

El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC

Santiago Yubero, Elisa Larrañaga | Universidad de Castilla - La Mancha

Este trabajo supone una pequeña reflexión sobre el papel de las TIC en la construcción del hábito lector desde una perspectiva neoconstructivista.

Palabras clave: *hábito lector, TIC, aprendizaje, enfoque constructivista.*

This work takes a look at the role of ICT in forming a reading habit from a neo-constructivist perspective.

Keywords: *reading habit, ICT, learning, constructivist approach.*

Ce travail suppose une petite réflexion sur le rôle des TIC dans la construction de l'habitude de lecture dans une perspective néo constructiviste.

Mots-clés : *habitude de lecture, TIC, apprentissage, approche constructiviste.*

1. La necesaria interdisciplinariedad

Ni nacemos lectores ni nacemos no lectores, nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo. Durante el proceso formativo del individuo van apareciendo experiencias que pueden ser motivadoras para la lectura o que, por el contrario, pueden producir el rechazo y la indiferencia hacia ella.

Entendemos que el tema de la lectura exige un enfoque multidisciplinar y, por lo tanto, ha de ser tratado transdisciplinariamente. Por ello hay que realizar un recorrido por distintas disciplinas para adoptar y adaptar aquello que pudiera ser de nuestro interés y conveniencia, con el objetivo de llegar a conocer mejor el proceso de la formación de hábitos estables de lectura. La lengua y la literatura, la pedagogía y la didác-

tica, la psicología evolutiva y la psicología social e, incluso, la sociología y la antropología pueden y deben aportarnos conocimientos que den luz a este proceso.

Además, nuestra obligación será la de no tratar de poner fronteras entre el ámbito literario, el lingüístico, el psicológico, el sociológico, el pedagógico y el didáctico. La existencia de tales fronteras sólo puede generar problemas y restricciones a la investigación. Debemos pensar que no hay nada tan estéril como intentar mantener nuestro campo «libre de intrusos», cuando el «mezclaje» es, sin duda, una fuente de enriquecimiento.

En este sentido, conviene desarrollar, aunque sea brevemente, alguno de los conocimientos

psicológicos más relevantes vinculados al proceso de formación del hábito lector. Sin duda, en la psicología actual las orientaciones cognitivas han superado las aportadas por las teorías conductuales y psicoanalíticas. En la perspectiva sociocultural, dentro del desarrollo y aprendizaje del niño, nos encontramos con la contribución de Lev Vygotski. Nuestra intención en este trabajo es reflexionar sobre la relación de esta teoría con las nuevas vertientes de lectura.

2. Los hábitos lectores como proceso de aprendizaje

La formación de hábitos de lectura estable se construye mediante aprendizaje. Se trata de un proceso complejo, tanto por la complejidad del objetivo que se persigue como por los distintos procedimientos que han de llevarse a cabo a lo largo de dicho proceso, en el que intervienen diversos factores. Sin duda, son precisos también elementos motivacionales para dejar asentado el comportamiento lector dentro del estilo de vida personal, para insertar la lectura en el tiempo de ocio (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009).

Pues bien, si consideramos que toda conducta es aprendida, debemos entender que las conductas relacionadas con la adquisición de hábitos lectores también lo son. La conducta humana es fundamentalmente aprendida y se lleva a cabo, básicamente, por condicionamiento clásico, por condicionamiento instrumental o bien por observación e imitación de modelos. Por ello, es lógico pensar que estos procesos también guían la formación de hábitos lectores.

2.1. El necesario aprendizaje por condicionamiento

Se debe hablar, en primer lugar, de *condicionamiento clásico*, que es el proceso en el que se sustituye un estímulo, que inicialmente provo-

caba una determinada respuesta, por otro nuevo que antes era neutral. Si hablamos de la formación de hábitos lectores, bastaría con pensar en la situación provocada por una madre que cuenta o lee historias a su hijo. La atención de la madre provoca en su hijo sentimientos satisfactorios de aceptación y de afecto; si insertamos en esos encuentros la narración de historias y la lectura, las historias, que en principio no tienen por qué suscitar ninguna respuesta placentera, sí la provocan cuando el niño une ambos estímulos: madre-historias. Situación de aceptación que, posteriormente, de forma independiente, pueden provocar las historias o lecturas. Se trata de una situación muy común y se recomienda provocarla como una de las estrategias más importantes de acercamiento de los niños a los libros y a la lectura. Las madres y, en general, los adultos significativos para los niños deben contar y leerles historias.

Del mismo modo, podríamos decir que gran parte de los hábitos que adquirimos a lo largo de nuestra vida los hemos aprendido por sus consecuencias positivas. En este caso estaríamos hablando de *condicionamiento operante*, que es el proceso de aprendizaje en el que la repetición o intensidad de una conducta se debe, básicamente, a las consecuencias positivas que para nosotros tiene su realización. Si nos trasladamos a la formación de hábitos de lectura, podríamos hacer referencia, por ejemplo, al carácter lúdico de las actividades de animación lectora como un refuerzo positivo para la adquisición de estos hábitos; o al hecho de los premios o gratificaciones, tanto físicas como socioemocionales, con el que se refuerza la lectura de los niños. En este sentido, también tendríamos que hablar de situaciones en las que determinadas tareas, más que suponer un refuerzo positivo para el aumento del hábito lec-

tor, provocan un bloqueo e, incluso, una sensación de castigo y de insatisfacción, que terminan alejando a los niños de la lectura. Algunas de ellas serían, por ejemplo, situaciones en las que se obliga a un niño a leer un determinado libro para el que no está motivado, la realización de fichas tediosas al final de la lectura, o la exigencia de actividades complementarias vinculadas al currículo escolar.

2.2. También aprendemos socialmente

Otro modelo de aprendizaje es el llamado *aprendizaje social*. El aprendizaje por imitación es el proceso fundamental desarrollado por la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1974). Para esta teoría, la imitación es el proceso básico que consiste en la semejanza entre el comportamiento de un modelo y el de una persona, siempre que el primero haya servido de indicación determinante para el comportamiento de la segunda.

En cuanto a la formación de hábitos de lectura, es patente la práctica inexistencia de modelos sociales. Pocas o ninguna de las personas con prestigio social actual que acceden frecuentemente a los medios de comunicación son fuente de información positiva sobre la lectura. Existen, además, signos claros que reflejan una imagen social no demasiado positiva de la lectura, como lo demuestra el hecho de que en programas de televisión de actualidad, y de gran difusión entre los jóvenes, no se muestre ni una imagen que refleje la importancia de la lectura, y en algunos de ellos incluso prohíben que los concursantes lean.

2.3. El desarrollo del niño y el aprendizaje mediado

Las teorías de Piaget y Vygotski incluyen tres aspectos relevantes comunes: el enfoque cen-

trado en el niño, la importancia de la acción y la comprensión sistémica del funcionamiento psicológico (Kozulin, 1996).

En cuanto al primer punto de coincidencia, el enfoque centrado en el niño, ambos autores piensan que al pensamiento infantil no se le puede aplicar el mismo molde y patrón que al pensamiento adulto. En este sentido, se entiende que el niño posee un desarrollo del pensamiento característico y diferente del de los adultos, que ha de tenerse en cuenta también en su relación con la lectura.

Con respecto al segundo punto, la importancia de la acción en la formación del pensamiento, ambos autores están de acuerdo en la relación entre acción y pensamiento. Para Piaget, la clave del pensamiento infantil se encuentra en la propia actividad práctica que el niño realiza y que, posteriormente, va internalizando y transformándose en operaciones cognitivas. Vygotski, por su parte, coincide con el paso de la acción al pensamiento, pero considera que la relación del niño con los objetos aparece como una parte de una actividad más amplia organizada y controlada por la sociedad, por lo que más que entenderla con carácter individual, habría que hacerlo con un carácter sociocultural. En este sentido, entendemos que la relación del niño con los libros es parte fundamental de su desarrollo como lector. Pero, del mismo modo, debemos entender el carácter sociocultural de esta relación, que introduce las características del contexto que rodean al niño y al libro como un elemento determinante en el desarrollo de esta relación.

En cuanto a la tercera coincidencia, tanto Piaget como Vygostki consideran que las operaciones individuales que realiza cada sujeto aparecen siempre como elementos de la totalidad. Para Piaget existen cuatro estadios por los

que pasa el niño, y además, lo hace consecutivamente, actuando de una manera característica en cada uno de los niveles de desarrollo cognitivo. Vygotski, por su parte, entiende la organización sistémica del pensamiento del niño considerando las relaciones entre diferentes funciones psicológicas que trabajan en cooperación y que se influyen mutuamente, como la memoria, la percepción y el razonamiento. Este autor piensa que, en sí mismas, estas funciones cambian poco durante la infancia, lo que sí que cambia son sus relaciones.

La diferencia básica entre estas dos teorías radica en la consideración de cuál creen estos dos autores que es el sujeto de la actividad psicológica. Para Piaget, sin duda, el sujeto de la actividad psicológica es el niño, quien a partir de la interacción con su mundo social y físico va alcanzando formas de razonamiento progresivamente más avanzadas. Vygotski, sin embargo, defiende que el principal factor del desarrollo del niño es la interacción sociocultural; por lo que la actividad psicológica del niño desde el inicio de su desarrollo depende de su entorno social y de las herramientas que la cultura en la que se encuentra pone a su disposición. En este sentido, para Piaget sería suficiente con que el contexto que rodea al niño sea lo suficientemente rico para motivar ese aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje se produce como fruto de un proceso de colaboración entre el niño, los adultos u otros niños que facilitan las herramientas que actúan como mediadoras y permiten al niño nuevos cambios en sus funciones psicológicas naturales.

3. Neoconstructivismo y nuevas tecnologías

El enfoque del constructivismo social plantea que las herramientas tecnológicas, como toda

herramienta cognitiva, son construidas e interpretadas socialmente. Desde esta perspectiva, el desarrollo sólo es posible porque el niño vive en grupo y aprende a través de la relación con otras personas más expertas. Esta relación se establece a partir de las actividades compartidas y tiene como finalidad que el niño pueda hacer suyo el uso de los instrumentos culturales. En la sociedad actual hay determinadas herramientas culturales que son dominadas por los menores, mientras que para los adultos constituyen instrumentos extraños y alejados de su realidad cotidiana. Nos referimos a las TIC, a las *e-herramientas* y a las *e-actividades*, que de alguna manera mantienen «desconectados» a un buen número de sujetos adultos, que desconocen las herramientas digitales y, como consecuencia, manifiestan en muchos casos temores y resistencias a la transformación tecnológica. Este hecho implica que nos encontramos con diferentes modos de interpretar estos instrumentos culturales y de las normas, los valores y la significación que se les otorga (Bijker, Hughes y Pinch, 1987).

Prensky (2001) empleó la metáfora de nativos e inmigrantes digitales para describir esta situación. Los *nativos digitales* son los chicos y chicas que han crecido rodeados de pantallas, que tienen ordenador en casa, que usan el móvil desde que eran pequeños y pasan gran parte de su tiempo de ocio frente a una videoconsola. Utilizan el móvil, el ordenador y las consolas con destreza sin que nadie les haya enseñado formalmente su uso. Los *inmigrantes digitales* hemos tenido una infancia analógica: libros, bibliotecas, discos, vídeos. Utilizamos el móvil, el ordenador y las consolas, pero tardamos varios minutos en enviar un SMS, imprimimos los correos electrónicos y las páginas web, nos angustia la hipertextualidad porque

nos perdernos en los saltos entre los textos, preferimos la lectura de la página del libro a la de la pantalla digital, nos da miedo darnos de alta en una red social... En este contexto, los inmigrantes digitales se sienten más cómodos con la web 1.0. Los nativos digitales se vinculan con los contenidos, los programas y los recursos de la web 2.0.

Un componente importante del constructivismo es que el individuo no puede comprenderse sin la sociedad en la que está inmerso. Las actividades digitales están dentro del ámbito vital lector de los menores y los jóvenes de nuestra sociedad (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Se comunican con mensajes cortos (SMS) y a través de las redes sociales (Messenger, Twitter...), hacen búsquedas en Internet y ven la TV al mismo tiempo, son personas multitareas que poseen habilidades en el manejo de las TIC, que han ido desarrollando a través de situaciones y prácticas cotidianas de carácter espontáneo. Los resultados del proyecto *Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media, <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>)* indican que la actividad digital de los jóvenes es eminentemente social. Usan Internet para relacionarse a través de redes con su ámbito más cercano: amigos, familiares y compañeros a través de Tuenti, Facebook, mensajes instantáneos o juegos en línea.

3.1. El poder de las TIC como herramientas constructivistas

El empleo de las nuevas tecnologías como herramientas constructivistas puede conseguir mayor implicación de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento (Hernández Requena, 2008). Podemos hacer que las herramientas disponibles en la Red adquieran un fin educativo para construir en colabora-

ción los conocimientos, compartirlos y comunicarlos. Desde la perspectiva del aprendizaje constructivista se privilegia la interacción, el intercambio y la intersubjetividad para la construcción compartida de los conocimientos y todos estos procesos son facilitados por la web. La web 2.0 puede ser un gran apoyo para la construcción colaborativa del conocimiento y un excelente recurso para favorecer la comunicación entre aprendices, expertos e iguales. Promueve el aprendizaje dentro de un contexto informal a través de la colaboración entre pares, que negocian ideas y comparten opiniones en la construcción del conocimiento. Este proceso se lleva a cabo dentro de un entorno motivador, que incrementa la participación espontánea y lúdica. Las TIC pueden mediar actividades orientadas a la construcción compartida de conocimientos: foros, debates virtuales, blogs, wikis..., abriendo puertas a la perspectiva constructivista del aprendizaje.

Pero el agente transformador no es la tecnología, sino el conocimiento que es posible generar a través de ella y las opciones de interacción sociocognitiva que ofrece. La cultura digital (cibercultura) no supone, simplemente, una transformación de los soportes que se utilizan, ya que se dan modificaciones en los procesos cognitivos.

Internet nos ofrece una avalancha de informaciones a la que resulta muy fácil y rápido acceder. Sin embargo, entre toda la documentación digital hay gran cantidad de información basura, y es preciso desarrollar un espíritu crítico que permita diferenciar la información útil de aquella que no lo es. El éxito o el fracaso de las innovaciones que estamos viviendo dependen, en buena medida, de la acción del mediador.

3.2. Las TIC en la construcción del hábito lector

La alfabetización está ligada al contexto histórico (Ferreiro, 2006) y la lectura tiene un significado social y cultural (Yubero y Larrañaga, 2010). Siendo la cultura actual multimodal, no podemos dejar pasar la oportunidad de aprovechar estos recursos y la motivación que llevan asociados para la introducción de los jóvenes en el mundo de la lectura. Esta premisa nos lleva a buscar una conexión entre los ámbitos de desarrollo, uniendo la lectura a las actividades digitales. En este campo específico, las tecnologías digitales nos abren la puerta de múltiples recursos (Rovira, 2011), desde las editoriales y sus novedades hasta las bibliotecas digitales y las ediciones en formato digital de obras literarias. Nos permiten estar al día de todas las novedades editoriales, facilitando la tarea de selección de lecturas a partir de la información proporcionada en la web y del seguimiento de la crítica de sus lectores. Las redes sociales y los blogs permiten fomentar la experiencia lectora, el intercambio de experiencias entre lectores, el contacto con autores, etc. Podemos establecer contactos sociales por medio de la pantalla del ordenador con otras personas que están leyendo el mismo libro que nosotros, con personas a las que les gusta el mismo género literario o que siguen al mismo autor. Es una vía para compartir experiencias con personas afines a nuestra afición a la lectura, sin necesidad de tener que compartir el mismo espacio físico. Las TIC abren la opción de clubes de lectura sin desplazarnos de nuestra casa. Mientras se tenga un ordenador e Internet es posible la interacción y la retroalimentación. Además, las redes de lectura generan lazos interpersonales de confianza, apoyo y sentimiento de identidad grupal, ge-

nerando una interdependencia positiva entre los lectores.

Estamos ante el reto de formar para la sociedad que nos enmarca, lo cual pasa actualmente por integrar la cultura digital en las actividades educativas. La lectura no puede quedar apartada del contexto sociocultural actual. La literatura, en cuanto a su soporte e incluso su elaboración, ya se ha visto influida por la era digital (Romero, 2011). La propuesta es aprovechar también los recursos que nos ofrece la tecnología, para enlazar la lectura a partir de las prácticas vernáculas de los niños y de los jóvenes.

3.3. La formación en TIC de los mediadores

Como afirma Amar (2008), antes de lanzarnos al universo de la web 2.0 y al enorme potencial que permiten estas herramientas, debemos plantearnos los requisitos necesarios para adentrarnos en ese mundo. No basta con encender un ordenador: diversas investigaciones señalan que para desenvolverse adecuadamente en ambientes de aprendizaje basados en Internet es necesario contar con el soporte de mediadores capacitados para aplicar las herramientas web (Duncan y Barnett, 2009). Sin embargo, incluso los jóvenes estudiantes universitarios de educación ven las TIC como simples adaptaciones de las actividades tradicionales, cambiando simplemente el papel por la pantalla y el lápiz por el teclado, sin aprovechar las posibilidades reales de las *e-herramientas* para la colaboración, la comunicación o la información, dejando de lado los nuevos usos que posibilita la web 2.0 (De Ribot, Llach y Cicres, 2010). Como afirma Cicres (2011), los nativos digitales también necesitan formarse para el empleo académico y profesional de las TIC.

El apoyo en las TIC requiere personas que racionalicen y estructuren la forma de conocimiento a través de las nuevas tecnologías, con el fin de poder seleccionar, manejar y utilizar la información con provecho. Su labor ha de integrar adecuadamente las tecnologías en el lugar y en el momento oportuno. Para eso debe ser consultor, colaborador, facilitador, proveedor de recursos y supervisor. En definitiva, guiar el proceso a través de recursos eficaces, potenciando

la actividad autodirigida que posibilita la Red como sistema comunicativo de acceso a recursos de lectura.

Es necesaria la acción de un mediador para pasar de «perder el tiempo» en Internet a utilizar los espacios de aprendizaje y socialización disponibles; para que la pantalla digital sea al mismo tiempo un espacio de ocio y trabajo, de información y conocimiento, de juego e investigación, de lectura e información.

Referencias bibliográficas

- ALIAGAS, C.; CASTELLÁ, J.M.; CASSANY, D. (2009). «Aunque lea poco, yo sé que soy listo». Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura». *Ocnos*, núm. 5, pp. 97-112.
- AMAR, V.M. (2008). *Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. Madrid: Tébar.
- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alambra Universidad.
- BIJKER, W.; HUGHES, T.; PINCH, T. (eds.) (1987). *The social construction of technical systems: new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: MIT Press.
- CICRES, J. (2011). «Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria». *Lenguaje y Textos*, núm. 34, pp. 121-129.
- DUNCAN, H.E.; BARNETT, J. (2009). «Learning to teach online, what works for pre-service teachers». *Journal of Educational Computing Research*, vol. 40(3), pp. 357-376.
- FERREIRO, E. (2006). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, núm. 2 [en línea]. <www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>. [Consulta: enero 2012]
- KOZULIN, A. (1996). «Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado». En: PÁEZ, D.; BLANCO, A. (coords.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (pp. 91-110). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital natives, digital immigrants». *On the Horizon*, núm. 9, pp. 1-6.
- RIBOT, M.D. DE; LLACH, S.; CIRES, J. (2010). «La incidencia de las nuevas tecnologías en los hábitos formativos de los estudiantes de magisterio». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 37, pp. 107-120.
- ROMERO, D. (2011). «En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital». *TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, núm. 86 [en línea]. <<http://cort.as/43Ks>>. [Consulta: febrero 2012]
- ROVIRA, J. (2011). «Literatura infantil y juvenil en Internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión». *Ocnos*, núm. 7, pp. 137-151.
- WANG, A.; NEWLIN, M.H. (2002). «Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an online class». *Computers in Human Behavior*, núm. 18, pp. 151-163.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. (2010). «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños». *Ocnos*, núm. 6, pp. 7-20.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P.C. (2009). «El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios». En: MARTOS, E.; RÖSING, T.M.K. (coords.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-136). Passo Fundo, Brasil: UPF.