incompreensión de quienes se ubican en el inmovilismo lector y en la inercia formativa recibida.

Desde una perspectiva fundamentalmente educativa y didáctica, la Literatura Juvenil que defendemos sería aquella que:

1. Posee un *léxico adecuado* a la competencia lectora de los alumnos, y permite un progresivo perfeccionamiento verbal. Dado que la magnitud de la ignorancia léxica del alumnado es, por lo general, considerable, conviene que los libros elegidos en cada curso posean dispar grado de complejidad. En este sentido, es pertinente recordar que debe existir un grado de connivencia e idoneidad entre el libro y el hipotético lector, pues los alumnos tienen diferentes niveles de competencia lectora y gustos temáticos también heterogéneos. La Literatura Juvenil, entendida como ese acervo de lecturas más próximas e inteligibles para el lector adolescente, permite, de manera más sencilla, el progresivo fortalecimiento del hábito lector.

2. Esta LJ ha de ser una *literatura experiencial* (una educación literaria más que una enseñanza de la literatura), en el sentido de que este tipo de literatura influye en la vida de los alumnos al mostrar conflictos propios de la juventud. Este carácter experiencial de la LJ coincide con la opinión de Gabriel Janer, para quien la LJ no lo es tanto porque habla del mundo de los jóvenes, como por el hecho de que esos textos aglutinados bajo el marchamo de “narrativa apta para jóvenes” hablan directamente a los jóvenes, hasta lograr una posible identificación entre ciertos personajes y los hipotéticos lectores (1995, p.70).

En esta misma idea insiste, desde hace ya muchos años, Francisco Cubells: “Podríamos, por tanto, caracterizar como juvenil no aquella literatura que leen los jóvenes o adolescentes o que se quisiera que leyesen, sino la que aborda problemas específicamente juveniles o también de la adolescencia” (1989, p.16).

3. Ha de propiciar, asimismo, un diálogo inteligente entre el lector y el libro, de modo que coadyuve a la *formación del pensamiento crítico y estético de los alumnos*. Quiere esto decir que es lícitamente pedagógico proponer inocuas actividades después de la lectura, planteadas, por supuesto, sin un afán exhaustivo y controlador, y basadas fundamentalmente en la comprobación del nivel de comprensión lectora que los alumnos han logrado. Se trataría de unir una lectura lúdica y una lectura didáctica.

4. La LJ *debe huir tanto de la moralina* con la que ha estado atenazada durante años, como de los libros por encargo en que se desarrollan los temas transversales, pues toda literatura debe crear mundos estéticos y autónomos de significado, que surjan de la necesidad interior del escritor. Este difícil equilibrio lo razona certeramente Emili Teixidor (2002, p.24) cuando afirma que la LJ ha de huir de la disyuntiva de la “literatura de valores o el valor de la literatura”, pues en la Literatura Juvenil caben todos los temas siempre que sean tratados con verdad y sin crudeza, y siempre, obvio es decirlo, que esté escrita con rigor y calidad.

Por otra parte, la Literatura Juvenil ha de proponer, según Ballaz (1999, p.21), una escritura de obras cada vez más polisémicas, alejadas de los tabúes temáticos que la constriñen y la barnizan con una pátina ejemplarizante. A esta libertad temática se refiere también José María Merino, cuando afirma: “cargar la enseñanza de la literatura con elementos de formación moral y cívica es olvidar que buena parte de la historia de la literatura está constituida por textos subversivos de los valores de su época” (1994, p.25).

5. La LJ es un nuevo género de reciente creación, como lo ha sido también la escolarización obligatoria que ha favorecido en parte su desarrollo. En estas circunstancias, se ha hecho necesaria una Literatura Juvenil entendida, según Jaime García Padrino (1998, p.108), como una *literatura de transición* para el marco educativo de la adolescencia, y no una *literatura sustitutiva* de la clásica. A muchos libros de esta LJ Daniel Cassany los considera *libros anzuelo*, porque su objetivo inicial es *pescar lectores*, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos” (1994, p. 508).

6. Los *destinatarios naturales* de este tipo de literatura son los *alumnos de Secundaria*, aunque la distribución temporal de los cursos académicos no siempre coincide con la madurez psicológica del alumnado. De ahí que, si tenemos en cuenta la división de los estadios evolutivos de la lectura a los que se refiere Pedro C. Cerrillo, no se debiera identificar la Literatura Juvenil con todos los cursos de la Secundaria, sino más bien con los del 2º ciclo, porque los alumnos del primer ciclo son preadolescentes, que bien pudieran nutrirse, a juicio del citado profesor, de otros libros que pertenecen a la denominada Literatura Infantil. En cualquier caso, la LJ que postulamos se corresponde perfectamente con la actual organización de la Educación Secundaria.

7. Alejada de la moralina y de los temas transversales que aparecen en las “novelas de encargo”, la Literatura Juvenil puede convertirse en un instrumento para la *formación de los jóvenes* en el uso y conocimiento de las competencias lingüísticas básicas (Amando López y E. Encabo, 2001, p.85). A través de la LJ los alumnos podrán mejorar la *competencia comunicativa* y la *competencia literaria*, es decir, la escritura y la lectura creativas. De este modo, la LJ, que requiere precisamente de una *lectura creativa*, se convierte en una herramienta transversal que facilita el acceso al conocimiento del currículum de Secundaria, al ejercitar la comprensión lectora y favorecer la competencia comunicativa y literaria (Amando López y E. Encabo, 2001, p.81).

8. La LJ no debe renunciar a la *calidad literaria* como rasgo fundamental e intrínseco de su razón de ser, ni atender tampoco a la confusión ni al servilismo fugaz de la moda que provoca un mercado tan amplio de publicaciones.

9. Una de las características de esta literatura es su *condición de invisible* a ojos de la crítica y de muchos docentes. A pesar del cada vez mayor número de publicaciones y lectores, la existencia de una jerarquización elitista (E. Teixidor, 2002, p. 27) en la crítica literaria actual y cierta desatención informativa lleva a considerar la LJ como un subgénero. Se diría que, por lo común, no existe una hermenéutica rigurosa por parte de la Universidad ni de revistas especializadas,

sino más bien una crítica orientadora, reseñas que apenas influyen en los docentes y discentes, sin profundizar en sus logros literarios.

10. Eliacer Cansino (2002, pp.34-36) afirma que más que describir las cualidades de la actual LJ, es conveniente reparar en los tres aspectos que a su juicio lastran y dificultan la configuración de este tipo de novelas como un género específico y solvente, con un destinatario concreto, pero de un espectro cada vez más amplio. Para este autor sevillano, *la novela juvenil actual adolece de monotonía* (“no posee ningún carácter de singularidad, y, por tanto, su producción es clónica, monótona y prescindible”); asimismo, es una literatura que abunda en la *banalidad temática* (“que no exige ningún esfuerzo, en la que el lenguaje pierde sus matices y en la que se prefiere escribir con el propio argot del joven no por una indagación sociológica, sino por hacerla más fácil”); y, por último, parece que los textos no surgen de una necesidad interior del escritor, son novelas “vacías”, *sin experiencia interior* (“muchísima literatura actual no está gestada suficientemente, se entrega abortada, expulsada o es sietemesina”). Ante este severo juicio, la calidad literaria de su obra *El misterio Velázquez* es suficiente principio de autoridad para justificar la crítica que este autor realiza de cierta Literatura Juvenil.

Después de haber expuesto algunos rasgos que definen la LJ, no queda más opción que reivindicar la validez didáctica, literaria, estética y formativa de este tipo de “literatura apta para la adolescencia”, pues se trata de un género que posee una entidad *per se*, sin entrar a valorar ciertas afirmaciones tendentes a desprestigiarla. La Literatura Juvenil que defendemos surge de la íntima necesidad expresiva de un autor, que tiene presente cuáles son sus primeros destinatarios lectores (el alumnado de Secundaria) y que es consciente de que su obra puede ser un texto de transición hacia otro tipo de literatura, pero que, al mismo tiempo, lo dota de un valor literario más allá del estricto ámbito educativo, y garantiza, por tanto, el placer estético de los lectores adultos.

3. LA NECESIDAD DE UN COORDINADOR DE LECTURAS EN UN IES

Si se reconoce que gran parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos, es necesario, a nuestro juicio, para impulsar la práctica de la lectura en un IES, crear la figura de un *Coordinador de Lecturas*, un responsable docente tan importante como otros dedicados al quehacer administrativo. Desde nuestra perspectiva, las funciones del *Coordinador para el Fomento de la Lectura en los Centros*, serían las siguientes:

1. Realizar, en primer lugar, un análisis de las necesidades formativas de los docentes en esta materia, así como estudiar medidas para mejorar el equipamiento de la biblioteca del centro.
2. Asesorar e informar al profesorado de los materiales curriculares y libros que reflexionen sobre el valor de la lectura.
3. Contactar con los alumnos con el fin de motivarles, redactar listados con los libros disponibles, convencerles de que leerán conforme a sus gustos y sus posibilidades de comprensión lectora.
4. Coordinar las lecturas de todos los departamentos, así como sistematizar los libros por evaluaciones y niveles educativos. Se trataría de coordinar planes lectores interdisciplinares en beneficio del alumnado.
5. Crear documentos para la gestión educativa de la lectura. Entre estos, es de vital importancia la creación individual de la carpeta titulada *Mi Biografía Lectora*, y de un *Cuaderno de Lectura*, una especie de diario personal que un determinado alumno ha realizado durante su tiempo de permanencia en un Centro de Primaria o Secundaria.
6. Inculcar en los alumnos el valor de la lectura, para lo cual es conveniente utilizar una vez al trimestre las horas de tutoría.
7. Crear una base de datos con los títulos y sus respectivas guías didácticas. Asimismo, será el encargado de adquirir los libros necesarios para aumentar los fondos de la biblioteca, una vez consultados otros miembros de la comunidad educativa.

8. Convertir la Biblioteca en un lugar vivo, en un *Punto de Información Lectora* (PIL), para lo cual es imprescindible elaborar un horario de apertura que abarque toda la jornada escolar.
9. Poner a disposición del profesorado recursos informáticos y páginas electrónicas para el fácil desarrollo de la lectura en el aula.
10. Y, en esencia, llevar a cabo cualquier actividad favorecedora de la lectura.

4. PLANES GLOBALES DE LECTURA (PGL) Y PLANES INDIVIDUALES DE LECTURA (PIL). RECURSOS INFORMÁTICOS Y PÁGINAS ELECTRÓNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN EL AULA

Pretendemos demostrar que sólo a través de un Plan Lector ordenado, inmerso en la programación y sistematizado desde 1º a 4º de Secundaria, puede coadyuvarse a la creación del hábito de la lectura. Cada curso académico, ofrecemos treinta obras, libros que son el resultado de experimentar con más de un centenar de títulos, en un lento proceso de valoración y selección, en el que hemos implicado de un modo afectivo y efectivo al alumnado.

Es cierto que algunos sostienen que es preferible leer pocos libros pero siempre con aprovechamiento. Disentimos de esa afirmación: estamos convencidos de que la frecuentación hace el hábito, del mismo modo que el adiestramiento en cualquier deporte o actividad académica requiere de una razonable práctica para su dominio. Partimos de la idea de que no se trata de leer sin ningún tipo de intervención comprensiva y crítica en ese acto lector; perseguimos, más bien, leer más para leer mejor con el fin de enriquecer el intertexto lector, esto es, ese haz de relaciones que el lector mantiene con el libro en función de sus conocimientos previos, de su bagaje cultural. Como luego veremos, se propone la lectura de dos libros por evaluación, que son elegidos por el alumnado, jóvenes con diversos intereses y heterogéneos niveles de comprensión lectora; de ahí la conveniencia de proponer un amplio abanico de títulos de temática variada y dispar dificultad de entendimiento.

4.1. EL PLAN GLOBAL DE LECTURA (PGL)

No cabe duda de que todo programa de lecturas debe ser ordenado y consecutivo. Esto nos lleva al convencimiento de que no es suficiente contar con un profesorado bien formado desde el punto de vista metodológico, sino que se habrá de diseñar un plan global de lecturas para todo un instituto que guíe el proceso didáctico posterior. La relación sistemática de actividades y proyectos didácticos recogidos en la programación del departamento servirá para coordinar cualquier programa de promoción lectora que quiera tener visos de éxito a medio y largo plazo, a sabiendas de que los resultados ni serán inmediatos ni, en muchos casos, satisfactorios. Creemos, no obstante, que no existe mejor animación lectora que un plan de lecturas en Secundaria. En este sentido, se echan en falta unas directrices pedagógicas claras (tanto en la LOGSE como en la LOCE y la LOE) que incidan en la creación de planes de lecturas, pues no hay otro camino para abordar con éxito la educación lectora de los alumnos que ofrecerles un corpus amplio de lecturas, que quepan bajo el marchamo de “lecturas aptas para jóvenes”.

El paupérrimo nivel lector que constatamos en los alumnos de la ESO ha de servir de acicate al docente para programar dicho plan lector, un programa de intervención didáctica desarrollado durante todo un año académico, con objetivos, metodología activa y procedimental, y sistemas de evaluación claros tanto para el profesor como para el alumno. No hay que olvidar que lo importante es la metodología que se desarrolla con la intención de fomentar el hábito lector. La inclusión de un determinado libro dependerá, como se ha dicho, de muchas variables: intereses temáticos personales, madurez cognitiva del alumnado, capacidad psicolingüística y nivel de competencia lectora, peculiaridades propias del centro educativo... Cada profesor, pues, tendrá el reto de crear su *corpus de obras personalizado*, y el de conformar la biografía lectora de sus alumnos. En cualquier caso, es útil intentar seleccionar, entre lo mucho que se publica, aquellos títulos que posean una contrastada calidad literaria, porque toda selección de libros conlleva una valoración y una clara intención orientadora.

Nuestro *Plan Individual de Lectura (PIL)* en Secundaria sería una parte sustancial dentro de un *Plan Global de Lectura* programado para todo un IES y recogido en el PEC. Y consta de dos fases:

A. Organizar un *Plan Global de Lectura*. Se trataría de un conjunto de obras, seleccionadas entre los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura, con el propósito de que durante todo un año académico los alumnos lean una hora semanal en el aula. A este proyecto lo hemos denominado *La Ruleta de la Lectura*, y consiste en la rotación de treinta libros entre los alumnos, con sus correspondientes actividades de comprensión, gestionadas por una base de datos. Queda claro que el hecho de que estas lecturas programadas sean en gran parte “lecturas consensuadas” entre profesores y alumnos requiere una actitud comprensiva por parte del docente que aspira a implicar a los alumnos en este proyecto de fomento de la lectura.

Daniel Cassany valora positivamente la implicación del alumno en cualquier proyecto lector, pues de ese modo se siente parte del mismo. Sin embargo, esta nueva manera de concebir la lectura sigue sin utilizarse en la mayoría de las aulas, en las que se “impone” uno o dos libros de lectura al trimestre. Aboga este estudioso por la conveniencia de que el alumno elija sus lecturas entre las que el profesor le ofrece. Esta opinión sigue siendo hoy día de una gran novedad, porque sorprende reconocer que muy poco se ha avanzado en este aspecto de la educación lectora. D. Cassany afirma:

El profesor tiene que asesorar, facilitar información sobre temáticas, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión. Un sistema de listas abiertas, la presentación de reseñas publicadas o la revisión conjunta de catálogos de literatura juvenil pueden ser buenas ideas para proporcionar a los alumnos criterios de selección y dejarles tomar las decisiones (1994, p.506).

1. ACTIVIDADES

Fomento de la lectura

2. WEB

Materiales

3. TUTORÍA

Comprensión lectora

EL FOMENTO DE LA LECTURA EN UN IES

4. ALTERNATIVA

Lectura formativa

5. AULA DE LECTURA

Planes lectores

Biografía Lectora

6. BIBLIOTECA

Préstamo

PIL

El Plan Global de Lectura abarcaría también un conjunto de actividades que se habrán de realizar al margen de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, tal y como se recoge en el cuadro posterior. El desarrollo armónico de las siguientes actuaciones pretende contribuir a aumentar el nivel lector del alumnado, así como su competencia en comprensión lectora.

1. Actividades. Fomento de la lectura en el aula

Las actividades que surjan de un libro es algo, muchas veces, imprevisible, depende de la labor del mediador docente, de su capacidad y de su entusiasmo, pero también de la cooperación de los alumnos. La actitud será siempre escuchar lo pertinente de cada obra, lo esencial de su mundo narrativo. Así el libro se transforma en una puerta abierta a la creatividad. Desde nuestro Plan

Lector se intentan promover aquellas actividades que conviertan al libro y a la lectura en “protagonistas educativos”. Muchas de estas actividades exceden la disponibilidad horaria contemplada en las programaciones de aula, pero nos referimos a ellas como un conjunto de posibilidades que enriquecen la formación de los alumnos.

2. WEB. Materiales

En la página electrónica www.educarm.es (web temática “Leer en la ESO”) se puede consultar el listado de libros que están disponibles en la biblioteca, así como algunas guías didácticas de lectura, diversos enlaces sobre el fomento de la lectura y de la Literatura Juvenil en Secundaria. Se trataría de utilizar los recursos informáticos al servicio de la lectura en el aula.

3. Tutoría. Comprensión lectora

Como complemento a los contenidos específicos recogidos en la programación del Departamento de Orientación, establecemos un plan lector basado sobre todo en la mejora de la lectura comprensiva. Se dispone de tres libros, uno por evaluación y curso, que se han de leer en el aula con una periodicidad mensual en la hora de tutoría. Todos estos detalles deberán evaluarse para comprobar la frecuencia en función del nivel de competencia lectora de los alumnos. Podría trabajarse la lectura en voz alta, leer cuentos o fragmentos que se consideren convenientes.

4. Hora de *Alternativa a la Religión*. Lectura formativa

El diseño de una nueva programación para esta asignatura no cabe duda de que es una novedad importante en el panorama educativo. Actualmente, esta asignatura era el cajón de sastre en el que se realizaban múltiples actividades en función siempre de los conocimientos y deseos del profesorado, desde la realización de deberes y diversos juegos educativos, hasta la proyección de películas y cualquier otra preferencia del responsable de la materia. El acuerdo, refrendado por un claustro, de organizar un *Plan Global de Lectura* que mejore

la comprensión lectora de los alumnos exige la realización de nuevos materiales (guías de lectura, selección de textos, y actividades de expresión oral y escrita, entre otras; es decir, actividades propias muchas de ellas de un taller de lectura y de escritura). Trazamos, pues, un plan lector para los alumnos que tienen la asignatura optativa de Alternativa a la Religión. No aspiramos a que se lean libros muy elaborados, esto es, esos textos de indiscutible valor literario sino más bien obras que contengan valores literarios y humanos; se trata más bien de una lectura formativa que busca fomentar la comprensividad.

Decidimos que la *metodología* de la asignatura se base en la lectura en la Biblioteca, ejercicio lector que irá acompañado de un cuaderno, en el que se realizarán las siguientes actividades:

▶ **DIARIO DE LECTURA.** Los alumnos pondrán la fecha y el número de páginas que leen en cada sesión, y acto seguido resumirán brevemente el contenido de lo leído.

▶ **DICCIONARIO PERSONAL.** Durante el proceso lector los alumnos anotarán al final del cuaderno las palabras que desconozcan y así como las citas textuales que considere oportunas. El significado de estas palabras deberán buscarlos en sus casas y aprenderlos progresivamente.

▶ **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA.** Se destinará un apartado, justo en medio del cuaderno, para la escritura de cuestiones creativas que puedan proponerse a partir de la lectura de cada libro.

La asignatura se imparte en la lectura en la Biblioteca y consiste en la práctica de la lectura silenciosa, ejercicio lector que requiere de un cuaderno, en el que se realizará un diario de lecturas, la confección de un diccionario personal y diversas actividades creativas de expresión escrita.

5. Aula de Lectura. Planes lectores

Organizamos un horario de uso de la Biblioteca para que en ella se pueda leer. Nuestro objetivo es que el profesorado de las diversas disciplinas utilice la biblioteca como Aula de Lectura de un conjunto de libros que están ordenados por ciclos (en castellano y valenciano) y que no se prestan. Son los libros que

forman parte de nuestro *Plan Individual de Lectura*. Convertimos la lectura en una actividad temporalizada en las programaciones de aula y convenientemente evaluada.

6. Biblioteca. Préstamo, *Biografía Lectora*, *PIL*

Al margen de nuestro Plan, es objetivo prioritario favorecer en el recreo el préstamo de libros, con el fin de conformar la *Biografía Lectora* del alumnado.

B. Atender, asimismo, y siempre que exista un buen clima lector en el aula, a la redacción de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)*. Esta educación personalizada de la lectura supone un grado de conocimiento de los alumnos ciertamente elevado, además de una asunción de que cada alumno ha de leer en función de su competencia lectora y de sus intereses temáticos, esto es, dependiendo de su nivel de intertexto, con el fin de crear, entre la diversidad del aula, su propio itinerario lector, que ha de quedar registrado en su carpeta personal conocida con el marchamo de *Mi Biografía Lectora*.

No hay que olvidar que nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)* es abierto, y somete a revisión permanente el grado de satisfacción que cada libro produce en el alumno. Así, desde la hermenéutica del presente se confiere validez actual a los libros juveniles o clásicos que se quieran incorporar al PIL de cada curso, pues el profesor, conjuntamente con el alumno, ha comprobado qué tipo de obras son las más idóneas para el fomento de la lectura. La conclusión no arroja dudas: el corpus lector de los alumnos lo integran obras de dispar procedencia, recogidas bajo el rótulo abarcador de “literatura apta para jóvenes”, y en el que se recogen mayormente títulos de Literatura Juvenil, y algunos “textos clásicos inteligibles” (por su nivel conceptual y por su nivel de competencia lectora) para los alumnos, amén de otras obras de la literatura juvenil decimonónica, fundamentalmente inglesa (*La isla del tesoro*, por ejemplo), en 3º y 4º de ESO.

Frente a esta velada crítica a cierto inmovilismo en la actualización de las lecturas, el panorama empieza a cambiar; y es una realidad que hemos constatado cuando descubrimos el interés que despierta en parte del

profesorado determinados planes de lectura para Secundaria. Pero aunque se advierte una nueva sensibilidad de asunción de estrategias para la enseñanza de la literatura de una manera más procedimental, por lo general todavía persiste la inercia de un aprendizaje más cognitivo que creativo, más teórico que experimental.

Nosotros partimos de la base de que la oferta de libros ha de ser amplia, lo que obliga al profesor a seleccionar con el fin de orientar individualmente a los alumnos sobre el libro que en cada momento estime más pertinente. Ésta es la esencia de nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*: el asesoramiento personalizado de la lectura en el aula. Desde hace años, defiende D. Cassany un mismo sistema de actuación:

No siempre es necesario que todo el grupo lea el mismo libro. El profesor puede organizar un sistema de intercambio de información o incluso de préstamo entre los alumnos que han escogido libros distintos. Se pueden generar trabajos y debates en grupo interesantes y motivadores para que los alumnos se recomienden libros entre sí (1994, p.506).

Ese principio propio de la atención a la diversidad de que "a cada uno según sus necesidades y de cada uno según sus posibilidades" tiene una vigencia total en lo que se refiere a la tarea de leer, pues la libertad de elegir se delega en el alumno, quien dispone de un nutrido corpus de lecturas que previamente el profesor ha seleccionado y les ha comentado, y de las que ha elaborado diversas propuestas didácticas.

4.2. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL *PLAN INDIVIDUAL DE LECTURA (PIL)*

El desarrollo de nuestro *Plan Individual de Lectura* requiere de los siguientes recursos:

A. *La Ruleta de la Lectura*.

B. Títulos.

C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura (PIL)*.

D. Una Base de Datos: la *Memoria Viva* de los libros.

E. Modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.

F. Guías Didácticas de Lectura en www.educarm.es. De los más de treinta libros de cada curso de Secundaria se ofrece una propuesta didáctica para que el profesorado la utilice en el aula, amén de otros recursos válidos para programar la lectura.

A. La Ruleta de la Lectura

La Ruleta de la Lectura es una estrategia que pretende crear y consolidar el hábito lector, pues la libertad de elegir es, en nuestro proyecto, fundamental para fomentar la lectura entre los jóvenes. Y reporta, a nuestro juicio, los siguientes beneficios:

- Cada alumno compra un solo libro, que se cede durante todo el curso escolar al Aula de Lectura. (Si no existiera, los libros estarían depositados en un estante del Departamento Didáctico de Lengua Castellana y Literatura).
- El propietario de estos libros ha de justificar por qué es bueno o malo, y razonar por qué se los recomendaría a un amigo, con lo que se practica la expresión oral.
- Los alumnos disponen de los treinta libros que integran nuestro Plan Lector, de los que hay que intentar leer dos o tres por evaluación; se deja tiempo de clase para la lectura. El grado de competencia lectora y el desarrollo correcto de las restantes actividades condicionará el número de libros leídos individualmente por los alumnos, pues no cabe duda de que los ritmos de lectura son diferentes.
- Leídos los dos obligatorios, los alumnos pueden leer, si lo desean, uno más; por cada libro leído se concede un punto por evaluación. Para la lectura del tercer libro se concretará cualquier otro sistema de mejora de la nota, aunque habitualmente se aconseja conceder medio punto tras una evaluación individual consistente en una conversación profesor-alumno.
- En Secundaria no es aconsejable la obligatoriedad de trabajos documentados a partir de la lectura, ni consiguientemente una evaluación exhaustiva sobre el libro leído; bastará con la redacción parcial de algunas cuestiones básicas contenidas en las guías didácticas de lectura (comprender lo leído, vocabulario, breve análisis de los temas y de los personajes...).

B. ¿Qué títulos?

Consideramos que la práctica docente y la posterior documentación bibliográfica han contribuido a reafirmar nuestra convicción de que cada edad requiere un determinado tipo de libro y un planteamiento didáctico diferente antes, durante y después de la lectura. Y hay varias razones para argumentarlo: razones sostenidas por la teoría de la estética de la recepción (cada alumno tiene su propia competencia lectora, interpreta un libro desde su visión individual, posee unos intereses personales y accede al acto de leer con unos conocimientos previos); razones académicas (hay que organizar la metodología en función de la realidad y el nivel cognitivo de una clase); y razones psicológicas, que demuestran que las etapas de la vida de un niño y de un joven son diferentes, y requieren a su vez un tratamiento lector propio.

En este sentido, Pedro C. Cerrillo se basa en los postulados teóricos de Piaget para proponer seis estadios distintos, “referidos exclusivamente a la selección de lecturas por edades”. La etapa que a nosotros nos interesa abarca dos estadios en el planteamiento del profesor Cerrillo. Seguimos, pues, la propuesta de este autor:

-ETAPA DE ADQUISICIÓN GRADUAL DE LA PERSONALIDAD (12-14 años)

Temas: reales, actuales, históricos, biografía documentadas, libros de humor y deportes; libros de misterio y de ciencia-ficción; libros que cuentan buenas historias: creativas y capaces de provocar sorpresa.

-ETAPA DE ACCESO A LA LECTURA PLENA (a partir de 15 años)

En esta etapa, sobre todo al principio, es fundamental cuidar la selección de los temas: deben ser temas que ayuden a conocer el mundo de los demás, a formarse en el conjunto de la vida y a plantearse problemas, así como determinadas responsabilidades sociales (1999, p.56).

Dicho esto, afirmamos que nuestro proyecto PIL comparte la idea básica de la propuesta de Teresa Colomer, en el sentido de que cada profesor habrá de

crear un corpus propio de obras en el que tengan cabida algunos “libros históricos” (caso de *La isla del tesoro*) que mantengan vigente su interés para los jóvenes, así como otros libros de Literatura Juvenil actual, cuya inclusión esté justificada por criterios de calidad, entre los que destacan: la valoración de la idoneidad de los temas y su originalidad al tratarlos novelescamente; los valores dominantes plasmados y otros más transgresores pero de presencia necesaria en la literatura juvenil; las cualidades estéticas del lenguaje; el equilibrio entre acción, reflexión y descripción; y, entre otros, la acertada caracterización de los personajes, con el fin de que transmitan una sensación de verdad en un género como el juvenil en el que se ha abusado de los estereotipos (Teresa Colomer, 1999, pp.44-62).

No hay que olvidar que lo importante es la metodología que se desarrolla con la intención de fomentar el hábito lector. La inclusión de un determinado libro dependerá, como hemos dicho ya, de muchas variables (intereses temáticos personales, madurez cognitiva del alumno, capacidad psicolingüística y nivel de competencia lectora, peculiaridades propias de cada centro educativo...) En cualquier caso, es útil intentar seleccionar, entre lo mucho que se publica, aquellos títulos que posean una contrastada calidad literaria, porque toda selección de obras posee en sí misma una valoración y una clara intención orientadora. A este respecto, Concepción Galán Vicedo concede gran responsabilidad al profesor a la hora de formar el hábito lector:

Como profesores de Lengua y Literatura que trabajamos con jóvenes, considero que en la selección de las obras debemos armonizar los criterios de calidad literaria, interés temático y tratamiento humanístico. De ahí la importancia que tienen las guías y selecciones de lecturas con breves reseñas, pues facilitan la preselección del profesor. Pensemos que de la adecuada selección depende el éxito de la motivación lectora (1998, p.260).

Si la teoría de la estética de la recepción considera que leer no es sólo comprender un texto, sino, más bien, actualizarlo e interpretarlo constantemente en función de la competencia lectora literaria del lector-alumno, está claro que se deben tener en cuenta sus gustos y su propia capacidad. El tradicional concepto de comprensión lectora se ve enriquecido con

la interpretación individualizada que cada lector hace de su propio acto de leer; es, en esencia, el valor que A. Mendoza Fillola (2001) concede al concepto del *intertexto lector*, como ese haz de interrelaciones personales que cada alumno establece durante el acto lector.

Hay que buscar, no obstante, la funcionalidad didáctica de este concepto de *intertexto lector*. El contenido de cualquier libro es una hipótesis que se ha de resolver con la conclusión de su lectura; su significado es una potencialidad que cobra sentido en el justo momento en que un lector lo lee, lo comprende y lo interpreta. A partir de ese momento, se establece una reciprocidad constante: la comprensión de ese libro, su grado de interpretación, será proporcional a la comprensión lectora y al nivel de conocimientos previos que posea ese lector. Sirva de ejemplo, el libro de Bernardo Atxaga (*Bambulo*), cuyo significado global dependerá del grado de conocimiento que cada lector posea de los avatares de Teseo y el Minotauro. En suma, cada lector extrae una información, cada lector-alumno posee un determinado intertexto (esto es, un conjunto de conocimientos previos que le permite realizar determinadas asociaciones), y, por ello, necesita de un *Plan Individual de Lectura*, que tenga en cuenta su competencia lectora y sus intereses temáticos personales.

C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura*

Se trata de un modelo afectivo y efectivo de atención a la diversidad en el aula. Frente a una concepción uniforme del acto de leer, es imprescindible defender la idea de *crear itinerarios lectores*, para lo cual se necesita ir ampliando la variedad de libros que han de formar parte de un corpus apto para adolescentes.

La diversidad en el aula, en lo que atañe al fomento de la lectura, no ha de ser entendida, pese a los retos pedagógicos que plantea, como una rémora en la estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino como la posibilidad de crecer juntos (alumnos y profesores) en el enriquecimiento que supone esta atención a la pluralidad. De ahí que, hablar de una *enseñanza personalizada de la lectura* sea, más que una declaración de intenciones, una propuesta seriamente

programada. Una lectura única (dígase con absoluta claridad) es una propuesta pedagógica homogeneizadora y a la larga empobrecedora.

En las antípodas, habría que ubicar nuestro *Plan Individual de Lectura*, en la medida en que el profesor conoce los treinta libros que recomienda para cada nivel de Secundaria, y se convierte así en un mediador que defiende esos títulos, los presenta con entusiasmo al principio de curso, y comparte con cada alumno el descubrimiento del libro a través de las conversaciones que mantiene con él durante la lectura.

D. Una Base de Datos: La Memoria Viva de los libros

Los recursos informáticos facilitan la práctica de la lectura en el aula. Disponemos de una base de datos formada por treinta guías de lectura para cada nivel de Secundaria (cantidad que progresivamente se va ampliando), que localiza las obras por temas, autores, personajes..., y por estricto orden de elaboración. Este sencillo programa informático es de gran utilidad, no sólo desde el punto de vista de la gestión rápida, sino, sobre todo, porque la inclusión de la recensión de un determinado libro supone una valoración positiva sobre la presunta calidad literaria del mismo, una información a la que el profesor siempre tiene acceso inmediatamente en el aula. De ahí que consideremos esta base de datos como una herramienta didáctica que garantiza la *memoria viva de los libros*, y cuya utilización en el aula, mediante un portátil, facilita el asesoramiento individual lector al que nos hemos referido.

El hecho de que nos hayamos decantado por este modelo de guía radica en que hay algunos aspectos que, a nuestro juicio, son imprescindibles abordar: pretendemos que el alumno lea detenidamente y sea capaz de responder a cuestiones de comprensión lectora; asimismo, aspiramos a que perciba desde qué ángulo o perspectiva está escrita la novela; hay que reflexionar sobre las actividades pertinentes que se pueden concretar, a su vez, en el taller de escritura creativa; es conveniente, también, que los alumnos se fijen en la caracterización de los personajes más relevantes; y, entre otros recursos, los alumnos habrán de mantener una actitud vigilante hacia el léxico que aparece en cada libro, con el fin de incorporarlo a su diccionario personal de aula.

E. *Mi Biografía Lectora: un diario de lecturas*

El itinerario individual lector de un alumno se plasma en la carpeta *Mi Biografía Lectora*.

Es obvio que en el *Plan Individual de Lectura* exista un seguimiento de la evolución lectora del alumnado, lo que permite plantear un progresivo acercamiento del alumno a textos de mayor complejidad y calidad literarias.

El itinerario lector que cada alumno recorra es lento e imprevisible; dependerá unas veces de los libros que le recomiende un amigo, en otras ocasiones del tema que trate otro libro, y así irá escribiendo en esa carpeta personal titulada *Mi Biografía Lectora* la relación de los libros leídos.

Libertad de elección de títulos seleccionados por su calidad literaria, reconocimiento de que existen diferentes modos de leer en concordancia con los distintos estadios evolutivos y psicológicos de los alumnos, asunción de que la literatura juvenil no es sustitutoria de la clásica sino más bien una literatura de transición con valor literario en sí misma y con la que se coadyuva al aprendizaje del hábito lector, defensa de programaciones favorecedoras de la práctica de la lectura y de la escritura en el aula, éstas y otras consideraciones son necesarias para defender un ambicioso proyecto lector en Secundaria, centrado, como hemos visto, en la enseñanza individualizada de la lectura.

F. *Guías Didácticas de Lectura*

El lector interesado podrá encontrar más documentación (enfoques teóricos, tablas, recursos para la programación de la lectura en el aula, así como más de cien guías didácticas de lectura) en la página electrónica www.educarm.es, en la web temática titulada LEER...en la ESO, de la que es administrador de contenidos quien ahora concluye este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballaz Zabalza, J. (1999). La lectura de los adolescentes en el futuro. *CLIJ*, nº 112. Barcelona.
- Calvo, Blanca (2001). La biblioteca pública y la lectura. *La educación lectora. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez*, pp. 134-142. Madrid.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- Cerrillo C., Pedro y García Padrino, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- Colomer, T. (2001). Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 42-43, pp. 131-151. Madrid.
- Cubells Salas, Francisco (1989). Por una literatura auténticamente juvenil. En Emilio Ortega (1989). *100 Gran Angular*. SM. Madrid, pp. 16-29.
- Escardó i Bas, Mercé (2003). *La biblioteca, un espacio para la convivencia*. Anaya. Madrid.
- Galán Vicedo, C. (1998). La Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria. Aproximación Didáctica. *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, pp.251-262. Madrid.
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 31, enero/abril 1998, pp. 101-110.
- García Padrino, J. (2000). Libros y lectores en el fin de siglo. En Ramón F. Llorens (ed.). *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.9-23.
- Gómez Soto, Ignacio (1999). *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual*. Endymion. Madrid.
- Janer Manila, Gabriel (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Pirene Educació. Barcelona.

- López Valero, A. y Encabo Fernández, Eduardo (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Merino, José María (1994). El escritor y la literatura infantil. *CLIJ*, nº 63, pp.18-25.
- Osoro Kepa (2002). La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas. En José Antonio Millán, (coord.). *La lectura en España. Informe 2002*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid.
- Salinas, P. (1993). Defensa de la lectura. *Ensayos completos*. Taurus. Madrid.
- Teixidor, Emili (2002). Algo más sobre 'ese tipo de literatura' que es la LIJ. *CLIJ*, nº 156, pp.22-27.