

LOS JÓVENES SÍ PUEDEN LEER Y ESCRIBIR AUTÓNOMAMENTE: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON ADOLESCENTES ESCOLARES VENEZOLANOS (1) (4)

ROSA MARÍA TOVAR O. (2) y OSCAR A. MORALES (3)

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.

Adaptado de Daniel Pennac

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 escoger el lugar donde escribir.
- El Derecho a decidir cuándo escribir.
- 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.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se muestran algunos resultados del proyecto pedagógico titulado **“Encuentro con la literatura: taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de Educación Media y Diversificada”**, desarrollado en un colegio público del Estado Mérida, Venezuela, cuyo objetivo era crear situaciones significativas de lectura y escritura que le permitiera a los participantes experimentar placer al leer y escribir textos literarios.

Esta propuesta partió de un diagnóstico, arrojando que: a) La lectura y la escritura estaban asociadas predominantemente a las actividades académicas que se imponen en la institución escolar; b) los estudiantes no leían ni escribían autónomamente; c) no experimentaban placer al usar la lengua escrita; d) rechazaban las prácticas de lectura y escritura; e) mostraban desinterés por la lengua escrita.

Se encontró que la baja motivación de los jóvenes frente a la lectura y la escritura no se debía a problemas de aprendizaje intrínsecos a ellos; por el contrario, era producida principalmente por tres factores sociales y culturales:

En primer lugar, la indiferencia, el desgano y el desinterés por la lectura y la escritura se podrían deber a las prácticas pedagógicas predominantes en las escuelas para 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; 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 relegado del salón de clases y de todo lo que éste implica, incluyendo, por supuesto, la lectura y la escritura.

Adicionalmente, la lectura y la escritura se presentan como prácticas 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 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. En síntesis, les han bloqueado los caminos que conducen 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 textos auténticos y accesibles en el contexto. Generalmente, 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. No tienen la posibilidad de llevar libros a casa para compartir y para pasar sus ratos libres. En otras palabras, no disponen de textos que reflejen los intereses, inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en las distintas etapas por las que atraviesan; por lo tanto, no leen.

Tomando en cuenta este panorama, se diseñó, implementó y ejecutó este Proyecto Pedagógico, dirigido a un grupo de estudiantes de Educación Diversificada, con el propósito de crear situaciones significativas para que los estudiantes experimentaran placer al leer y escribir textos literarios breves, especialmente cuentos y poemas.

El taller tuvo una duración de 17 semanas, en sesiones semanales de 90 minutos. El mismo se realizó como parte de **Castellano y Literatura**, asignatura obligatoria del plan de estudio de Educación Media y Diversificada de Venezuela,

Durante todo el taller, los participantes elegían qué leer y sobre qué escribir. Además, tenían la posibilidad de experimentar la escritura como un proceso, de liberarse, al inicio de la composición, de las formalidades de la escritura, lo que facilitó la creación.

METODOLOGÍA

GRUPO DE PARTICIPANTES

El grupo de estudio quedó conformado por cuatro secciones de Castellano y Literatura de 2º año diversificado de la **U. E. Luis Enrique Márquez Barillas**”, Lagunillas, Estado Mérida, Venezuela, una institución pública semi-rural del Estado Mérida. Participaron 86 estudiantes con edades que oscilaban entre 16 y 21 años: 20 varones y 66 hembras. La mayoría provenía de familias desfavorecidas socioeconómicamente y fragmentadas socialmente.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

En las dos primeras semanas, se realizó el diagnóstico y la sensibilización al taller. En esta etapa se realizaron 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.

El taller se organizó en dos partes: la primera estuvo destinada, predominantemente, a la lectura; la segunda, a la escritura. Inicialmente, se distribuía una fotocopia de algún texto literario, seleccionado previamente por el grupo o por el facilitador a cada estudiante, intentando que los mismos reflejaran sus intereses en cuanto a argumento, autor, nacionalidad o estilo. Posteriormente, lo leían individualmente y, si era el caso, lo releían. 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.

Luego de la lectura, comentaban y compartían las experiencias que habían tenido con la lectura: cómo se sintieron, qué les pareció, qué imágenes les evocó, qué recuerdos les trajo, a qué los motivó. Los participantes ofrecían comentarios, análisis y reflexiones

referentes al texto leído o a las relaciones que hubieran establecido con otras experiencias de su vida. Cuando los participantes lo deseaban, se realizaban otras actividades relacionadas con la lectura y la escritura, algunas de las cuales se nombran más adelante.

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, escribían el borrador del texto, lo revisaban y corregían en grupo e individualmente, lo compartían y lo comentaban. Una vez completado el texto, se editaba para la transcripción final. Una vez que cada participante decidía 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.

Adicionalmente, se les pedía que describieran por escrito sus experiencias durante el taller en general, y de la lectura de textos particulares, o sus experiencias como escritores. Entre las actividades que se realizaron se encuentran las siguientes:

1. Compartir sus experiencias de lectura: emociones, comentarios, reacciones, sentimientos.
2. Discutir sobre los aspectos del texto que más le llamaron la atención.
3. Leer en voz en voz alta textos de interés (de manera voluntaria).
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.
11. Realizar la edición final de los textos.

A continuación se hace referencia a 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 el que se realizaron las actividades.

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: poemas, cartas, diarios, leyendas, cuentos, fábulas y novelas románticas. Algunos hicieron especial énfasis en que los textos fueran cortos, puesto que no les gustaba leer textos extensos.

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

También se les pidió que escribieran lo que quisieran; al momento se negaron, pidieron que les indicaran 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**”. El texto les gustó mucho; les pareció un relato extraño y fantástico, pero interesante. Al final, 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 llevaran más libros como ése.

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 anexo 1). A partir de ese momento, comenzaron a leer 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); Cien años de soledad (G. García Márquez); Memorias de Mama Blanca (Teresa de la Parra).

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 realizaron 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** y leer otros libros del mismo autor (**20 poemas de amor y una canción desesperada**, por ejemplo).

Uno de los textos cortos leídos en clase que más gustó fue **Beatriz (La polución)** (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**, Naoa (1995); **Sonatina**, Rubén Darío (1970).

La lectura del poema **Táctica y Estrategia**, de Mario Benedetti, los inspiró para escribir sus propias versiones del mismo. Luego de leer el poema, se discutió y se leyó en voz alta; cuando terminaron de escribir su versión, indicaron que estaban interesados en leerla 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 plácidamente. 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, ya que 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 propios. Algo similar ocurrió cuando leyeron **Ojalá**, Silvio Rodríguez; **Instantes**, J. L. Borges; **Porque 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 los 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 niño. 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 por timidez, otros accedieron encantados; sin embargo, hubo posibilidad sólo para cinco estudiantes, quienes leyeron poemas románticos.

RESULTADOS

Durante el análisis de los datos, surgió una serie de categorías, las cuales agrupan lo más significativo de los datos, tomando como base el propósito del proyecto: **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, 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, 1997 y Lerner y Palacios, 1990). 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 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. Escribir, para ellos, 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, se requiere, como condición indispensable, hacer que los aprendices se vean como escritores y ofrecerles posibilidades de que las tareas tengan una audiencia real y propósitos específicos. Si alguien más leerá lo que están 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 (Graves, 1983/1991; Inostroza, 1996; Lerner, 1997). Su autopercepción como escritores se puede apreciar 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”.

“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”.

CONCLUSIONES

En el proceso de lectura y escritura intervienen factores tanto cognitivos 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, un ambiente favorable para la construcción de significado. 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.

Los resultados demuestran 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, 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: algunos 4 libros, otros 8, otros 14.

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.

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. Leyendo, 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.

Se encontró, además 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.

Los jóvenes no han leído 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-; no han sido intermediarios ni testigos del conflicto entre Santos Luzardo y Doña Bárbara. Pero no lo han hecho porque no han sido su centro de interés, no les ha llamado la atención. En su momento, ellos llegarán a disfrutar de esos y otros clásicos.

Finalmente, es necesario que el lector principiante (especialmente el renuente, indiferente hacia la lectura) tenga disponible diversidad de textos: 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Goodman, K. (1980). Reading a psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (3° 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. (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.

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

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

ANEXO 1. ALGUNOS 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.

Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES). (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. TEXTOS ORIGINALES DE LOS PARTICIPANTES

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 mí,
cuando lo llenas todo brilla
en mí

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 qué 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.

Glamar Sánchez (17 años)

ANEXO 3. VERSIONES ESCRITAS POR LOS ESTUDIANTES

Ojalá (Silvio Rodríguez)

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) y Mayela Araque (17 años)

Porque hablo mucho de amor, preguntas que es el amor (Orlando Araujo)

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 cosas 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

Notas:

(1) Parte de este trabajo fue presentado como ponencia en el II Simposio Internacional "Lectura y Escritura: Investigación y didáctica", organizado por el Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Venezuela, el cual se realizó en Maracay, Estado Aragua, Venezuela, en Noviembre 1999.

(2) La Profesora Tovar es Lic. En Educación Mención Educación Especial, Universidad de Carabobo y Magíster Scientiae en Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. Ha sido docente de Preescolar y Educación Básica en el Centro de Estimulación Integral de la Universidad de Carabobo. Es actualmente profesora de Lectura y Escritura en 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 Básico, 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 58-0274-2402369. E-mail: moralito_ve@yahoo.com; oscarula@ula.ve.

(4) Será publicado en la Revista Lectura y Vida en el año 2004.