

La lectura por placer y las actividades para el desarrollo de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños

GIANNINA OLIVIERI PACHECO

Resumen: *Este capítulo presenta una visión acerca de las posibilidades que proporciona la introducción de la lectura por placer en el aula para el desarrollo de la literacidad. Se pretende observar y levantar algunos datos sobre las competencias cognitivas, sociales y afectivas propias de la literacidad expresadas por los niños luego de la intervención realizada en sus escuelas mediante el proyecto Día de las Palabras. El proyecto, desarrollado en escuelas de zonas vulnerables de Guadalajara, pretende motivar a directivos, maestros y padres sobre la importancia del fomento de la lectura por placer en las aulas de primaria. En este apartado, serán las voces de los niños que participaron en las actividades las que lleven al lector a conocer lo que la introducción de actividades no formales puede causar en la motivación hacia la lectura y el desarrollo de la literacidad. El capítulo invita a la transformación del acto de leer en una actividad placentera y no solo funcional.*

Palabras clave: *literacidad, lectura más allá de las líneas, proyectos letrados, perspectiva sociocultural, lectura por placer.*

Abstract: *This chapter presents a view of the possibilities for literacy development afforded by introducing reading for pleasure in the classroom. The intention is to observe and record data related to cognitive, social and affective competencies that are inherent to literacy, as they are expressed by the children after the Word Day intervention made in their schools. This project, developed in vulnerable schools in Guadalajara, aims to convince principals, teachers and parents of the importance of fostering reading for pleasure in elementary school classrooms. In this section, it is the voices of the children who participated in the activities that reveal to the reader what the introduction to non-formal activities can achieve in terms of motivation to read and the development of literacy. The*

chapter invites the reader to transform the act of reading into a pleasurable activity, not simply a functional one.

Key words: *literacy, reading beyond the lines, literacy projects, sociocultural perspective, reading for pleasure.*

Una de las preocupaciones de quienes investigan sobre literacidad es la relativa al desarrollo de esta competencia, pues hoy en día se afirma que sin ella se hace muy difícil integrarse a los retos que enfrenta el hombre del siglo XXI. Interesados en estudiar y modificar esta realidad, desde 2010, un grupo de académicos y promotores de lectura ha venido desarrollando en Guadalajara, México, un programa que trata de acercar a niños escolarizados de zonas vulnerables de la ciudad a la lectura, en especial a la lectura por placer. Sobre esta experiencia y su posible aplicación se hablará en este capítulo.

La razón de este creciente interés en el tema se debe a los estudios realizados en distintos países sobre los comportamientos lectores, en los cuales se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de escritura y lectura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, lo que apunta a que “la competencia lectora es crucial para que las personas otorguen sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (FunLectura, 2012; OCDE, 2013). Incluso puede decirse que la competencia lectora ha sido reconocida como derecho humano (European Literacy Policy Network, ELINET, 2016) y desde luego, como tema central de discusión mundial y regional.

Así pues, a partir del encuentro de Hamburgo, hace ya más de veinte años, surgieron una serie de documentos que coinciden en un punto fundamental: la literacidad debe convertirse en una prioridad, dada la relación estrecha entre ella y diversos aspectos del desarrollo humano y social. Por ello, los expertos invitan a la creación de políticas nacionales que impulsen niveles básicos de literacidad con miras a la reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo. De esta forma, la literacidad ha pasado a ser reconocida como un medio que conduce a la autonomía, representa una oportunidad de nivelación entre culturas y colabora con la reducción de las brechas de pobreza.

Si se revisan algunos datos, en 2015, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) señaló que África, Asia y América Latina eran las regiones que enfrentaban los mayores desafíos en alfabetización, para 2017 los expertos de European Literacy Policy Network (ELINET), mencionados anteriormente,

plantearon que Europa enfrentaba también graves problemas de alfabetización y dominio de la literacidad, y que durante la última década (segunda década del siglo XXI) había habido pocos avances en este aspecto.

Así, los miembros de esta organización emitieron la “Declaración Europea del Derecho a la Literacidad”, la cual se enfoca en garantizar que las personas de todas las edades, de forma independiente a su estado socioeconómico, religión, etnia, origen y género, contaran con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital (ELINET, 2016). En el documento “Once condiciones necesarias para poner en práctica el derecho básico a la literacidad” emitida por la comisión, la séptima condición se refiere al deber de “Promover y fomentar activamente la lectura por placer” (ELINET, 2016), tema de esta investigación.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe de 2013 afirma acerca de la lectura por placer que los alumnos que leen a diario tienen una puntuación superior a un año y medio de escolaridad frente a los que no lo hacen, por lo que este tipo de lectura está asociada no solo a un mejor rendimiento en las escuelas sino a un futuro dominio de la lectura y la comprensión (2013). Estos resultados pueden contrastarse con los obtenidos por Alice Sullivan y Matt Brown (2015), pues encontraron que quienes practican la lectura por placer tienen desarrollado un mayor vocabulario, así como un alto desempeño en matemáticas en comparación con aquellos que no la practican.

En el caso de México, el informe de la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura, 2012) señala que en el país “se lee menos, que la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y que el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población” (p.10). Asimismo, la encuesta señala que la práctica de la lectura se va perdiendo con la edad y que no existe una política pública centrada en el desarrollo de la literacidad. Estos elementos que arroja la encuesta, generan un desnivel que luego se refleja en la imposibilidad de una verdadera inserción social.

Así pues, a pesar de los esfuerzos hechos por el estado —que por no ser el centro de nuestro estudio no se presentan en este espacio— para romper esa brecha, no existe una política centrada en el desarrollo de la literacidad, lo que se podría estar reflejando en los niveles de competencia lectora obteni-

dos en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), en las cuales el resultado del alumno promedio muestra casi dos años de rezago escolar (OCDE, 2013).

Estos datos se pueden comparar con los de desempeño lector reportados por Alejandro Márquez Jiménez (2017) a partir de las pruebas aplicadas en 2015 a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), así como con los datos recogidos mediante las pruebas de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Enlace) (aplicada por la SEP) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE). Ninguno de ellos resulta alentador: “en 6° de primaria prácticamente la mitad de los alumnos (49,5%) obtuvo resultados que los ubican en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33,2% en el nivel 2” (p. 5). Y si bien los estudiantes de tercero de secundaria se ubican en un percentil más alto, 75% solo alcanza los niveles 1 y 2 de lectura, lo que les impide comparar, valorar, inferir y tomar una postura crítica ante los textos que lee. Ello implica que casi 80% de los alumnos de sexto grado a tercero de secundaria tienen problemas con la lectura, lo cual limita su aprendizaje.

Otras encuestas indagan sobre el hábito lector en México, entre ellas resaltan los datos del Módulo de Lectura (Molec) que aplica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) desde 2015; los del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) a través de su Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, así como la *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura aplicada a jóvenes mexicanos de 12 a 29 años*, del Banco Nacional de México (Banamex) y la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY / México). En esa última encuesta destaca el predominio de la lectura de libros, pero se aprecia cómo los jóvenes privilegian la lectura en soportes digitales (Márquez Jiménez, 2017). Asimismo, las encuestas de hábito de lectura indican que en México ha disminuido la lectura por placer, pues esta se ve como un elemento ligado a la escuela, a la etapa de aprendizaje.

Márquez Jiménez (2017) presenta también los datos de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura aplicada por Conaculta, según la cual los mexicanos leen en promedio 3,5 libros y una media de 2 (p.9). Esta encuesta también reporta que “los de mayor escolaridad e ingresos familiares son los que más reportan leer, independientemente del tipo de soporte; los más

jóvenes son los que se caracterizan por ser los más asiduos lectores de redes sociales, web y blogs” (p.7).

Guadalajara, ámbito de este estudio, es reflejo de lo que ocurre en el país. A pesar de que alberga, desde hace más de tres décadas la Feria Internacional del Libro (FIL), el evento anual más importante de su tipo en el mundo hispano y la segunda feria más grande después de la de Frankfurt, no existe una política sostenida por parte del gobierno estatal que promueva la lectura. Asimismo, a pesar de que se conocen esfuerzos privados llevados a cabo por diversas asociaciones civiles, y de que algunas empresas invierten recursos en la promoción de la lectura, son muy reducidos los programas culturales y escolares sostenidos en torno a la literacidad, la cual es fundamental para interactuar y desarrollarse en el espacio público.

Con la finalidad de tratar de ofrecer alternativas viables en el desarrollo de la lectura por placer como medio para desarrollar la literacidad en escenarios de alta vulnerabilidad, este capítulo quiere reflejar la experiencia de investigación desarrollada por profesores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) sobre el proyecto de intervención denominado Día de las Palabras realizado por la asociación civil Letra Uno, en alianza con Escuela en Comunidad, A.C. El proyecto de intervención se enfoca en lectores infantiles de entre 6 y 12 años de escuelas públicas ubicadas en zonas marginales de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

El Día de las Palabras es un programa de intervención que busca fomentar la lectura y la escritura por placer dentro de las escuelas, al orientar la experiencia lectora hacia la vivencia gozosa y creativa. El proyecto de intervención se asienta en la premisa de que un acercamiento afectivo, colaborativo y creativo a la lectoescritura, empodera la identidad de los niños, y que a largo plazo se reflejarán frutos en el desarrollo de sus competencias de literacidad, útiles para todo aprendizaje por venir. Este aspecto se desarrollará en este capítulo.

El Día de las Palabras, desarrollado por Letra Uno A.C. desde 2010 junto a un equipo de talleristas entrenado para tal fin, intervino en cinco escuelas públicas de Guadalajara (38 grupos de primaria para un total de 1,077 niños), con quienes se trabajó en un proyecto letrado por grupo, con la finalidad de acercar a los niños a la lectura desde una óptica distinta a la que se maneja de manera tradicional en la escuela: la lectura como un elemento funcional para el logro del aprendizaje.

Antes de iniciar la intervención se realizaron encuestas para levantar información sobre el interés de los niños por la lectura y, al finalizar la intervención, se trabajó con grupos focales con los niños, tal como se mostrará en otra sección de este capítulo. En el caso del desarrollo del proyecto, el trabajo se hizo transformando el aula de clases en un espacio creativo en el que la lectura no fuera vista como objeto de aprendizaje sino como un juego que lleva al disfrute, al compartir, a percibir la lectura como un hecho que causa placer y no trabajo, con la finalidad de atrapar a los niños y cambiar su aproximación hacia la lectura.

Los resultados de la investigación sobre el Día de las Palabras, desarrollado al inicio del ciclo escolar 2019–2020, fueron muy amplios y con múltiples aristas. Por ello se decidió dividir la investigación en diversos tópicos; este capítulo se limitará a revisar la percepción de los niños sobre la intervención de la escuela por parte del equipo del proyecto. Se trata de oír sus voces y ver si incentivar la lectura por placer a través del trabajo con un proyecto letrado logró acercar a los niños a la lectura y al placer que ella puede producir al integrarla en el ámbito escolar.

Como se planteó con anterioridad, la intervención se llevó a cabo en cinco escuelas de zonas vulnerables de la zona metropolitana de Guadalajara, durante cuatro jornadas divididas por el recreo. Para la ejecución del plan, los talleristas llevaban adelante el trabajo en aula y, dado que era muy importante la interacción con los niños, un mismo tallerista acompañaba a cada grupo en el primer tiempo de la jornada en el que elaboraban un proyecto letrado, y en el segundo tiempo, los talleristas cambiaban de grupo y se realizaba una actividad independiente centrada más en el arte y la ética del cuidado. Los talleristas tomaban el rol del maestro, quien acompañaba como observador y colaborador en el aula, pero no intervenía en las actividades.

Los proyectos de aula, o proyectos letrados como se les denominó en la intervención realizada, fueron muy variados y no se limitaron a la lectura, pues se consideró que el desarrollo de la literacidad puede abordarse mediante actividades diversas. Así, durante las jornadas en la escuela se elaboraron: libros, poemas, exposiciones, obras de teatro, juegos de mesa, programas de televisión, un libro mural, títeres, altares de muertos, trípticos, películas artesanales, coreografías... La escuela se transformó en un espacio lúdico, abierto a la participación y la creatividad. Además del trabajo grupal, se

desarrollaron cinco sesiones de cuentacuentos y se entregaron 200 libros en “adopción” para los niños, maestros y bibliotecas escolares.

Para la ejecución del proyecto, se planificaron actividades previas, entre las que vale la pena mencionar la formación de los 17 talleristas participantes, incluyendo la visita a las escuelas para conocer el contexto escolar. Asimismo, se trabajó con los directores de las escuelas y los 49 maestros con una guía de ideas sobre el fomento de la lectura.

Al culminar la primera mitad del programa, se llevó a cabo una reunión de retroalimentación con los talleristas, y al finalizar la intervención, se realizó un grupo focal con ellos, así como un balance con el equipo de Letra Uno y los investigadores del ITESO. Después, se comenzó con el análisis de los resultados obtenidos, a partir de los instrumentos creados para tal fin.

Como metodología de trabajo se utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), a través del cual los niños y niñas, a partir de cuestionamientos planteados, planifican, crean, evalúan y difunden un proyecto que responde a sus intereses, y proponen alternativas de resolución a partir del uso concreto y activo de la lectura y la escritura. El trabajo con los proyectos letrados conduce a los niños a interactuar con textos literarios y a comprender que los lleva a aprender de otra manera: a través la lectura por placer.

Esta forma de trabajo, que tiene su base en el constructivismo impulsado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que las personas construyen el aprendizaje a través de la participación activa, de la interacción con los demás, así como a partir de los conocimientos y experiencias de los que ya dispone. Así, el equipo de talleristas guía y acompaña a los niños en la realización de un proyecto colectivo encaminado a resolver un problema planteado por ellos a partir de la articulación de acciones y recursos colectivos que enriquezcan su experiencia de lectura y de escritura. Siguiendo a Mónica Márquez Herмосillo y Giannina Olivieri Pacheco (2022) se señalan a continuación los rasgos más relevantes de estos proyectos letrados en los que se involucra a los niños participantes:

1. Surgen de una necesidad o un interés planteado por ellos mismos como grupo.
2. Tienen como propósito resolver un problema, tener aplicación concreta o ser una ayuda a futuro para la comunidad.

3. Implican la conversación y la acción de todos los participantes e involucrados.
4. Transcurren a través de etapas como: Elección / Planeación / Indagación / Ejecución / Materialización / Difusión.

Los proyectos deben ser atractivos, que atiendan la diversidad del aula, que faciliten la motivación y que animen a los niños a usar diversos canales de aprendizaje (narrativas, nuevas tecnologías, diversas modalidades de comunicación oral y escrita, búsqueda de información fuera de la propia escuela, etcétera). Resulta importante cuidar el equilibrio entre la diversificación y la orientación definida del proyecto para favorecer el trabajo comprometido, el interés, la curiosidad, la apertura a nuevas habilidades y la confluencia de los diversos tipos de perfiles.

Así, los niños reflexionan colectivamente, discuten, investigan, toman decisiones, planean, crean y expresan a partir de sus preocupaciones compartidas; por ejemplo, la enfermedad de los abuelos, el miedo por las noches, el maltrato a sus mascotas, la inseguridad en su colonia, los homicidios, el acoso escolar, la contaminación, el descuido del parque vecinal y muchos más.

A partir del diálogo y la acción conjunta, los mismos niños proponen soluciones a través de procesos y productos creativos como: campañas, murales, cartas, obras de teatro, volantes, exposiciones, concursos, cortometrajes, maquetas, manifiestos, libros, piezas musicales, *flashmobs* y un sinnúmero de opciones creativas. La razón asumida en el desarrollo de estos proyectos letrados se fundamenta en la convicción de que la literacidad está más allá de la lectura y que asumir actividades lúdicas variadas en el aula, desarrolla la literacidad tanto o más que la lectura funcional que se realiza en la escuela.

Para este trabajo, se decidió centrarse en los logros detectados en los niños luego de la intervención o mediación realizada en las escuelas. Como se señaló con anterioridad, el objetivo que se persigue con esta intervención es mostrar de qué manera la lectura por placer incide en los cambios de las competencias de literacidad de niños de educación primaria, en específico, en el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales relacionadas con ir “más allá de las líneas” del texto.

LA LECTURA POR PLACER EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD: ALGUNAS PERSPECTIVAS

Desde hace un buen tiempo, el fomento de la lectura por placer se ha extendido por diversos países desarrollados; el Reino Unido es pionero en ello y algunos investigadores se han dedicado por años a su estudio. Es el caso de Christina Clark y Kate Rumbold, quienes a partir de sus estudios aseguran que el desarrollo de la literacidad colabora con la erradicación de la pobreza. Estos autores definen la lectura por placer, como “la lectura que hacemos libremente, anticipándonos a la satisfacción que obtendremos por el acto de leer [...] Ella está relacionada con material que refleja nuestra propia elección, en un tiempo y lugar que calza con nosotros” (Clark y Rumbold, 2006, p.5).

Vale la pena señalar en este sentido a algunos estudios sobre lectura por placer efectuados por investigadores de diversos países. Christina Clark y Anne Teravainen (2017) presentan los resultados de la encuesta del 2016 del National Literacy Trust del Reino Unido. La investigación proporciona datos sobre las competencias que se desarrollan ante el gusto por la lectura: los niños que disfrutan la lectura por placer logran mayores niveles de lectura que los que no lo hacen; desarrollan un manejo superior en sus estructuras gramaticales, son capaces de lograr un conocimiento inferencial, así como el manejo de herramientas deductivas.

Asimismo, la encuesta señala que los niños de 10 años que han desarrollado el gusto por la lectura, poseen unos niveles correspondientes al de un niño de 10.8 años, mientras que los que no han creado ese tipo de gusto, apenas alcanzan un nivel similar al de un niño de 9,5 años. Estas diferencias se incrementan al medir el desempeño en niños de 14 años, pues allí se detecta que los niños lectores alcanzan niveles correspondientes a los 15,3 años, mientras que los que no leen apenas alcanzan el nivel de lectura de un niño de 12 años, generándose entre ellos una diferencia de 3,3 años, lo que crea una brecha (Clark y Teravainen, 2017).

Por otra parte Chommaanad Boonaree, Anne Goulding y Philip Calvert (2017) estudian los problemas de literacidad en Tailandia tomando como punto de partida las dos perspectivas sobre la lectura: la lectura por placer (RFP) y la lectura para educar o instruir (RFI). Los autores consideran que según lo plantea la Asociación de Literacidad del Reino Unido, debe diferenciarse entre ambas posturas. Así, mientras la lectura para instruir es un producto de

la escuela, la que se hace por placer parte del deseo, del enganche voluntario del lector. Mientras la primera desarrolla herramientas de decodificación, comprensión y está dirigida por el maestro, la lectura por placer crea lectores para toda la vida, genera respuestas y arranca desde el deseo o la propia voluntad desde la infancia. Señalan también que según los estudios de Clarke y De Zoysa (2011, citados en Boonaree, Goulding y Calvert, 2017) y Clark y Douglas (2011, citados en Boonaree, Goulding y Calvert, 2017), la lectura por placer afecta tanto el comportamiento lector como la lectura para instruir, propia de la escuela.

De esta manera, Boonaree, Goulding y Calvert destacan que la lectura por placer es la raíz de los logros en los avances en comprensión lectora y no al revés y que por tanto padres y maestros, deberían apoyar la lectura por placer desde la infancia. Boonaree et al. (2017) identifican además un obstáculo para la promoción de la literacidad en Tailandia: por lo general, los padres no leen a los niños porque creen que ellos no entienden el lenguaje, y tanto ellos como los maestros de preescolar llevan a los niños a desarrollar lectura a través del dictado y copia de oraciones, elementos que el niño no está preparado cognitivamente a afrontar a esa edad.

Al revisar la experiencia de Tailandia resulta interesante que la aseveración que hacen los autores al plantear que el gobierno ha impulsado la promoción de la lectura por placer desde hace más de 40 años, pero que las campañas implementadas por el Ministerio de Educación han resultado poco efectivas en la creación de bibliotecas tanto para las escuelas primarias como públicas. Destaca también la creación, desde 1972, de centros de lectura en las zonas rurales, lo que incrementó la literacidad en tales zonas. Tales centros fueron sustituidos en 2013, por las “Smart Book House”, y en 2015, por las “Community Book House” que en su mayoría dependen de donaciones de libros y diverso material para su funcionamiento. Pero aun así, los autores resaltan la importancia de incentivar la lectura por placer desde el hogar, pues son los padres quienes influyen, en mayor medida, en su desarrollo. No solo se trata de crear bibliotecas y planes de lectura sino de introducir al niño en la lectura desde muy temprano y ello debería hacerse en el hogar.

Además, Boonaree, Goulding y Calvert (2017) traen a colación la agenda de las Naciones Unidas “Un mundo a la medida de los niños” (“A World Fit for Children”), la cual propone que debería de haber por lo menos tres libros infantiles por familia con niños en su hogar. Ello lo contrastan con la

realidad de Tailandia (Thailand National Statistical Office, 2012), en la que se evidencia que mientras en Bangkok, la capital del país, 62.4% de los hogares posee más de 3 libros por familia, en zonas alejadas solo 33.8% cuenta con ese número en su casa, y solo 8.6% tiene 10 o más libros infantiles por familia. Así pues, si los indicadores dicen que la lectura en el hogar es importante para el desarrollo de la literacidad, habría que pensar en las brechas que se generan desde muy niños según la zona o contexto social.

Otro de los trabajos revisados, en lo concerniente a la lectura por placer, es el realizado en 2013 en Omán por parte de Ali Al Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi, quienes a partir de la revisión de los resultados de varios autores, apuntan el papel que juega la literatura en el desarrollo cognitivo y emocional de los lectores. Los autores toman como referencia un artículo de Gioia (2006, citado en Al Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013), para quien centrarse en textos literarios “despierta, engrandece y refina nuestra humanidad en una forma en que nada más lo puede hacer” (p.22).

Al Yaaqubi y Al-Mahrooqi consideran, tal como lo plantean Don Kuiken, Lea. A. Phillips, Michelle Gregus y David Miall (2004, citados en Ali Al Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi, 2013), que el lector de literatura sufre una transformación, al conocer las experiencias de los personajes, lo que los lleva también a recordar eventos del pasado que lo ayudan a entenderse a sí mismo; por lo que concluyen acerca de la importancia no solo cognitiva sino emocional y afectiva que imprime la lectura por placer.

Christina Clark y Kate Rumbold (2006, citados en Al Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013) añaden que la lectura por placer puede desarrollarse a cualquier edad y que nunca es tarde para hacerlo, pues ella contribuye a cambiar percepciones y actitudes, lo que puede reflejarse hasta en un cambio positivo de carácter. Por ello, Al Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi (2013) decidieron desarrollar un estudio para incentivar la lectura por placer a través de la literatura en sus cursos de inglés de la Universidad de Sultan Qaboos, con el fin de desarrollar la literacidad en un segundo idioma. Si bien este proyecto trabaja con estudiantes de edades distintas a las del proyecto del Día de las Palabras, ambos tienen en común el manejo de la lectura por placer para el desarrollo de la literacidad. Los autores añaden a la razón de su proyecto lo planteado por Ross (2009, citado en Al Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013): que los lectores deberían hacer un espacio en su rutina diaria para la lectura por placer.

De manera especial, en este trabajo interesa la lectura que se aborda para el deleite estético, la lectura por placer, que tiene como finalidad disfrutar la lectura en sí misma, “saborear” una obra y recrearse en ella. Ese es uno de los objetivos que se buscan desarrollar con la intervención de la escuela: que con dicha transformación se convierte en el artefacto cultural que aborda y quiere modificar la percepción y el abordaje de la lectura por parte de los niños y, por qué no, por los maestros.

Usualmente, a la lectura por placer se le identifica con la lectura literaria: de novelas, cuentos, poemas; pero desde el punto de vista de la literacidad, no importa el género del texto sino que más bien son la disposición y el propósito del lector, en combinación con los elementos textuales, lo que la define como tal: “Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una lectura literaria” (Martos y Campos, 2013, p.384).

El placer estético que se busca en este tipo de lectura implica una especial disposición mental del lector, pues se precisa de apertura y de cierta sensibilidad para percibir “qué le van a contar y cómo van a hacerlo” (Quiles, citado Martos y Campos, 2013, p.384). En esta clase de lectura, el lector busca en el texto artístico “una forma de evasión y, al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y de reconocerse a sí mismo” (p.386). Se trata de una lectura voluntaria, con un amplio margen de interpretación y de libertad individual en donde la experiencia lectora previa juega un papel fundamental. El presente estudio se interesó de forma precisa por indagar sobre la experiencia de lectura en niños que en el mismo ámbito de su escuela fueron guiados por talleristas a realizar lecturas fuera del marco formal al que están acostumbrados.

Como ya se ha señalado, a la escuela se le ha atribuido la enseñanza de la lectura funcional, confiriéndole el atributo de obligatoriedad, sobreentendiéndose con ello que la lectura en la escuela tiene un fin utilitario o estratégico, mientras que la lectura que se hace fuera de los márgenes de la escuela pareciera no tenerlo. De esta forma, la lectura recreativa se asocia con la que se hace en los “tiempos libres”, sin propósito alguno más que el entretenimiento o la evasión de la realidad. Por esta razón, actividades como las propuestas mediante el Día de las Palabras irrumpen en el aula tradicional causando una disrupción entre alumnos, padres, maestros y la directiva de la escuela.

La propuesta de este proyecto apunta a la formación en literacidad, dentro del sistema educativo y fuera de él, en el que la lectura se conciba como un

proceso integral que involucra habilidades tecnológicas, técnicas, cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales en búsqueda del desarrollo de la creatividad, la construcción de significados, la solución de problemas, la transferencia y la interacción con otros. La propuesta se realiza en función de las teorías que apuntan a los beneficios de la lectura por placer.

Al investigar sobre ello, se encuentra la postura de Clark y Rumbold (2006, citados por Al Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi, 2013), quienes apuntan a tres grandes beneficios a partir de este tipo de lectura:

- Beneficios de aprendizaje, ligados al desarrollo de habilidades del lenguaje y ampliación del conocimiento. Con este tipo de lectura se amplía la comprensión textual y las competencias lingüísticas.
- Beneficios sociales, pues acercan al lector a diferentes culturas y perspectivas, ampliando la tolerancia al conocer la multiculturalidad. Clark y Rumbold (2006, citados por Al Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi, 2013) añaden a su planteamiento el argumento de Bus, Van Ljzendoorm y Pellegrini (1995, citados en Clark y Rumbold, 2006), que plantean que quienes leen libros que tratan aspectos sociales, participan de manera activa en sus comunidades para resolver problemas similares.
- Beneficios personales, pues la lectura por placer aumenta la autoconfianza y autoestima. Este punto es novedoso, pues de forma tradicional se habla de los aspectos personales y sociales de la lectura, pero se deja por fuera lo emocional. La lectura por placer, al confrontarnos con historias diversas nos plantan frente a personajes e historias que nos pueden hacer reflexionar sobre nuestras vidas y efectuar cambios en ella.

Los elementos que aquí se destacan tratan de demostrar que la lectura por placer amplía nuestras competencias cognitivas, sociales y emocionales mucho más de lo que se había pensado. Por eso luce fundamental la introducción de este tipo de lectura en la escuela, pues puede tener más incidencia que el estudio tradicional de diversos temas. Quizá se entenderían mejor, por ejemplo, temas como la discriminación, la colonización, el *bullying* en la escuela o cualquier otro tema, con la lectura de cuentos cortos que lo retraten, y no solo mediante conceptos que lo expliquen.

LA LITERACIDAD: MÁS QUE ALFABETIZACIÓN Y LECTO-ESCRITURA

A los aspectos señalados hasta ahora con respecto a la lectura por placer, se suman los estudios de literacidad que cambiaron la noción sostenida hasta 1970, cuando la alfabetización era considerada como el proceso de aprender a leer y a escribir, aludiendo con esto al proceso de dominio de la lectoescritura convencional, a partir de soportes analógicos como el papel y la tinta, centrándose en la habilidad de codificar y decodificar a partir del signo lingüístico propio de un idioma determinado. Posteriormente, en la década de los noventa del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) amplió la definición de alfabetización como la capacidad de “leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar” (Unesco, 2007), y aún más, como “la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar los materiales impresos y escritos relacionados con diferentes contextos”, así como “un proceso continuo de aprendizaje para que las personas logren alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar de forma plena en su comunidad y la sociedad en general” (Confintea, 1999).

Asimismo, a partir de la Declaración de Hamburgo, documento base para comprender el fenómeno de la literacidad, se señala la necesidad de reconceptualizar la alfabetización, afirmando que ella ya no puede ser definida simplemente en términos de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, ni ser considerada como una meta final. Hoy en día (al inicio de la segunda década del siglo XXI) el mundo visual, y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras; por lo tanto, la alfabetización debe ir más allá de lo que conocíamos como lectoescritura.

Desde ese entonces hasta ahora, el debate mundial acerca de la importancia de la alfabetización se abre a un panorama que exige la reconceptualización y profundización en la idea de la alfabetización. No se trata ya de decodificar o de leer y escribir como un medio para aprender, tampoco es ya el “centro de gravedad” de la educación ni mucho menos el objetivo clave o resultado final (Lanksheare y Knobel, 2008, p.27): se trata de ampliar la concepción de la tarea alfabetizadora, que enriquecida con una perspectiva sociocultural nos lleva al campo de la literacidad.

El Día de las Palabras se apropia de estas perspectivas y los incluye en el desarrollo de los proyectos letrados que se desarrollan en el aula durante la semana de trabajo en las escuelas. Así pues, el trabajo que se realiza en las escuelas se centró en el término literacidad, del inglés *literacy*, que va más allá de la lectura, pues engloba habilidades que conciernen a la cultura escrita y no solo a la interpretación o decodificación de un texto. Este concepto, entendido también en nuestro idioma como literacia o letrismo, involucra una serie de habilidades retóricas, sociales y culturales, cuyo ámbito abarca a un conjunto de competencias y prácticas relativas a la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado (alfabetización situada) y bajo la influencia de una tradición o cultura letrada (Cavallo y Chartier, 2001).

Este concepto añade una mirada sociocultural al término de alfabetización, lo amplía y reconoce que “los textos forman parte de innumerables prácticas vividas, habladas, activadas, marcadas por valores y creencias que se desarrollan en lugares específicos y en momentos concretos” (Gee, 1996, p.3). Esta visión tiene una implicación de fondo en la que se reconoce que los individuos realizan prácticas de lectura y de escritura diferenciadas según las diversas prácticas sociales, lo cual constituye un aspecto identitario, una distinta manera de ser persona a lo largo de “las diferentes formas y facetas de hacer la vida” (Lanksheare y Knobel, 2008, p.28).

A partir de esa redefinición, aparecen los llamados Nuevos Estudios sobre Literacidad, los cuales analizan la alfabetización no como un proceso de habilidad individual sino referida a prácticas sociales y contextuales. Desde estos estudios, se entiende que “la literacidad o literacia no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, y valora por tanto el componente sociocultural” (Martos y Campos, 2013, p.403). Por tanto, la noción de literacidad incluye el estudio de todos los nuevos alfabetismos surgidos en esta era digital, así como la visibilización de prácticas de lectura y escritura distintas a las dominantes. Por ello, al trabajar con la lectura por placer para el desarrollo de la literacidad, el Día de las Palabras incluye actividades no convencionales como juegos, teatro, simulaciones de programas de televisión realizados por los niños, diálogos sobre sus problemáticas, cualquier acción que abone en la construcción de una literacidad ampliada.

Tomando como referencia a Daniel Cassany (2006) la literacidad tiene un origen social, se sitúa históricamente en tiempo y espacio, y ve al lector

y a quien produce el texto como interconectados. Desde esta perspectiva, se entiende que las palabras solo transmiten rasgos esquemáticos, pues el significado se origina en la comunidad. De ahí que, apoyándose en Brian V. Street, la literacidad resulta una práctica cultural en la que “el lenguaje es el sitio privilegiado para la creación de significado y que por consiguiente los sistemas educativos debieran centrarse en capacitar a las nuevas generaciones en la escritura y el habla” (Street, 2003, p.47).

En sus estudios, Street (2003) señala dos modelos de literacidad: uno autónomo y otro ideológico. El modelo autónomo supone “que la literacidad en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras prácticas sociales y cognitivas” (p.43), bajo el supuesto de que sus implicaciones son neutrales y universales, sin reconocer una imposición occidental y urbana de las culturas dominantes sobre las otras culturas.

La visión propuesta por Street (2003) se aleja del modelo autónomo de literacidad y sostiene que la cultura escrita es ideológica, pues la literacidad no es una habilidad técnica sino una práctica social que se inserta en una concepción del conocimiento, en una forma de interactuar y de comprender el mundo, dentro de un contexto educativo y laboral particular. El discurso siempre estará impregnado por una ideología que desea dominar, de allí la necesidad de desarrollar capacidades críticas y transformadoras en el espacio mismo de la escuela y el aula de clases.

Este modelo ideológico ofrece herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que las creencias sobre la cultura escrita influyen sobre el uso de la lectura y la escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados. Esta es la razón por la que, al culminar con la intervención del Día de las Palabras, el equipo no se quedó solo con la satisfacción de la culminación de las actividades realizadas, sino que indagó con los niños y los talleristas acerca de interpretaciones, gustos y posibles cambios ante la lectura y las actividades realizadas.

De forma explícita, Street propone que la literacidad es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas, “las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser” (1984, p.44), surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Así, cada actor del proceso de literacidad genera una práctica social que está influida por sus propias ideas sobre la lectura y la escritura. La literacidad no se da de manera neutral y los efectos sociales que se entrelazan a ella no son añadidos sino parte de su naturaleza y definirán su rumbo.

Esta visión de la literacidad ideológica nos lleva hacia el enfoque de la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los aprendices se integran de manera gradual a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (Márquez Herмосillo, 2015).

Desde una aproximación sociocultural, la lectura y la escritura están imbricadas en el contexto cultural, institucional e histórico del que forman parte. Su apropiación y dominio están relacionados con la acción dialógica y con los artefactos culturales de mediación (o soportes textuales en su caso), que forman parte del todo que confluye en los procesos de su aprendizaje y desarrollo. Solo desde este punto de partida podremos analizar la lectura no como el acceso a un código sino como una práctica social situada y dialógica, como un proceso interactivo y dinámico de construcción que ocurre junto con el reconocimiento del otro.

En este sentido, las prácticas letradas compartidas fortalecen la construcción de significado, tanto de forma personal como colectivas, al reforzarse el sentido social del individuo quien constata, a través del diálogo, los nexos culturales que le unen a los propios contextos.

Tomando en cuenta estos elementos, leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales sino una práctica cultural inserta en una comunidad real, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad (Cassany, 2006, p.8). Y por ello, un proyecto de intervención como el Día de las Palabras cobra más sentido.

Las prácticas lectoras o letradas “constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir” (Aliagas, Castellá y Cassany, 2009, p.99). Hay una dimensión subjetiva y afectiva que va integrando una identidad lectora y que es

una construcción social, plural y dinámica que se construye a través de las distintas prácticas lectoras realizadas en distintos ambientes sociales y en interacción con los demás.

Es posible relacionar la lectura por placer con el llamado modelo ideológico de literacidad que maneja Street (2003). Por su parte, Cassany (2013) distingue cuatro dimensiones de la lectura: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas), la lectura crítica (leer tras las líneas) y la lectura divergente (leer más allá de las líneas).

Para alcanzar las dimensiones de lectura antes mencionadas, se precisa de la ejercitación de un conjunto de habilidades de muy diverso tipo que se logran desarrollar mediante la experiencia lectora (Martos y Campos, 2013). La combinación de habilidades cognitivas, sociales y disposiciones afectivas posibilita el avance en la competencia lectora.

En el Día de las Palabras se decidió asumir esta propuesta de literacidad en su forma de trabajo, definiendo ciertas competencias que se pretende impulsar: las capacidades cognitivas, que comprenden las aptitudes intelectuales relacionadas con procesos o sistemas de pensamiento complejo; las disposiciones afectivas, que asumen las actitudes relacionadas con las emociones, motivaciones y significados que se generan a partir de la aproximación y uso de un texto, y las habilidades sociales, entendidas como capacidades para expresar, discutir, debatir, compartir y resignificar la experiencia de literacidad colectivamente. Todas ellas se desarrollan por la interacción del sujeto con otros y la pertenencia a una comunidad de referencia situada en un contexto determinado.

La tabla 5.1 muestra de manera sucinta las competencias que se busca desarrollar en el proyecto general del Día de las Palabras; ahora bien, dado lo puntual de la intervención que aquí se presenta, en este trabajo solo se mostrará de qué forma se pueden evidenciar las competencias en el discurso de los niños.

TABLA 5.1 CAPACIDADES COGNITIVAS, DISPOSICIONES AFECTIVAS Y HABILIDADES SOCIALES PROPIAS DE LA LITERACIDAD

Capacidades cognitivas	Evidencias de su presencia
Ampliación	Llevar los elementos del texto más allá de los límites.
Diversificación	A partir de un elemento textual, plantear nuevos.
Apropiación	Generar un proceso interno de hacer propio el contenido del texto.
Transferencia	Transpolar elementos del texto a un ámbito o experiencia distinta a la lectura.
Creación	Reelaborar la experiencia de lectura en un código distinto y con un resultado nuevo.
Extensión	Ampliar la experiencia de lectura a partir de referencias externas al texto.
Explicitación de la experiencia	Dar cuenta de su experiencia de lectura.
Disposiciones afectivas	Evidencias de su presencia
Motivación	Mostrar impulso para la participación en la experiencia lectora.
Expresividad	Manifiestar con viveza sentimientos o pensamientos referentes a la experiencia lectora.
Interés	Expresión de que existe motivación para participar en la actividad lectora.
Evocación	Recordar los detalles de una experiencia lectora del pasado.
Dedicación	Atender con concentración a una actividad lectora.
Actitud	Manifiestar cierta disposición o estado de ánimo ante una experiencia lectora.
Proactividad	Mostrar comportamiento anticipatorio y autoiniciado, en relación con la experiencia lectora.
Valoración	Emitir un juicio ante una experiencia lectora.
Habilidades sociales	Evidencias de su presencia
Conversación	Dialogar, intercambiar ideas, opiniones o criterios relativos a la experiencia lectora, entre dos o más sujetos.
Escucha	Ser receptivo a voz de los demás, relativa a la experiencia lectora.
Participación	Intervenir activamente en una experiencia lectora propuesta.
Cuestionamiento	Hacer preguntas relativas a la experiencia lectora.
Promoción	Animar a otros a realizar una acción en pro de la lectura Invita a otros a leer o a escribir junto con él o ella.
Colaboración	Coopera y co-construye iniciativas relativas a la lectura. Comparte sus recursos, hallazgos o vivencias en torno a la lectura.

MÉTODO DE TRABAJO Y RESULTADOS OBSERVADOS LUEGO DE LA INTERVENCIÓN

Al diseñar esta intervención y pensando en poder evaluar lo realizado para hacer replicable la actividad, se planteó la recolección de datos a través de la aplicación de una serie de instrumentos diversos. Para ello se diseñaron tres etapas: una previa a la intervención en la que se pilotearon los instrumentos y se llevaron a cabo observaciones participativas en distintos momentos para registrar tanto los elementos psicológicos (mediaciones, maneras de retroalimentar, motivación) como los físicos (textos, ejercicios, pruebas, medios audiovisuales, etcétera); una segunda etapa de aplicación de encuestas a una muestra de los participantes (cien sujetos) y una tercera etapa, posterior a la intervención, en la que se trabajó con entrevistas y grupos focales con una muestra intencional (diez sujetos de tres grupos distintos), con la finalidad de recabar información sobre las sesiones de trabajo y poder mostrar la percepción que tienen los niños: lo que aprecian, lo que favorece o dificulta la literacidad, los aciertos, los errores, las omisiones y todo aquello que sea relevante para reconocer el valor que genera este tipo de actividades no formales para el desarrollo de la literacidad. Los instrumentos empleados pueden apreciarse en la tabla 5.2.

Estos instrumentos buscaban recabar datos que serían empleados para analizar, ajustar y plantear otras intervenciones similares en las escuelas. Los instrumentos se aplicaron al inicio y al cierre del proyecto; los dos primeros son instrumentos muy sencillos que pretenden proporcionar un mínimo diagnóstico para tener un panorama de la población con la que se trabajaría; por su parte, el tercero proporciona una mirada desde los sujetos involucrados. Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir del Día de las Palabras.

TABLA 5.2 INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Instrumento	Descripción y muestra
Instrumento 1: Gusto por la lectura	Encuesta de tres preguntas cerradas aplicada a 100 niños
Instrumento 2: Interés por la lectura	Dos instrumentos diferenciados por grado: 1° y 2°; y 3°, 4°, 5° y 6° según los niveles de lectura esperados. Respuesta de selección simple o múltiple, aplicado a un salón de cada grado antes y después de la intervención.
Instrumento 3: Grupo focal con los niños	Entrevista grupal de preguntas semiestructuradas aplicada al final de la intervención a un grupo de niños de cada grado de primaria.

Instrumento 1: Gusto e interés por la lectura

Como ya se señaló, antes de comenzar el proyecto en las escuelas seleccionadas, se aplicó un cuestionario de tres preguntas a cien de los participantes del proyecto con la finalidad de diagnosticar el interés de los niños por la lectura. Esta prueba se aplicó de nuevo al final para verificar si el trabajo con los talleristas, a pesar del breve periodo, había generado algún cambio en el interés de los niños.

La primera interrogante fue: “¿Para qué sirven los libros?”, las respuestas se decantaron hacia: “Aprender” y “Hacer”. Pero esta selección cambió luego de la intervención en la escuela, aumentando de manera significativa la categoría “Disfrutar”, propia de la lectura por placer que busca desarrollar el Día de las Palabras (véase la figura 5.1).

Los participantes pudieron apreciar que los libros pueden ser fuente de disfrute y no solo fuente de conocimiento, tal como se le ve tradicionalmente. Ello podría indicar un camino diferente para llevar al niño hacia la lectura: la perspectiva no académica a través de la lectura por placer o actividades de desarrollo de la literacidad.

También se les preguntó qué tan buenos lectores se consideraban y allí también hubo un crecimiento significativo en las categorías “Buenísimo” y “Bueno”, mientras que las categorías “Regular” y “Malo” decrecieron, tal como se aprecia en la figura 5.2. Ello apuntaría a un cambio en la autopercepción y autoestima señalada por Clark y Rumbold (2006), pues corroboraría

FIGURA 5.1 ¿PARA QUÉ SIRVEN LOS LIBROS?

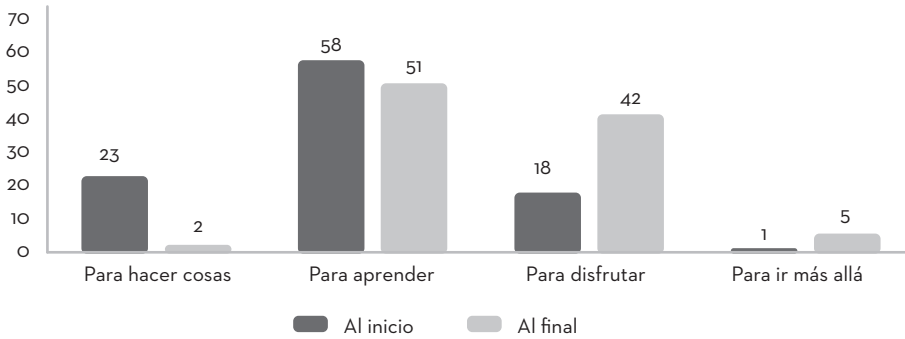
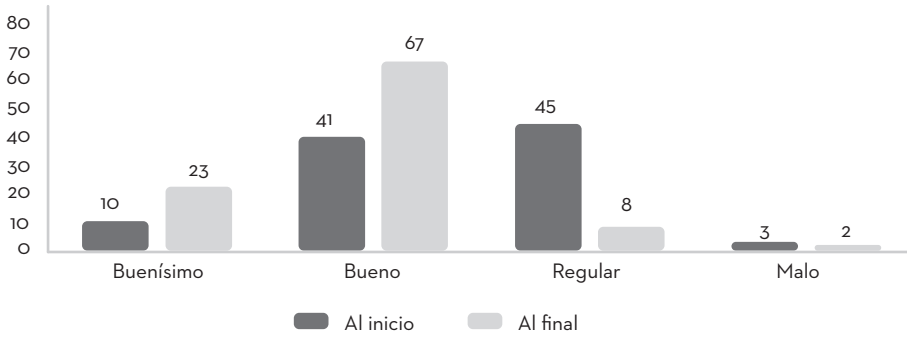


FIGURA 5.2 ¿QUÉ TAN BUEN LECTOR O LECTORA TE CONSIDERAS?



la teoría según la cual la lectura por placer genera cambios afectivos o emocionales en quienes la practican.

Al final, en este cuestionario se les preguntó a los niños cuántos libros no escolares habían leído en un año, a lo que 13% respondió no haber leído ningún libro; 47% planteó haber leído entre 1 y 3 libros; 20% respondió haber leído de 4 a 5 libros y 20% respondió que había leído entre 6 y 7 libros en un año. Se descartó hacer esta pregunta al finalizar la actividad del Día de las Palabras pues, dada la duración del proyecto, era difícil imaginar que este número pudiera cambiar significativamente por incidencia del mismo. Si bien los datos no lucen muy realistas, dados los datos de las encuestas de FunLectura y datos de la OCDE, se hizo imposible corroborar la validez de las respuestas dadas por los niños.

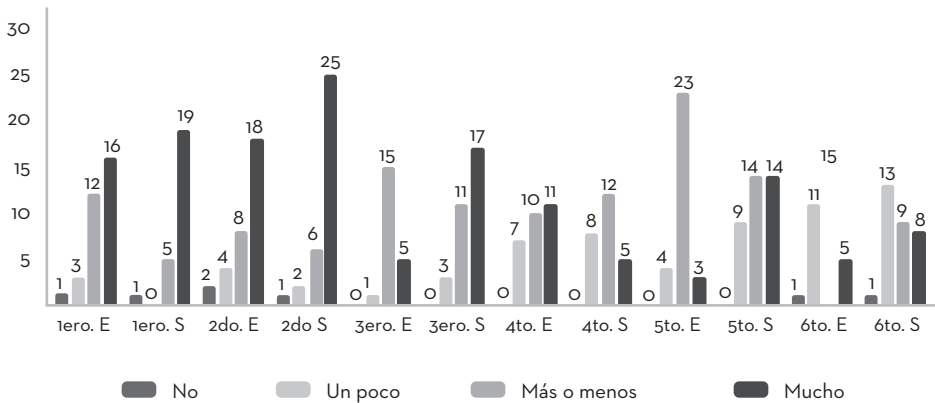
Instrumento 2: Interés por la lectura

El segundo instrumento se aplicó antes de la intervención y luego del desarrollo del proyecto letrado. Este instrumento se manejó con variaciones según el grado de estudios de los niños, pero para efectos del análisis, las preguntas comunes se agruparán en uno solo. El cuestionario de los de primero y segundo solo tenía tres preguntas y a este mismo cuestionario se le agregaron dos preguntas más para los niños de tercero a sexto grado: aquellos que ya deberían saber leer.

Así, la primera pregunta indagó acerca de la lectura: “¿Te gusta leer o que te cuenten cuentos?” Como se puede observar en la figura 5.3 hay un desplazamiento positivo hacia “Mucho” al finalizar la intervención en la escuela; en ambos casos ese desplazamiento positivo es de 12%. Además, puede observarse que, aunque la categoría “No” es muy baja y se mantiene el resultado al final de la intervención. El movimiento observado en cada categoría podría hacer pensar que las actividades realizadas por el Día de las Palabras, fueron la causa de que la lectura fuera apreciada en mayor medida al culminar el proyecto.

Asimismo, vale la pena señalar que al sumar las respuestas del interés por la lectura en las categorías “Más o menos” y “Mucho”, los porcentajes de respuestas obtenidas indican que los niños en su mayoría reportan gusto por la lectura, interés que además varía positivamente al comparar los resultados al inicio y al final de la intervención, y que se mantiene muy por encima de las categorías “No” (casi inexistente) y “Poco”, tal como se pudo corroborar en la figura 5.3.

FIGURA 5.3 ¿TE GUSTA LEER O QUE TE LEAN CUENTOS?



Para ampliar el tema de la lectura, a los niños de primero y segundo grados se les hizo otra pregunta de selección múltiple referida a la lectura: “¿Quién prefieres que te cuente las historias?”, a lo que los niños responden en su mayoría que les agrada que les lean los padres (véase la figura 5.4). Llama la atención que al inicio del programa muy pocos responden que les gusta que les lean “los maestros”, pero al final de la intervención, esta opción crece en más de 100%, lo que podría interpretarse como que la intervención de los talleristas en el aula cambió la percepción de la lectura por parte del maestro, entendido este como el facilitador de la actividad de la lectura por placer que se había realizado en el aula.

Vale la pena detenerse en esta respuesta dados los resultados a los que apuntan las investigaciones de Boonaree et al. (2017) sobre la importancia de la lectura por parte de la familia para el desarrollo de la literacidad. En este sentido, dada la inclinación de los niños por parte de la familia (padres, abuelos y / o hermanos), tendría mucho sentido el incentivar en campañas de lectura públicas o privadas, la importancia de que en los hogares se fomentara y practicara la lectura por placer.

Se indagó también por el espacio preferido para la lectura a través de una pregunta que permitía varias respuestas: “¿En dónde te gusta leer o que te lean cuentos?” (véase la figura 5.5) y la respuesta mayoritaria se vuelca hacia la casa, mientras que la escuela ocupa una escala baja en la selección. En el

FIGURA 5.4 ¿QUIÉN PREFIERES QUE TE CUENTE LAS HISTORIAS?

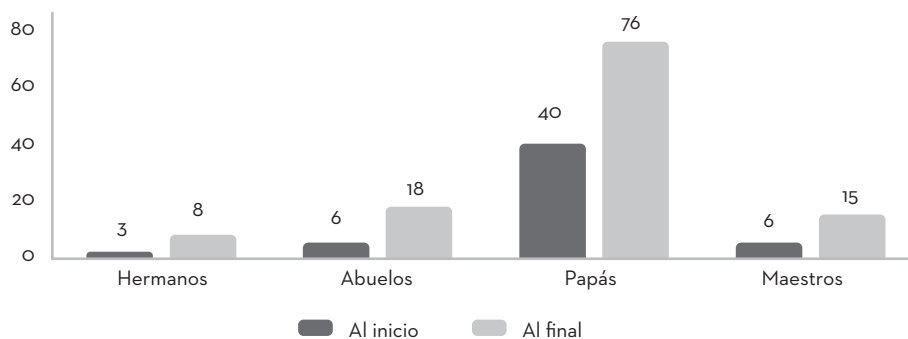
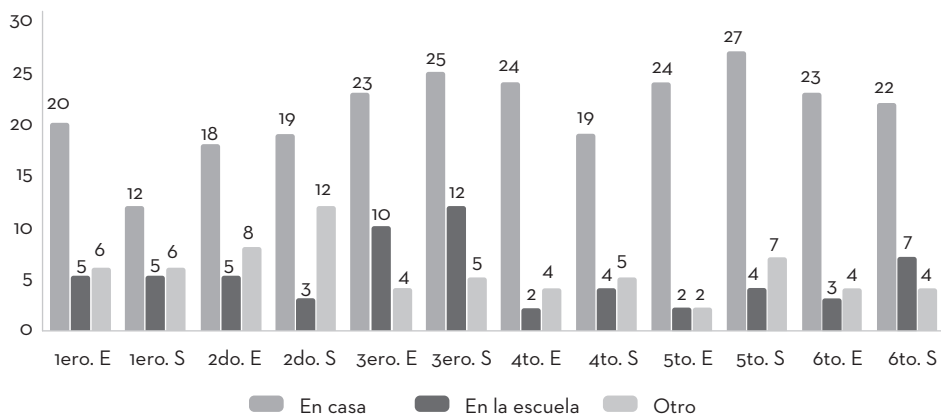


FIGURA 5.5 ¿EN DÓNDE TE GUSTA LEER O QUE TE LEAN CUENTOS?



caso de los niños de primaria mayor, la categoría escuela sube un poco en todos los casos, lo que podría atribuirse a la transformación de la escuela con el Día de las Palabras.

En cuanto a la selección de la casa como el lugar preferido para la lectura, luce congruente con la respuesta dada en la pregunta 1, en la que los padres y familiares son los preferidos por los niños para que les lean cuentos.

Debe recordarse que a los niños de tercero a sexto grados se les hicieron dos preguntas más para indagar acerca de las preferencias de lectura (véase la figura 5.6). La primera de ellas fue: “¿Qué tipo de historias te gusta leer?”, respuesta que permitía la selección múltiple. Se puede observar que las categorías “Terror” y “Aventuras” acapararon los rangos de frecuencia más altos en las respuestas, seguido de lejos por “Fantasía” y “Otros”. Vale la pena señalar que la categoría “Terror” atrae más a los más pequeños, mientras que entre los de cuarto, quinto y sexto grados aumenta el interés por la “Aventura”. Este hallazgo resulta interesante al momento de seleccionar las lecturas que se deben utilizar o recomendar a los niños con la finalidad de engancharlos al desarrollo de la lectura por placer y el consiguiente desarrollo de la literacidad.

Se indagó también en este grupo de niños sobre la frecuencia en la que realizan lectura por placer y para ello se les preguntó: “¿Con qué frecuencia lees por gusto o por entretenimiento?” (véase la figura 5.7). En este punto, la categoría que obtuvo un mayor número de respuestas en todos los grados fue: “Alguna vez a la semana”; la categoría “Diariamente” ocupa el segundo lugar, pero con una distancia significativa de la categoría anterior. En cuanto al reporte de “Nunca”, se encuentra en un porcentaje muy bajo en primero y sexto grados, pues de toda la muestra solo tres niños seleccionaron esta categoría (5% y 6% respectivamente).

Otro elemento que se puede observar en la figura 5.7 es cómo luego del Día de las Palabras, la categoría “Diariamente” crece solo entre los alumnos de cuarto y quinto grados, y la categoría “Alguna vez a la semana” decrece en todos los casos, menos en sexto grado.

FIGURA 5.6 ¿QUÉ TIPO DE LECTURAS TE GUSTA LEER?

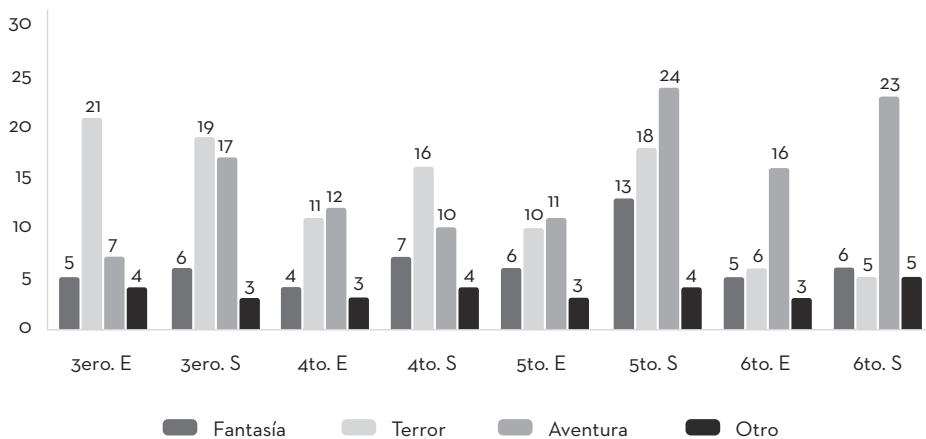
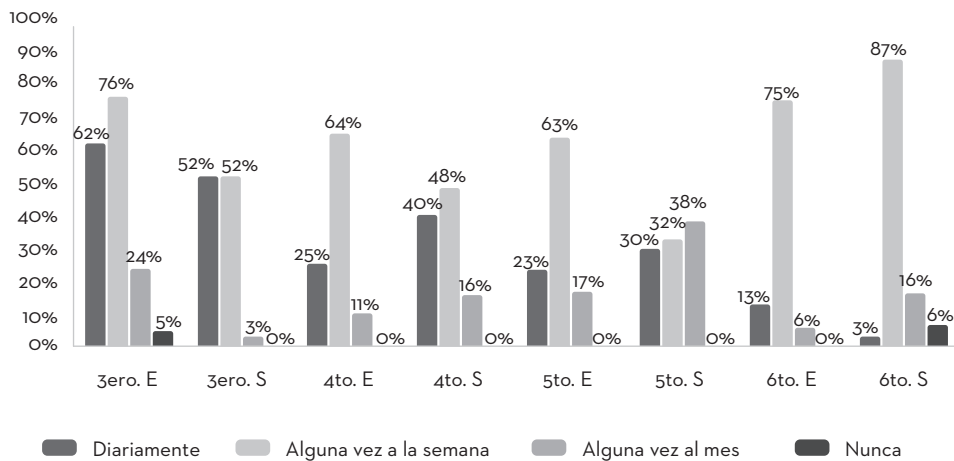


FIGURA 5.7 ¿CON QUÉ FRECUENCIA LEES POR GUSTO O ENTRETENIMIENTO?



Dado que el soporte de la lectura ha cambiado y que el medio digital se incluye hoy como uno de ellos, se indagó lo relativo al medio que los niños usan para leer (véase la figura 5.8), pregunta que permitía seleccionar más de un ítem.

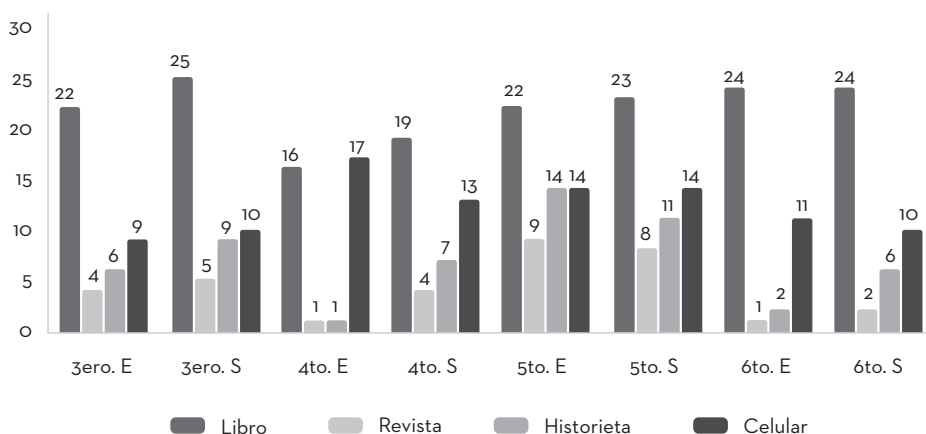
En esta pregunta se obtuvieron los siguientes resultados: en todos los grados, la categoría más seleccionada fue el libro, esta preferencia se incrementó a la salida del proyecto el Día de las Palabras. El segundo objeto elegido como medio de lectura fue el celular, seguido por la historieta, y al final la revista. Llama la atención la distancia en la elección entre el libro y el celular, dado que ha pasado a ser, en muchos casos, el sustituto del libro, pero ello podría estar ligado a la edad de los encuestados quienes seguramente aún no poseen un celular propio.

Como se puede apreciar, hay un nuevo soporte de lectura que va tomando auge entre los niños y adolescentes: el celular. Este elemento no debe tomarse como un elemento negativo, pues como señala Márquez Jiménez (2017) citando a Ferreiro y Martos:

los cambios que ha provocado el avance de los medios electrónicos y digitales de comunicación, y que se han visto reflejados en los hábitos lectores de la población, en algunos casos se ven con miedo y temor porque se interpretan como un presagio de la pérdida de los medios habituales de lectura impresa, empezando por el omnipresente libro. La computadora, la *tablet*, los teléfonos celulares, Internet, Facebook y Twitter, entre otros, se ven con recelo ante el temor del abandono del libro. Otros, al contrario, ven en estos medios la oportunidad de hacer llegar a más gente y más lejos la posibilidad de acceso a la lectura, mediante los nuevos formatos que ha traído consigo la era digital, lo que incluye libros, revistas y periódicos. En este nuevo contexto, también hay quienes adoptan una mentalidad mediadora y abogan por estrategias que vinculen lo mejor de lo viejo y de lo nuevo —los medios digitales y la cultura letrada tradicional—, con la expectativa de que ello favorezca la comunicación e interacción entre los adultos y las generaciones que son nativas de esta era digital (p.11).

Así pues, es labor de la escuela, de maestros y padres, aprovechar las nuevas tecnologías para integrarlas a la lectura en el aula y no estigmatizar al niño por utilizarlas.

FIGURA 5.8 ¿QUÉ MEDIOS UTILIZAS PARA LEER?



Hasta acá las respuestas a los instrumentos sobre gusto e interés por la lectura. Se pasa ahora a analizar los resultados obtenidos con el tercer instrumento.

Instrumentos 3: Competencias de literacidad

Si bien se reconoce en esta investigación que adquirir y mostrar una competencia requiere de un mayor tiempo y la demostración de un hábito adquirido, y que en el breve periodo del Día de las Palabras no es posible lograrlas o haberlas desarrollado, utilizamos el término para dar cuenta de lo que se ha llamado competencias de literacidad. Para obtener estos resultados, como se señaló en la tabla 5.2, se realizaron grupos focales con estudiantes de los distintos grados de primaria: menor y mayor. Así pues, para poder dar cuenta de estas competencias en los ámbitos cognitivo, afectivo y social, al concluir la intervención, se trabajó en tres grupos focales con participantes seleccionados. A partir de un cuestionario abierto elaborado para tal fin, se pretende poder identificar evidencias que sugieran la presencia de algunas de las competencias planteadas en la tabla 5.1, así como la percepción de los niños acerca de las actividades realizadas como parte del proyecto.

Una de las primeras cosas que se pudo notar al leer las respuestas del grupo focal fue la espontaneidad al momento de intervenir, sobre todo de parte de los más chicos, lo que muestra en los participantes la presencia de habilidades sociales; pero este apartado en su mayoría se centrará en las capacidades cognitivas y disposiciones afectivas, ya que el instrumento fue diseñado para tal fin.

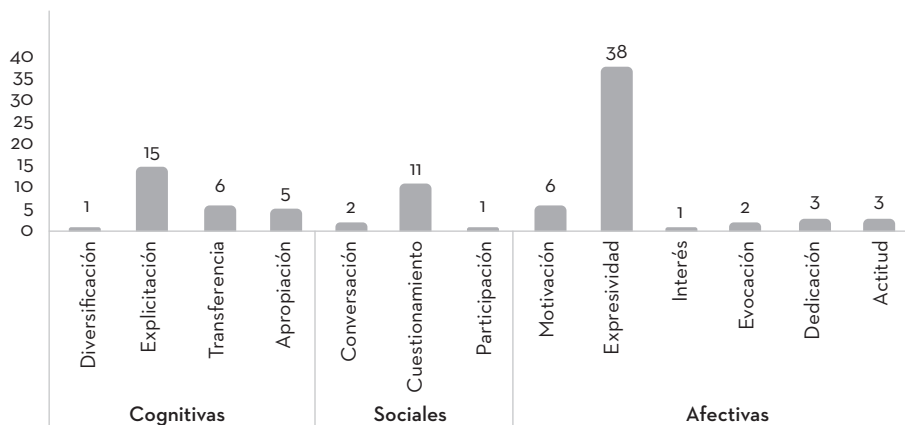
La figura 5.9 representa la frecuencia de cada una de las subcategorías cognitivas, afectivas y sociales encontradas al analizar las respuestas de los niños en el grupo focal.

En lo relativo a las capacidades cognitivas, se evidencian en las intervenciones de los participantes básicamente cuatro: la explicitación, la transferencia, la apropiación y la diversificación. No aparecen las categorías de ampliación, creación y extensión, pero al ver las definiciones expresadas en la tabla 5.1, se encuentra la lógica de su ausencia, pues las preguntas del grupo focal no apuntaban hacia la búsqueda de esas categorías.

Al preguntar: “¿Qué habían aprendido con los talleres?”, los niños expresan el aprendizaje que hemos definido en la tabla 5.1 como transferencia; es decir, son capaces de transpolar lo leído en un texto a su vida cotidiana, tal como lo podemos ver en estos ejemplos: “Yo, en el taller de piratas, aprendí que siendo chiquito también puedes hacer cosas; porque el pirata era chiquito y de todos modos hacía cosas”; o este otro: “Yo, con el maestro Ernesto, aprendí que aunque todos seamos de diferentes forma no nos pueden tratar mal”; o este: “Que puedo decidir por mí, no solo otras personas por mí”, “Que debes cuidar a las otras personas, aunque seas chiquita o grande” o “Hay niños y leones en la vida”, haciendo referencia directa a un texto leído. Lo que resulta interesante de estas reflexiones es ver las implicaciones que causa en el niño la lectura de un texto seleccionado con cierta intencionalidad, así como la capacidad que tienen niños de muy poca edad (entre 6 y 9 años) de poder salir de la literalidad de la historia y transformarla en un aprendizaje propio. El lector debe recordar que estamos hablando de transferencia en niños que apenas aprenden a leer, por lo que no podrían ellos expresar la transferencia en niveles más altos.

Por otro lado, al indagar si algunos aprendizajes que manifiestan haber obtenido, los habían pensado o eran producto de los talleres, aparece la categoría de la *apropiación*, pues reconocen que hasta ese momento no lo habían pensado: “Yo, es algo nuevo”, responden varios. Uno de los niños de la prima-

FIGURA 5.9 FRECUENCIA DE LAS EVIDENCIAS DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS, HABILIDADES SOCIALES Y DISPOSICIONES AFECTIVAS



ria menor lo dice de forma muy clara: “Yo no leía tanto, pero ahora leo más, porque me dijeron que leer era bueno”, o esto señalado por otro: “Es algo nuevo para mí porque yo no me sabía controlar bien, era demasiado inquieto y me ponía a hacer otras cosas”. Es decir, los niños reconocen que las actividades realizadas con los talleres causaron en ellos un cambio que hizo que se apropiaran de las ideas que allí escucharon, y algunos hasta manifiestan que le encuentran más sentido a la lectura.

La categoría cognitiva que aparece con mayor frecuencia al revisar los resultados es la “Explicitación de la experiencia”, pues aparecen quince intervenciones en los grupos focales que dan cuenta de la actividad lectora. Ejemplos como: “Hacemos actividades sobre qué trató el cuento”, “Nos dijeron las cosas que teníamos que hacer cuando estábamos en un equipo e hicimos un proyecto letrado” o “También vienen para aprender a pintar y a convivir”, dan cuenta de la capacidad del niño para narrar la experiencia vivida. Además, en intervenciones como la última que hemos seleccionado, nos muestran que el niño es capaz de añadir una interpretación que se sale de la lectura: la convivencia, lo que podría indicar de parte del niño una “valoración” de la experiencia, categoría ligada a lo afectivo.

En cuanto a la categoría de la “Diversificación”, solo encontramos dos momentos en los que el niño es capaz de proponer una interpretación de la lectura distinta a la planteada. A partir de la pregunta sobre qué interpretación dan al cuento, uno responde: “Que no tiene sentido matar a alguien mientras puedes dejar que vivan”, y otro de los niños replica: “O que no tiene sentido matarte por algo que no tiene sentido”, interpretación que se sale del planteamiento de la historia narrada. Este ejemplo nos habla también de algunas de las categorías sociales: la conversación y la escucha.

En cuanto a las disposiciones afectivas, estas resultaron las de mayor frecuencia en las intervenciones. Entre ellas, solo la subcategoría de proactividad no se evidencia y ello responde a que el cuestionario solo recoge las respuestas de los alumnos, pero no la observación de sus actitudes.

La expresividad es la categoría que más se repite, atribuible a la espontaneidad propia de la infancia. Aparecen 38 intervenciones en los grupos focales en las que los niños expresan sentimientos positivos hacia la actividad lectora desarrollada en el Día de las Palabras. A partir de las preguntas realizadas, los niños manifiestan con viveza lo que el proyecto letrado representó para ellos. Así, al preguntarles: “¿Cómo se sienten ustedes? ¿Se siente diferente la escuela, ustedes qué piensan? ¿Felices? ¿Aburridos?”, se encuentran respuestas como las siguientes: “Más felices”, “Yo sí siento que aprendo más”, “A mí se me hace más poquito tiempo, porque me divierto más” y otro gran número de expresiones acerca de sus sentimientos por parte de los niños.

Hay también comentarios referidos a la escuela, a la percepción de cómo cambió durante el Día de las Palabras. Reconocen, por ejemplo, un cambio en el tipo de lectura: “No usamos los libros que normalmente usamos”; la diferencia con respecto al trato de las maestras: “Cómodos, porque cuando están las maestras no podemos decir nada porque de todo nos regañan”; el cambio de actitud de los compañeros y el control por parte de la escuela: “Cuando vienen, son más portaditos mis compañeros. Ya ves que andan vigilando los salones y cuando no vienen, no se ve”, “También está más callada la escuela, porque cuando no están ustedes, salen los niños y empiezan a gritar”; o cambios que los alegran: “Cuando ustedes vienen no nos deja tarea la maestra”, comentario que incluyeron las risas de aprobación de todos.

No faltan tampoco, aunque se hallan en menor medida, expresiones no necesariamente positivas acerca de las actividades planeadas en el pro-

yecto letrado: “A mí no me gusta porque no nos dan clases de educación física” o: “No cambió nada”. Es decir, bien sea para valorar de manera positiva o negativa la experiencia, los niños se explayan en expresar sus sentimientos ante las actividades desarrolladas por la intervención de la escuela.

Se encuentran también seis expresiones de “Motivación”. Si bien no se evidencia el impulso inicial para la participación en la actividad lectora, sí se encuentran ejemplos en los que se ve que el niño ha quedado motivado a seguir leyendo o aprendiendo nuevas cosas, pues al preguntarles: “¿Qué ideas nuevas se les han ocurrido a partir de estos talleres que han tenido?”, se obtienen respuestas como: “Querer mejorar nuestra escritura”, “Mejorar nuestra lectura porque a veces nos tardamos mucho en leer”, “Que nos den más tiempo para leer” o la de una niña que expresa: “A mí me gustaría ser escritora para tener una biblioteca llena de libros”. Se podría concluir al leerlos, que las actividades efectuadas, sí incidieron positivamente en la motivación de los niños hacia la lectura, hecho que veremos también reflejado cuando mostremos lo relativo al cuestionamiento.

En cuanto a la “Dedicación”, encontramos apenas dos expresiones: “Antes yo hacía la tarea y un rato de leer. Ahora leo en la escuela y en la casa otra vez” y una que no se deriva de la experiencia del aula, pero que indica dedicación por parte de una niña: “Cuando fui a casa de mi tía en Zacatecas, tenía un montón de libros y yo agarré uno que pensé que era de caricaturas y tenía muchas letras y lo leí”; en ambas encontramos lo que buscábamos en esta categoría: la dedicación a la lectura por voluntad propia.

En la categoría de “Evocación” solo encontramos un ejemplo: “Me gustan los libros de Narnia, y ahí es un paraíso de pura nieve y me da sueño”. Tanto en este ejemplo, como en este otro de “Actitud”, en el que se manifiesta el estado de ánimo ante la experiencia lectora: “Yo me siento bien. Me da ganas de dormirme cuando leo”, llama la atención cómo estos niños relacionan la lectura con el sueño, ligando la experiencia de lectura al placer de dormir. Estas expresiones podrían ser la forma en que los niños logran expresar el placer que les causa la lectura. Por otro lado, la escasez de expresiones de evocación, seguramente nos indicaría la poca lectura por placer que realizan los niños.

Otro ejemplo de “Actitud” que podemos mostrar es el de estos niños que indican: “Yo me entusiasmo más al leer” o este otro, relacionado también

con la expresividad: “Cuando leo me siento emocionada, leo y pienso: ¡Oh!, qué interesante”.

El “Interés” lo encontramos también solo una vez: “Yo no leía tanto, pero ahora leo más, porque me dijeron que leer era bueno”, atribuyéndole ese despertar hacia a lectura a las actividades realizadas en el Día de las Palabras.

Por último, se incluyen aquí algunos ejemplos que podrían ser más bien considerados un cuestionamiento o crítica a cómo la escuela maneja la lectura y el uso de la biblioteca, espacio fundamental para el acercamiento a la lectura y, por ende, al desarrollo de la literacidad.

Se encuentran en este sentido once intervenciones negativas que hacen reflexionar como docentes del manejo del libro en el aula y / o escuela: “Que nos dejen entrar a la biblioteca porque tenemos biblioteca y no nos dejan entrar”, “Ahí tienen los libros. Diario está cerrada”, “Antes nos dejaban, pero ya no”, “Una vez vino un camión con muchos libros y no nos dejaron agarrarlos, solo nos dijeron: véanlos y ya”, “No nos dejan entrar”, “Hay veces que en el salón dicen: vayan a su biblioteca y busquen el libro tal y no nos dejan ir”, “No nos dejan agarrarlos ni usarlos”, “Yo un día le dije a la maestra que por qué teníamos biblioteca si no nos dejaban usarla”. Estos comentarios por parte de los niños son un cuestionamiento claro, no a las lecturas efectuadas sino a la forma en que la escuela trata la lectura por placer, y que mostraría el por qué el bajo interés de los niños por la lectura: la lectura por placer parece no tener cabida en la escuela. Pero, por otro lado, el interés por cuestionar el hecho de no poder usar la biblioteca ni tocar sus libros, es un indicio de que los niños encontraron placer en la lectura y quedaron con ganas de seguir leyendo.

Esta espontaneidad que surge más allá de las preguntas de los talleristas, puede evidenciar problemas de disciplina en la escuela, pero ante todo muestran la conversación, la escucha y la participación, categorías o habilidades sociales que reflejan esas capacidades por parte de los niños participantes, así como los elementos que pueden surgir a partir de la confianza creada a través de talleres de lectura y escritura.

Aparte de las categorías creadas para la investigación, se exponen acá otros hallazgos relacionados con la literacidad que aparecieron en los grupos focales.

El primero de ellos es el relativo a los hábitos de lectura, a cómo y dónde les gusta leer, tema que sale de forma espontánea como parte del diálogo en

los grupos focales. Así pues, una de las niñas dice: “A mí me gusta leer, pero en voz alta”, a lo que otra del grupo responde: “A mí me gusta leer en mi mente”. Un niño expresa: “A mí me gusta leer los libros y me gusta que me lean los libros”, y una niña de ocho años nos dice: “A mí me gusta leer, pero actuar los personajes y las voces del libro”.

Se encuentran otros datos sobre hábitos lectores: “Yo tengo una libreta donde diario escribo la tarea y otras cosas”, y otra niña agrega: “Yo tengo una libreta donde recorto y ahí escribo con letra súper chiquita”. Al expresar una de las niñas que ella quisiera ser escritora, una compañera responde: “A mí también, pero no tengo imaginación para eso”, lo que indica una “valoración” crítica sobre sí misma. Al final, otra niña apunta con respecto a la preferencia por tipo de libros: “A los niños les llama la atención que tenga dibujos animados, como de un *spiderman* o algo así”.

Así, se presenta aquí la visión de los niños sobre la actividad desarrollada en la escuela por el Día de las Palabras, en la que se refleja que la escuela se ha transformado, se ha hecho más amigable. Al preguntarles: “¿Qué diferencias ven hoy de otros días que no estamos?”, se obtienen muchas respuestas que apuntan a una transformación de la escuela. Algunas intervenciones solo dan cuenta de un cambio de forma: “Que otros días estamos todo el tiempo en el salón y hacemos otras actividades”, “Que vienen nuestras mamás”, “Que no nos mandan tareas”, “Es distinta porque los talleristas en nuestros salones y los maestros están en una junta, no están en el salón”.

Pero otras intervenciones hablan de un cambio que sobrepasa la forma: “Se pasa más rápido el día”, “Yo me siento más feliz”, “Yo siento que entramos y que el recreo es en un ratito y otra vez salimos y me divierto mucho”, “A mí se me hace más poquito tiempo, porque me divierto más”, “Con ustedes jugamos”, “Era diferente porque antes siempre con las clases había mucho desorden y ahí estaba más tranquilo”, “Podemos divertirnos con los maestros” y muchas respuestas más. Es decir: en su mayoría, los niños aprecian las actividades realizadas en la escuela e identifican las actividades como un juego. Esas intervenciones apuntan a la necesidad de incluir en la escuela actividades lúdicas que, según plantean los niños, podrían incidir de manera positiva en el rendimiento, en la disciplina, en la motivación... y, quién dice que no, en el rendimiento escolar de los niños.

CONCLUSIONES

Tras la intervención de las escuelas con el Día de las Palabras son varias las conclusiones que se pueden derivar y que pueden servir de guía para el trabajo en el aula a través la lectura por placer. Ello con la finalidad de transformar la actitud del niño hacia la lectura y poder incidir de manera tangencial en su literacidad como un derecho humano transformador de la propia realidad y del entorno.

En ese sentido, y dados los datos obtenidos, se deduce que para los niños fue significativa la transformación de la jornada escolar a partir de las actividades de lectura realizadas. Lo que lleva a pensar en la importancia de que en la escuela se introduzcan actividades lúdicas y colaborativas que enamoren al niño de los libros y que le permitan desarrollar competencias de literacidad en los distintos ámbitos: cognitivos, afectivos y sociales. Generar actividades de lectura por placer resulta una tarea pendiente en muchas escuelas: introducir la lectura desde una perspectiva distinta a la tradicional tarea escolar.

Al incluir la lectura por placer en la escuela se debe tomar en cuenta el gusto expresado por los niños sobre los tipos textuales de su preferencia, de manera de acercarlos a la lectura por esa vía. Por ello se sugiere que se indague sobre los géneros literarios, tipo de lectura y soportes preferidos al momento de diseñar actividades de lectura.

La actitud de los niños hacia la lectura y los proyectos planteados, observada por los talleristas y recogidas en el grupo focal, muestran el papel transformador que ella surte no solo en lo cognitivo sino en aspectos afectivos, de cuestionamiento y apreciación de la realidad y del entorno. Esto coincide con lo planteado por Clark y Rumbold (2006) respecto a que la lectura por placer acerca al lector a comprender problemas sociales, a ponerse en el lugar del otro. Se debe recordar que la literacidad debe entenderse como una práctica sociocultural situada que abona en el desarrollo colectivo y en prácticas sociales. Por esta razón, se debe tener en cuenta la importancia de que el niño experimente que a través de la literacidad se puede transformar la comunidad, el entorno y la percepción acerca de sí mismo. Así pues, una alternativa viable es plantear trabajos por proyectos en el marco de la literacidad para ayudar en el desarrollo socio afectivo del niño.

Asimismo, se hace necesario generar estrategias que involucren a la familia, pues los niños reportan una preferencia marcada por ella al momento de pensar en la lectura. La escuela debe involucrar a los padres, abuelos y hermanos en el desarrollo de la literacidad, de manera que esa relación familia-escuela abone en el desarrollo de la literacidad y pueda influir como ente social transformador. Hay que ampliar el marco educativo y entender la lectura como un elemento que envuelva y transforme no solo al niño sino a la sociedad.

La escuela tiene la oportunidad de detenerse a evaluar la metodología y los elementos con los que trabaja en el aula, pues los niños cuestionan las actividades cotidianas que allí se realizan, apreciándolas más bien como una tarea y poco motivantes para el aprendizaje. Habría que tomar en cuenta que el sistema educativo compite hoy más que nunca con herramientas tecnológicas, mediáticas y redes sociales que pueden alejar al niño del aula y llevarlo hacia algunas realidades de las que debería alejarse. Si se quiere contribuir con un crecimiento sano del niño, que no vulnere su edad y desarrollo psicológico, la escuela ha de ser creativa y entregar al niño alternativas que compitan con las que la tecnología o la calle le ofrecen.

Tampoco debe olvidar la escuela que las literacidades son muy plurales y que ellas se reflejan en una multiplicidad de textos con los que se puede trabajar. Por ello, el trabajo en el aula debe acercarse también a otros lenguajes y soportes de lectura. Lo audiovisual es hoy en día muy importante; es un referente para los niños desde muy temprana edad y constituye otra forma de leer el mundo. Así pues, el aprovechamiento de esas herramientas que ofrece el mundo digital y audiovisual e introducirlo en la escuela puede enseñar al niño un uso que, en vez de alejarlo del desarrollo de la literacidad, la potencie y amplíe.

Los proyectos de aula que involucren a los niños en el trabajo colaborativo, el intercambio de impresiones, de ideas y resolución de problemas, incide de forma positiva en la transformación de la literacidad, por lo que generar ese tipo de actividades resulta fundamental para el desarrollo de las competencias a las que ella conlleva.

Una de las conclusiones que se derivan, tras el seguimiento de la ejecución del Día de las Palabras, es la necesidad de que proyectos como este se realicen de forma sostenida en el tiempo. Las intervenciones o, más bien el trabajo para el desarrollo de la literacidad, no debería pensarse como una

fiesta puntual en la escuela, como una actividad espasmódica, descontextualizada del aprendizaje sino como una intervención real de las actividades de literacidad que en ella se realizan.

Quizá lograr vínculo con las instituciones involucradas en proyectos de este tipo, podría generar una sinergia de asesoría escolar en la que se forme a los maestros de manera que sean ellos los que se conviertan en promotores de las literacidades en las comunidades escolares. El papel del maestro es fundamental en la formación de un lector crítico, autónomo, autorregulado y la introducción de la lectura por placer en la escuela puede significar un gran paso para lograrlo.

Según palabras de los niños, el Día de las Palabras transformó su día en la escuela. En sus intervenciones valoran y detectan un cambio: de la tarea al aprendizaje significativo mediante la lectura por placer y la literacidad situada. Por ello, este trabajo lleva a la conclusión de que las escuelas podrían diversificar las modalidades de aprendizaje, proponer proyectos de aula que acerquen al niño a la lectura por otras vías, que los hagan percibir a la escuela como un espacio innovador, transformador de su realidad y su entorno. Que el niño entienda que en la escuela se aprende a leer, pero que la lectura no es solo una herramienta sino que su aprendizaje redunde en un cambio para él y su entorno. Y que también interiorice que leer es un placer que lo sumerge en mundos mágicos que le llevan a crecer en su interior.

REFERENCIAS

- Aliagas, C., Castellá, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS*, No. 5, 97-112. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1
- Al Yaaqubi, A. y Al-Mahrooqi, R. (2013). How does reading literature for pleasure affect EFL learners?, *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 72(noviembre).
- Boonaree, C., Goulding, A. y Calvert, P. (2017) Reading for pleasure (RFP) and literacy problems in Thailand. *tla Research Journal*, 10(2), (julio-diciembre).

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, No. 14 (enero-junio), 26-141. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf>
- Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cavallero, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de: <http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/textos/historiadelalectura.pdf>
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. Londres: National Literacy Trust.
- Clark, C. y Teravainen, A. (2017). *Celebrating reading for enjoyment: findings from our annual literacy survey 2016*. Londres: National Literacy Trust.
- Confitea (1999). *La alfabetización a nivel mundial. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas [Confitea]*. Alemania 14-18 de julio de 1997: Informe Final. Unesco. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confitea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>
- ELINET (2016). Frame of reference. ELINET country reports. European Commission, Lifelong Learning Programme. Recuperado el 26 de septiembre de 2022, de <https://elinet.pro/research/> y <https://drive.google.com/file/d/1PWrbN1ZcQAYZr4ggy8mIymHPJX4MI-Mq/view>
- FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe*. México: FunLectura. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>
- Gee, J.P. (1996). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *New literacies: everyday practices and classroom learning* (2a ed.). Nueva York: Open University Press.
- Márquez Hermsillo, M. (2015). *La Lectura por placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores*. Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Guadalajara, Jal., México. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033>

- Márquez Hermosillo, M. y Olivieri Pacheco, G. (2022). Los proyectos letrados, artefactos culturales que contribuyen a la formación ciudadana. *Álabe*, No. 25. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de doi: 10.15645/Alabe2022.25.8
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3–18. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982017000100003&lng=es&nrm=iso
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras / Santillana.
- OCDE (2013). Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de [https://www.oecd.org/education/Panorama de la educacion 2013.pdf](https://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf)
- Street, B.V. (1984). Literacy in theory and practice. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, No. 9. Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2(5), 77–102.
- Sullivan, A. y Brown, M. (2015). Reading for pleasure and attainment in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
- Unesco (2007). *Estimated based on Global age-specific literacy projection model*. Montreal: Unesco, Institute for Statistics.