

Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO

El mejor libro es el que te lleva a otros libros.

RAÚL PÁRAMO ORTEGA

Resumen: *El capítulo describe la implementación de proyectos letrados como artefactos mediacionales para movilizar la lectura más allá de las líneas, también llamada lectura divergente, útil para impulsar el desarrollo de las competencias de literacidad. La propuesta se origina en algunos de los hallazgos de una investigación de campo realizada entre niñas y niños de cinco escuelas públicas ubicadas en colonias de escasos recursos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El capítulo se organiza en tres apartados: a) Marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto; b) Características de la intervención observada y de las pistas arrojadas por la investigación; c) Pautas para la implementación de proyectos letrados en el aula. Se pretende que profesores y promotores de lectura encuentren líneas de reflexión y orientaciones para la acción capaces de dotar de mayor significatividad las experiencias de lectura de niños y niñas, en especial los provenientes de escuelas ubicadas en sectores desfavorecidos ya sea en lo económico o en lo cultural.*

Palabras clave: *literacidad, lectura divergente, proyectos letrados, aprendizaje basado en proyectos, artefactos culturales.*

Abstract: *The chapter describes the implementation of Literacy Projects as mediational artifacts to push reading past the lines, also known as Divergent Reading, which is useful for stimulating the development of literacy competencies. The proposal has its beginnings in the findings of a field research project carried out among children from five public schools located in low-income neighborhoods in the Guadalajara Metropolitan*

Area. The chapter is organized in three sections: a) Conceptual framework underpinning the category of Divergent Reading and the notion of Artifact; b) Characteristics of the observed intervention and of the ideas that came out of the research; c) Guidelines for implementing Literacy Projects in the classroom. The aim is for teachers and reading promoters to find lines of reflection and orientations for action that serve to confer greater meaning on children's reading experiences, especially with children from schools located in economically or culturally underprivileged areas.

Key words: *literacy, divergent reading, literacy projects, project-based learning, cultural artifacts.*

A partir de la segunda década del siglo XXI, se han realizado estudios en distintos países acerca de los comportamientos lectores, tanto desde el sector público como desde la academia y la sociedad civil (CERLALC-Unesco, 2014; Hei Wan Mak, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, s./f.; ELINET, 2017; FunLectura, 2012; IBBY México / A leer, 2016; OCDE, 2011; 2013; Reading Agency, 2015; Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Rosero y Miele, 2015; Carrasco y López-Bonilla, 2013; Al-Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013). En ellos, se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de escritura y lectura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, pues se ha considerado que “la competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (OCDE, 2011, p.2). Incluso, se ha ido más allá de la noción de la lectura como competencia instrumental o instruccional para indagar en torno a los procesos de lectura por placer: “existe un rango relativamente fuerte y creciente de hallazgos de investigación que muestran cómo y por qué leer por placer puede aportar una variedad de beneficios para las personas y la sociedad” (Carrasco y López-Bonilla, 2013, p.5).

De hecho, a partir de las Declaraciones de Persépolis (1975), hace ya más de 50 años y la de Hamburgo (1997), estas competencias han sido reconocidas como un derecho humano en varias declaraciones e iniciativas internacionales (ELINET, 2017). En ambas declaraciones, puede verse que los derechos universales a la alfabetización y a la educación básica son temas centrales de la discusión, a partir de lo cual se ha fortalecido la reflexión sobre temas como: la situación de la lectura y la escritura en el contexto mundial y regional, estrategias de alfabetización, la literacidad y el desarrollo

social, la literacidad multilingüe e intercultural, la alfabetización tecnológica y literacidades para el futuro, entre otros más.

Aunque en México ha habido importantes acercamientos teóricos y metodológicos a las prácticas y trayectorias de lectura y de escritura, todavía es tarea pendiente acercarnos a la lectura de manera interdisciplinaria, cruzar el territorio del entorno escolar, visualizar el impacto de la digitalidad y, en especial, acercarse a aquellos escenarios de alta marginación económica y cultural.

Con el fin de aportar a la reflexión, este capítulo toma como punto de partida algunos de los hallazgos de una investigación de campo realizada entre 2018 y 2020, entre niñas y niños de cinco escuelas públicas ubicadas en colonias de escasos recursos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El objetivo de la investigación fue identificar artefactos culturales que favorecieran el desarrollo de las competencias de literacidad, en específico de la lectura por placer, a partir de la observación de un programa de intervención lectora aplicado en escuelas de educación básica.

Conviene aclarar que no se pretende hacer de este capítulo un reporte de la investigación realizada ni tampoco una evaluación del programa de intervención que analizamos, pues ambos fines ya fueron cubiertos en los foros correspondientes. Tampoco se trata de un “recetario” que pueda utilizarse como instructivo didáctico de técnicas o estrategias por aplicar directamente. Más bien queremos poner sobre la mesa puntos clave surgidos de los hallazgos obtenidos, los cuales, al relacionarse con marcos teóricos y metodológicos surgidos del campo de la literacidad, así como con experiencias de otras latitudes, pueden contribuir a la reflexión y al diálogo pedagógico en torno al desarrollo de las competencias de literacidad en nuestro contexto.

El capítulo contiene tres secciones: la primera desarrolla el marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto; la segunda describe elementos relevantes de la intervención que fue objeto de observación y análisis, así como pistas que los resultados de la investigación clarificaron, y la tercera sección presenta orientaciones para la reflexión y la implementación de proyectos letrados, sustentados en perspectivas teóricas desde la literacidad. El capítulo concluye con una reflexión que más que cerrar, invita a continuar el diálogo generador en la búsqueda de enriquecer las experiencias de lectura de nuestros niños y niñas, en especial de aquellos provenientes de los sectores más desfavorecidos de nuestro país.

MARCO DE REFERENCIA

Desde el marco de los estudios de literacidad, la lectura no es un hecho. Es decir, no es solo el resultado del acto de leer o el producto de una acción unitaria que comienza y termina en un momento puntual del tiempo. La lectura es un proceso, lento y sutil, que precisa de la ejercitación y de la realización de un conjunto de habilidades diversas que se van desarrollando poco a poco a lo largo de un conjunto de experiencias lectoras. Leer es una práctica compleja e integral, para la cual “se precisan capacidades cognitivas, reflexivas, críticas, selectivas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas, estéticas y lúdicas” (Ramírez Leyva, 2015, p.9).

La lectura no se agota al decodificar el texto, al comprenderlo o al aprender lo que contiene. El proceso lector implica una compleja combinación de habilidades del sujeto, incluso de distinto nivel cognitivo; por ejemplo: reconocimiento del código, fijaciones visuales, ritmo, segmentación, análisis, identificación de estructuras, retención, discriminación, selección, jerarquización, anticipación, inferencia, asociación y relación, síntesis, deducción, crítica, entre muchas otras (Martos y Campos, 2013).

Dimensiones de la lectura

En el transcurrir de la experiencia lectora, se abren una serie de dimensiones simultáneas que, la mayoría de las veces, sin darse cuenta, el lector mantiene en movimiento constante. La lectura ofrece la posibilidad de penetrar en la superficie textual y abrir al lector un camino en donde “afloran su imaginación y sus emociones, echa mano del código lingüístico para introducirse, con todo lo que es, con todo lo que sabe y todo lo que desconoce, en el contenido de lo que lee” (Ramírez Leyva, 2015, p.13), profundizar hacia la hondura y “prolongarse hacia un infinito que abre el texto —o cualquier otro medio que sea susceptible de lectura—, ese infinito que convoca al lector a seguir fuera del texto” (Larrosa, 2003, citado en Macías Andere, López Hernández y Carrasco Altamirano, 2013).

Desde la perspectiva de la literacidad, leer implica una serie de capacidades cognitivas y estratégicas, habilidades sociales y disposiciones afectivas que se van combinando de forma coordinada y recursiva durante el proceso

para ir transitando hacia dimensiones de lectura más complejas que se entrelazan entre sí, “tal complejidad promete a cambio la posibilidad de convertir la información y las experiencias en recursos verdaderamente valiosos para que cada persona contribuya al desarrollo de las sociedades del conocimiento del siglo XXI” (Ramírez Leyva, 2015, p.10).

Para describir y analizar las distintas dimensiones que puede alcanzar la lectura, retomamos la distinción que proponen Daniel Cassany (2006, 2012, 2013) y Mónica María Márquez Hermosillo (2015):

- *Lectura literal (leer las líneas)*. Se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia procesos de decodificación, que puede ser fonemática, léxica, semántica y sintáctica, dependiendo del grado de dominio. La lectura literal “es estable y bastante universal” (Cassany, 2012, p.346), está en la base de la comprensión, aunque no siempre la garantiza.
- *Lectura inferencial (leer entre líneas)*. Implica dominar no solo elementos léxicos, semánticos y sintácticos sino también pragmáticos que permitan al lector relacionar datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión, los cuales muchas veces son de tipo local. La lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores, es mucho más subjetiva que la literal. Aunque no siempre requiere el dominio total de la lectura literal, sí implica un alto grado de comprensión y capacidad de análisis (Cassany, 2006; 2013).
- *Lectura crítica (leer tras las líneas)*. Implica la valoración, relación y ampliación crítica de lo leído. El lector es consciente de la variabilidad de significados, los cuales son situados y dinámicos; el lector lee de manera diferente en cada situación, asume que hay varias interpretaciones posibles, incluyendo las que son diferentes a su propia interpretación; está abierto al diálogo con otros significados, relaciona los elementos textuales entre sí, contrasta fuentes y busca una interpretación social integradora, más plural, matizada y rica, representativa de una comunidad; identifica la intención, el punto de vista y la ideología subyacente, detecta los implícitos, los presupuestos y las intenciones de poder, la lectura crítica “requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos [...] y sobre el autor [...], lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico

concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja” (Cassany, 2012, p.348).

- *Lectura divergente (leer más allá de las líneas)*. Esta dimensión lectora implica una combinación de los ámbitos de apropiación, relación extra-textual, extensión, amplificación y creación a partir del texto, pero que sobrepasan el texto mismo, pues es el lector quien hace transferencias y usa el texto como puente hacia la generación de otros significados, experiencias, acciones o producciones nuevas (Márquez Hermsillo, 2015). En el siguiente apartado, se profundizará en este concepto.

Las dimensiones señaladas con anterioridad no están relacionadas con la edad del lector; no son una secuencia unívoca ni ocurren de forma aislada. Se entrecruzan entre sí y se potencian una con otra; no constituyen una escala, ni el tránsito de una dimensión a otra está basado una secuencia lineal ascendente; no hay una dimensión previa que garantice la siguiente. Al tratarse de un conjunto de notas dinámicas de una experiencia, actúan entrelazadas y apoyadas entre sí, pueden estar presentes en la experiencia lectora de manera alterna, en mayor o menor medida, dependiendo de un sinfín de factores; estas lecturas son recursivas, recurrentes, selectivas y no permanentes (Márquez Hermsillo, 2015).

Desde esta perspectiva, la práctica de la lectura se puede convertir en una experiencia única, personalizada, significativa, productiva, placentera y cotidiana en la medida en que el lector le encuentra un sentido, una función real para su proceso de autoconstrucción y de interacción con el mundo, una plataforma para fortalecer su capacidad de agencia.

Por tanto, la lectura ofrece una vía de tránsito de la pasividad a la actividad, de la recepción a la proactividad, del lector como consumidor al lector como prosumidor. Como lo señala la International Board on Books for Young people (IBBY), “si el lector se queda en la parte receptiva del proceso de lectura, se queda en la mitad del camino” (IBBY México / A leer, 2016, p.22). Tanto desde el ámbito de la educación formal como desde la educación no formal, es posible favorecer el desarrollo de la lectura en todas sus dimensiones en la búsqueda de procesos de literacidad más amplios que empoderen a los sujetos, y con ello, a la transformación social.

La lectura divergente

La lectura divergente es una dimensión que lleva la experiencia lectora más allá de las líneas, al convertir el proceso lector en un ejercicio dinámico que sobrepasa el texto mismo y abre procesos creativos en el lector, quien lo usa como puente hacia la generación de nuevos significados y experiencias (Márquez Hermsillo, 2015). Esta dimensión de la lectura no es solo un concepto aspiracional o un ideal abstracto. Como se ha señalado, es un proceso complejo que implica ejecución de capacidades específicas como la explicitación, la apropiación, la relación extratextual, la amplificación, la transferencia, la extensión y la diversificación hasta llegar a convertir la lectura en un proceso creativo: “cada individuo tiene opciones para convertirse en actor y no en objeto de la palabra escrita y de los poderes discursivos que nos rodean” (Ramírez Leyva, 2016, p.101).

Delimitar el territorio de cada una de estas capacidades, que interactúan al interior del proceso de lectura divergente no es sencillo, como tampoco lo es su medición. Las fronteras son delgadas y permeables, por lo que a veces resulta difícil distinguir dónde se está aplicando una habilidad y dónde la otra. Además, en un solo proceso de lectura se pone en ejecución una fina combinación de capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas, estrechamente vinculadas entre sí. Utilizando las palabras de Ali Al-Yaaqubi y Rahma Al-Mahrooqi:

El conocimiento textual incluye la comprensión gramatical del texto o el conocimiento pragmático de una estructura de texto directo. El conocimiento global o mundial es una referencia no lingüística, por ejemplo, a información sobre grandes asuntos internacionales. Incluso cuando no se mencionan directamente, los lectores los comprenderán y relacionarán con sus propias vidas (2013, p.26).

Aunque capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas concurren de manera dinámica y compleja en el proceso lector, describirlas y diferenciarlas, a través de indicadores más precisos, permite afinar la observación, estructurar el análisis y focalizar la indagación, así como enfocar la instrumentación de estrategias didácticas y entornos educativos que las faciliten e impulsen, en lugar de inhibirlas o de dejarlas al azar.

Con fines investigativos, a continuación se describen ocho capacidades cognitivas implicadas en la lectura divergente, tomadas del planteamiento desarrollado por Márquez Hermsillo (2015) y en las cuales se sustenta este estudio:

1. **Explicitación.** Capacidad no solo de vivir la experiencia de lectura sino de poder dar cuenta de lo vivido a través de una evocación, descripción o caracterización de la vivencia experimentada alrededor de la lectura. Invitar a dar cuenta de la experiencia de lectura, además de “romper el hielo” y establecer ciertos lazos de familiarización entre lectores y mediadores, así como con el mismo texto; abre la posibilidad de observar con detalle qué es lo significativo de la experiencia lectora. Preguntas como: “¿Qué te pareció la lectura?” y enseguida “¿Por qué?”, pretenden entablar un diálogo que movilice la capacidad de describir detalladamente cómo ha sido su vivencia y qué ha pasado en el lector durante la lectura del libro que acaba de realizar. Si la percepción sobre el libro es buena o mala, no es lo importante, lo que se busca es escuchar al lector dar cuenta de lo que acaba de experimentar, saber a través de su enunciación el grado de involucramiento con el texto y con el proceso mismo de lectura, la carga significativa que pueda tener, así como realizar un primer movimiento para el posicionamiento del sujeto como el protagonista del proceso lector, incluso por encima del texto.

2. **Apropiación.** Implica el uso de capacidades cognitivas como seleccionar e identificar, abstraer, interpretar y resignificar, pero enfocadas en generar un proceso de internalización del contenido del texto, situarse desde su perspectiva, relacionarlo con la propia vida y hacer uso de él para fines propios. Una manera de explorar el grado de apropiación es indagar si el lector puede establecer relaciones entre situaciones de la lectura y situaciones vividas por él mismo. Orientan preguntas como: “¿Alguna vez te ha pasado una situación parecida?, ¿cuál?”. Explorar e impulsar esta capacidad tiene un grado de complejidad mayor, dado que además de tener que relacionar elementos de campos distintos (el texto y su vida), interviene la posibilidad de que el lector no necesariamente haya pasado por una situación similar a la de la historia. Esta posibilidad, ajena al sujeto, al mediador, e incluso al texto, que puede ser considerada

una desventaja para el trabajo de impulsar la habilidad de apropiación, también es una oportunidad de apertura a ámbitos más abstractos como el pensamiento metafórico.

3. Relación extratextual. Alude a la capacidad de relacionar un texto con otros textos. Implica la capacidad de diferenciar, comparar, contrastar y asociar unos contenidos con otros. Se fortalece con la hipertextualidad, con la mediación e interrelación con otros lectores, quienes aportan a la diversificación de referentes extratextuales y a la contextualización. La experiencia lectora previa y el bagaje cultural son un punto clave de este contexto, puesto que dotan de mayores significatividades la experiencia lectora. Ante preguntas como: “¿Qué otras historias conoces parecidas a esta?” se evidencian factores como el bagaje lector previo con el cual es posible relacionar la historia. Mientras más se avanza en el acercamiento a textos diversos, más se fortalece la relación extratextual.

4. Amplificación. Capacidad de generar una versión ampliada del texto o de un fragmento del mismo en un discurso congruente con los contenidos originales, pero con elementos distintos que se agregan produciendo una variación más amplia del sentido inicial. Hay muchas maneras de impulsarlo y de evidenciarlo, como por ejemplo, al invitar al lector a darle más amplitud a algún elemento o pasaje del relato original con nuevos hechos y nuevos detalles. También son invitaciones a la amplificación el generar un mensaje oral o escrito a uno de los personajes de la historia o al autor, el cual cuestione los límites del texto. Las sugerencias (o reclamaciones a veces), los comentarios, preguntas o propuestas que le hacen a un texto reflejan tanto la comprensión del mismo como la capacidad de llevar los elementos del texto más allá de sus contenidos, con lo cual se va posicionando al lector no solo como consumidor sino como prosumidor.

5. Transferencia. Capacidad de transpolar los elementos textuales y transferirlos al campo de aplicación en la realidad actual, en la vida cotidiana, en la situación con otras personas o con otros ámbitos de la experiencia propia, aun cuando no sea idéntica. Establecer relaciones entre un contenido textual y una realidad concreta (no pasada necesariamente por el registro lingüístico o literario), se evidencia a través de preguntas como: “¿Crees que este texto se parece a la vida real?, ¿en qué?” “¿Lo que le pasó a X personaje en su país, crees que podría pasar en el nuestro?, ¿cómo?” “¿Eso que pasó hace muchos años, crees que podría pasar actualmente?”,

¿por qué?” “¿Qué relación encuentras entre el libro y nuestro contexto actual?”

6. Extensión. Capacidad de crecer un texto hacia territorios nuevos, distintos al punto de partida y término, al llevarlo más allá de los límites textuales de tiempo y de espacio, creando una especie de continuidad del texto original. Se relaciona con la amplificación y la transferencia, pero enfatiza la posibilidad de ampliar la experiencia de lectura al generar elementos nuevos referidos al texto, pero externos a él. Crear historias nuevas a partir del final establecido y plantear cuestionamientos como: “¿Qué te gustaría que pasara después?” motivan a extender los significados, a valorar las posibilidades que vislumbran y a posicionarse como interlocutores del autor original.

7. Diversificación. Esta capacidad se refiere a la posibilidad de plantear nuevas interpretaciones, nuevos caminos para un texto y destinatarios para la experiencia lectora que acaban de vivenciar. Mientras más diversas al elemento textual y de visión más amplia, más consolidada es esta capacidad. Se potencia por la hipertextualidad y la conectividad con recursos que permiten extender los significados y motivaciones del lector; un ejemplo de ello es buscar información accesoria al libro, buscar la versión cinematográfica, el sitio del autor, un juego referente al texto, etcétera. La interacción con la comunidad y la pertenencia a un grupo de referencia que abra vías para la extensión es otro factor importante para impulsar la diversificación. Un ejemplo podría ser idear posibilidades para invitar a otros lectores a conocer el texto que ellos acababan de leer; imaginar otros posibles destinatarios, pensar a quién lo recomendarían, a quién le gustaría esa historia; ponerse en lugar de esos lectores “hipotéticos” e instrumentar maneras de motivarlos a la lectura coloca al lector también como agente de acción lectora.

8. Creación. Entendida aquí como la capacidad de elaborar una versión no textual de la experiencia de literacidad o de su reelaboración en un resultado nuevo, mediante un código distinto. Los sujetos experimentan nuevas formas de literacidad y crean su propia versión de la experiencia a partir de la apropiación de los signos textuales y la reelaboración de los mismos en un producto nuevo con sello propio. El ejemplo más común en el ámbito escolar es la representación del contenido del texto por medio de un dibujo, sin embargo, el contacto con recursos, escenarios y con-

textos mucho más diversos son elementos externos que pueden detonar procesos creativos originales. Este proceso se nutre del texto mismo, del diálogo en comunidad lectora y de los artefactos culturales que favorezcan la creatividad y el acercamiento a una variedad de elementos que impulsan la generación de subproductos derivados de la experiencia primera de literacidad.

Las capacidades anteriores no constituyen un conjunto cerrado, ni una escala en secuencia. Sus fronteras son permeables y cada una de ellas tiene la posibilidad de generar sinergia con las demás. Se visualizan a través de desempeños que permiten dar cuenta indirectamente de su realización (Márquez Hermosillo, 2015).

Artefactos para impulsar la lectura divergente

En los procesos de aprendizaje, las mediaciones pueden ser objetuales, conceptuales o humanas, las cuales, al conformar sistemas de representación son llamadas artefactos culturales, por su origen social y cultural (Aguilar Tamayo, 2011; 2015). La noción de artefacto cultural, introducida por teóricos como Holland y Cole (citados en Martos y Martos, 2014), Wartofsky (citado en Jardey, 2016) o Rickerman (2006), muestra la importancia de ver las mediaciones y los objetos del aprendizaje desde la óptica sociocultural. Desde esta concepción, el artefacto mediador no es un mero material sino que es al mismo tiempo expresión y representación de la cultura en donde se utiliza.

Un artefacto cultural puede ser al mismo tiempo material e ideal, tangible e intangible, concreto o simbólico. Para distinguir con mayor precisión Eloy Martos y Alberto Martos (2014) distinguen entre artefacto (objetos con soporte físico o material), mentefacto (representaciones de conceptos) y sociofacto (construcciones no tangibles, relaciones, representaciones sociales o estructuras de interacción).

Dentro del campo de la literacidad, puede hablarse de artefactos letrados, entendidos como aquellas mediaciones que abonan a la apropiación de la lectura y la escritura, y que le otorgan sentido. El artefacto letrado, por excelencia, es el libro, pero pueden serlo también todos los objetos propios de ese contexto cultural que se utilicen para generar prácticas culturales en

torno a la lectura y la escritura y que le otorguen sentido a una actividad letrada (Martos y Martos, 2014).

Como señala Rickerman (2006), con la noción de artefacto letrado

[...] se contempla el mundo objetual desde una perspectiva más amplia, incorporando otros canales, soportes, texturas y propiciando con todo ello una reflexión y un punto de vista crítico [...] la lectura y la escritura no se “anclan” solo en el formato libro, sino dentro de todas las prácticas y soportes de la comunidad (p.14).

Uno de los enfoques metodológicos más representativos de la perspectiva pedagógica experiencial y situada es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual propone un aprendizaje experiencial, sustentado en la acción y la reflexión sobre prácticas auténticas. Tiene su base en el paradigma constructivista, el cual sostiene que las personas construimos el aprendizaje a través de la participación activa y de la interacción con los demás, a partir de los conocimientos y experiencias de los que ya disponemos. Desde la metodología de ABP, el hilo conductor de la acción educativa es la resolución de un problema detectado y planteado por los mismos participantes, a través de un proyecto colectivo que tendrá aplicación concreta. El proyecto, avanza a través de nueve etapas: 1) observación, 2) elección, 3) propuesta, 4) planeación, 5) indagación, 6) ejecución, 7) materialización, 8) difusión, y 9) metacognición.¹

Tomando como base la propuesta del ABP, se le llama *proyecto letrado* a la secuencia de acciones, planificadas y realizadas de manera articulada, con la finalidad de abonar a la resolución de una problemática concreta, a través de recursos relacionados con la lectura y la escritura. Tanto la definición del problema como la planeación y ejecución del proyecto son colectivos y requieren de la puesta en acción de las capacidades grupales de literacidad.

La característica que singulariza a un proyecto letrado es que además de recurrir a la lectura y a la escritura como recursos, este actúa como un artefacto educativo y cultural que moviliza en sí mismo la experiencia lectora.

1. Autores como William H. Kilpatrick, Knoll, Perrenoud y Wassermann, retomados por Díaz Barriga desarrollan este enfoque de forma amplia (Díaz Barriga, 2006).

Así pues, el punto de partida y el recurso constante es siempre un recurso de literacidad (una narración, un texto, un diálogo, etcétera) y el punto de llegada es un producto de literacidad capaz de difundirse. De esta forma, cada sujeto se convierte en agente que teje desde la acción y la interacción un proyecto concreto que pone en juego sus intereses, talentos y competencias relacionados con la lectura y la escritura, y cuyo resultado será ofrecido a su comunidad como recurso también de impulso a la experiencia lectora.

Un proyecto letrado atiende a la diversidad del aula, facilita la motivación y anima a los sujetos a usar diversos canales, fuentes y modalidades discursivas (narrativas, nuevas tecnologías, comunicación oral y escrita, indagación, etcétera). Cuidar el equilibrio entre la diversidad y la orientación clara para la ejecución del proyecto es lo que favorecerá la colaboración, el trabajo activo, el interés, la curiosidad, la confluencia de los participantes, la calidad del resultado. De esta manera, el aula “se convierte en un espacio de lectura de la realidad a través de diferentes aproximaciones y herramientas, donde es más fácil el cruce de discursos y lenguajes” (Martos y Martos, 2014).

El Día de las Palabras, una intervención en la escuela

En México existen valiosas iniciativas en torno al impulso a la lectura dirigidas a la infancia, algunas de ellas propuestas y operadas por el sector gubernamental: el Programa Alas y Raíces, el Programa Nacional del Fomento a la Lectoescritura y el Programa Nacional de Salas de Lectura. Otras han surgido de instituciones educativas, fundaciones o asociaciones civiles: IBBY México, Universo de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Letras para volar de la Universidad de Guadalajara, Inventario de Lecturas, A.C., Letra Uno Proyectos de Lectura, A.C.; no obstante, la puesta en práctica de estas iniciativas no es tan sencilla, en especial en aquellos sectores de la sociedad con alta marginalidad y escasez de recursos tanto materiales como culturales. El gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha hecho intentos por instrumentar iniciativas a través de su sistema escolar: diseñando programas, editando libros gratuitos, ofreciendo capacitación a profesores, así como recursos digitales de amplio radio de alcance. Sin embargo, la saturación de contenidos programáticos, la fragmentación de la formación docente, las difíciles condiciones de trabajo para la planta escolar, los entornos familiares atravesados por condiciones de

precariedad y fragilidad, las comunidades cruzadas por la desigualdad, por la inseguridad y la violencia, así como la falta de infraestructura y de recursos materiales en las escuelas, entre otras causas, hacen que para efectos reales, se precarice el esfuerzo hacia el impulso a la lectura en estos contextos, lo que conlleva a resultados de calidad académica también precarios.

Con respecto a la metodología ABP, aunque está propuesta en los planes y programas de educación básica en México para todas las áreas de estudio, desde la reforma de 2009 a la fecha (2021), la apropiación de la misma entre los docentes es un proceso complejo que no ha llegado a cristalizarse de manera generalizada, sea por la simplificación del modelo en los programas, por la ambigüedad del discurso oficial o por la necesidad de mayor capacitación docente (Gómez Galindo, Canedo-Ibarra, Guerra Ramos, Córdoba Pulido, Benavides Lahnstein, Balderas Robledo y Gómez Tobías, 2014). En específico, la idea de proyectos letrados es todavía una práctica por explorar, para lo cual además de conocer más a fondo las problemáticas de literacidad a las que se enfrentan las escuelas dentro de sus propios contextos, ha sido necesario experimentar alternativas de intervención para impulsar la literacidad integrada a las realidades socioculturales.

El Día de las Palabras es un programa de intervención que trabaja desde 2013 por impulsar la lectura y la escritura en comunidades escolares de escasos recursos ubicadas en la periferia de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México

Es realizado por dos organismos de la sociedad civil que trabajan en alianza: Letra Uno A.C. y el programa Escuela en Comunidad, de Corporativa de Fundaciones A.C. Con este esquema, que podría llamarse de “triple hélice” por su semejanza con el modelo impulsado por Etzkowitz y Leyersdorf para procesos de innovación social (Etzkowitz y Leyersdorf, citados por González de la Fe, 2009), se ha incidido desde 2010 en más de 30 escuelas públicas, incluyendo con ello a sus estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.

Según su plan de trabajo, el objetivo del Día de las Palabras es “fomentar la lectura y la escritura por placer a través de la apertura de espacios de experimentación con la palabra, en los cuales, niños y niñas encuentren nuevos significados a la acción de leer y escribir”. Con su intervención buscan “despertar la curiosidad de los participantes a partir de la experiencia literaria, que exploren y descubran todo lo que es posible hacer a través del lenguaje y que con ello enriquezcan la vivencia escolar” (Letra Uno, 2019).

Como lo enuncia el objetivo, la intervención pretende el impulso de la lectura divergente, al tomar como supuesto base que la práctica de la lectura es capaz de detonar procesos creativos y de empoderamiento, y planteando como punto de partida el valor de la vivencia de los sujetos y la exploración de posibilidades.

El Día de las Palabras es operado por un equipo de 17 facilitadores, profesionales de diversas disciplinas, con experiencia en la promoción de la lectura y entrenados en la aplicación de la metodología del programa, caracterizada por el uso del modelo ABP aplicado al desarrollo de la literacidad. Se trata de una intervención *in situ*, consistente en el trabajo directo y simultáneo con los niños y niñas de primero a sexto año de primaria durante cuatro jornadas escolares completas, una cada semana, durante las cuales el profesor titular cede su grupo y permite la intervención de los facilitadores. Durante el ciclo 2019–2020, en total se trabajó con 38 grupos de primaria que sumaron un total de 1,067 alumnos pertenecientes a cinco escuelas públicas, tanto de turno vespertino como matutino.

La intervención se estructura de la siguiente manera:

- *Jornada 1.* Reconocimiento de los participantes, sensibilización e identificación del programa a través de actividades de socialización, psicomotrices y lúdicas. Los facilitadores se dan a conocer, presentan el programa en sus grandes líneas, los grandes objetivos y la iniciativa que representan. Los niños y niñas hablan de quiénes son ellos individualmente, en grupo y como comunidad; conversan sobre su escuela y sus intereses, sus ritmos de trabajo y su entorno comunitario. Una parte importante de esta sesión es la exploración de sus necesidades e intereses colectivos, de donde se va perfilando el proyecto letrado que trabajarán juntos y que queda definido por todos al final de esta jornada.

A través de técnicas de diálogo, los talleristas identifican aquellas preocupaciones y propuestas que serían el foco temático para los proyectos de literacidad. Cada grupo realizará al menos un proyecto letrado distinto, acorde con sus intereses y sus posibilidades, surgido de una inquietud auténtica de los niños respecto del bienestar de su propia comunidad. Algunos de los temas que suelen emerger son: el cuidado de la familia, de los abuelos, de los animales y del medio ambiente, la contaminación y el uso de las tres R, el *bullying* escolar, la inseguridad

en las calles, la salud, la prevención de accidentes, la violencia en la ciudad, la discriminación, la inequidad y el manejo de emociones. Los recursos básicos que los facilitadores utilizan en esta jornada son: la narración oral, la lectura expresiva, la representación dramática, las canciones y los juegos de palabras.

• *Jornada 2 y 3.* Se trabaja el proyecto letrado, que se va desarrollando conforme a las etapas que la metodología ABP propone, mientras el facilitador alterna constantemente actividades letradas que enriquezcan el proyecto y la dinámica de trabajo. Las jornadas transcurren entre la acción grupal, por pequeños grupos, e individual, entre la conversación y el silencio activo, entre la voz del facilitador y las voces de los niños. Los facilitadores se encargan de mantener, entre la diversidad de los proyectos, una consigna en común: la de poner en juego constante diversos recursos de literacidad como dinamizadores de cada etapa: cuentos, canciones, discursos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, eslóganes, cartas, manifiestos, noticias, diálogos, bitácoras, guiones, etcétera; es decir, el uso de las palabras en todas sus posibilidades.

Algunos de los productos de sus proyectos letrados fueron: libros artesanales y “libros-murales”, poemarios a la colonia, exposiciones, “pizarras culturales”, coreografías, obras de teatro, películas artesanales, espectáculos circenses y programas de televisión, confección de títeres, marionetas, teatro kamishibai, altares de muertos, invención de juegos de mesa, cajas narrativas, maquetas de su colonia, campañas comunicativas con trípticos, carteles, periódicos, revistas, murales vivientes y grafitis.²

2. Un ejemplo de proyecto letrado es el que realizó un grupo de sexto grado, en donde surgió, como una realidad de su colonia, la violencia entre pandillas. A lo largo del proceso, reunieron información de los periódicos y de redes sociales, indagaron sobre los índices de violencia, conversaron sobre las diferencias entre pandillas y contaron casos de homicidios que han sucedido en su colonia. Idearon la realización de un mural viviente con cartón reciclado que decoraron con diversas técnicas artísticas para expresar una frase que ellos mismos construyeron tras el intercambio de ideas y la realización de diversos ejercicios literarios: “El cadáver no es la respuesta”. Elaboraron cada letra en gran tamaño, la pintaron y la decoraron con elementos que expresaran vida (flores, animales, plantas, etcétera). Siguió conversando sobre la problemática, las causas de la violencia y las alternativas para abatirla. Concluyeron con la importancia de tener un proyecto de vida propio y que lleve a enfocar la energía en acciones constructivas. Acordaron agregar unas letras más para que, durante la presentación del mural, la frase se transformara en: “La respuesta está en tu vida”. Después de terminar sus letras, definieron el acomodo, los movimientos y la música con la que presentarían a la comunidad la frase que se transforma. Definieron qué letra usaría cada quién y cómo vendrían vestidos, reflexionando el sentido de cada elemento que llevarían puesto. Ensayaron e idearon cómo el público podría participar. En la última jornada presentaron su producto a toda la comunidad escolar.

- *Jornada 4.* En esta última jornada se realiza una celebración colectiva a través de la palabra: la fiesta de lectura, en la que los proyectos se exponen ante los demás. En ese momento, se da la interacción entre los proyectos, se comparten los productos letrados, hay manifestaciones de expresión artística, invitados especiales, convivencia social y juegos letrados colectivos. Como acción final de este evento letrado y signo de continuidad, se entregaron además libros “en adopción” para los niños, maestros y bibliotecas escolares. De nueva cuenta, reunidos por grupos en su salón y con su facilitador, la actividad final es un momento de reflexión y diálogo sobre la experiencia de haber concluido su proyecto y de haber socializado su producto colectivo.

Como lo expresa el plan de trabajo del programa de intervención:

Las cuatro jornadas son parte integrante de un crescendo festivo, cuyo objetivo es vivenciar la experiencia placentera y significativa que genera la palabra compartida. Durante cuatro días la escuela se transformará en un espacio lúdico, abierto a la participación y la creatividad a partir de diversas experiencias de lectura y escritura por placer (Letra Uno, 2019).

Una mirada crítica en torno a El Día de las Palabras

Nuestra investigación tenía como interés dar cuenta de lo ocurrido en torno a uno de los procesos principales que la intervención Día de las Palabras pretende impulsar: la lectura divergente. Además de verificar si hubo o no un impacto en el desarrollo de esta dimensión de la lectura entre los niños y niñas participantes, se buscaba identificar qué artefactos culturales utilizados en la intervención estaban poniéndose en acción para impulsar ese tipo de lectura “más allá de las líneas”.

Durante el proceso de la investigación, se aplicaron diversos instrumentos con distintas finalidades. En este capítulo, se comparten algunos de los resultados de una entrevista individual estructurada con un ejercicio de desempeño de lectura divergente al interior, evaluado a través de una rúbrica o escala apreciativa de ejecución que registró datos sobre las ocho capacidades específicas que evidencian la lectura divergente.

La muestra de participantes para la entrevista fue seleccionada por cuota, se eligieron dos individuos de cada grado y grupo escolar de una de las escuelas participantes en el programa. En total fueron 14 alumnos (siete niñas y siete niños) los que realizaron tanto la entrevista como el ejercicio de desempeño antes y después de la intervención.

Sus primeras respuestas (pre-test) muchas veces fueron monosílabos, con algunos comentarios centrados en los límites del texto mismo y en su explicación sobre la comprensión del mensaje; fue hasta la segunda entrevista (post-test) cuando unos cuantos fueron externando con más confianza sus respuestas y realizando con mayor soltura desempeños que nos dan indicadores de la lectura divergente. Como muestra, se transcriben a continuación algunas viñetas tomadas de las entrevistas.

En las primeras, se transcribe lo que respondieron cuando se les pidió opinar sobre la lectura, identificar relaciones entre el contenido del texto y la realidad, o relacionar situaciones de la lectura con situaciones vividas por ellos mismos con el fin de explorar el grado de apropiación de la anécdota contenida en el texto:

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación, así como la del libro?

Santiago Josué (6 años): Sí, una vez yo he sido grande como un tigre!

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación así?

Alexa (6 años): Sí, me he perdido en las tiendas, pero luego encuentro a mi mamá.

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación así?

Ángel (7 años): Sí, en el catecismo.

Entrevistadora: ¿Qué pasó?

Ángel: Una señora viejita estaba con nosotros en el grupo.

Entrevistadora: ¿Crees que se parece esta historia a la vida real?

Ángel Miguel (7 años): Sí, mi amigo estaba en una tienda con sus papás y no se encontraban. ¡Duraron media hora perdidos!

Entrevistadora: Pero luego se encontraron...

Ángel: Sí, como el cocodrilo.

Entrevistadora: ¿Crees que se parece esta historia a la vida real?

Alexa (6 años): Sí, porque las mamás siempre protegen a sus hijos.

Entrevistadora: ¿Qué te pareció la lectura que hiciste?

Job Ismael (9 años): Muy bien, porque no debes de ser grande o chico para hacer lo que quieres.

En otra parte de la entrevista, la pretensión fue invitarlos a producir otros textos distintos al original que visibilizaran su capacidad de extensión del contenido del texto más allá de sí mismo, con una intención comunicativa particular. La invitación era a que enviaran un mensaje al autor o a los personajes de la historia, o idear posibilidades para llevar a más destinatarios la lectura realizada. Se ilustra con dos casos:

Entrevistadora: ¿Qué mensaje le dirías a la abuela Filomena?

Jerome (10 años): “Abuela Filomena, recuerda que hay que estudiar, y si no haces la tarea te van a regañar.”

Entrevistadora: Si quisieras antojar a más niños a leer este libro, ¿qué harías?

Citlalli (7 años): Los invitaría a que descubrieran el mundo de la lectura, porque tienes que ir por tus sueños, ellos no vienen a ti.

Una constante observada en la entrevista inicial fue cierta dificultad de los niños y niñas para expresarse de manera fluida a partir de la lectura; parece no ser para ellos algo usual que se les pregunte sobre su opinión, su experiencia, sus vinculaciones personales con respecto al libro. Fue hasta la siguiente entrevista que ofrecieron respuestas más amplias como las transcritas con anterioridad.

Para el análisis de los datos obtenidos de esta entrevista y prueba de ejecución, se hizo primero un cruce por sujeto y por resultados de desempeño inicial y final de cada uno, en el que se observó el tipo de desplazamiento en los resultados de pre-test y post-test. Después, se trabajó por ítem de desempeño, sin distinción de sujeto específico, para visualizar así el avance muestral por niveles en cada capacidad. Al final, se hizo un análisis general de desplazamiento de niveles, para observar en lo global si hubo o no cambio

en el conjunto de niveles de desempeño de la totalidad del grupo de participantes, tratado como un todo.

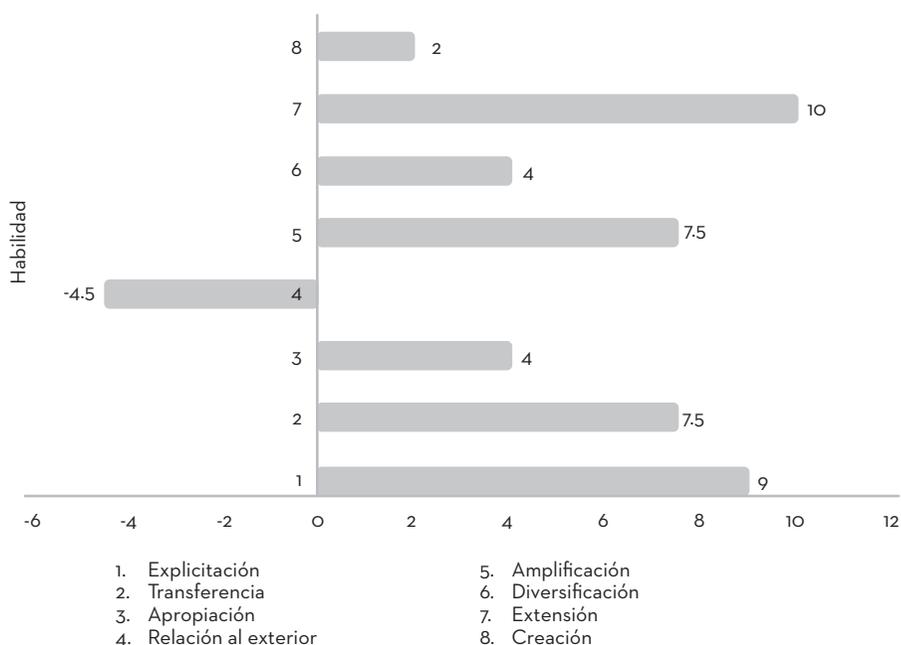
El análisis comparativo arrojó como resultado que la intervención sí produjo un movimiento en los desempeños de cada una de las capacidades cognitivas implicadas en la lectura divergente. Fueron las capacidades de Explicitación y Extensión las que mostraron el mayor deslizamiento hacia niveles altos de desempeño, seguidas de la Transferencia y la Amplificación. En las capacidades de Apropiación y de Diversificación se observó un deslizamiento positivo global menor, mientras que en la habilidad de Creación vimos cómo el grado de cambio estuvo, en lo global, por debajo de los demás. Fue solo la capacidad de Relacionar de manera extratextual la que mostró un decrecimiento hacia niveles de desempeño menores. La representación global de estos movimientos se visualiza de manera sintética en la figura 4.1. La muestra en su conjunto reflejó un avance global de 39.5 posiciones hacia niveles más altos de desempeño. Aunque no en todos los casos individuales, ni en todos los indicadores, sí hubo en el conjunto de la muestra una tendencia hacia el cambio positivo en el nivel de desempeño de las capacidades que evidencian la lectura divergente. Como puede apreciarse, no se trató de un cambio radical sino de deslizamientos en el rango de ejecución, a veces notorios y a veces discretos.

En específico, en el indicador 4, referido a la relación de la lectura con otros textos leídos previamente, llama la atención el cambio negativo en la capacidad de relacionar de manera extratextual lo leído. Sin pretender atribuir esta condición a un único factor, sí puede considerarse como un primer punto de partida la escasa experiencia previa de lectura, lo cual restringe la posibilidad de establecer comparaciones o relaciones textuales.

En general, esta limitación del cambio en las capacidades observadas en la prueba de ejecución se puede atribuir también a la brevedad del programa de intervención. Una intervención intensiva y focalizada, resulta insuficiente para incidir en toda una cultura escolar, más si está enraizada en prácticas de la lectura instructiva y solo literal (*leer las líneas*), y no en la lectura crítica y creativa. Sin duda una intervención más continua en el tiempo podría tener repercusiones más notorias y a largo plazo.

Aun cuando es evidente la necesidad de mejora en el planteamiento y ejecución del Día de las Palabras, se visualizó la existencia de una veta de acción que resultó relevante para impulsar entre los participantes: la moti-

FIGURA 4.1 REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO EN EL GRADO DE DESEMPEÑO POR HABILIDAD



Número de posiciones avanzadas por el grupo muestra en el desempeño previo y posterior a la intervención

vacación, detonación del interés, percepción positiva y gusto por la lectura, así como un movimiento con respecto a las capacidades implicadas en la lectura divergente. La veta la relacionamos con el recurso central utilizado en la intervención: los proyectos letrados.

Las señales observadas nos motivaron a buscar una caracterización de la forma de realización de los proyectos letrados durante la intervención, principal artefacto mediador en todos los casos. Para avanzar en ese sentido, nos acercamos a otro de los instrumentos utilizados en la investigación: el de observaciones participantes realizadas durante las jornadas de trabajo de los proyectos letrados, las cuales fueron documentadas a través de un formato de registro amplio.

En el cruce de notas de observación se identificaron diez constantes referentes a las formas de intervención, relación y comunicación entre niños y talleristas, durante la realización del proyecto letrado. A partir de ello, nos dimos a la tarea de sustentar los rasgos observados con fundamentos que postulan diversos autores teóricos, para de esa manera darle mayor sentido y solidez al proyecto letrado como artefacto cultural útil para el impulso a la lectura divergente, sea desde el ámbito escolar o no.

PROYECTOS LETRADOS QUE IMPULSEN LA LECTURA DIVERGENTE

Planteados como estructuras proposicionales para la acción conjunta orientada a la solución de un problema, sobre la base de la metodología didáctica ABP, todo proyecto implica tanto elementos tangibles como intangibles que van creando y adquiriendo significaciones colectivas y contextuales. Los proyectos letrados para la lectura divergente presentan en específico formas consistentes de organización, mediación, comunicación, acción e interacción relacionadas con claridad con las capacidades de apropiación, extensión, ampliación, explicitación, transferencia, relación y creación a partir de la experiencia lectora, desempeños cognitivos que han sido antes señaladas como evidencias de la lectura divergente.

Las diez características identificadas en los proyectos letrados realizados durante la intervención del Día de las Palabras, se retoman y se enmarcan de manera teórica a continuación:

1. Que surjan de las inquietudes y problemáticas que los mismos participantes identifican y expresan

Que el proyecto letrado tenga como punto de partida el propio interés, es un rasgo que impulsa hacia el encuentro de la motivación intrínseca, factor que ha sido ampliamente relacionado con amplitud con la competencia lectora. Las experiencias de literacidad se ligan a nuestro capital cultural, pero también al capital económico, a la vida que llevamos, a las comunidades a las que pertenecemos, a sus necesidades, “las lecturas pueden no enraizar en las vidas de los individuos si las perciben como inútiles o innecesarias. Para que no sean percibidas así, deben responder a necesidades cuya satisfacción se busca” (Vaca, 2010, citado en Macías et al., 2013, p.160).

2. Que promuevan la motivación intrínseca y se alejen de la motivación extrínseca

Los proyectos letrados pueden cambiar la percepción de la lectura como práctica escolar individual, fragmentada y limitada a lo instrumental, cuando “ocurren más en respuesta a la motivación intrínseca (es decir, autodirigida) que a la motivación extrínseca (es decir, instruida para leer para otros objetivos y recompensas)” (Reading Agency, 2015, p.15).

La motivación intrínseca se relaciona con la experiencia positiva en sí misma de lo que significa leer, considerar los libros como un recurso de disfrute y desarrollar interés por temas y tópicos cubiertos por algunas lecturas. Por el contrario, la motivación extrínseca por la lectura, está relacionada de forma directa con obtener reconocimiento, recompensas o incentivos externos, por ejemplo, obtener atención de profesores o de los padres, obtener buenas calificaciones o evitar un castigo (Becker, et al., 2010, citados en Agencia de Calidad de la Educación, s./f.).

3. Que se alimenten de la conversación constante

La realización de un proyecto colectivo encaminado a enriquecer la experiencia de lectura y de escritura implica la articulación de acciones y recursos colectivos. Esto solo se logra desde el intercambio natural de impresiones, hallazgos y propuestas entre los participantes.

El gusto por hablar sobre lo que se ha leído revela que la construcción de sentido emanada de la lectura se enriquece cuando existen intercambios de impresiones a través del diálogo [...] Fortalecer la construcción de espacios para la conversación sobre lo que se lee, se escucha, se ve y se siente en casa, en la escuela y en otros espacios de socialización abonará a la formación lectora y, en consecuencia, a una mayor comprensión del mundo y claridad para la participación en su reconstrucción (IBBY México / A leer, 2016, p.20).

Explicitar la experiencia de lectura con la experiencia de la oralidad conduce a ampliar su comprensión, su aplicación y su transferencia. Representa además volver al sentido social y colectivo de la lengua como medio indispensable para la construcción de conocimiento, ingrediente indispensable para la resolución de un problema que afecta a la colectividad y le ofrece alternativas a través del proceso que conlleva un proyecto letrado.

4. *Que se realicen de manera colaborativa, en interacción*

Como lo señala Rickerman (2006), “la dinámica de un grupo es también categorizable como un instrumento, desde una perspectiva psicopedagógica, es una clase de artefacto psicológico y social”. Por eso, la forma en que interactúan los sujetos que participan en un proyecto letrado, es en sí misma un artefacto cultural. Al buscar una dinámica plural y abierta a lo que hay *más allá* del grupo mismo, modela la experiencia de lectura *más allá* del texto mismo, como lo hace la lectura divergente.

Se trata, por tanto, de propiciar proyectos que generen sinergia entre los participantes y pongan a circular tanto sus experiencias previas como sus intereses; que activen la conversación dentro del salón de clases como una fuente de riqueza y no como algo prohibido; proyectos que impliquen nuevas interacciones entre los sujetos, nuevas identificaciones y roles diferentes, que proponen la relación de saberes entre pares y no a partir de cotos estancos de acción.

5. *Que identifiquen, valoren y propicien la diversidad*

Al proponer estructuras que facilitan el trabajo colaborativo, surge como un valor la complementariedad de habilidades, la confluencia de diversos tipos de perfiles, que se apoyan y se complementan unos a otros, así como la necesidad de recurrir al uso de diversos canales (narrativas, nuevas tecnologías, otros agentes, diversas modalidades de comunicación oral y escrita, búsqueda de información fuera de la propia escuela, etcétera), lo cual favorece el trabajo comprometido, la curiosidad, la apertura y la inclusión de la diversidad existente en el aula.

6. *Que se promueva un entorno de confianza y seguridad*

Si los niños se experimentan en un entorno de confianza y seguridad que les permita reflexionar, discutir, investigar, tomar decisiones, planear, expresar y crear a través de las diversas manifestaciones de literacidad, enfocadas hacia la solución de un problema, entonces se está impulsando en realidad la lectura no como una competencia en sí misma o como objeto de conocimiento sino como una vía, un camino posible.

El facilitador es pieza clave para la construcción de ese entorno, pues su función es generar un clima de seguridad y de armonía en donde surjan experiencias nuevas de literacidad; su papel es invitar a la expresión y la creatividad, valorar la movilización del pensamiento nuevo y distinto, como si se tratase de una aventura, en la cual cada niño tiene algo valioso que decir

y aportar. Su función primordial es modelar, de manera constante, cómo la vivencia de la lectura aporta a la identidad grupal y genera armonía y equilibrio, no competitividad ni violencia. El acercamiento afectivo del facilitador y la relación horizontal con los niños y niñas contribuye a la generación de este entorno familiar y seguro, propicio para la realización del proyecto letrado.

7. *Que impulsen al cuestionamiento, la elección y la toma de decisiones*

Mucho más que el tipo de libros que se utilicen, los recursos materiales con que se cuente o la cantidad de actividades a realizarse durante un proyecto letrado, lo más importante es la generación de preguntas y no la repetición de respuestas predeterminadas. Propiciar situaciones que lleven a los participantes a cuestionarse el entorno y los supuestos que lo delimitan, provocar el debate y la argumentación, motivar a la expresividad, a la exploración de respuestas nuevas a un problema, la elección y la toma de decisiones, caracteriza un proyecto letrado. Como lo señala Verónica Macías Andere, Guadalupe López Hernández y Alma Carrasco Altamirano (2013, p.310), el lector es un sujeto activo “determinado linealmente por su historia, su contexto (pero también) es un sujeto que compara, elige, opta, rompe, transforma” (p.15). Es más fácil llegar a disfrute “cuando el sujeto ha participado en diversas prácticas sociales de lectura que le han permitido valorar, analizar, seleccionar y descartar una buena cantidad de materiales”, experimentando la lectura como un ejercicio de voluntad (Pellicer, 2009, citado en Macías Andere et al., 2013, p.108).

8. *Que permitan la exploración, la disrupción y la expresión libre*

Los proyectos letrados son una posibilidad de impulsar hacia la vivencia de la lectura divergente cuando permiten experimentar que la lectura es algo que se puede prolongar afuera de las aulas, romper el espacio y el tiempo, romper el límite de la página del libro y utilizarlo como detonante, en lugar de considerarlo como algo fijo y acabado, incapaz de ser transgredido en sus contenidos.

Se afirma (Hernández, citado en Macías Andere et al., 2013) que lo importante es contribuir para que:

Individuos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos, salgan del confinamiento doméstico y laboral y amplíen sus horizontes de acción y pensamiento, se apropien de nuevos lenguajes y discursos, y transformen su sentido de identidad. Experimenten

tar libertad es lo que hace posible tomar conciencia de la diversidad de ideas y lenguajes vinculados con distintos mundos sociales, y lo que permite encontrar una voz propia para respaldar o contestar los discursos e ideologías dominantes en la sociedad (p.43).

9. *Que se alejen de la obligatoriedad, de la normatividad externa y de los sistemas evaluativos tradicionales*

No es en el espacio en exceso reglamentado, rutinario y árido en donde puede aprovecharse la curiosidad y la imaginación propia del niño para generar lazos afectivos con la lectura. Una serie de elementos que de manera tradicional se atribuyen al sistema escolar (como la calificación numérica, los mínimos obligatorios, la uniformidad de recursos, la homologación de contenidos, la evaluación individual, los reglamentos, la rutina, etcétera), parecieran no ser compatibles con el impulso a la lectura divergente.

Los proyectos letrados como escenarios de decisión y de libertad y detonadores de la experiencia de la lectura divergente, hacen surgir de manera natural entornos en donde predomina una atmósfera de colaboración y de gratuidad. En ellos, se promueve que la colectividad fluya de forma dinámica entre el silencio y la conversación, entre la quietud y el movimiento, entre el orden y el caos, buscando que en realidad los niños puedan encontrar la autorregulación, sin castigos ni recompensas, sin miedos ni deberes, para dedicar su tiempo y su energía en vivir auténticamente el proceso colectivo.

10. *Que se vinculen con la comunidad y se valoren como procesos, más que como productos*

Lo más importante del proyecto letrado es el proceso mismo de su realización, mucho más que el producto en sí. La posibilidad de incidir de forma directa en la solución de un problema comunitario y cotidiano, por los mismos participantes detectado, es lo que propicia en su inicio y sella en su conclusión con la vivencia de la lectura divergente, puesto que hace concretas las capacidades en ella involucradas.

La orientación constante hacia el Otro, es capaz de resignificar su experiencia de lectura y lanzarla hacia la continuidad. La acción de mostrar, compartir y “devolver” el producto de proyecto letrado a los demás integrantes de su comunidad, es en sí misma una experiencia concreta de lectura divergente, pues conlleva la ampliación, transferencia y extensión de la vivencia de lectura. De ahí la importancia de que el proyecto letra-

do culmine en una “devolución” del producto realizado hacia la misma comunidad desde donde ha surgido. El artefacto letrado “al ser usado o apropiado por alguien, y al conservarse en relación a unos valores que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva, son asumidos, enseñados o reconocidos como tales por parte de la comunidad” (Martos y Martos, 2014, p.122). Cuidar cada etapa del proceso y a su término recoger lo vivido, harán del proyecto letrado una experiencia significativa, capaz de replicarse y transferirse en el futuro hacia otras esferas de la vida.

CONCLUSIONES

Los beneficios de la lectura han sido ampliamente demostrados alrededor del mundo, sin embargo, es importante seguir indagando para aumentar la comprensión sobre cuándo, cómo y por qué es relevante impulsar la frecuencia y la lectura en nuestro país, así como lo es mantener en la mesa de la discusión el tema para encontrar cada vez mejores estrategias de apoyo que vayan más allá de la buena voluntad o la intuición. Nunca estarán de más revisiones que, aún en modesta escala o con resultados en apariencia pequeños, visibilicen tanto los aciertos como áreas de oportunidad de iniciativas que buscan promover la lectura desde ángulos alternativos.

Muchas veces, la escuela tiene que ocuparse de alcanzar las metas lectoras que el sistema le exige, como la velocidad, la corrección, la cantidad y la comprensión del texto en sí mismo, por lo que, centrada en cumplir contenidos programáticos, no siempre alcanza a *ir más allá* del contenido del texto, como lo propone la lectura divergente. Sin duda, habilidades básicas de comprensión lectora como la predicción, anticipación, muestreo, autocorrección o inferencia, son un excelente cimiento para formar las capacidades requeridas en la lectura divergente, pero también es posible recorrer el “camino inverso”: experimentar la lectura como una vivencia divergente, puede impulsar el interés y la disposición hacia la adquisición de competencias básicas como la comprensión lectora.

En otras palabras, el proyecto letrado construye una alternativa de acción en donde se potencia la lectura divergente, que una vez experimentada y orientada hacia una meta significativa, propicia con mayor fluidez y menor resistencia el desarrollo de otras dimensiones de la lectura, también de suma importancia en el proceso del aprendizaje.

Desde luego, no se trata de abandonar la lectura de comprensión por la lectura divergente, o sustituir la lectura instructiva por la lectura por placer y viceversa; tampoco se trata de mantenerlas escindidas y de llevarlas por caminos paralelos. Los proyectos letrados constituyen justo un potente artefacto mediador para la articulación de diversos tipos de lectura, fundamentales en conjunto para la formación de un lector integral.

El punto de partida para las reflexiones planteadas en este documento fue el acercamiento al Día de las Palabras, una experiencia extracurricular de intervención, acotada en el tiempo y con límites precisos; pero los proyectos letrados pueden construirse dentro de la cotidianidad de la escuela, en el aula misma, entre alumnos, profesores y comunidades, con los recursos disponibles.

Una escuela puede activar en su comunidad procesos de literacidad a través de una sólida metodología como lo es el ABP, entretejiéndolos en los espacios curriculares e integrando intencionalidades y metas de aprendizaje con la experiencia viva de los proyectos letrados, intencionando y apropiándose con flexibilidad y creatividad de elementos clave como los que aquí se han resaltado.

Así, el ejercicio de la lectura divergente puede llegar a ser la puerta de ingreso a las otras dimensiones de la lectura, una fuente de desarrollo y empoderamiento personal, una vía de diálogo y sensibilización a la comunidad, un punto de contacto con la realidad circundante, con la experiencia de los otros y con la sociedad.

El desafío es grande, pero así como lo propone la lectura divergente —llevar el texto más allá de las líneas—, quizá es posible imaginar una Escuela Divergente, capaz de volcarse hacia afuera, más allá de los muros.

REFERENCIAS

- Al-Yaaqubi, A. y Al-Mahrooqi, R. (2013). How does reading literature for pleasure affect efl learners? *Asian efl Journal*, 72(noviembre), 20-46. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://www.researchgate.net/publication/287331139>
- Agencia de Calidad de la Educación (s./f.). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social [documento de trabajo para la comuni-

- dad escolar]. Agencia de Calidad de la Educación, Noviembre, Santiago de Chile. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/RE_Motivaci%C3%B3n_lectora_para_web.pdf
- Aguilar Tamayo, M.F. (2011). Artefactos culturales y su función como mediadores y facilitadores del aprendizaje de conceptos. En C. Barona Ríos (ed.), *Innovaciones en Pedagogía Universitaria: Estudios de caso en Quebec y en México*. Montreal: crifpe. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/315090657_Artefactos_culturales_y_su_funcion_como_mediadores_y_facilitadores_del_aprendizaje_de_conceptos
- Aguilar Tamayo, M.F. (2015). *Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento*. México: Pública Edición.
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coords.) (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDEACAP. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de: https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No. 14 (enero-junio), 126-141. Recuperado el 11 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.
- CERLALC-Unesco (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Colombia: CERLALC / Unesco / Conaculta / aacid. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/publicaciones_olb_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, No. 12 (julio-diciembre), 107-116. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>

- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- ELINET (2017). Recuperado de <https://www.readingandwriting.eu/eu-literacy-network>
- FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe*. FunLectura. Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>
- Gómez Galindo, A., Canedo-Ibarra, S., Guerra Ramos, M., Córdoba Pulido, L., Benavides Lahnstein, A., Balderas Robledo, R. y Gómez Tobías, J. (2014). El trabajo por proyectos en educación primaria en México: análisis de las propuestas curriculares en la reforma educativa. *Revista Citecsa, Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente*, 5(8) (julio), 79–90. Colombia: UNIPAZ. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/272563725_El_trabajo_por_proyectos_en_educacion_primaria_en_Mexico_analisis_de_las_propuestas_curriculares_en_la_reforma_educativa
- González de la Fe, T. (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Revista Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 185(738), 739–755. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: 10.3989/arbor.2009.738n1049
- Hei Wan Mak, D.F. (2020). Longitudinal associations between reading for pleasure and child maladjustment: results from a propensity score matching analysis. *Social Science & Medicine*, 253(mayo). Londres: Department of Behavioural Science and Health, University College London. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953620301908>
- IBBY México / A leer (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. México: IBBY.
- Letra Uno, A.C. (2019). Programa de impulso a la lectura por placer y la escritura creativa: Día de las Palabras [documento de trabajo]. México: Letra Uno, Proyectos de Lectura, A.C.
- López-Bonilla, G. y Pérez, F.C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (capítulo 1). Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDEACAP. Recuperado el 11 de

- febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico
- Macías Andere, V., López Hernández, G., y Carrasco Altamirano, A. (2013). Promoción de lectura y bibliotecas. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (capítulo 8). Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDEACAp. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico
- Márquez Hermosillo, M.M. (2015). *La Lectura por placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores*. Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Guadalajara, Jalisco. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033>
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana / Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Martos, E. y Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119-135. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *Pisa in focus*, No. 8 (septiembre). OCDE. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- OCDE (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. España: OCDE / Santillana. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Páramo Ortega, R. (2017). Analfabetismo: una discapacidad innombrable. Reflexiones sobre libros, lectura y escritura. En P. Rosas Chávez (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias*. México: Universidad de Guadalajara / RIUL.
- Ramírez Leyva, E. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66). Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi:10.1016/j.ibbai.2016.02.023
- Ramírez Leyva, E. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 30(69) (mayo /

- agosto). México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reading Agency (2015). Literature review: the impact of reading for pleasure and empowerment. *The Reading Agency*, junio, 2015. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://readingagency.org.uk/resources/2277/>
- Rosero, A.L. y Mieles, M.D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 29(66) (julio-diciembre), 205-224. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.2220>