

El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo

Isabella Leibrandt
Universidad de Navarra

1. ¿Por qué llevar un diario de lectura?

Una considerable importancia está ganando el diario o portfolio a cuyo aumento de publicaciones corresponde, sin duda, un creciente interés por una práctica pedagógica derivada del paradigma constructivista con aspectos fundamentales como la metacognición y evaluación continua. La herramienta del diario/ portfolio/ blog (otros términos utilizados son ‘weblog’ o ‘cuaderno de bitácora’, en inglés también *reading journals* o *protocols*, para una herramienta cuya principal función es documentar el proceso de aprendizaje) encuentra su utilidad para reflejar el aprendizaje/el trabajo continuo y autónomo dando al profesor un mayor acceso a este proceso individual en cada alumno permitiéndole reconocer posibles problemas a tiempo y dirigir en caso necesario convenientemente al alumno. En este sentido, el portfolio es fundamentalmente considerado una alternativa a la evaluación convencional del sistema basado en exámenes teniendo un origen en el malestar de muchos profesores en el hecho que los exámenes puntuales no permiten obtener una imagen válida de las competencias reales de sus alumnos.

El cometido del empleo del diario durante el proceso de lectura tiene asimismo sus razones en la actual didáctica de la literatura que presenta las estrategias de metacognición como un importante instrumento para reflexionar y autocuestionarse durante la lectura marcando así un importante desplazamiento hacia la actividad del lector (Mendoza Fillola, 1998:170).

A la vista de estas circunstancias, deseo presentar el diario en primer lugar como un instrumento para el fomento de una lectura más activa, personal y reflexiva. Este sistema de trabajo quiere mostrar nuevas posibilidades para la introducción de reformas didácticas de la lectura influyendo a la vez en la autonomía del alumno tanto de forma individual como colaborativa persiguiendo sobre todo la interpretación metacognitiva, es decir, saber observar el propio proceso de lectura para llegar a saber cómo leo, haciendo posible sacar importantes consecuencias para un mejoramiento en futuras lecturas. La ‘autoobservación’, por tanto, constituye una parte importante del proceso de recepción enseñando al lector a apreciar los distintos elementos, a percibir la propia actividad participativa necesaria para establecer un significado, o en otras palabras, la actividad re-creadora del lector. De este modo se atiende a los intereses y a las expectativas de los receptores al relacionarlos con los condicionantes de sus propios saberes en el proceso de lectura y construcción de significados textuales. En este sentido y correspondiendo a los objetivos didácticos la autoobservación del proceso de lectura, la explicitación del proceso lector y la consideración de los condicionantes del mismo texto (significados a interpretar); los conocimientos y condicionantes que el lector posee y las reacciones surgidas de la interacción se corresponden con las habilidades de reconocer, reajustar-comprender, interpretar. En el diario el alumno por tanto refleja sus opiniones y reflexiones obteniendo así el profesor una colección de comentarios escritos que hacen visible el trabajo continuo y personal del alumno. El objetivo principal es, a su vez, un aumento de la autorreflexión por parte del alumno respecto al proceso de lectura considerándola una condición previa para que el alumno mejore su papel activo como lector aprendiendo a autorcuestionarse a través de una continua autoevaluación. Por estos motivos, el cometido del empleo del diario por el alumno es reflejar sus opiniones y reflexiones, es decir, todo lo que puede tener interés en relación con la lectura obteniendo así el profesor una colección de comentarios escritos que

además pueden servir para un intercambio activo de las experiencias de los lectores como demostrarán los ejemplos a continuación.

2. Breve repaso de los principios didácticos de lectura

¿Qué se sabe hoy en día sobre los condicionantes del acto de leer? Leer es considerado sobre todo saber comprender y interpretar, saber establecer opiniones, valoraciones y juicios personales. Para llegar a estos resultados de forma adecuada es necesario aprender unas pautas e indicios que capaciten al alumno a integrar las aportaciones individuales (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias) para establecer inferencias de comprensión, y finalmente, elaborar una interpretación propia justificada y apoyada en el texto. En este sentido, el receptor debe efectuar un ‘doble’ esfuerzo: valorando los componentes discursivos tiene que llegar desde una recepción personal a la interpretación adecuada y comprensión significativa del texto para sí. “La forma en que deba realizarse el tránsito de una lectura espontánea a la sistematización de saberes metaliterarios es un reto actual”, afirma en este sentido Mendoza Fillola (1998:171), sosteniendo que el alumno tiene que conocer recursos de ‘decodificación’ que “cuanto más automáticamente se produzcan éstos, mayores condiciones para la comprensión poseerá el lector y con mayor rapidez formulará, rechazará o reformulará sus hipótesis”.

La lectura como acción y dirigida por el lector consta, por tanto, de una sucesión de actividades cognitivas (de anticipación, identificación, asociación, de referencias e ideas y de establecimiento de valoraciones) que el alumno debe aprender a realizar mientras lee. El eje central de estas actividades formativas constituye la metacognición que se concreta en una autoobservación del proceso de lectura durante el cual el receptor no solo presta atención a los condicionantes del texto sino a sus propias aportaciones como lector (habilidades, estrategias, conocimientos). Esta cooperación textual lograda se cerrará finalmente con la interpretación teniendo en cuenta la intencionalidad del texto como una formulación interpretativa personal. Para llegar a establecer, por tanto, esta interpretación personalmente significativa ha sido necesario afianzar durante la recepción una serie de datos obtenidos a partir de la confirmación de expectativas e inferencias y haberlos organizado en la construcción del significado. El planteamiento didáctico quiere enlazar los distintos niveles (lingüísticos, estilísticos, literarios) con las habilidades receptoras y productivas. El objetivo que persigue este adiestramiento es conseguir que el lector desarrolle una ‘lectura verdadera, auténticamente individual que resulte de las capacidades y actividades personales del sujeto que lee; un tipo de lectura que dirige y controla el proceso de percepción, de manera que remplace la tradicional aceptación de la interpretación impuesta’ (Mendoza Fillola, 1998:172).

¿Qué rasgos caracterizan a un lector competente? Estos son algunos de los mencionados por Mendoza Fillola (1998:175): hacer correlaciones lógicas, establecer normas de coherencia, identificar claves, estímulos, orientaciones, reconocer macroestructuras, poseer una metacognición de la actividad lectora, mediante ella organizar e identificar las distintas fases de la lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiere, concluyendo lógicamente en la adecuada elaboración de la comprensión e interpretación. Entendiendo la lectura como un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales se considera la lectura un acto individual que tiene un carácter personal e íntimo, puesto que es el receptor quien desarrolla el proceso, quien reacciona ante los estímulos textuales y quien aporta sus conocimientos según los requiera el texto. Así, la lectura es una actividad cognitiva de asociaciones de ideas y de valoraciones. Debido a la complejidad del proceso de una lectura consciente y reflexiva es necesario y una condición indispensable en la enseñanza/ aprendizaje de la lectura el fomento de la metacognición durante la actividad lectora, puesto que este conocimiento reflexivo sirve de guía antes, durante y después del proceso, ayudando al lector/

alumno a organizar e identificar cada una de las fases de su lectura, y así aprender a leer más despacio y fijándose en los detalles.

¿Cuáles son en concreto estas estrategias? Entre las detalladamente referidas por Mendoza Fillola (1998:178-181) podemos mencionar resumidamente las que se basan en las distintas fases del proceso lector: estrategias de precomprensión y estrategias en la formulación de expectativas, estrategias de comprensión e interpretación, así como de valoración personal. ¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Las razones más convincentes para su aplicación en la enseñanza de la literatura son según Isabel Solé (1997:72-75) las siguientes: hacer lectores autónomos que sean capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, siendo capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos.

Las estrategias que ayudan a planificar o preparar la lectura pueden ser las siguientes: facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo leído para tomar decisiones adecuadas, saber activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes al contenido con preguntas como:

¿qué sé acerca del contenido del texto, qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles, qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto?

Estrategias para dirigir la atención:

¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesario para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por su detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

Estrategias de evaluar la consistencia interna del contenido para comprobar continuamente si realmente comprendo lo que leo mediante la revisión y recapitulación periódica así como la autointerrogación:

¿Tiene sentido este texto? ¿Son coherentes las ideas expresadas en el texto? ¿Discrepan quizás abiertamente de lo que yo pienso a pesar de seguir una estructura argumentativa lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar el autor? ¿Qué dificultades plantea el texto? ¿Qué se pretende explicar en este párrafo, apartado o capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que puedo extraer de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos o las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

Estrategias para elaborar y comprobar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones:

¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?

Unánimemente los autores se expresan a favor de brindar a los alumnos/ lectores estas estrategias para que ellos sean capaces de dotar de objetivos la lectura, actualizar los conocimientos previos relevantes, revisar y comprobar la propia comprensión mientras lean tomando decisiones adecuadas ante errores en la comprensión, recapitulando el contenido, resumiendo y, así, extender el conocimiento que mediante la lectura han obtenido. Como bien dice Solé (1997:75) “la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después)”.

Con seguridad, los docentes de literatura estarán de acuerdo que los problemas con la lectura que encuentran los alumnos se deben precisamente en gran parte a que este complejo proceso siendo a la vez interno es efectuado inconsciente e incontroladamente, razón por la cual se hace necesario aprender sistemáticamente a exteriorizarlo. En este sentido, será útil ofrecer a

los alumnos un modelo de autorreflexión mediante preguntas como las propuestas por Solé (1997:118) para que adquirieran la costumbre de leer interrogando el texto y a sí mismos:

¿qué expectativas tienes, qué preguntas puedes formular, qué dudas se te plantean, cómo llegas a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que te guían, qué es lo que has aprendido y lo que te queda por aprender?

Como método para penetrar hasta la capa significativa de un texto literario quiero señalar asimismo el enfoque de Matthews Woodlief¹, profesora de literatura cuyas publicaciones en Internet sobre su metodología ofrecen ejemplos muy prácticos y una guía útil para el proceso de lectura más consciente:

Details of plot or character that are emphasized, or that you have singled out as significant; narrative sequences, their role in foreshadowing and building thematic coherence; words, clusters of images that stick in your memory; your immediate response to these textual sequences; associations, connections, fantasies triggered by the text's situations; specific insights they offer about text and reader; "gaps," contradictions, unresolved questions in the story's plot, characterization or overall structure; what seems to carry forward the flow of reading, or, on the contrary, obstruct it; narratorial voices, their authority and trustworthiness; expectations upon opening this story and how these are fulfilled/thwarted by the text; your overall reactions to the story, aspects you found challenging or hard to accept.

Indudablemente, ofrecer a los alumnos un guión de ciertos aspectos referente al texto como a su propia autoobservación en un primer contacto con el texto tiene una notable importancia para el fomento de la capacidad lectora para que los alumnos se acostumbren a leer con un lápiz en la mano apuntando todo lo que les llama la atención durante este proceso.

Después de este primer contacto, en una segunda lectura Matthews Woodlief propone organizarla alrededor de preguntas más específicas y provocar así una comparación entre la primera y segunda lectura, entre la respuesta subjetiva en la primera y una interpretación crítica en la segunda, persiguiendo una identificación exacta de la estructura del texto y del papel implícito del lector con preguntas enfocadas a un análisis del texto. Para obtener la mayor y más intensa apropiación adecuada de la obra los alumnos deben profundizar en la propia sensibilidad estética y capacidad de llegar a experimentar las diferencias de una segunda lectura con el objetivo de obtener un resultado de lectura más eficiente. De esta forma, se espera que los alumnos reexaminen su postura hacia el texto en una segunda lectura percibiendo omisiones o malentendidos que pudieron ocurrir durante una primera lectura global. También podrán comprobar si han atendido a todos los detalles y cómo han influido las inferencias y conexiones que han establecido en la primera lectura en su comprensión. Éstas son las preguntas ejemplares dirigidas a una segunda lectura²:

How did the story's general purport and orientation change after second reading? What aspects of the story have you "misremembered," adapted to conform to your first reading? What possibilities of the text have you ignored (not account for) during earlier reading? What "mysteries" or "gaps" in the narrative have you tried to settle and how successfully? What aspects in the story are still unresolved, what questions unanswered? Who did you identify with during first reading, and how did this identification affect your understanding of the story? Have your generic or thematic expectations about the story changed? Is the story more or less satisfying after second reading, and why? As you begin to sort out the textual "evidence" in support of an interpretation of the story, which details do you find useful, and which seem difficult to resolve with your interpretation? Has this approach to reading given you more confidence in your judgments and helped you understand the intricate details of the text better?

¹ Matthews Woodlief, A., *Notes on Critical Literary Philosophy and Pedagogical Practice*, <<http://www.vcu.edu/engweb/home/theory.html>>

² *ibid.*

En conexión con las diferentes fases de lectura, una primera con el principal objetivo del placer y manifestaciones personales seguida de una segunda, enseñará a los alumnos a percibir la transformación de un placer experimentado emocionalmente en uno más intelectual que ampliará además en fases posteriores la recepción personal con contextos culturales más amplios. De esta combinación de las diferentes fases surgirá una lectura verdaderamente crítica, participativa y autorreflexiva. Sin duda, con el apoyo de preguntas convenientes los alumnos conseguirán desarrollar un pensamiento crítico hacia su propio proceso de lectura y escritura. Estos procedimientos además demuestran la actitud de guía del profesor quien acompaña al alumno durante el proceso como otro lector más, aunque más experimentado, dejando de ser una autoridad absoluta que dicta a los alumnos una determinada interpretación sino ofreciendo la dirección suficiente para que el alumno llegue a ser un lector autónomo.

3. Ejemplos de diarios en Internet

Volviendo a la utilidad del diario para el proceso de la comprensión lectora, se puede afirmar que ofrece una herramienta para transmitir las experiencias lectoras individuales que a su vez pueden servir para abrir un debate si hay puntos de vista divergentes u originales que destacan de la mayoría. Por tanto, el diario no solo sirve a los alumnos para una reflexión más personal sobre el libro sino también al profesor con el fin de conocer las mentes y lecturas individuales que llevan a cabo los alumnos. Por supuesto, el diario puede combinar los dos procedimientos, la subjetividad de las experiencias lectoras individuales y el análisis centrado en el texto, pero de lo que se trata es, basándose en la teoría recepcionista como la presentamos anteriormente fomentar la actividad lectora en su forma comunicativa que deja percibir la parte activa en el proceso que es el alumno en su función receptora. El diario, en este sentido, ofrece la posibilidad de mostrar al profesor esta comunicación entre el lector/ alumno y el texto quien a su vez puede influir en el proceso guiando al alumno a través de comentarios y preguntas específicas que lo llevan a fijar la atención en determinados aspectos interesantes del texto. Veamos algunos ejemplos disponibles en Internet, aunque la mayoría se encuentran en versión inglesa o alemana demostrando que esta herramienta todavía se utiliza poco en la lengua y literatura española.

1. Una muestra ejemplar para el empleo de un blog en la asignatura de Lengua y Literatura, de Redacción y Diseño de Prensa, ofrece Isabel Villena.³ Este blog, en primer lugar es utilizado para reflejar las anotaciones sobre las lecturas que realizan los alumnos: a lo largo del curso los alumnos leen libros que eligieron voluntariamente y utilizan el blog para comunicar anotaciones con los siguientes puntos: título del libro, autor y editorial, razones por las que lo han elegido y para comentar cualquier aspecto de la obra a lo largo de la lectura. Al acabar la lectura, se exige publicar otra anotación informando a los compañeros de cómo ha ido la lectura: si ha gustado o no y por qué; si la lectura ha sido fácil o ha producido dificultades; si el alumno recomienda el libro y por qué. Asimismo, la anotación permite incluir una imagen del libro o enlaces a páginas que informen sobre la obra, sobre el autor y sobre la editorial.

En segundo lugar, el blog sirve para otras actividades como la 'redacción y diseño de prensa' que consta de la lectura de periódicos digitales. El blog ofrece enlaces con los periódicos que pueden visitar los alumnos. La tarea consiste en explorar cada día, al comenzar la clase, alguno de estos periódicos y buscar alguna información o texto de opinión relacionados con temas como: Poblados Marítimos, Jóvenes (salud, valores, educación, trabajo y emancipación...), Medio ambiente, Técnicas de Comunicación e Información, Cultura (literatura, arte, cine, música...). El blog es utilizado por los alumnos para redactar una

³ Villena, Isabel, Blog del alumnado de castellano, I.E.S., Valencia, <<http://elvillena.zoomblog.com/>>

anotación sobre su lectura de un artículo teniendo como guía determinados criterios que les facilitarán el proceso de redacción.

Además el blog ofrece preguntas acerca de la lectura: ¿para qué leer?, ¿leer por obligación? Finalmente, el blog también sirve como diario de clase con el objetivo de reflejar los siguientes aspectos: Cuál ha sido el objetivo de la clase, qué actividades se han realizado (breve descripción de cada actividad), cómo han funcionado las actividades, cuál ha sido el resultado en relación con el objetivo propuesto.

2. El portal *just read now*⁴ ofrece una guía con los siguientes puntos útiles que facilitan la aplicación de esta herramienta en un curso de lectura:

Explain the functions of the response journal to students. Stress that the journal is personal—a place to express ideas, feelings, questions, and opinions. Point out that there are no "right answers" in response journals. Successful journals capture high-quality student-text interaction.

Provide a model journal for students. Make sure that this model includes observations, questions, critical judgments, opinions, and feelings. Explain that while all of these are appropriate, students should be able to distinguish opinion from observation and critical judgment from feelings.

Provide journal sheets or booklets with prompting questions that will help structure student responses. Encourage students to record as many observations as they can.

From time to time, organize the class into small groups and allow students to share their journal responses with their peers. Stress again the functions of the journal and the fact that there are no "right" or "wrong" answers.

3. Ejemplo del diario para trabajos en grupos: Group Reading diary⁵

Una actividad centrada en el alumno en un contexto comunicativo de interacción. Fomenta la participación y el intercambio de opiniones: una clase se subdivide en pequeños grupos eligiendo cada grupo un libro, una película u otro material que quieren comentar. Un miembro escribe una entrada, por ejemplo sobre la figura principal. El segundo miembro contesta al primer comentario, etc., llevando al final a que el grupo entero debate sobre la obra.

4. Ideas para empezar con un blog⁶

¿Qué es un blog?

Diferentes tipos de blogs

¿Por qué utilizarlo?

¿Cómo empezar y mantener el interés?

Ideas para actividades

5. *Journaling*⁷: página que presenta diferentes tipos de diarios (metacognitivo, dialéctico, de aprendizaje, de doble entrada, de actividades, síntesis, reflexivo, para respuestas)

4. ¿Cómo podemos evaluar los diarios?

Pueden servir criterios como la originalidad y complejidad del pensamiento del alumno respecto a la capacidad de su autorreflexión del progreso en el aprendizaje (la lectura y escritura, por ejemplo) según los objetivos principales establecidos en la presentación del curso. Las siguientes preguntas sirven de guía para el profesor ofreciendo a la vez una transparencia para el alumno en cuanto a los criterios de evaluación:

⁴ *Just read now*, <<http://www.justreadnow.com/strategies/response.htm>>

⁵ Ting Yen-Ren *Group Reading Diary*: English Teaching Forum, Vol 34, 1996. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol34/no3/p63.htm>

⁶ *Blogging*: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/blogging.shtml>

⁷ *Journaling*: <http://www.sdcoe.k12.ca.us/score/actbank/sjournal.htm>

¿Están definidos exactamente los objetivos que se persiguen con el portfolio? ¿Se documenta suficientemente el proceso de aprendizaje? ¿Son reconocibles unos progresos en el aprendizaje que se basan en el empleo del portfolio? ¿Desarrolla el alumno la capacidad suficiente de metacognición durante el proceso de aprendizaje?

Otros posibles criterios son: ¿Representa el producto el pensamiento original del alumno o está copiado de otras fuentes? ¿cuántas ideas presenta y cómo están interconectadas? ¿Es la relación de ideas, opinión y texto apropiada y consistente? ¿Demuestra el portfolio un cierto orden y un trabajo esmerado?

Siguiendo el espíritu reflexivo del portfolio, a su vez, el profesor puede fomentar la productividad del alumno con comentarios motivadores destacando los aspectos positivos en vez de solo corregir las faltas cometidas: me ha gustado especialmente que..., me ha gustado menos que..., me ha llamado la atención que, etc.

Una buena introducción y presentación de los aspectos relevantes para la evaluación a través del portfolio, aunque para el área de la enseñanza del inglés, proporcionan Kemp y Toperoff⁸ en un documento elaborado explicando qué es, por qué utilizar el portfolio, sus elementos esenciales, cuestiones relacionadas con su implementación, el asesoramiento de las diferentes destrezas y una amplia bibliografía.

Podemos concluir esta breve presentación del diario como herramienta para fomentar la enseñanza de la literatura más centrada en el alumno afirmando que el diario además enlaza y visibiliza el proceso de lectura y escritura poniendo en el centro el proceso y no solamente el resultado. Valorando la utilidad del diario podemos subrayar su peso para el fomento de procesos del aprendizaje del alumno de acuerdo con las teorías constructivistas implicando en cierto sentido una despedida del sistema educativo centrado solo en los resultados. Sin duda, el trabajo con diarios requiere echar manos de la experimentación y práctica reflexiva por parte del profesor quien necesariamente tendrá que exponerse a la vez a cuestionar la propia actividad docente.

Otras fuentes de interés:

LECTURA Y ESCRITURA CON BLOGS: <http://www.eduteka.org/Weblogs2.php>

Blog de lectura: <http://delectura.blogspot.com/>

Referencias bibliográficas:

Mendoza Fillola, Antonio (1998) "El proceso de recepción lectora" en Mendoza Fillola, Antonio (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, 169-188.

Solé, Isabel, (1997) *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

⁸ Kemp, Judy/Toperoff, Debby, *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*, <<http://www.anglit.net/main/portfolio/default.html>>