

ENCUENTRO CON LA LITERATURA: TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS BREVES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y DIVERSIFICADA(1)

**ROSA MARÍA TOVAR O. (2)
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
CARABOBO, VENEZUELA**

**OSCAR MORALES(3)
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela.**

DERECHOS DEL NIÑO LECTOR

- El Derecho a releer.
- El Derecho al bovarismo (enfermedad textualmente transmisible).
- El Derecho a leer en cualquier parte.
- El Derecho a leer cualquier cosa.
- El Derecho a picotear.
- El Derecho a leer en voz alta.
- El Derecho a saltarse páginas.
- El Derecho a no terminar un libro.
- El Derecho a no leer.

DERECHOS DEL NIÑO ESCRITOR

- El Derecho a hacer silencio.
- El Derecho a ser tratado como escritor.
- El Derecho a no escribir.
- El Derecho a escribir lo que quiera y para quien quiera.
- El Derecho a escribir donde, como y cuando lo desee.
- El Derecho a equivocarse, a cometer errores.
- El Derecho a crear, inventar y fantasear.
- El Derecho a reescribir.
- El Derecho a dejar de escribir.
- El Derecho a publicar.
- El Derecho a ser respetado.

Adaptado de Daniel Pennac

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta los resultados del proyecto pedagógico **Encuentro con la literatura: taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de educación media y diversificada**, desarrollado en la Unidad Educativa "Luis Enrique Márquez Barillas, en Lagunillas, Estado Mérida, Venezuela. El proyecto tenía como objetivo crear situaciones significativas de lectura y escritura que les permitiera a los participantes experimentar placer al leer

y escribir. Esta propuesta partió de un diagnóstico, el cual mostró que los estudiantes no leían ni escribían autónomamente, tampoco experimentaban placer al usar la lengua escrita.

Esta baja motivación de los jóvenes frente a la lectura y la escritura no se debía a problemas de aprendizaje intrínseco a ellos; por el contrario, podría tener su origen principalmente en los factores sociales que han escrito su historia de vida en relación con la lengua escrita.

Tomando en cuenta este panorama, se diseñó y ejecutó esta propuesta pedagógica, en forma de taller de lectura y escritura de textos literarios cortos, para un grupo de estudiantes de 2º año de ciclo diversificado. Ellos no habían contado con un ambiente proclive para la creación de situaciones significativas y placenteras de lectura y escritura; por ello manifestaban rechazo y desinterés por la lengua escrita. De allí que el propósito de la propuesta fuera crear situaciones significativas de lectura y escritura de textos literarios breves (especialmente cuentos y poemas) que le permitieran a los participantes experimentar placer.

Para el desarrollo del taller, se partió de los intereses de los participantes, quienes eligieron qué leer y sobre qué escribir. El logro de este propósito (disfrutar de la lectura), o el fracaso del mismo (rechazarla), dependerá de cuán significativo sea el texto para el lector. En vista de esto, parece existir una relación proporcional entre lo interesante que el texto sea para el lector y el nivel de afinidad, de satisfacción que éste obtenga leyéndolo.

Igualmente, en el taller los participantes tenían la posibilidad de experimentar la escritura como un proceso, de liberarse al inicio de la composición de las formalidades de la escritura, lo cual facilitó la creación. Ellos podían escribir lo que querían y como lo querían. En las sucesivas revisiones, podían darle a sus textos la orientación deseada y la estructuración textual, la coherencia y la ortografía más acertada. La intención era que primero escribieran, y luego se ocuparan de los aspectos formales, ya que una vez que el joven escritor haya superado parte de la angustia que genera escribir, una vez que vea la escritura como una actividad placentera, entonces

podrá tomar decisiones sobre los aspectos formales de ésta: estructura, extensión, ortografía, puntuación y sintaxis. Estas actividades placenteras de escritura podrán servir como punto de enlace con otras tareas: escritura de textos científicos, divulgativos, entre otros.

Este documento consta de cuatro secciones, a saber: inicialmente se presenta el diagnóstico del grupo de estudio y la justificación del proyecto pedagógico; seguidamente se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta; posteriormente se define la metodología utilizada: grupo de estudio, procedimientos seguidos; luego se presenta el análisis de los datos recabados; seguidamente se presentan las conclusiones y las sugerencias que surgieron a partir del proyecto; finalmente se muestra los anexos: lecturas realizadas durante el proyecto y algunos textos escritos por participantes, con los que se persigue ilustrar los alcances de la propuesta.

FASE DE EXPLORACIÓN

Descripción de la comunidad: Este taller se ejecutó en la Unidad Educativa "Liceo Luis Enrique Márquez Barillas", ubicada en la Av. Las Palmeras, Lagunillas, Estado Mérida, Venezuela, a 30 minutos de la Ciudad de Mérida. Esta institución atiende en 3 turnos (matutino, vespertino y nocturno) a 1600 estudiantes entre la 3ª etapa de Educación Básica y el Ciclo Diversificado (7º, 8º, 9º, 1º Cs., 1º Hds., 2º Cs., 2º Hds.), provenientes de Lagunillas y comunidades aledañas.

Lagunillas, aunque es considerada como ciudad, conserva características propias de las poblaciones rurales. No ofrece muchas oportunidades culturales ni de recreación para sus habitantes; no existen bibliotecas bien dotadas con las que cuentan ciudades como Mérida. Los principales modos de producción de los habitantes de la zona son: la agricultura y la cría artesanal, el comercio y el empleo no especializado. Una basta mayoría de los hogares de los que provienen los estudiantes de esta institución es desfavorecida socioeconómicamente.

El ambiente físico de la institución está conformado de la siguiente manera: un salón de biblioteca (contiene básicamente libros textos de las asignaturas que se cursan en la institución), 2 canchas, 1 comedor (atiende sólo a los estudiantes de más escasos recursos), el conjunto administrativo (oficinas de: dirección, subdirección, coordinaciones y evaluación), 25 aulas de clases, 4 laboratorios y 1 cantina escolar. Los salones de 6 metros cuadrados, acondicionados con pupitres, albergan a un promedio de 35 estudiantes por sección.

El cuerpo docente está formado por 56 docentes, graduados universitarios en diferentes especialidades y residenciados en su mayoría en la ciudad de Mérida y Ejido.

El grupo de estudio quedó conformado por cuatro secciones, dos de 15 estudiantes y dos de 27, sumando un total de 86 estudiantes: 20 varones y 66 hembras. Sus edades oscilan entre 16 y 21 años de edad.

Durante el proyecto, se realizaron 3 tipos de diagnóstico: un diagnóstico preliminar realizado antes de iniciar el taller; uno inicial realizado en las dos primeras semanas del taller y; otro continuo que tuvo lugar durante todo el transcurso del taller. En el diagnóstico preliminar se realizaron entrevistas informales a los participantes; y éstos, además realizaron reflexiones escritas. Con esto se buscó conocer lo siguiente: el tipo de experiencias con la lengua escrita que habían tenido los participantes del taller; los tipos de materiales que les gusta o les gustaría leer; los géneros que más les llama la atención; los propósitos para los cuales han usado la lectura y la escritura; los sentimientos experimentados cuando leen y cuando escriben; qué leen y escriben en la escuela y en la casa; las lecturas que están realizando en el momento.

Como resultado de este diagnóstico se encontró que:

1. La lectura y la escritura estaban asociadas predominantemente a las actividades académicas que se imponen en la institución: leían y escribían cuando tenían que estudiar, hacer trabajos, presentar exámenes; no se interesaban por escribir cosas personales.
2. Conocían cuentos de tradición oral, tanto regionales como nacionales.
3. Les gustaba leer cuentos cortos y poemas. Aunque no habían tenido muchas experiencias significativas, lo hacen cuando tienen la oportunidad.
4. Les gustaría leer cuentos cortos románticos, eróticos, humorísticos, de terror y de espantos.
5. Del periódico leían el horóscopo y las páginas deportivas.
6. No les gustaba escribir en la escuela; les parecía difícil, laborioso y aburrido.
7. No les gustaba que le corrigieran lo que escriben porque sentían temor por las calificaciones.

Adicionalmente, se conversó con algunos docentes que trabajaban con el grupo participante del taller. Ellos expresaron que en el colegio existía una baja motivación por la lectura, la escritura y por el estudio en general, producto, principalmente, de su pertenencia a estratos sociales bajos. Por esa razón, no proponían actividades relacionadas con dichos procesos.

JUSTIFICACIÓN

El hecho de que la mayoría de los jóvenes estudiantes de nuestro sistema educativo no leen de forma autónoma y frecuente, o que cada día leen menos se ha convertido en una verdad incuestionable (Cadenas, 1985). Habitualmente, cuando se conversa con los estudiantes respecto

de lo que leen, han leído, escriben, o han escrito, se obtienen con mayor frecuencia las siguientes respuestas: apuntes escolares, exámenes, titulares de prensa, subtítulos de películas, avisos. En este sentido, se observa la falta de experiencias significativas de lectura y escritura; en las que no se experimentan estos actos de manera recreativa. Sin embargo, el hecho de que los jóvenes no sean usuarios autónomos de la lectura y la escritura, y que rechacen las actividades que implican leer y escribir no quiere decir que estos problemas sean intrínseco al individuo; por el contrario, podría tener su origen principalmente en tres factores que han escrito su historia de vida en relación con la lengua escrita.

En primer lugar, la indiferencia, el desgano y el desinterés por la lectura y la escritura se podrían deber a las prácticas pedagógicas que han predominado en las escuelas para la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura. Tradicionalmente, estos procesos han sido presentados como un conjunto de habilidades aisladas de decodificación, repetición y memorización; como actividades carentes de todo sentido mediato e inmediato para el niño, en las que ellos sólo consiguen el tedio, el aburrimiento, el desinterés y las calificaciones para avanzar o permanecer en un grado o nivel. La comprensión, en este contexto, es secundaria y escasamente se logra; el placer es exclusivo del juego, en consecuencia, queda excluido del salón de clases y de todo lo que éste implica, incluyendo, por supuesto, la lectura y la escritura.

Adicionalmente, se ha visto la lectura y la escritura como factores de suma importancia para ascender en los niveles del sistema educativo y para lograr un futuro promisorio, una mejor condición económica, una vida mejor, obviando un aspecto de importancia exponencial para el niño, como lo es la satisfacción, el placer aquí y ahora (Bettelheim y Zelan, 1981/1983). Con esta orientación, el sistema educativo, en sus diferentes etapas, con sus prácticas pedagógicas tradicionales (conductistas), le ha negado al niño –y en consecuencia al hombre- la posibilidad de encontrar placer a través de la lectura y la escritura, de viajar a los infinitos mundos a los que da acceso la literatura, de acceder a los enigmas a los que sólo los adultos tienen derecho. Los salones

de clases donde debería predominar la lectura están atiborrados de análisis carentes de sentido (Cadena, 1985). En síntesis, les han bloqueado los caminos al placer y han generado, inconscientemente, indiferencia, desinterés y rechazo por la lectura y la escritura.

En segundo lugar, se encuentra el entorno social de los estudiantes. Los jóvenes no encuentran, en sus casas ni en las escuelas, la oportunidad de ver la función social y estética que cumple la lectura y la escritura para la humanidad. No hay adultos, por lo general, que los inciten, con su ejemplo, a perderse en las maravillas que ofrece la lengua escrita: acceder a los mundos fascinantes que ofrece un libro, o una página en blanco.

Finalmente, pero no menos importante, se encuentra la falta de materiales de lectura auténticos y accesibles en el contexto. Por lo general, los estudiantes no tienen a su disposición materiales escritos de diferentes géneros: libros de poesía, cuentos, novelas, textos de consulta especializados; enciclopedias; revistas de interés general y especializadas; periódicos, entre una infinidad de alternativas, para emprender lecturas autónomas cuando quieran y donde quieran. Tampoco tienen la posibilidad de llevar libros a casa -autoseleccionados o recomendados por sus compañeros o por los adultos- para compartir y para pasar sus ratos libres. En otras palabras, no hay disponibilidad de materiales escritos variados que reflejen los intereses, inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en las distintas etapas por las que atraviesan; por lo tanto, gracias a estas carencias no leen.

MARCO TEÓRICO

Desde su creación, el lenguaje ha servido para dos fines fundamentales: para la comunicación y para obtener placer (Paz, 1993). La comunicación, fin natural del lenguaje, aunque importante y fundamental para la sociedad, no puede ser el único y exclusivo propósito para el cual

se requiere el lenguaje, puesto que esto representaría la exclusión de la otra faceta de la condición humana: el placer, la contemplación.

La doble finalidad del lenguaje se refleja en todas las formas posibles de ejecutarlo, especialmente en la lectura y la escritura -principal interés de esta propuesta de trabajo. De acuerdo con Bettelheim y Zelan (1981/1983), la lectura, además de ser una forma de adquirir información y de desarrollar el intelecto, es una fuente inagotable de placer, de satisfacción. Cuando leemos literatura significativa (se refiere a cualquier texto por el cual se interese un lector), tenemos la posibilidad de explorar mundos fantásticos, fascinantes dentro de este mundo, de viajar a pasajes inimaginables, de vivir experiencias realmente placenteras.

Independientemente de la naturaleza de la literatura -tómese el sentido general de la palabra: materiales leíbles, interpretables-, del contenido que ofrezca, de la época cuando se escribió, de su relación con la realidad exterior, de su verosimilitud, de su extensión, leerla proporciona placer. Cuan significativo sea el texto para el lector es lo que podría determinar el logro de este propósito (disfrutar de la lectura); o el fracaso (rechazarla) del mismo. Al hablar de lector, se incluye cualquier persona que establezca una transacción con el texto escrito (Rosenblatt, 1985). En este sentido, parece existir una relación proporcional entre lo interesante que el texto sea para el lector y el nivel de afinidad, de satisfacción que éste experimente leyéndolo.

Por otra parte, aunque cualquier tipo de texto puede ofrecer la posibilidad de sentir placer al leerlo, hay evidencias (Bettelheim y Zelan, 1981/1983) para suponer que la narrativa, especialmente el cuento, la fábula, el mito, la leyenda y la novela, ofrece mayores posibilidades de navegar, de explorar, a través de la imaginación, mundos desconocidos. El ser humano por naturaleza, especialmente los niños, tiende a inclinarse por lo enigmático, lo fantástico, lo mágico, lo ficticio, lo imposible. La literatura (vista ahora como obras literarias, escritos de ficción), en este

sentido, tiene todos esos elementos como principales argumentos, como referentes de inspiración; lo fantástico se encuentra subyacente a todo su repertorio.

Desde muy temprana edad se puede notar cómo los niños desarrollan un gran interés, una predilección especial por la literatura, ya sea ésta de tradición oral o escrita, especialmente por la narrativa. Sería imposible hallar un niño que no le guste contar y que le cuenten cuentos, leer y que se los lean. Por el contrario, a ellos les fascina verse inmersos en situaciones fantásticas.

La escuela, en sus diferentes niveles y modalidades, ha servido, en algunos casos, a este propósito, es decir, ha fortalecido el gusto de los niños por la lectura de literatura. En otras oportunidades, lamentablemente más numerosas, por el contrario, ha promovido el rechazo, el desinterés por la lectura. Esto último ha traído la consecuencia nefasta que el antiguo lector pierda el interés por seguir descubriendo mundos. En las escuelas que se deciden por esta última práctica, la lectura no representa una experiencia placentera, sino una exigencia escolar carente de sentido, algo que no ofrece satisfacción (Bettelheim y Zelan, 1981/1983).

Por lo general, cuando nos vemos envueltos en experiencias fascinantes, significativas, nos sentimos bien. La lectura, como una experiencia similar a cualquier otra que vivimos, no está fuera de esta realidad. Cuando leemos -viajamos en barco, vamos a la luna, volamos en alfombras, tenemos encuentros con espantos, luchamos- vivimos una experiencia real, irresistible, inmediata (Smith, 1997).

En relación con esto, ha habido una tendencia generalizadora entre los narradores y poetas (Benedetti, Borges, García Márquez, Monterroso, Rulfo, Vargas Llosa, entre otros) a concebir a la literatura un fin en sí misma; es decir, no existe otro valor intentado en la producción literaria que el experimentar placer por el hecho de escribir y ofrecer placer a los lectores a través de mundos fantásticos, realidades inverosímiles, vías para escapar de esta realidad, laberintos que lo llevan a

espacios inimaginables pero vivibles: el fin de la literatura es darle la oportunidad a los lectores de experimentar placer al leerla. En este sentido, Jorge Luis Borges indicaba que siempre escribía para divertirse, por razones de placer personal. Asimismo, Guillermo infante, escritor cubano, indica que escribe sus novelas para divertirse, y después, si hay lectores que puedan leer lo que escribe y divertirse con él, le encanta compartir esa diversión (Cartay, 1980). Esta concepción de literatura es la que subyace a esta propuesta: se leerá y escribirá fundamentalmente para experimentar placer.

Sin embargo, no toda literatura ofrece placer a todos los lectores. Como dijo Jorge Luis Borges, no hay obra imprescindible ni perfecta (Cartay, 1980), lo que para unos es significativo e interesante, para otros es solo tinta sobre papel –plagiando las palabras de Valèri (citado en Eco, 1981). Es por ello que se requiere considerar las decisiones del lector respecto de lo que quiere leer, puesto que es él/ella el único que está en capacidad de decidir qué es lo que le interesa. Para expandir el rango de intereses de lectura y escritura, se podría recurrir a la lectura de textos literarios en voz alta; además habría que colocar a la disposición de los lectores una considerable cantidad y variedad de textos. Esto podría despertar el interés por un género, un autor, una región o una época determinada.

En este sentido, muchos jóvenes no leen ni escriben, no porque no sepan, porque no les guste, o porque sean estúpidos, sino porque lo que se les ofrece, a lo que ellos tienen acceso no les interesa, no cubre sus expectativas, no representa su centro de atención. Es decir, la literatura a la que tienen acceso –en las escasas ocasiones en que esto ocurre- no es significativa para ellos (Lozada, 1998). Igualmente, en lo que se refiere a la escritura, se encuentra que hay una tendencia en afirmar que los jóvenes no escriben porque no cumplen con las asignaciones (mayoritariamente copias tediosas y aburridas). Sin embargo, cuando se les da acceso a otras alternativas coherentes con sus intereses, entonces se percibe otra realidad: una fusión entre el joven escritor-lector y el texto; se ven los cuerpos presentes y las mentes ausentes en los mundos fantásticos a los que les

abren las puertas la lengua escrita, se observan caras fascinadas, extasiadas, sonrientes, felices o tristes por lo trascendental de la experiencia.

Los jóvenes no leen las aventuras de Alonso Quijano –para muchos un clásico universal, una obra obligatoria, imprescindible-; no han participado de las guerras de Ulises y Aquiles ni se han estremecido por la omnipotencia de Zeus –otro clásico de la Literatura Universal-; no han visto morir, al lado de Úrsula Iguarán, las generaciones de los Buendía –para la crítica, una de las mejores novelas escritas en lengua española, la cual fue merecedora del Premio Nobel de Literatura-; ni han sido intermediarios ni testigos del conflicto entre Santos Luzardo y Doña Bárbara. Pero no los han leído, sencillamente, porque no han sido su centro de interés, no les ha llamada la atención.

En su momento, ellos llegarán a disfrutar de esos clásicos y muchas otros textos. Para lograr este objetivo, es preciso crear en los nuevos lectores el hábito por la lectura. Fernández (1999) indica que hay que comenzar con los materiales que le interesen al lector, aunque éstos sean triviales y de muy bajo valor cultural, intelectual y literario. Una vez que el joven se haya iniciado en la lectura, dichos materiales servirán como vasos comunicantes a los clásicos y a muchas otras obras literarias que el interés y el gusto los lleve a elegir; además también lo podrá iniciar en la lectura de los contenidos que comprendan los programas de estudio de los diferentes niveles de educación: biología, geografía, historia, y cualquier otro contenido.

En este sentido, es necesario que el lector principiante (especialmente el renuente, indiferente hacia la lectura) tenga disponible diversidad de materiales para la lectura: libros de distintos géneros y variedad de autores, periódicos, revistas, pasquines, discos compactos, disquetes, acceso a la internet, folletos, trípticos, anuarios, entre otros, en los cuales vea reflejadas sus inquietudes, problemas, intereses, conflictos. Además, se requiere que el docente –y otros adultos de su entorno- sirva como modelo, tanto leyendo esos materiales como produciéndolos. En

medio de este ambiente que favorezca la lectura y la escritura, el joven lector principiante podrá hacerse un lector ávido.

Adicionalmente, es preciso comprender que los intereses y el gusto, al igual que la comprensión, forman parte de la personalidad del individuo, lo que lo diferencia de otros. Éstos se ven influenciados por el contexto histórico, temporal, espacial y cultural del individuo. Lo que a algunos les gustó, lo que leyeron y siguen leyendo con pasión devoradora, no tiene que ser –de hecho no lo es– un motivo de interés para otros. Los jóvenes quieren hacer de sus vidas una experiencia placentera, llena de eventos significativos. Si la lectura no les ofrece una fuente de placer, sencillamente la rechazan.

La escritura, al igual que la lectura, se ve condicionada por una serie de factores que determinan, en gran medida, su éxito o fracaso. En primer lugar se encuentra el interés que tenga el escritor en escribir una determinada tarea y lo significativo que ésta sea para él. Según Smith (1981), para escribir, para que las palabras fluyan, para que el cerebro cree, se requiere lo siguiente: una razón para decir algo, tener algo que decir (al menos una idea general), y el deseo y el interés por escribirlo. La escritura carente de significado para el escritor, divorciada de sus intereses e inquietudes, presentada como una actividad artificial, cuya única finalidad es el logro de una calificación y la aprobación de una asignatura o año escolar, parece que no ayuda a que los niños y jóvenes la utilicen con un valor social (comunicación), estético y espiritual (la búsqueda de placer, satisfacción).

Algunos escritores profesionales coinciden en concebir a la escritura como un proceso espontáneo, producto de un estado de contemplación, de inspiración al momento de escribir. El proceso de composición, en este sentido, parece estar fuera del control consciente del escritor. Él escribe, luego, una vez en el papel, se entera de lo que escribió o de lo que la escritura quiere decir (Morales, en proceso; Tovar, 1998; Smith, 1981). Sin embargo, las experiencias previas del

escritor, las lecturas de distintos temas y géneros, además de su cosmovisión, orientan lo que se escriba y cómo se escriba. Borges, por ejemplo, indicaba que escribía poemas, ensayos y cuentos, puesto que había pasado parte de su vida leyendo esos géneros. En cambio, no escribía novelas porque sólo había leído unas pocas (Cartay, 1980).

Para escribir no hace falta saber totalmente lo que se quiere escribir. En algunos casos la escritura toma forma en el mismo proceso de composición. Se parte de una idea, de una intención, del deseo y la necesidad de escribir. Esto luego se transforma, cobra vida. Según Borges (1993), lo que se pensó iba a ser un cuento se transforma en un poema, o en un ensayo, en algunos casos descubre que lo que ha escrito no es clasificable dentro de un género particular; él siempre consideraba que el género era lo último. García Márquez descubrió que era posible escribir cuentos fantásticos, similares a los que siempre le contaba su abuela, cuando comenzó a leer "La metamorfosis", de Frank Kafka. En esa oportunidad dijo: "Ahhh carajo, no sabía que eso se podía. Si la vaina es así, yo también puedo" (Apuleyo M. y García Márquez, 1982: 58).

La idea borgeana sobre la escritura de géneros literarios es coherente con la de Baldeshwiler (Baldeshwiler, 1993). Él sostiene que los géneros no son excluyentes sino incluyentes. Históricamente se ha encontrado que algunos escritores escriben sin tomar consciencia, de antemano, de los rasgos que deben tener sus escritos, sino que lo hacen por la necesidad creadora, el deseo de escribir. Luego los críticos se encargarán de clasificar la escritura, si es clasificable. Esto ha permitido el surgimiento de algunos géneros (el ensayo, la novela moderna, la poesía en prosa, entre otras). Pensar en los aspectos formales de la escritura podría limitar el proceso mismo de creación.

En síntesis, un punto crucial de coincidencia entre la lectura y la escritura es el carácter significativo, interesante y auténtico que estos procesos deben tener para quien los realiza. Esto se hace evidente no sólo en principiantes sino en escritores profesionales: ensayistas, críticos de arte,

cuentistas, novelistas, poetas, científicos, académicos, guionistas, historiadores, humoristas, entre otros. Cada uno de ellos elige, a su conveniencia (dependiendo de sus intereses, preferencias, experiencias y conocimientos), el estilo, el género, el tema y el área sobre lo que quiere trabajar. Aun cuando tengan mucha experiencia con la escritura, no estaría en capacidad de escribir sobre cualquier tema.

Los jóvenes escritores (en el sentido general, quienes escriben no profesionalmente) también necesitan libertad para elegir qué, cuándo, cómo, por qué y para qué escribir. Además, requiere que se les muestre la escritura, al igual que la lectura, no como una exigencia escolar generadora de dolor y frustración, un requisito para aprobar un grado, sino como una experiencia que ofrece satisfacción, como una actividad generadora de placer y recreación.

Coherente con los planteamientos expuestos, se presenta este taller basado en el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual persiguió crear situaciones significativas de lectura y escritura de textos literarios cortos (especialmente cuentos y poemas) que le permitieran a los participantes experimentar placer. Las actividades del taller partieron fundamentalmente de los intereses tanto de lectura como de escritura que tenían los participantes; eran ellos quienes seleccionaban, en parte, la gama de posibilidades con que trabajamos: lo que leímos y escribimos.

OBJETIVOS

Con el taller se persiguió que los participantes:

General

Experimentaran placer al leer y escribir textos literarios breves, especialmente cuentos y poemas.

Específicos

- Participaran en actividades significativas de lectura de textos literarios autoseleccionados.
- Compusieran cuentos cortos y otros textos literarios, cuyos argumentos sean autoseleccionados.
- Compartieran experiencias y sentimientos surgidos a partir de la lectura y escritura de textos literarios.
- Interpretaran textos literarios cortos de autores reconocidos y de ellos mismos.
- Crearan una compilación de cuentos y otros textos literarios escritos por ellos.
- Experimentaran el proceso de escritura en forma cooperativa y autoreflexiva.

MARCO METODOLÓGICO

Grupo de estudio

Inicialmente, se tenía previsto que en el taller sólo participaría una sección de 2º año de Ciclo Diversificado de la Unidad Educativa "Enrique Márquez Barillas, Lagunillas, Estado Mérida. Sin embargo, se incorporó a otras tres secciones del mismo año, del mismo colegio.

En este sentido, el grupo de estudio quedó conformado por cuatro secciones, dos de 15 estudiantes y dos de 27, sumando un total de 86 estudiantes: 20 varones y 66 hembras. Sus edades oscilan entre 16 y 21 años de edad. Los participantes están residenciados en la ciudad de Lagunillas y zonas aledañas, en el estado Mérida (San Felipe, Pueblo Nuevo del Sur, San Juan, Los

Araques, El Anís y La Variante) y provienen, en su mayoría, de familias de estratos sociales desfavorecidos.

TIEMPO DE EJECUCIÓN

El taller se inició el 08 de Febrero y culminó el 18 de junio de 1999; tuvo una duración de 17 semanas. En vista de que se realizó como parte de **Castellano y Literatura**, asignatura obligatoria del pensum de estudio de Educación Media y Diversificada, no se trabajó en las fechas de asueto previstas por el Ministerio de Educación.

En las dos primeras semanas, entre el 08 y el 17 de febrero, se realizó el diagnóstico inicial y la sensibilización a la propuesta. En esta etapa se realizaron actividades, tales como: entrevistas informales a los participantes y a algunos docentes de la institución, observación a los estudiantes durante lecturas sugeridas, análisis de reflexiones y comentarios escritos, y la planificación, conjuntamente con los alumnos, de las actividades más inmediatas que se llevarían a cabo como parte del taller.

Desde el 22 de Febrero hasta el 18 de junio se desarrolló el resto del taller: tres sesiones semanales: dos de 90 minutos y una de 45 minutos, con un grupo; una sesión de 90 mins., con las otras tres.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

El taller se organizó en dos partes: la primera estuvo destinada, la mayoría de las veces, a la lectura; la segunda, a la escritura. Inicialmente se distribuía un texto literario seleccionado previamente por el grupo o por el facilitador, intentando que los mismos reflejaran sus intereses en cuanto a argumento, autor, nacionalidad o estilo. Posteriormente se leía dicho texto en forma

individual y, si era el caso, se releía. Si el texto era lo suficientemente corto y si el grupo lo deseaba, se leía en voz alta –el facilitador o alguno de los participantes que lo deseara.

Una vez leído, se comentaba y se compartían las experiencias que les había originado la lectura: cómo se sintieron, qué les pareció, si les gustó, qué imágenes les evocó, qué recuerdos les trajo, a qué los motivó. Además, los participantes daban comentarios, análisis y reflexiones referentes al texto leído o a las relaciones que hayan establecido con otras experiencias de su vida. Cuando los participantes lo deseaban, se realizaban otras actividades relacionadas con la lectura y la escritura, tales como: crear una dramatización a partir del texto, hacer entrevistas a personajes o al autor, plantear otro final del relato, escribirle un poema o una carta al escritor, escribir otra versión del poema o del cuento, entre otras.

La segunda parte, destinada a la escritura, tenía como base las reflexiones y los comentarios que surgían en la discusión de los textos leídos. Partiendo de esas apreciaciones, y de sus conocimientos previos, se orientaban en sus propias creaciones: argumentación, estructura retórica, ambientes, personajes; o simplemente servían como inspiración.

Durante ese período, los participantes escribían los borradores del texto que habían elegido escribir, lo revisaban y corregían en grupo y/o individualmente, lo compartían y lo comentaban. Una vez completado el texto, se editaba para la transcripción final. Luego los participantes consideraban la inclusión o no de los textos a la compilación que sería publicada.

Una vez que cada participante hubiera decidido qué y cómo escribir, se organizaba la clase de la manera más favorable para la escritura. Quienes eligieran el trabajo grupal tenían la posibilidad de compartir con los compañeros la realización de los trabajos.

Para el final de la sesión, quien lo deseaba podía leer en voz alta lo que había escrito hasta el momento. En vista de que se disponía de suficiente tiempo para las sesiones de trabajo del taller, se realizaron algunas entrevistas en las mismas sesiones.

Adicionalmente, una vez por semana, se les pedía que describieran por escrito sus experiencias durante el taller en general, los sentimientos respecto de la lectura de textos particulares que habían realizado, o sus experiencias como escritores.

Entre las actividades que se realizaron se encuentran las siguientes:

1. Compartir en pequeños grupos sus experiencias con la lectura: emociones, comentarios, reacciones, sentimientos.
2. Discutir grupal y colectivamente sobre los aspectos del texto que más le llamaron la atención.
3. Realizar lecturas en voz alta.
1. Exponer comentarios sobre los textos que estaban leyendo fuera de clases.
5. Realizar adaptaciones de los cuentos para dramatizarlos.
6. Asumir en una entrevista imaginaria los roles de los protagonistas de los textos leídos.
7. Escribir otro final del cuento.
8. Escribir una versión del cuento o poema leído (Véase anexo 3).

9. Hacer una entrevista al personaje del cuento, poema o cualquier otro texto literario.

10. Hacer una entrevista al escritor.

Compartir versiones de los textos, grupal y colectivamente.

11. Realizar la edición final de los textos.

A continuación se hace referencia a parte de algunas de las sesiones que tuvieron mayor relevancia en el transcurso del taller. Se describe la situación que tuvo lugar y la reacción, a grandes rasgos, de los participantes. Esto tiene el propósito de ilustrar el contexto en que se realizaron las actividades que se mencionaron anteriormente.

En la primera sesión se les pidió a los participantes que expresaran, en forma oral y escrita, sus temas de interés de lectura y escritura. Para ello se discutió sobre un amplio rango de posibilidades que podrían ser considerados. Se contemplaron los siguientes: poemas, cartas, diarios, leyendas, cuentos, fábulas y novelas románticas. Algunos hicieron especial énfasis en que los textos fueran cortos, puesto que no les gustaban leer los de mucha extensión.

En esa oportunidad todos dijeron que leían y escribían; sin embargo, cuando se les preguntó qué, no dieron respuesta alguna. Esto permite especular que realmente no estaban leyendo ni escribiendo.

También se les pidió que escribieran algo que quisieran; al momento se negaron, pidieron que les indicara qué hacer, y cómo hacerlo, y propusieron hacerlo en la casa. Al parecer tenían temor de que lo que escribieran fuera objeto de corrección y calificación, de que fueran ridiculizados al leerlo en voz alta. En vista de esto, se les explicó que sus trabajos no serían calificados y que serían leídos por otros, o en voz alta, siempre y cuando ellos lo permitieran. Se les indicó que cada cual tenía la libertad de escribir como quisiera. Luego de esto, escribieron

durante 20 minutos, aproximadamente. Al finalizar, querían compartir el escrito con sus compañeros.

En la primera sesión de lectura se leyó el cuento "**El porfiao**" (Jiménez, 1983). La lectura les gustó mucho; les pareció un relato muy extraño y fantástico, pero interesante. Al final de la lectura algunos mostraron interés por leer el libro de donde se extrajo el cuento (Cuentos abominables, Jiménez, 1983; anexo 1). En tres semanas ya la mayoría lo había leído, entonces pidieron que les llevara más libros como éste.

En la sesión siguiente, se les leyó una lista de libros, que reflejaban, de alguna manera, sus intereses, que estarían disponibles a todos los participantes. Ellos podrían elegir el libro que más les interesaba, leerlo, compartirlo, cambiarlo (Véase la lista de los libros en el anexo 1). A partir de ese momento, comenzaron a leer, compartir opiniones y a compartir en torno a los libros, en discusiones grupales y colectivas, exposiciones, y en reflexiones escritas.

Algunos alumnos leyeron otros libros que no estaban en la lista, pero que les resultaron interesantes. Por ejemplo, a partir de una serie de TV, algunos leyeron La odisea, de Homero. Así surgieron otros títulos: Doña Bárbara y La trepadora, Rómulo Gallegos; María, Jorge Isaac; El túnel, Ernesto Sábato; 100 años de soledad, G. García Márquez; Memorias de mama blanca, Teresa de la Parra. Entre estas obras las más leídas estuvieron Doña Bárbara y María. Esta última, por su condición de novela romántica, fue leída por la gran mayoría de los participantes.

La lectura de la Carta Prólogo a la primera edición del libro **Los versos del capitán** (Neruda, 1991; anexo 1) generó un estado de contemplación: todos estaban callados, concentrados; parecían abstraídos, inmersos en otra realidad. Al terminar la primera lectura, comenzaron a releerlo inmediatamente, luego comentaban entre ellos, se reían, suspiraban. En la discusión indicaron que les había gustado por el amor tan profundo que se expresaba en esa carta.

A partir de esta lectura, los alumnos propusieron algunas actividades: recrear la historia de la pareja a la que se hace referencia en la carta; hacer entrevistas a Rosario; asumir el rol de ella; investigar la biografía de Neruda para exponerla (además de la biografía de Neruda, se expusieron las de García Márquez, Borges, Quiroga, Benedetti, Sor Juana Inés de La Cruz, Gallegos, Jiménez Ure, Julio Verne, entre otros); leer el poemario **Los versos del capitán**. Todas estas actividades fueron realizadas, además leyeron otro libro del mismo autor (**20 poemas de amor y una canción desesperada**).

Uno de los textos cortos leídos en clase que más gustó fue **Beatriz** (Benedetti, 1983, en **Primavera como una esquina rota**); mientras leían se reían, comentaban, hacían bromas: disfrutaban. Luego de leerlo, decidieron dramatizarlo, esto generó una mayor satisfacción. La dramatización de los cuentos, poemas o guiones teatrales fue una de las actividades que más les despertó el interés por leer y participar en el taller, fue por ello que se dramatizaron otros cuentos: **Un día de estos**, García Márquez (1977); **Cenicienta al alcance de todos** y **Un sainete o astracán donde en subidos colores se le muestra a los lectores la torta que puso Adán**, Nasoa (1995); **Sonatina**, Rubén Darío (1970).

La lectura del poema **Táctica y Estrategia**, de Mario Benedetti, los inspiró para escribir sus propias versiones del poema. Luego de leer el poema, se discutió y se leyó en voz alta; se propuso, además, escribir otra versión. Cuando la terminaron de escribir, indicaron que estaban interesados en leerlo en voz alta: todos los que quisieron lo leyeron. Por medio de esta actividad pudieron compartir y disfrutar los poemas de los compañeros. Se sentían orgullosos y felices porque sus trabajos serían leídos por alguien más. Cuando tuvieron la oportunidad de compartir sus poemas y cuentos con estudiantes de otros cursos y con personas invitadas de fuera de la institución, deseaban leer tanto como fuera posible.

Además de sus opiniones iniciales respecto de los textos largos, la práctica mostró que a algunos de ellos no les agradaba leer ese tipo de textos cuando era impuesto. La historia de amor de Billy Sánchez y Nena Daconte no los impactó (García Márquez, 1990, **El rastro de tu sangre en la nieve**). La discusión de este cuento no fue tan rica, ya que algunos no lo leyeron, otros lo leyeron con poco interés, otros mostraron inconformidad con el final, entonces decidieron escribir otro final. Algunos, sin embargo, se sintieron sorprendidos, horrorizados, por lo ocurrido a la pareja.

Escribir durante la sesión fue muy bien acogido, todos lo hacían placenteramente, más aún cuando se decidió buscar que se publicara un libro de poesía escrito por ellos. En una oportunidad un participante no quiso ni leer ni escribir en clase, alegando que no se sentía bien. Momentos más tarde, al ver que toda la clase leía y escribía plácidamente, decidió escribir cómo se sentía en ese momento: salió un hermoso poema existencialista (véase anexo 3, **Reflexiones sobre una vida imperfecta**).

La escritura de la autobiografía y una fantasía les abrió las puertas a la creatividad y la imaginación de los alumnos, ya que a través de esta actividad pudieron expresar sus deseos, preocupaciones e intereses, haciendo énfasis en su centro de atención del momento: la familia, los logros académicos y las relaciones sentimentales. En vista de que la información suministrada en estos textos era muy significativa, ésta sirvió para orientar las propuestas de lectura y escritura futuras (Véase anexo 3).

Luego de leer el cuento **Conciencia breve** (antología de cuentos latinoamericanos, 1995), expresaron que les pareció muy interesante, divertida y que querían escribir una versión, tomando como modelo el original. El texto original sólo sirvió de inspiración, puesto que todos crearon cuentos totalmente originales. Algo similar ocurrió cuando leyeron **Ojalá**, Silvio Rodríguez;

Instantes, J. L. Borges; **Por que hablo mucho de amor, preguntan qué es el amor**, Orlando Araujo: escribieron hermosas versiones (Véase el anexo 3).

Estos textos, junto con **La intrusa**, **La tentación**, **Mi primera vez**, **Nuestra primera vez**, permitieron, además, desarrollar estrategias de lectura de una manera indirecta e inconsciente: predicción, anticipación, inferencia, monitoreo, muestreo (Smith, 1978/1990; Goodman, 1980). Al inicio de la lectura, partir del título o del primer párrafo, creaban hipótesis, se hacían una idea de lo que vendría; esta idea se iba corroborando a través del texto. Al final, gustosamente, tenían que descartar la idea inicial, puesto que los textos tenían un desenlace inesperado. Leer este tipo de textos se convirtió en una norma, ya que era una fuente inagotable de placer. Los estudiantes lo exigían.

Para el día de las madres, se organizó una tertulia: lectura y comentario de poesía y cuentos y un recital de poesía para las madres. Para esto, los estudiantes escribieron poemas para sus madres, se lo recitaron, leyeron poesía y cuentos con ellas, comentaron sobre poesía, sobre lo que estaban haciendo en la clase. Hubo muchas emociones: lágrimas, abrazos, sonrisa, afecto, amor. Otro recital se realizó en homenaje a una compañera de clases que estaba a punto de dar a luz. Todos escribieron poemas para la mamá o para el visitante. Esto fue muy significativo, ya que la escritura tenía propósitos y una audiencia reales.

Para el último Día Cívico que se celebraría en el Colegio, la Dirección de la institución les pidió que algunos de los estudiantes participantes del proyecto leyeran sus poemas frente a todos los estudiantes y profesores de la institución. Algunos se negaron porque les daba pena, otros accedieron encantados. Muchos querían, pero hubo espacio sólo para cinco estudiantes, leyeron poemas románticos. Esta actividad recibió la ovación y la felicitación de toda la institución (Véase el anexo 2).

RESULTADOS

Los hallazgos de este proyecto superaron con creces los objetivos que se habían planteado. Se esperaba, fundamentalmente que los participantes disfrutaran al leer y escribir textos literarios cortos, lo cual se logró desde el mismo inicio de la propuesta. Además se logró que leyeran autónomamente una gran cantidad de libros, que escribieran fuera de clases, también autónomamente: poemas, cuentos, novelas, fábulas, leyendas, entre muchos otros géneros. Esto dio origen al libro **Hacia el camino del amor**, el cual está en proceso de edición para su publicación.

Los datos fueron recolectados de diferentes fuentes: alumnos, otros docentes, padres, y a través de variados procedimientos: observación, entrevistas formales e informales, análisis de textos escritos y reflexiones hechas por los estudiantes. Esto permitió triangular los datos, y a su vez considerar los que coincidieran para lograr mayor objetividad. Surgieron, durante el análisis de los datos, una serie de categorías, las cuales agrupan lo más significativo de los datos, tomando como base el propósito del proyecto. Las categorías son las siguientes:

Una ruptura con la tradición: Uno de los factores que más contribuyó al logro de los objetivos planteados fue la metodología utilizada en el taller. La práctica pedagógica predominante en la institución está basada en el conductismo: una práctica fundamentada en la repetición y copia y memorización sin sentido.

El taller, basado en la orientación constructivista del aprendizaje, representó un vuelco de 180°. Eso fomentó la participación, la libertad, el respeto, la cooperación y la creatividad de los participantes. Ellos tenían la posibilidad de tomar decisiones respecto de qué, cuándo y cómo leer y escribir, tanto dentro como fuera del salón de clases. Esto los motivó a leer y escribir con más

avidez (Lerner, 1990; 1997). Los estudiantes percibieron positivamente esta práctica; esto se evidencia en las siguientes apreciaciones:

“Nunca había tenido una clase así... divertida, dinámica y educativa... ahora me siento más motivada por la lectura”.

“Hemos hecho lo que nunca antes habíamos hecho... hemos escrito poemas y cuentos... antes no había la posibilidad de leer y escribir al gusto de uno... ahora sí”.

“Antes no me gustaba leer y escribir... no me llamaba la atención... ahora sí”.

“Me he sentido bien con las clases porque gracias a ellas puedo escribir y expresar mis sentimientos a través de los poemas”.

“Creo que este tipo de clases nos ayuda a realizarnos... a hacernos más responsables ya que no se nos trata con una rutina fastidiosa y aburrida... antes era aprender objetivos para un examen... en este tiempo me ha parecido muy buena la estrategia de leer y escribir cuentos y poemas y hablar sobre ellos”.

“La clase se hizo más participativa y espontánea porque los alumnos escriben cosas que tienen sentido”.

Me agrada leer, me siento protagonista: otro aspecto que se consideró fundamental fue que los alumnos se motivaron más por leer, ya que ellos decidían qué leer, y los textos que se les propusieron reflejaban sus intereses, gustos y necesidades. Al final de cada texto, exigían más. De acuerdo con Bettelheim y Zelan (1981/1983), cuando los textos que se leen reflejan los intereses de los lectores, ellos tienen la posibilidad de vivir otras vidas a través del texto, viajar a

mundos fantásticos, maravillosos. Asimismo, Smith (1997) sostiene que la lectura significativa, aquella que refleja los intereses de los lectores ofrece la posibilidad de vivir experiencias tan reales como cualquier otra en su vida. Los participantes vivieron este tipo de experiencias, tal como lo expresan las siguientes opiniones:

“Lo que he leído me ha gustado... me he sentido como protagonista... además puedo compartir con los demás todo lo relacionado con lo leído”.

“Uno de los libros que más me gustó fue los **Cuentos abominables** (Jiménez U., 1983)... siempre había querido leer cuentos de locura”.

“Las lecturas que he realizado me han parecido bien chéveres porque al leer me olvido de los problemas ...he sentido alegría y tristeza”.

“Leer es estar participando en el hecho... es entrar a un mundo imaginario... me siento protagonista... me sentí como si yo fuera la princesa”.

“Leer es encontrar una salida para la tristeza y el aburrimiento”.

Los jóvenes sí leen autónomamente: en 17 semanas, se logró que los participantes leyeran una gran cantidad de obras literarias, desde Borges y García Márquez hasta Homero. Esto se logró gracias a que ellos tuvieron la posibilidad de seleccionar lo que más les gustó. Estas lecturas se realizaron fuera del salón de clases; sin embargo, con mucha frecuencia ellos se mostraron interesados en hacer exposiciones relacionadas con los libros que más les habían impactado. La cantidad de libros leídos por participante varió de 4 a 14 (Véase el anexo 1). Además, les generó el interés por leer autónomamente otros textos, literarios y de consulta. Estos

resultados muestran que cuando los estudiantes tienen la posibilidad de tomar decisiones sobre qué leer, cuando tienen acceso a distintos textos, ellos leen.

El placer de escribir: los participantes también tuvieron la oportunidad de elegir qué escribir, se les dio la oportunidad de escribir para una audiencia auténtica, con propósitos reales. Esto les abrió las puertas a la imaginación y a la inspiración, hasta el punto de llegar a un estado de contemplación, como lo sostiene Moffett (1983). Escribir, para ellos, no dejó de ser una actividad mecánica, para convertirse en un proceso placentero de creación, de disfrute. Esto se puede corroborar en las apreciaciones siguientes:

“Mediante la escritura una expresa sentimientos tanto de alegría como de tristeza”.

“Al escribir me olvido de todas las cosas malas por las que estoy atravesando”.

“Escribir es para mí lo máximo aunque cometo errores... es vivir el momento en la imaginación... creo que se disfruta más que en la realidad... además cuando alguien más lee lo que uno escribe de alguna manera yo sé que vive ese momento”.

“Escribir me ayuda a sentirme bien cuando tengo presiones que me agobian... alejo los problemas”.

Somos escritores, poetas: si se quiere formar escritores, hace falta, como condición indispensable, hacer que los aprendices se vean como escritores. Además, hace falta ofrecer posibilidades de que las tareas tengan una audiencia real y propósitos específicos. Al saber que alguien más leerá lo que está escribiendo, los estudiantes se motivan a escribir más, a revisar y editar lo que escriben. En el taller hubo la posibilidad de escribirles a sus compañeros, novios,

madres, padres, y al resto de la comunidad escolar, ya que se leyeron poemas y cuentos en público (Graves, 1983/1991; Inostroza, 1996; Lerner, 1997).

Además se decidió publicar un libro de poesía romántica y considerar para su publicación algunos de los cuentos que escribieron en este tiempo (Véase anexo 2). Para esto se contactó y se le envió algunos cuentos y poemas al editor César Gamboa, Editorial Brevelee, Cali, Colombia. Su autopercepción como escritores se puede observar a continuación:

“Estoy orgullosa de escribir un cuento o un poema y oír de otras personas que está hermoso... una se motiva a escribir más con muchísimas ganas”.

“Cuando alguien lee lo que escribimos o cuando leemos lo de nuestros compañeros, nos vemos como verdaderos poetas, escritores... para mí esto es un gran logro... estoy orgullosa”.

“Es muy interesante saber que tengo capacidad para escribir algo que les gusta a los demás”.

“Me siento libre para escribir poemas, cuentos, cartas...”

“Como escritora estoy fascinada ya que uno expresa lo que siente... más hermoso aún es compartir con las demás personas”.

“Cuando escribo me gusta que los demás lo lean y me den su opinión... me gusta escribir cosas que siento”.

“Inspiración de muchos, gozo rebosante, tímida sencillez, amantes de leer y escribir... yo comienzo a elevar mi inspiración... la que se encontraba guardada en una caja de madera”.

“Dulce y acariciante es el poema escrito por algún alumno... que llega al oído de quien quiere escuchar maravillado”.

“Me inspiro de lo que veo y de lo que me ha pasado en la vida para escribir mis poemas... la clase también nos dio inspiración”.

Hacia el camino del amor: La idea de la publicación del poemario **Hacia el camino del amor** ha sido uno de los mayores logros de proyecto. Al inicio se planteó hacer una compilación de poemas y cuentos para donarla a la biblioteca del liceo y de algunas escuelas de la zona. Luego, a partir de las opiniones de algunos escritores y académicos, se consideró la posibilidad de publicar; el Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes se ofreció para publicarlo, el poeta Alirio Cabrera realiza la edición y escribe el prólogo del libro. Los participantes acogieron muy positivamente este hecho. Además, su interés por escribir aumentó notablemente. A continuación se pueden observar sus opiniones:

“La iniciativa de publicar un libro nos ha ayudado a escribir”.

“En otra clase estoy segura que no hubiéramos escrito ni un solo versito... en cambio aquí escribimos un libro”.

“Hemos logrado escribir un libro de amor... un libro de los estudiantes que va para otras partes”.

“Hemos logrado con los poemas que hicimos escribir un libro que les va a interesar a los demás”.

“Unos compañeros expresan unos poemas muy lindos... con todo esto hay material muy bueno para la elaboración de un libro de los alumnos”.

DIFICULTADES ENCONTRADAS

Aunque hubo algunas dificultades en la ejecución del proyecto, éstas no obstaculizaron el proceso, puesto que fueron opacadas por los grandes logros alcanzados. Entre las dificultades halladas, las que se muestran a continuación fueron las más significativas:

En primer lugar, las concepciones teóricas de los participantes respecto de la lectura y la escritura al inicio del proyecto fueron obstaculizantes. A lo largo de su vida, los estudiantes han recibido insumos que le han permitido construir una visión sobre la lectura y la escritura. Como la escuela, en relación con la lectura, le da mayor importancia a la decodificación y a la memorización que a la comprensión, y hace mayor énfasis en la copia sin sentido que en la creatividad, los estudiantes asimilan ese punto de vista. En ese sentido, dicha concepción tiende a orientar su práctica. Es por ello que cuando los estudiantes se encontraron, al inicio de la propuesta, con una situación a la que no están acostumbrados, se les generó un gran conflicto. Los participantes no sentían la libertad de opinar, de escribir y leer lo que quisieran, puesto que estaban acostumbrados a repetir y a copiar.

A partir de la propuesta se inició el proceso de transformación de dichas concepciones. Aunque todavía privilegian la decodificación y los logros de la lectura a largo plazo, se encuentra que le dan importancia a la creatividad, la imaginación y el placer. En este sentido, se transformó en logro una dificultad.

Otra dificultad hallada fue que el ambiente en donde se desarrolló el proyecto no era favorable para la promoción de la lectura y la escritura. El colegio no cuenta con variedad de materiales escritos que respondan a los intereses de los participantes. En vista de esto, hubo la necesidad de trasladar una gran cantidad de libros, para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de seleccionar lo que desearan. Además, la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de los andes donó algunos libros **Ganadores del concurso de cuentos, ensayo y poesía desde 1990 hasta 1997** (Véase el anexo 1).

Finalmente, se encontró el horario como una dificultad. Las actividades estaban supeditadas a la planificación del colegio. Esto generó pérdidas constantes de clases; ya que hubo: reuniones, consejos, elecciones, fiestas, juegos deportivos. Sin embargo, algunas de las sesiones que se perdieron fueron recuperadas posteriormente.

CONCLUSIONES

En el proceso de lectura y escritura intervienen factores tanto cognoscitivos como afectivos que determinan, de alguna manera, la comprensión y orientan la actitud y el desempeño de los aprendices como usuarios de la lengua escrita. Entre estos se encuentran los intereses, gustos y necesidades de los usuarios, además de un ambiente favorable para la construcción de significado, los cuales son determinantes en la promoción y desarrollo de la lectura y la escritura; por tanto, si se desea formar lectores y escritores, se deben considerar dichos factores (Lerner y Palacios,1990).

De acuerdo con Bettelheim y Zelan (1981/1983), Smith (1997) y Lerner y Palacios (1990), el interés y disposición del lector frente a la lectura depende de cuan significativo sea dicha actividad para él. Si el texto refleja sus intereses, el lector tendrá la posibilidad de vivir experiencias maravillosas, tan reales como cualquier otra. Lozada (1998) indica que los jóvenes leen siempre y cuando lo que se les ofrezca refleje sus intereses.

Tomando en cuenta estas premisas como base teórica, se realizó este proyecto pedagógico, en forma de taller de lectura y escritura de textos literarios cortos, el cual tenía como objetivo fundamental: lograr que los participantes experimentaran placer al leer y escribir. En este sentido, se alcanzó este propósito totalmente, ya que los resultados revelan que los estudiantes leyeron y escribieron placenteramente desde el inicio del taller.

Esto demuestra que cuando los estudiantes tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto de qué, cuándo y cómo leer y escribir, cuando se les ofrecen situaciones de aprendizaje que reflejen sus gustos e intereses, entonces ellos lo hacen prolíficamente; además, se interesan por revisar, editar y compartir los textos que escriben.

La amplia lista de libros leídos durante estas 17 semanas demuestra que los participantes sí leen. Transitaron por los clásicos de la literatura latinoamericana: Borges, Benedetti, García Márquez, Quiroga, descubrieron la magia de la literatura merideña tradicional y contemporánea, sus mitos, leyendas, y su ficción. Todos los participantes leyeron, en menor o mayor grado, pero lo hicieron: algunos leyeron 4 libros, otros, 8, otros 14. A partir de los textos que se les ofreció, ellos aportaban otros.

Igualmente se encontró que cuando se les ofrece a los estudiantes literatura auténtica, en situaciones reales de construcción de significados, ellos tienen la posibilidad de vivir la lectura como una experiencia fantástica maravillosa, real; pueden participar de lo que ocurre, sufrir y gozar con los personajes. La lectura sirve como medio para evadir la realidad y disfrutar; para los participantes, por ejemplo, leer textos de amor era vivir el amor.

Durante todo el taller, hubo la posibilidad de desarrollar las estrategias de lectura: predicción, inferencia y monitoreo (Smith, 1978/1990; Goodman, 1980) de una manera placentera y divertida. La mayoría de los textos leídos favorecían el desarrollo de estas estrategias: **Dieta de amor, La intrusa, La tentación, Mi primera vez, Nuestra primera vez, Conciencia Breve,**

Noticias de dolor y Amores que matan. Leyendo estos textos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear hipótesis, hacer anticipaciones e inferencias, y, mientras se desarrollaba la lectura, disfrutar descartando dichas hipótesis para crear nuevas, ya que los desenlaces siempre eran inesperados. Había un ambiente de gozo al compartir los hallazgos de la lectura. En este sentido, se observa que el desarrollo de estrategias de lectura se puede lograr a través de lecturas significativas para los lectores, generadores de placer.

Asimismo, los intereses determinan la actitud y desempeño de los aprendices frente a la escritura. Los estudiantes escriben más y mejor cuando pueden decidir qué escribir y cuándo hacerlo (Lerner y Palacios, 1990). Asimismo, el hecho de escribir con propósitos reales se transformó en una de las principales motivaciones. Los textos que se escribían en clase tenían una audiencia real y se escribían con propósitos específicos: se escribía para los compañeros, novios, madres, padres. La influencia de la audiencia se evidenció claramente después de decidir la publicación del libro. A partir de ese momento, hubo mayor interés por escribir, revisar y editar sus textos: se escribió más y mejor.

Finalmente se encontró que la calificación y la corrección tienden a obstaculizar el proceso de construcción de significado, tanto en la lectura como en la escritura. Al presentarles la posibilidad de escribir y leer sin la presión de ser calificados durante el proceso o al final de éste, ellos lo hacen más espontáneamente y con mayor libertad. Esto promueve el desarrollo de las competencias de los aprendices como usuarios de la lengua escrita.

RECOMENDACIONES

Son alarmantes los resultados de algunas investigaciones en relación con el interés por la lectura y la escritura de los jóvenes (escolares y universitarios). Más alarmante aún es el hecho de que la mayoría de esos estudios han llegado sólo hasta el diagnóstico, se han quedado en la

descripción de los intereses y las causas del desinterés; pero son pocos los programas dirigidos a transformar esta realidad, es decir, lograr que los jóvenes desinteresados se motiven por la lectura y la escritura (Morles, 1999; Vicentelli, 1999).

En este sentido, se recomienda que los estudios que se lleven a cabo en esta área tomen como punto de partida el diagnóstico para crear propuestas que vayan dirigidas a la promoción de la lectura y la escritura; esto es, orientar la acción pedagógica a formar lectores y escritores autónomos.

En la promoción de la lectura y la escritura es fundamental considerar los intereses de los participantes. A partir de éstos se pueden crear situaciones que sean verdaderamente significativas para los aprendices, que les guste lo que tengan que hacer. Esto seguramente traerá buenos resultados, logrará que los aprendices se interesen por leer y escribir.

Igualmente se sugiere que los derechos de los lectores y escritores, a los que se hace mención al inicio de este documento, sean respetados en cualquier propuesta pedagógica que implique leer y escribir. Ver a los aprendices como lectores y escritores los ayudará a tener una buena disposición frente a la lengua escrita.

Asimismo, en cuanto a la lectura se propone que haya una amplia gama de materiales escritos en el ambiente donde se desarrolle el proyecto. Esto significa que el aprendiz debe tener acceso a distintos géneros: narrativa, poesía, ensayo, cartas; y fuentes: libros, revistas, periódicos, enciclopedias, libros de consulta, diccionarios, entre otros. Eso le ofrece al lector diferentes alternativas a elegir.

Se plantea, además, que la medición y la calificación como formas de evaluación de los procesos de lectura y escritura y las competencias de los participantes sean descartadas. Existen

procedimientos de evaluación tales como: entrevista, observación, análisis de trabajos escritos y reflexiones de los participantes, que permiten conocer ampliamente el proceso desarrollado por el aprendiz sin necesidad de que la evaluación se convierta en una piedra de tranca para éste. Si se le brinda la posibilidad al aprendiz de que no sienta la presión de ser calificado, él podrá ser más espontáneo y creativo.

Finalmente se sugiere que el facilitador de la propuesta participe de las actividades como otro miembro del grupo: lea y escriba, comparta lo que escribe y lo que piensa, pida y acepte sugerencias, disfrute las clases. El docente es un modelo natural de usuario de la lengua escrita para el aprendiz. Si él comparte como un igual y da el ejemplo de lo que se persigue lograr en la clase, el aprendiz tendrá más confianza y una mejor disposición por escribir y leer.

Notas:

(1) Este trabajo fue presentado como ponencia en el II Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Investigación y didáctica", realizado en Maracay, Estado Aragua, Venezuela, Noviembre 1999.

(2) La Profesora Tovar es Lic. En Educación, Universidad de Carabobo, Mención Educación Especial y Magíster Scientiae en Lectura y Escritura egresado, Universidad de Los Andes. Ha sido docente de Preescolar y Educación básica en la Universidad de Carabobo. Es actualmente profesora de Desarrollo de la Lectura y la Escritura de Pregrado y Postgrado en la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Ha presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en el área de la lectura y la escritura, la evaluación y la promoción de la lectura y la escritura. Telf. 58-0241-8684682. E-mail: abrilrosa@mixmail.com

(3) El Profesor Morales es Lic. En Educación, Mención Inglés y Magíster Scientiae en Lectura y Escritura egresado, en ambos casos, de la Universidad de Los Andes. Ha sido profesor de castellano y literatura e inglés en los niveles medio y diversificado en instituciones públicas y privadas. Es actualmente profesor de lectoescritura en el Departamento de Investigación de la Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Ha presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en el área de la lectura y la escritura, la evaluación y la formación docente. Telf. 58-0274-2667754; fax 58-0274-2401814, 2402381. E-mail: moralito_ve@yahoo.com; oscarula@ula.ve; oscarmora2000@mixmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apuleyo M., P., y García M., G. (1982). **El olor de la guayaba**. Barcelona: Cinco Estrellas, Burguera, S.A.

Baldeshwiler, E. (1993). El cuento lírico: esquema para una historia. En C. Pacheco, y L. Barrera L.(Comps.), **Del cuento y sus alrededores**. Caracas: Monte Avila Editores, C.A.

Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). **Aprender a leer** (J. Beltrán, Trad.) Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1981)

Borges, J. L. (1993) El cuento y yo. En C. Pacheco, y L. Barrera L.(Comps.), **Del cuento y sus alrededores**. Caracas: Monte Avila Editores, C.A.

Cadenas, R. (1985). **En torno al lenguaje**. Caracas: Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela.

Cartay, R. (1984). **Confidencias literarias de 35 escritores latinoamericanos**. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios, Dirección General de Cultura y Extensión, Universidad de los Andes.

Dubois, M.E., Serrano de M., S., & Telleria, M. B. (1996). La actualización docente y la práctica pedagógica. **Legenda**, 1(2), 49-57.

Eco, U. (1981). El lector modelo. En **Lector in fábula** (pp.73-95). España: Ediciones Lumen.

Goodman, K. (1980). Reading a psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (3º ed., pp.497-508). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso del Journal of the Reading Specialist, mayo 1967.)

Graves, D. (1991). **Didáctica de la escritura** (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata, S.A. (Trabajo original publicado en 1983).

Inostroza, G. (1996). **Aprender a formar a niños lectores y escritores**. Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

Lerner, D. (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta constructivista**. Caracas: Kapelusz.

Lerner, D. (1997). **Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y qué hacer en el aula**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Lerner, D. y Palacios, A (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista**. Caracas: Kapelusz.

Lozada, A. (nov. 1998). Editorial. **Urbe**, 130, 2.

Morales, O. (en proceso). Estudio sobre el proceso de escritura. **Revista EDUCERE**

Morles, A. (1999). ¿Por qué los estudiantes manifiestan poco interés por la lectura? Ponencia presentada en el **XXVII Congreso Interamericano de Psicología**. Caracas, Venezuela.

Moffett, J. (1983) Reading and writing as meditation. **Language Arts**, 60(3), 315-322.

Paz, O. (1995). **La llama doble. Amor y erotismo** (6º reimpresión). España: Seix Barral, S.A.

Rodríguez, M. (7 de febrero de 1999). Hábito entre líneas. **Feriado**, **814**, 11-13.

Rosenblatt, L. (1985a). Language, literature and values. En S. N. Tchudi (Ed.), **Language schooling and society** (pp. 65-79). New York: Boynton/Cook.

Rosenblatt, L. (1985b). **Writing and reading: the transactional theory**. Reporte técnico N° 416. Nueva York: New York University.

Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (2º ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1978).

Smith, F. (1997). **Between hope and havoc**. Postmouth, NH: Heinemann.

Tovar, R. M. (1998). **Escritura, ¿uno o varios procesos?** Trabajo sin publicación. Mérida: Postgrado de Lectura, Universidad de Los Andes.

Vicentelli, H. (1999). Lectura y Universidad. Ponencia presentada en el **XXVII Congreso Interamericano de Psicología**. Caracas, Venezuela.

ANEXO I

LIBROS LEÍDOS AUTÓNOMAMENTE POR LOS PARTICIPANTES:

- Alcott, J. M. (1976). **Mujercitas**. Colombia: Colecciones Juveniles de Salvat, S. A.
- Borges, J. L. (1982). **Narraciones**. Buenos aires: Emecé Editores, S.A.
- Caro G., M. (Ed.) (1998) **Viva Lo Breve 1998**. Cali, Colombia: Cámara de Comercio de Cali.
- D.A.E.S. (1990-1997). **Ganadores del concurso de cuento, ensayo y poesía**. Mérida: Ediciones del área de Recreación de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de los andes.
- García, M., G. (1980). **Relato de un naufrago** (10ma. ed.). Colombia: Editorial Oveja Negra.
- García, M., G. (1983). **Crónicas de una muerte anunciada**. Colombia: Editorial Oveja Negra.
- García, M., G. (1989). **El amor en los tiempos del cólera**. Colombia: Editorial Oveja negra.
- García, M., G.(1994). **Del amor y otros demonios**. Colombia: Editorial norma.
- Jiménez, U., A. (1987). **Suicidios**. Mérida, Venezuela: Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de los Andes.
- Jiménez, U., A. (1991). **Cuentos abominables**. Mérida, Venezuela: Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de los Andes.
- Jiménez, U., A. (1993). **Dionisia**. Mérida, Venezuela: Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación (1997). **Cuentos de amor con humor**. Caracas: Dirección de Educación Básica, Serie Bibliotecas de Aula.
- Neruda, P. (1982). **Los versos del capitán**. España: Seix Barral Editores.
- Neruda, P. (1983). **20 poemas de amor y una canción desesperada**. México: Editores Mexicanos Unidos.

Quiroga, H. (1978). **Cuentos de amor de locura y de muerte.** México: Editores Mexicanos Unidos.

Sánchez, J. F. (1995). **Verdades verdaderas. Mérida:** Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Uribe, V. (Ed.)(1984). **Cuentos de Espantos y Aparecidos.** Bogotá, Colombia: Coedición Latinoamericana.

ANEXO 2

POEMA

Una soledad triste

Cada vez que me pongo a pensar
en ti, me dan ganas de llorar
miro las estrellas y lloro al
recordar tu risa, tu cabello y tus besos
quisiera tenerte en mis brazos
para decirte al oído lo mucho
que te amo
al mirar tu boca
me parece ver la riqueza
de la miel salir de tu boca
tus ojos se parecen los dos
grandes luceros de la noche.
Dejo mi sangre sentada al
fin con tu cuerpo en un
tierno manantial.

Alexander Méndez, 17 años

Soledad

La Soledad es tan grande
que deja un vacío en mi,
cuando lo llenas todo brilla
en mi

Luisana Guillén Guillén, 17 años

JUEVES

Aquel día de febrero, como cualquier otro, feliz de la libertad, ya que no había profesor para la materia más aburrida: castellano, apareció aquel tipo sin oficio a perturbar nuestra paz, a dar clases de castellano. Con las ganas de entrar a su clase, me escapé de la hora. Al regresar comenzó con sus cosas, a preguntar sobre poemas y un poco de cosas raras que si las había escuchado ya no me acordaba. Hagan esto, lean aquello. Yo en realidad no le entendía mucho de lo que decía y no ponía atención a lo que preguntaba.

En realidad aquel tipo, de aspecto algo extraño, era tan necio que provocaba salir corriendo de ese lugar llamado salón de clases y no volver nunca más. Era como perder el tiempo sin necesidad. Con sus cosas de hacer poemas y cuentos me tenía hartado ya, menos mal que estaba mi hermanita en esa clase sino que sería de mí, a lo mejor reprobaba esta tonta materia y hasta septiembre. Pensaba que la graduación, la fiesta, la rumba y todo lo demás se iría a la basura.

Desde ese día estoy tratando de conocer todas esas cosas de poemas que a mí no me interesan. A propósito me fue muy bien con una amiga a la que le recité –creo que se dice así- un poema o algo así que el hombre aquel me dio en una clase.

Juan G. Dávila, 17 años

(Sin título)

Una tarde, como todas, los alumnos estaban en clases. De pronto, entraron al salón un perro y un chivo discutiendo sobre el marcador del último partido de football. Todos quedaron sorprendidos y muy asustados, pues nunca habían visto nada igual.

Sorpresivamente, los dos animales se abalanzaron sobre el profesor y lo devoraron, dejando sus partes regadas por todo el salón. Posteriormente comenzaron a darse un banquete con los estudiantes. Sólo algunos pocos corrieron y lograron escapar de las garras de estos animales.

Cuando quedaron satisfechos se fueron del sitio. Luego, cuando todo volvió a la calma, realizaron un conteo de las muertes, era un total de 21.

Desde ese día, los 20 alumnos y el profesor desandan por las noches en el liceo.

Glaimar Sánchez, 17 años

ANEXO 3

Ojalá

Ojalá que pudieras volver a respirar
Ojalá que pudieras abrir tus ojos otra vez

Ojalá que pudieras estar conmigo
Para no sentirme tan sola
Para no sentirme morir
Ojalá que pudieras acompañarme en mis sueños
Para poder pedirte perdón
Ojalá que la melancolía me quite la vida
Para volar a otro mundo y estar juntos eternamente
Ojalá que nunca te hubieses muerto

Ana Zerpa, 17 años
Mayela Araque, 17 años

Porque hablo mucho de amor, preguntas que es el amor

El amor es sentirte cerca aunque estés lejos.
El amor es un sillón viejo que ha soportado todo.
El amor es como una madre que sufre y lucha por salir adelante.
El amor es eres tú cuando me miras a los ojos, me mimas y me acaricias.
El amor es como un confidente que escucha todo lo que uno dice.
El amor es prohibido como tú y yo.
El amor es como una estrella porque tintinea en el cielo y cuando llega a tu corazón lo sientes palpitar muy rápido.

Jenny Marquina, 17 años

Reflexiones sobre una vida imperfecta

A veces decimos que la vida es perfecta
Pero no es así
Al pasar el tiempo me he dado cuenta
Que cada paso malo que das en la vida
Es un peso más que llevarás en la conciencia.
(...)
hoy me siento como si me hubiera estrellado
siento mi corazón y mi mente tan heridos
que no tengo ganas de hacer nada
ni escribir
(...)
Quiero decir una última palabra
Perdóname
No es precisamente para quienes lean estas páginas
Sino para mi corazón y mi mente
Que son el único cofre secreto
Que sabe todo lo que me pasa.

Dignara Pulgar, 17 años.

Libertad

Un buen día, en mayo u octubre, jueves o lunes, noche o amanecer, en un lugar algo distante de la tierra pero muy cerca de ella, realmente no lo sé; alguien, creo que era yo, tenía su fantasía, pensó que podía volar y fue tan fuerte su pensamiento que ya no era fantasía sino realidad. Sintió que se elevaba y que por su cuerpo corría el viento de libertad, un aire que relajaba e invitaba a soñar y que, de una u otra manera, te hace comprender todas aquellas cosa que eran desconocidas; sobre todo te dice que no tengas miedo. Volaba y se alejaba con toda la libertad que brindan las alturas, el espacio, el universo, el infinito, con toda su gloria y su alegría, con toda intención de no abrir los ojos, porque si lo hace descubrirá que no es real y su fantasía se derrumbará, sólo será una cortina de humo que se desvanece en el tiempo y en el espacio.

Juan G. Dávila, 17 años.

