

UNIDAD VII.2:

La creación de Planes de Lectura: Un *Plan Individual de Lectura (PIL)* para fomentar el hábito lector en Secundaria

Julián Montesinos Ruiz *

1. **Un día cualquiera...**
2. **Hacia una educación personalizada de la lectura.**
 - 2.1. La importancia de leer
 - 2.2. El fomento de la lectura: un derecho irrenunciable de la institución educativa
 - 2.3. La formación lectora. El concepto de intertexto lector
 - 2.4. El profesor como mediador ideal. Una nueva figura docente: el Coordinador de Lecturas
3. **Un Plan Lector**
 - 3.1. El Plan Global de Lectura (PGL)
 - 3.2. Metodología y desarrollo del *Plan Individual de Lectura (PIL)*
 - A. *La Ruleta de la Lectura*
 - B. Nuestros títulos
 - C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura (PIL)*
 - D. Una Base de Datos: la *Memoria Viva* de los libros
 - E. Modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.
 - 3.3. Cómo evaluar la lectura
4. **Principios para desarrollar un Plan Lector y formar lectores**
5. **Anexo. Recursos para la gestión educativa de un *Plan Individual de Lectura (Pil)***
 - 5.1. Para detectar carencias: el *Nivel de Competencia Lectora (NCL)*.
 - 5.2. Tabla sobre hábitos lectores. Valoración del *PIL* por parte de los alumnos
 - 5.3. Modelo de *Guía Didáctica de Lectura*
 - 5.4. Actividades para favorecer la lectura
 - 5.5. *Tabla de Control de Lecturas* y modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.
6. **Bibliografía**

* Julián Montesinos Ruiz es profesor de Lengua y Literatura del IES *Misteri d'Elx*, de Elche, y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es especialista en Literatura Juvenil y en didáctica de la lectura.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La creación de Planes de Lectura: Un Plan Individual de Lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria.

Julián Montesinos Ruiz

I. Un día cualquiera...

El profesor salió del departamento cargado con treinta libros, recorrió con dificultad los pasillos del instituto, entró en clase y dejó el rimerero de títulos sobre la mesa. Pensaba en Wilt, ese extravagante profesor de la famosa novela de **Tom Sharpe**, quien repartía obras a sus alumnos con la intención de acallar lo que a su juicio era una jauría humana difícilmente controlable. No existe comparación posible; su ámbito de trabajo es afortunadamente agradable. El profesor cree que **García Márquez** está en lo cierto, que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (EL PAIS, 27 de enero de 1981). Ahora está en clase, se siente satisfecho de creer en su quehacer docente y en una metodología reflexionada durante varios lustros, y cuyo fin último es el fomento de la lectura a través del asesoramiento individual de cada alumno.

Pero, al mismo tiempo, está insatisfecho con los ínfimos niveles lectores que exhiben sus alumnos y con los datos que reflejan las aleatorias encuestas (una de las últimas informa de que un 47,8% de los ciudadanos no lee nunca). Descree también de las paupérrimas políticas de promoción lectora promovidas por el Ministerio (el Plan de Lectura nacional va a concluir sin haberse notado su presencia en los IES), pues no inciden más que en campañas de concienciación del valor de leer a través de mensajes publicitarios de dudoso gusto, y se olvidan de la necesaria formación del profesorado y de la rehabilitación de las bibliotecas escolares, los dos pilares básicos para mitigar la actual anorexia lectora de tantos jóvenes...

Una vez repuesto, el profesor enseñó los treinta libros a sus alumnos, los fue comentando uno a uno, destacó de ellos los aspectos más interesantes, transmitió el entusiasmo sereno que él sentía por los títulos, y fue entregando a cada alumno un libro. El profesor sabe que nunca es tarde para descubrir la lectura; es consciente de que los alumnos necesitan un asesoramiento individual del acto de leer, que cada joven requiere un libro concreto, porque cada individuo posee un determinado nivel de competencia lectora (NCL) y un gusto temático propio. El profesor es feliz con el método de trabajo que ha elaborado, porque, tras muchos años de leer libros pensando en el hipotético placer de sus alumnos, ha atesorado un corpus de lecturas tan amplio como útil y adecuado para ellos. Y cada año renueva la lista, e incorpora nuevos títulos y prescinde de otros. Y así crece su base de datos, en la que se alojan cientos de guías de lectura, guías que son la memoria viva de cada libro y que le permiten al profesor conocer con detalle el contenido de los libros leídos, y le garantizan, de paso, una rentabilidad didáctica de cada lectura realizada. El deseo de este profesor no es otro que conocer personalmente a sus alumnos para trazarles a cada uno de ellos un Plan Individual de Lectura (un PIL), de modo que se pueda construir la Biografía Lectora de un determinado alumno desde 1º a 4º de la ESO. Ardua es esta tarea, mas el profesor sabe que ésta es una de sus mayores responsabilidades como docente: mostrar al alumno el mundo de la lectura, no sólo el de la lectura instrumental entendida como una herramienta para acceder a los conocimientos de los diversos currículos, sino, sobre todo, fomentar el gusto por la lectura literaria, placentera, estética, esa otra lectura entendida como fuente de enriquecimiento personal, tal y como se recoge en los contenidos generales de la etapa de Secundaria.

El profesor cree humildemente en su plan, en su modelo de programación favorecedor de la lectura. Pero hasta concebirlo en su totalidad, el camino ha estado sembrado de dificultades: ha tenido que demostrar, a no pocos colegas instalados en un trasnochado elitismo lector, los valores intrínsecamente literarios de muchos de los libros en los que se apoya su plan de lectura; ha tenido, pues, que reivindicar el valor de la literatura juvenil como un modo peculiar de leer de los jóvenes, peldaño previo y necesario para acceder a la literatura clásica; ha explicado que los hombres nacen ágrafos e iletrados y que es lento el proceso de formación de lectora, mas no existe otro camino para aprender el hábito lector que la práctica y la frecuentación de la lectura en el aula, por medio de planes lectores en cada curso de la Secundaria; ha debido organizar su disciplina de tal modo que no exista la tradicional hegemonía de los contenidos conceptuales, con el fin de que la lectura no sea una actividad extracurricular, sino una práctica temporalizada y convenientemente valorada; ha debido de convencer a algunos padres y profesores de que leer no es una pérdida de tiempo,

y de que no hay mejor manera de enseñar literatura que plantear una buena relación de títulos; ha reivindicado, en esencia, la lectura como experiencia personal más que como una práctica para acceder a la historia de la literatura...

Tras muchos años, este profesor cada vez habla menos en clase, pues sabe que el proceso de aprendizaje lo deben desarrollar de modo pragmático sus alumnos, por medio de la lectura y de las propuestas de escritura pertinentes en cada caso. Este profesor ha reunido también una buena retahíla de textos de ínclitos estudiosos y escritores con los que fundamentar su proyecto de lectura, pero sabe que esa artillería erudita está disponible para quienes quieran conocer los entresijos de su proyecto y también para cuantos pretendan minusvalorar su labor, pues abundan por doquier quienes practican (atrapados por las exigencias del “programa”) cierto inmovilismo lector y cierta obsolescencia metodológica. Por eso, lo mejor es dejarle que desarrolle su trabajo: él se ha aventurado a atravesar la oscura senda del desencanto que atenaza a la docencia, y cree en su plan de lecturas, una metodología que en estos instantes está acabando de explicar a sus alumnos con la intención de que lean, con permiso de **Forges**, algo más que un mísero código de barras.

[Julián Montesinos Ruiz, profesor del IES Misteri d’Elx. Publicado en EL PAÍS de la Comunidad Valenciana, el 7 de enero de 2004].

2. Hacia una educación personalizada de la lectura

Nuestra pretensión metodológica es incluir la lectura dentro de la programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, con la idea de desarrollar un *Plan Individual de Lectura (PIL)* en cada curso de Secundaria, de modo que, a través de un asesoramiento individualizado del proceso lector, se atienda al dispar nivel de competencia lectora de cada alumno y a sus gustos temáticos personales. Pero antes, conviene hacer unas sucintas reflexiones sobre el papel que el fomento de la lectura debe desempeñar en el actual sistema educativo.

2.1. 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.

2.2. 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.

Para impulsar el aprendizaje del hábito lector se concibe este *Plan Individual de Lectura (PIL)*, proyecto desarrollado en cada nivel de Secundaria y parte de un Plan Lector más amplio que abarca la totalidad de la etapa, y al que denominamos Plan Global de Lecturas (PGL). Estamos convencidos, como luego explicaremos, que cada edad tiene un modo peculiar de leer, y cada alumno y alumna posee, a su vez, unos gustos temáticos personales y un determinado Nivel de Competencia Lectora (NCL), que hay que detectar para que pueda escoger el más adecuado entre los treinta libros que se ofrecen en cada curso.

Asumimos, pues, como propios dos objetivos de la etapa de Secundaria, con el fin de que puedan ser incorporados a las respectivas programaciones de los departamentos didácticos de Lengua Castellana y Literatura: “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”; y, por encima de todo, el que se refiere a: “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”. Nuestro *Plan Individual de Lectura (PIL)* quiere fomentar esta última concepción didáctica de la lectura creativa.

2.3. La formación lectora. El concepto de intertexto lector

¿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.

2.4. El profesor como mediador ideal. Una nueva figura docente: el Coordinador de Lecturas

Para desarrollar este 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 del PIL exige una nueva distribución temporal de la asignatura, esto es, 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) 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, cuáles serían las funciones de este Coordinador de Lecturas de un Centro Educativo. Justo es reconocer que en la extinta LOCE (Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en el anexo III, se explicitan 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 (necesaria también 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). Aunque de modo sintético, en el mencionado anexo III se establece algunas de las funciones del *Coordinador para el Fomento de la Lectura y la Comprensión Lectora en los Centros*. Desde nuestra perspectiva, serían las siguientes:

1. Realizar, en primer lugar, un análisis de las necesidades formativas de los docentes en esta materia, así como valorar el equipamiento de la biblioteca del centro.
2. Asesor e informar al profesorado de todos 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 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.
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 escolarización 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, de los que se disponen en la biblioteca. Asimismo, será el encargado de adquirir los libros necesarios para aumentar el fondo, una vez consultados otros miembros de la comunidad educativa.
8. Convertir la Biblioteca en un lugar vivo, en un Punto de Información Lectora (PIL).
9. Y, en esencia, llevar a cabo cualquier actividad favorecedora de la lectura.

3. Un Plan Lector

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.

3.1. El Plan Global de Lectura (PGL)

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

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. Y consta de dos fases:

A. 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).

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

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 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.

3.2. Metodología y desarrollo del *Plan Individual de Lectura (PIL)*

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

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

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 consiguiendo 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. Nuestros títulos

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

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

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

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

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

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

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).

I° ESO Y 2° ESO

- ABRIL, Paco, *Resdán*, Everest, 2000.
- ALEIXANDRE, Marilar, *La expedición del Pacífico*, Anaya, 1996.
- AMO, Monserrat del, *El abrazo del Nilo*, Bruño, 1988.
- ATXAGA, Bernardo, *Bambulo*, Alfaguara, 1998.
- BALZOLA, A., *La cazadora de Indiana Jones*, SM, Madrid, 1993.
- BALZOLA, A., *El efecto Guggenheim Bilbao*, SM, 2004.
- BAQUEDANO, Lucía, *Los bonsáis gigantes*, SM, 1992.
- BORDONS, Paloma, *La tierra de las papas*, SM, 1996.
- CALVINO, Ítalo, *El príncipe cangrejo*, Espasa-Calpe, 1986.
- CAÑIZO, José Antonio del, *¡Canalla, traidor, morirás!*, SM, 1994.
- CASARIEGO CÓRDOBA, Martín, *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero*, Anaya, 1995.
- DAHL, Roald, *Las brujas*, Alfaguara.
- DAHL, Roald, *Matilda*, Alfaguara, 1989.
- DELAM, Heinz, *La maldición del brujo leopardo*, Bruño, 1995.
- DOCAMPO, X. P., *Cuando de noche llaman a la puerta*, Anaya, 1996.
- ENDE, Michael, *Momo*, Alfaguara, 1978.
- FABREGAT, Antonio Manuel, *Cuentos para dormir a la abuela*, Edebé, 1992.
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, Wenceslao, *El hombre que compró un automóvil*, Anaya, Tus libros.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cuentos por palabras*, SM, 1999.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cartas de invierno*, SM, 1998.
- FORTÚN, Elena, *Celia lo que dice*, Alianza Editorial, 2000.
- GIONO, Jean, *El hombre que plantaba árboles*, Olañeta, 2000.
- GISBERT, Joan Manuel, *El mago de Esmirna*, Anaya, 1988.
- GRIPE, María, *La hija del espantapájaros*, SM, 1980.
- KERR, Judith, *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, Alfaguara, 1995.
- LANDA, Mariasun, *Mi mano en la tuya*, Alfaguara, 1998.
- LANDA, Mariasun, *Cuando los gatos se sienten tan solos*, Anaya, 1997.
- LINDO, Elvira, *Manolito Gafotas*, Alfaguara, 1995.
- LÓPEZ NARVÁEZ, Concha, *El amigo oculto y los espíritus de la tarde*, Noguer, 1987.
- MANKELL, Henning, *El perro que corría hacia una estrella*, Siruela, 2000.
- MARTÍNEZ LOZANO, José Antonio, *El cuerno de Maltea*, Alfaguara, 1997.
- MARTÍN GARZO, Gustavo, *Una miga de pan*, Siruela, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *El cartero siempre llama mil veces*, Anaya, 1991.
- MALLORQUÍ, César, *El último trabajo del Señor Luna*, Edebé, 1997.
- MENÉNDEZ, Elvira, *La máquina maravillosa*, Bruño, 1995.
- MENÉNDEZ-PONTE, María, *Nunca seré tu héroe*, SM, 1998.
- MILLÁN, José Antonio, *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre*, Siruela, 1992.
- MOLINA LLORENTE, Pilar, *El largo verano de Eugenio Mestre*, Anaya, 1988.
- MOURÉ TRENOR, Gonzalo, *Lilí, Libertad*, SM, 1996.
- NÖSTLINGER, C., *Una historia familiar*, Alfaguara, 1991.
- NÚÑEZ, Luchy, *No es tan fácil saltarse un examen*, SM, 1999.
- PÁEZ, Enrique, *El Club del Camaleón*, Bruño, 1994.
- PENNAC, Daniel, *Increíble Kamo*, SM, 1996.
- PES CETTI, Luis M., *Frin*, Alfaguara, 2003.
- PLACE, François, *Los últimos gigantes*, Blume, 2000.
- RUIZ ZAFÓN, Carlos, *El Príncipe de la Niebla*, Edebé, 1999.

- SACHAR, Louis, *Hoyos*, SM, 1999.
- SÁNCHEZ-SILVA, José María, *Marcelino Pan y Vino*, Anaya, 2002.
- SANTOS, Care, *Laluna.com*, Edebé, 2003.
- SEPÚLVEDA, Luis, *Historia de una gaviota y del gato que la enseñó a volar*, Tusquets, 1996.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Donde el viento da la vuelta*, Edebé, 2001.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Frontera*, SM, 2003.
- TEIRA CUBEL, Félix, *Una luz en el atardecer*, Anaya, 1999.
- TEIXIDOR, Emili, *Marcabré y la hoguera de hielo*, Espasa Juvenil, 1997.
- ROWWLING, J.K., *Harry Potter y la piedra filosofal*, Salamandra, 1999.
- VALLE-INCLÁN, Ramón del, *La cabeza del dragón*, Espasa Juvenil, 1982.
- VENTURA, Antonio, *La mirada de Pablo*, Siruela, 2002.
- VIDAL, César, *La leyenda de Al-Qit*, Alfaguara, 1999.
- ZIEGLER, Reinhold, *Llámame simplemente Súper*, Anaya, 1991.

3º ESO Y 4º ESO

- ALARCÓN, Pedro Antonio de, *El clavo*, Anaya, 1984.
- ALLENDE, Isabel, *Cuentos de Eva luna*, Plaza y Janés, 1992.
- ALLENDE, Isabel, *La ciudad de las bestias*, Plaza Janés, 2002.
- ANTOLOGÍA de la poesía amorosa, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1990.
- ANTOLOGÍA del relato policial, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1991.
- AYLLÓN, José Ramón, *Vigo es Vivaldi*, Bruño, 2000.
- BUCHHOLZ, Quint, *El coleccionista de momentos*, Lóguez Ediciones, 1997.
- CANSINO, Eliacer, *El misterio Velázquez*, Bruño, 1998.
- CASARIEGO, Martín, *El chico que se parecía a Roberto Carlos*, Anaya, 1996.
- CASONA, Alejandro, *Flor de Leyendas*, Edaf, 2000.
- DE PEDROLO, Manuel, *Mecanoscrito del segundo origen*, Pirène, 1988.
- DELAM, Heinz, *La maldición del brujo-leopardo*, Bruño, 1998.
- DELAM, Heinz, *La sima del Diablo*, Alfaguara, 2002.
- DELIBES, Miguel, *El camino*, Destino, 1982.
- DÍEZ RODRÍGUEZ, M., *Antología del cuento literario*, Alhambra, 1985.
- DOCAMPO, X. P., *La casa de la luz*, Anaya, 2002.
- DOCAMPO, X. P., *Cuando de noche llaman a la puerta*, Anaya, 1996.
- ENDE, Michael, *La historia interminable*, Alfaguara, 1987.
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, Wenceslao, *El bosque animado*, Anaya, 1985.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cartas de invierno*, SM, 1998.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Noche de voraces sombras*, SM, 2003.
- FERNÁNDEZ-PACHECO, Miguel Ángel, *Los zapatos de Murano*, Siruela, 1992.
- FRANK, Ana, *Diario*, Plaza Janés, 2000.
- GALA, Antonio, *Anillos para una dama*, Bruño, 2000.
- GAARDER, Jostein, *La joven de las naranjas*, Siruela, 2003.
- GALLEGO GARCÍA, Laura, *Finis Mundi*, SM, 1999.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo, *Con los ojos cerrados*, SM, 2000.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo, *Pupila de águila*, SM, 1995.
- GONZÁLEZ, Lola, *Guárdate de los idus*, SM, 1995.
- KLEIN, N., *Volví para mostrarte que podía volar*, Anaya, 1991.
- KORDON, Klaus, *Como saliva en la arena*, Alfaguara, 1996.
- LALANA, Fernando, *Morirás en Chafarinas*, SM, 1990.
- LOPE DE VEGA, *El caballero de Olmedo*, Espasa Juvenil, 2002. (Adaptación de Nemesio Martín).
- LORMAN, Josep, *La aventura de Said*, SM.
- MADRID, Juan, *Cuartos oscuros*, SM, 1993.
- MALLORQUÍ, César, *El último trabajo del Señor Luna*, Edebé, 1997.
- MALLORQUÍ, César, *La catedral*, SM, 2000.
- MARTÍN GAITE, Carmen, *Caperucita en Manhattan*, Siruela, 1991.
- MARTÍN GARZO, Gustavo, *Una miga de pan*, Siruela, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *Flanagan de luxe*, Anaya, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *Todos los detectives se llaman Flanagan*, Anaya, 1993.
- MAS, Dimas, *El tesoro de Fermín Minar*, Anaya, 1992.

- MENDOZA, Eduardo, *Sin noticias de Gurb*, Seix Barral.
- MENÉNDEZ-PONTE, María, *Nunca seré tu héroe*, SM, 2002.
- MERINO, José María, *El oro de los sueños*, Alfaguara, 1991.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio, *El dueño del secreto*, Castalia, Madrid, 1999.
- MOURE TRENOR, Gonzalo, *El bostezo del puma*, Alfaguara, 1999.
- MOURE TRENOR, Gonzalo, *El síndrome de Mozart*, SM, 2003.
- NEIRA, Xosé A., *El armiño duerme*, SM, 2003.
- PASCUAL, Emilio, *Días de Reyes Magos*, Anaya, 1999.
- PÉREZ-REVERTE, Arturo, *El Capitán Alatraste*, Alfaguara, 1998.
- POE, Edgar A., *El escarabajo de oro*, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1988.
- PUERTO, Carlos, *La mirada*, Everest, 1998.
- PUERTO, Carlos, *Yo fui Toro Sentado*, SM, 2002.
- PULMAN, Philip, *El tatuaje de la mariposa*, La Medianoche de El Aleph, 2002.
- RAMÍREZ LOZANO, José A., *El cuerno de Maltea*, Alfaguara, 1997.
- RUIZ ZAFÓN, Carlos, *Marina*, Edebé, 1999.
- SACHAR, Louis, *Hoyos*, SM, 2002.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *El principito*, Alianza Editorial, 1997.
- SANTOS, Care, *Laluna.com*, Edebé, 2003.
- SCHAMI, Rafik, *Los narradores de la noche*, Siruela, 1997.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Campos de fresas*, SM, 2002.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Noche de viernes*, Alfaguara, 1993.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Rabia*, SM, 2000.
- SIJIE, Dai, *Balzac y la joven costurera china*, Ediciones Salamandra, 2001.
- SILVA, Lorenzo, *El cazador del desierto*, Anaya, 1998.
- SKÁRMETA, Antonio, *El cartero de Neruda*, Plaza Janés, 1995.
- TOLKIEN, J. R., *El hobbit*, Minotauro, 1994.
- VELASCO, José Luis, *El misterio del eunuco*, Anaya, 1988.
- SALINGER, J. D., *El guardián entre el centeno*, Alianza, 1994.
- STEVENSON, Robert L., *La isla del tesoro*, Alfaguara, 2002.
- VALLVEY, Ángela, *La vida sentimental de Bugs Bunny*, SM, 1998.
- VIDAL, César, *La leyenda de Al-Qit*, Alfaguara, 1999.

En cuanto a las *Tablas de Control de Lecturas*, creemos que facilitan al profesor la gestión didáctica de la lectura en cada curso, pues le informan de la opinión que el alumno tiene de los libros, y de cuántos ha leído durante el curso. (Véase el anexo).

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

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

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

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

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

Disponemos de una base de datos formada por treinta guías de lectura para cada nivel de Secundaria (cantidad que progresivamente se va ampliando), que localiza las obras por temas, autores, personajes..., y por estricto orden de elaboración. Este sencillo programa informático es de gran utilidad, no sólo desde el punto de vista de la gestión rápida, sino, sobre todo, porque la inclusión de la reseña de un determinado libro

supone una valoración positiva sobre la presunta calidad literaria del mismo, una información a la que el profesor siempre tiene acceso inmediatamente en el aula. De ahí que consideremos esta base de datos como una herramienta didáctica que garantiza la “memoria viva” de los libros, y cuya utilización en el aula, mediante un portátil, facilita el asesoramiento individual lector al que nos hemos referido.

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

E. Mi Biografía Lectora: un diario de lecturas

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

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

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

3.3. 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.

4.- Principios para desarrollar un Plan Lector y formar lectores

Para favorecer la práctica de la lectura en el aula conviene tener en cuenta, a modo de colofón, los siguientes principios:

1. Como postura inicial, hay que **desgramaticalizar la enseñanza** de la Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, y asumir, entre otras prioridades, el fomento de la lectura y la paulatina (e importante) adquisición de vocabulario.

2. Si se pretende que los alumnos lean, habrá que **programar-temporalizar-evaluar la lectura**. Las actividades de animación lectora son fundamentalmente motivadoras y necesarias, previas a la lectura, pero jamás sustitutivas de ella. En cualquier caso, más que animación a la lectura, pretendemos **destinar tiempo de lectura en el aula**. Sólo con la programación de la lectura se la equipara a cualquier otra actividad, y se contribuye, de paso, al aprendizaje del hábito lector. Si la lectura se convierte en una actividad similar a cualquier otro ejercicio y, por tanto, valorada como procedimiento para que los alumnos puedan aprobar, estos responderán positivamente y leerán los libros que el profesor proponga.

En este sentido, distinguimos tres tipos de lectura:

A. Nuestro PIL desarrolla, esencialmente, *la lectura en silencio y en el aula*. Se organiza la clase en filas y cada alumno lee su libro, que suele ser diferente, tal y como se explica en *La Ruleta de la Lectura*. Se recomienda dedicar una hora semanal a esta actividad. Esta lectura silenciosa es la más idónea para los alumnos de Secundaria, pues se pretende enfrentar al lector con su propio libro, sin interferencias.

B. *La lectura en voz alta y en el aula* de algunos fragmentos del libro elegido para esa evaluación. Se intenta favorecer la expresión oral.

C. *Lectura en grupo/ colectiva* de un libro idéntico. Se trataría de conocer la opinión de los alumnos que están leyendo un mismo libro. Este tipo de lectura se realiza cuando visita el IES algún escritor, cuyas obras son leídas y sirven para organizar diversas actividades.

3. El **profesor** ha de ser el **principal mediador-orientador**. Ningún programa de fomento de la lectura puede hacerse sin contar con la implicación del profesor.

4. **Cada edad**, cada estadio evolutivo, **requiere unos libros** y un modo diferenciado de leer y de acceder a la lectura. Por eso son importantes las listas y las guías de lectura, y que cada profesor utilice no sólo las treinta obras aquí propuestas, sino que vaya confeccionando, año tras año, su propio *corpus de lecturas* abierto y en permanente renovación.

5. La programación de **la lectura debe suponer una fuente de enriquecimiento personal**, una experiencia formativa y vital con la literatura, y no una acumulación acrítica de datos antes, durante y después de la lectura. Para nuestro objetivo de adquisición del hábito lector es más importante *la experiencia de la lectura* que la

enseñanza de la historia de la literatura, sin ser antagónicos estos dos objetivos, sino más bien complementarios. Leer, en suma, para conseguir los objetivos básicos de la etapa (las habilidades lingüísticas de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión lectora), pero también para comprender y para sentir, para ser, en palabras de Pedro Salinas, *lectores más que leedores*.

6. El *Plan Individual de Lectura* de cada alumno debiera ser un objetivo del profesor del área de Lengua Castellana y Literatura, porque supone una medida de *atención a la diversidad* en cada curso, en tanto que respeta el **Nivel de Competencia Lectora (NCL) individual de los alumnos**, así como sus propios intereses personales y temáticos.

7. **La evaluación** de la lectura ha de hacer hincapié en la valoración **del proceso lector** más que en el resultado escrito de los controles de lectura, aunque en ocasiones, y en aras de una “rentabilidad didáctica”, se propondrán sencillas cuestiones de las Guías de Lectura.

8. **El Plan Lector está basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)**. Esto es así porque cada edad tiene su propio modo de leer y requiere de unas lecturas adecuadas. Ello no implica considerar que la LIJ sea una “literatura sustitutiva” de la clásica, sino más bien, hay que entenderla como una “lectura de transición”, con un valor literario propio incuestionable, un peldaño necesario para la formación lectora y para el acceso posterior a la literatura clásica.

9. Habrá que explicar **el concepto de obligatoriedad de leer**. Si la lectura está programada y temporalizada como una actividad equiparable a cualquier otra, se convierte en un ítem evaluable. La certera afirmación de Daniel Pennac refiriéndose a que “el acto de leer no soporta el imperativo” ha hecho fortuna, pero desde nuestra concepción de la *necesidad* de leer en el ámbito educativo, el objetivo es otro: habrá que leer como un derecho, pero también como un deber y único camino que tienen los alumnos para leer mejor. El hábito lector, que desde luego no es eterno y habrá de sufrir oscilaciones en la vida de cada alumno, requiere de la disciplina de la continuidad. Leer es un derecho y un deber; y la libertad del alumno está, en nuestro proyecto, en elegir entre treinta obras opcionales dos lecturas obligatorias por evaluación. No existe, a nuestro juicio, otra vía para el aprendizaje de la formación del hábito lector.

10. Para que los **Planes Lectores** no obedezcan al interés puntual de diversos profesores, conviene que el Plan Lector esté redactado en la programación del Departamento, refrendado por la COCOPE y recogido en el PEC del IES como una señal de identidad propia de un determinado Centro Educativo.

11. Asimismo, debería contemplarse la creación de un nuevo cargo docente: la figura del **Coordinador de Lecturas**, entre cuyas múltiples funciones favorecedoras del fomento de la lectura, velará por la aplicación del Plan Lector de cada curso.

12. Por último, 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.

5. Anexo. Recursos para la Gestión Educativa del *Plan Individual de Lectura (Pil)*.

5.1. Para detectar carencias: el Nivel de Competencia Lectora (NCL)

Una actividad previa para implantar el *Plan Individual de Lectura* es conocer el nivel lector de los alumnos. Y para ello nos decantamos por unas pruebas iniciales que midan ese Nivel de Competencia Lectora (NCL), así como la capacidad de escritura y, por ende, el dominio del léxico que posee cada alumno. Estas pruebas diagnósticas se basan en un texto para cada curso de Secundaria, con sus correspondientes cuestiones. Ofrecemos, como ejemplo, la tabla y el texto de 1º ESO.

1º ESO. Modelo de ficha para el profesor.

NIVEL DE COMPETENCIA LECTORA (NCL)	
Alumno:	Curso:

ACTITUDES	1	2	3	4
Demuestra interés por la lectura.				
Aprovecha el tiempo de lectura en el aula.				
Lee más libros de los exigidos.				
Visita la biblioteca de aula.				
Lee con atención y extrae datos relevantes de la lectura				
CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS				
Comprende globalmente los textos.				
Reconoce el vocabulario.				
Lee en voz alta con corrección.				
Es capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.				
Lee con adecuada entonación y pronunciación.				
El ritmo lector empleado es fluido.				
Elabora con corrección sencillos textos escritos.				

1.- No adquirido. 2.- Iniciado. 3.- En proceso. 4.- Consolidado

El texto que se propone como prueba inicial para 1º ESO es el siguiente:

EL VICIO DE LEER, de **Paco Abril**,
(En *La oreja verde*, Suplemento Infantil de *LA NUEVA ESPAÑA*, de Gijón, nº 568, 14 de julio de 2001)

Después de pensármelo mucho, acudí a la reunión de lectores anónimos que había convocado la biblioteca pública. Cuando me tocó el turno de hablar, saqué el papel que había estado preparando toda la tarde, y leí:

Mi nombre no importa, soy un lector anónimo.

El día que dije en mi casa que me gustaba leer, mi padre puso el grito en el cielo.

--Pero, bueno, ¿cómo es posible que te guste leer? --dijo alzando la voz--. ¿Me has visto a mí leer alguna vez? ¿Lee tu madre? ¿Lee tu hermano mayor? No, verdad. Ninguno de nosotros leemos. ¿Y no estamos todos sanos y fuertes?

Mi madre fue más suave, aunque su tono también estaba cargado de reproches.

--Hijo, ¿por qué lo haces? ¿Por qué lees? --me preguntó entristecida.

Sin dejarme responder, mi padre volvió a la carga y siguió despotricando.

--Vamos a ver. Tienes un ordenador, tienes un montón de videojuegos, te hemos puesto un televisor en tu cuarto y, a pesar de todo eso, que buenos esfuerzos nos ha costado, el niño caprichoso prefiere leer libros. ¿Te parece bonito ese vicio?

¿Vicio? Yo, la verdad, no supe qué responder. Según comprobé después a escondidas en el diccionario, que también es un libro, un vicio es una mala costumbre que se repite con frecuencia.

En aquel momento, más que un vicioso, me sentía como un ladrón que acabara de robar en el Banco de España y hubiera sido pescado in fraganti.

Para colmo todavía tenía el botín en la mano, la prueba del delito, esto es, los libros que acababa de sacar de la biblioteca pública. Mis padres los miraron horrorizados y leyeron los títulos con dificultad.

Bueno, la cosa no paró ahí. Tuve que prometerles a mis progenitores que nunca más volvería a leer libros en casa.

La verdad es que me gustaría compartir este interés por la lectura con alguien, pero mis amigos piensan como mis padres. Ellos sólo saben hablar de fútbol. Un día que les insinué haber leído un libro, me miraron como si fuera un enfermo contagioso, y se alejaron de mí poniendo cara de asco.

He cumplido mi promesa a rajatabla. Ya no leo en casa, ahora leo sentado en un banco del parque y en la biblioteca pública, donde ellos no pueden verme.

A veces, cuando me dedico a este vicio, tengo miedo a que me descubran, aunque luego me olvido de todo.

Lo siento por mis padres, pero a mí me gusta leer, ¿y qué?

Estas actividades van dirigidas al alumnado.

A.- LECTURA

“Hay que promover el uso del diccionario. Por ello jamás sortearás una palabra de significado desconocido sin que acudas al diccionario para saberlo. El texto que acabas de leer contiene un léxico sencillo; no obstante, indica tú las palabras que ignores. También explica el significado de las siguientes”:

-Insinuar: Dar a entender una cosa sin más que indicarla o apuntarla ligeramente.

B.- ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN.

Responde con la máxima corrección y claridad posibles a las siguientes cuestiones:

-¿Qué opinión te merece la actitud y razonamientos de su padre?

-¿Ves correcto que padres no lectores accedan a comprar a sus hijos todo tipo de artilugios electrónicos?

-¿Crees que es cierta esa afirmación de que a los jóvenes sólo les interesa el fútbol?

C.- TEMAS DE CREACIÓN.

Te sugerimos la conveniencia de que busques enfoques personales.

-Continúa esta oración hasta componer un texto de una extensión no superior a un folio: “Me gusta leer porque...” o “No me gusta leer porque...”

5.2.- Tabla sobre hábitos lectores. Valoración del PIL por parte de los alumnos

Nombre y apellidos:	Curso:
IES:	Localidad:

- 1.- ¿Cuál es el libro que más te ha gustado este año? En breves palabras, intenta explicar por qué.
- 2.- ¿Cómo valorarías el *Plan Individual de Lectura*?
- 3.- ¿Qué opinión te merecen, en general, los libros que has leído. Señala uno que responda a las siguientes características:
 - Acertados:
 - Desacertados:
 - Interesantes:
- 4.- ¿Qué opinión tienes sobre el sistema de evaluación?
 - Durante el proceso lector:
 - Al final, por medio de algunos aspectos de las Guías de Lectura:
- 6.- ¿Crees que la actitud del profesor te ha motivado para leer más y mejor?
- 7.- ¿Te gustaría que continuase este Proyecto Lector los próximos años? ¿Por qué?
- 8.- ¿Qué propuesta quieres hacer para que este proyecto de lectura funcione mejor?

5.3. Modelo de Guía Didáctica de Lectura

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.

Valgan, como ejemplo, estos dos modelos de guías:

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.

ASPECTOS DESTACABLES**Los 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*).

Aportaciones a la formación

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).

SUGERENCIAS DE TRABAJO**Para comprender**

- I. ¿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. Convendría explicar las dos perspectivas narrativas que se entrecruzan: un narrador omnisciente en 3ª persona; y el diario de Patricia, basado en fragmentos temáticos inconexos.

Para reflexionar

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 Vilà, 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.

Para crear

Antes de proponer cualquier actividad de escritura, convendrá leer con detenimiento el tetradéclogo, 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, escribase 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 ir más allá

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

I.- 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 divorciada, 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 esquite 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 Hawkins: "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 improprios, esquife, 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.

5. 4. Actividades para favorecer la lectura

Las actividades que surjan de la lectura 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, 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 impulsar 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.
- ⇒ **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, ha de servir de pretexto para ejercitar la expresión escrita y la lectura.

🔗 **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.

🔗 Invitación de conocidos **personajes de tu ciudad** (periodista, político, futbolista...) para hablar de los libros que leían cuando eran jóvenes.

🔗 A partir de la lectura surgen **actividades creativas favorecedoras de la escritura**. No hay que olvidar que la realización de algunas de estas actividades supone reivindicar una concepción de la asignatura mucho más procedimental y experiencial. He aquí algunas:

- 1- Participación en los certámenes literarios que se convoquen.
- 2- Síntesis del contenido de un libro en tres viñetas, con sus consiguientes dibujos y “bocadillos” textuales.
- 3- Reflexión escrita a partir de los fragmentos que se estimen más enjundiosos y formativos.
- 4- Muchos de los libros de literatura juvenil insisten en diversas tipologías textuales, sobre todo, en el uso de la primera persona, del diario y de la carta. A partir de estos ejemplos, los alumnos podrán escribir cartas

a diferentes personajes, a sus amigos, a sus profesores, a sus padres..., en función siempre de las posibilidades didácticas de cada libro. Un diario escrito en el cuaderno de clase es una actividad muy interesante, siempre y cuando se acote el tiempo de realización.

- 5- Elijase "Mi palabra favorita", y a partir de ese momento, hay que justificar, en breves líneas, por qué.
- 6- Breves redacciones, tomando como pretexto expresiones comunes, frases hechas...: "Me lo merecía"; "Yo no puedo vivir sin..."; "¡No hay derecho!"; "¡Me da una rabia!"; "¡No hay nadie que me entienda!"; "Sería fantástico si"...; "Sentí miedo cuando..." Con estas redacciones breves se puede formar una *Antología de Textos* de un curso en concreto.
- 7- La redacción de diferentes finales para un cuento o libro, siguiendo la propuesta de de Gianni Rodari en la *Gramática de la fantasía*.
- 8- Breve texto para justificar si el título de una novela es acertado o no, y propuesta de otro.
- 9- Habrá que inculcar, a partir de la lectura, la importancia de crear *Diccionarios Personales*, con la intención de aumentar el caudal léxico de los alumnos. En estos diccionarios estará todo el léxico desconocido que aparece en los libros de lectura del *PIL*, pues sólo con un léxico amplio se puede expresar la realidad exterior e interior.

5.5. Tabla de Control de Lecturas y modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.

Esta Tabla de Control de Lecturas tiene como finalidad didáctica proporcionar información al profesorado 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 Título: Autor: Editorial: Valoración:	2ª EVALUACIÓN Título: Autor: Editorial: Valoración:	3ª EVALUACIÓN Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
El libro que más me ha gustado ha sido:		

CONTROL DE LECTURAS																														
		CURSO _____														GRUPO _____														
	Lecturas al PIL PIL	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	
	alumnos																													
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														

6. Bibliografía

- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- ❖ CERRILLO C., Pedro y GARCÍA PADRINO, J. (1999): *Literatura infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ 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.
- ❖ 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. Madrid, pp. 131-151.
- ❖ COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- ❖ GALÁN VICEDO, C. (1998): “La Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria. Aproximación Didáctica”, *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, pp.251-262.
- ❖ GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2002): *La lectura en España. Informe 2002*, Federación de Gremios de Editores de España, Madrid.
- ❖ 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, Barcelona, pp. 7-14.
- ❖ SALINAS, Pedro (1991): *El defensor*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- ❖ 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.
- ❖ ZAPATA LERGA, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Popular. Madrid.