

DEBATES EN EDUCACIÓN

Boletín del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional



Escanea el QR para descargar
la versión digital

Presentación

“Los chicos no entienden lo que leen, es un gran problema”. Esta es una afirmación muy común que resuena a lo largo de los años en la escuela primaria, secundaria y, también, cómo no, en las entidades de educación superior. Entonces, cursos sobre estrategias de lectura van y vienen sin cesar, sin hallar la solución hasta el presente. ¿A qué se debe esta situación? A que aún no nos hemos dado cuenta de que la lectura se debe enseñar de manera explícita, planificando previamente y formándonos como buenos lectores (mejor si excelentes) si vamos a enseñar. Para empezar, ¿cuánto leemos las maestras y maestros?, ¿cuánto comentamos y conversamos sobre nuestras propias lecturas con nuestros estudiantes?

Este artículo muestra la importancia de planificar secuencial y sistemáticamente las lecturas que vamos a leer, sobre todo en los primeros años de escolaridad; de pensar bien en las preguntas que vamos a formular, de qué manera vamos a propiciar la conversación, guiar y enseñar vocabulario nuevo, entre otras actividades. Entonces, recién, tendrá sentido el evaluar la comprensión lectora.

Les invitamos a compartir sus experiencias y análisis en este y otros temas educativos; todo aporte será recibido y analizado para su publicación. Correo electrónico: debates.educativos@iipp.edu.bo

Estrategias para enseñar lectura literaria

Jesús Flores Vásquez

En el desarrollo tanto de la primera como de una segunda lengua, la investigación ha mostrado una y otra vez que la lectura por placer es la principal fuente de nuestra capacidad lectora y de nuestra capacidad de escribir con un nivel respetable de redacción (Stephen Krashen, 2014, p. 89).

... leer una historia no consiste en dejar al alumno solo frente al texto y sus dificultades de lectura... la escuela debe tomar en cuenta las dificultades de los alumnos de manera que el objetivo no sea solamente despertar el gusto por la lectura, sino también un aprendizaje de la comprensión en todos los niveles de una historia. (Patrick Joole, 2006, en Margallo y Munita, 2022, p. 13)

Un hecho aceptado actualmente es que la lectura es una capacidad compleja que se enseña y aprende a lo largo de toda la vida. En expresión de Louisa C. Moats (2022), la enseñanza de la lectura es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales. No se adquiere el código escrito y luego solo resta decodificar cualquier texto que se nos presente. Si fuera así, la enseñanza de la lectura concluiría en los primeros años de primaria. Pero no es el caso, pues cada momento en la trayectoria del lector¹ requiere un apoyo y acompañamiento diferentes, desde los juegos fonéticos en la educación inicial hasta la lectura evaluativa de textos especializados en la educación universitaria. Nunca terminamos de aprender a leer. Mèlich (2019) lo dice muy bien: no existen expertos en la lectura, sino solo lectores, siempre aprendiendo y enfrentándose a lo desconocido.

Todo ese largo proceso plantea diferentes exigencias al trabajo docente: desde las que buscan incrementar los niveles de comprensión lectora, hasta aquellas que se ponen el objetivo de ampliar los hábitos de lectura, el interés por la lectura y más ampliamente lo que se puede denominar *el placer de leer*. Existen decenas de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, muchas de ellas todavía no se implementan masivamente en nuestro contexto y es deseable que ello cambie, pero no se conocen tantas ni se ha dado suficiente importancia a la formación del placer de leer. Ello involucra diferentes temas: desde

¹ El presente texto utiliza el masculino como genérico, únicamente para facilitar la lectura.

el valor de la lectura literaria para todos los especialistas, para todos los maestros y todos los estudiantes, hasta cuestiones sociológicas que intentan explicar las diferencias de interés, de prácticas y de familiaridad con la lectura de diferentes grupos sociales. La lectura literaria no es solo lectura recreativa, sino es más profundamente una lectura del autorretrato humano, es decir, de los seres humanos como seres espirituales (Gabriel, 2016). Leer literatura es vital para todos dado que “nos hace más empáticos, más dispuestos a escuchar y entender a los otros” (Manguel, 2019, p. 1). En este texto, se introducen algunas estrategias para enseñar lectura literaria, tales como la mediación, la enseñanza explícita, la lectura guiada y la conversación sobre libros.

Lector, texto y contexto

En primer lugar, se aclaran los elementos constitutivos del acto lector. Leer consiste en el proceso de construcción del significado de un texto en la mente de un lector. Se puede decodificar sin comprender; pero leer, en rigor, significa comprender lo que se lee. La comprensión se basa en la edificación de una representación mental que involucra diferentes procesos como la decodificación, el vocabulario, la generación de distintos tipos de inferencias, la comprensión del sentido global, el monitoreo de la comprensión (Barreyro, 2020). La comprensión relaciona texto y lector. Existen diferentes tipos de textos y diferentes tipos de lectores, lo que da lugar a diferentes lecturas, de textos de alta o baja dificultad de procesamiento, y con lectores muy o poco estratégicos (Mcnamara y Mogliano, 2009).

Sin embargo, no todo se reduce a la relación del texto y el lector, lo que significaría que todo podría resolverse en un plano meramente cognitivo (enseñando más estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión a aquellos que no las usan), sino que existen aspectos contextuales, sociales, históricos que afectan el acto de leer.

Existe bastante evidencia en estudios internacionales que abarcan una gran cantidad de países (INEE, 2023a y 2023b) sobre la incidencia del nivel socioeconómico y cultural del lector en la comprensión lectora. Si bien dicha influencia no es determinista, es un factor de primer orden para explicar las diferencias en los niveles de comprensión lectora de la población. La lectura tiene, por tanto, una dimensión social, de modo que estudiantes provenientes de ciertos contextos tienen un vocabulario más extenso y preciso, más conocimiento del mundo, más hábito lector y, en suma, más ventajas para comprender los textos que leen. Un aspecto ilustrativo de ello es el acceso a libros. Por regla general, los estudiantes que tienen más libros en el hogar tienen más nivel de comprensión lectora que los estudiantes que no los poseen. Esto significa que el acto de lectura tiene un contexto social que lo condiciona y que debe ser tomado en cuenta para cualquier intervención educativa.

Acompañar al lector

Si se deja solos a todos los lectores, se deja actuar sin diques a las fuerzas de la desigualdad social. Es necesario, desde la escuela, acompañar a los lectores que se busca formar. Munita (2020, p. 31) plantea el concepto de mediador

escolar de lectura literaria, en el entendido de que la lectura es una capacidad que está ubicada entre lo que puede hacer el estudiante de manera autónoma y lo que puede hacer con la ayuda de alguien. Dado que, tradicionalmente, se entendía que bastaba enseñar a decodificar y se suponía, erradamente, que todo lo demás iba a llegar casi de manera automática, el acompañamiento en la lectura no ha sido algo usual en grados superiores de primaria o en el nivel de secundaria. Ahora sabemos que los estudiantes, principalmente los provenientes de contextos de bajos niveles socioeconómicos, requieren de un mayor acompañamiento en el desarrollo de la lectura.

La mediación significa que el maestro acompaña al estudiante en el proceso de interpretar un texto. Es decir, se suple la falta de familiaridad del estudiante con la lectura, la falta de capacidades interpretativas e incluso la falta de motivación, con la intervención del maestro. El paso de la lectura literal a la interpretación de un texto no es sencillo ni mecánico y podría no darse, en el caso de algunos estudiantes, sin la ayuda extra del maestro. El maestro mediador es algo así como un buen guía cultural en una galería de arte contemporáneo quien va acompañando a los recién llegados y mostrándoles que todo eso que ven no son, como aparentan, solo manchas de pintura u objetos comunes, sino que, conociendo la historia, son también el contexto, las disputas en las que se enmarca una obra de arte; así, de esta manera, uno puede apreciar realmente dicho arte.

Para ser un acompañante en la lectura, el maestro, como cualquier otro mediador, requiere él a su vez ser un buen lector. El concepto de sujeto lector didáctico explicita el doble carácter del maestro: como

un educador que enseña lectura y como un sujeto lector. El concepto de mediación permite entender que tanto maestro como lector en proceso de aprendizaje se informen y enriquezcan el uno al otro, sea en la selección de textos, el tipo de mediación que se favorecerá durante la lectura, la discusión de obras, hasta las diferentes maneras de “modelar la pasión por la literatura en clase” (Munita, 2014, p. 63).

Si el tipo de lector que es el maestro influye sobre el tipo de maestro de lectura que es, entonces debe trabajarse en mejorar el acercamiento a la lectura y la formación lectora del propio maestro, considerando ello como un aspecto fundamental a ser tomado en cuenta en la formación inicial y continua de maestros. Para contagiar el amor por la lectura, el maestro debe estar ya marcado por la fascinación de leer.

La enseñanza explícita y sistemática de la comprensión lectora

Uno de los problemas actuales de la enseñanza del lenguaje es la evaluación de la lectura comprensiva, pero que no va precedida de su enseñanza explícita y sistemática. Se enseña gramática prescriptiva, características de diferentes tipos de textos, historia de la literatura y, a partir de ello, se considera que el estudiante consecuentemente va a desarrollar por sí mismo comprensión lectora. Pero no se enseña —paso a paso— cómo comprender. Se evalúa lo que no se ha enseñado, lo cual es hacer trampa.

La lectura y la escritura, sobre todo en contextos de bajos niveles de comprensión lectora y poca incorporación de la escrituralidad, deben ser enseñadas de modo

explícito y sistemático por parte del maestro. Las investigaciones han mostrado consistentemente que “una mayor estructuración y dirección de la propuesta didáctica tiene una influencia favorable sobre los resultados de aprendizaje, en general, y de los estudiantes menos favorecidos en términos de rendimiento educativo, en particular” (Gori, Diuk y Feldman, 2022: 377). La enseñanza explícita:

se caracteriza por promover una metodología estructurada y sistemática para la enseñanza de los contenidos escolares. La misma consiste en una serie de soportes o andamios de instrucción que lleva a cabo el docente en interrelación con sus estudiantes, y se caracteriza por la explicitación de los objetivos de la clase, descripciones claras y demostraciones secuenciales del contenido a trabajar, a las que les continúa una instancia de práctica guiada acompañada por comentarios y/o devoluciones oportunas por parte del docente. Esta práctica inicial se lleva a cabo con altos niveles de participación del docente; pero, una vez que el dominio del alumno resulta evidente, el apoyo se retira sistemáticamente y los alumnos avanzan hacia un desempeño independiente y cada vez más autónomo. (Ídem, 386)

Este enfoque que puede ser caracterizado por la secuencia: *Yo lo hago-Nosotros lo hacemos-Tú lo haces* (Archer y Hughes, 2011) puede aplicarse con mucha pertinencia en la enseñanza de la lectura. Esto significa introducir contenidos precisos sobre procesos de lectura, estrategias cognitivas

y metacognitivas, desarrollar modelamiento de la lectura, así como procesos de lectura guiada, hasta alcanzar progresivamente la lectura autónoma, a través de un conjunto de múltiples y permanentes prácticas de lectura.

Modelamiento y lectura guiada

El modelamiento consiste en mostrar cómo se lee; por ejemplo, cómo se hace un monitoreo de la comprensión, qué clase de preguntas se hace un lector autorregulado para monitorear si está comprendiendo o no el texto y qué hace en consecuencia.

El andamiaje puede desarrollarse a través de la lectura guiada, que consiste en que el maestro acompaña la lectura de un texto específico. *No se trata solo de leer en voz alta y realizar preguntas a los estudiantes, sino de organizar toda una propuesta didáctica en la que se combina modelamiento y participación de los estudiantes.* El maestro actúa como un modelo lector dado que proporciona, cada vez que sea necesario, un ejemplo de cómo se realiza una hipótesis de lectura, cómo se identifica una idea central, cómo se infiere el significado de una palabra, cómo se interpreta lenguaje figurado, cómo se evalúa críticamente la forma de un texto, etc.

La lectura guiada presupone una lectura previa del maestro y la preparación de un dispositivo de lectura. Esto implica seleccionar un texto estimulante, establecer las actividades que permitan usar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, proponer preguntas que permitan conducir la discusión hacia la comprensión e interpretación del texto y ofrecer ejemplos de los pasos críticos en

los que los estudiantes todavía tienen dificultades. Ejemplos de cómo preparar lecturas guiadas para el contexto escolar, usando textos literarios específicos, pueden encontrarse en Munita (2021) y Margallo y Munita (2022).

Se trata de practicar una forma de leer que permita a los estudiantes vivir una experiencia mediante el ejemplo y guía del maestro, tanto de la interpretación del texto como de su disfrute, del descubrimiento del placer lector que no todos los estudiantes han tenido oportunidad de vivir en sus trayectorias.

Conversar sobre libros

Otra estrategia fundamental y estimulante que permite trascender el análisis meramente formalista de un texto es la conversación sobre libros. Esta ha sido desde siempre la base de los grupos, círculos o comunidades de lectura: lectores libres, en todo tipo de contextos, reunidos para comentar su lectura de un libro. Debido a su mayor espontaneidad, la conversación es muy diferente que otras formas más institucionalizadas y normadas de interacción. La conversación sobre libros es una forma de animar, de volver vigente algo que está escrito y silencioso (si nadie conversa sobre un libro, el libro es letra muerta, Zaid, 1992).

En los procesos educativos, la conversación sobre libros puede tomar la forma de una práctica planificada por el maestro, de modo que se pueda conducir la conversación de modo adecuado y no se pierda en direcciones poco significativas. Chambers (2007, p. 136) plantea la formulación de distintos tipos de preguntas, por parte del maestro para conducir la conversación literaria, como preguntas básicas (para comenzar la conversación), preguntas generales (que ayudan a que la conversación

progrese) y preguntas especiales (que ayudan a encontrar el camino interpretativo del texto).

La lectura entre lectores permite dar espacio a los estudiantes para participar de la conversación. Como dice Munita: el interés de la discusión literaria "por construir una conversación en términos de un diálogo genuino entre los participantes (Johannessen), supone un intento de superación del triste constato de la investigación educativa acerca de que en 'la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña' (Mercer)", (Munita, 2014: 139).

Buena parte de la efectividad de una conversación sobre libros es que sea adecuadamente conducida por el maestro, de modo que sea conducente a aumentar la comprensión y disfrute del texto. El arte de formular las preguntas adecuadas es como el arte de elegir las lecturas adecuadas, es algo que se desarrolla al cabo de una larga ejercitación (de leer mucho) y que no va a surgir de manera inmediata por utilizar algunos criterios previamente definidos. Por tanto, no será posible que el maestro formule las preguntas interpretativas clave para animar la conversación literaria y propague la pasión por la lectura, si no se ha dado la oportunidad de interpretar y disfrutar la buena literatura. 🌟

Bibliografía

Archer, A. L., y Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York.

Barreyro, J.P. (2020). La comprensión del texto escrito. En: Burin D. (comp.). *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Teseo.

Bressoux, P. (2022). *Enseñanza explícita: ¿Qué es, por qué funciona y en qué condiciones?* <https://investigaciondocente.com/2022/08/09/ensenanza-explicita-que-es-por-que-functiona-y-en-que-condiciones-comment-page-1/>

com/2022/08/09/ensenanza-explicita-que-es-por-que-functiona-y-en-que-condiciones-comment-page-1/

Chambers, A. (2021). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gabriel, Markus (2016). *Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.

Gori A., Diuk B., Feldman D. (2022). *La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual*. Estudios Pedagógicos XLVIII, N° 4: 377-396.

INEE (2023a). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Informe español.

INEE (2023b). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Informe español.

Joole, P. (2006). *Lire des récits longs*. Paris. RETZ.

Manguel, A. (2019). Leer literatura puede hacernos mejores. NYT. 03-03-2019.

Margallo, A. y Munita F. (2022) (comps.). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Barcelona: GRAÓ.

Mcnamara D. Magliano J. (2009). Hacia un modelo integral de comprensión. En: *Psicología del Aprendizaje y la Motivación*. Volumen 51, páginas 297-384.

Mèlich, J.C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets.

Moats, L. (2022). *La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales. Lo que los profesores expertos en lectura deben saber y ser capaces de hacer*. AFT. Aptus Estudios.

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Barcelona: Octaedro.

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia literaria. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodrigo, V. Villanue, J. (2014). Entrevista a Stephen Krashen. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 2, 2014. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España.

Zaid, Gabriel (1992). Los libros y la conversación. *Vuelta*, 193. Diciembre 1992.