

Promoción de la lectura

Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes

KARINA ECHEVARRÍA

Profesora y Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación. Magíster en Promoción de la Lectura y Literatura infantil y Juvenil, Universidad de Castilla La Mancha, España. Docente de Lengua y Literatura en el nivel Polimodal y en el Instituto del Profesorado Sagrado Corazón, Argentina.

Una frase que se ha acuñado como verdadera es aquella que tan a menudo oímos que los adolescentes no leen. Sin embargo, contrariamente a lo que muchos creen, ellos sí lo hacen. Tal vez no leen lo que sus docentes pretendemos imponerles o sugerirles, pero tienen experiencias lectoras que no debemos menospreciar a la hora de planificar un plan de lectura. Las estrategias docentes en relación con la lectura caminan sobre la oposición que se establece entre la obligatoriedad y el deseo. El profesor entonces debe convertirse en un mediador de lecturas, que sepa recoger y aprovechar todo aquello que el adolescente lee por placer y acercarlo a todo aquello que le permitirá avanzar en su recorrido como lector.

Los adolescentes sí leen

Una percepción superficial de la realidad podría darnos la impresión de que los adolescentes viven sumergidos en un mundo de música, modas y adrenalina incompatible con el hábito sedentario de la lectura. Sin embargo, su mundo involucra la palabra escrita tanto o más que el de los adultos, y los libros no son extranjeros en la cultura juvenil. Para describir esta realidad, se realizó una breve encuesta a 257 adolescentes entre 12 y 18 años acerca de sus hábitos lectores. Ésta no pretende sino ser apenas el puntapié inicial para fundamentar una descripción que podría de otro modo resultar insustancial o arbitraria.

El 38% de los encuestados respondió afirmativamente a la pregunta de si les gustaba leer, el 14% dijo que no y los demás dudaron con un “más o menos”. Esto ya debilita la idea de un rechazo abierto a la actividad de leer por parte de los jóvenes.

Cuando se les preguntó qué era lo que leían mayoritariamente, en relación con soportes de lectura, el 77% dijo que leía libros, y ubicaron en lugares posteriores a las revistas, los *mails*, páginas *web*, cartas, mensajes de texto y diarios.

En relación con los géneros preferidos, hubo una clara distinción por edad y sexo. Entre los más chicos (12 a 15 años o EGB 3) las mujeres eligieron principalmente moda y aventuras, y luego fantasía, terror, romántico y música. Los varones prefirieron deportes y videojuegos, y en segundo término, terror, autos/motos, aventuras e historietas. Entre los más grandes (15 a 18 años o Polimodal), las mujeres optaron por hechos reales, romántico y moda, y en segundo lugar la música, la fantasía y las aventuras. Los varones eligieron primero la música y los deportes, y coincidieron con las chicas en la fantasía, los hechos reales y las aventuras. Podríamos concluir que la fantasía es un lugar común en las preferencias de la gran mayoría, y que en el segundo grupo cobra mucha importancia también la narración de hechos reales.

En cuanto al modo de lectura, surgieron algunas respuestas de quienes lo hacían con música, con la TV o en grupo, pero el 76% dijo que lo hacía en silencio y un 58 % afirmó que prefería leer solo.

Mayoritariamente, leen más durante la semana que los fines de semana y prefieren, especialmente, la noche, luego la tarde y muy pocos la mañana.

Los dos ámbitos principales de lectura son la casa y la escuela, algunos leen en transportes públicos y casi ninguno lo hace en bibliotecas u otras instituciones.

El 57% lee por placer, el 47% por obligación y el 46% por curiosidad. Las chicas leen un poco más que los varones (aproximadamente un libro más al año en promedio) y entre los mode-

los lectores el 59% menciona a los padres, el 40% a los profesores y el 37% a los amigos. Para los más chicos, el modelo de los amigos está por encima de los padres o profesores, éstos, en cambio, cobran mayor peso en el caso de los más grandes.

Cuando se les pidió que recomendaran un libro para alguno de su edad hubo una gran variedad de respuestas: algunos mencionaron libros trabajados en la escuela, otros hicieron referencia a libros no del todo adecuados a su edad, pero que seguramente habían sido experiencias gratas de lectura en la infancia, hubo quien pudo recomendar autores o colecciones, pero en casi todos los casos se evidenciaban lecturas.

En síntesis, me parece que la afirmación que titula este primer apartado queda sustentada: Los adolescentes sí leen. Roger Chartier (2005) se refiere a esto al hablar de la omnipresencia de textos para adolescentes y jóvenes ‘que no leen’. Él señala que

“si se sale a la calle se ve que los kioscos de revistas, de diarios, son estímulos. El problema es cómo se pasa de esta lectura salvaje de objetos no canónicos o no reconocidos como lectura, a la tradición letrada. Cómo se pasa de esta omnipresencia de textos leídos a lo que llamamos lectura de una obra” (cit. en Kisielewsky, 2005: 12).

Habría que empezar por analizar por qué leen lo que leen los adolescentes.

La motivación: un factor clave

Como docente no deja de sorprenderme la paradoja que se produce cuando un adolescente considera que es muy larga una fotocopia de dos carillas con poemas del Romanticismo, y en cambio no le parece tanto una saga de tres volúmenes de seiscientas páginas cada uno. ¿Por qué **El Señor de los anillos** es más atractivo para mis alumnos que mi breve selección de poemas? Porque, en el caso de Tolkien, la acción de leer el libro es deliberada e intencional y es la respuesta a

“un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos, afectivos y emocionales” (Huertas, 2004: 3),

es decir hay una *motivación*. Esa motivación se convierte en el motor de la tarea y resulta fundamental para afrontarla con éxito. Sin motivación no hay aprendizaje significativo, ni tampoco hay lectura literaria. María Luisa Miretti (2004: 31), citando a Escarpit señala:

“toda obra es literaria cuando abandona su carácter de instrumento para transformarse en un fin en sí misma. Es literaria toda lectura no funcional, la que satisfaga una necesidad cultural no utilitaria”.

Leer para la clase de Lengua, lo que dijo la profesora y para sacar buena nota responde a una necesidad utilitaria, evidentemente, en cambio, leer por placer lo que yo quiero responde a una necesidad cultural o estética. Resulta sorprendente hasta qué punto es mucho más eficaz –en términos de comprensión– la lectura placentera que la impuesta. Valga de ejemplo una breve anécdota. En una de las escuelas en que trabajamos lo que nosotros llamamos una “Maratón de lectura”. Ésta consistía en un concurso de preguntas y respuestas sobre los libros de Harry Potter. Estaba organizada por niveles según los libros leídos y no había restricciones de edad, es decir que competían chicos de 4º año de EGB con otros de 3º Polimodal. En uno de los cursos, 7º EGB, la maestra había trabajado con el primer libro, por lo tanto se suponía que todos debían haberlo leído. Casi todos los alumnos de este curso se inscribieron y participaron, sin embargo ninguno fue capaz de responder el cuestionario completo ni con la misma exactitud que otros chicos, la mayoría más pequeños, pero que habían leído el libro no por una imposición escolar, sino por placer, es decir, gratuitamente.

Evidentemente, la motivación es la gran diferencia entre lo que leen los adolescentes y lo que se resisten a leer. El dilema sería descubrir cómo lograr esa motivación para los textos que debo enseñar. Un primer paso sería reducir la imposición, es decir dar lugar a la *opción*.

“La elección fomenta la sensación de autonomía [...], que es fundamental para el desarrollo de los procesos de autorregulación implicados en la orientación motivacional hacia el aprendizaje” (Huertas, 2004: 4).

La posibilidad de elección abre el juego a la diversidad y genera un mayor compromiso de parte del alumno, porque en algo él ha sido quien tomó la decisión. La opción no se aleja

del currículum, sino que lo amplía, le da flexibilidad. Si el docente va a enseñar la tragedia isabelina, seguramente puede sugerir a sus alumnos dos o tres títulos de Shakespeare, en lugar de exigir a todos la lectura de **Romeo y Julieta**. Son pequeñas alternativas que colaboran con la motivación de los alumnos.

En segundo lugar, una buena *secuenciación* de las lecturas aumenta en los alumnos la sensación de aprendizaje, y así como

“una de las cosas que más motiva para el aprendizaje es aprender” (Huertas, op. cit.: 8),

una de las cosas que más motiva la lectura es leer. Para lograr esta secuenciación, el primer peldaño de la escalera es lo que el alumno sí lee, y esas lecturas deben ser rescatadas y empleadas como base de lecturas posteriores. El itinerario lector que plantee el docente debe tener un punto de partida real y debe ir ampliándose con ofertas de lectura que muestren una coherencia entre sí y un nivel de dificultad creciente, pero no abrupto.

Otro factor que colabora en la motivación es hacer evidente la *utilidad* del contenido. Es cierto que como ya se dijo, la lectura literaria no debe responder a una necesidad utilitaria, pero sí debe responder a una necesidad cultural y si esta necesidad no existe, el docente debe generarla. ¿Para qué puede serle útil a un adolescente leer “El corazón delator” de Edgar Allan Poe? Hay un capítulo de **Los Simpsons** que hace la analogía exacta de este cuento, un espectador que no ha leído el cuento no puede entender ni disfrutar este episodio del mismo modo que quien sí lo ha leído. Ésta es una necesidad cultural: leer el cuento me permite una fruición diferente del programa. Asimismo, cuando se le da al adolescente la opción entre dos obras de las cuales una es renombrada y la otra casi ignota, suele elegir la más conocida, porque sabe que es un bien cultural de cierto prestigio. Para ellos leer **Hamlet** puede tener más valor que leer otra tragedia menos conocida de Shakespeare y, en este sentido, encuentran alguna utilidad a esta lectura: el acceso a un bien culturalmente reconocido. Ésa es otra necesidad cultural.

Finalmente, el docente no debe olvidar los aportes que su *reconocimiento* de la tarea de los alumnos y el *trabajo cooperativo* de éstos puede dar a la motivación por la lectura. Reconocer

lo que los chicos leen y favorecer el intercambio entre ellos a través de clubes de lectura o grupos de discusión, indudablemente, resulta motivador y generador de nuevas lecturas.

Ideas previas y hábitos lectores

La consideración de las ideas previas que los alumnos traen está en estrecha relación con la ya mencionada secuenciación de los contenidos. En muchas oportunidades, los profesores de literatura fracasamos en nuestras propuestas de lectura porque partimos de nuestras ideas y experiencias previas y no de las de nuestros alumnos. A veces, les proponemos textos sin indagar si ellos poseen los conocimientos previos pertinentes que permitan esa

“interacción sustancial y significativa entre el material y su estructura de conocimiento”

de la cual hablan Aparicio y Rodríguez Moneo (2004: 16). Ciertos procesos, como la interpretación de una ironía o la relación de intertextualidad, exigen algunas lecturas previas que probablemente nuestros alumnos no hayan hecho. Indagar en sus saberes previos nos evitará fracasos –aportando previamente a la lectura los elementos necesarios para llegar a la interpretación del texto– y nos permitirá diseñar nuevos recorridos lectores a partir de lo que sí saben o han leído.

En este sentido, Carretero (2004: 14) señala que

“la organización y la secuenciación de contenidos deberían tener en cuenta los conocimientos previos del alumno”.

Conocer sus experiencias lectoras anteriores nos permite diseñar un plan de lectura que no les resulte indescifrable por lo difícil, ni aburrido por lo sencillo; que atienda a sus preferencias temáticas y que les permita a la vez conocer nuevos temas; que se ajuste a su manejo de vocabulario y al mismo tiempo les permita ampliarlo; que recree gratas experiencias pasadas de lectura y les acerque otras nuevas. Esta secuenciación consiste en ubicar esa zona de desarrollo próximo explicada por Vigotsky, es decir ir proponiendo lecturas en las que como docentes podamos guiar y acompañar, pero en las que la satisfacción de la interpretación quede en ellos.

En el caso de la lectura, la indagación de conocimientos previos no se limita a preguntar-

les qué han leído. El hecho literario es un entramado complejo que abarca aspectos de la lingüística, de la historia, de la cultura y de la experiencia de vida de cada lector. María Luisa Miretti (2004) explica que el proceso de recepción estaría condicionado por la relación entre el texto y el horizonte de experiencias del lector. Este horizonte se compone tanto de la experiencia lingüística, como de la experiencia en la lectura de textos y la experiencia individual (emocional, social y cultural). Es decir, indagar saberes previos en el caso de la lectura es conocer a nuestros alumnos para poder seleccionar las lecturas que mejor favorecerán el desarrollo de competencias literarias en ellos. Para ello, debemos saber qué manejo tienen de la lengua, qué han leído y qué leen, y qué han vivido o sueñan vivir.

En relación con la lectura no literaria, la lectura instrumental o como herramienta para llegar a otros conocimientos, la indagación de ideas previas por parte del docente resulta también imprescindible. Ana María Espinoza (2004: 10) lo plantea en relación con la lectura de textos expositivos en Ciencias Naturales, pero obviamente esto se aplica a textos expositivos en general. Leer no es simplemente decodificar el texto, sino que es una

“construcción resultante de la interacción sujeto-texto, y esa interacción está fuertemente sesgada por el conocimiento previo que el lector tiene sobre su contenido”.

A esos conocimientos del tema se suman también los conocimientos correspondientes a la tipología textual, el paratexto, y la función del texto expositivo.

Debemos conocer las experiencias previas de nuestros alumnos, en primer lugar, porque sólo así podremos proponer lecturas adecuadas a sus necesidades e intereses. Pero, además, porque es la única forma en que evitaremos lanzarlos contra una experiencia negativa, que les vuelva a confirmar lo que muchos ya sospechan y nosotros no somos capaces de desmentir: que leer es aburrido.

La influencia sociocultural: los pares, la familia, los medios

La formación de hábitos y competencias lectoras es un proceso de desarrollo individual, de hecho la lectura es una actividad individual y

personal de cada sujeto. Cuando leemos, en general, estamos solos. Sin embargo,

“el desarrollo individual interactúa con el cultural, en una mutua influencia que se establece a través de acciones concretas” (Rosa Rivero, 2004: 10).

La obra literaria es parte de una sociedad determinada, surge de un autor inserto en una comunidad y tiene un determinado valor en la sociedad que la lee. El hecho mismo de leer ya plantea una interacción social.

Por otro lado, la influencia del entorno en la incorporación de hábitos lectores es fundamental. El modelo lector que los chicos perciben en sus padres, docentes y pares, marca claramente el tipo de vínculo que establecen con el libro. Los chicos que han vivido la lectura como una actividad habitual de su familia desde la infancia suelen decir que sí les gusta leer. Durante la preadolescencia (EGB 3) la mirada gira hacia los pares: las lecturas se “contagian”, se comparten, se socializan y comentan. Son parte de ese microcosmos generacional que los distingue de los niños y de los adultos, una marca de pertenencia. Esa diferencia que se planteaba al principio del trabajo en relación con las lecturas que sí hacen o se resisten a hacer los adolescentes, tiene que ver con la influencia del entorno social más cercano. Sin lugar a dudas, la poesía del Romanticismo es parte del acervo cultural de la sociedad occidental, pero mis alumnos no lo pueden sentir igualmente cercano que las prácticas de lectura de sus compañeros de banco. Lo social en primera instancia, para ellos hoy, es su grupo de pares, por eso resulta tan influyente entre ellos lo que leen.

En la interacción con el entorno social, no se puede excluir la omnipresencia de los medios masivos de comunicación. La televisión y el cine son parte de lo cotidiano y que algunos libros se hayan transformado en películas taquilleras o aparezcan en la pantalla de la TV no resulta un dato sin importancia. Rafael Rueda Guerrero (1999: 28-29) se pregunta al respecto:

“¿influye haber visto la película para leer la obra que tiene detrás?, o ¿influye más haber leído el libro para ir luego al cine a ver la adaptación?”,

a lo cual él mismo luego responde que

“el cine (y otros medios audiovisuales) fomentan la lectura, pero la lectura también fomenta el deseo de ver cine, tanto en niños y jóvenes, como en adultos. Son dos lenguajes que se apoyan mutuamente”.

El alumno construye su propia historia lectora en una interacción permanente con el medio que lo rodea: los padres, los pares, los medios masivos y, por supuesto, los docentes.

El docente y la promoción de la lectura: el rol del mediador de lecturas

El rol del docente en la promoción de la lectura y el desarrollo de hábitos lectores puede definirse a partir de la noción de zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Ésta se describe como la distancia entre lo que el alumno puede resolver (en este caso leer) independientemente y lo que puede lograr con la guía de un adulto. El docente debe, entonces, partir de lo que sus alumnos leen, de su desarrollo real y, de allí en más, guiar y sugerir lecturas que los aproximen a su desarrollo potencial. Esto supone orientar, aportar saberes que ayudan a la interpretación, o guiar su búsqueda, plantear interrogantes y provocar en los lectores la reflexión acerca de lo leído. Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 29) definen la tarea del mediador de lecturas:

“El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos”.

La metáfora me parece más que apropiada: el puente une dos realidades, diferentes y distanciadas, por eso es necesaria su presencia, no para ignorar las distancias, sino para acercarlas.

Evidentemente, desde este lugar de mediador entre el lector y el libro, el docente debe tener en cuenta todos los aspectos planteados en relación con la lectura de los chicos: deberá indagar saberes previos, buscar las motivaciones y necesidades, facilitar la interacción con el entorno y acercar una oferta amplia de lecturas. Para esto deberá cumplir con una serie de condiciones que Cerrillo, Larrañaga y Yubero (op. cit.: 30) sintetizan en los siguientes requisitos:

“a) ser un lector habitual;

b) compartir y transmitir el gozo por la lectura;

- c) tener capacidad para promover la participación;
- d) una cierta dosis de imaginación y creatividad;
- e) creer firmemente en su trabajo de mediador;
- f) poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica”.

El docente, al convertirse en un mediador de lecturas, deberá recoger y aprovechar todo aquello que el adolescente lee por placer y acercarlo a todo aquello que le permitirá avanzar en su recorrido como lector. Una auténtica postura constructivista no nos permite ignorar las experiencias lectoras de nuestros alumnos, porque admitamos que antes de llegar a nosotros, ellos ya han leído y son esas experiencias los cimientos sobre los cuales construye sus competencias lectoras.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, J.J. y M. Rodríguez Moneo (2004) “Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido.” **Posgrado en Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- Carretero, M. (2004) “Introducción al constructivismo.” **Posgrado en Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- Cerrillo, P. C.; E. Larrañaga y S. Yubero (2002) **Libros, lectores y mediadores**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Espinoza, A.M. (2004) “Enseñar a leer textos expositivos para aprender Ciencias Naturales.” **Posgrado en Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- Huertas, J. A. (2004) “Motivación y aprendizaje.” **Posgrado en Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- Kisielewsky, S. (2005) “Jóvenes que ‘no leen’ en un mundo inundado de textos. Diálogo con Roger Chartier, historiador de la cultura y de los modos de lectura.” **Página 12**, 21 de febrero de 2005.
- Miretti, M.L. (2004) **La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias**. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosa Rivero, A. (2004), “Enfoques socioculturales y educación.” **Posgrado en Constructivismo y Educación**. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- Rueda Guerrero, R. (1999) “¿Libro o película? La animación lectora a través de dos lenguajes diferentes.” **CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, nº 113, Barcelona, febrero de 1999, 26-31.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en noviembre de 2005 y aceptado para su publicación en enero de 2006.*
