

EN TEORÍA

Lecturas al Pil-pil

Una metodología para el fomento de la lectura
en Secundaria

Julián Montesinos Ruiz*

Bajo este sugerente título de Lecturas al Pil-pil se esconde un proyecto de investigación para el fomento del hábito lector en la ESO. Se trata de un programa que aspira a crear itinerarios lectores individuales a través de un Plan Individual de Lectura (PIL), que atiende la diversidad de niveles de competencia lectora y de intereses temáticos de los alumnos. Una propuesta didáctica que encaja perfectamente en el currículo abierto de la LOGSE.



ANA PEYRI



ANA PEYRÍ.

A los profesores Amando López Valero y Ramón F. Llorens García.

El presente artículo resume un proyecto de investigación de mayor envergadura, todavía inconcluso, que ha sido presentado en la Universidad de Alicante, y con el que se persigue, utilizando las páginas dedicadas a la literatura infantil y juvenil (LIJ) de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, fomentar el hábito lector en la Educación Secundaria Obligatoria. En realidad, se trata de un curso de literatura juvenil que aspira a crear itinerarios lectores individuales a través de un Plan Individual de Lectura (PIL), que atiende a la diversidad del aula desde el momento en que se defiende que cada alumno ha de leer según su propio nivel de compe-

tencia lectora y sus intereses temáticos personales.

El propósito general de este trabajo no es otro que reflexionar sobre el modelo de programación didáctica que juzgo más eficaz para fomentar la lectura en Secundaria, pues sólo la programación detallada de la lectura durante los cuatro cursos de esta etapa puede contribuir a lograr el hábito lector, esto es, a afianzar ese íntimo momento en que un alumno por iniciativa personal decide leer un libro, pues, como ha escrito el profesor Pedro C. Cerrillo, «aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura».

El fomento de la lectura en el marco de la Didáctica

El germen de este trabajo hay que buscarlo en una experiencia desarrolla-

da en varios institutos de ESO. Inicialmente, y de modo intuitivo, pergeñé un plan de trabajo. Pero, enseguida, resultó necesario apoyarse en los presupuestos de la Didáctica para dotarlo de la fundamentación lingüística y literaria que requería. Y todo ello a sabiendas de que, entre algunos colegas docentes, el manido término de «didáctica» esconde propuestas educativas nobles pero inviables por considerarse idealistas y difícilmente aplicables en el aula. Llegué a la conclusión de que la Didáctica, pese a que su paradigma se mantenga en constante redefinición, resulta, hoy más que nunca, de suma utilidad para el quehacer docente; hubo que buscar, pues, un equilibrio entre el «saber didáctico» y el «saber filológico», esto es, entre el qué enseñar y el cómo hacerlo.

Ello obligaba a redactar un modelo propio de programación de la asignatura, así como a elegir un enfoque didáctico

determinado. Para ello he propugnado un modelo que se aleja de los enfoques más tradicionales y formalistas (que conllevan una presencia excesiva de información y memorismo), en favor de un enfoque didáctico eminentemente pragmático, comunicativo y funcional.

Dos son los enfoques didácticos en que me he basado:

— Un *enfoque pragmático*, que habrá de regir cualquier programación de nuestra área, desde los planteamientos generales hasta los máximos niveles de concreción, y que debe tener en cuenta la práctica de las cuatro habilidades básicas recogidas en la LOGSE: hablar, escuchar, leer y escribir.

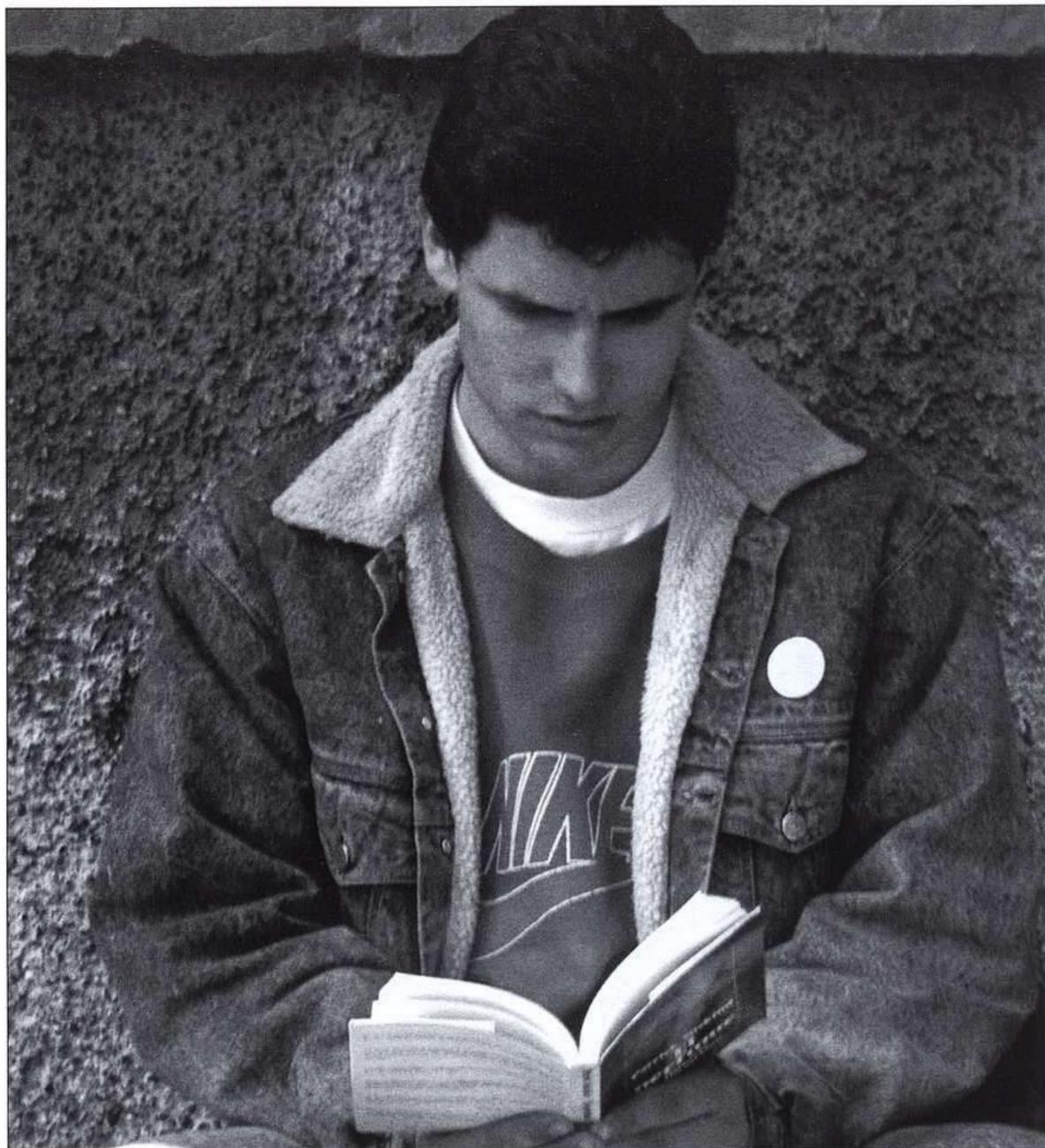
— En segundo lugar, me sirvo de los presupuestos de la *teoría de la estética de la recepción* para fundamentar la esencia de este trabajo, es decir, el aprendizaje lector de manera individual, de modo que cada alumno lea según su capacidad lectora y sus preferencias temáticas.

Una narrativa para adolescentes

Desde el principio tuve claro que uno de los objetivos era disminuir los paupérrimos niveles de lectura que exhiben los alumnos de Secundaria. Esta propuesta didáctica encontraba perfecto acomodo en el «currículo abierto» de la LOGSE, en los planteamientos procedimentales en ella propugnados y escasamente seguidos, y en dos de los objetivos básicos de la etapa: leer para adquirir información (sería el valor transversal de la lectura, entendida como «un medio para»); y leer como fuente de enriquecimiento personal (que significaría el valor estético de la lectura, esto es, un «fin en sí misma»).

Por otra parte, era consciente de que con el tradicional *corpus* de obras clásicas para adultos no se conseguía fomentar el hábito lector en esa etapa educativa, sino que, al contrario, descendía considerablemente el interés por la lectura, pues los alumnos asocian las obras clásicas a las imposiciones de un profesor preocupado por transmitir, por inercia formativa, el conjunto de las obras clásicas.

Para fomentar la lectura hay que «repensar» los contenidos de las programa-



ANA PEYRÉ

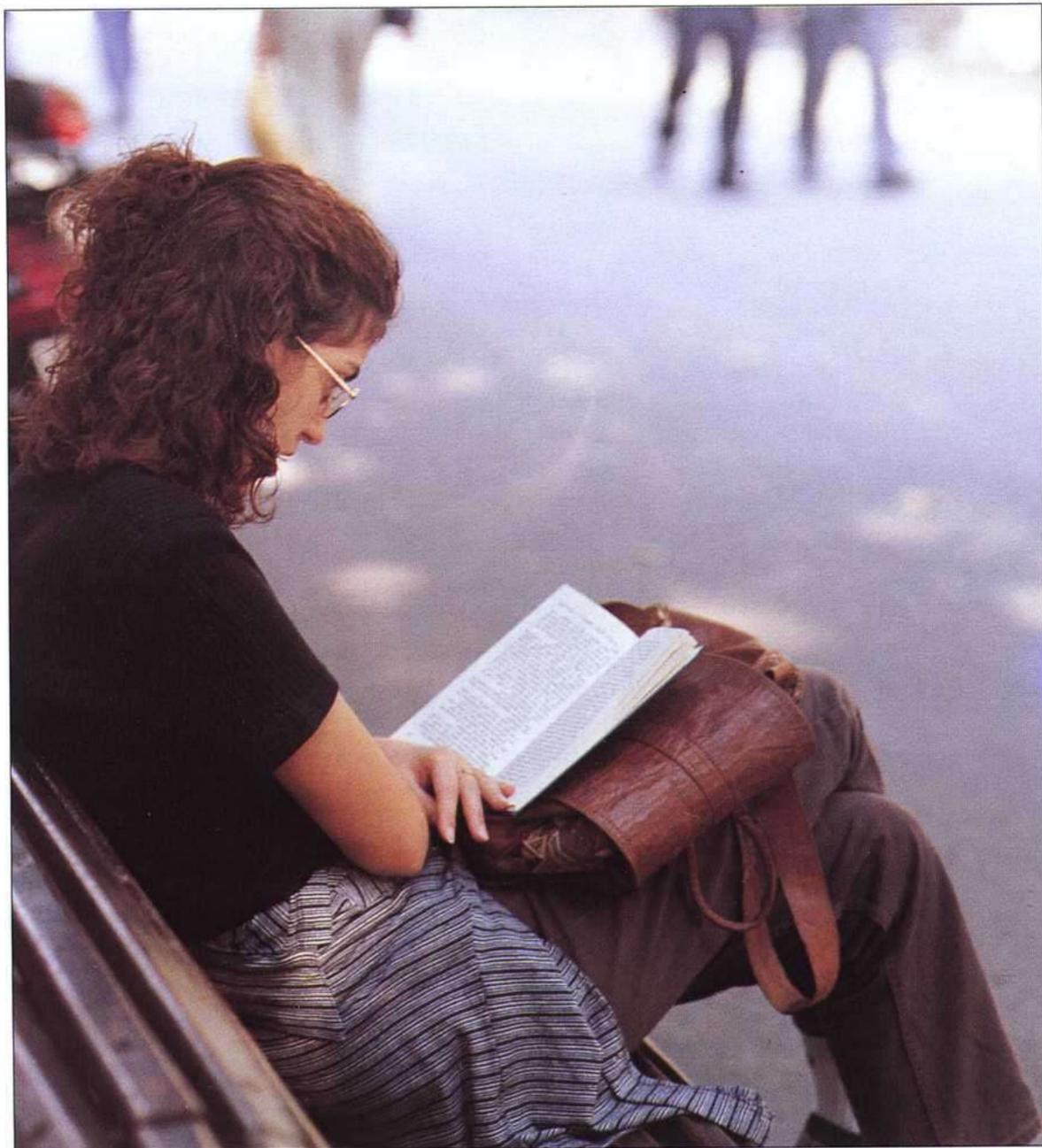
ciones y no aspirar a enseñar la historia de la literatura a través de la lectura global de un conjunto de obras clásicas (no es éste un objetivo de la ESO, y sí del Bachillerato), pues una visión global puede lograrse con los fragmentos que aparecen en los libros de texto y mediante lecturas puntuales de libros clásicos. Hay que ofrecer un *corpus* de obras (un 80% de obras juveniles, y un 20% de obras clásicas «aptas para jóvenes»), esto es, un canon consensuado por expertos en promoción de la lectura, con el que fortalecer el hábito lector.

Para ello, hubo que rastrear los orígenes de la LIJ y razonar la validez del concepto de literatura juvenil como un estadio intermedio diferenciado y adecuado al periodo educativo vigente de la Secundaria; tuve que considerar la LJ como un modo particular de leer, y, siguiendo a García Padrino, como una «literatura de transición» óptima para for-

talecer el músculo lector del alumno, y no como una «literatura sustitutiva» de la clásica; asimismo, se elaboró un *corpus* de lecturas abierto e integrado por treinta obras para cada nivel, consideraciones todas ellas que luego matizaré.

Surgieron, como era obvio, muchas preguntas: ¿qué lecturas son las más convenientes para fomentar el hábito lector?, ¿qué modelo de lector queremos conseguir?, ¿se corre el riesgo de privar a nuestros alumnos de las obras claves de la historia de la literatura?, ¿existe, por otra parte, una relación de obras que puedan considerarse clásicas dentro de la LIJ? Estudios recientes coinciden en señalar que sí.

La propuesta quizá más interesante en cuanto a si existe una literatura juvenil específica ha sido expuesta por García Padrino, quien ha reconocido la conveniencia de desligar del término genérico de literatura infantil el marchamo de li-



ANA PEYRÍ.

literatura juvenil. Parte este investigador del escaso interés que los alumnos sienten hacia la literatura clásica, para proponer no tanto su sustitución como el desarrollo de otras posibilidades didácticas, entre ellas, las adaptaciones de las obras clásicas, siguiendo el ejemplo de la editorial Araluce a principios del pasado siglo. Pero en lo que atañe a nuestro propósito de definición, concluye que la LJ existe, y que ha sido promovida (dice textualmente) tanto por la necesidad que han tenido los docentes de «mantener unos hábitos lectores» como por «unos planteamientos editoriales que buscan la adaptación de sus productos a los condicionamientos específicos de los jóvenes».

Por otra parte, estoy convencido de que este cuestionamiento general acerca de la validez didáctica de la literatura juvenil obedece, en primer lugar, al desconocimiento de muchos docentes; y, en

segundo, a la invisibilidad y desamparo críticos, a la carencia de un análisis especializado que la haga presente no sólo en los medios de comunicación sino, sobre todo, en las facultades de Filología y Educación.

Es cierto que, aunque con lentitud, la Didáctica se va haciendo presente en las facultades en que se enseñan asignaturas que luego se impartirán en los IES, pero tanto en las Facultades de Educación como en las de Filología se echan de menos los estudios hermenéuticos y fiables de la literatura juvenil. En este sentido, fue el ínclito investigador Juan Cervera quien manifestó reiteradas veces la idoneidad de la LIJ como un tipo de lectura necesario en el proceso de formación del lector, y señaló la conveniencia de que la LJ fuera estudiada en las facultades de Filología y Educación.

Actualmente, sólo existe la asignatura de Literatura Juvenil con el título de *Li-*

teratura de la Adolescencia y de la Juventud, que se imparte como asignatura optativa dentro de los estudios de segundo ciclo en la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Cádiz.

Desde una perspectiva fundamentalmente educativa, la literatura juvenil que propugno como instrumento didáctico sería aquella que:

— Posee un léxico adecuado a la competencia lectora de los alumnos, y permite un progresivo perfeccionamiento verbal.

— Ha de convertirse esta LJ en una literatura experiencial (en una educación literaria más que en una enseñanza de la literatura), en el sentido de que este tipo de literatura influye en la vida de los alumnos al mostrar conflictos propios de la adolescencia.

— Ha de propiciar, asimismo, un diálogo inteligente entre el lector y el libro, de modo que coadyuve a la formación del pensamiento crítico y estético de los alumnos; quiere esto decir que es «lícitamente pedagógico» proponer inocuas actividades después de la lectura, planteadas, por su puesto, sin un afán exhaustivo y «controlador»;

— La LJ debe huir tanto de la moralina con la que ha estado atenazada durante años, como de los libros por encargo en que se desarrollan los temas transversales, pues toda literatura debe crear mundos estéticos y autónomos de significado.

— Hay que reclamar la calidad literaria como rasgo fundamental para recomendar determinados títulos, sin atender a la confusión ni al servilismo fugaz de la moda que provoca un mercado tan amplio de publicaciones.

La promoción de la lectura en la ESO

¿Por qué, entonces, esta preocupación por fomentar la lectura? ¿Cuál es mi concepción de la lectura? Si desde el principio me propuse promocionar la lectura en la ESO, ello obedeció a que percibía que los niveles de lectura eran ínfimos, la comprensión lectora era deficiente y, en la práctica, el enriquecimiento personal que la lectura proporciona era una experiencia desconocida



ANA PEYRÍ

por muchos alumnos. Datos recientes avalan esta genérica apreciación, mientras que algunas investigadoras como Felicidad Orquín insisten en recordar que en nuestro país no existe todavía una verdadera formación lectora equiparable a la de otros países de nuestro entorno.

Este modelo de intervención se concreta en el desarrollo del PIL, un programa individual de lecturas que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y que se aplica, como ya hemos dicho, en función de los heterogéneos niveles de lectura y de los diferentes intereses personales. Mi propósito ha sido que los alumnos lean más para leer mejor, pues, como afirma Aníbal Puente, «estudios recientes demuestran que los estudiantes que logran mejor rendimiento académico, tanto en la escuela elemental como en la secundaria y universitaria, son los que obtienen un perfil más alto en los tests de lectura».

Ha de quedar claro, por otra parte, que en este trabajo he pretendido fomentar el valor estético de lectura literaria frente al valor transversal e informativo de la lectura lingüística. Hay que reconocer, pues, estos dos ejes de la lectura, que son complementarios en todos los cursos de la Secundaria y en cualquier periodo formativo, y a los que se han referido, entre otros, Bruno Bettelheim, K. Zelan, y Gianni Rodari:

— Por un lado, se reconoce *el valor estético de la lectura*, que requeriría formar y fortalecer la competencia lectora literaria a través de una lectura placentera y centrípeta en tanto que encuentra su sentido en el mundo autónomo de la literatura; se trataría de una lectura creativa, y a la que denominamos «lectura *in absentia*», por su escasa presencia en las programaciones de los departamentos didácticos.

— Y, por otro, se defiende *el valor transversal de la lectura*, que requeriría

una competencia lectora para que el alumno sea capaz de comprender todo tipo de textos. Se trata de una habilidad lingüística que afecta a saberes diversos del currículum, y cuando la definimos como «lectura *in praesentia*», aludimos a que es un instrumento esencial del sistema de enseñanza y aprendizaje.

Pero ¿cómo se entiende la lectura dentro de este planteamiento tendente a formar el hábito lector a partir de obras literarias, fundamentalmente pertenecientes a la literatura juvenil? Creo, 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, he considerado las *aportaciones de la teoría de la estética de la recepción* (las de Hauus, Sánchez Corral y, sobre todo, A. Mendoza Fillola), como las más útiles para fundamentar mi programa lector. Si la teoría de la recep-

ción 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.

Pero ¿cuál sería la funcionalidad didáctica del concepto de *intertexto*? El contenido de cualquier libro es una hipótesis que se ha de resolver con la conclusión de su lectura; esto es, su significado es una potencialidad que cobra sentido en el justo momento en que un lector lee un libro, lo comprende y lo interpreta. A partir de entonces se establece una reciprocidad constante: la comprensión de ese texto, su grado de interpretación, será proporcional a la comprensión lectora y al nivel de conocimientos previos que posea ese lector. 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 un PIL (un Programa Individual de Lectura) que tenga en cuenta su competencia lectora y sus intereses temáticos personales.

Un modelo de programación: el Taller de lectura y el PIL

¿Cómo programar, pues, la lectura? Para fortalecer el hábito lector, he diseñado un modelo de programación que fomenta los contenidos procedimentales en detrimento de los contenidos conceptuales. La idea metodológica y didáctica que prevalece es una concepción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura basada en un enfoque pragmático, funcional y comunicativo (los alumnos «hacen»), en lugar de la transmisión de información a través de un enfoque formal, tradicional, acumulativo e historicista (los alumnos «escuchan»).



ANA PEYRÍ.

Para razonar pedagógicamente esta programación es necesario introducir algunas variaciones en la manera habitual de temporalizar la asignatura y en la distribución de los contenidos: el principio básico será que los contenidos procedimentales (los referidos a la práctica de la lectura, la escritura y la adquisición de vocabulario) tendrán una valoración del 70%, del 60%, del 50% y del 50% en 1º, en 2º, en 3º y en 4º de ESO, respectivamente. El resto de los porcentajes corresponden a los contenidos conceptuales y a los contenidos actitudinales.

Hay que aludir, al mismo tiempo, a los criterios para la formación del Plan Lector. Nunca se debe olvidar que lo impor-

tante 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 formar su «canon 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 valo-

ración y una clara intención orientadora.

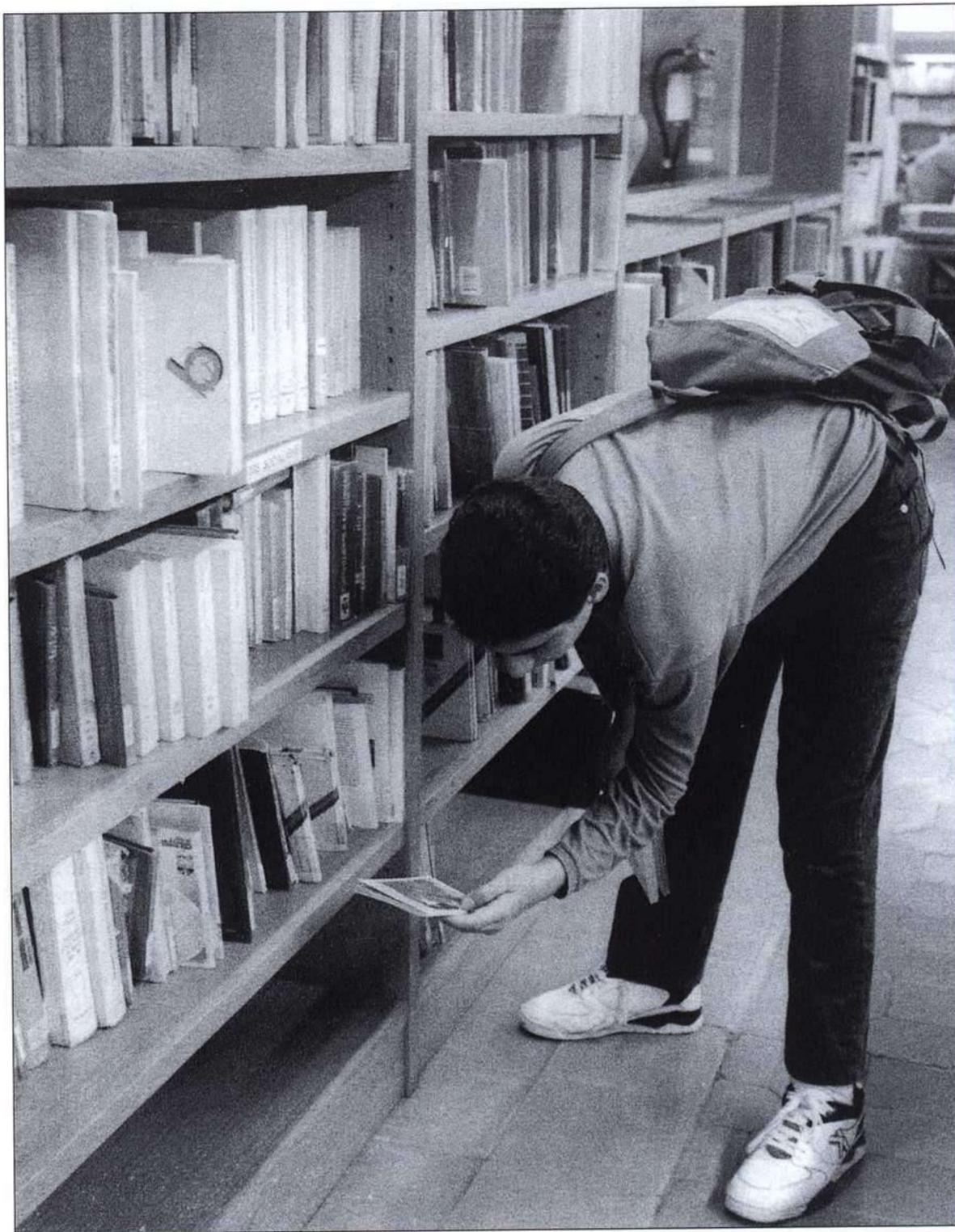
Creo que la mejor manera de fomentar el hábito lector no es a través de las prácticas aisladas de animación a la lectura (actividad necesaria, pero más bien motivadora), sino sobre todo, con la redacción de «un programa de lecturas razonado y razonable para la ESO». Entiendo, con García Márquez, que «un curso de Literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas». No se trata de leer más cuantitativamente, sino de leer más para leer mejor. Mi propuesta consta de dos fases.

— Organizar «un programa de lecturas por ciclos o niveles». Se trataría de un conjunto de obras, seleccionadas entre los profesores y los alumnos 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 he denominado «La ruleta de la lectura», y consiste en la rotación de 30 libros entre los alumnos, con sus correspondientes actividades de comprensión, gestionadas por una base de datos. Quede claro que el hecho de que estas lecturas programadas sean en gran parte «lecturas consensuadas» entre profesores y alumnos (clásica y juvenil), no supone una dejación de la labor orientadora por parte del profesor, sino más bien una actitud comprensiva que pretende implicar a los alumnos, y que aspira a aunar efectividad y afectividad, ese difícil equilibrio tan útil en todo proyecto de fomento de la lectura.

— Atender, asimismo, y siempre que exista un buen clima lector en el aula, a la redacción de «un programa individual de lecturas (PIL)». Esta educación personalizada de la lectura supone un grado de conocimiento de los alumnos muy elevado, además de un reconocimiento 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 su propio «itinerario lector».

Fichas de lectura y la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Del mismo modo que la corrección de la expresión escrita entraña un gran es-



ANA PEYRÍ.

fuerzo para el profesor, la comprobación de que el alumno ha leído los libros propuestos conlleva también, en muchos casos, la sospecha de la duda. ¿Qué hacer, por tanto, para cerciorarnos de que el alumno ha leído el libro propuesto? ¿Cómo se combina la reivindicación del supuesto placer de la lectura con la pretensión de los profesores de Secundaria de asegurarse de que el alumnado ha leído con «aprovechamiento» un determinado libro? ¿Cómo evaluar, en suma, la lectura teniendo en cuenta que es necesario propiciar un diálogo inteligente entre el texto y el lector, entre el libro y el alumno para, de este modo, cultivar su pensamiento crítico y estético?

Para dar respuesta a tantos interrogantes, he recurrido a diversas fichas adecuadas para cada nivel de Secundaria. Hay que hacer, no obstante, una precisión: aunque se trata sobre todo de una evaluación finalista a través de una ficha, también se intenta conocer el grado de conocimiento que el alumno posee de un determinado libro durante el proceso de lectura. Para ello, el profesor mantiene una conversación con el alumno en el aula; y con su silla plegable (entiéndase como una especie de «confesionario laico y móvil») el profesor se acerca a sus alumnos durante la hora semanal de lectura.

Ofrezco cuatro modelos —dos para cada ciclo de la ESO—, y me decanto



ANA PEYRÍ.

«Taller de Propuestas Didácticas», un apartado que está incluido en las páginas de literatura infantil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, cuyo responsable, el profesor Ramón F. Llorens, apoya esta iniciativa y alienta sucesivas incorporaciones. Para desarrollar esta labor he organizado un Seminario Permanente de Literatura Juvenil integrado por profesores de Secundaria, con la intención de que en años sucesivos se vayan elaborando fichas didácticas que sirvan de guía a otros profesores.

Creo, llegados a este punto, que en cuanto al fomento de la lectura en la Secundaria queda mucho por hacer. Este artículo no es más que un esbozo de una propuesta didáctica que está disponible para cuantos profesores deseen sumarse a este proyecto de promoción de la lectura. ■

***Julián Montesinos Ruiz** es profesor de Lengua Castellana y Literatura, y asesor del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de Orihuela.

por los que fomentan la comprensividad y ahondan en lo pertinente de cada libro. En cualquier caso, la principal aportación al conocimiento profundo de los treinta libros de cada nivel consiste en la programación y gestión de una base de datos, en permanente crecimiento.

Esta base de datos cuenta, para cada año académico, con 30 fichas de lectura por curso, y puede localizar las obras por temas, autores, personajes y/o por estricto orden de elaboración. Se trata de un instrumento de indudable utilidad no sólo desde el punto de vista de la gestión rápida sino, sobre todo, porque la recensión realizada por el profesor de un determinado libro supone un juicio aprobatorio de su calidad literaria.

El hecho de que proponga este modelo de ficha radica en que hay algunos aspectos que considero imprescindibles: pretendo que el alumno lea detenidamente y sea capaz de responder a las cuestiones de comprensión lectora; asimismo, aspiro a que perciba desde qué perspectiva está escrita la obra; hay que reflexionar sobre las actividades pertinentes que se pueden concretar en el apartado del taller de escritura; es conveniente, a su vez, que se fijen en la caracterización de los personajes más relevantes; los alumnos habrán de tener una

actitud vigilante hacia el léxico que aparece en cada libro, pues si se tiene en cuenta nuestro modelo de programación al que antes he aludido, se advertirá que también se destina una puntuación al vocabulario y a la escritura.

Para desarrollar el PIL, tanto como esta base de datos, considero igualmente conveniente disponer de una biblioteca de aula, que facilite la adquisición inmediata de cualquier libro recomendado, hecho que permitiría subsanar la rápida descatalogación de muchos títulos. Y dado que nuestro *corpus* de obras para 1º a 4º de la ESO está integrado por lecturas juveniles y algunas clásicas, y que muchas de ellas no están disponibles, se me antoja de suma utilidad el conjunto de obras digitalizadas que se encuentran en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de la Universidad de Alicante.

Como hemos dicho al principio, este artículo resume un proyecto de investigación más amplio que persigue, aparte de su desarrollo y aplicación en las aulas de Secundaria, facilitar la difusión de la literatura juvenil con el propósito de favorecer el arraigo del hábito lector. Pues bien, existe el firme propósito de que a finales del presente año estas ciento veinte fichas se encuentren dentro del

Bibliografía

- Cerrillo, P., «Qué leer y en qué momento», en Cerrillo, P. y García Padrino, J., *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pp. 47-58.
- García Padrino, J., «Los clásicos en las lecturas juveniles», en *Literatura infantil en la escuela*, Ramón F. Llorens (ed.), Alicante: Universidad de Alicante-CAM, 2000, pp. 69-91.
- Mendoza Fillola, A., *El intertexto. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.
- Puente Ferreras, A., «Cómo formar buenos lectores», en P. Cerrillo y J. García Padrino, *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pp. 21-46.