

Antonio Díez Mediavilla
Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Antonio Díez Mediavilla - Raúl Gutiérrez Fresneda
(Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Colección Universidad

Título: Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Primera edición: septiembre de 2020

© Antonio Díez Mediavilla, Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-54-9

Diseño y producción: Editorial Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

4

El placer de leer...

Díez Mediavilla, Antonio

Universidad de Alicante, antonio.diez@ua.es

Resumen

La lectura es una habilidad muy compleja que demanda un proceso de aprendizaje largo y sostenido en el tiempo. Uno de los argumentos más empleados en los diferentes intentos de plantear opciones innovadoras en la enseñanza de esta destreza, se centra, precisamente en asentar el “placer de la lectura” de mensajes de intención literaria. Creemos, sin embargo, que cualquier avance innovador en el desarrollo y asentamiento de las destrezas lectoras parte de una imprescindible puesta en marcha de opciones radicalmente nuevas que tengan en cuenta las propuestas más firmes de los estudios sobre los procesos cognitivos de la lectura y sus implicaciones. Del mismo modo, consideramos que la planificación de la enseñanza de la lectura lleva consigo un planteamiento renovado de las opciones y modalidades de evaluación de la competencia lectora del alumnado. Ofrecemos al respecto algunas consideraciones de carácter general al servicio de un planteamiento renovador de la enseñanza y desarrollo de las habilidades lectoras y de su evaluación en el aula.

Palabras clave: lectura, habilidades lectoras, enseñanza de la lectura, evaluación.

Abstract

Reading is complex skill that requires a long and sustained learning process over time. One of the most widely used arguments in the different attempts to propose innovative options in teaching this skill, focuses precisely on establishing the "pleasure of reading" messages of literary intention. We believe, however, that any innovative advance in the development and establishment of reading skills starts from an essential implementation of radically new options that take into account the strongest proposals of studies on the cognitive processes of reading and their implications. In the same way, we consider that the planning of the teaching of reading carries with it a renewed approach to the options and modalities of evaluation of the students' reading skills. In this regard, we offer some general considerations at the service of a renewed approach to teaching and developing reading skills and their evaluation in the classroom.

Key words: reading, reading skills, reading instruction, evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Ya nadie pone en duda que los modelos convencionales de aproximación a la literatura en las etapas obligatorias no pueden seguir fundamentándose en los saberes propios de la historiografía y de la retórica literaria. Sabemos a ciencia cierta que centrar los trabajos de aproximación a la lectura literaria a los meandros de las biografías de los autores, al conjunto de su producción, a su pertenencia a un grupo o tendencia estética no añade nada de especial interés en los procesos de actuación didáctica. La literatura no se puede convertir, de manera prioritaria, en un objeto de estudio, sino en un material de lectura: la literatura no se estudia, se lee.

Hay una larga trayectoria que explica el proceso de incorporación del lector como agente directo del proceso de lectura, reubicando al autor en el lugar que, efectivamente, le corresponde como creador responsable de una fase trascendente del proceso, la construcción del mensaje, pero ajeno de manera explícita en el proceso de lectura, y al lector en el suyo: como recuperador o re-constructor ejecutivo del mundo de ficción diseñado por el emisor. En un artículo relativamente reciente (Díez, 2015), intentábamos definir dicho papel explicitando el pacto implícito entre ambos actores que todo acto de lectura determina.

2. HÁBITOS LECTORES Y LECTURA

Para evitar un enojoso recorrido, repetido en numerosas ocasiones, que podemos empezar a rastrear durante el último tercio del siglo pasado y llega hasta la actualidad (Widdowson, 1975; Eco, 1979; Van Dijk, 1988; Warning, 1989; Mendoza, 1998, 2001; Lluch, 1998; Ballester, 2015; Cerrillo, 2016), nos limitaremos a poner de manifiesto un concepto que se ha venido fraguando en los últimos años y que va tomando la fuerza y la significatividad necesarias para incorporarse al quehacer específico de nuestra disciplina. Nos referimos al concepto de “Formación del lector literario” como criterio de actuación didáctica a lo largo de todas las etapas formativas, tanto obligatorias como postobligatorias.

Cabría plantearse qué valor de especificación aporta el adjetivo “literario” al concepto general de “formación del lector”. De una forma directa parecería que hemos de considerar el hecho de que no es igual “leer” que “leer literatura”, o, para ser más precisos, que leer literatura plantea algunas habilidades diferentes o complementarias de las que se necesitan para leer. Aunque la afirmación pudiera parecer arriesgada, hace ya

algunos años que los estudios de didáctica de la lengua y literatura vienen planteando desde puntos de vista no siempre coincidentes, esta realidad. Ya en 2004, Antonio Mendoza plantea con bastante claridad esta dicotomía, aunque antes había explicitado el sentido y el alcance decisivo que desempeña el intertexto del lector en los procesos de lectura. Hemos tocado esta cuestión (Díez, 2015, y Díez, A. y Egio, V. 2017) en otros artículos y hemos podido concluir que, efectivamente, la lectura literaria implica necesariamente un intertexto específico que podemos llamar “lectoliterario” que determina con bastante evidencia que una lectura pragmática y eficaz de la literatura requiere de algunos saberes previos que el lector utiliza para afrontar con eficacia cualquier proceso de lectura de mensajes de intención estética.

Desde nuestro punto de vista existe una relación directa entre la eficacia lectoliteraria y un intertexto lectoliterario suficientemente enriquecido como para garantizar una actuación eficiente de la habilidad lectora, aplicada sobre textos literarios. De esta afirmación se derivan, al menos, dos corolarios de enorme significación didáctica que pueden ayudarnos a comprender mejor no solo nuestra tarea como profesores de literatura, sino también el panorama con el que nos encontramos en las aulas cada vez que intentamos que nuestro alumnado lea un texto literario.

El primero se relaciona con el hecho de que el fundamento de la enseñanza de “la literatura” en el aula debería centrarse en la formación del lector literario (Cerrillo, 2016. Ballester, 2015 entre otros), es decir, en un proceso de asentamiento y desarrollo constante del intertexto lectoliterario del alumnado. En este proceso se debería centrar el esfuerzo mayor del profesor en el aula: leer literatura para aprender a leer literatura; dotar al alumnado de los saberes específicos que le ayudarán a participar de manera activa y eficaz en esos procesos de comunicación que tienen como eje de actuación la lectura de mensajes literarios. La literatura se convierte de este modo en una herramienta de aprendizaje al servicio del desarrollo de la habilidad lectora del alumnado. No se trata de que el alumnado conozca a tal o cual autor, tal o cual corriente y sus características como elemento prioritario, sino de que lea con el objetivo expreso de enriquecer y hacer operativo su intertexto lectoliterario, como garantía de asentamiento de la habilidad lectora de mensajes de intención estética. La literatura ya no será objetivo propio del saber del alumnado, sino el vehículo o la herramienta para formar lectores literarios.

El segundo corolario se refiere directamente al traído y llevado “placer de la lectura” como objetivo prioritario de las actividades didácticas relacionadas con los textos de intención estética. Es un hecho que se viene repitiendo de manera tan explícita y

constante que no parece necesario insistir en ello: lo importante en una clase es que el alumno se sienta atraído por la lectura, descubra el placer de leer mensajes literarios, de gozar con las historias que se cuentan, con los personajes que las pueblan y con la eficacia moral de los modelos que se utilizan. Estos modelos actuarán como punto de referencia para aprender valores, rechazar comportamientos vituperables, insertarse en su mundo, incluso aprender a vivir en espacios y situaciones diferentes a las suyas, con todo lo que esta experiencia implica. Sin despreciar la vertiente educativa que puede, efectivamente, desempeñar la lectura literaria, creemos que en el momento actual este fenómeno está tan vigente que podemos afirmar que condiciona de tal manera el discurso didáctico, que puede llegar a empañarlo y casi ocultarlo o disfrazarlo de manera irreversible. Digámoslo enseguida y sin demasiadas renuencias: en pleno siglo XXI, en las edades de escolaridad obligatoria y postobligatoria, la lectura no puede considerarse como una forma de placer, ni siquiera como alternativa placentera ante otras actividades, culturales o no, que rodean a los individuos en la sociedad actual. Leer es un placer, ciertamente, para un sector minoritario de la sociedad que, efectivamente, encuentra en la lectura literaria una forma placentera de emplear algún rato su ocio, de manera predominante o parcial, pero no puede afirmarse para una parte altamente significativa de la población que, no solo no lee, sino que no encuentra en la lectura literaria un atractivo suficiente o rentable.

Es verdad que los análisis estadísticos parecen evidenciar que en el momento actual se lee más que en etapas anteriores (Ballester 2015), incluso podemos encontrar análisis detallados de algunos de estos estudios estadísticos sobre los comportamientos lectores de los españoles (Romero, Ambrós y Trujillo, 2020). Aunque no es menos cierto que también existen estudiosos que ponen en tela de juicio esta ampliación de los lectores posibles en el momento actual, especialmente cuando se toman en consideración los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación en los nuevos lectores, a los que Cerrillo (2016) llama neoanalfabetos y que describe de este modo:

Jóvenes fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes; son jóvenes con un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y de fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente ni de diferenciar las ideas principales de las secundarias de un texto (p. 184).

No obstante, los resultados recientes de los estudios sociológicos sobre hábitos lectores determinan, ciertamente, una tendencia que hemos de asumir como válida y significativa: que va aumentando el número de los que se confiesan lectores (de mayor o menor intensidad). También parece definitivo el dato de que se lee más en las primeras edades (es decir, en la etapa escolar obligatoria y postobligatoria) que en las edades adultas como lo es el que hace más lectoras a las mujeres que a los hombres, pero no estamos seguros de que estas afirmaciones, y su indudable valor estadístico, tengan que ver, realmente, con el centro de nuestro interés en este capítulo. Se nos permitirán solo un par de comentarios al respecto para poder comprender lo que queremos afirmar. Es posible que en este tipo de estudios no se discriminen con suficiente claridad la lectura literaria de la lectura de otro tipo de mensajes; la lectura en medios electrónicos (de mensajes literarios o de otro tipo) de la lectura en soporte papel o de ebooks (libros en soporte electrónico, que no es lectura electrónica a pesar del soporte, como decíamos más arriba). Pero es que además quienes hemos trabajado en varias ocasiones con cuestionarios sobre hábitos lectores, hemos podido constatar que es más frecuente de lo que sería conveniente que las respuestas de los informantes no se ajusten con total claridad a los hábitos reales: socialmente es más interesante manifestar que se lee, al menos de vez en cuando, que afirmar que no se lee nunca. Pero es que, además, no es infrecuente en este tipo de cuestionarios la consideración de la lectura literaria como somnífero (yo leo todos los días antes de dormirme, al menos un rato... es decir, la lectura que incita al sueño reparador, para cerrar una jornada de ajetreo vital), o la literatura como laxante (quienes leen cuando están en el servicio), o la lectura como entretenimiento en los viajes (leo en el metro o en el autobús, y tengo más de media hora diaria de desplazamiento). Claro está que estas lecturas lo son, y no indican un mal hábito, pero podríamos dudar de su eficacia lectora, pues su finalidad se nos antoja más o menos lejana de los objetivos específicos de la lectura literaria. No resultará, pues, aventurado plantear algunos reparos, más o menos definitivos, a los valores estadísticos que se vienen publicando sobre los hábitos lectores.

1. EL PLACER DE LEER

Sea como fuere, si nos detenemos un poco en los niveles de lectura de las etapas escolares obligatorias y postobligatorias, no tardaremos en descubrir que la mayor parte de dichas lecturas vienen condicionadas por la obligatoriedad o la necesidad, situación

que, como es sobradamente conocido, no favorece el desarrollo de la lectura “placentera” y, más bien al contrario, genera niveles de animadversión que pueden condicionar no solo la respuesta de un buen número de estudiantes mientras lo son, sino también, lo que me parece mucho más significativo y lamentable, de ciudadanos no-lectores cuando terminan su etapa formativa. Sobre esta cuestión bastaría con tomar en consideración las aseveraciones de Gianni Rodari (2017) sobre lo que deberá evitarse si queremos que los neolectores no odien la lectura literaria, o la actitud tan plausible como novedosa de Daniel Penac (1992) en su *Como una novela*.

No deja de ser curioso un fenómeno que, bajo manifestaciones diversas, suele aparecer entre las propuestas de actuación en las aulas en relación con la lectura y la obligatoriedad lectora en el espacio propio del aula. Frente al modelo tradicional de las “lecturas obligatorias”, nunca bien recibidas por los adolescentes y jóvenes, se pone el énfasis en dejar en libertad al alumnado para elegir las lecturas que, por razones diversas, le interesen de manera especial, les puedan atraer o parecer satisfactorias, como garantía de una actitud más abierta y discreta ante la actuación lectora: que cada alumno lea lo que pueda gustarle, o lo que de manera “democrática” se decida por mayorías (no por “imposición” directa del profesor), o seleccionar en libertad sobre una propuesta amplia en la que se incluyen títulos que, por su significación o su éxito, se suponga pueden tener una recepción favorable entre el alumnado. La mención de opciones y posibilidades podría ser mucho más generosa, porque la imaginación puede desbordar la propia realidad, pero en todos los casos suelen presentar dos principios básicos comunes: romper con la idea de la imposición de las lecturas “obligatorias”, y la necesidad de que alumno lea desde el ejercicio de la propia voluntad como índice seguro de eficacia y éxito en el proceso: si a leer se aprende leyendo, si conseguimos que al alumno lea lo que le gusta, no solo conseguirá sentir un placer rastreable leyendo, sino que, además, se irá convirtiendo progresivamente en un lector constante más allá de los contextos educativos.

Una versión suavizada de este modelo de selección de títulos por parte del alumnado lector se relaciona con el empeño en seleccionar como textos de lectura historias que por su temática, o el tratamiento de determinados problemas, puedan resultar atractivas para el alumnado en función de su desarrollo psicológico, cultural o social: temas próximos a los intereses del propio alumnado, o textos que presenten tratamiento de cuestiones del día que puedan despertar su curiosidad, o su inquietud. También en estos casos el objetivo es favorecer una respuesta más abierta y comprometida del neolector al suponer que los temas tratados son, en sí mismos, una motivación extrínseca

que favorece y garantiza la complicidad del lector en el proceso y con ella el mejor rendimiento de las actividades lectoras. En este ámbito tiene cabida también la selección de lecturas a partir de los grandes temas que definen actitudes solidarias, comprometidas, ecológicas, integradoras o democráticas, de manera que el tema tratado y su vinculación con los llamados “valores” determina, de una parte, el interés implícito del alumnado y, de otra, el interés social o de formación específica.

2. LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO

Sin negar a estas actitudes a la hora de seleccionar los textos de lectura literaria un cierto valor en el asentamiento paulatino de la habilidad lectora del alumnado, y sin marginar el compromiso educativo que socialmente adquirimos como maestros y profesores, parece un dato incontrovertible, que estos criterios de selección no agotan las opciones y las posibilidades didácticas de las etapas educativas iniciales. Incluso nos atrevemos a afirmar que podrían suponer una actitud de dejación de uno de los objetivos irrenunciables de maestros y profesores en estas etapas obligatorias. Efectivamente, creo que podríamos formular como un objetivo irrenunciable y prioritario de esta etapa el de enseñar a leer literatura al alumnado. Enseñar a leer no puede circunscribirse al hecho de que el alumnado aprenda a manejarse con las reglas de correspondencia grafema/fonema (como lamentablemente se asume en muchas ocasiones) sino que deberíamos comprender definitivamente que la destreza lectora es un proceso que, en realidad, no termina nunca, puesto que el lector sigue enriqueciendo de manera constante su intertexto lector y por ello ampliando y mejorando su propia competencia lectora.

Pero esta afirmación tiene, si se nos permite, una dimensión específica cuando nos referimos a la lectura de mensajes de intención estética. La lectura literaria demanda, como ya hemos comentado más arriba, de un intertexto lector que implica algunos saberes que podríamos considerar específicos: es necesaria la formación de un lector literario, como manifestación complementaria y diversificada del lector sin más adjetivos. Atendiendo a este criterio tal vez pudiera pensarse que leer mensajes de intención estética es el camino más adecuado para la formación de este lector literario. Así parece desprenderse de muchos de los documentos oficiales que señalan la necesidad de leer determinados títulos, de conocer a determinados autores y asumir determinadas tendencias estéticas o formales propias del reconocido como lenguaje literario. Así se reconoce también en aproximaciones recientes a la formación del lector literario:

En el proceso que supone la formación del *lector literario*, la LIJ debe cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aportan especificidad a la comunicación literaria, así como con el contexto histórico en que los textos literarios se han producido, de modo que, progresivamente, pueda comprenderlos, interpretarlos y enjuiciarlos (Cerrillo, 2016: 79).

Para conseguir estos objetivos resulta prioritario que el alumnado lea, casi a cualquier precio, durante las etapas obligatorias desde la convicción de si el aprendiz lee, se convertirá en lector, que es el objetivo final aceptado por todos los estamentos implicados en el proceso. Así se explican los conocidos como “planes de lectura” de los centros, la asignación de un tiempo obligatorio dedicado a leer, la importancia de señalar momentos en el proceso educativo de cada aula para la lectura, fomentando el uso de las bibliotecas de centro y de aula como herramienta decisiva para favorecer el contacto del lector posible con los libros. El fundamento de esta tendencia cada día más presente en centros y diseños curriculares parece que es el aforismo según el cual “a leer se aprende leyendo”, de manera que el desarrollo progresivo de la actividad lectora se convertiría en el mecanismo perfecto para acrecentar de manera adecuada el intertexto lectoliterario, es decir la competencia lectoliteraria del alumnado de las etapas obligatorias. Pero hemos de decir que el contenido de tal aforismo no solo no es una verdad absoluta, sino que, como casi todas las medias verdades, puede convertirse en la más perniciosa de las inexactitudes. Leer con eficacia pragmática es, indudablemente, un instrumento útil en el proceso de asentamiento y mejora del intertexto lectoliterario de los aprendices; leyendo, el neolector entra en contacto con elementos temáticos, estructurales, específicamente lingüísticos, propios de los mensajes literarios lo que puede convertirse, efectivamente, en nuevas unidades útiles para su intertexto lectoliterario; pero no es menos cierto que la clave para que esta afirmación pueda plasmarse en una realidad evidente está, precisamente, en la eficacia lectora, en el sentido pragmático y eficaz de la lectura literaria. Para que esta lectura se convierta en eficaz, resulta imprescindible que se planifique y se desarrolle desde una perspectiva nítidamente lectora y de aprendizaje. Es decir, la lectura de aula, la lectura escolar, debería tener como objetivo central definitorio el aprendizaje lector: “leer para aprender a leer”, he ahí el corolario que nos parece imprescindible en cualquier consideración de la lectura en el aula. En clase debe leerse y debe leerse literatura para aprender a leer y para aprender a leer literatura. Nuestro

planteamiento no se opone a plantear esa meta ideal de “la lectura placentera”, o del desarrollo del hábito lector, principios que, como objetivo ideal y teórico, aceptamos y asumimos en toda su extensión. Nuestra pretensión se centra en la reubicación de las prioridades: creemos que resulta imposible encontrar placer realizando una actividad para la que te falta la habilidad procedimental necesaria; creemos que para ser capaz de encontrar alguna forma de placer en el acto de leer resulta imprescindible y prioritario desarrollar la destreza lectora, aprender/enseñar a leer, trabajar la lectura para aprender a leer. Es en el propio proceso de aprendizaje, el éxito en la culminación de esos pequeños progresos planificados y explícitos, en el que puede centrarse afectivamente la predisposición favorable del aprendiz: el éxito en las metas parciales y concretas que se han planificado en cada acto de lectura de aprendizaje.

3. LEER TEXTOS LITERARIOS PARA APRENDER A LEER LITERATURA

Cabría que nos preguntáramos ahora si para aprender a leer resulta imprescindible tener en cuenta los temas y la forma de ser tratados, los valores sociales que se tratan en los textos, la aproximación afectiva de los personajes al lector posible o, incluso, la pertinencia de leer a determinadas edades algunos títulos del acervo cultural de nuestra literatura en versiones originales, adaptadas, o resumidas, con ilustraciones o en diferentes formatos. Creemos que desde un punto de vista esencialmente didáctico, estas cuestiones resultan más bien elementos colaterales de importancia puntual y relativa en los procesos de E/A de la lectura; consideramos que el lugar predominante, el centro del interés a la hora de seleccionar los textos que se van a leer, deberían definirlo los objetivos que se quiera que el alumno consiga en el proceso de asentamiento de las actividades cognitivas que se ponen en funcionamiento a la hora de leer; o lo que es lo mismo, los objetivos específicos propios del aprendizaje lector que, en cada caso, el enseñante se plantea para esa dinámica de asentamiento y enriquecimiento del intertexto lectoliterario de su alumnado. Cuando nos preguntamos si tal o cual título puede ser apropiado para el alumnado de tal o cual curso, si sería conveniente leer a Espronceda en quinto de primaria o *La Celestina* en segundo de la ESO, pensamos que estamos planteando la cuestión de manera inadecuada o parcial pues parecería que partimos de la base de cuestionarnos si nuestro alumnado, que ya sabe leer, podrá sentir placer (podrá leer con gusto y eficacia placentera o con reconocimiento histórico o retórico “adecuado”) o no con la lectura de tal o cual obra literaria, pero no partimos de un planteamiento didáctico que responda a

una cuestión previa: ¿qué parte del proceso lector quiero revisar, mejorar o enriquecer en mi alumnado para esta unidad o para esta actividad lectora? Seleccionar un texto para leer a partir de esta cuestión puede ofrecernos respuestas muy diferentes a las que podemos encontrar a las preguntas anteriormente planteadas. Si lo que quiero es, por ejemplo, que mi alumnado comprenda, que en una ficción narrativa, la frontera entre la realidad y la fantasía en ocasiones se desdibuja, de manera tal que el lector asuma con facilidad que la fantasía es verosímil aunque sea puramente ficcional, puedo seleccionar sin problema alguno la aventura del vizcaíno de Don Quijote, cuando queda en suspenso el final de la misma porque se le “acaba” la fuente a Cervantes, continuando con el arranque del capítulo siguiente en el que narra Cervantes cómo encuentra el manuscrito completo de El Quijote escrito por un historiador árabe, *verdadero falso* autor de la historia de nuestro personaje. Pero, si el objetivo que he planteado como central para ese día de trabajo en el aula tiene que ver con el “proceso de evaluación de la información de un texto literario”, como parte esencial en el proceso de comprensión y aceptación o rechazo de terminadas informaciones (imprescindible en todo proceso lector, incluido el de carácter literario), tal vez no sea el citado de Cervantes el mejor texto para el desarrollo de la actividad, sino que podría resultar necesario seleccionar otro u otros textos, “canónicos” o “no canónicos”, para favorecer la consecución de los objetivos planteados para el alumnado.

Estos criterios de actuación didáctica nos llevan a plantear una cuestión que consideramos de importancia capital respecto a la selección de los textos que han de leerse en la clase. Nos referimos al proceso general de selección de los textos que han de leerse por el alumnado en la clase, al servicio del aprendizaje lector que venimos señalando, y a la necesidad irrenunciable de plantear la “obligatoriedad” de lectura en el aula de determinados textos y no de otros. A este respecto, suponer que el alumnado se acercará con mayor eficacia y mejor disposición a la lectura de los textos que él mismo selecciona, es, desde nuestro punto de vista, una dejación sinsentido alguno de la responsabilidad didáctica del enseñante, cuyas consecuencias educativas pueden resultar irreparables. En el ámbito educativo es relativamente frecuente desdibujar esa línea divisoria, a veces difusa, entre lo necesario y “lo que funciona”, entre la designación léxica rotunda y nítida y el eufemismo que esconde o disfrazo la realidad formativa en el aula, en aras de lo socialmente aceptable. Ante la lectura como actividad cognitiva de máxima complejidad se vienen adoptando posiciones sociales y culturales de medida ambigüedad que están provocando efectos no buscados y, en buena medida irreparables.

Hace ya algún tiempo que se ha señalado (Cassany 2016) la diferencia evidente que existe entre una lectura literaria (o no literaria, pero la que ahora nos ocupa es la literaria) extensiva o diletante, de entretenimiento, de ocio o degustación cultural y una lectura intensiva o de aprendizaje, es decir, una lectura encaminada a aprender, en nuestro caso, aprender a leer textos de intención estética:

Es habitual distinguir entre actividades intensivas de comprensión lectora y actividades extensivas de fomento de la lectura. Las primeras tienen el objetivo de desarrollar procedimientos (las microhabilidades de la comprensión: anticipación, skimming, scanning, inferencia de implícitos, inducción del significado de palabras desconocidas, etc.) y consisten en la lectura y el comentario en clase de textos breves, con la mediación del profesor. Las segundas, en cambio, se proponen desarrollar objetivos actitudinales (generar motivación, formar hábitos lectores, construir bagaje cultural, descubrir los beneficios que proporciona leer, etc.) y consisten en la lectura autónoma y diferida durante el curso de libros de diverso tipo (literatura infantil y juvenil, ensayo, etc.) (Cassany, 2016: 92)

Mientras las extensivas responden necesariamente a una voluntad (un acto volitivo expreso) del lector y como tal deberían someterse necesariamente a esa circunstancia concreta: leer lo que cada uno desea, quiere, sabe o le apetece leer, en la lectura intensiva el contexto de aprendizaje en el que se presenta y desarrolla exige por parte del profesor la necesidad irrenunciable de seleccionar adecuadamente y de proponer, sin otra opción que la obligatoriedad, el mensaje que mejor servicio didáctico puede dispensar para la consecución de los objetivos marcados. Mientras en el primer caso las opciones de lectura las propone y marca el lector, sea cual sea el contexto, escolar o no, en que se produce la lectura, en el segundo ha de ser el profesor quien seleccione, proponga y regule todo el proceso de lectura se haga esta en el aula, espacio preferente seguramente, pero no único, o fuera del aula. En el primer tipo de lectura no cabe evaluación alguna sobre la eficacia del proceso, siendo el propio lector quien establece sus niveles de satisfacción (placentera, feliz, estimulante), o insatisfacción y el abandono precipitado de lectura, su continuidad más o menos trabajosa, y su valoración final del esfuerzo; en el segundo, sin embargo, el proceso lector debería someterse a evaluación por parte del profesor, evaluación que permita valorar si el lector ha conseguido los objetivos específicos que se habían planificado o no, y en qué medida, para que, como en todo proceso de aprendizaje, se

pueda valorar si es conveniente insistir en la consecución de dichos objetivos o no se hace necesario.

4. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

Pero el tema de la evaluación de la lectura es un componente didáctico de muy difícil apreciación. ¿Cómo valorar el nivel de eficacia pragmática de una lectura? Parece evidente que la respuesta más directa a la cuestión que planteamos sería la de comprobar si el lector “ha comprendido el mensaje que ha leído”; esta primera aproximación explica, y hasta parecería justificar, los llamados “controles” de lectura, verdaderos exámenes en los que el lector debe dar cuenta, mediante la escritura (habilidad diferente a la lectura, no lo olvidemos) de los elementos esenciales del contenido, a partir de un cuestionario cerrado elaborado por el profesor en relación con los contenidos que a este, desde su intertexto lector específico, le parecen evidentes y significativos: “¿Cuál es la idea fundamental de este texto? ¿Qué nos quiere comunicar el autor con este pasaje? ¿Cuáles son las ideas secundarias?; ¿Qué caracteres definen a los personajes principales o secundarios?” en otras ocasiones se centran en los elementos específicos de la acción o la narración: “¿Por qué tal personaje siente miedo? ¿Qué ocurrió después del percance de la habitación misteriosa? ¿Cuál es la causa del miedo cerval de este personaje? Explica la razón por la que ese personaje no quería ser amigo de este otro personaje...” como vemos este tipo de cuestiones se centran en el contenido del texto que se ha leído y pretende que el lector de cuenta de que “ha leído adecuadamente”, pero no resulta difícil comprender que este tipo de cuestiones no tienen en cuenta dos aspectos trascendentales que pueden condicionar de manera significativa el proceso de lectura pragmática o comprensiva: por una parte el propio intertexto literario del lector que condiciona de manera evidente los niveles de comprensión lectora de un texto atendiendo no solo a la evolución psicológica y cognitiva del lector aprendiz (Jiménez-Pérez, 2015), sino también a la propia riqueza de ese intertexto en relación con los contenidos específicos del mensaje leído, de su forma, de su riqueza léxica o su complejidad formal... por ejemplo; por otra, la propia finalidad lectora que determina y define el acto de lectura “intensivo”, como ya está suficientemente demostrado (Solé, 1992 y Mendoza 1998), que debería presidir, es decir, explicar y determinar desde las actividades de pre-lectura, el propio acto lector y condiciona el resultado pragmático de la misma. La comprensión primero y la competencia lectora finalmente, vienen predeterminadas por la finalidad

lectora y por el propio intertexto del lector; no debemos olvidar que el lector competente es aquel que es capaz de acudir a mensajes (información, saber, contenidos...) escritos para dar respuestas a una inquietud, una duda, o solución a un problema y lo hace con eficacia pragmática, es decir, encuentra en el mensaje leído la respuesta que buscaba u otra información que le resulta útil a tal fin. Lo que en muchas ocasiones estamos haciendo en los procesos de evaluación de la eficacia lectora es una especie de reto o adivinanza que, no solo desconcierta a los lectores aprendientes, sino que desdibuja y resta eficacia al propio proceso lector. No deberíamos engañarnos, muchas de las actividades de lectura que se proponen y se repiten en las aulas son auténticos despropósitos que prácticamente nada tienen que ver con un proceso de lectura para aprender a leer y su evaluación, ni siquiera son eficaces desde un punto de vista puramente evaluador pues no evalúan objetivos definidos previamente, capaces de ser secuenciados y valorados de manera progresiva a lo largo de las diferentes etapas.

La evaluación de la eficacia lectora en las actividades escolares de “leer para aprender a leer” debe planificarse de antemano a partir de un análisis suficiente del propio proceso, es decir de las habilidades cognitivas que se ponen en funcionamiento a lo largo del proceso lector. La evaluación de la actividad lectora deberá basarse, en este sentido, en el progreso o asentamiento de las habilidades lectoras, de la competencia lectora, a partir de la selección secuenciada en el tiempo de aquellos elementos propios del proceso que estamos asentando o en los que estamos haciendo hincapié para su refuerzo o ampliación, en cada momento (eje de la sincronía de las actividades lectoras) y a lo largo del proceso (eje de la diacronía formativa).

El problema se plantea cuando intentamos concretar en espacios didácticos definidos los objetivos específicos y sus correspondientes criterios de evaluación, lo que nos permitiría al mismo tiempo, determinar los materiales que podríamos emplear para su evaluación. En un intento, necesariamente insuficiente, de definir algunas líneas de actuación didáctica que pudieran desbrozar el camino que intentamos dibujar, ofrecemos este cuadro de referencias que puede ayudar a comprender mejor el intento que nos mueve.

Generales previos Prelectura	Proceso lector			Aspectos pragmáticos
Preparar/disponer Al aprendiz de lector al proceso. Estimular los elementos propios del ILL	Descodificación*	Desarrollo lector***	Comprensión***	Leer para... Eficacia pragmática de la lectura
Modalidad textual	Morfofonológica	Inferencias	Interpretación	Informarse
Finalidad lectora	Léxica	Reconocimiento	Lectura crítica	Hablar
Aspectos Formales	Sintáctica	Valoración	Utilización	Escribir
A. Temáticos	Semántica	Aceptación o rechazo	Incorporación al ILL	Aprender
A. Léxicos	enlaces	Lógicos		Otras opciones
		Discursivos		
A. Semánticos	Deixis**	personal		
		espacial		
		temporal		
A. Literarios	Anáforas/Catáforas			

Aspectos de actuación didáctica directa en los procesos lectores para planificar objetivos y criterios de evaluación

* La descodificación forma parte de los procesos inferenciales, auténtico motor del proceso lector (Mendoza 2001). Los procesos de descodificación son la garantía de acceso a la información del texto que, unida a la información que aporta el lector a través de su intertexto lectoliterario, permite la formación de las inferencias necesarias para garantizar la continuidad eficaz del proceso. Se suele identificar la descodificación con el proceso de reconocimiento de las reglas de correspondencia grafema/fonema, pero en realidad el proceso de descodificación en la lectura abarca todos los niveles de uso gramatical y su correlato en la formación de los contenidos de los mensajes. Por otra parte, permite secuenciar objetivos específicos en función del desarrollo cognitivo de los neolectores, de modo que se favorece la secuenciación programática de las habilidades de descodificación a lo largo de las etapas formativas obligatorias.

** La deixis como marca de relación suele ser compleja en este proceso inicial de aprendizaje lector. En el caso de los textos de intención literaria resulta especialmente trascendente pues se trata de marcas, personales, espaciales o temporales, solo significativas en el contexto de ficción propio de las referencias literarias, creadas en el propio mensaje, no suelen tener valor referencial fuera de este contexto ficcional o literario.

*** Como sabemos este proceso no siempre es fácil de descomponer en todas y cada una de sus partes o fases. No obstante, resulta imprescindible formular objetivos (y sus

correspondientes criterios de evaluación) relacionados con cada uno de los apartados que los componen pues el desarrollo de la habilidad y de la eficacia de la lectura no marcada, pero también de la lectura de mensajes de intención estética, viene determinado por el conjunto de las operaciones cognitivas detalladas en el proceso; insistir de manera constante en unos u otros se convierte en la herramienta que garantiza el desarrollo suficiente de las habilidades lectoras correspondientes.

Es evidente que el cuadro que proponemos no agota todas las opciones que el proceso de E/A de la lectura permite plantear en las actuaciones didácticas del aula, pero señalan un camino por el que se puede transitar. El sentido de la progresión y de la especificidad didáctica de cada una de las actividades que pueden realizarse no impide que los procesos lectores se puedan implementar de manera global, haciendo hincapié solo en algunas de las opciones marcadas; de este modo se pueden ir reforzando constantemente a lo largo de los ciclos y las etapas las diversas habilidades que explican y hacen posible el desarrollo integral de las competencias lectoras.

7. REFERENCIAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona Graó.
- Cassany D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Díez A. (2015). Creatividad y comprensión lectora. En Elena Jiménez-Pérez (Coord) *La Comprensión y la competencia lectora* (pp. 133-154). Madrid. Síntesis.
- Díez, A. Y Egió, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 22-35.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milán: Bompiani.
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona. Planeta.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthetique de la reception*. París. Gallimard.
- Jiménez-Pérez, E. (2015). *La Comprensión y la competencia lectora*. Madrid. Síntesis.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona. Universidad Autónoma.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona. Octaedro.

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Universidad de Castilla la Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La Educación literaria. Bases para la formación de la competencia Lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Penac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona. Anagrama.
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía*. Barcelona. Blackie Books.
- Romero, M. F., Ambrós, A., y Trujillo, F (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones sobre lectura*, 13, 18-35.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Van Dijk, A. (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.
- Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Madrid. Visor.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. Londres. Logman