

¿Por qué no leemos?: Propuestas didácticas

Profesora doctora Carmen Fragero Guerra: Titular de Didáctica de la Lengua y Literatura. Grado de Primaria

Centro Magisterio del Sagrado Corazón. Adscrito a la Universidad de Córdoba

Enero 2014

¿Por qué no leemos? Propuestas didácticas	2
<i>Resumen</i>	2
<i>Summary</i>	2
Introducción.....	3
1. Problemas que afectan a la comprensión lectora	3
2. ¿Cómo se pueden solventar los problemas que afectan a la comprensión lectora?	8
Referencias	15

¿Por qué no leemos? Propuestas didácticas

Resumen

El texto está dirigido a los estudiantes de Grado de magisterio para que reflexionen sobre su competencia literaria y comprensión lectora. Solo si ellos han reflexionado previamente sobre sus problemas como lectores de obras literarias y los han resuelto, motivarán a sus futuros alumnos. Por un lado, enumero la carencia de habilidades y conocimientos del “no lector”, por otro, sugiero posibles soluciones a estas deficiencias. Finalmente propongo directrices didácticas generales para aumentar la comprensión lectora y la competencia literaria de los no lectores.

Palabras clave: competencia literaria, “no lector”, comprensión lectora.

Why we don't read? Didactic suggestions

Summary

The text is addressed to pre-teachers so that they reflect on their own literary competence and reading comprehension. Only if they have previously reflected on their own problems as literary readers and solved them, they can motivate their future students to read. On the one hand, I enumerate the lack of some abilities and knowledge of a “non-reader”, on the other hand I try to look for possible solutions to solve this failure. Finally I suggest didactic approaches to increase reading comprehension and literary competence.

Key words: literary competence, “non-reader”, reading comprehension.

Introducción

Estas líneas son fruto de mi experiencia como profesora en el área de Lengua y Literatura y su Didáctica en un Centro de Magisterioⁱ. En mis tutorías, algunos de los alumnosⁱⁱ me han confesado que era la primera vez que leían una obra literaria. A raíz de esto pensé que habría que plantear la falta de hábito lector como un problema que afecta tanto a profesores como a alumnos. Además, si mis alumnos (futuros maestros) reflexionaban sobre las causas de su falta de hábito lector podrían, en un futuro, evitar esta falta de competencia lectora en sus (futuros) alumnos. Así cambiarían las estrategias didácticas recibidas, que en ellos habían dado tan lamentables resultados.

La pregunta -¿por qué no leemos?- puede ser respondida enumerando los problemas con que se enfrenta el sujeto lector e intentando darles una solución. Hay que ser conscientes que tanto los problemas como sus posibles soluciones son complejos porque afectan a muchos campos científicos; en ese sentido estas líneas podrían suponer una simplificación del tema por nuestra parte, pero el objeto de estas líneas es simplemente alumbrar el problema de manera que se pueda tomar alguna actitud ante “el no lector”; más tarde, cada profesor concretará, como vea oportuno, la actuación pertinente. Aquí también recojo ideas que son fruto de los comentarios de mis alumnos a cerca del desarrollo de su competencia literaria.

1. Problemas que afectan a la comprensión lectora

Hay muchos modelos para explicar la comprensión lectora, el más aceptado es el modelo interactivo. Según este “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interacción entre lo que el lector lee y lo que ya sabe del tema” (CASSANY; LUNA y SANZ, 2005, 204). Lo que el lector “ya sabe sobre del tema” se manifiesta en distintos aspectos como: las expectativas que tiene sobre el texto (conocimiento del tono del texto o del tema), los objetivos de la lectura, los esquemas o prototextos (esquemas textuales consolidados por el uso) almacenados en su memoria a largo plazo (MLP) y el conocimiento del tema de la lectura o aspectos vinculados a ella. Cuando el lector lee, almacena en su

memoria a corto plazo (MCP) los datos mínimos que le son relevantes y más tarde estos se unen a otros datos más complejos hasta formar ideas más generales, que pasan a la MLP (CASSANY; LUNA y SANZ, 2005, 206).

Teresa Colomer resume el proceso de comprensión lectora así:

[...] leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector y que implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. (COLOMER, 2002, 92)

Las últimas líneas de la cita anterior apuntan a la metacognición o capacidad de evaluar los procesos de comprensión de la lectura. Por medio de las habilidades metacognitivas el lector detecta la incomprensión que experimenta en su lectura y trata de resolverla (SÁNCHEZ MIGUEL, 2010, 69-70).

Teniendo en cuenta el anterior marco teórico, expondré las dificultades o problemas que disuaden al lector de una práctica habitual de la lectura y, luego, plantearé las posibles soluciones o propuestas didácticas (véase el cuadro 1):

1. 1. Falta de habilidad lectora. El lector pronuncia las sílabas y lee despacio. Esto perjudica a la MCP ya que ésta no es capaz de retener ni relacionar la información porque los datos le llegan muy lentamente. La carencia de esta habilidad implica la distracción de la mente del lector ya que los conceptos son procesados con retraso; su mente, pues, se distrae con otros estímulos que puede aprehender por medio de otra habilidad en la que es más experto como, por ejemplo, la visión o la escucha. El estímulo llega al cerebro de un modo lento porque no hay entrenamiento en el proceso psicofísico de descodificación de la escritura. Esta falta de habilidad le impide asimilar con rapidez los contenidos. Por el contrario, la asimilación eficaz sí la consigue viendo o escuchando.

1. 2. Falta de conocimiento morfosintáctico de la lengua. Esto implica no saber cuál es la relación entre los elementos del texto. Así, por ejemplo, si se desconoce la oración principal de un grupo oracional y su relación con otras unidades que se le subordinan, la información procesada es errónea.

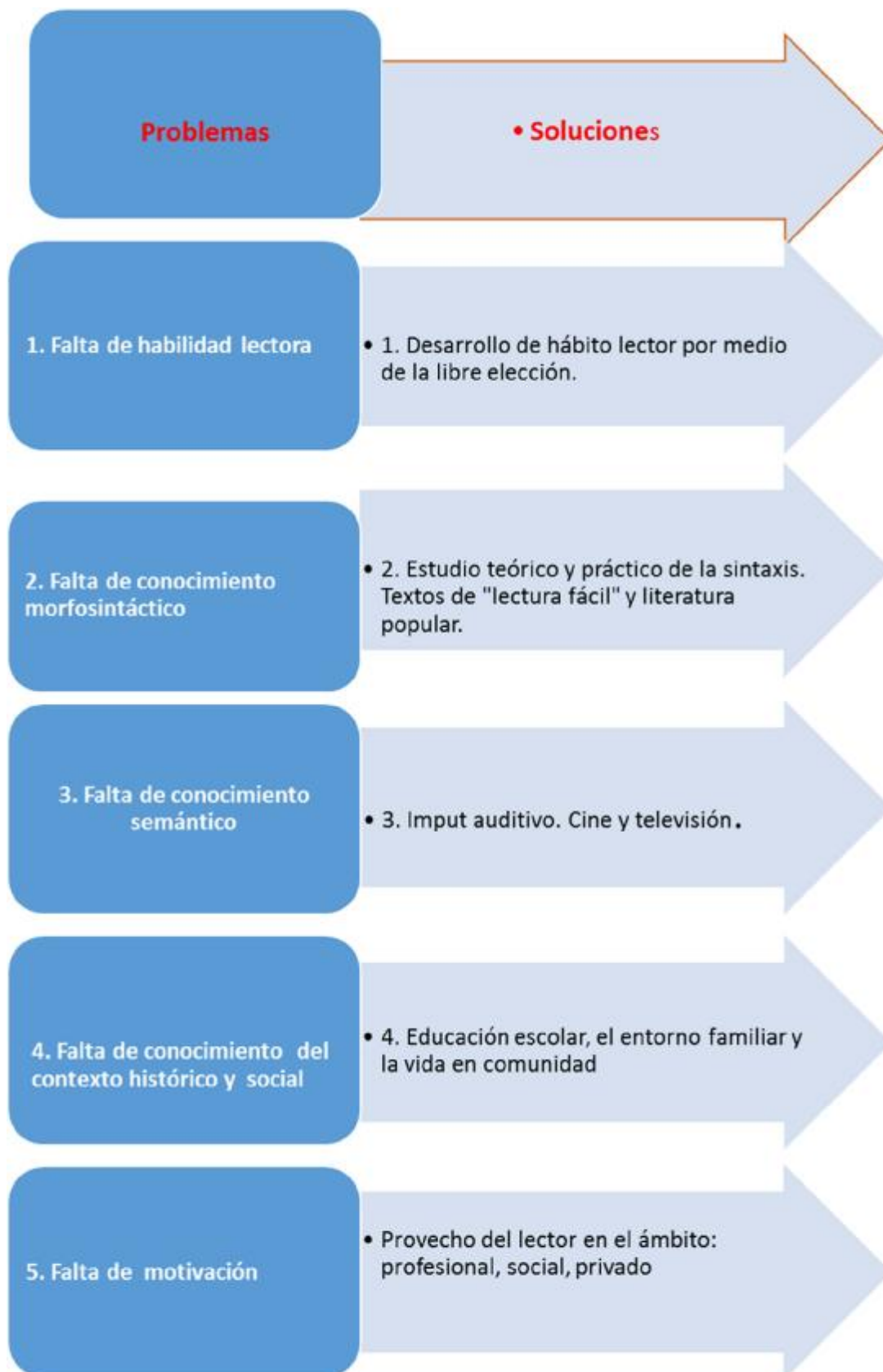
1. 3. Falta de conocimientos semánticos. El lector puede desconocer el significado de algunas de las palabras que se encuentran en el texto. Pero si el número de palabras desconocidas es desmedido, el lector no podrá deducir el significado por el “cotexto” (entorno lingüístico que le precede o le sigue), lo que dará lugar a una desconexión total con mensaje textual. El lector debe también saber identificar los referentes semánticos de los deícticos y las anáforas (CASSANY, LUNA y SANZ, 2005, 207).

1. 4. Falta de conocimiento de las estructuras históricas sociales y culturales, es decir, del contexto histórico y social. Este conocimiento, por una parte, posibilita al lector entender el texto y, por otra, una vez procesado el mensaje, le servirá de estructura (o “estantería”) interna dónde colocará otros nuevos datos procesados en la siguiente lectura. Si no existen estructuras someramente organizadas en la MLP, el lector no retiene lo leído. Esta carencia le impide encajar el nuevo *input* en un lugar interno para que le sea útil en la construcción de nuevo conocimiento. A más nivel cultural del lector, mayor es la capacidad de organización del mensaje en su estructura interna. Así, por ejemplo, las coordenadas históricas –la Prehistoria, la Edad Media o la Edad Contemporánea – en la mente del lector son como “estanterías” donde el lector almacena su nueva información. La información procesada por el lector, al encontrarse con nuevos datos, se reorganiza con los datos (conocimiento previo) que estaban ya almacenados en “las estanterías” de la MLP. Mientras más culto es un lector, su capacidad de comprensión (y, por lo tanto, de utilización del mensaje) es mayor; la totalidad del nuevo mensaje se aprovechará, se anclará a conocimientos ya adquiridos, y esta amalgama dará lugar a un conocimiento significativo. Así, pues, es necesario para el proceso lector “un cuerpo de conocimientos para hacer inferencias [...] y relacionar las distintas partes del discurso” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2010, 69-70).

1. 5. Falta de motivación. Puede que los temas, aunque el lector los entienda, le aburran porque no le son relevantes. Personas con gran capacidad intelectual y creatividad suelen suplir esta primera falta de interés del tema obteniendo reflexiones y deducciones de su lectura que traspasan el tema en sí mismo porque lo unen a otros (que ya tenían guardados en “sus estanterías”), dándole, así, una nueva perspectiva. También a más cultura hay más motivación porque cualquier campo de conocimiento puede ser ligado por el lector a un conocimiento que poseía anteriormente. Basándose en los estudios de Marvin Lee Minsky, DIETRICH SCHWANITZ explica la reelaboración del significado en la mente en de un modo simple:

[...] el cerebro se ocupa mínimamente de la impresiones suscitadas por los estímulos externos [...] el grueso de su actividad lo constituye la percepción de sí mismo. [...] El cerebro sólo destina el dos por ciento de su actividad al tratamiento de la información procedente del exterior; el noventa y ocho por ciento restante lo emplea en la reelaboración interna de esta información. (2003, 601)

A continuación exponemos un cuadro (1) en el que se presentan los problemas del “no lector” y las posibles soluciones de los mismos.



Cuadro 1. Producción propia

2. ¿Cómo se pueden solventar los problemas que afectan a la comprensión lectora?

La misma enumeración de los problemas que afectan a la comprensión lectora es la empleada al plantear las posibles soluciones:

2. 1. La solución a la falta de habilidad lectora **es desarrollar el hábito lector en sí mismo**; es decir, leer textos que en sí no tengan otro objetivo que desarrollar esta capacidad atrofiada. Para esto, **el lector debe de elegir lo que quiere leer**. A veces, puede ser un riesgo para su formación inmediata pero, a largo plazo, la lectura -esa “profesora perenne”- le hará elegir libros más complejos y valiosos para su formación. DIETRICH SCHWANITZ plantea la situación de este modo didáctico:

Quien todavía no haya adquirido el hábito de la lectura, debería ejercitarse en ella empezando por temas que sean de su interés, aunque se trate de novelas eróticas. Debería considerar esta práctica como una especie de *jogging*, como una especie de entrenamiento destinado a mantener en forma su espíritu. La lectura se convierte entonces en una actividad a la que se dedica diariamente un tiempo determinado, hasta que acaba haciéndose costumbre. (2003,555)

El autor manifiesta la supremacía del desarrollo de la habilidad lectora frente al adoctrinamiento moral o estético; la razón es que, una vez lograda la habilidad lectora, el alumno “corregirá” las posibles “deficiencias” de un canon literario escogido por él mismo o por el profesor simplemente para fomentar la habilidad y que, a veces, no es “políticamente correcto” para su edad o no se amolda a los criterios de “literatura de calidad” defendidos por el sistema.

2. 2. Por lo que se refiere al segundo problema -desconocimientos morfosintácticos- se suple con un **estudio teórico y práctico de la sintaxis** que capacitará al alumno para establecer las relaciones entre las palabras del texto. Este conocimiento no garantiza la comprensión del sentido del texto pero sí es el primer paso para conseguirlo. Solo así, por ejemplo, sabrá identificar la oración principal que es la portadora del significado central del párrafo.

También leyendo libros especiales o algunos de estructura sencilla se suple esta carencia. Estos libros de **lectura fácil** (L. F.) se editan para personas adultas o emigrantes que comienzan tarde a leer y no dominan la lengua destino. Los textos de L. F. tienen un argumento “para mayores”, una estructura sintáctica sencilla y un léxico no complicado o introducido gradualmente con anotaciones.

Igualmente para mejorar los problemas de comprensión debidos al desconocimiento sintáctico se puede recurrir a libros tildados por los académicos como “**literatura popular**”: los comics, la novela “rosa” y las novelas del Oeste presentan unos personajes planos, una trama fácil y un vocabulario y sintaxis elemental. Este tipo de literatura ha sido en muchos países, como, por ejemplo, en la España de los años 40, un sistema de formación de lectores que, más adelante, demandarán lecturas más complejas. Es decir, la literatura popular ha sido “un plan lector natural”, no impuesto por ningún organismo.

2. 3. El problema de desconocimiento **semántico del léxico se puede solventar**, además de con los libros de lectura fácil, **con exposición** del sujeto **a todo tipo de input auditivo**: noticias en televisión, cine, charlas culturales etc. Hay que tener cuidado y no fomentar en exceso el devorar todos los programas televisivos. El lenguaje oral es distinto del escrito. El lenguaje televisivo está ligado al contexto inmediato (gestos, voces etc.) y, además, “las imágenes televisivas son sincrónicas con la estimulación del cerebro” (SCHWANITZ, 2003, 554). Por el contrario, el lenguaje escrito requiere el reconocimiento de un orden sintáctico que, a veces, como, por ejemplo, en una larga oración compleja, retarda el sentido total del enunciado. Igualmente, la comprensión del contexto no es situacional sino que hay que deducirla de la escritura y esta operación requiere más esfuerzo en el lector.

2. 4. La falta de conocimiento de **las estructuras históricas sociales y culturales** del texto es más difícil de solventar (contexto histórico social). Se requiere un largo plazo para que el lector vaya adquiriendo un bagaje cultural que le haga un lector competente. Esta maduración **se logra a través de la educación escolar, el entorno familiar y la vida en comunidad**. Un sujeto que es competente (se desarrolla en de una forma eficaz y productiva) en estos ámbitos suele ser buen lector.

La comunidad emigrante encuentra con grandes dificultades en este sentido. La barrera cultural perjudica al lector en su comprensión lectora ya que éste desconoce el contexto histórico cultural de país destino; ignora la historia reciente y pasada, las costumbres (como, por ejemplo nombres de comidas y bailes) y los referentes culturales de la sociedad.

2. 5. La falta de motivación del lector. El lector debe poseer “estructuras afectivas hacia el texto” (COLOMER, 2002, 93). Sólo así obtendrá una respuesta positiva la pregunta: ¿Es necesario que yo lea? Un sujeto no considera necesario leer si en esa actividad no aprecia un provecho personal. La lectura de textos literarios ejercita una habilidad lectora que, más adelante, se puede emplear en otro tipo de textos. **Esta habilidad lectora puede repercutir** positivamente en el sujeto **en tres ámbitos:**

2. 5. 1 En el ámbito **profesional**. La capacidad lectora mejora las destrezas en la profesión del sujeto lector porque da acceso a la información de los documentos fuentes de todo tipo: meramente profesionales, legales e informativos, entre otros.

2. 5. 2 En el ámbito **social**. En la vida en comunidad el sujeto lector suele tener más éxito en su relación con los demás. Esto es posible porque la lectura le da otras perspectivas que lo enriquecen y le hacen ver la realidad desde otro punto de vista (por ejemplo, con sentido del humor y con creatividad). El sentirse valorado en el grupo gracias a esta facultad fomenta y consolida el hábito lector. Por esta razón, son positivos los

comentarios colectivos en el aula, mesas redondas y debates, entre otros.

2. 5. 3 En el ámbito **privado**. La lectura repercute positivamente en el espíritu del lector. Se siente arropado porque algún autor ha pensado lo mismo que él. La lectura puede ser un refugio de nuestras frustraciones cotidianas. Nos sentimos lector implícito con el autorⁱⁱⁱ; con nuestra lectura destruimos o amamos el mundo o las personas, al igual que el autor lo ha hecho previamente. Igualmente la lectura nos plantea dilemas morales, problemas sexuales y situaciones que nunca se nos han presentado en nuestra vida “provinciana”. Este deseo de conocer “lo prohibido”, lo inexplorado y, además, hacerlo por uno mismo, sin que nadie te guíe en el camino, da lugar a un placer único.

3. ¿Qué actitud se debe tomar ante el alumno “no lector”? Propuestas didácticas

(a) Como ha quedado expuesto más arriba, es fundamental **fomentar “el hábito” o “la costumbre”**. Considerar la formación del hábito lector como un fin en sí mismo, sobre todo en la etapa de la educación infantil y primaria. El hábito es como un ejercicio de gimnasia que pone en forma la habilidad lectora y sus microhabilidades (CASSANY, 2005, 206-207). En educación primaria se dedicará un tiempo a la lectura en espacios “lúdicos”, es decir, a ser posible fuera del aula para que el alumno la asocie con la diversión.

(b) La lectura de textos literarios **no** debe tener **otro fin que el placer**. Se debe **desvincular de prácticas tediosas**. ANA BERMÚDEZ señala que estas últimas son

Medidas que acaban convirtiendo la lectura literaria en punto de partida, instrumento e incluso «pretexto» para el ejercicio escolar y que, en ningún caso, apuntan hacia la consecución de un hábito lector o la formación de un lector literario competente. El texto literario, convertido

así en preámbulo e instrumento para el obligado ejercicio escolar, es fácil que se convierta en un tedioso objeto para el niño. (2012, 95).

En las distintas etapas educativas se dedicará un tiempo a comentar libros en el que cada alumno exprese sus ideas libre y críticamente. (Mis alumnos recuerdan con pesar las preguntas cerradas sobre detalles sin importancia, que el profesor rebuscaba para comprobar si habían leído el libro de lectura; práctica que tranquilizaba al docente pero que suponía “leer para superar el examen sin ningún gusto en ello”).

(c) No se debe tener una actitud impositiva ante la lectura: Daniel Pennac recalca la inutilidad de “mandar a los alumnos” obras y obligarles a que las lean. “El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo `amar´..., el verbo `soñar´...” (PENNAC, 2009,11). Si un alumno no lee, ya leerá. Los libros de lectura no deben ser obligatorios. (En mis tutorías mis alumnos me han confesado que no les gusta leer porque les obligaban. Y añadían: “¿Qué diferencia había, pues, con estudiar?”).

(d) No hay que buscar el adoctrinamiento moral ni imponer la visión del profesor sobre el tema de la lectura. No hay interpretaciones correctas o incorrectas de un texto literario; “nuestra interpretación es una más de un conjunto posible” (CASSANY, 2009, 51). El lector que se siente único dueño y creador de su interpretación es más responsable en su lectura que aquel que confía en el juicio del profesor, emitido posteriormente con conclusión final. También así **se fomenta el pensamiento crítico** y la creatividad.

(e) El canon literario debe ser amplio (respecto al número de obras y géneros) para que **el alumno escoja libremente**. Ante el grupo de alumnos “no lectores”, el profesor debe indagar qué libros leyeron por última vez y quién se los recomendó. Muchas veces los alumnos leen lo que leen sus amigos para identificarse con el grupo. Quizá, los libros propuestos por personas ligadas a al ámbito de ocio del alumno no sean los que más agraden al profesor, pero da igual; el objetivo es la lectura. Así pues, en estos casos, el profesor debe permitir

la inclusión en el canon de libros propuestos por los alumnos y sus círculos sociales, aunque esto suponga más trabajo para el profesor.

Así pues, las recientes investigaciones de OLIN-SHELLER Y TENGBERG refieren el gusto del alumnado por la novela de temática real (*faction*) y confirman el deseo de **los estudiantes de introducir su propio canon literario:**

In modern literature boundaries between fact and fiction are often blurred. Novels using this hybrid technique have grown increasingly popular, especially among adolescents. Students often bring these books into the classroom, prompting their teachers to acknowledge 'their own choice' of reading. (2012,154)

(Igualmente, algunos de mis alumnos “no lectores” reconocen haber leído algún libro porque lo han encontrado recomendado en las redes sociales o por algún amigo y proponen leer otro de ese autor en vez de elegir entre los sesenta disponibles en el canon escolar. También he apreciado que muchos alumnos argumentan su elección en que “son hechos actuales; han pasado en realidad”).

(f) Hay que intentar **motivar a los alumnos con el entusiasmo** no solo del profesor sino **de otros alumnos**. Para esto se organizarán actividades donde los alumnos actúen libremente: dejar comentarios en el *blog* de libros de lectura de la asignatura, mesas redondas y debates, entre otros. Como dice CARMEN MARTÍN GAITE, podemos empezar a querer a héroes literarios “[...] cuyas peripecias hemos vivido por delegación. Y no sólo ni siempre través de una lectura directa, sino a través de la emoción que esa lectura puedo dejar en padres, maestros o amigos” (1985, 76) (En mi experiencia como profesora he constatado que mi motivación no sirve sino tiene la validación o la autoridad de un alumno; los alumnos no se identifican con los profesores sino con sus compañeros o ídolos y quieren leer lo que leen estos).

Podemos concluir que la lectura impuesta es perjudicial; es difícil compaginar la libertad del alumno con el desarrollo del hábito lector. Pero este tiene que ser descubierto y necesitado por el propio alumno, solo así la lectura será duradera

y se convertirá en una maestra que le enseñará durante toda la vida y que garantizará su formación continua -“*a lifelong learning education*”- (*THE BOLOGNA PROCESS*, 2009, 3).

La escuela puede contribuir proponiendo lecturas y ligando la actividad lectora a momentos placenteros donde existan intercambios de opiniones entre los lectores. Estas actividades –charlas, mesas redondas y *blogs*- convierten al libro de lectura en un signo más de identidad personal para el alumno (ya que le posibilita expresar su pensamiento críticamente) y, más tarde, con el grupo. Los profesores no deben buscar una rentabilidad inmediata en la lectura de una obra literaria por parte del alumno sino considerar una inversión a muy largo plazo.

Referencias

- ABRAMS, M., & HARPHAM GALT, G. (2012). *A Glossary of Literary Terms*. United States. Wadsworth, Cengage Learning.
- BERMÚDEZ, A. (abril de 2012). "Competencia literaria y literatura infantil y juvenil". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (nº 60), págs. 92-101.
- CASSANY, D. (2009). "Doce demos sobre la lectura". En D. CASSANY, *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Paidós, págs. 37-52.
- CASSANY, D., & LUNA, M. y. (2008). *Enseñar lengua*. Madrid. Graó.
- COLOMER, T. (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En C. Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona. Paidós, págs. 85-106.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E; GARCÍA PÉREZ, J.R. y ROSALES PARDO, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, Graó.
- GAITE, C. (1985). *El cuento de nunca acabar*. Barcelona: Destino.
- OLIN-SHELLER, C., y TENGBERG, M. (2012). "'If It ain't True, Then It's Just a Book!': The Reading and Reaching of Fiction Literature". *Journal of Research in Reading*, 35(2), págs. 153–168.
- PENNAC, D. (2009). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- RAE. Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- SCHWANITZ, D. (2003). *La cultura* (4ª ed.). Madrid: Taurus.
- THE BOLOGNA PROCESS (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. (28-29 April). Benelux.

^{i i} He sido profesora titular de Lengua (en primer curso de Grado) y de Habilidades lingüísticas (en tercer curso de Diplomatura) en el Centro de Magisterio Sagrado Corazón (adscrita a la Universidad de Córdoba, España). También profesora titular de Didáctica de la lengua y la literatura en Grado (cursos 2012-2014).

ⁱⁱ Por economía en el discurso me acojo al "empleo genérico del género masculino" señalado por la RAE (2009, apartado 2.2. vol I, 85-95), que incluye tanto alumnas como alumnos.

iii Lector implícito es aquel que entiende a la perfección lo que el autor ha querido decir, comprende el mensaje textual tan bien como el autor mismo. Según Wolfgang Iser es capaz de llenar los vacíos de información ("information gaps") y los elementos indeterminados ("indeterminate elements") propuestos por el autor. "[...] implied reader [...] is [...] someone who is expected to respond in specific ways to the 'response-inviting structures' of the text" (Abrams y Harpham Galt, 2012,330),