



Formación de lectores,  
competencia literaria  
y evaluación: **un reto**

# pendiente

El rol del docente de lenguaje debería brindar un especial interés a la didáctica de la literatura y la formación de lectores críticos a partir de una adecuada planeación, seguimiento y evaluación de actividades que apunten al desarrollo de la competencia literaria.

Por Carlos Sánchez Lozano\*  
 cslozano@gmail.com

La didáctica de la literatura en el entorno escolar requiere una revisión urgente, pues si bien la literatura constituye un capital histórico de la planeación curricular, no está exenta de ser cuestionada sobre su sentido en el aula. ¿Qué esperamos de ella y, en consecuencia, cómo evaluamos los aprendizajes que propicia? En este artículo se presentan algunas alternativas fundamentadas en cuanto al reto que representa la tarea de los docentes de Lenguaje de formar lectores y desarrollar la competencia literaria.

### Palabras clave

Evaluación – Didáctica de la literatura – Decreto 1290 – Competencia literaria

### La muralla china

Con frecuencia en el diálogo con maestros de lenguaje —sobre todo de bachillerato— quedo perplejo cuando luego de preguntar “¿Qué papel cumple la literatura en sus clases?”, oigo con frecuencia la respuesta: “Acercar los estudiantes a las grandes obras literarias”. Entonces inmediatamente rememoro la escena incómoda de un joven que el fin de semana (mejor dicho, el domingo) trata de leer una obra “clásica”, en una batalla desigual entre un texto complejo y un lector sin habilidades ni motivación para desentrañarla.

Surge una pregunta: ¿se puede aprender a comprender los textos sin que haya un aprendizaje explícito? Sí. Desde luego que es posible aprender a leer sin me-

diación de un maestro, esto es, por autoaprendizaje (uno como maestro de sí mismo). Muchos jóvenes han aprendido de ese modo. Cuántos simplemente fueron “arrojados” a interpretar, por ejemplo, complejos textos literarios sin ningún tipo de ayuda. Cuántos no han tenido que soportar, en noveno o décimo grado, la horrible tarea: “Léase para dentro de dos semanas *El Mío Cid* porque vamos a hacer un control de lectura”. ¡Y con qué estrategias de comprensión va a contar un adolescente para entender un texto clásico de la literatura española del siglo XI, absolutamente lejano en léxico, temática, contexto histórico e intereses personales!

Mi opinión es que, al igual que con ciertos aprendizajes de la lengua (la codificación y la decodificación alfabética, la ortografía, la gramática), seguimos enseñando y evaluando como hace cien años. La enseñanza de la historia literaria y de los textos canónicos de la literatura colombiana y occidental es una herencia del período nacionalista, a comienzos del siglo XX, que ha resistido todos los cambios curriculares y de programas que desde entonces se han dado en Colombia. Viejas ideas que persisten: en primaria, enseñar, generalidades de los tipos de texto en los que se expresa la literatura (fábula, cuento, poema); en secundaria, la lectura “obligatoria” de la literatura colombiana (en grado octavo), latinoamericana (en noveno), española (décimo) y universal (once).



\* Lingüista y literato. Editor de libros de texto durante veinte años y de literatura infantil y juvenil entre 2009 y 2010. Ha sido consultor de Cerlalc-Unesco en formación de agentes del ámbito del libro. En la actualidad está tomando un merecido descanso editorial y trabaja en su otra área profesional que es la de profesor de Escritura Académica y de formador de maestros de lenguaje. Ha publicado sobre didáctica de la literatura en Educación y Cultura, Revista Latinoamericana de Literatura Infantil

y Juvenil, Textos. Didáctica de la lengua y la literatura, Magisterio y Educación y Biblioteca. Es autor de los libros: Ángel Rama: crítica literaria y utopía en América Latina, ¿Cómo tener ortografía?, Diseño de planes nacionales de lectura (en coautoría con Beatriz Isaza), Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria (en coautoría con Deyanira Alfonso) y Antología didáctica, una compilación de ensayos de Baldomero Sanín Cano.



¿Terquedad de los maestros? ¿Una episteme que no acepta la autorreflexión? ¿Prácticas ancladas en la vida escolar? No parece haber una respuesta definitiva. Si revisamos la vivencia escolar de cualquier persona mayor de veinte años, encontramos que en general su experiencia de la lectura literaria no ha sido significativa, ni grata. Incluso hoy sigo oyendo estudiantes de secundaria que gritan: “Odio leer”<sup>1</sup>. Este solo hecho nos debería llamar la atención a los maestros de Lenguaje y llevarnos a las preguntas: “¿qué no estamos haciendo bien?, ¿por qué estamos fracasando?”, pues está claro que no podemos seguir culpando a los estudiantes de ese choque con los textos literarios.

Hay casos de excepción, desde luego, y esos casos nos enseñan qué se puede hacer para mejorar la didáctica y la evaluación de la literatura en nuestras aulas. Varios de los escritores más reconocidos

1 Aquí se refieren obviamente a la lectura de obras literarias “clásicas”, pues leer lo tienen que hacer todo el tiempo. No se concibe ningún tipo de aprendizaje sin ser lector activo.

2. Nuestro prestigioso Nobel Gabriel García Márquez ha contado cómo su formación de lector, en la adolescencia, estuvo notoriamente influida por la guía de su maestro Carlos Julio Calderón, quien lo introdujo en la poesía clásica española y en el piedracielismo colombiano. Cfs. GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma, p. 233.

de nuestro país —por citar un ejemplo cercano— han reconocido que mucho de su vocación literaria la deben a una maestra de primaria que les leía cuentos cada mañana antes de comenzar la clase o a un docente de secundaria con el que “desbarataban” los textos literarios<sup>2</sup>.

## El viraje hacia la formación de lectores y la competencia literaria

Un debate urgente que debemos enfrentar podría girar alrededor de estas preguntas: ¿cuál es el sentido de la enseñanza de la literatura en nuestras aulas?, ¿qué esperamos que lean y aprendan los estudiantes?, ¿cómo debemos evaluar ese aprendizaje?

Mi opinión es que resulta urgente pasar de un paradigma basado en la prescripción literaria y en la obligatoriedad de leer, a uno en que nuestra tarea de docentes de español sea formar lectores y escritores competentes<sup>3</sup>. Se dirá que es una fórmula fácil de enunciar, pero compleja de llevar a la práctica, y eso es cierto. Pero esa fórmula resume nuestra tarea y la dimensión del desafío que tenemos en frente. Para empezar propongo que introduzcamos en la agenda de discusión dos conceptos o problemas: la *formación de lectores* y el *desarrollo de la llamada competencia literaria*.

Desde mi perspectiva, el reto de formar lectores involucra un trabajo conjunto con el bibliotecario escolar, los profesores de las otras áreas y los padres (gráfica 1). El docente de Lenguaje tiene la tarea predominante de enseñar a comprender los textos literarios y los docentes de las otras áreas, los textos académicos (expositivos, argumentativos, descriptivos, discontinuos). En la construcción de hábitos de lectura de los niños y jóvenes requerimos contar, sin duda alguna, con el apoyo de otros mediadores como el bibliotecario escolar (o el bibliotecario público, en su defecto), los padres y, si es posible, animadores de lectura externos. El hábito de lectura se refleja en una conducta asertiva

hacia los libros y la lectura por parte de los estudiantes. Una muestra de ese hábito es pedir prestados libros de la biblioteca escolar y mostrar evidente gusto por dialogar y recrear con el docente y los compañeros los libros de literatura que estén leyendo.

Esa formación de lectores exigirá tomar en cuenta que los niños, primero, son *lectores heterónomos* y con el paso de la escolarización deberán convertirse en *lectores autónomos*<sup>4</sup>, en secundaria (gráfica 2).

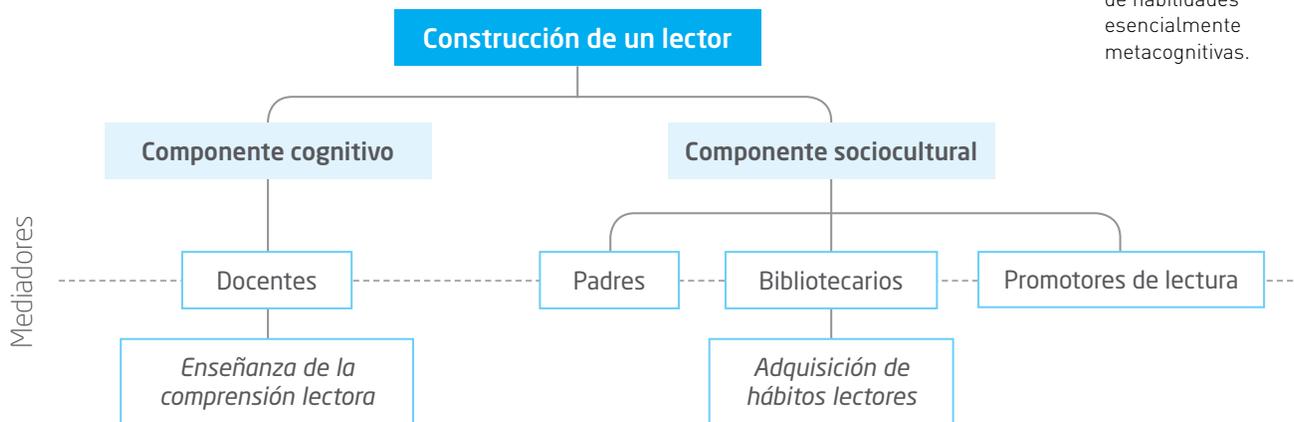
Bajo este principio vigotskiano de alcanzar nuevas zonas de desarrollo próximo en la lectura de los textos a través

de la alfabetización durante once años mínimos en el colegio, será fundamental organizar planes lectores que observen tanto los intereses lectores, variados, de nuestros estudiantes las competencias lectoras que requieren para comprender, desde los textos más sencillos a los textos más difíciles de entender. Obsérvese un ejemplo de esa evolución en la gráfica 3, en donde se sugiere que el último nivel de lectura sea un libro complejo, en este caso una novela "clásica" (por ejemplo, sí *Crónica de una muerte anunciada; no, Cien años de soledad*).

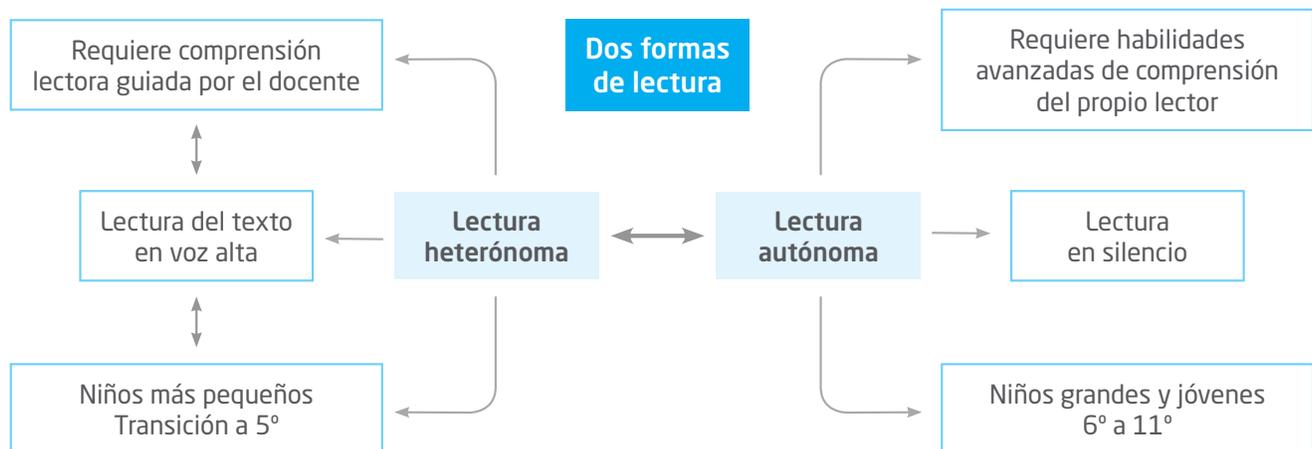
3 Sobre este aspecto, ya hace más de diez años, hizo notorios aportes el profesor español y director de la revista Textos, Carlos Lomas. Cfs. [www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc](http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc).

4 Entendemos por *lector heterónimo* aquel que depende de un adulto para la comprensión de los textos; el *lector autónomo* es aquel que solo enfrenta los retos que le plantea un texto y los resuelve mediante la puesta en práctica de habilidades esencialmente metacognitivas.

Gráfica 1

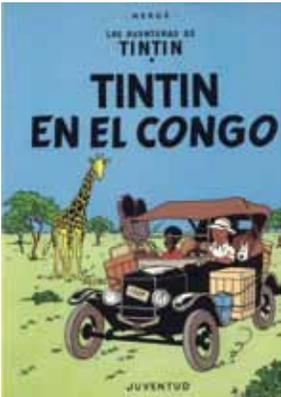
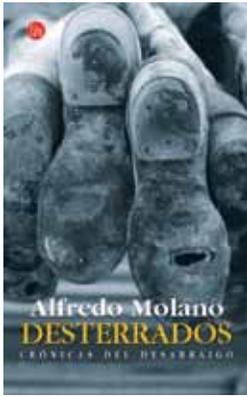
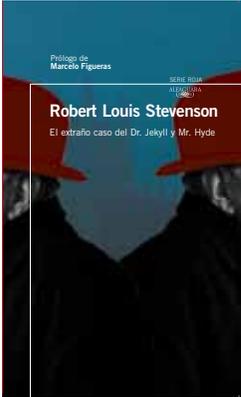


Gráfica 2



Gráfica 3

Progresión en la lectura de textos con adolescentes

- expertos		+ expertos		
				
Historieta o novela gráfica	Novela de temática juvenil	Libro de periodismo	Antología de poesía juvenil	Libro clásico básico

En relación con el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes, nos referimos a aquella competencia que, según Teresa Colomer<sup>5</sup>, exigirá de los docentes:

- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.
- Construir el significado de manera compartida.
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.
- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita.

¿Y qué evaluar?

Si nuestros objetivos en educación literaria viran hacia la formación de lectores y el desarrollo de la competencia literaria, pues estos serán los saberes y las competencias que evaluaremos. En ese sentido, propongo<sup>6</sup> que tengamos como referencia dos instrumentos: el Decreto 1290 de 2009, que estableció el nuevo sistema de evaluación y promoción escolar en Colombia<sup>7</sup>, y las categorías que utiliza la prueba internacional de lectura PISA. ¿Por qué? Porque proporcionan variables relevantes que nos permiten verificar objetivamente si los estudiantes están avanzando en los aprendizajes literarios y en

5 COLOMER, T. (1995). *la adquisición de la competencia literaria*. En: Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura (4), p. 19.

6 Parte de las sugerencias que vienen a continuación las elaboramos en conjunto con las investigadoras Deyanira Alfonso y María Clemencia Venegas, como marco conceptual del Proyecto Anual de Lectura del plan Lectores críticos en acción, de Editorial Alfaguara.

7 El decreto, en su artículo 5º, establece una escala de valoración del desarrollo de los aprendizajes

mediante desempeños: Superior, Alto, Medio y Bajo. Estos desempeños son cualitativos y requieren en su redacción particular cuidado por parte de los docentes, pues es necesario diferenciar logros tanto en saberes como en habilidades.

8 Para la diferenciación entre este tipo de estrategias consúltese PÉREZ ABRIL, M. y RINCÓN G. (2010). Consúltese: <http://escribiantesdeescribir.blogspot.com/2012/11/actividad-secuencia-didactica-proyecto.html>

qué aspectos deben mejorar y nosotros los docentes ayudarles. Esto lo podemos hacer a través del ajuste en el plan curricular del área y mediante didácticas que propicien ese mejoramiento. Esas estrategias didácticas pueden ser actividades, secuencias didácticas o proyecto pedagógicos de aula<sup>8</sup>.

En consecuencia, es importante redefinir qué debemos evaluar y cuál sería el sitio de la literatura. En la gráfica 4 se puede observar que serían cuatro las competencias básicas que los docentes de Lenguaje tendríamos que evaluar, ajustadas a los niveles de desempeño exigidos por el Decreto 1290.

Las categorías de evaluación de la prueba PISA quedarían integradas en un cuadro en donde se establezcan, de forma desglosada, que es estar en nivel de desempeño Superior o Bajo, en cada habilidad (gráfica 5).

**Gráfica 4**

Competencias básicas para desarrollar en Lenguaje					
Grado	<input type="text"/>	Periodo académico	<input type="text"/>	Fecha	<input type="text"/>
Docente	<input type="text"/>				
Competencias básicas	Niveles de desempeño según el Decreto 1290				
	Superior (S)	Alto (A)	Básico (B)	Bajo (b)	
Comprensión lectora					
Producción textual escrita					
Oralidad					
Literatura					

**Gráfica 5**

Rejilla de valoración

Aspectos de evaluación	Niveles de desempeño			
	Superior (S)	Alto (A)	Básico (B)	Bajo (b)
<b>Recuperación de la información</b>	Reconoce personajes, hechos destacados, lugar donde ocurre la historia y deduce el significado de las palabras sencillas a partir del contexto.	Reconoce personajes, hechos destacados y lugar donde ocurre la historia, pero no deduce el significado de palabras a partir del contexto.	Reconoce personajes y lugar donde ocurre la historia pero se le dificulta reconocer los hechos y el significado de las palabras.	Reconoce personajes y lugar donde ocurre la historia, pero presenta dificultades para ordenar los hechos y no establece el significado de las palabras a partir del contexto.
<b>Comprensión global</b>	Extrae las ideas clave del texto, las relaciona y elabora con ellas un resumen para hallar el sentido global del texto	Extrae las ideas clave del texto y las relaciona pero no logra elaborar un resumen con sentido global del texto.	Extrae las ideas clave pero le es difícil relacionarlas y construir la idea global.	Identifica algunas ideas del texto, pero no son las principales.
<b>Reflexión personal</b>	Identifica el propósito comunicativo del texto, asume una posición crítica frente al mensaje e identifica la silueta o formato del texto leído.	Identifica el propósito comunicativo y la silueta del texto leído, pero su posición crítica frente al mensaje es muy general.	Identifica el propósito del texto, identifica parcialmente la silueta o formato del texto leído pero no asume una posición crítica frente al contenido.	Identifica la silueta del texto pero no reconoce el propósito comunicativo y tampoco asume una posición crítica frente al mensaje o contenido.

Niveles de desempeño

Superior	Alto	Básico	Bajo
Entre 4.5 y 5.0	Entre 4.0 y 4.4	Entre 3.0 y 3.9	Menos de 3.0

Gráfica 6

Rejilla de evaluar la asignatura del Lenguaje según Decreto 1290/2009

Estudiante	Competencias																Nivel de desempeño	Nota
	Comprensión lectora				Producción textual escrita				Oralidad				Literatura					
	S	A	B	b	S	A	B	b	S	A	B	b	S	A	B	b		
Abello Juan		4.0					3.0				3.5		4.5				Básico	3.8
Arce Antonia				2.8			3.0		4.0						3.0		Básico	3.2



El reporte final de evaluación para ser entregado a los estudiantes y a sus padres podría seguir un modelo cualitativo-explicativo, pero que también incluya una nota numérica, la cual sería un promedio de los resultados en todas las competencias de Lenguaje.

Visto así la rejilla final de evaluación con el nivel de desempeño y la nota del estudiante podría tener estas características (gráfica 6):

Y un plus...

Más allá de toda esta parafernalia evaluativa, el verdadero logro será que nuestros estudiantes recuerden de manera inolvidable que la literatura les ayudó a entender algo que no habían entendido antes, a ser más humanos y críticos, a tener referentes para darle coherencia al mundo. En definitiva, que los ayudó a crecer, a construir su subjetividad, y les proporcionó un tipo de experiencia y de lenguaje únicos, esencial a lo largo de sus vidas<sup>9</sup>.RM

<sup>9</sup> Esta reflexión final es un homenaje a mi profesor de literatura en bachillerato en el Colegio San Pedro Nolasco de Bogotá, Pedro Romero, quien ayudó a consolidar en mí ese amor fanático, absoluto, sin condiciones, por la verdad que instaura la Literatura.