

1ª edición: julio de 2006.

© Del texto: Julián Montesinos Ruiz.

Impreso en España – Printed in Spain.

Edición digital: Conserjería de Educación de la Región de Murcia.

Un **Plan Lector** para **Secundaria** basado en...

la Literatura Juvenil

**[Una metodología procedimental
para el fomento de la lectura
en Secundaria]**

Julián Montesinos Ruiz

[Doctor en Filología Hispánica. Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante].

Índice

De la deficiente lectora en un IES.

UNIDAD I. LEER MÁS PARA LEER MEJOR (p. 9)

I. Los beneficios educativos de la lectura (p. 10).

- A. La importancia de leer.
- B. El fomento de la lectura: un derecho irrenunciable de la institución educativa.
- C. El valor de la lectura.
- D. El concepto de intertexto lector: leer más para leer mejor.

II. La situación actual de la lectura en el ámbito educativo (p. 15).

- A. Principios básicos.
- B. La lectura, según la LOGSE.
- C. Una nueva figura docente: el *Coordinador de Lectura*, según la LOCE.
- D. La lectura en el aula, según la LOE.

III. Modelo de intervención: un Plan Lector para Secundaria (p. 20).

- A. La animación lectora en Secundaria.
- B. Un corpus lector para un Aula de Lectura.
- C. Un Plan Global de Lectura (PGL).
- D. Un Plan de Lectura en la hora de *Alternativa a la Religión*.

IV. Cómo evaluar la lectura (p. 41).

UNIDAD II. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA JUVENIL (p. 43)

I. La necesidad de la Literatura Juvenil en la formación del hábito lector (p. 44).

- A. ¿Qué entendemos por Literatura Juvenil?

II. Metodología y recursos para desarrollar los planes de lectura (p. 51).

- A. La *Ruleta de la Lectura*.
- B. El *PIL*: una medida de atención a la diversidad lectora.
- C. Una base de datos: la *Memoria Viva* de los libros.
- D. *Mi Biografía Lectora*: un diario de lectura.
- E. Tablas de gestión educativa.

UNIDAD III. LECTURAS POR NIVELES (p. 64)

I. Cómo seleccionar los libros (p. 68).

II. Algunos títulos por niveles (p. 71).

III. Direcciones electrónicas de LIJ (p. 75).

IV. Conclusión (p. 78).

UNIDAD IV. GUÍAS DE LECTURAS POR NIVELES (p. 79)

PUNTO DE PARTIDA

▶ “La asignatura no entraba con la teoría, áspera, por la memoria y la sequedad de unos nombre eruditos e indigestos, sino por la alegría del gozo de crear”.

(Gabriel Campos Villegas, *Cómo aprender a escribir literariamente*).

▶ “El oficio de lector sin duda es más placentero y confortable que el de escritor, dado que escribir tiene mucho de trabajo, mientras que la lectura es una culminación de la pereza. A mí Cervantes y los tebeos del Capitán Trueno me hicieron lector, pero seguramente no escribiría libros si no fuera por Julio Verne”.

(Antonio Muñoz Molina, *Pura alegría*).

▶ “Un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas”.

(Gabriel García Márquez, *EL PAÍS*, 27 de enero de 1981).

▶ “Lo fundamental, lo esencial es leer y escribir, cualquiera que sea el modo. Mientras que la persona conserve el disfrute placentero por la lectura y la escritura, cualesquiera que sean las circunstancias que la rodean, conservará a la vez lo mejor de su condición humana”.

(Mariano Baquero Goyanes, *La educación de la sensibilidad literaria*).

▶ “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en la materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir”.

(José María Merino).

DE LA DEFICIENTE EDUCACIÓN LECTORA EN UN IES

El reciente análisis del Informe Pisa sobre la calidad del sistema educativo en España pone 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 teorías 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, pendientes de la provisionalidad, a la espera de los nuevos cambios que proyecta el Gobierno. A nuestro juicio, las razones que a continuación exponemos (pudieran ser muchas más) son, al mismo tiempo, 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 existe una programación sistematizada y razonable de la lectura 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”. 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 y Kepa Osoro, 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”. Y de la misma manera, sólo escribiendo se puede llegar a dominar las técnicas de la escritura. 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 fariseícamente 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 expuso algunos sabios consejos actualmente desoidos: “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...”

4. No existen planes lectores. Coincidimos con G. García Márquez 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 puede fortalecerse 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 Infantil y Juvenil (LIJ). La LIJ es un nuevo género de reciente creación. Como diría Jaime García Padrino, la LIJ es una “*literatura de transición*” para el marco educativo de la adolescencia, y no una “*literatura sustitutiva*” de la clásica. A muchos libros de esta Literatura Juvenil (a este tipo de lectura próxima a los alumnos) Daniel Cassany los considera “libros anzuelo”, porque su objetivo inicial es “pescar lectores”, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos”.

6. Padecemos los efectos de una deficiente legislación en materia de educación lectora. Para conocer la génesis del problema habría que atender a la escasa preocupación 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”.

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 y Mercé Escardó, entre otros estudios, insisten en esta idea). En este ámbito, nuestra creencia es que hay mucho por hacer, tal y como ha puesto de relieve el colectivo Bescolar en su *Manifiesto por las bibliotecas escolares*.

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.

Llegados a este punto, nos asalta una pregunta: ¿quién se atreverá a cambiar el triste panorama de la educación lectora en este país, ahora que tanto se habla de la conmemoración del IV Centenario de la publicación de *El Quijote*, y de diversas acciones de un Plan de Lectura nacional, cuyos frutos son mínimos?

Quizá lo que falta es criterio para destinar el dinero público a lo fundamental, esto es, al fomento de la lectura y a la dotación de las bibliotecas escolares. Ante este panorama, la creación de la figura de Coordinador de Lecturas se nos antoja algo mucho más fácil y rentable, tanto desde el punto de vista económico como educativo. Pues, en definitiva, parafraseando una viñeta de Forges, se trata de que los jóvenes lean algo más que un simple código de barras.

Julián Montesinos Ruiz, doctor en Filología Hispánica y Profesor de Lengua Castellana y Literatura en el IES Misteri d'Elx.

(Este artículo fue publicado en LA RAZÓN, el 18 de diciembre de 2004)

UNIDAD 1

Leer más para leer mejor

I. Los beneficios educativos de la lectura

Nuestra pretensión metodológica es doble:

► Por un lado, 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.

► Y, por otro, elaborar un Plan Global de Lecturas (PGL) en un IES, de manera tal que la lectura comprensiva sea un eje vertebrador del sistema de enseñanza-aprendizaje. Especial hincapié se hace en la elaboración de un Plan Individual de Lecturas (PIL) personalizado para todo el alumnado que cursa la asignatura de *Alternativa a la Religión*. Los contenidos curriculares de esta materia son sustituidos por la práctica semanal de la lectura en la Biblioteca del centro, lugar que pasa a convertirse también en un Aula de Lectura.

Por otra parte, y ante las dificultades que surgen ante la imposibilidad de disponer de horas específicas para la lectura en el aula, hemos elaborado un Plan de Lectura, convertida hoy día en un Proyecto de Innovación Educativa, y cuyo desarrollo más novedoso ha sido la implantación de un Plan Individual de Lectura (comúnmente conocido como PIL) para todos los alumnos que han elegido la asignatura de *Alternativa a la Religión*, y aspira a convertir la lectura en una práctica habitual. Pero antes, conviene hacer unas sucintas reflexiones sobre el papel que el fomento de la lectura debe desempeñar en el actual sistema educativo.

A. LA IMPORTANCIA DE LEER

Quizá sean las palabras de Víctor García de la Concha las más adecuadas para centrar, desde el principio, nuestra idea del valor de la lectura:

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela —y vuelvo a Salinas— debe practicar 'la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados' (2002: 60).

Aparte de coincidir con lo anteriormente expuesto, podemos decir que la función de la lectura en el área de Lengua Castellana y Literatura:

- ▶ *contribuye al enriquecimiento personal* al descubrir conocimientos y conductas reflejadas en la vida de los personajes, de ahí la importancia de la mimesis en la posible identificación entre el lector adolescente y los personajes;
- ▶ la lectura *ejercita la capacidad crítica* de los lectores en la medida en que es una fuente de conocimientos que el lector debe asimilar, y sobre los que debe reflexionar y crearse una opinión;
- ▶ coadyuva a ampliar el *caudal léxico* de los alumnos, así como a familiarizarse con las estructuras sintácticas más eficaces en cada momento compositivo;
- ▶ alimenta también la *capacidad imaginativa* y creativa de los lectores, con tendencia a crear mundos autónomos de significado;
- ▶ la lectura lleva a *la escritura*, y viceversa;
- ▶ quien lee puede alcanzar ese disfrute inconcreto al que con tanta frecuencia se alude cuando se habla del "*placer de la lectura*";
- ▶ mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales;

► **facilita la exposición de los pensamientos y posibilita la capacidad de pensar, de ahí que pueda considerarse un instrumento extraordinario para el trabajo intelectual.**

B. EL FOMENTO DE LA LECTURA: UN DERECHO IRRENUNCIABLE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Independientemente del papel de la familia y de las distintas campañas de concienciación social sobre el valor de la lectura, hay que incidir en la responsabilidad que tiene el sistema educativo, no sólo en el aprendizaje de la lectura, sino en el del hábito lector, pues es diferente saber leer que poseer el hábito lector; saber leer es una técnica y poseer el hábito lector es una actitud, un comportamiento (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 30-37). En esta idea incide José María Merino cuando reivindica el valor de leer en el aula: “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” (1994:18-25). A nuestro juicio, la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, adecuados a su edad, pues es a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella como se consigue fortalecer el músculo lector.

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 (...) poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros” (1991:181). Y de la misma manera, sólo escribiendo se puede llegar a dominar las técnicas de la escritura. Pero sucede que en los IES hay que dar cuenta de los excesivos contenidos conceptuales que lastran cualquier intento favorecedor de la lectura y de la escritura, hecho que dificulta atender a *lo fundamental* para un futuro individuo: la capacidad de leer y expresarse correctamente, logros que erróneamente se dan por adquiridos.

C. EL VALOR DE LA LECTURA

EL VALOR ESTÉTICO DE LA LECTURA	EL VALOR TRANSVERSAL DE LA LECTURA
Lectura placentera-formativa	Lectura informativa
Leer para deleitarse	Leer para instruirse
Lectura para el hábito lector	Lectura transversal
Lectura centrípeta	Lectura centrífuga
Lectura ensimismada	Lectura mediática
Lectura creativa-imaginativa	Lectura cognitiva-conceptual
Lectura extensiva (D. Cassany)	Lectura intensiva (D. Cassany)
Lectura <i>in absentia</i>	Lectura <i>in praesentia</i>
Lectura lúdica	Lectura didáctica
Faltan <i>lectores</i> (P. Salinas)	Abundan <i>leedores</i> (P. Salinas)

Hay que tener presente que, aunque hayan sido expuestos de un modo antagónico, estos dos ejes de la lectura son complementarios en todas las etapas educativas. Mas conviene precisar que sólo desde la lectura creativa de textos literarios, entendida como una actividad que valora también los elementos afectivos del acto de leer, se puede aspirar a lograr la formación de los hábitos lectores de los alumnos, porque de este modo respetamos sus gustos y su competencia lectora. Por tanto, nos decantamos por los matices semánticos de una misma realidad que hemos aglutinado con el epígrafe del *valor estético de la lectura*, es decir, lo que supone el predominio de la competencia lectora literaria. Por último, no hay que olvidar esa dualidad entre lectura intensiva y lectura extensiva a la que se refiere D. Cassany, esto es, a ese tipo de lectura que, respectivamente, pone el énfasis “en diversos tipos de comprensión: idea central, reflexión gramatical...” frente a esa otra modalidad de lectura que incide “en el fomento de hábitos y placeres de lectura” (1994:201).

D. EL CONCEPTO DE INTERTEXTO LECTOR: LEER MÁS PARA LEER MEJOR

¿Cómo se entiende la lectura dentro de nuestro planteamiento tendente a formar el hábito lector a partir de obras literarias pertenecientes, en su mayoría, a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)? Creemos, siguiendo los postulados de Piaget, que cada edad tiene su modo de leer, que cada estadio evolutivo requiere un tipo diferenciado de libros. En función de esta premisa, hemos considerado la aportación de la *Teoría de la Estética de la Recepción* (las de Hauus, Sánchez Corral y, sobre todo, A. Mendoza Fillola), como la más útil para fundamentar nuestro programa lector (conceptos teóricos a los que los alumnos permanecen totalmente ajenos, pues sólo nos sirven para valorar didácticamente la importancia de la lectura).

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 Mendoza Fillola 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.

II. La situación actual de la lectura en el ámbito educativo.

A. PRINCIPIOS BÁSICOS

1. No existen datos fidedignos sobre los índices lectores del alumnado. Frente al 71'8% de los suecos (el país más lector del mundo), en España sólo el 39'6% se considera lector habitual (tercer país por la cola en Europa). En el ámbito educativo, la práctica de la *lectura* sigue siendo una *actividad colateral*.
2. Para conocer el *Nivel de Competencia Lectora (NCL)* del alumnado es pertinente realizar pruebas de diagnóstico, es decir, analizar la "heterogeneidad lectora".
3. No se ha creado en los Centros de Primaria ni en los de Secundaria la figura del *Coordinador de Lecturas*.
4. No existe una *programación* sistematizada y razonable de la *lectura* en los centros escolares.
5. Y esto es así porque prevalece una visión más *gramaticalista* e historicista que *procedimental*.
6. *No hay planes lectores*. Coincidimos con G. García Márquez en que "un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas".
7. No se lee también porque el corpus lector es inadecuado. LITERATURA JUVENIL: LITERATURA DE TRANSICIÓN /VS/ LITERATURA SUSTITUTIVA. *Libros anzuelos*.
8. Padecemos los efectos de una deficiente *legislación* en materia de *educación lectora*.
9. Salvo excepciones dignas de elogio, las *bibliotecas* escolares están ínfimamente dotadas e infrautilizadas. Creación de *Aulas de Lectura*.
10. Para promover la lectura en el ámbito educativo el *profesor* ha de ser el principal mediador.

B. LA LECTURA, SEGÚN LA LOGSE

Padecemos los efectos de una deficiente legislación en materia de educación lectora. Para conocer la génesis del problema habría que atender a la escasa preocupación 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”;
- ▶ “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 muy ambiciosos, 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”.

C. UNA NUEVA FIGURA DOCENTE: *EL COORDINADOR DE LECTURA*

La Educación se balancea entre las procelosas aguas de la ideología de los políticos y de las teorías de los psicopedagogos de turno, 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*, pendientes de la

provisionalidad, a la espera de los nuevos cambios que proyecta el Gobierno. Viene este introito a cuento, porque en la extinta LOCE (qué paradoja, nada ni nadie muere si no ha nacido, aunque estas antítesis las explicó mucho mejor Luis Cernuda, cuyos versos habría que frecuentar), decía, que en el anexo III de la LOCE puede leerse una información de sustancial importancia. A saber: se propone la creación de la figura del Coordinador de Lecturas en Primaria, cargo unipersonal que pudiera instituirse también en Secundaria, habida cuenta de la anorexia lectora que exhibe cierto alumnado. Ante esta situación soy de la opinión de que sólo a través de planes lectores sistemáticamente organizados y aplicados en Primaria y Secundaria puede fortalecerse 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.

Para desarrollar cualquier plan lector, independientemente del desigual grado de implicación de los docentes, es imprescindible la participación del profesor, el principal animador a la lectura. Aludiremos en adelante a la denominación más común de “mediador”, entendiéndolo por tal no sólo al docente que se encarga de promover la lectura en su centro, sino a todas aquellas personas e instituciones (bibliotecarios, padres y madres, contadores de cuentos, libreros, asociaciones diversas...), que tratan de tender puentes de comunicación entre el libro y el lector.

La aplicación de los planes lectores exige una nueva distribución temporal de la asignatura; cualquier plan lector reclama tiempo en el aula para desarrollar un programa de lecturas por ciclos o cursos. Y en este proceso, el profesor y los buenos libros son los dos instrumentos necesarios para favorecer el aprendizaje y la formación del hábito lector. Pero se requiere, además, una programación de aula práctica y clara, que dignifique la actividad de la lectura, al conferirle la valoración conveniente en la evaluación global de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, para conseguir que el fomento de la lectura no sea una actividad puntual de un miembro del departamento, convendría que las lecturas programadas (dos o tres por evaluación, dependiendo del nivel de competencia lectora de cada curso y de la metodología que se desarrolle) fueran, en primer lugar, un requisito didáctico asumido por todos los miembros de un departamento, y, en segundo, un contenido por cuyo cumplimiento habría de velar el Coordinador de Lecturas de cada centro educativo. Dado que esta figura docente no existe actualmente, la aplicación de los planes lectores se circunscribe a las lecturas programadas, con desigual fortuna y

continuidad, por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, lecturas de las que no se suele disponer de planteamientos didácticos rigurosos.

Pero, ¿cuál sería el cometido de este Coordinador de Lecturas de un Centro Educativo? Justo es reconocer que en la LOCE (Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en el anexo III, se explicitaban las funciones que habría de desarrollar este coordinador, aunque circunscritas a la Educación Primaria. No cabe duda de que es un acierto el haber reflexionado sobre la conveniencia de crear esta nueva figura docente (también necesaria, como se ha dicho, en Secundaria), pues supone reconocer que gran parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos. En esencia, se propone que sólo desde una acción sistemática de planes de lectura consensuados (pues afecta a todos los currículos) puede favorecerse una adecuada educación lectora que facilite no sólo el acceso al conocimiento (una lectura instrumental), sino que se convierta en una fuente de enriquecimiento personal (una lectura literaria y estética). 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 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*, una especie de diario personal de las lecturas 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), en un Aula de lectura, para lo cual es imprescindible elaborar un horario de apertura que abarque toda la jornada escolar.**
- 9. Impartir una nueva asignatura: *Fomento de la Lectura y de la Escritura*.**
- 10. Y, en esencia, llevar a cabo cualquier actividad favorecedora de la lectura.**

Quizá lo que falta es criterio para destinar el dinero público a lo fundamental, esto es, al fomento de la lectura y a la dotación de las bibliotecas escolares. Ante este panorama, la creación de la figura de Coordinador de Lecturas se nos antoja algo mucho más fácil y rentable, tanto desde el punto de vista económico como educativo.

D. LA LECTURA EN EL AULA, SEGÚN LA LOE

La nueva ley educativa (artículo 113 de la LOE) ofrece una oportunidad para dar un salto cualitativo, coinciden los responsables de este estudio sobre bibliotecas escolares. Entre las recomendaciones recogidas en el informe se sugiere modificar la ley para que todos los alumnos dediquen un tiempo obligatorio a la lectura en cada una de las asignaturas. “Parte de los contenidos deberían aprenderse leyendo”, propone el catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación Álvaro Marchesi. “Hay que asumir el compromiso de que la lectura forma parte del tiempo educativo normal”, añade.

III. Modelo de intervención: un Plan Lector para Secundaria

A. LA ANIMACIÓN LECTORA EN SECUNDARIA

Es ponderada opinión afirmar que el panorama de la lectura en Secundaria no invita al optimismo. Y no cabe buscar responsables únicos cuando sabemos que la realidad actual es compleja. Por lo general, no existen programaciones alternativas favorecedoras de la lectura en el aula, e incluso las diversas actuaciones gubernamentales inciden mayormente en Primaria, tal y como se demuestra, por ejemplo, en las acciones promovidas por el Ministerio a través del Plan de Fomento de la Lectura. El muy interesante Plan de Animación Lectora (PAL) de la Fundación Bertelsmann (2002) es un riguroso trabajo desarrollado en seis ciudades españolas, de donde pueden extraerse muchas ideas para promover la lectura en la Educación Primaria, pero no en la Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, somos conscientes de que conviene explorar caminos nuevos, con estrategias motivadoras, para potenciar la formación del hábito lector. A esta idea se refiere el estudioso Víctor Moreno:

¿Qué pasa con la lectura? ¿Por qué la gente no lee? ¿Por qué no hay gusto por la lectura? ¿Qué ha pasado para que un individuo se convierta en un empedernido no-lector? (...) Lo cierto es que "lectores de veras, se encuentran cada vez menos" (Calvino). Y ya no se trata de aclarar cuántos no quieren leer. (...)

Y en consecuencia: ¿qué papel mediador debería desempeñar la escuela para que el gusto por la lectura y el deseo de leer, nazca, crezca y se desarrolle? (...) Si es cierto que la ausencia del gusto por la lectura es una forma más de alienación, el asunto y su miga bien merece la pena de ser analizado, y elaborar estrategias y alternativas que intenten solucionar tan lamentable situación de orfandad intelectual (1993:81).

Para intentar paliar esta situación, es necesario desarrollar un Plan Lector que requiere, cuanto menos, de un mediador excepcional (el profesor) y de unas estrategias alternativas y eficaces (un *Plan Individual de Lecturas*) para invertir esta tendencia dominante de paupérrimos niveles de lectura. No obstante, no pueden olvidarse las estrategias de animación lectora, pues suponen un conjunto de actividades organizadas para conseguir motivar al alumno con la finalidad de que se habitúe a leer, esto es, con el propósito de que se fortalezca su hábito lector. Por tanto, las estrategias de animación lectora son una parte importante dentro de un bloque más amplio de

medidas sociales y de política cultural y educativa que se conocen bajo el rótulo de planes de promoción de la lectura. Para los profesores Cerrillo, Larrañaga y Yubero, la animación a la lectura sería

el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto.

Los ámbitos de la animación son de dos tipos:

1. Formales: la escuela y la biblioteca.
2. No formales: la familia, los medios de comunicación, los clubes de lectura, las tertulias literarias, las librerías... (2002:83).

Creemos que la educación lectora es tan necesaria como inexistente, y que la enseñanza de la lectura es posible, de ahí la conveniencia de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* para programarla desde 1º a 4º de la ESO, pues, como hemos reiterado, sólo una programación razonada de lecturas adecuadas para jóvenes puede favorecer la formación del hábito lector. Dicho esto, creemos también en estrategias de animación previas, que luego explicaremos, pero la mimesis, el ejemplo que en el adulto lector ve el joven es prioritario para que los alumnos consideren la lectura como una actividad útil, entretenida y enriquecedora. Así lo expresa Xabier P. Docampo:

La actividad animadora más fructífera que existe es “el hablar de libros”. Nada crea mejores expectativas lectoras que el escuchar a alguien que nos habla de un libro con pasión. Crear un ambiente en el cual se habla de libros sin ataduras academicistas, es establecer unos cimientos sólidos en los que fundamentar la afición a la lectura. Tanto es así que, en lo que se refiere a despertar el deseo de leer, no existe técnica ni estrategia mejor (2002:55).

Y en esta misma idea del ejemplo lector insisten Ana Teberosky y Emilia Ferreiro (1979:207), cuando afirman que los actos de lectura son, en esencia, actos de mimesis, en tanto ejercen un influjo en el niño (alumno) para que éste realice determinadas acciones. En esta misma idea incide Kepa Osoro al afirmar: “Sólo se contagia aquello que se siente, que se ama, que nos hace vibrar. Sólo la pasión discreta, serena, respetuosa y sincera puede crear adictos a la causa lectora” (2002:307). En el caso que nos ocupa, el ejemplo lector del profesor (que selecciona los libros, justifica la presencia de cada uno de ellos, otorga interés hacia las distintas actividades recogidas en el *Plan Individual de Lecturas*) es sin duda fundamental para fomentar el hábito lector.

En este sentido, creemos que el fomento de la lectura debe ser una prioridad en todo sistema educativo como objetivo general de un centro, pero más concretamente, debe ser una realidad en las programaciones de los distintos departamentos de los IES, y a

ser posible debe estar recogido en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Esta misma idea la expresa Kepa Osoro en un atinado artículo, en el que sintetiza fundamentales cuestiones relacionadas con el fomento de la lectura y las necesarias estrategias de animación, entendidas siempre en el ámbito educativo:

Es imprescindible diseñar un minucioso y riguroso Proyecto de Lectura (...) Estará perfectamente integrado en el Proyecto Curricular. Será diseñado --y puesto en práctica-- por todo el equipo docente, no sólo por los profesores de Lengua y Literatura (...) Los alumnos deben tener un protagonismo considerable en el diseño del Proyecto. Será prioritario el conocimiento de su psicología, preocupaciones y gustos (2002:320).

Cabe preguntarse, por otra parte, si desde la Administración ha habido intentos de promover una educación lectora específica en el sistema educativo. Es poco lo que se ha hecho y la mayoría de las veces son campañas de concienciación social más que medidas favorecedoras de la lectura en el ámbito educativo. Procede aludir, inmersos como estamos en el Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004, que entre las acciones previstas hay una que alude a la “formación de profesores en técnicas de animación a la lectura y en gestión bibliotecaria”. Al margen de esta declaración de intenciones, lo cierto es que no se atisba en el ámbito educativo aires metodológicos nuevos, sino un continuismo lastrado de información lingüística y literaria, así como una escasa presencia de la lectura creativa y próxima al mundo psicocognitivo de los adolescentes. En este contexto, y ante la ausencia de políticas educativas globales que incidan en el fomento de la lectura en el ámbito académico, estamos convencidos de que el profesor-mediador está llamado a ser el verdadero animador a la lectura, un docente que con su ejemplo se convierta en el promotor de los beneficios de la lectura.

Debemos considerar, pues, estos dos aspectos de la animación lectora. En primer lugar, que la animación lectora entendida como una actividad lúdica y motivadora, previa casi siempre a la lectura, no ha contribuido, a tenor de los pocos índices de lectura, a la formación del hábito lector; a esta idea se refieren los profesores Cerrillo, Larrañaga y Yubero cuando afirman que

no parece que estas actividades hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener; probablemente, esa disfunción sea la consecuencia del enfoque que se le suele dar a la animación a la lectura, que se entiende más como un mero juego/estrategia/técnica para leer un libro concreto que una actividad organizada para el fomento general de la lectura (2002:82).

Y, en segundo lugar, hay que censurar la ausencia en las aulas de Secundaria de diversas actividades que respondan al deseo de promover la lectura. En esta etapa no existen actividades propias de una didáctica de la lectura específica, pues, como es sabido, la educación lectora sigue siendo una grave carencia de la formación del profesorado que egresa las facultades de Educación y de las Filología. La animación a la lectura no funciona en Secundaria porque existe un planteamiento didáctico y unos objetivos equivocados. Para Kepa Osoro,

uno de los principales motivos de que la animación a la lectura no cuaje y de que la didáctica de la lectura sea el primer ingrediente de la “desanimación lectora” es la insuficiente e inapropiada formación del profesorado (2002:316).

En este sentido, resaltamos dos atinadas afirmaciones de Santiago Yubero Jiménez, que centran el tratamiento que debemos dar a la animación lectora. Afirma, por un lado: “Es la animación a la lectura, por tanto, un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acercará al sujeto al tan deseado hábito lector”. Y, por otro, asegura: “Suele entenderse que el aprendizaje lector es una competencia técnica, mientras que el hábito lector se entendería más como un comportamiento, como una actitud” (1996:62).

Asumidas estas dos consideraciones, veamos cuál es, aproximadamente, la realidad de la animación a la lectura en Secundaria. La sola propuesta de realizar una actividad de animación lectora en esta etapa despierta recelos, rechazos y sospechas de un gran número de profesores hacia el bisoño docente que intenta ofrecer unos libros que favorecen el acto de leer, y se atreve a utilizar esta estrategia didáctica con la que fomentar el hábito de la lectura. Si fuéramos receptivos, reconoceríamos que en la Educación Primaria los índices lectores son más elevados que en Secundaria. Y este dato no sólo se debe al hecho de que los alumnos descubren otros intereses en la encrucijada de la adolescencia. Tal vez también obedezca esta carencia lectora en Secundaria al hecho de que se necesita una renovación pedagógica por parte del profesorado, y un conocimiento real de la literatura juvenil, cuya presencia en las Bibliotecas Centro o en el Aula de Lectura (hoy inoperantes por lo general en Secundaria) coadyuvaría a paliar los bajos índices lectores de los alumnos.

Ya hemos dicho que existe un gran corpus de obras de literatura infantil de contrastada calidad; y habría que proceder con el mismo criterio para confeccionar listas de libros de literatura juvenil, así como valorados por los alumnos y los profesores. Habría, asimismo, que trasladar a Secundaria dos prácticas habituales en Primaria: el desarrollo de las técnicas de animación lectora (entendida como una actividad

motivadora previa a la lectura) y la creación sistemática de Aulas de Lectura (o que entren en funcionamiento las Bibliotecas de Centro), con todo lo que ello supone de disposición inmediata de los libros, aunque, como luego veremos, nuestra propuesta más que organizar una biblioteca de aula en cada clase, pretende disponer de un espacio en el centro, denominado Aula de Lectura, donde practicar la lectura creativa, es decir, un lugar exclusivamente para leer libros de literatura.

Son muchos, no obstante, quienes desconfían (Eveline Charmeux y J. García Guerrero, entre otros) de que las técnicas de animación lectoras por sí solas, sin una programación que contenga actividades continuadas, puedan ser propuestas que consoliden el hábito lector. García Guerrero lo expresa así:

Se está siempre a tiempo para fomentar la lectura, entendiendo que no todos van a encontrar gozo o placer ante el hecho lector, pero sí que nadie va a tener complejos o miedos ante la lectura y la escritura, ante cualquier tipo de texto o libro que necesite o quiera leer. Un programa lector debe compaginar y complementar situaciones de lecturas funcionales (leer para aprender, conocer el manejo de un aparato, para informarse de un aspecto concreto, para comprender, etc.) y situaciones de lecturas de placer (leer para distraerse, gozar, mejorar la formación y la personalidad, etc.) (1997:14).

En esta misma idea insiste Anna Gasol (2000:43), para quien la mejor animación lectora sería aquella que ha sido programada para todo un curso escolar, convenientemente temporalizada en el horario escolar, y que ha sido, por tanto, incorporada al currículum del área de Lengua Castellana y Literatura, y que tiene como referente principal la obra literaria, pues de lo que se trata es de que los alumnos disfruten de la lectura de un libro y no del espectáculo que precede a su presentación. Anna Gasol censura la animación a la lectura que se basa casi siempre en un espectáculo con rasgos teatrales. Evidentemente, esta autora tiene como referente prácticas habituales que se realizan con mayor o menor fortuna en Primaria. Pero hay que decir que en Secundaria no existe, por lo general, ninguna tradición de presentar *libros juveniles*, ni de fomentar el hábito de la lectura. Es evidente que el modelo de animación lectora que se aplica en Primaria no es válido para Secundaria.

Si reconocemos que el lector no nace, sino que se hace, y admitimos también que el hecho de que un alumno sepa leer no supone que posea el hábito lector, es decir, que disponga de esa disciplina interna que le lleva, por deseo propio en un acto individual, a leer un libro (de lectura creativa, no de lectura informativa), si reconocemos estos dos principios, podemos concluir que una de las más interesantes misiones de todo profesor será intentar inculcar a sus alumnos el hábito lector.

Como dice Monserrat Sarto (1998), no habrá que confundir los actos culturales en torno al libro con las técnicas de animación lectora. Esta autora propuso, aparte de un amplio conjunto de técnicas de animación a la lectura en Primaria, algunas ideas generales para fomentar el gusto por la lectura en Secundaria. Sugería juegos y técnicas aplicables miméticamente a distintos libros. Hablaba de *cada título en su lugar* (propone a los alumnos que titulen los capítulos en función de su contenido), *frases piratas* (se trata de que el alumno descubra las modificaciones puntuales de algún rasgo del personaje), y actividades similares. Son éstas algunas propuestas, que denominamos *técnicas comodines*, en la medida en que pueden aplicarse genéricamente a distintos libros. No son, a nuestro entender, las técnicas más adecuadas para Secundaria, donde con los libros del *Plan Individual de Lecturas (PIL)* buscamos, fundamentalmente, actividades de comprensión inherentes a la peculiaridad de cada texto.

No es propósito de este trabajo incidir en esas técnicas conocidas. Simplemente queremos dejar claro que en nuestro planteamiento, la animación a la lectura se consolida como hábito por el mero hecho de la frecuentación semanal de una hora de lectura creativa e individual. Asimismo, cada libro leído tiene su correspondiente evaluación durante el proceso lector, con lo que la lectura es una actividad valorada que ayuda a aprobar, porque sabido es que, entre los alumnos, sólo aquel esfuerzo que se premia acaba ejercitándose con responsabilidad. Pero, a veces, esta propuesta no surte efecto, es decir, no siempre arraiga el hábito de la lectura aunque mostremos a los alumnos libros idóneos, ni aunque le recomendemos títulos de ese corpus que hemos consensuado con ellos después de algunos años de rastrear sus gustos y de conocer su competencia lectora. Pese a ello, no habrá que desistir del empeño lector. Miembros del Equipo Peonza reconocen también el fracaso de algunas técnicas de animación lectora:

El paso de actividades colectivas de carácter eminentemente lúdico y abierto a una lectura silenciosa, íntima e individual no es, ni podemos esperar que sea automático. Existe una importante diferencia entre ambas actividades, como queda patente entre otras características en el carácter público de unas y el carácter íntimo y privado de las otras (1995:39).

Además, la evaluación del grado de vinculación de un alumno con la lectura, esto es, la consolidación del hábito lector, es difícil. Para Miguel Rodríguez Fernández:

Son muy complicadas las evaluaciones que tienen como fin valorar la actitud del individuo respecto a la lectura; sin embargo, ésta debe ser la tendencia puesto que por encima del número de libros que una persona haya leído en un período concreto nos interesa saber hasta qué punto su actitud hacia la lectura es una actitud positiva, interiorizada de tal modo que, incluso cuando el sujeto se

aleje por diversas razones de los principales focos *propositores* de actividades de animación a la lectura, éste sea capaz de seguir evolucionando por sí solo y de alentar esa pasión lectora de por vida (1996:123).

Como explicaremos en páginas sucesivas, nuestra utilización de las técnicas de animación lectora previa no van más allá de la presentación individual de cada uno de los veinte o treinta libros que ofrecemos en cada nivel de Secundaria, de la actividad entusiasta y del posible *contagio* que realiza el profesor (el principal mediador), y de la confección, cuando sea pertinente, de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* para cada alumno durante todo ese año escolar.

Son interesantes las pautas de actuación que García Guerrero considera más convenientes para el equipo de profesores que se encarga de desarrollar un programa de promoción lectora continuada y que, a su vez, esté recogido en el Proyecto Educativo de Centro (PEC):

- ▶ No esperar resultados espectaculares a corto plazo. Ser pacientes, ya que los frutos se recogen a largo plazo, persistiendo.
- ▶ Partir siempre del convencimiento de que a cualquier edad puede surgir el deseo de leer y, por tanto, el hecho de poder desarrollar el hábito.
- ▶ Desechar el cliché de que animar a la lectura es *más fácil* actuando con alumnos de edades y ciclos inferiores, que con alumnos de ciclos superiores. Y, sobre todo, abandonar la idea de que en los ciclos superiores (Secundaria) ya es *difícilísimo*, por no decir imposible, que las estrategias de fomento de la lectura den resultados.
- ▶ No empecinarse en que los niños y jóvenes lean y devoren muchos libros.
- ▶ No prestar excesiva atención a las listas de libros más leídos o más vendidos para realizar una selección de textos y recomendar lecturas.
- ▶ Aprender a trabajar en equipo, a experimentar, investigar y evaluar.
- ▶ No darse nunca por vencido en promocionar el hábito lector a cualquier edad, en los centros educativos (1997:8).

No debemos perder de vista que nuestro objetivo prioritario en Secundaria no es tanto enseñar a leer (tarea útil pero propia de Primaria) como fomentar el aprendizaje del hábito lector de los alumnos. El desarrollo de planes lectores adecuados para Secundaria nos confirma en la idea de que nunca es tarde para despertar en el alumno el gusto por la lectura (deberíamos dejar la palabra *hábito* para un estadio de frecuentación más consumado), aunque es un hecho contrastado que los alumnos de esta etapa suelen desligarse aún más si cabe de la lectura. De ahí que no sólo persigamos fomentar el hábito lector sino también reducir la pérdida de lectores que la adolescencia acarrea con la aparición de otras prioridades. Como dice Pedro C. Cerrillo:

Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura. Las personas no llegan a ser lectoras de modo automático; los lectores, por tanto, se hacen, mediante la práctica de una actividad (la lectura), a la que acceden tras el aprendizaje de unos mecanismos (los lecto-escritores) que sí tienen un principio y un final (1996:49).

Como veremos cuando expliquemos el *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, nuestro modelo de lectura en el aula es una propuesta de intervención basada en la afectividad y la efectividad entre libro y lector (un encuentro propiciado por el profesor-mediador), en el descubrimiento que cada alumno hace individualmente de los libros que le interesan.

Como conclusión, habría que manifestar nuestro convencimiento de que si se creara una metodología específica, coherente y continuada para el fomento de la lectura en Secundaria (mucho mejor sería si estuviera coordinada con Primaria), ya sea a través de un Plan Global de Lectura para la etapa como instrumento de actuación prioritaria dentro de lo que hemos denominado Aula de Lectura, o por medio de cualquier otra actuación didáctica convenientemente razonada, como *La Ruleta de la Lectura*, que sería una parte de nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, servirían para aumentar los índices y el interés real de los alumnos hacia la lectura. La implantación de nuestro plan de lecturas constituye una prueba evidente de la actitud positiva y cooperadora de los alumnos hacia el acto de leer, y, en general, de una mejor aceptación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que se ofrece, en última instancia, de una manera más atractiva y procedimental. Para este proyecto es necesario que el maestro sea, en esencia, un lector activo, un conocedor del corpus de lecturas adecuado a los jóvenes, un promotor de la lectura que orienta personalmente al alumno para que éste descubra de manera individual sus libros, esos textos que le hablan de sí mismo (un espejo para descubrirse) y que, a la vez, le muestran el mundo (una ventana desde donde mirar).

En ocasiones, con nuestro PIL el profesor se convierte en un *lector interpuesto* (orientador y desapasionado), que ha de recomendar a veces algunas obras en las que, de entrada, no cree. También habrá de admitir también ciertos *libros iniciáticos* en la biografía lectora de los alumnos, textos que se convierten en peldaños previos del proceso de afianzamiento del hábito lector. El profesor-mediador ha de leer, por tanto, pensando sobre todo en sus alumnos.

Como vemos, se incide en que lo realmente interesante es elaborar un programa lector, desde la certeza de que hay que fomentar la lectura creativa, tal y como venimos sosteniendo. La mejor animación lectora se nos antoja disponer de treinta títulos por

nivel, pues facilita leer con continuidad en el aula libros que han sido incluidos en la programación de cada curso de Secundaria.

B. UN CORPUS LECTOR PARA UN AULA DE LECTURA

Como ya dijimos, la mejor manera de fomentar el hábito lector no es a través de las prácticas aisladas de animación a la lectura (actividad necesaria, pero más bien motivadora), sino sobre todo, con la redacción de *un programa de lecturas razonado y razonable para la ESO*. Entendemos, con Gabriel García Márquez, que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (*EL PAIS*, 27 de enero de 1981). No se trata de leer más cuantitativamente, sino de leer más cualitativamente para leer mejor. Nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)* en Secundaria sería una parte sustancial dentro de un Plan Global Lector programado para todo un IES y recogido en el PEC.

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 extinta LOCE) 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. Este escaso interés por la lectura de una gran mayoría de jóvenes demuestra que es más fácil leer cognitivamente con el objeto de obtener una información (tarea también compleja para quienes carecen de una buena competencia

lectora, y suelen estar atrapados por la pereza que alimentan los medios audiovisuales) que poseer el hábito de la lectura, fundamentado en lecturas literarias.

Nuestro trabajo incide en una nueva metodología que permite el contacto directo con la lectura semanal en el aula. Esta nueva didáctica requiere que exista un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* incluido en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

El desarrollo de planes lectores adecuados para Secundaria nos confirma en la idea de que nunca es tarde para despertar en el alumno el gusto por la lectura (deberíamos dejar la palabra “hábito” para un estadio de frecuentación más consumado), aunque es un hecho contrastado que los alumnos de esta etapa suelen desligarse aún más si cabe de la lectura. De ahí que no sólo persigamos fomentar el hábito lector sino también reducir la pérdida de lectores que la adolescencia acarrea con la aparición de otras prioridades. Como dice Pedro C. Cerrillo:

Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura. Las personas no llegan a ser lectoras de modo automático; los lectores, por tanto, se hacen, mediante la práctica de una actividad (la lectura), a la que acceden tras el aprendizaje de unos mecanismos (los lecto-escritores) que sí tienen un principio y un final (1996:49).

C. UN 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.

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.

Con nuestro razonamiento ya avanzado, a veces nos asalta una duda: ¿acaso no sería más enriquecedor leer reposadamente un libro por trimestre, a ser posible de literatura clásica, en vez de animar al alumno para que lea los dos o tres libros que estime conveniente cada evaluación? 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.

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 extinta LOCE) 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. Este escaso interés por la lectura de una gran mayoría de jóvenes demuestra que es más fácil leer cognitivamente con el objeto de obtener una información (tarea también compleja para quienes carecen de una buena competencia

lectora, y suelen estar atrapados por la pereza que alimentan los medios audiovisuales) que poseer el hábito de la lectura, fundamentado en lecturas literarias.

Nuestro trabajo incide en una nueva metodología que permite el contacto directo con la lectura semanal en el aula. Esta nueva didáctica requiere que exista un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* incluido en el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Entre los objetivos que se impondrá esta nueva didáctica de la lectura destacan los siguientes:

- ▶ Fomentar la comprensión de textos literarios variados, de manera que se profundice en la formación de la competencia literaria.
- ▶ Convencer al alumnado de que a través de la lectura se accede a un mundo rico de diversos saberes.
- ▶ Contribuir a formar la personalidad literaria de los alumnos, al convertir la lectura en un instrumento que ayuda a la socialización y a la estructuración del mundo a partir de los textos literarios.
- ▶ Favorecer el interés creativo del alumnado.

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

- ▶ Organizar un *Plan de Lectura por ciclos o niveles*. 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 (1994:506).

► 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*. Este planteamiento lector encuentra fundamento teórico en el convencimiento de que una nueva didáctica de la lectura entendida como un instrumento eficaz de aprendizaje y formación requiere la participación de la mayoría de los profesores de un departamento didáctico. Cualquier proyecto lector, con pretensiones de continuidad y con la idea de ser útil pedagógicamente, necesitaría del apoyo del equipo directivo de un centro. El profesor Juan Ruano se refiere a ello:

La lectura activa, la valoración de los textos y el fomento de la creatividad engloban toda una serie de factores cognitivos, psicológicos y éticos que deben ser tenidos en cuenta por los Equipos Directivos a la hora de organizar sus programas. (...) Por ello convendría incluir dentro del Proyecto Lingüístico de Centro un apartado específico, en la línea de la pedagogía de lo global, referido a promover la lectura entre los jóvenes, como medio cultural y como estrategia para el desarrollo de capacidades que, posteriormente, van a poner en práctica en su actividad social (1998:207-210).

Queda claro, de entrada, que la propuesta de un *Plan Individual de Lecturas (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 (2001:135), 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 (2000:71).

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 juveniles. 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.

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.

La opinión de Pablo Zapata es muy ilustrativa acerca de la conveniencia de proponer lecturas adecuadas a los jóvenes; su propuesta (como la nuestra) no implica ocultar la literatura clásica, pero sí restringir su obligatoriedad y su condición de literatura única y exclusiva para fomentar el hábito de la lectura. Desde una postura muy crítica, el citado profesor lo sintetiza así:

Hemos querido que paladeen textos clásicos y nos hemos olvidado de las constantes psicológicas de cada momento evolutivo y de las consiguientes lecturas apropiadas. El gran error: hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. ¿No es la literatura un arte y como tal un goce? Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado. Si pretendemos que capten el jugo de las grandes obras y no les suministramos simultáneamente una cuidadosa selección de lecturas personales para que lleguen al placer lector, seguramente fracasaremos...

Pretendemos que lean por extenso a *Don Juan Manuel*, *La Celestina*, *El Quijote*, *Mío Cid*, *Berceo* y los grandes Lope, Calderón, Quevedo... que para un muchacho quinceañero de

hoy día son tan lejanos, tan del pasado, como Homero. Hacen unos buenos trabajos de análisis (muchas veces con ayuda familiar), nos halaga, y luego el alumno jura por todas las musas que no volverá a leer ni a estos ni a otros autores similares. ¿Qué hemos conseguido? Que no vuelvan a leerlos, que no vuelvan a acercarse por placer a ese libro, con lo que hemos sido, en realidad, profesores de 'contraliteratura' al trabajar sobre obras que están, todavía, alejadas y con las que, en general, no siente el placer estético de leer.

Esto no significa que esté en contra de que se imparta la historia de la literatura, pero debe ser de forma dosificada y graduada, sin pretender acercarlos a niveles socioreferenciales que no son capaces de captar con sensibilidad. Esto llegará en su momento (1996:22).

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 (1994:506).

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.

D. UN PLAN DE LECTURA EN LA HORA DE ALTERNATIVA A LA RELIGIÓN

El siguiente es un Plan Global de Lectura, una apuesta mucho más ambiciosa, convertida hoy día en un Proyecto de Innovación Educativa, cuyo desarrollo más novedoso ha sido la implantación de un Plan Individual de Lectura (comúnmente conocido como PIL) para todos los alumnos que han elegido la asignatura de **Alternativa a la Religión**. Pretende convertir la lectura en una práctica habitual.

Explicaremos, someramente, la metodología que utilizamos:

1. Desde de obtener dotaciones económicas de distinta procedencia (AMPA y Consellería, fundamentalmente), adquirimos centenares de libros adecuados a cada nivel de secundaria y Bachillerato.
2. Estos libros fueron catalogados según el sistema CDU, pero, además, llevan adherida en el lomo una pegatina de color amarilla, verde y azul, según consideremos que su lectura es la apropiada, respectivamente, al primer ciclo de la ESO, al segundo o para los bachilleratos.
3. Estos libros son de lectura exclusivamente en la Biblioteca, de hecho están ubicados en un armario diferente para facilitar su localización y organización.
4. Los alumnos tan sólo deberán adquirir como material para la asignatura un sencillo cuaderno, que dividiremos en tres partes:
 - a. un *Diario de Lecturas* en la parte inicial, donde los alumnos pondrán la fecha y resumirán lo leído en casa sesión; un bloque intermedio, denominado
 - b. *Escritura Creativa*, en el que se propondrán diferentes actividades favorecedoras de esta habilidad lingüística;
 - c. y un *Diccionario Personal*, donde deberán figurar todas aquellas palabras que el alumno desconoce, aunque también se les invita a que inicien su propio diccionario con soporte informático, consistente en una simple tabla de Word en la que irán progresivamente incorporando, a lo largo de toda su formación académica, las palabras que vayan conociendo y cuyo significado ignoren.
5. Por último, hay una ventaja que se desprende del desarrollo de este proyecto y que redundará en la apertura de la biblioteca en más franjas horarias. La utilización de la Biblioteca por los profesores del Proyecto PIL permite que la Biblioteca también esté abierta para otros alumnos que desean estudiar, consultar información o leer.

- | | | |
|---|----------------------|-----------------------------------|
| 1. ACTIVIDADES
Fomento de la lectura | 2. WEB
Materiales | 3. TUTORÍA
Comprensión lectora |
|---|----------------------|-----------------------------------|

EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EL *IES MISTERI D'ELX*

- | | | |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| 4. ALTERNATIVA
Lectura formativa | 5. AULA DE LECTURA
Planes lectores
Biografía Lectora | 6. BIBLIOTECA
Préstamo
PIL |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|

Metodología

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

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. 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. Nos referimos a ellas como un conjunto de posibilidades que enriquecen la formación de los alumnos. He aquí algunas:

► *Organizar clubes de lectura*, dentro o fuera del aula, es decir, limitados a un grupo de alumnos de un mismo nivel, como una tarea más de la asignatura, o abierto a cuantos alumnos de Secundaria quieran participar, como si de una actividad

extraescolar se tratara. Las ventajas son incuestionables: permite reunir a determinados alumnos (entre cinco y diez) en torno a un mismo libro que leen al mismo tiempo y sobre el que opinan (se enriquece así el pensamiento crítico). Fundamentalmente, se trata de aflorar en los alumnos los pensamientos y sensaciones que les produce la lectura; facilita, sobre todo, la comprensividad y favorece la expresión oral; potencia la creación de grupos más o menos homogéneos que pueden participar en distintos concursos (la lectura les lleva a la escritura), y realizar también distintas actividades (debates, mesas redondas, libro-fórum). Los clubes de lectura se habrán de organizar en función de los intereses temáticos de los alumnos.

► Hay que fomentar los rincones literarios, las bibliotecas de aula (habituales en Primaria), y, sobre todo, las bibliotecas de centro, hasta convertirlas en verdaderas *Aulas de Lectura*, un espacio concebido en Secundaria como el lugar idóneo donde practicar únicamente la lectura literaria. Se persigue, en el fondo, revitalizar las Bibliotecas de los Centros Educativos, aumentar sus fondos, disponer de bibliotecarios que colaboren también en la redacción de un programa de dinamización y fomento de la lectura.

► *Implicar a los alumnos y profesores* en la organización permanente de distintas actividades, en las que el libro sea el verdadero protagonista. Los profesores responsables invitarán a los alumnos a que participen en los concursos que tengan que ver con la lectura o la creación literaria. Tanto los alumnos como los profesores han de convertirse en agentes dinamizadores de cuantos actos se programen dentro y fuera del Centro, tendentes a fomentar el hábito lector.

► Con motivo de la celebración del Día del Libro o de la Semana Cultural, pueden realizarse distintas actividades, tales como:

-“*Éste es mi libro favorito*”, hasta construir un “árbol literario” de cartulina, cuyos frutos son las obras preferidas de profesores y alumnos, recogidas en pequeñas fichas que allí mismo se pegan. Esta actividad pudiera llevarse a cabo los viernes, una vez al mes, en el horario de recreo.

-*Lectura en voz alta* de fragmentos o breves cuentos, por parte de profesores y alumnos.

-La presencia de los cuentacuentos suele ser muy motivadora, porque cada contador trae una propuesta singular (hay muchos modos de contar). Se aconseja que después de la actuación del contador profesional el profesor inste a los alumnos a declamar algún poema o contar algún cuento, siempre en clase y ante sus compañeros. Se trata, en esencia, de fomentar la expresión oral.

-**Jornada de donación de libros**, con la finalidad de enriquecer los fondos de la biblioteca del Centro. Se invitará a toda la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, vecinos...

-Puede realizarse el juego de “**El amigo invisible**”, de modo que los alumnos de una clase se regalen libros entre sí. Esto mismo puede hacerse extensivo a los miembros del equipo docente que deseen participar.

-El fallo de un **certamen literario interno**, del propio centro.

- ▶ **Encuentros con autores**. La presencia de un escritor en el centro ha de ser un motivo para conocer su obra, hacerle una entrevista para la revista del IES, y también para aumentar el álbum fotográfico que contiene las actividades hechas con el transcurrir de los años.
- ▶ **Invitación de conocidos personajes de tu ciudad** (periodista, político, futbolista...) para hablar de los libros que leía cuando era joven.

2. WEB. Materiales

En la futura web del Instituto se podrá consultar el listado de libros que están disponibles en la biblioteca, así como algunas guías didácticas de lectura, diversos enlaces sobre lectura y cuanta información consideremos de utilidad para el fomento de la lectura.

3. TUTORÍA. Comprensión lectora

Como complemento a los contenidos específicos recogidos en la programación del Departamento de Orientación, estableceremos un plan lector basado sobre todo en la mejora de la lectura comprensiva. Se pretende disponer de tres libros, uno por evaluación y curso, que se ha de leer en el aula con una periodicidad mensual. 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 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 otro quehacer siempre al antojo y preferencia del responsable de la materia. El acuerdo, refrendado por un claustro, de organizar un plan global de lecturas que mejore la comprensión lectora de los alumnos es una aportación didáctica, que conlleva 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).

Trazaremos un plan lector para los alumnos que tienen la asignatura optativa de Alternativa a la Religión. No aspiraremos a que se lean libros muy elaborados, esto es, esos textos de indiscutible valor literario sino más bien obras que contengan valores humanos; se trata más bien de una lectura formativa.

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, que ya han sido explicadas anteriormente: un diario de lecturas, la confección de un diccionario personal y diversas actividades creativas de expresión escrita.

5. AULA DE LECTURA. Planes lectores

Organizaremos un horario de uso de la Biblioteca para que en ella se pueda leer. Nuestro objetivo es que determinados profesores utilicen 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.

IV. Cómo evaluar la lectura

La lectura, pues, no hay que dejarla en manos del azar: conviene programarla para que sea el azar entonces el que se encargue de poner en manos de un adolescente, en el momento justo, el libro adecuado con el que iniciarse en la construcción de su itinerario lector. Pero, qué pasos, qué metodología hemos de seguir para evaluarla. Tal y como hemos esbozado en algunos apartados anteriores, tres son las actuaciones previstas:

► **Evaluación Inicial** (previa al *Plan Individual de Lectura*). En primer lugar, debemos detectar los conocimientos previos del alumno, su NAC. Pero nos fijamos especialmente en su grado de competencia lectora a partir de un ejercicio de lectura comprensiva, basado en textos con sencillas cuestiones. Queremos conocer, por tanto, no sólo su NAC, sino también su Nivel de Competencia Lectora (NCL). Estos modelos de pruebas diagnóstico miden las destrezas lingüísticas básicas de los alumnos, de quienes dispondremos, a partir de ese momento, de una información útil que será plasmada en diversas Tablas de Gestión Educativa.

► **Evaluación Procesual** (durante el período de lectura). Es, a nuestro juicio, la más interesante, porque se trata de una intervención puntual, hecho que nos permite corregir, orientar y convencer al alumno sobre la importancia del léxico, de la perspectiva narrativa, elaboración de los personajes, acerca de recursos estilísticos, etc. Conocido el Nivel de Competencia Lectora, procedemos a adaptar el corpus de lecturas a cada alumno. En este caso, adjudicamos las lecturas en función del Nivel de Competencia Lectora (NCL) del alumnado, sin olvidar los intereses que demuestren por los diferentes títulos. Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, el profesor se convierte en un mediador que ha de contribuir a que el alumno avance en su NCL, para lo cual son válidas las teorías del constructivismo en tanto que el alumno asimila sus conocimientos a partir de un proceso gradual de complejidad lectora.

Los intercambios de información constante entre alumno y profesor, a través de las conversaciones que se entablan en el aula, es la metodología que utilizamos para conocer puntualmente el grado de comprensión de las lecturas. De este modo, el profesor contribuye al aprendizaje del hábito lector, y permite que cada alumno trace su propio itinerario lector.

► **Evaluación Sumativa (tras la lectura).** La operatividad didáctica en el aula aconseja la utilización de algún tipo de evaluación (en nuestro caso, a través de algunas cuestiones de las Guías Didáctica de Lecturas).

La evaluación de ese proceso lector no es fácil. El sistema que hemos elegido se basa en la respuesta a distintas cuestiones de las guías de lecturas, si bien proponemos inicialmente las conversaciones entre alumno y profesor como el sistema más eficaz para comprobar el grado de asimilación por parte del alumno. No se trata de resolver solamente cuestiones que demuestren que el alumno ha leído el libro con un elevado nivel de comprensión, sino también de fomentar, a partir de actividades variadas y creativas, otras destrezas. Es decir, sugerir actividades puntuales y pertinentes, que provoquen conflictos cognitivos en los alumnos, para que de este modo puedan avanzar en su desarrollo personal.

UNIDAD II

Hacia una didáctica de la Literatura Juvenil

I. La necesidad de la Literatura Juvenil en la formación del hábito lector

Que existe la literatura juvenil pudiera parecer una afirmación peregrina, pero es sin duda necesaria a tenor de la minusvaloración a que es sometida desde diferentes ámbitos, mayormente en el educativo. Por tanto, tendremos que desoír cualquier opinión que ponga en duda, a estas alturas, la existencia de una literatura juvenil consolidada, pues el marchamo de LJ no sólo da nombre a innumerables publicaciones, congresos y seminarios, sino que también sostiene una buena serie de proyectos editoriales afianzados, aunque con un catálogo de autores y obras, claro está, de desigual calidad literaria. Hecha esta matización, afirmamos que, por las características específicas que luego explicaremos, no cabe duda de que la LJ tiene cada vez mayor presencia no sólo en las aulas de Secundaria, sino también en las facultades de Educación, no así, desgraciadamente, en las de Filología.

No hay que perder de vista que el objetivo de la presencia de la Literatura Juvenil en el currículum y en las programaciones de aula no es otro que el de contribuir a fortalecer el hábito lector, esa destreza lingüística que requiere de cierta frecuentación de la lectura para afianzarse, tal y como se ha expuesto en el capítulo referido a la *Creación de Planes de Lecturas*. Desde el principio se ha de tener claro que la finalidad es disminuir los paupérrimos niveles lectores que exhiben los alumnos de Secundaria. De ahí que, una propuesta didáctica fundamentada en la LJ encuentre perfecto acomodo en el “currículum abierto” de la LOGSE, en los planteamientos procedimentales en ella propugnados y escasamente seguidos, y en dos de los objetivos básicos de la etapa: leer para adquirir información (sería el valor transversal de la lectura, entendida como un instrumento para acceder a la información); y leer como fuente de enriquecimiento personal (que significaría el valor estético y formativo de la lectura, considerada como un fin en sí misma).

Por otra parte, somos conscientes de que con el tradicional corpus de obras clásicas no se consigue fomentar el hábito lector en Secundaria, sino que, al contrario, desciende considerablemente el interés por la lectura, pues los alumnos asocian las obras clásicas a las imposiciones de un profesor preocupado por transmitir, por inercia formativa, los conocimientos teóricos que alimentan el conjunto de obras clásicas, y de paso proponer este tipo de lecturas, aun a sabiendas de que en ninguna legislación se exige que se lea el corpus de obras que integran la Historia de la Literatura Española, objetivo que pertenece a los cursos del actual Bachillerato y no a la Educación Secundaria

Obligatoria.

Para conformar nuestro corpus personal de lecturas, hemos tenido que rastrear los orígenes de la Literatura Infantil y Juvenil para demostrar la validez literaria que posee este subgénero, y considerarlo también como un estadio intermedio diferenciado y adecuado al período educativo de la Secundaria. Hemos aceptado que la Literatura Juvenil supone un modo particular de leer, y, siguiendo a García Padrino, considerarla como una “literatura de transición” de óptima calidad para fortalecer el músculo lector del alumno, y no como una “literatura sustitutiva” de la clásica. Asimismo, hemos tenido que elaborar un corpus de lecturas abierto e integrado por treinta obras para cada nivel, aspectos todos ellos que luego matizaremos.

Surgen, como es obvio, muchas preguntas: ¿qué lecturas son las más convenientes para fomentar el hábito lector? ¿Qué modelo de lector queremos conseguir? ¿Se corre el riesgo de privar a nuestros alumnos de las obras claves de la historia de la literatura? ¿Existe, por otra parte, una relación de obras que puedan considerarse clásicas dentro de la Literatura Infantil y Juvenil? Estudios recientes coinciden en señalar que sí. (García Padrino, 1998b:99-106; Teresa Colomer, 1999:63-159). No obstante, algunos estudiosos (A. Díez Mediavilla), prefieren promocionar las obras y ciertos textos adaptados de autores clásicos (a través de una *lectura didáctica*), en vez de aceptar obras de Literatura Juvenil, que, a su juicio, sólo resisten una *lectura lúdica*:

No debería plantearse (...) un modelo de literatura infantil y juvenil de caracteres específicos que en el fondo sólo resulta ser, en la mayor parte de las ocasiones, una añagaza tras la que esconder determinadas simplificaciones o evidentes ineficacias. Sí puede parecer razonable, incluso necesario, seleccionar de la producción literaria general aquellos textos que mejor sintonicen con el gusto, las inquietudes o las capacidades de los lectores catecúmenos o en proceso de maduración, y formar con tales obras colecciones especialmente diseñadas y editadas en función de tales receptores, no lo es tanto pretender que exista un subgénero literario propio que pueda definirse con el apelativo de “infantil y juvenil” (2000:72).

No cabe duda de que son realidades distintas y que no debe ser incompatibles el hecho de reivindicar una estrategia de “cercanía didáctica” de los clásicos literarios (la editoriales Araluce, Espasa-Calpe, Ediciones de la Torre y Alfaguara han editado clásicos adaptados) con el reconocimiento de la existencia de una Literatura Juvenil, que, a nuestro juicio, constituye ya un subgénero literario dotado de una incuestionable entidad propia.

La propuesta quizá más interesante en cuanto a si existe una Literatura Juvenil específica ha sido expuesta por Jaime García Padrino, quien ha reconocido la

conveniencia de desligar del término genérico de Literatura Infantil el marchamo de Literatura Juvenil. Parte este investigador del escaso interés que los alumnos sienten hacia la literatura clásica, para proponer no tanto su sustitución como el desarrollo de otras posibilidades didácticas, entre ellas: las adaptaciones de las obras clásicas, siguiendo el ejemplo de la editorial Araluce a principios del pasado siglo. Pero en lo que atañe a nuestro propósito de definición, concluye que la LJ existe, y que ha sido promovida tanto por la necesidad que han tenido los docentes de mantener determinados hábitos lectores, como por unas estrategias editoriales que buscan la adaptación de sus productos al mundo específico de los jóvenes.

Por otra parte, estamos convencidos de que este cuestionamiento general acerca de la validez didáctica de la LJ obedece, en primer lugar, al desconocimiento de algunos docentes; y, en segundo, a la invisibilidad y desamparo críticos que sufre esta literatura, a la carencia de un análisis especializado que la haga presente no sólo en los medios de comunicación, sino, sobre todo, en las facultades de Filología y Educación. A este respecto, J. García Padrino reclama mayor atención de los investigadores universitarios:

Pretendo plantear con mi ponencia la deseable conquista de unos terrenos para la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil, que hoy resultan habituales para la Historia y la Crítica de la Literatura General (1998b:100).

Es cierto que, aunque con lentitud, la Didáctica va estando presente en las facultades en que se enseñan asignaturas que luego se van a impartir en los IES. Pero no lo es menos la ausencia de estudios hermenéuticos y fiables sobre Literatura Juvenil. En este sentido, fue el pionero investigador Juan Cervera quien manifestó reiteradas veces la idoneidad de la LIJ como un tipo de lectura necesario en el proceso de formación del lector, y señaló la conveniencia de que la Literatura Juvenil fuera estudiada en las facultades de Filología y Educación.

Actualmente, sólo existe la asignatura de literatura juvenil, con el título de *Literatura de la Adolescencia y la Juventud*, dependiente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Cádiz, a cuyo cargo está el profesor Antonio Moreno Verdulla, quien se centra en la descripción y límites de la Literatura Juvenil, en el estudio de los géneros, tendencias, obras, autores, y en las diversas propuestas de animación a la lectura. Se trata, por tanto, de una oferta diferenciada, que utiliza a su vez innovadores soportes informáticos y multimedia. En cualquier caso, la carencia de una crítica solvente es pareja al desinterés general hacia la LJ (la atención es puntual y se reduce a cursos y actividades sin continuidad académica, aunque justo es reconocer la redacción de

algunas tesis doctorales sobre autores representativos de la LIJ). A ello se refieren Amando López y E. Encabo:

Hay que replantear lo establecido respecto al trato que se confiere a esta materia y valorarla de un modo distinto. Es un tanto triste comprobar cómo la realidad de la Literatura Infantil y Juvenil, con más de cuatro mil títulos editados, con una población lectora importante y con bastantes colecciones, no tiene la valoración ni la trascendencia social que debería poseer, así como tampoco la correspondencia que debería ser necesaria en el proceso formativo de las personas que un futuro se vayan a dedicar a la docencia, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (2001:82).

El desamparo crítico y el desinterés general de los docentes hacia la Literatura Juvenil que el profesor Juan Luis Luengo denunciara en 1997, siguen siendo actualmente una verdad inexorable, circunstancia que frena el reconocimiento de la LIJ como instrumento imprescindible para formar el hábito lector en los IES. Las palabras de este profesor son elocuentes, si bien se atisban ya cambios en muchas facultades de Educación, que han incorporado programas de doctorado, en los que se atienden a la realidad social, educativa y literaria de la Literatura Juvenil:

...la Literatura Juvenil sufre en la actualidad todas las displicencias y desconsideraciones que en su día le tocó padecer a la Infantil, particularmente en el mundo universitario. En algunos centros de enseñanzas medias se trabaja la narrativa juvenil contemporánea, con timidez y reticencia. Aunque el número de profesores y alumnos implicados se incrementa paulatinamente, los resultados y validaciones están aún por evaluar. Los CEP apenas programan sesiones de formación concernientes a la Literatura Juvenil. Los CAP tampoco atienden a esta irrupción editorial ni a su consecuencia en el hábito lector de los adolescentes. Y la Universidad, en su dimensión ordinaria y reglada, simplemente no la considera. Salvo honrosa excepción, sobre la Literatura Juvenil se reflexiona de manera dispersa y fragmentaria en revistas más o menos especializadas y en congresos o jornadas bajo el auspicio de la coletilla "...y juvenil". Lamentablemente, esta literatura tiene aún su estatuto prácticamente sin configurar (1998:211).

A. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LITERATURA JUVENIL?

Desde una perspectiva fundamentalmente educativa y literaria, 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. Ha de convertirse esta LJ en una *literatura experiencial* (en una educación literaria más que en 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 esa identificación entre ciertos personajes y los hipotéticos lectores (1995:70).

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, dada la prolongación que actualmente se da en esta etapa bisagra de la vida” (1989:16).

De ahí que la LJ que nosotros defendemos sea un corpus de obras adecuadas a un estadio transitorio de la vida de los adolescentes, con un grado “aceptable” de dificultad léxica, con una sencilla complejidad temática y un nivel creciente de dificultad estilística y narrativa.

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.

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 (2002:24) cuando afirma que la LIJ 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.

Más explícita resulta la alusión de Marc Soriano, para quien la LJ sigue condicionada por una serie de tabúes, entre los que destacan: la ausencia del tratamiento de la sexualidad, la imposibilidad de formular una crítica a la religión dominante o al hecho religioso en su conjunto, la carencia de escenas alusivas a la excesiva autoridad familiar o al predominio de familias desestructuradas, el deseo de preservar la infancia como si fuera un paraíso ajeno a la realidad cambiante... Todo ello le lleva a afirmar que “la literatura infantil, mucho más que la adulta, avanza a pasos sumamente prudentes, como si estuviese pisando huevos” (1995:676). Debemos precisar que esta crítica a la literatura infantil habría que extenderla a la Literatura Juvenil, en la medida en que la presencia de algunos de los temas anteriormente aludidos como tabúes son tratados también de un modo superficial en la LJ, al ser considerados modelos estereotipados sin ningún rasgo trasgresor.

Por otra parte, la Literatura Juvenil ha de proponer, según Ballaz (1999:21), 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” (1994:25).

Asimismo, desde el punto vista formal, se aboga por una literatura no tan lineal, pero sí fragmentaria y ágil.

5. La LIJ es un nuevo género de reciente creación, como lo ha sido también la escolarización obligatoria que ha favorecido en parte el desarrollo de la LIJ. Como diría Jaime García Padrino, *la LIJ es una “literatura de transición”* para el marco educativo de la adolescencia, y no una *“literatura sustitutiva”* de la clásica. A muchos libros de esta Literatura Juvenil (a este tipo de lectura próxima a los alumnos) Daniel Cassany los considera “libros anzuelo”, porque su objetivo inicial es “pescar lectores”, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos” (1994:508).

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 de los alumnos. 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.

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, 2001:85): esto es, 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 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, 2001:81).

8. La LJ no debe renunciar a la **calidad literaria** como rasgo fundamental e intrínseco a su esencia, 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 pesar del cada vez mayor número de publicaciones y lectores, la existencia de una jerarquización elitista (E. Teixidor, 2002a:27) en la crítica literaria actual y cierta desatención informativa lleva a considerar la LIJ como un subgénero. Se diría que no existe una hermenéutica rigurosa por parte de la Universidad ni de revistas especializadas, sino más bien una crítica orientadora, livianas recensiones que influyen en los docentes y discentes, sin profundizar en sus logros literarios.

10. Eliacer Cansino (2003:34-36) afirma que más que describir las cualidades de la actual LIJ, 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”). 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.

II. Metodología y recursos para desarrollar los planes de lectura

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

- A. *La Ruleta de la Lectura*.
- B. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura (PIL)*.
- C. Una Base de Datos: la *Memoria Viva* de los libros.
- D. Modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.

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 componen 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 (comprensividad de lo leído, vocabulario, breve análisis de los temas y de los personajes...) extraídas de los modelos de guías que proponemos en el anexo de este trabajo.

B. EL *PIL*: UNA MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LECTORA

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.

La práctica docente ha propiciado un paulatino cambio de interés en nuestra concepción de la lectura y de los libros adecuados en Secundaria: una evolución desde la literatura clásica hacia una literatura juvenil, que confiere un mayor rendimiento pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, estamos convencidos de la imposibilidad de impulsar un programa lector para mejorar los niveles lectores con el corpus de obras clásicas tradicionalmente ofrecido a los alumnos.

Frente a una concepción inmovilista y uniforme del acto de leer, hace ya más de un lustro que la profesora Teresa Colomer esbozó la idea de crear itinerarios lectores, con la idea de que se fuera ampliando la variedad de libros que han de formar parte de un corpus apto para niños y adolescentes:

Un itinerario de este tipo no puede construirse previamente a partir del corpus de calidad consagrado por la tradición literaria adulta, sino que debe incluir una selección de las lecturas que puedan estar más próximas a los alumnos (1999:203).

El *Plan Individual de Lecturas (PIL)* que proponemos encuentra también su justificación dentro de la Orden de Atención a la Diversidad en la ESO del 18 de junio de 1999, en el sentido de que nuestro desarrollo personalizado de la lectura es, en esencia, una medida de carácter general con la que adaptamos el currículum básico a un grupo determinado de alumnos; pretendemos atender a la diversidad del aula desde el momento en que trazamos planes lectores individuales basados no sólo en su nivel de competencia lectora, sino también en su nivel de competencia curricular. En dicha Orden se afirma:

Sin duda alguna es en el contexto del grupo-aula donde adquiere su significado pleno el principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (...)

Se trata, en definitiva, de planificar la actividad docente incorporando recursos y estrategias que permitan ofrecer respuestas diferenciadas a las diversas necesidades que vayan surgiendo. Esta forma de proceder implica lo que cabría denominar una atención a la diversidad preventiva, es decir, que no espera a que aparezcan las dificultades, sino que se anticipa a ellas, asumiendo desde el principio las diferencias en el interior de cada grupo.

Todo ello aconseja, cuando menos, planificar actuaciones en diferentes ámbitos:

- Respecto a la selección de los contenidos.
- Respecto a las estrategias didácticas.
- Respecto a la organización de los contenidos: actividades para la definición de los objetivos; actividades para explicar las ideas previas; actividades para la creación del conflicto cognitivo; actividades para elaborar un plan de trabajo; actividades de desarrollo, de investigación y de resolución de problemas; actividades de aplicación y consolidación, actividades de síntesis” (1999:14-17).

La diversidad en el aula 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 la atención a la diversidad. En lo que atañe a la promoción lectora, hablar de una enseñanza personalizada de la lectura es más que una declaración de intenciones, una propuesta seriamente programada: la lectura, no cabe duda, ha de ser en el ámbito educativo un derecho, un deber y una obligación. Entiéndase este último sustantivo: el alumno deberá leer (deberá escoger) entre una relación de treinta libros; se trata de lecturas obligatorias entre libros opcionales. Una lectura única (como suele hacerse en la mayoría de los IES cada evaluación) es una propuesta pedagógica homogeneizadora y a la larga empobrecedora. Esta manera de actuar nos recuerda la leyenda mitológica griega del “lecho de Procusto”, a la que se refiere el pedagogo Miguel Ángel Santos

Guerra, cuando recuerda cómo el malvado bandolero Procusto sólo disponía de un lecho de hierro con dimensiones únicas, lugar en el que sacrificaba los miembros de sus invitados que excedían esas dimensiones. Y utiliza este relato mitológico para referirse a la escuela homogeneizadora que se convierte en “una horma que da forma a la peculiaridad de cada uno de los que ingresan en ella. En lugar de acomodar las estructuras a las personas, adapta las personas a las estructuras” (2003:93).

Hay que tener en cuenta que cualquier actuación que se realice en el aula como respuesta favorecedora de esa diversidad deberá contar con el respaldo de la comunidad educativa, que refrende cualquier actuación respetuosa con la diversidad. Así, la variedad de lecturas y actividades en torno a la práctica lectora es, en esencia, una estrategia de aula que tiene en cuenta la heterogeneidad intelectual de los alumnos. Asimismo, las adaptaciones curriculares, tanto significativas (que necesitan la redacción de los aspectos adaptados del currículum) como las adaptaciones no significativas (que requieren tan sólo actividades con variados niveles de complejidad), encuentran en nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)* pleno sentido, pues no olvidamos que el acto de leer es en sí mismo una actividad solitaria e individual, en consonancia con el nivel de competencia lectora y con las preferencias temáticas propias de cada alumno.

La afectividad es un aspecto imprescindible para que funcione el asesoramiento individualizado de la lectura, ya que ha de contar con un profesor-mediador de exquisito trato, dotado de una gran capacidad para transmitir con verdad su defensa de los valores educativos y formativos que emanan de la lectura. Se trataría de una lectura literaria, que al alumno lo cautive, en ocasiones, con el ejemplo lector del docente. Esto es así, porque sólo desde la lectura creativa de textos literarios, entendida como una labor justificada en sí misma y que a su vez promueve valores formativos, se puede aspirar a lograr con efectividad la formación individual de los hábitos lectores de los heterogéneos alumnos de un aula. Kepa Osoro insiste en la capacidad del afecto como recurso para la motivación lectora:

¿Qué motiva a los niños y niñas hacia los libros? Más que las estrategias puntuales y las actividades jacarandosas, o que les engancha es el clima, el ambiente favorecedor de las experiencias diarias y libres de lectura gozosa y sin-pedir-nada-a-cambio (fichas, trabajos, resúmenes...). (...) Lo que motiva a los chicos y chicas es la didáctica del sentimiento, esa para-pedagogía que enarbola la bandera de la empatía y reivindica la importancia de las emociones y los sentimientos para el desarrollo equilibrado y libre de los adultos del futuro. Habría que comenzar a barnizar la didáctica de la lectura con el barniz del sentimiento, la creatividad y la pasión lectora del propio maestro (2002:311).

En esta línea de trabajo habría que ubicar nuestro PIL, en la medida en que el profesor ha leído los treinta libros que recomienda para cada nivel de Secundaria; el profesor es un mediador que defiende esos títulos, los presenta con entusiasmo a principio de curso, y comparte con cada alumno el descubrimiento del libro a través de las conversaciones que mantiene con él durante la lectura, y con las que evalúa el proceso lector sin pedir nada a cambio, y sin renunciar, por paradójico que parezca, a un diálogo estético e intelectual con el libro. El profesor deberá conocer tanto el libro que recomienda como la personalidad del alumno que se dispone a leerlo.

C. UNA BASE DE DATOS: LA *MEMORIA VIVA* DE LOS LIBROS

Disponer de estas *Guías de Lectura* en la base de datos de un portátil siempre a mano en el aula constituye una herramienta de trabajo de incuestionable valor, en la medida en que supone algo así como la *Memoria Viva* de cada uno de los treinta libros con los que se trabaja en los niveles de Secundaria. El lento trabajo de redacción de estas guías proporciona a la larga una gran “rentabilidad didáctica” en el asesoramiento individualizado de la lectura.

Esta base de datos esta 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 información útil de los libros, y cuya utilización en el aula, mediante un portátil, facilita el asesoramiento individual lector al que nos hemos referido.

D. 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 (véase el anexo).

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.

Esta Tabla de Control de Lecturas tiene como finalidad didáctica proporcionar información al profesorado y al propio alumno acerca no sólo de los libros que ha leído cada alumno, sino también le permite conocer la opinión que los alumnos tienen de las obras del Plan Lector. El profesor dispondrá de una Tabla por curso, que le servirá, a su vez, para trazar la *Biografía Lectora* de sus alumnos.

Mi Biografía Lectora		
Nombre y apellidos: Curso: Año:	“Creo que vale la pena leer porque los libros ocultan países maravillosos que ignoramos, contienen experiencias que no hemos vivido jamás. Uno es indudablemente más rico después de la lectura”. (Adolfo Bioy Casares)	<i>Fotografía</i>
1ª EVALUACIÓN	2ª EVALUACIÓN	3ª EVALUACIÓN
Título:	Título:	Título:
Autor:	Autor:	Autor:
Editorial:	Editorial:	Editorial:
Valoración:	Valoración:	Valoración:
Título:	Título:	Título:
Autor:	Autor:	Autor:
Editorial:	Editorial:	Editorial:
Valoración:	Valoración:	Valoración:
Título:	Título:	Título:
Autor:	Autor:	Autor:
Editorial:	Editorial:	Editorial:
Valoración:	Valoración:	Valoración:
Título:	Título:	Título:
Autor:	Autor:	Autor:
Editorial:	Editorial:	Editorial:
Valoración:	Valoración:	Valoración:
El libro que más me ha gustado ha sido:		

E. TABLAS DE GESTIÓN DE LA LECTURA

Las siguientes tablas son de gestión educativa de toda la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la ESO. La explicación de la metodología seguida en cada nivel queda fuera de nuestra pretensión inicial de desarrollar un Plan de Lectura en la Hora de Alternativa a la Religión. Figuran aquí por la posible utilidad al profesorado de estas materias y para que conste el modo en que se evalúa la lectura en cada curso de Secundaria.

TABLA DE GESTIÓN EDUCATIVA. PROYECTO PIL							
CURSO	Contenidos						1ª
	Procedimentales			Conceptuales	Actitudinales		
1º ESO	Lectura (3)	Escritura (3)	Léxico (1)	Teoría-Morfología (2)	Cuaderno (1)	Otros	Eval.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							

TABLA DE GESTIÓN EDUCATIVA. PROYECTO PIL							
CURSO	Contenidos						1ª
	Procedimentales			Conceptuales	Actitudinales		
2º ESO	Lectura (3)	Escritura (2)	Léxico (1)	Teoría-Morfología (3)	Cuaderno (1)	Otros	Eval.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							

TABLA DE GESTIÓN EDUCATIVA. PROYECTO PIL							
CURSO	Contenidos						1ª
	Procedimentales			Conceptuales	Actitudinales		
3º ESO	Lectura (2)	Escritura (2)	Léxico (1)	Teoría (4)	Cuaderno (1)	Otros	Eval.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							

TABLA DE GESTIÓN EDUCATIVA. PROYECTO PIL							
CURSO	Contenidos						1ª
	Procedimentales			Conceptuales	Actitudinales		
4º ESO	Lectura (2)	Escritura (2)	Léxico (1)	Poesía (4)	Cuaderno (1)	Otros	Eval.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							

UNIDAD III

Lecturas por niveles

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.

La opinión de Pablo Zapata es muy ilustrativa acerca de la conveniencia de proponer lecturas adecuadas a los jóvenes; su propuesta (como la nuestra) no implica ocultar la literatura clásica, pero sí restringir su obligatoriedad y su condición de literatura única y exclusiva para fomentar el hábito de la lectura. Desde una postura muy crítica, el citado profesor lo sintetiza así:

Hemos querido que paladeen textos clásicos y nos hemos olvidado de las constantes psicológicas de cada momento evolutivo y de las consiguientes lecturas apropiadas. El gran error: hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. ¿No es la literatura un arte y como tal un goce? Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado. Si pretendemos que capten el jugo de las grandes obras y no les suministramos simultáneamente una cuidadosa selección de lecturas personales para que lleguen al placer lector, seguramente fracasaremos...

Pretendemos que lean por extenso a *Don Juan Manuel*, *La Celestina*, *El Quijote*, *Mío Cid*, *Berceo* y los grandes Lope, Calderón, Quevedo... que para un muchacho quinceañero de hoy día son tan lejanos, tan del pasado, como Homero. Hacen unos buenos trabajos de análisis (muchas veces con ayuda familiar), nos halaga, y luego el alumno jura por todas las musas que no volverá a leer ni a estos ni a otros autores similares. ¿Qué hemos conseguido? Que no vuelvan a leerlos, que no vuelvan a acercarse por placer a ese libro, con lo que hemos sido, en realidad, profesores de ‘contraliteratura’ al trabajar sobre obras que están, todavía, alejadas y con las que, en general, no siente el placer estético de leer.

Esto no significa que esté en contra de que se imparta la historia de la literatura, pero debe ser de forma dosificada y graduada, sin pretender acercarlos a niveles sociorreferenciales que no son capaces de captar con sensibilidad. Esto llegará en su momento (1996:22).

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 (1994:506).

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.

I. Cómo seleccionar los libros

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.

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 (1999:56).

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, 1999:44-62). Frente a estos aspectos internos y consustanciales a toda buena literatura, en lo que atañe a la literatura juvenil habría que soslayar al mismo tiempo otros aspectos externos más relevantes en la literatura infantil, como son los referidos al tamaño de los libros y las letras, y la calidad del papel y las ilustraciones, porque a través de las imágenes se logra también un discurso coherente.

Ésta es, pues, nuestra selección. 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 (1998:260).

Algunos de los libros que acto seguido se citan están disponibles en la Biblioteca del centro, si bien la mayoría de ellos han sido adquiridos para desarrollar en su globalidad nuestro Plan de Lectura. Falta, asimismo, decidir qué libros de “literatura adulta”

(clásica) son aptos para jóvenes, aunque este tipo de lecturas se realiza (libros completos o, más bien, fragmentos) en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En el PIL de Alternativa a la Religión utilizamos casi exclusivamente literatura juvenil. En la Unidad IV se ofrece la relación, siempre provisional y susceptible de ser ampliada y modificada, de nuestros títulos. Los libros están en función del nivel de competencia lectora del alumnado y de sus gustos personales.

II. Algunos títulos por niveles

TÍTULOS

1º ESO

Los títulos en **negrita** pueden usarse para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

- Gonzalo Moure, *Lili, Libertad*. SM.
- Robert L. Stevenson, *La isla del tesoro*. Alfaguara, Clásicos de Siempre.
- François Place, *Los últimos gigantes*, Blume.
- Bernardo Atxaga, *Bambulo. Primeros pasos*. Alfaguara.
- Luis Sepúlveda, *Historia de una gaviota y del gato que...*, Tusquets.
- Jean Giono, *El hombre que plantaba árboles*, José J. de Olañeta.
- Gustavo Martín Garzo, *Una miga de pan*, Siruela.
- Paco Abril, *Resdán*, Everest.
- José Antonio Millán. *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre*, Siruela.
- Asun Balzola, *La cazadora de Indiana Jones*, SM.
- Antonio Ventura, *La mirada de Pablo*, Siruela.
- Lucía Baquedano, *Los bonsáis gigantes*, SM.
- César Mallorquí, *El último trabajo del Señor Luna*, Edebé.
- L.M. Pescetti, *Frin*, Alfaguara.
- Enrique Páez, *El Club del Camaleón*, Bruño.
- Heinz Delam, *La maldición del brujo-leopardo*, Bruño.
- Monserrat del Amo, *El abrazo del Nilo*, Bruño.
- Carlos Puerto, *Yo fui Toro Sentado*, SM.
- Lorenzo Silva, *Los amores lunáticos*, Anaya.
- Jordi Sierra i Fabra, *Donde el viento da la vuelta*, Edebé.
- Joan Manuel Gisbert, *Agualuna*, Edelvives.
- César Mallorquí, *La cruz de El Dorado*, Edebé.
- Asun Balzola, *El efecto Guggenheim Bilbao*, SM.
- Michael de Guzmán, *¡No me toques la cabeza!*, SM.
- Paloma Bordons, *La tierra de las papas*, SM.
- María Menéndez-Ponte, *Las dos caras del Playboy*, SM
- Adele Griffin, *Mejor hablar a tiempo*, SM.
- Luchy Núñez, *No esta fácil saltarse un examen*, SM.
- Gudrun Pausewang, *¿Oyes el río, Elin?*, SM.
- Joseph Lorman, *La aventura de Saíd*, SM.

TÍTULOS

2º ESO

Los títulos en **negrita** pueden usarse para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

- Judith Kerr, *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, Alfaguara.
- J. K. Rowling, *Harry Potter (I) y la Piedra Filosofal*, Salamandra.
- Carlos Ruiz Zafón, *El Príncipe de la Niebla*, Edebé.
- Agustín Fernández Paz, *Cartas de invierno*, SM.
- Mariasun Landa, *Mi mano en la tuya*, Anaya.
- Xabier P. Docampo, *Cuando de noche llaman a la puerta*, Anaya.
- Pilar Molina Llorente, *El largo verano de Eugenia Mestre*, Anaya.
- Mariasun Landa, *Cuando los gatos se sienten tan solos*, Anaya.

- Henning Mankell, *El perro que corría hacia una estrella*, Siruela.
- Reinhold Ziegler, *Llámame simplemente Súper*, Anaya.
- Daniel Pennac, *Increíble Kamo*, SM.
- José Antonio del Cañizo, *¡Canalla, traidor, morirás*, SM.
- J. Antonio Martínez Lozano, *El cuerno de Maltea*, Alfaguara.
- Alfredo Gómez Cerdá, *Pupila de águila*, SM.
- Care Santos, *Laluna.com*, Edebé.
- Ramón del Valle-Inclán, *La cabeza del dragón*, Espasa Juvenil.
- Jordi Sierra i Fabra, *Donde el viento da la vuelta*, Edebé.
- Jordi Sierra i Fabra, *Campos de fresas*, SM.
- Xabier P. Docampo, *La casa de la luz*, Anaya.
- Concha López Narváez, *El silencio del asesino*, Oxford.
- Gemma Lienas, *Así es la vida*, Carlota, SM.
- Heinz Delam, *La sima del Diablo*, Alfaguara.
- Alfredo Gómez Cerdá, *Con los ojos cerrados*, SM.
- Jordi Sierra i Fabra, *Frontera*, SM.
- César Mallorquí, *La catedral*, SM.
- Simone van der Vlugt, *La guillotina*, SM.
- Marinella Terzi, *Llámalo X*, SM.
- Holly-Jane Rahlens, *Me muero por el príncipe Guillermo*, SM.
- Jesús Carazo, *¡Pide otra pizza, por favor!*, SM.

TÍTULOS

3º ESO

Los títulos en **negrita** pueden usarse para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

- Marina Mayoral, *Tristes armas*, Anaya.
- Jean Giono, *El hombre que plantaba árboles*, José J. de Olañeta.
- Jacinto Benavente, *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, Labor.
- Gustavo Martín Garzo, *Una miga de pan*, Siruela.
- Gonzalo Moure Trenor, *El bostezo del pum*, SM.

- Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Maniatan*, Siruela.
- Alfredo Gómez Cerdá, *Con los ojos cerrados*, SM.
- Ana Frank, *Diario ("La casa de atrás")*. Plaza Janés.
- Jordi Sierra i Fabra, *Noche de viernes*, Alfaguara.
- Carlos Puerto, *La mirada*, Everest.
- Isabel Allende, *La ciudad de las bestias*, Plaza Janés.
- Laura Gallego García, *Finis Mundi*, SM.
- Klaus Kordon, *Como saliva en la arena*, Alfaguara.
- Jaume Ribera y Andreu Martín, *Flanagan de luxe*, Anaya.
- W. Fernández Flórez, *El hombre que compró un automóvil*, Anaya.
- María Menéndez-Ponte, *Nunca seré tu héroe*, SM.
- Lope de Vega, *El caballero de Olmedo*, Espasa Calpe.
- Manuel de Pedroso, *Mecanoscrito del segundo origen*, Pirene.
- César Vidal, *La leyenda de Al-Qit*, Alfaguara.
- Alfredo Gómez Cerdá, *Noche de alacranes*, SM.
- Jordi Sierra i Fabra, *La piel de la memoria*, Edelvives.
- César Mallorquí, *La compañía de las moscas*, Alfaguara.
- Concha López Narváez, *La tejedora de la muerte*, Bruño.
- Joyce Carol Oates, *Como bola de nieve*, SM.
- Celia Rees, *Herencia de Bruja*, SM.
- Jesús Olmo, *Jota de corazones*, SM.
- Ángela Vallvey, *La vida sentimental de Bugs Bunny*, SM.
- Javier Salinas, *La habitación de Pablo*, SM.
- Agustín Fernández Paz, *Noche de voraces sombras*, SM.
- Alfredo Gómez Cerdá, *Pupila de águila*, SM.
- Jordi Sierra i Fabra, *Rabia*, SM.
- Carlos Puerto, *Un viento frío del infierno*, SM.

TÍTULOS	4º ESO
----------------	---------------

Los títulos en **negrita** pueden usarse para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

- Arturo Pérez-Reverte, *El capitán Alatriste*, Alfaguara.
- José Ramón Ayllón, ***Vigo es Vivaldi***, Bruño.
- Lorenzo Silva, *El cazador del desierto*, Anaya.
- Ignacio Martínez de Pisón, *Una guerra africana*, SM.
- Pepe Albanell, *Zoa: una misteriosa historia de amor*, Anaya.
- Manuel L. Alonso, ***Rebelde***, Alfaguara.
- César Mallorquí, *La catedral*, SM.
- Bernardo Atxaga, *Un espía llamado Sara*, SM.
- Quint Buchholz, *El coleccionista de momentos*, Lóguez Ediciones.

- Miguel Ángel Fernández-Pacheco, *Los zapatos de Murano*. Siruela.

- Felipe Benítez Reyes, *Los libros errantes*. Anaya.
- Juan Madrid, *Cuartos oscuro*. Anaya.
- Philip Pullman, *El tatuaje de la mariposa*, *La Medianoche de El Aleph*.
- Emilio Pascual, *Días de Reyes Magos*, Anaya.
- Eliacer Cansino, *El misterio Velásquez*, Bruño.
- Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda (ardiente paciencia)*.
- Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, Alianza.
- Dai Sijie, *Balzac y la joven costurera china*, Salamandra.
- Rafik Schami, *Narradores de la noche*, Siruela
- Antonio Muñoz Molina, *El dueño del secreto*, Castalia.
- Gonzalo Moure, *El síndrome de Mozart*, SM.
- Lola Gándara, *Una aguja envenenada*, Alfaguara.
- César Mallorquí, *Las Lágrimas de Shiva*, Edebé.
- J.D. Salinger, *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial.
- Felipe Juaristi, *El loro de Haydn*, Bruño.
- Laurie Halse Anderson, *Cuando los árboles hablen*, SM.
- Xosé A. Neira Cruz, *El armiño duerme*, SM.
- Lola González, *Guárdate de los idus*, SM.
- Marilar Aleixandre, *La banda sin futuro*, SM.
- David Klass, *Tú no me conoces*, SM.

III. Direcciones electrónicas de LIJ

La información disponible en Internet crece vertiginosamente. Aparte de las escasas páginas electrónicas que aquí se citan, pueden utilizarse algunos buscadores temáticos para acceder a fuentes de información interesantes. Muchas de estas páginas contienen, a su vez, enlaces de gran utilidad. La actualización de esta tabla se encuentra en la web temática sobre Fomento de la Lectura de la Conserjería de Murcia (www.educarm.es), espacio en el que el autor de este libro está insertando guías y diversos recursos sobre la utilidad didáctica de la Literatura Juvenil.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS	INFORMACIÓN
LITERATURA INFANTIL	
www.uvigo.es/anilij	AILIJ
www.margen.com/ile	Boletín de la Institución Libre Enseñanza.
www.cuentosparaninos.com	Página de cuentos infantiles.
www.amigosdelibro.com	Lazarillo.
www.lecturayvida.org.ar	Lectura y Vida (Buenos Aires).
www.cuatrogatos.org	Importante revista sobre LIJ.
www.cuentosparaconversar.net	Amena página para escuchar cuentos.
www.elhuevodechocolate.com	Cuentos tradicionales para niños.
www.habiaotravez.com	Se cuentan cuentos...
www.hadaluna.com	Muchos cuentos tradicionales, enlaces y sonidos. Interesante.
www.poemitas.com	Poesía y Teatro para niños de Carmen Gil Martínez .
www.ucalgary.ca/dkbrown/	Todos los Premios Andersen y más cosas.
www.revistababar.com	Revista Babar.
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/60.htm	Magnífica bibliografía sobre literatura infantil y juvenil.
www.ricochet-jeunes.org	RICOCHET. Littérature jeunesse et culture des jeunes.
LITERATURA JUVENIL	
www.libros.ciberanika.com	Buena página de literatura actual, donde también se incluye LJ y entrevistas.
www.libroadicto.com/	Excelente página hecho por jóvenes lectores. Reseñas.
www.filix.org	Buena página sobre LIJ, preferentemente de literatura gallega.
www.upc.es/cienciaficcio/	Promueve la literatura de ciencia ficción.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS	INFORMACIÓN
www.perezreverte.es/vg	Importante página sobre este autor. Hay enlaces.
www.capitanalatraste.com	Página oficial que la editorial Alfaguara dedica a este autor.
www.catedramdelibes.com	Página oficial de este autor.
www.robotsyaliens.com	Isaac Asimov.
www.isabelallende.com	Todo sobre esta autora.
www.lorenzo-silva.com	Excelente página personal.
www.ste.es.org	Tolkien
www.pagina.de/jrrtolkien/	Tolkien
www.elenaafortun.com	Página sobre esta escritora.
www.sierraifabra.com/	Magnífica página sobre Jordi Sierra i Fabra (Literatura juvenil).
www.ctv.es/USERS/hdelam/	Sobre Heinz Delam, autor de literatura juvenil.
www.terra.es/personal2/bbtatx/	Todo sobre Harry Potter, en castellano.
www.literactiva.net/	La editorial Edebé propone una novela interactiva con Jordi Sierra i Fabra. Hay también otras cosas.
www.eldorado.es	Fina Casalderrey: sobre su obra y literatura infantil.
www.telepolis.com/comunidades/literaturajuvenil/	Distrito Literatura Juvenil en Telépolis a cargo de A. Moreno Verdulla.
www.librelula.com	Librelula. Portal dedicado a LIJ.
www.nd.edu/~khoward1/Roald.html	Roald Dahl.
INSTITUCIONES	
www.cervantesvirtual.com/portal/Platero/representacion.shtml	Página excelente de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de Alicante.
www.uclm.es/cepli	Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, en Cuenca.
www.sol-e.com/	Buen servicio de asesoramiento de libros por edades.
www.uvigo.es/webs/h04/webani	Página de la Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)
www.amigosdelibros.com	Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
www.oepli.org	Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
www.fundacionbertelsmann.es	Fundación Bertelsmann, de Barcelona.
www.fundaciongsr.es . Catálogos www.fundaciongsr.es/catalogos/frames.htm . Listas de distribución www.fundaciongsr.es/servicios/listafundaciongsr.htm . Bases de datos www.fundaciongsr.es/servicios/frames.htm	Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
www.libros.detiendas.jumpy.es/secciones/cl	Revista CLIJ.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS	INFORMACIÓN
ij/clij.estemes.asp	
www.perso.wanadoo.es/pabloacruz/revistababar.htm	Revista Babar.
www.imaginaria.com.ar/	Completísima información sobre literatura infantil y juvenil.
www.cuatrogatos.org/	Excelente revista de literatura infantil.
www.planlectura.es	
www.fundaciongsr.es/madrid/default.htm	Las 100 mejores obras de LIJ, según los especialistas.
www.telepolis.com/comunidades/literaturajuvenil/	Listas para jóvenes.
www.um.es/scultura/debate/clublectura/index.php	Club de Lectura Universidad de Murcia y Biblioteca regional.
www.travesia.mcu.es/receta.asp	Blanca Calvo: Club de Lectura
www.ala.org/aasl	American Association of School Librarians (AASL), Chicago
www.planetx.bloomu.edu/-spring/	Bloomsburg University, EEUU (Prof. Luke Springman).
www.rdg.ac.uk/circl/	Centre for International Research in Childhood: Literature, Culture, Media. Whiteknights.
www.csusm.edu/csb/	Centro Barahona para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles en Español, San Marcos, California.
www.comadrid.es/cmadrid/juventud/13702002.htm	Escuela Pública de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil de la Comunidad de Madrid.
www.margen.com/ile	Fundación Fernando Giner de los Ríos.
www.iec.uminho.pt	Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal.
www.netwatchers.com/perrault/	Institut International Charles Perrault, Eaubonne.
www.sympatico.ca/ccbc	The Canadian Children's Book Centre.
www.shylock.uab.es/xarxalij	Xarxa de teoria, història i ús educatiu de la literatura infantil i juevnil catalana.
www.ect.juntaex.es/pdp/badajoz/inspec/docu/lectura.doc	Pautas de lectura de la Junta de Extremadura

IV. Conclusión

Debe asumirse que la promoción lectora no tiene edad. *El descubrimiento de la lectura es azaroso*, circunstancial, y depende de encontrar el libro adecuado en el momento justo. Nuestra labor será mostrarles variadas obras a los alumnos: la libertad de elección es el camino para atender a la rica heterogeneidad del alumnado. No habrá, por otra parte, que desilusionarse si los resultados no se corresponden con los objetivos perseguidos: *el entusiasmo es el camino* para el aprendizaje del hábito lector.

UNIDAD IV

Guías de lectura por niveles

Las guías que a continuación se exponen son orientadoras, en ningún caso, exhaustivas; sólo pretenden informar al profesorado sobre la posible idoneidad de un determinado libro en su quehacer docente.

Van dirigidas al profesorado de Secundaria y forman parte de un Plan Global de Lecturas, que aspira a convertir la lectura en una actividad convenientemente temporalizada en la programación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Su justificación didáctica puede leerse en las páginas precedentes.

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.

Ofrecemos, a modo de ilustración, dos modelos de guías didácticas.

**VÉASE LAS GUÍAS DE CADA NIVEL EN ESTA PÁGINA ELECTRÓNICA
(www.educarm.es)**

A. MODELO FORMATIVO

Título: Rabia, Jordi Sierra i Fabra

Colección Gran Angular

Madrid: Ediciones SM, 2000

Curso: 3º ESO

RESUMEN

La determinación de Patricia por encontrar su sitio, su tierra firme, en las turbulentas aguas de la adolescencia sirve de móvil argumental para que conozcamos su personalidad y su verdadera vocación compartida: ser compositora (toca en un grupo y luego con Dimas) y, sobre todo, sus anhelos de ser escritora. Su mundo familiar lo integra su padre, Jonás Estapé, un hombre poco dado a la lectura, pero que acaba demostrando que es capaz de comprender a su hija; su madre, Manuela, es su incondicional apoyo; y su hermano César, alguien que siempre está ahí y que tuvo un desliz minúsculo con el hachís, error que le sirvió para madurar. Comparte el tiempo entre sus amigos y sus dos vocaciones. Y sucede un hecho importante en su vida: descubre, a partir de la visita del escritor Jordi Vilá i Muntané (trasunto del propio autor de la novela que comentamos), que la voluntad es el arma que ha de saber manejar quien quiera ser escritor. Jordi Vilá será su confidente-asesor por correspondencia; y sus palabras, el aliento necesario. A él contará que ha ganado un certamen literario cuyo premio consiste en un viaje a Londres, viaje que de modo simbólico supone la afirmación de su personalidad. Por otra parte, es instructiva la convicción de Patricia de no ceder ante ciertos valores dominantes que confunden el amor con el sexo; en reiteradas ocasiones reclama que quiere que “la primera vez” sea por amor. Desengañada de las pretensiones del fatuo Norberto, consigue tener dos magníficos amigos: Gabriel, inseparable desde la infancia, que llega a herir con un cuchillo a su padre porque maltrata reiteradamente a su madre; y Dimas, un sensible y estupendo guitarrista. Patricia es una bella creación literaria de Jordi Sierra i Fabra, un personaje capaz de emocionarse, de compartir, de defender sus convicciones, y de escuchar a los demás: la muerte de Eva, de sida, le sirve para reflexionar sobre un dolor que no le es ajeno.

TEMAS

- El tratamiento de la adolescencia entendida como un período de búsqueda, donde también cabe la desorientación. Pero Patricia sabe defender sus convicciones: “Soy adolescente y no sé muy bien qué me sucede” (p.9).
- El valor de la amistad: la triste historia de Gabriel acaba resumida en una canción de Patricia, porque Gabriel es la amistad primera y la imposibilidad también de ir

más allá. La amistad, surgida de la afinidad de gustos, la representa Dimas: “... sentar las bases de una amistad que no se viera ‘entorpecida’ por el amor” (p. 125).

- El deseo de ser escritor. El papel que desempeña Jordi Vila i Muntané es fundamental: “aquel hombre (...) representaba (...) el ideal de sus sueños y esperanzas” (pp. 49-50).
- La búsqueda del amor sincero y la resistencia de Patricia de ceder a la inercia de banalizar y confundir la esencia de las relaciones sexuales. El personaje Norberto representa la errónea y trivial concepción del amor, también compartida por Claudia.
- De modo secundario, se plantean el dolor de la infidelidad (ejercida por el padre de Gabriel), los estragos que provoca el sida (concretada en la bella historia de Mauricio y Eva) y una sencilla reflexión sobre el paso del tiempo y la consiguiente invitación a disfrutar del presente (*carpe diem*).

La recurrencia con que se trata del tema del amor y se confunde, frívolamente, con las relaciones sexuales, ha de servir para reconocer el fundamento ético de la postura que defiende Patricia: “Te aseguro que lo haré por amor, no por necesidad, por probar, por creer que me pierdo algo bueno o por la razón que sea” (p. 96). Esta postura contrasta con la del donjuán Norberto y la de su amiga Claudia, para quien: “... ellos son como una jauría hambrienta. Piensan con la bragueta” (P. 27). Debátanse estas ideas.

Aunque presentes de un modo colateral en la historia de la novela, la caída puntual de César, hermano de Patricia, en las drogas permite que ella en sus diarios haga una disquisición acerca de su sinsentido. Sería conveniente incidir en este aspecto: “Hay algo que no soporto: las drogas” (p. 80).

No debe olvidarse la reivindicación de la voluntad para desarrollar cualquier actividad artística. Tal y como lo expresa Yehudi Menuhin, para crear es necesario: “Las cuatro ‘ces’: comunicación, coordinación, concentración y compromiso” (P. 145).

COMPRENSIÓN LECTORA

1. ¿Cómo definirías a Patricia? De manera sintética, explica cómo son los siguientes personajes secundarios de la novela: Claudia, Regis, Dimas, Mauricio, el padre de Gabriel, su hermano César.
2. Comenta la relación que mantiene Patricia con Gabriel, qué significa para ella su amistad, cómo evoluciona y qué camino emprende Gabriel al final de la obra.
3. ¿Qué supone para la reafirmación de la personalidad de Patricia la visita al instituto del escritor Jordi Vilà i Muntané?
4. ¿Cómo es Dimas y qué significa ese “pacto de amistad” que sellan?
5. ¿Cuál es la concepción del “primer amor” que tiene Patricia? ¿Qué sucedió en la fiesta que Norberto ofreció a sus amigos? ¿Por qué dice ella que se había enamorado de un “cretino”?
6. ¿Cuál era el vicio, el inaceptable defecto del padre de Gabriel? ¿Qué pasa, en este sentido, al final de la novela?
7. ¿Qué éxitos personales consigue Patricia?
8. ¿Qué tipo de discusiones y enfrentamiento mantiene Patricia con Regis? ¿A qué se deben? ¿Qué sucede cuando actúa por primera vez?
9. Conviendría explicar las dos perspectivas narrativas que se entrecruzan: un narrador omnisciente en 3ª persona; y el diario de Patricia, basado en fragmentos temáticos inconexos.

En primer lugar, habría que reflexionar sobre el sentido que la frase preferida de Patricia tiene en el contexto de la novela: “La vida es lo que te pasa mientras estás ocupado haciendo otros planes” (p. 80).

La personalidad de Patricia es muy rica. Sus legítimas ambiciones no están exentas de dificultades, pero en ella subyace una visión optimista de la vida. Coméntese su idea de que “el ser humano se alimenta de esperanzas” (p. 33). Asimismo, son destacables su postura contraria a frivolar sobre las relaciones sexuales y su deseo de ser escritora. Ella comparte la idea de Jordi Vilá, según la cual “escribir es lo más hermoso que existe, crear, dar vida” (p. 51).

Por otra parte, el padre de Patricia, Jonás Estapé, reclama que la relación entre ambos ha de basarse en la confianza mutua. Aunque Patricia reconoce que sus padres están “en otra onda”, respeta y agradece la postura comprensiva de su padre.

CREACIÓN

Antes de proponer cualquier actividad de escritura, convendrá leer con detenimiento el tetradecálogo, es decir, una retahíla útil de consejos para un futuro escritor. Serían creativas las siguientes propuestas:

-La redacción de un pequeño diario, en el que los alumnos plasmen su vocación oculta, qué desean ser “de mayor”.

-Tomando como punto de partida alguna de las frases enjundiosas que encabezan los diarios de Paula, escríbase cortas redacciones con los títulos de: “Rabia, siento rabia”; “Es muy duro amar a alguien sin esperanzas”; “Diferente, soy diferente”.

-Compón un diálogo con un amigo teniendo en cuenta las siguientes coordenadas espacio-temporales: un chico habla con una chica a través del patio de luz de su casa.

-Haz una antología con todos los textos que, a tu juicio, sean bellos y profundos.

Para tener una visión global de la narrativa de este autor, se recomienda consultar la página electrónica de Jordi Sierra i Fabra (www.sierraifabra.com).

En la novela se cita repetidas veces la obra de William Somerst Maugham, *El filo de la navaja*, así como otra de Ray Bradbury. Sería enriquecedor recabar información sobre estos autores.

Conocemos la dimensión creativa de Patricia; por tanto, habría que indagar entre el alumnado para descubrir si alguien comparte el gusto por componer canciones y escribir textos creativos.

En este mismo sentido, léase en voz alta ese texto literario y misceláneo titulado *Poeideas, Frases y Voces del Nuevo Milenio* (p. 191).

Hay uno de los textos del diario de Patricia que alude al presente y su aprovechamiento, esto es, a la vigencia del *carpe diem* (pp. 178-179). El profesor aportará información complementaria sobre este tema constante de la literatura.

B. MODELO LITERARIO

1º DE ESO

GUÍA Nº 1

1.- INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título: *La isla del tesoro.*

Autor: Robert L. Stevenson.

Editorial: Alfaguara. Colección Historias de Siempre.

Lugar de edición: Madrid.

Fecha de edición: 2002, 7ª edición.

Páginas: 92.

2.- EL AUTOR

Datos biográficos

Robert L. Stevenson (1850-1894) nació en Edimburgo. Aunque estudió leyes, siempre mostró inclinación por la Literatura. De endeble salud, padeció tuberculosis, y emprendió viajes a otras zonas como Francia y Bélgica. Se casó con una norteamericana divorciado, no sin causar poco revuelo en la época. A su faceta de novelista hay que añadir la de ensayista (*Estudios familiares de hombres y libros*, 1882), libros autobiográficos (*La casa solitaria*, 1883) y poeta (*Jardín de versos para niños*, 1885). También fue un notable escritor de relatos breves.

Obras

El extraño caso del doctor Jeckyll y mister Hyde, Bruguera, 1982.

Aventuras de un cadáver (Planeta, 1983).

La isla del tesoro (Alianza Editorial, 1994, 9ª reimpresión).

Cuentos de los mares del sur (Austral Colección, 2002).

3.- ANÁLISIS

Género

Novela de aventuras.

Temas

Esta clásica novela de aventuras de bucaneros plantea los temas claves de este "subgénero": el valor de la aventura que adquiere en esta obra, y gracias a la intervención del joven Jim Hawkins, casi un carácter iniciático; la codicia que desbarata cualquier conquista por parte de unos bucaneros desalmados; el temor que inspiran algunos personajes malvados, como el Capitán Billy Bones; y también el riesgo concretado en la figura de Jim.

Argumento

El Capitán Bill Bones se aloja en la posada "Almirante Benbow", donde vigila su cofre y teme la llegada de un hombre. El ciego Pew aparece y le entrega un papel. El padre de Jim muere. Y lo mismo le ocurre al Capitán tras sufrir un altercado con el pirata Perro Negro. La madre y Jim hurgan en el cofre: ella se cobra las deudas contraídas por el Capitán, mientras Jim coge un mapa y un sobre que entrega al doctor Livesey, quien en compañía de Trelawney deciden organizar una expedición a la Isla del Tesoro, viaje que parte desde Bristol, con una tripulación al frente de la cual marcha el capitán Smollet, un magnífico navegante. Ya en la goleta Hispaniola, Jim, escondido en un barril de manzanas, descubre que el cocinero Long John Silver, junto con otros bucaneros, planean un motín para apoderarse del tesoro. Ya en la isla, y tras unas escaramuzas, los leales al capitán Smollet se refugian en un fortín. Pero Jim no se arredra, sino que toma el esqui de Ben Gunn, un inocente que ha permanecido solo tres años en la isla, para intentar recuperar la goleta. Una vez en ella se enfrenta a varios bucaneros. Mientras tanto, Silver pacta con el doctor Livesey el reparto del tesoro. Muchos bucaneros mueren. Ben Gunn ha guardado el botín en una cueva. Pocos regresan. Y Silver un día los abandona tras llevarse un saco de monedas.

Personajes

El personaje principal es Jim Hawkin, un joven que se entrega con pasión a la aventura, como le demuestra en la travesía que hace solo desde la isla a la goleta (p. 58). Es un apasionado del mar: "El espectáculo del puerto me resultó fascinante. Mientras andábamos, iba yo soñando con el viaje, la isla y el tesoro. De pronto, una voz conocida me devolvió a la realidad" (p. 26). Quizá sea el cojo Long John Silver una de los personajes más ricos y también volubles, en la medida en que comienza estando próximo a los bucaneros, el que trama la revuelta en la Hispaniola, aunque luego se acerca luego a Jim y al doctor, para finalmente huir con un saco de monedas. La sombra de Flint planea por toda novela, ya que se le considera "el bucanero más famoso de la historia" (p. 23). El

doctor Livesey demuestra tesón y valentía en cada una de sus actuaciones. El capitán Billy Bones es un ser malvado, que llega a la posada e instaura un clima de miedo hasta que interviene el doctor Livesey; posee los mapas que explican dónde está el tesoro. El capitán Smollet es un hombre serio y buen navegante. Trelawney es una buena persona que se encarga de que todo esté listo para zarpar desde Bristol; suele escapársele algunos secretos. El padre de Jim muere poco antes de que éste emprenda la aventura, mientras que su madre es una mujer de coraje, que toma del cofre la cantidad que el Capitán ve adecuada en concepto de los gastos de alojamiento.

Tiempo

Hay pocas alusiones al tiempo que dura la acción, pero conocemos con exactitud cuándo llega el viejo Capitán a la taberna, gracias a la labor de Jim, el narrador-protagonista: "Corría el año 1755 cuando un viejo marinero llegó a la posada de mi padre, llamada del Almirante Benbow" (p. 9).

Espacio

No asistimos en esta adaptación a prolijas descripciones, ni siquiera a una somera descripción de los lugares en que se desarrolla la acción. Menciona el autor la posada del "Almirante Benbow", la posada de "El catalejo", la goleta la Hispaniola, las andanzas y escaramuzas que tienen lugar en la isla y en el fortín, y el embarco y desembarco que se realiza en Bristol; todo ello de modo escueto, consciente el autor de que lo prioritario parece ser el desarrollo de la acción.

Perspectiva y estructura

La novela está narrada siempre en primera persona, si bien cambia una sola vez la voz narrativa. Salvo en el capítulo siete que cuenta el doctor Livesey, en el resto de la novela conocemos los acontecimientos a través de Jim Hawkin: "Después de muchos años de aquella excepcional aventura en la Isla del tesoro, tomo la pluma para contarla desde el principio hasta el fin" (p.9).

En cuanto a la estructura externa, la obra se organiza en catorce capítulos, que en esta adaptación incorpora al final de cada uno de ellos unas viñetas a modo de síntesis. La estructura interna es equilibrada, con un desarrollo de la acción de creciente interés.

Lengua y estilo

Destaca el estilo sencillo y ágil con el que se cuenta la novela. No en vano la voz narrativa demuestra una perfecta adecuación entre la condición social del personaje y el discurso que crea. Manifiesta un ponderado equilibrio entre narración y diálogo, si bien hay que aludir a que los hechos narrados se ordenan con oraciones mayormente simples y breves, como si la adaptadora fuera consciente de que este texto va dirigido a lectores con una competencia lectora media.

Sobresale la perfecta dosificación de los hechos, circunstancia que mantiene el interés vivo hasta el final.

No hay grandes logros estilísticos, aunque reseñamos alguna que otra imagen original: "Al pie de un altísimo pino, vimos un esqueleto humano con la ropa hecha jirones. Una enredadera entraba y salía por sus huesos. La visión heló la sangre de mis venas".

4.- CUESTIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. ¿Dónde llega el Capitán Billy Bones, qué gustos tiene, con quién se enfrenta y cómo acaba?
2. ¿Qué le hizo al Capitán el bucanero conocido con nombre de Perro Negro?
3. ¿Quién era el Ciego Pew y qué le comunica en un papel al Capitán?
4. ¿Qué encuentran la madre de Jim y éste en el cofre del Capitán?
5. ¿Por qué asaltan la posada del "Almirante Benbow"?
6. ¿Qué le entrega Jim al doctor Livesey y qué decisión toma de inmediato Trelawney?
7. ¿Qué es la Hispaniola?
8. ¿Cómo definirías a Silver y cuál es su evolución desde su vinculación con los bucaneros a su "pacto" con el capitán y con Jim?
9. ¿Quién era Ben Gunn y a qué dedicará el resto de sus días una vez que regrese a Bristol?
10. ¿Qué hizo Jim cuando subió él solo en el bote cuando estaban rodeados en el fortín de la isla?
11. ¿De qué modo se enteró Jim de las pretensiones de Silver nada más salir del puerto de Bristol?
12. ¿Qué hizo Ben Gunn con el tesoro y adónde lo llevó?

5.- CITA (S) Y REFLEXIONA

Comenta el siguiente texto puesto en boca de Long John Silver: "A los bucaneros nos llaman caballeros de fortuna, pero casi todos viven mal y con el temor de acabar en la horca. Eso no es vida. Cuando acabe esta travesía seré caballero de verdad" (p. 36).

¿Cuál es, a tu juicio, las ideas que el autor quiere transmitir en esta novela?

6.- VOCABULARIO

Incluye en tu diccionario personal las siguientes palabras y otras cuyo significado desconozcas: "grumete, muchos improperios, esquiife, bogar, agrestes paredes, tea..."

Busca en un diccionario ilustrado el nombre que reciben algunas partes de un

barco, preferiblemente un velero o goleta, e intenta aprender algunas de ellas.

7.- TALLER DE CREATIVIDAD Y ANIMACIÓN A LA LECTURA

Hay que proponer la realización de un trabajo que aborde la biografía y la bibliografía de Robert L. Stevenson.

Los alumnos con una capacidad lectora mayor, podrían leer la versión completa si descubren que el libro les gusta.

A partir de la lectura de las viñetas que resumen cada capítulo, los alumnos podrán realizar tres tiras de viñetas en un folio apaisado con el intenten resumir lo esencial de la novela.

Léase el capítulo que Fernando Savater le dedica a esta novela en su libro *La infancia recuperada* (Taurus/Alianza Editorial).

8.- OTRAS CUESTIONES

Opinión

La adaptación de Celia Ruiz es correcta, pues se transmite lo esencial con un estilo muy ágil, de oraciones simples y breves. Tal vez está pensada para lectores iniciales.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- BALLAZ ZABALZA, J. (1999): “La lectura de los adolescentes en el futuro”. *CLIJ*, nº 112. Torre de papel. Barcelona.
- CANSINO, Eliacer (2002): “La mirada auditiva”, VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- CERRILLO, P. C. (1996): “Qué leer y en qué momento”. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 191-210.
- CERRILLO C., Pedro y GARCÍA PADRINO, J. (1999): *Literatura infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002): *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- CERVERA, J. (1991b): “La Literatura de transición”. *Monteolivete*. nº 7. Universidad de Valencia, pp. 141-151.
- CERVERA, J. (1995): “La literatura juvenil a debate”. *CLIJ*, nº 75, pp. 12-16.
- CERVERA, J. (1998): “La literatura infantil, inabarcable”, *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, pp.9-24. Madrid.
- COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- COLOMER, T. (2001b): “La literatura infantil y juvenil actual: entre la unidad y la fragmentación”, VV.AA. (2001): *La educación lectora*. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- COLOMER, T. (2001a): “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.
- COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- CUBELLS SALAS, Francisco (1990): *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid.
- DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio (2000): “Azorín en el aula (¿?). Algunas reflexiones sobre la lectura en la escuela”, en LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura*

infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998). Universidad de Alicante-CAM, pp.69-90.

-DOCAMPO, P. Xabier (2002): *Leer, ¿para qué?*, en VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.

-EQUIPO PEONZA (1995): *ABC Diario de la animación a la lectura*. Asociación de Amigos del libro infantil y juvenil. Madrid.

-FUNDACIÓN BERTELSMANN (2002): *Plan de animación Lectora*. Fundación Bertelsmann. Barcelona.

-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. Madrid, pp.251-262.

-GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2002): *La lectura en España. Informe 2002*, Federación de Gremios de Editores de España, Madrid.

-GARCÍA GUERRERO, J. (1997): "Leer en la escuela. Un programa de promoción lectora". *CLIJ*, nº 91, pp.7-14.

-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", LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.9-23.

-GASOL TRULLOS, Anna (2000): *Descubrir el placer de la lectura*. Edebé. Barcelona.

-JANER MANILA, Gabriel (1995): *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Pirene Educació. Barcelona.

-LÓPEZ, Amando y ENCABO, E. (2001b): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid.

-LUENGO ALMENA, Juan Luis (1997): "Necesidad de una programación de literatura juvenil en la formación inicial de secundaria", *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura Infantil y Juvenil. I Jornadas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp.211-219.

-MERINO, José María (1994): "El escritor y la literatura infantil". *CLIJ*, nº 63, pp.18-25.

-MONTESINOS RUIZ, Julián (2002): "Lecturas al PIL-PIL. Una metodología para el fomento de la lectura en Secundaria". *CLIJ*, nº149, pp. 7-14. Barcelona.

-MORA, Luisa y MORÁN José (1996): "Menos y mejores libros para hacer buenos lectores", *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil*. Madrid.

-MORENO, V. (1993): *El deseo de leer*. Pamiela. Pamplona.

- MORENO VERDULLA, A. y SÁNCHEZ VERA, L. (2000): "Treinta años de evolución de los estudios universitarios de literatura infantil y juvenil en España", *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Universidad de Vigo. Vigo, pp. 85-96.
- OSORO Kepa: "La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas", MILLÁN, José Antonio (coord.) (2002): *La lectura en España. Informe 2002*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, M. (1996): "Animación a la lectura", *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- RUANO LEÓN, Juan (1998): "La literatura infantil y juvenil en el proyecto lingüístico de centro", *Actas de las 1ª jornadas de didáctica de la lengua y la literatura*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 205-210.
- SALINAS, Pedro (1991): *El defensor*. Círculo de Lectores. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003): "El lecho de Procusto. Organización escolar y atención a la diversidad", *II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad*. Ajuntament d'Elx-CAM, pp. 93-112.
- SARTO, M. (1998): *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. SM. Madrid.
- SORIANO, Marc (1995): *La literatura para niños y jóvenes*. Colihue. Buenos Aires.
- TEBEROSKY, A. y FERREIRO, Emilia (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- TEIXIDOR, Emili (2002): "Algo más sobre 'ese tipo de literatura' que es la LIJ". *CLIJ*, nº 156, pp.22-27.
- YUBERO, Santiago (1996): "Animación a la lectura en diversos contextos". *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-70.
- ZAPATA LERGA, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Popular. Madrid.