

Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura



Universidad Veracruzana

Sede: Xalapa



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

**Un acercamiento a la lectura y escritura por
placer en niños de primaria**

**Trabajo recepcional
(Reporte)**

**Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta
Especialización,:**

**Presenta
Katia Escalante Vera**

**Directora
Dra. Norma Esther García Meza**

**Co-director
Mtro. Felipe Garrido**

Xalapa, Veracruz, septiembre 2017

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo a los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutor: Mtro. Felipe Garrido
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dra. Guadalupe Flores Grajales
Directora Facultad de Letras Españolas-Xalapa
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Dra. Cristina Díaz González
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dr. Edgar García Valencia
Director General de Producción Editorial
Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Katia Escalante Vera es licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Ha sido colaboradora en algunas revistas de divulgación de México, como *La palabra y el hombre* y *Nexos*, publicando reseñas y artículos. También se ha desempeñado como coordinadora de corrección de estilo para la edición del e-book *En-Saya. Antología de ensayos universitarios*. Su principal interés profesional es la creación, edición y difusión de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Ha realizado una estancia de investigación sobre LIJ en el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli), en la Universidad de Castilla-La Mancha, en Cuenca, España.

Dedicatorias

Este trabajo sigue siendo para mis hadas buenas, pero está especialmente dedicado a mis mejores maestros: los niños del 3° J y el 3° T de la escuela primaria Thomas Jefferson, de Xalapa, Veracruz, ciclo 2016-2017.

“What makes a good children’s writer? The writer must have a genuine and powerful wish not only to entertain children, but to teach them the habit of reading... [He] must be a jokey sort of fellow... He must like simple tricks and jokes and riddles and other childish things. He must be unconventional and inventive. He must have a really first-class plot. He must know what enthrals children and what bores them. They love being spooked. They love suspense. They love action. They love ghosts. They love the finding of treasure. They love chocolates and toys and money. They love magic. [...]”

Roald Dahl

ÍNDICE

1. Marco referencial	10
1.1 Marco conceptual.....	10
1.1.1 La lectura.....	10
1.1.2 Beneficios de la lectura.....	12
1.1.3 Maneras de contagiar el gusto por la lectura.....	16
1.1.4 Programas nacionales de promoción de la lectura.....	19
1.1.5 El Programa Nacional de Lectura en Veracruz.....	28
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión.....	29
1.2.1 Revisión de casos similares: los talleres de lectura y escritura con niños.....	29
1.2.2 Promoción de la lectura con niños a través de programas universitarios y de posgrado.....	42
2. Marco teórico y metodológico	44
2.1 Las teorías que sustentan la intervención.....	44
2.1.1 La teoría transaccional y la teoría de esquemas.....	44
2.1.2 El desarrollo cognitivo de los niños de acuerdo con Piaget y Gardner.....	46
2.1.3 El desarrollo emocional entre los 6 y los 12 años.....	52
2.1.4 Lectura y escritura en la escuela.....	55
2.2 Metodología.....	59
2.2.1 Aspectos generales y contexto de la intervención.....	59
2.2.2 Planteamiento del problema.....	61
2.2.3 Justificación.....	67
2.2.4 Objetivos.....	68
2.2.4.1 Objetivo general.....	68
2.2.4.2 Objetivos particulares.....	68
2.2.5 Hipótesis de intervención.....	69
2.2.6 Estrategia metodológica de la intervención.....	69
2.2.7 Instrumentos de recopilación de datos.....	70
2.2.8 Metodología de análisis de datos.....	71
3. Descripción de la propuesta y resultados	73
3.1 Descripción y principales resultados del cuestionario diagnóstico.....	73
3.2 Aplicación de las técnicas y métodos de la promoción de la lectura.....	75
3.2.1 Análisis de la aplicación de estrategias de promoción de la lectura.....	78
3.2.1.1 Análisis de la aplicación de las formas literarias utilizadas.....	79
3.2.1.1.1 La poesía.....	79
3.2.1.1.2 Adaptaciones de clásicos.....	80
3.2.1.1.3 Proyecto de lectura: <i>Los Cretinos</i>	82
3.2.1.1.4 Temas escatológicos.....	86
3.2.1.2.1 El problema de la forma.....	89
3.2.1.2.1.1 El caso de “Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos”.....	89

3.2.1.2.1.2 La puesta en abismo	91
3.2.1.2.1.3 El caso de “Autorretrato”	92
3.2.1.2.2 La discusión sobre lo que es “verdadero” o “falso”	93
3.2.1.3 Cosas que pasaron espontáneamente	95
3.3 Resultados.....	97
3.3.1 Resultados principales de algunas sesiones.....	97
3.3.1.1 Lo que salió bien.....	97
3.3.1.2 Lo que fracasó	102
3.3.2 Descripción y resultados del cuestionario de salida	104
3.3.3 Análisis de la entrevista final a la profesora de tercer grado de primaria.....	107
4. Discusión y recomendaciones	109
4.1 Comparación de la propuesta de intervención con el marco teórico: la educación literaria	109
4.2 Comparación de la propuesta de intervención con los antecedentes: los talleres de lectura para niños de primaria.....	114
4.3 Lo que se logró de acuerdo con los objetivos	120
4.4 Plan de mejora.....	123
4.5 Recomendaciones para futuros proyectos similares	125
5. Conclusiones	129
Referencias	131
Bibliografía.....	135
Anexos	136

Introducción

El presente proyecto se realizó con niños de tercer grado de primaria, de entre siete y nueve años de edad, y su objetivo principal es acercarlos a la lectura y escritura por placer con la esperanza de que, en el futuro, se conviertan en lectores autónomos y constantes.

La inquietud de realizar este proyecto nace, primero, de mi gusto por la lectura y por la literatura infantil. Luego, porque muy pronto me di cuenta de la importancia de la lectura en la infancia y de cómo ésta puede generar lectores independientes, críticos y sensibles tanto respecto a la lectura como a la comunidad en que se desarrollan. Creo firmemente que se pueden formar lectores a cualquier edad, pero, mientras más pronto se empieza, mejor. Por eso he decidido enfocarme en los niños.

Para entender mejor el presente proyecto, primero se expone un marco conceptual, que incluye los conceptos básicos para comprender el fomento a la lectura, como la definición de lectura y sus beneficios, seguido de algunas maneras para contagiar el gusto. Además, se comentan brevemente algunos programas nacionales de promoción a la lectura en México. Después, se presenta una sucinta revisión del estado del arte, tomando en cuenta los proyectos más sobresalientes de fomento a la lectura enfocados en niños. A esto le sigue un marco teórico que da cuenta de las teorías que sustentan este trabajo. Dichas teorías son el desarrollo cognitivo de los niños de acuerdo con Piaget y Gardner, el desarrollo emocional entre los 6 y los 12 años y, por último, la educación literaria.

Seguidamente se presenta la metodología, que da cuenta de los aspectos generales y del contexto en el que se llevó a cabo la intervención. A continuación, se comenta el planteamiento del problema, donde se detalla el estado de cosas que se encontró con el grupo de intervención. En la justificación se encuentra una explicación sobre por qué el proyecto es relevante, razones que van de acuerdo con el objetivo general y los particulares, mismos que se señalan después de la justificación. La hipótesis de intervención señala los posibles resultados que, se intuye, se obtendrán si se aplica la estrategia metodológica presentada. Dicha estrategia será observada y evaluada y, para ello, se citan los principales métodos de recopilación y análisis de datos.

El capítulo tres está dedicado a comentar la descripción de la propuesta y los resultados. La descripción de la propuesta incluye tres sub-secciones: el análisis de la aplicación de estrategias de promoción de la lectura, los principales problemas enfrentados y algunas cosas que pasaron espontáneamente y que contribuyeron a enriquecer las actividades de lectura y escritura. En los resultados se señala lo que salió bien y lo que fracasó durante las sesiones de trabajo con los niños. Seguidamente, se describe y analiza el cuestionario de salida aplicado a los niños y la entrevista realizada a la maestra de tercer grado de primaria responsable de los dos grupos con los que se trabajó.

El capítulo cuatro incluye la discusión y las recomendaciones. En la discusión se compara el proyecto con el marco teórico –en este caso, con la educación literaria—y con algunos casos similares. Luego, se evalúa lo que se logró de acuerdo con los objetivos planteados al inicio del proyecto. Posteriormente, se propone un plan de mejora y algunas recomendaciones que pretenden servir de guía a promotores que quieran emprender un proyecto similar a éste.

Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones extraídas del proyecto de intervención. A eso le siguen las referencias, la bibliografía y los anexos, que incluyen algunas gráficas, una carpeta con los trabajos más destacados hechos por los niños y otras evidencias que sirven para dar soporte y entendimiento al trabajo realizado.

1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La lectura

La promoción de la lectura son todas aquellas herramientas, prácticas y discursos que tienen como principal objetivo infundir, en una o varias poblaciones determinadas, el gusto por la lectura. En ese sentido, se asume que leer es beneficioso para las personas, cualquiera que sea su género, su estatus social, su edad o su escolaridad.

Pero, ¿qué significa leer? ¿Es lo mismo leer mensajes de texto, etiquetas de productos, instrucciones, el periódico, que una novela de Thomas Mann? Definitivamente no, y no sólo porque estamos hablando de publicaciones y textos diferentes, sino porque hablamos también de formas de leer diferentes, así como de diferentes funciones de la lectura. Se volverá sobre esto más adelante; ahora, sin embargo, se definirá la lectura de acuerdo con Goodman (2015), quien, tomando como base algunas nociones de la teoría de la recepción literaria, concibe la lectura –y la escritura— como “procesos dinámicos y constructivos” (22). Es decir, los autores de un texto, de cualquier tipo, escriben pensando en su público y tratando de construir un discurso coherente, inteligente y cargado de significado para sus potenciales lectores. En la medida en que alguien se enfrenta con ese texto, va “rellenando” los vacíos de información colocados por el autor. Es así como los lectores “negocian” y construyen el sentido y el significado de un texto.

Ahora bien, una visión de la lectura como la propuesta por Goodman implica que leer es mucho más que saber decodificar letras y palabras. Leer es un proceso complejo que hace partícipe al lector y busca que éste construya el significado: “el sentido que se le da a un texto depende del sentido que el lector aporte a él” (Goodman, 2015: 23). Tenemos aquí dos agentes imprescindibles que hacen que el acto de leer suceda: por un lado, el texto mismo, las palabras impresas ya sea en una pantalla o en una hoja de papel; por otro lado, el lector de ese discurso, mismo que se encarga de hacer que esa serie de oraciones cobren sentido y

significado. Es importante señalar que la lectura varía entre individuos: dos o más personas no tienen la misma interpretación del mismo texto; nadie le aporta al texto el significado exacto pensado por el autor y nadie le da el mismo sentido a un texto cuando lo lee en la infancia o adolescencia que cuando vuelve a él en la adultez. Aquí se entra en conflicto con el problema de la interpretación: si todos leemos de manera diferente, pues estamos sujetos a nuestros referentes y a nuestro conocimiento del mundo, ¿qué interpretación es “la correcta”? ¿Existe tal? Para acercarnos a resolver ese conflicto, debemos tener en mente que siempre se parte de lo que está escrito, de lo que efectivamente encontramos en la página impresa o en la pantalla. La sobreinterpretación ocurre cuando un lector se aleja demasiado del texto.

Goodman resume de la siguiente manera su concepción de la lectura, misma que ha extraído de estudios sobre el proceso de la lectoescritura en niños de primer a tercer grado de primaria, pertenecientes a distintos contextos sociales. Estos estudios también les han servido de base a profesores tanto anglosajones como franceses e hispanos en su enseñanza de la lectura a niños de primaria:

A medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimiento del mundo para poder comprender la lectura. Ellos “adivinan” lo que viene en el texto por medio de predicciones e inferencias; son selectivos en el uso de las claves del texto y vigilan la aparición de claves contradictorias a sus “suposiciones”. Por tanto, la lectura efectiva no consiste en el reconocimiento exacto de palabras sino en un acercamiento al significado. La lectura eficaz, por su parte, es usar un número apenas suficiente de las claves disponibles para entender el texto, dependiendo del conocimiento que el lector aporta a la lectura. (Goodman, 2015: 31)

Sin embargo, siguiendo a Goodman, entender un texto también significa entender cuál es el propósito o la función de ese texto. En ese sentido, el investigador refiere cinco categorías de lectura: medioambiental, informativa, ocupacional, ritual y recreativa. La lectura medioambiental es aquella que llevamos a cabo casi sin darnos cuenta, como cuando leemos el rótulo del autobús de pasajeros que nos llevará a nuestro destino. Se trata de la lectura de señales que están a nuestro alrededor y que, naturalmente, varían entre culturas.

La lectura informativa nos proporciona datos que nos interesan o que consideramos relevantes: leemos el periódico para saber o para tener una idea de lo que pasa en el mundo; o bien, leemos los ingredientes de un producto alimenticio para saber cuántas vitaminas aporta a

nuestra dieta. Por otro lado, la lectura ocupacional es lo que otros autores llaman “lectura utilitaria”: lecturas que una persona realiza porque tienen que ver con su trabajo; un biólogo que estudie pájaros, por ejemplo, querrá saber cómo es el ambiente en que viven los pájaros que estudia, de qué se alimentan, con qué frecuencia se aparean, etcétera; para saber todo eso, leerá revistas o libros especializados. Pero “lectura utilitaria” es también la que hace un arquitecto o un ingeniero cuando lee los planos o maquetas de una construcción.

La lectura ritual está estrechamente ligada a las ceremonias religiosas. Aquí, importa más la relación que el creyente tenga con el texto —que, a su vez, lo acerca en su relación con su dios y con otros creyentes— que la comprensión misma de la oración o el rezo.

Finalmente, la lectura recreativa es la misma que en este trabajo se ha llamado “lectura por placer”, ya que representa el tipo de lectura que algunas personas hacen sólo porque les gusta hacerlo. Naturalmente, el tipo de textos que se lean de manera recreativa, así como las situaciones en que se lleve a cabo este tipo de lectura, varían. Algunas personas encontrarán placentera la lectura de teoría económica, por ejemplo, mientras que a otras les resultará francamente aburrida e incomprensible. Por otro lado, habrá quien realice lecturas recreativas solamente cuando se encuentre de vacaciones o cuando la situación no ofrezca otras opciones para pasar el tiempo, como durante un vuelo o en una espera en un consultorio médico.

El concepto de lectura proporcionado por Goodman, así como algunos postulados teóricos que se explicarán más adelante, como la teoría transaccional y la teoría de la educación literaria, servirán como base para dar sustento a este trabajo. En este caso, se asume que es posible promover la lectura de manera que a los niños les resulte placentera, al mismo tiempo que se les enseña a construir el sentido y el significado de un texto; es decir, a leer con profundidad y, por qué no, construyan un pensamiento crítico y reflexivo ante su entorno.

1.1.2 Beneficios de la lectura

A pesar de que los beneficios de la lectura han sido ampliamente difundidos, es necesario precisarlos, pues sólo reconociéndolos se podrá llevar a cabo un adecuado contagio del gusto por leer. Quizá el beneficio más evidente, el primero que salta a la vista, es el dominio del lenguaje. El lenguaje, como señala Garrido (2014), nos pone en contacto con el mundo y con

nosotros mismos, ya que a través de él podemos nombrar, además de objetos y conceptos, experiencias, sentimientos y vivencias. Al articular el lenguaje podemos acceder al conocimiento y al aprendizaje, herramientas valiosas para el desarrollo humano y social.

Sin embargo, este dominio del lenguaje no se alcanzará leyendo textos ligeros porque, de acuerdo con Felipe Garrido (2014), este tipo de publicaciones —como algunas novelas que demuestran pobreza del lenguaje y una trama poco profunda y predecible— no ponen a prueba al lector. No retan su capacidad cognitiva, su conocimiento del mundo y del lenguaje o su capacidad crítica. Esto provoca que, en última instancia, la habilidad de resolver problemas complejos no se desarrolle completamente y no permita contribuir a proponer respuestas a problemáticas sociales, políticas, económicas, de salud, etcétera.

Aunque se ha sugerido que la promoción de la lectura incide en todas las etapas de la vida humana, es fundamental leer desde la infancia. Luis Arturo Ramos cita algunas ventajas en niños lectores; entre otras, que la literatura puede servir como modelo didáctico (Ramos, 2015), pues —y aquí el autor coincide con Garrido— la lectura lleva, casi de manera natural, a la escritura; y la escritura no es otra cosa que la articulación del lenguaje en papel o en otro soporte; es decir, se trata del desarrollo completo de la habilidad para nombrar el mundo y a uno mismo citada anteriormente. Un niño que lee y escribe de manera crítica y sensible es un niño que sabe pensar y que sabe resolver problemas.

Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña (2015) analizan de manera más profunda los beneficios que tiene la lectura; específicamente, la lectura compartida entre adultos y niños en edad preescolar. Las autoras recopilan algunos estudios que reportan los resultados de esta práctica y citan el pionero de Whitehurst (1988), que concluyó que “la práctica regular de leer libros a niños da lugar a beneficios en el desarrollo del lenguaje oral (medido este con pruebas estandarizadas), especialmente, en la adquisición de vocabulario receptivo” (Goikoetxea Iraola & Martínez Pereña, 2015: 306). La lectura compartida tiene beneficios que quizá ninguna otra actividad puede reportar en cuanto al desarrollo del lenguaje, la adquisición de vocabulario y, posteriormente, la comprensión lectora. Es justamente cuando el lector se enfrenta al texto que puede reflexionar sobre las palabras, la construcción de las frases y el sentido global de la obra, porque en ese momento está realizando lectura consciente —ya sea recreativa u ocupacional, en términos de Goodman—, no lectura medioambiental o

informativa, prácticas que se ejercen para extraer información rápidamente y no para buscar placer estético o intelectual.

Sin embargo, el desarrollo del lenguaje no es el único beneficio de la lectura compartida. Esta práctica ha demostrado ser especialmente eficiente para estimular el “conocimiento de lo impreso” en los niños en etapa preescolar. Este conocimiento se define como el interés o curiosidad que pueda manifestar un niño por la disposición del texto, los elementos constitutivos de un libro (el autor, el título, los subtítulos) o bien, las letras y las palabras. Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña citan el estudio longitudinal de Storch y Whitehurst (2002) para demostrar que el conocimiento de lo impreso en preescolares influye en la comprensión lectora en 4º de primaria.

El análisis de las causas de los beneficios de la lectura compartida puede darles pistas a profesores, promotores o padres de familia sobre por qué es bueno leerles a sus hijos en voz alta. Algunas de esas causas son: la repetición de la actividad, el tipo de vocabulario que contienen los libros infantiles, la interacción entre el adulto y el niño y la conexión emocional entre estos dos agentes. La repetición es especialmente útil en la adquisición de vocabulario. En este caso, el niño repite palabras que otros han dicho en ciertas situaciones para aprenderlas; en la lectura, este proceso se vuelve más natural porque se trata siempre de la misma actividad, sin importar si hay cambios en el lugar o la hora en que se lee. Aunque, según Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, todavía no está definida cuál es la frecuencia ideal de sesiones de lectura compartida,

De Temple (2010) informa de que [sic.] la lectura diaria en el hogar con niños de 3 años (junto a un mayor número de libros propios y mayor uso de bibliotecas y de librerías) estuvo asociada a mayores ganancias en medidas de lenguaje y de alfabetización temprana a los 5 años, que la lectura esporádica o inexistente. (Goikoetxea Iraola & Martínez Pereña, 2015: 312)

Es decir, la lectura compartida tiene ventajas para los niños pequeños, pero si se combina ésta con un contexto ampliamente lector, seguramente esos beneficios aumentarán con el tiempo. Y uno de ellos es, ya se sabe, la adquisición de vocabulario: los libros infantiles cuentan con una gran cantidad de términos y palabras poco comunes en el lenguaje

oral, lo que significa que tal vez la lectura compartida sea el único medio por el cual los niños aprenden ese tipo de vocabulario.

En cuanto a la interacción entre el adulto y el niño, se distinguen dos tipos: el habla inmediata y el habla no inmediata o extratextual. La primera se refiere a los comentarios o preguntas que el adulto le hace al niño en relación con lo impreso, ya sea el texto o las ilustraciones. En el habla extratextual, en cambio, se incluyen preguntas que relacionan el texto con el mundo, predicciones o inferencias a partir de lo leído. Se ha demostrado que este segundo tipo de habla es el que reporta más y mejores beneficios en la adquisición de vocabulario, pues incluyen “expresiones más detalladas y explícitas por medio de un lenguaje más complejo que el empleado en el etiquetado y en las preguntas cerradas” (Goikoetxea Iraola & Martínez Pereña, 2015: 311). Además, el habla extratextual hace que los niños reflexionen de manera más profunda sobre lo que leen, pues este tipo de habla permite incluir experiencias del mundo real, análogas a las que aparecen en la narración y, también, da pie al debate entre el adulto y el niño. En resumen, la lectura compartida y el habla extratextual desarrollan el pensamiento crítico y creativo, beneficios que se reforzarán con el tiempo, si los niños continúan siendo lectores en su vida adulta.

Por último, la conexión emocional entre el niño y el adulto proporciona un mayor enganche con el texto leído. En caso de que el adulto tenga una relación cercana con el niño, puede introducir anécdotas, situaciones o experiencias que le hayan ocurrido al chico y que sean similares a las revisadas en la lectura. Esto da como resultado el interés del niño en la narración y, posteriormente, una mayor comprensión lectora y la adquisición de un vocabulario más amplio.

Se ha insistido tanto en la adquisición de vocabulario como principal beneficio de la lectura no porque sea la única ventaja que ofrece leer, sino porque el lenguaje y su dominio son la base para todos los otros beneficios potenciales de la lectura, a saber: la construcción de una identidad y de una ciudadanía que tiene derecho a usar su voz y, además, sabe cómo hacerlo, pues leer nos hace conscientes del mundo que nos rodea y de cómo podemos transformarlo. Además, la lectura incide en todos los ámbitos de nuestra vida, por lo que un médico o un abogado que leen ejercerán su profesión con mayor destreza, ya que habrán desarrollado habilidades que les permitan leer y comprender mejor el significado subyacente

del texto –de cualquier tipo de texto, ya sea una novela, un tratado relacionado con su profesión o, incluso, una película. Leer también nos hace ser empáticos: observar las hazañas de un personaje de novela picaresca, por ejemplo, nos vuelve conscientes de la existencia de los demás y de las hazañas o aventuras que ellos libran todos los días. Por último, la lectura nos lleva al placer del descubrimiento y de la curiosidad pues, como se verá más adelante con Colomer, los buenos lectores siempre quieren saber más y quieren aprender de la mano de los expertos, no importa si éstos son promotores, profesores o críticos. Conocen el placer que reporta la lectura y siempre quieren descubrir emociones y experiencias.

1.1.3 Maneras de contagiar el gusto por la lectura

Una vez reconocidos los beneficios de la lectura, sobre todo de la lectura en la infancia, el siguiente reto es ¿cómo contagiar el gusto? ¿Cómo convencer a la gente de que leer los hará más sensibles, más críticos y más conscientes del mundo que los rodea? La respuesta parece ser muy sencilla: leyendo y leyéndoles. Garrido (2014) reconoce que el gusto primero tiene que ser inducido: una lectura en voz alta a cargo del maestro, en el aula –en todas las aulas del país—de diez o doce minutos, haría niños curiosos, sensibles y atentos a la lectura y a las emociones y pensamientos más profundos del ser humano. Después, cuando esos diez minutos de lectura en el aula hayan sido interiorizados, tomados como una actividad natural en la vida diaria, ese mismo niño podrá convertirse en lector autónomo, en un lector que lee por placer y por deseo. En cuanto a los tipos de lectura que deberían atenderse en el aula, los clásicos de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) parecen ser los más indicados. Garrido (2012) cita algunas características deseables en esas obras; entre otras, que los textos sean capaces de despertar emociones genuinas en el lector, que lo hagan ser partícipe de la historia y cómplice de los personajes. En cuanto a los valores, cuyo fomento parece estar ligado de manera indisoluble a la LIJ, un buen clásico de este género tiene que ser capaz de mostrarlos sin el tono de un discurso moralizante y aburrido.

Por supuesto, para que eso suceda es necesario tomar acciones estructuradas y bien planeadas. Algunas de esas acciones las propone Rodari en *Gramática de la fantasía*, donde teoriza acerca de la importancia de jugar con las palabras. En ese sentido, propone varias

actividades lúdicas para hacer con niños enfocadas, sobre todo, a la escritura creativa y al pensamiento innovador.

Estas actividades, estos juegos con las palabras y con el lenguaje, están basados en lo que Rodari llama “binomio fantástico”. Apoyándose en Henry Wallon y en su ensayo *Los orígenes del pensamiento en el niño*, el autor italiano afirma que los pequeños aprenden el significado de las palabras no de manera aislada, sino por binomios. Así, por ejemplo, “«blando» no se forma antes ni después de la idea de «duro», sino simultáneamente, en un choque que es génesis” (Rodari 2011: 28).

Aunque los binomios con los que el niño empieza a conocer el mundo están relacionados, en la mayoría de los casos, por la antonimia, Rodari propone trastocar uno de los elementos de la pareja. Por ejemplo, el binomio “caballo-perro” (Rodari 2011:28) no es fantástico, ya que ambos elementos están relacionados (se trata de animales cuadrúpedos). Sin embargo, si cambiamos el elemento “caballo” por “armario” (Rodari 2011: 29), la imaginación y el pensamiento se ponen en marcha para formar nuevas asociaciones entre las palabras “perro” y “armario”. De esta nueva relación pueden surgir historias muy divertidas para los niños, como la que cita el autor a partir del binomio “Luz y zapatos”.

Otro juego que propone Rodari es el que tiene que ver con las “imitaciones” (o lo que hoy se llamarían “adaptaciones”). Desde su perspectiva, es mejor trabajar con cuentos e historias clásicas, como “Caperucita Roja” pero, en lugar de contar la historia que todos conocemos, se introduce un elemento nuevo. El ejemplo se desarrolla mejor en el capítulo 17 de *Gramática de la fantasía*, “Caperucita en helicóptero”, donde el autor explica un juego de escritura creativa: se le da a los niños una serie de palabras que, juntas, forman el argumento de Caperucita Roja (“«niña», «bosque», «flores», «lobo», «abuela»” [Rodari 2011: 81]) y, luego, se introduce una palabra extra que no tiene nada que ver con la serie inicial, como “helicóptero”, propone Rodari. Como se señala más adelante, este juego también es un “binomio fantástico” formado por la historia de Caperucita Roja y por el helicóptero. Según el autor, esta pareja extraña puede suscitar un interés renovado en el cuento clásico y, asimismo, puede ayudar a crear nuevos conceptos y nuevo conocimiento en la mente del niño.

Las adaptaciones de cuentos clásicos, como “Caperucita Roja” y “Cenicienta” fueron utilizadas en el proyecto de intervención con los niños de 3º de primaria; más adelante se

revisarán los resultados de esas sesiones y se comprobará, en la práctica, lo señalado por Rodari. En efecto, las imitaciones hacen que los niños se interesen más por el texto al tiempo que generan conocimiento.

Por último, es importante insistir en formar un ambiente propicio (es decir, libre, divertido e incluso absurdo) para estimular la mente de los niños. De esta forma, ellos pueden darse cuenta de que con las palabras y con las historias también se puede jugar y, en última instancia, se puede aprender que la lectura y la escritura no tienen por qué ser aburridas. Por otro lado, el ambiente libre y de confianza es fundamental para que los niños desarrollen el gusto por la lectura, como se ha revisado anteriormente con Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña.

Uno de los errores o vicios más comunes y más peligrosos en la promoción de la lectura es caer en actividades histriónicas, demasiado dispersas y exageradas, que poco o nada tienen que ver con el texto leído en el taller o en las sesiones que pretenden promover la lectura.

Entonces, ¿qué debería hacer el promotor para fomentar la lectura de manera adecuada? Duarte (2005) señala que el centro de la llamada “promoción de la lectura” debe ser el propio texto leído. Se debe ser capaz de adentrarse y de adentrar a los niños en él. Es válido hacer otras actividades, como producciones plásticas, representaciones teatrales o lectura dramatizada, siempre y cuando estén subordinadas a la lectura.

La autora señala otro problema de la promoción de la lectura: la selección de los títulos. Estos cánones a menudo censuran y limitan textos que podrían ser interesantes para los niños, pues muchas veces se piensa solamente en lecturas ligeras e incluso ingenuas, bajo el argumento de que eso “les gustará a los niños”. Ya se vio, con Garrido, que lo más importante en un texto para niños es que éste sea capaz de provocar emociones auténticas, mismas que no tienen por qué ser positivas siempre; también hay que darle espacio al terror o a la tristeza.

Finalmente, Duarte propone un concepto más adecuado para acercar a los niños a la lectura: la “formación de lectores” (Duarte, 2005: 49). Argumenta que este nuevo sintagma funciona mejor por dos razones. La primera es que la palabra “formación” se relaciona con la escuela, institución en la que, según la autora, se debería poner el acento en cuanto a

educación literaria. La segunda razón es la importancia (renovada) que se le da al lector como sujeto activo, participe de un proceso vivo entre él mismo y el texto.

A continuación se revisará de qué manera se promociona la lectura —más aún: se analizará cómo se forman lectores— en las escuelas de educación básica en México y en otras instituciones. Cabe preguntarse hasta qué punto la escuela cumple la tarea de proporcionarle a las personas una cartografía lectora básica para que, a partir de ahí, cada ciudadano forje su propio gusto por la lectura.

1.1.4 Programas nacionales de promoción de la lectura

En años recientes, en México, se han llevado a cabo varios esfuerzos por promover la lectura en niños y jóvenes. Muchos de estos esfuerzos son realizados por el Gobierno Federal —con el consecuente apoyo de los gobiernos estatales— en comunicación con escuelas de nivel básico, bibliotecas o centros culturales. Es decir, la manera de promocionar la lectura en México, en niños y jóvenes, ha sido a través de instituciones como la escuela y la biblioteca.

Así lo muestra el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señala la importancia de brindar asesorías a padres de familia y maestros sobre los contenidos de programas educativos de educación básica. El Programa se propone, para alcanzar ese objetivo, crear un programa de radio y una línea editorial para que estas asesorías se vuelvan masivas. Es interesante notar el énfasis de dicho Programa en cuanto a los contenidos educativos: se reconoce que la educación básica no sólo consiste en adquirir conocimiento, sino también en construir y practicar valores sociales que permitan el desarrollo de la personalidad de cualquier individuo.

La lectura y escritura son reconocidas como herramientas básicas para el aprendizaje y la vida cotidiana. El Programa de Desarrollo Educativo insiste en promover tanto su correcta adquisición como su práctica y mejoramiento continuos. “Para fomentar el hábito de la lectura, la SEP mejorará los medios de enseñanza, elaborará materiales de apoyo para los maestros y promoverá un uso más sistemático y eficaz de las bibliotecas escolares y municipales” (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996). Así como se reconoce el importante papel que tienen la lectura y la escritura en el desarrollo humano, también se

señala la importancia de las matemáticas tanto en la vida cotidiana como en el estímulo que pueden representar para que los niños se interesen en la ciencia y la tecnología.

Un problema grave en la educación básica de nuestro país son las escuelas multigrado, en donde un mismo maestro da clases a alumnos que no comparten el mismo grado escolar. En consecuencia, existe mucha dispersión en el aprendizaje y también falta de consolidación de muchos temas. Ante esto, el Programa recomienda ajustar el currículo nacional a estas escuelas, tratando de integrar referencias locales, así como modelos que permitan la correcta asimilación de los temas más importantes. Asimismo, se promueve un ajuste de los libros de texto gratuito para estas escuelas.

Es interesante notar el caso de la educación preescolar, pues el Programa de Desarrollo Educativo señala que este nivel debe proporcionarles a los niños un ambiente donde puedan desarrollar valores humanos, como la confianza, la creatividad y el trabajo en equipo. Además, también debe aprovechar los primeros intereses y habilidades que los alumnos demuestren en ese nivel que tengan que ver con la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. Es decir, según este Programa, el pensamiento lingüístico-verbal y lógico-matemático debe ser estimulado y promovido desde niveles muy tempranos de enseñanza.

Finalmente, el Programa de Desarrollo Educativo se aboca a insistir en la importancia del libro de texto gratuito. Aunque estos libros se reconocen como una gran herramienta, es necesario evaluarlos constantemente. En ese sentido, se vuelve esencial el uso y la distribución de esos libros en las escuelas de nivel básico. De acuerdo con este programa, uno de los objetivos a realizar entre 1996 y 1997 es la edición de nuevas versiones del libro de Ciencias Naturales de tercero a sexto grado, así como la elaboración definitiva del libro de Historia de sexto grado (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996). Asimismo, también se reconoce como un logro importante el haber incluido libros de texto de Historia y Geografía correspondientes a cada estado de la República.

En el mismo periodo de 1995 a 2000 se dio a conocer el Programa de Cultura, que incluía el Programa de fomento al libro y la lectura. Este Programa se concentraba, sobre todo, en la producción editorial mexicana —en todos sus eslabones, desde el apoyo a autores hasta la distribución en librerías— así como en la apertura y promoción de uso de bibliotecas y centros culturales. Algunos de sus objetivos son:

Otorgar al libro un carácter de interés público nacional que reconozca su gran importancia cultural y educativa frente a su relativo peso económico.
Eleva cualitativa y cuantitativamente los hábitos de lectura de la población nacional.
Diversificar la oferta editorial nacional. (Programa de Fomento al libro y la lectura, 1996)

Sin embargo, hay que hacer notar que el Programa no especifica claramente de qué manera pretende realizar sus objetivos. Este mismo problema se presenta cuando se enlistan las estrategias a seguir, por ejemplo: “Desarrollar acciones permanentes de promoción de la lectura y apoyo a las bibliotecas públicas; apoyo a los autores mexicanos de libros; apoyo a los editores y libreros mexicanos y apoyo a la calidad del libro mexicano [...]” (Programa de Fomento al libro y la lectura, 1996).

Una estrategia debería ser mucho más puntual; en este caso, se debería señalar, específicamente, de qué manera se pretende apoyar la lectura, las bibliotecas, a los autores y a los editores y libreros mexicanos.

En 1995 se implementó también el Programa Nacional para la Lectura – PRONALEES—, cuyos objetivos eran, principalmente, apoyar y orientar a los maestros en cuanto al uso de materiales relacionados con la lectura, así como asesorarlos en la asignatura de español y promover la creación y perfeccionamiento de círculos de lectura.

Gracias al PRONALEES, se le dio más apoyo a los Libros del Rincón de la SEP, brindando una mayor difusión y un uso apropiado de ellos; asimismo, se llevó a cabo la vinculación de talleres o círculos de lectura con programas que se realizaban en bibliotecas, librerías u otros centros culturales.

Los supuestos teóricos en los que se basó PRONALEES son de carácter constructivista y proponen iniciar a los niños en la lectura y la escritura desde edades muy tempranas. Por eso, desde el primer grado de primaria, los niños comienzan a hacer ejercicios de escritura, como añadirle palabras a un texto, clasificar materiales o hacer listas. A medida que pasa el tiempo –e, hipotéticamente, a medida que se desarrollan habilidades más complejas— los niños trabajan con textos más diversos y de mayor dificultad, como cartas, recados, anuncios, cuentos, etcétera.

En cuanto a la promoción de la lectura, los maestros trabajan con “varias modalidades de lectura: lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura por parejas y lectura independiente” (Espinosa Tavera & Mercado Maldonado, 2008: 204). A través de estas

herramientas y de los supuestos de este programa, se espera que los niños aprendan a expresar sus emociones y pensamientos por medio de la lengua escrita, así como a aprender sus reglas.

Como señalan Espinosa Tavera y Mercado Maldonado, en el caso de la escritura, por ejemplo, se enseña de manera paulatina las letras del alfabeto, su sonido, las sílabas que forman unas con otras y así sucesivamente, hasta que se llega a la lectura y escritura de textos. Pero esto sucede al final, cuando los maestros asumen que los niños ya saben leer y escribir.

Otro programa de fomento a la lectura es el Programa Nacional de Lectura (PNL) 2001-2006, cuyo propósito era, fundamentalmente, crear lectores independientes, críticos y autónomos a través de la introducción de bibliotecas en aulas escolares. Sin embargo, de acuerdo con Del Ángel y Rodríguez (2007), el Programa ha sido incapaz de capacitar a los maestros, directores y demás trabajadores de las escuelas, para un correcto uso y aprovechamiento de las bibliotecas escolares. Para ilustrar lo anterior, los autores citan las estadísticas proporcionadas por el INEGI en 2001: el Programa Nacional de Lectura afirmaba haber creado 850 mil bibliotecas de aula, pero el INEGI reportaba la existencia de sólo 5,018 bibliotecas escolares.

Sin embargo, quizá el principal problema es que, en la educación básica –pero también en la media superior—se considera que hacer una biblioteca escolar es solamente contar con un acervo de libros y no capacitar al personal responsable para que sepa sacar provecho de esa colección.

Asimismo, el PNL tiene un enfoque principalmente comunicativo, pues busca que los alumnos adquieran esas capacidades –leer, escribir, hablar y escuchar. El programa busca rescatar iniciativas llevadas a cabo anteriormente, como el PRONALEES, los Libros del rincón y los rincones de lectura.

En resumen, el PNL tiene como objetivo formar maestros para que se conviertan en una nueva figura, la de “maestro bibliotecario” o “maestro promotor de lectura”. Sin embargo, habría que cuestionar cuántos maestros, de entre todos los beneficiados con el PNL –en todas las entidades del país—han hecho verdadero uso de las bibliotecas de aula. Presumiblemente, podríamos señalar que el simple acervo en los salones de clases no basta para formar lectores. Así lo demuestra la evaluación hecha a este programa citada por Villarreal (2013): “A una década de su implementación, operación y atención a observaciones que le plantean las

evaluaciones, la propia SEP tiene evaluado el desempeño del PNL como ‘Medio Bajo’ [...] Es decir, que está por debajo de lo satisfactorio”. Por otro lado, la evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), muestra que el PNL presenta graves fallas tanto de delimitación del problema de la lectura como de focalización.

Los resultados más bajos se concentran en su diseño. No queda claro cuál es el problema: “No establece una situación concreta a revertir”, plantea el CONEVAL, por lo que “debería considerarse su reformulación”. Tampoco cuenta con “un diagnóstico nacional vigente que describa de manera específica las causas y características del problema a atender, ni la cuantificación y ubicación territorial de la población que presenta el problema”. Al carecer de diagnóstico, estableció como población potencial y objetivo a un amplio universo de figuras educativas, que incluye a personal operativo, “de las cuales no todas tienen el mayor potencial para incidir directamente en la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos”. (Villarreal, 2013)

La mala planeación, aunada al mal diagnóstico y a la mala focalización –y, yo agregaría, sumado a objetivos simplistas de “comunicación” de la lectura y la escritura— ha provocado el fracaso del PNL; fracaso que puede rastrearse desde mucho tiempo atrás, con el intento de rescate de las iniciativas del PRONALEES.

La Secretaría de Cultura –antes CONACULTA— es una institución que ha llevado a cabo importantes programas de promoción y fomento a la lectura, como “Hacia un país de lectores”, que tiene dos ramas principales: la Dirección General de Bibliotecas y la Dirección General de Publicaciones. Esta iniciativa colabora con el Sistema Educativo Nacional y su principal objetivo es, además de la promoción intensiva del libro, la producción y difusión de libros para públicos variados. Una de estas iniciativas son las Salas de Lectura, las cuales atienden sobre todo a niños y jóvenes.

Las Salas de Lectura han sido especialmente reconocidas, pues llevan poco más de veinte años en operación. Para 2015, en todo el país había más de 2,000 salas de lectura, además de 500 espacios “alternativos” a estas Salas, como el Paralibros, los Librobicis y 12 Centros de lectura en varios estados (Secretaría de Cultura, 2015).

El funcionamiento de las Salas de Lectura es sencillo: sólo se necesita un promotor que haya tomado el Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura –avalado

por la Universidad Autónoma Metropolitana— que quiera promover y compartir lecturas en su comunidad. Para esto, el promotor recibe un acervo inicial de cien títulos.

Es necesario señalar que los promotores de las Salas de lectura se encuentran, la mayoría de las veces, en comunidades marginadas y de difícil acceso, donde las bibliotecas y librerías son inexistentes. Lo anterior puede apreciarse en el documental *Salas de lectura. Un cuento a varias voces* (Del Paso, 2012), que recoge testimonios de promotores en estados como Oaxaca, Michoacán, Sonora, Hidalgo o Campeche. Estos testimonios son valiosos, pues permiten conocer los cambios en las prácticas lectoras de comunidades como Zempoala, Hidalgo:

Quando yo llegué aquí, los niños no cursaban más que la primaria. Ya posteriormente, aquí a base de la lectura y de hacer hincapié en los resultados que se obtienen por saber leer, los jóvenes, que en aquella época eran niños, han salido para la secundaria. (Benítez Mateos, 2012: 9:29-9:48)

En *Salas de lectura. Un cuento a varias voces*, también conocemos el testimonio de Karen Ceballos González, la promotora más joven —de 12 años al momento de la realización del documental— que les lee libros a los niños de su comunidad, Benito Juárez, Lachatao, Ixtlán, Oaxaca. Esto demuestra que los niños y jóvenes también pueden participar como agentes activos de la promoción de la lectura y no solamente como receptores de programas nacionales, semejantes a los que se mencionaron anteriormente.

La Dirección General de Bibliotecas ha llevado a cabo varios proyectos de promoción de la lectura con el fin de que las bibliotecas se conviertan en verdaderos centros culturales. Dos de estas iniciativas son el “Programa nacional Mis vacaciones en la biblioteca”, que busca formar a promotores y bibliotecarios para que motiven en los niños el gusto por la lectura, sobre todo a través de estrategias lúdicas. Este programa se inició en 1986 y ha atendido a más de un millón de niños cada verano. Por otro lado, los promotores que participan en él tienen que actualizarse, porque los temas del programa cambian constantemente.

La segunda iniciativa son las “Verbenas Culturales”, que aprovechan espacios públicos cercanos a las bibliotecas, como parques o plazas, para acercar a la gente a la lectura.

Entre las actividades que se realizan en este programa se encuentran las lecturas en voz alta, las lecturas colectivas, el teatro, la danza, la pintura y la proyección de películas; todo en relación con el mundo del libro y la lectura.

En ese mismo tenor se encuentra la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, que llevó a cabo varios programas de fomento a la lectura y promoción del gusto por leer sobre todo entre el público infantil y juvenil. De acuerdo con Del Ángel y Rodríguez, “El 70 por ciento de la población que se benefició de las actividades de la Red de Bibliotecas Públicas y el 80 por ciento que acudió a las actividades de fomento a la lectura fueron niños y jóvenes” (Del Ángel & Rodríguez, 2007: 25).

En 2008 surge el programa México *Lee*, una iniciativa ambiciosa que pretende formar individuos que dominen habilidades como las distintas alfabetizaciones, además de habilidades básicas como leer, escribir, hablar y escuchar. Algunos de sus objetivos son: que los mexicanos aprendan a buscar información para proponer soluciones en el mundo en el que viven y sean capaces de escribir textos que expresen sus pensamientos y emociones. Asimismo, es interesante notar que el programa México *Lee* ve en las escuelas y bibliotecas espacios comunitarios de formación de lectores, siempre colaborando con maestros y padres de familia, y reconoce que la lectura forma sociedades fuertes que contribuyen activamente al proceso democrático.

Los principales ejes con los que se desarrolla México *Lee* buscan disminuir la brecha que separa el libro de la población. En ese sentido, México *Lee* se alinea con los objetivos de las Salas de Lectura, que, como hemos visto, se encuentran en comunidades muy marginadas de México. Específicamente, los ejes con los que se pretende acercar el libro a sus lectores potenciales se abocan a promover la lectura en espacios fuera del ámbito escolar –también se busca mejorar la infraestructura de dichos espacios—, profesionalizar a los promotores, aprovechar las nuevas tecnologías para promover la lectura, desarrollar prácticas lectoras comunitarias y, finalmente, llevar a cabo una evaluación que mida y reporte el desarrollo lector de la población en México.

Un producto importante del programa México *Lee* es el Premio al Fomento de la Lectura y la Escritura, convocado por la Secretaría de Cultura. Este premio se divide en seis categorías: “Fomento a la Lectura y la Escritura en Salas de Lectura; en las Bibliotecas

Públicas; desde la Sociedad Civil; en Escuelas Públicas de Educación Básica; en Otros Espacios Educativos, y en Empresas que Promueven el Fomento de la Lectura” (Secretaría de Cultura, 2015). El objetivo es dar a conocer programas o iniciativas relacionados con el fomento a la lectura para que sean imitados en todo el país.

Otro programa que no debería perderse de vista es Alas y Raíces, cuya misión es generar espacios culturales en los estados de la república mexicana para que los niños desarrollen su creatividad y reconozcan el patrimonio cultural. Algunas de las estrategias que utilizan Alas y Raíces para alcanzar sus objetivos son la profesionalización de promotores culturales, lo que les ha permitido mantener contacto con creadores, funcionarios y promotores de la cultura; la formación de alianzas y la vinculación institucional. También se realizan proyectos especiales, mismos que ampliaron la oferta de las Salas de Lectura al donar la Biblioteca Alas y Raíces: en más de 3,440 Salas del país se distribuyeron más de 55 mil ejemplares.

Alas y Raíces también lleva a cabo estudios sociodemográficos para estudiar el lugar y las condiciones en que viven niños y jóvenes. Esto es de suma importancia pues, como se verá, el nivel de estudios e ingresos mensuales está muy ligado con el acceso y el gusto por la lectura.

Finalmente, es necesario señalar el importante trabajo de difusión y promoción de la lectura que hace la Asociación IBBY México/A leer, fundada originalmente como Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear, A.C. en 1979 y renombrada como IBBY México/A leer en 2008. Esta Asociación está afiliada al colectivo internacional IBBY –International Board on Books for Young People—desde su fundación.

IBBY México/A leer lleva a cabo importantes proyectos de promoción de la lectura. Algunos de ellos son el festejo del Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil, celebrado cada 2 de abril desde 1967, en honor del nacimiento de Hans Christian Andersen. La Asociación también impulsa la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil –FILIJ—y estimula a autores e ilustradores de LIJ a través del premio Antonio Robles.

Apenas en 2012 se inauguró la Biblioteca BS-IBBY México/A leer, una institución importante, pues es ahí donde se realizan programas como Nosotros Entre Libros, Comité Lector y Abuelos Lectores. Además, el acervo de esta biblioteca es muy rico y está al alcance

de cualquiera que quiera consultarlo, ya sea con fines de entretenimiento, consulta o investigación.

Entre los muchos programas de IBBY México destacan la publicación de la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes*, los Bunkos de lectura, el Programa Nosotros Entre Libros y el Programa de Inclusión.

La *Guía de libros...* se publica anualmente. Consiste en un listado de obras de LIJ que un jurado especialista analiza y selecciona con el fin de recomendarlas a padres, maestros, bibliotecarios y promotores de lectura.

Los Bunkos de lectura es un proyecto parecido a las Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura. Se trata de bunkos, pequeños espacios acondicionados con un acervo de libros, donde los niños se reúnen a leer y a comentar sus lecturas. Según el sitio web de IBBY México, “De 1993 a la fecha, se han instalado 71 Bunkos en alianza con varias instituciones” (IBBY México, 2016).

El Programa Nosotros Entre Libros se desarrolla desde 2005 y busca llevar la lectura en voz alta a escuelas primarias públicas. Según el mismo sitio web, este Programa ha tenido mucho éxito y son varias las primarias que se han sumado a él. Por otro lado, el Programa de Inclusión busca atender la diversidad social con el apoyo de libros en Braille, audiolibros o textos con traducción a Lengua de Señas Mexicana. Este mismo Programa también atiende a lectores de lenguas originarias de México.

Editoriales mexicanas como el Fondo de Cultura Económica (FCE) también realizan una intensa labor de promoción de la lectura, sobre todo a través de dos de sus colecciones, *A la orilla del viento*, dedicada a la LIJ, y *Espacios para la lectura*, que reúne obras acerca de la lectura, la escritura y el papel que juegan dentro de la escuela o de la sociedad.

En 2016, *A la orilla del viento* celebró 25 años de vida. Esta colección, creada por Daniel Goldin, reúne obras de LIJ de autores internacionales ya clásicos como Anthony Browne y mexicanos como Francisco Hinojosa y Juan Villoro. Dentro de esta colección, “Los especiales de *A la orilla del viento*” juegan un papel muy importante, ya que se trata de libros álbum de calidad muy elevada, tanto por los textos como por las ilustraciones que los acompañan.

Por otro lado, la colección Espacios para la lectura se dedica a reflexionar sobre la lectura como fenómeno social y es por eso que encontramos títulos de autores y promotores tan importantes como Michèle Petit, Pedro Cerrillo, Teresa Colomer, María Teresa Andruetto o Aidan Chambers. Considero que esta es una colección muy necesaria si queremos promover la lectura, así como hacer notar su importancia dentro de la sociedad mexicana: al reflexionar sobre esta actividad, podemos generar conciencia en la población acerca de por qué es bueno leer.

1.1.5 El Programa Nacional de Lectura en Veracruz

El estado de Veracruz se ha alineado con los objetivos y metas planteados por el PNL del que se habló anteriormente. En ese sentido, la administración de dicha entidad se comprometió a fortalecer las bibliotecas escolares y de aula, así como a promover y desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los niveles escolares de primaria y secundaria. El reporte correspondiente al año 2011 presenta algunas estadísticas con las que se observa que en 2010

se capacitaron 1340 directores de escuela, supervisores escolares y jefes de sector; 204 maestros bibliotecarios, 1064 asesores técnico pedagógicos que cumplen funciones como asesores acompañantes y 3611 docentes de las regiones de Huayacocotla, Pánuco, Tantoyuca, Chicontepec, Tuxpan, Poza Rica, Martínez de la Torre, Xalapa, Zongolica, Orizaba, Veracruz, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla, Acayucan, y Coatzacoalcos [...] (Cruz Hernández, 2011: 4)

El informe citado también señala estadísticas relacionadas con la instalación y uso de las bibliotecas de aula. Así, se menciona que en 2009-2010 había “767 Escuelas con Bibliotecas Escolares instaladas”, “874 Escuelas que involucran a padres de familia en la promoción de la lectura y la escritura” y “683 Escuelas que de manera cotidiana utilizan los acervos”. Además, se indica que para el periodo escolar 2010-2011 se beneficiarían 9,505 primarias con la donación de acervos escolares.

Los números y los esfuerzos señalados en el informe preparado por la Secretaría de Educación de Veracruz –SEV— en 2011 son altos, y las mismas autoridades educativas

tienen la obligación de exponer resultados y evaluaciones del programa. De otro modo, pareciera que la promoción de la lectura en escuelas de nivel básico se realiza sin ton ni son, limitándose a la mera dotación de materiales de lectura en las aulas –esto es lo que muchas veces ocurre. En ese sentido, es una falta muy grave el que esos resultados y evaluaciones no se encuentren al alcance de maestros, promotores, padres de familia o cualquier persona interesada en el ámbito de la lectura y de su fomento en primarias y secundarias.

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

Este apartado se dedicará a comentar algunos casos similares al trabajo que aquí se presenta. Está dividido en dos partes para facilitar su comprensión: en la primera parte se revisan talleres de lectura llevados a cabo con niños de México y de otros países hispanoamericanos. Se pone especial énfasis en los objetivos y en los resultados de los proyectos, en caso de que la fuente consultada los cite. En la segunda parte se revisan brevemente talleres de lectura realizados como proyecto de investigación para elaborar un trabajo recepcional de educación superior, ya sea licenciatura o posgrado. En ambos sub-apartados, los casos similares se ordenan de manera cronológica, del más antiguo al más reciente.

1.2.1 Revisión de casos similares: los talleres de lectura y escritura con niños

En 2007, Mercedes Obregón Rodríguez coordinó un taller de lectura para niños sordos de 4°, 5° y 6° de primaria, en la Ciudad de México. Todo el taller se desarrolló en torno a una sola lectura, la novela *La habitación de arriba*, de Johanna Reiss, narración basada en hechos reales de la Segunda guerra mundial. El tema de la novela permitió discutir problemáticas como el odio, la xenofobia, el racismo y la intolerancia a ciertos grupos.

La forma de trabajo se desarrolló de la siguiente manera: en una sesión, una de las promotoras leía en voz alta *La habitación de arriba*, mientras otra traducía simultáneamente la narración a Lengua de Señas Mexicana (LSM). Al día siguiente, promotoras y participantes se reunían para discutir lo leído en la modalidad “Círculos de literatura”; es decir, la novela

era comentada en pequeños grupos, de cuatro o cinco niños. Después de la discusión, se llevaban a cabo actividades extratextuales cuyos objetivos eran los siguientes:

- Aprender a discutir literatura hablando sobre las obras leídas.
- Vincular la literatura con experiencias personales.
- Lograr una comprensión profunda del texto.
- Aprender a expresar ideas.
- Aprender a dar opiniones y a respetar las opiniones de los demás aprendiendo de los diferentes puntos de vista.
- Vincular la literatura con otras áreas del aprendizaje como la historia, la geografía y la escritura.
- Conocer más acerca del mundo y de los seres humanos a través de la literatura. (Obregón Rodríguez, 2007: 50)

Las actividades extratextuales son de carácter diverso, ya que perseguían objetivos específicos. Por ejemplo, el cine-club tenía como propósito complementar la visión sobre la Segunda guerra mundial, específicamente, sobre la ocupación alemana en países europeos. Algunas de las películas elegidas para discutir y comparar con *La habitación de arriba* fueron: “*La promesa* (de Margareth Von Trotta), *El tren de la vida* (de Radu Mihaileanu), *Cuando el cielo cae* (de Andrea y Antonio Frazzi) y *La vida es bella* (de Roberto Benigni)” (Obregón Rodríguez, 2007: 51). La comparación entre las películas y entre éstas y la novela permitió que los niños ampliaran sus conocimientos y su percepción sobre la Segunda guerra mundial.

Otro factor importante para saber más sobre ese hecho histórico fue el trabajo con un mapa de Europa. Obregón Rodríguez señala que al principio del taller se les pidió a los niños que ubicaran y colorearan Holanda en el mapa, ya que es ahí donde se desarrolla la historia. Posteriormente, a medida que se avanzaba con la lectura y se mencionaban nuevos países o lugares, las promotoras les pedían a los niños dibujar flechas de Alemania hacia ese nuevo territorio, para que todos tuvieran una idea de la ocupación nazi en la Segunda guerra mundial.

Para favorecer la comprensión interna del relato, las promotoras utilizaron ciertas estrategias, tales como la elaboración de un “mapa del relato”, que consistió en resumir hechos importantes de la historia a través de texto e imágenes; la realización de un catálogo de personajes que ilustraba cómo era cada uno, tanto física como emocionalmente, así como

qué relación tenía con los demás personajes de *La habitación de arriba*. Además de facilitar la comprensión, estos mapas y esquemas servían para que los niños no olvidaran lo que habían leído anteriormente.

Para observar y evaluar la recepción de la novela, cada niño elaboró un “diario de literatura”, en el que anotaban las reacciones o respuestas que tenían en relación con el texto. Obregón Rodríguez señala que esta actividad era realizada de manera individual, fuera del ámbito escolar; sin embargo, ella misma y sus colaboradoras respondían cada entrada de diario con sus propias reflexiones, con el fin de convertirlo en un ejercicio dialógico.

En este taller también se incluyó la escritura a partir de la lectura de *La habitación de arriba* y del *Diario* de Anna Frank. Así, los niños tuvieron que escribir un diario desde el punto de vista de Annie, la protagonista de la novela de Reiss. Para esta actividad, Obregón Rodríguez apunta que a los niños se les dio la libertad de trabajar solos o en grupo, así como de elegir el pasaje que más les gustara de la novela. Posteriormente, las promotoras revisaban los textos y corregían solamente hasta donde los niños identificaban errores, pues la visión de este taller era fundamentalmente constructivista. Aquí hay que hacer notar ciertos matices, pues “Mientras que en el caso de alumnos oyentes esta revisión estaría más bien enfocada a aspectos de redacción y ortografía, nuestros alumnos sordos deben enfocar esta revisión al logro de la correcta estructuración del español escrito” (Obregón Rodríguez, 2007: 53). Después de que las correcciones se hubieron vaciado en el texto, la antología se integró en un libro titulado “Mi diario”. Así, de acuerdo con Obregón Rodríguez, los niños conocieron todo el proceso de elaboración de un libro, desde la escritura del borrador hasta la “publicación”.

Además del visionado de películas, otra actividad extratextual fue el montaje de una exposición fotográfica con material real de la Segunda guerra mundial. Esta exposición se realizó en la primaria donde los niños estudiaban —no se cita el nombre de ésta en la fuente consultada— con los propios participantes del taller como guías. De esta forma, los chicos le explicaban a los invitados todo lo que habían aprendido y visto en el taller de lectura, relacionado con la Segunda guerra mundial. Esto permitió condensar el aprendizaje obtenido y también constituyó una valiosa evidencia para la evaluación de todo el taller.

En cuanto a los resultados, Obregón Rodríguez refiere que el trabajo por proyectos de lectura es especialmente valioso porque estimula la curiosidad de los niños y hace que quieran saber más sobre el tema, en este caso, sobre la Segunda guerra mundial.

El taller de lectura nos permitió entonces no solo leer junto con los niños una historia real muy hermosa, sino también profundizar con ellos en temas como la discriminación, la falta de tolerancia y respeto, la libertad de creencias y las diferentes reacciones que las personas tienen ante situaciones que sacan a flote lo mejor y lo peor de cada uno. (Obregón Rodríguez, 2007: 56)

La profundización en ciertos temas tratados en la novela fue posible no solamente gracias a la lectura y comprensión del texto, sino también gracias a la comparación y complementación de la novela con otras lecturas y con otras manifestaciones artísticas, tales como el cine o la fotografía. Es así como se pone de manifiesto que la lectura profunda y la vinculación con otras disciplinas artísticas es especialmente enriquecedora para formar lectores.

El siguiente caso se llevó a cabo por Freites Barros (2008) en la comunidad semirural de Trincheras, estado de Carabobo, a 22 km. de la ciudad de Valencia, Venezuela. La promotora trabajó con niños de entre seis y nueve años de edad, que cursaban 1º, 2º y 3º de educación básica. El proyecto tuvo, según la autora, una duración de tres años, aunque no se señala con claridad el periodo. Sin embargo, el reporte de resultados de dicho proyecto fue publicado en 2008 en la revista *Acción pedagógica*.

El objetivo del proyecto, llamado “Centros Comunitarios para la Promoción de la Lectura y la Escritura” fue generar un espacio alternativo al del contexto escolar y académico para la lectura y la escritura; es decir, la conformación de una biblioteca en la Escuela Básica Cayaurima. Freites Barros refiere que antes de su llegada la biblioteca sólo existía como un espacio físico, con una infraestructura y un acervo insuficientes para dar respuesta a las peticiones de los niños, quienes querían llevarse los libros que leían en la escuela a sus casas.

Ante este problema, Freites Barros hizo las gestiones necesarias con “la Directora de la Red de Bibliotecas Públicas, del Instituto Autónomo de Biblioteca Nacional del Estado Carabobo” (18) para que le fuera proporcionado el acervo necesario para el desarrollo de su proyecto. Luego de obtenerlo y de disponerlo adecuadamente en la biblioteca de la escuela,

tomó ciertas acciones de promoción de la lectura, mismas que iban desde dejar la puerta de la biblioteca abierta para que los niños se acercaran y miraran los libros, hasta la elaboración de resúmenes o fichas sobre lo leído. Asimismo, Freites Barros asegura que le dio seguimiento a los niños que prestaban libros, preguntándoles, de manera formal o informal, acerca de la lectura que habían realizado en casa. En cuanto a las actividades de escritura, Freites Barros guiaba el análisis de adivinanzas para que los niños produjeran las suyas.

Aunque se señalan algunas actividades de escritura y de análisis de textos, la lectura fue el centro de todas las actividades realizadas en la biblioteca. Freites Barros cuenta que este espacio se llenaba de niños durante el receso; pero no sólo se leía en ese momento, sino que ella pasaba a los salones de los docentes interesados en la promoción de la lectura para leerle en voz alta a los alumnos. A este respecto, la promotora señala:

La Dirección de Educación del Estado Carabobo asignó a cada aula de clase una Biblioteca de Aula, lo cual significó un aumento del tiempo dedicado a la lectura. [...] Este hecho no dejó de tener su punto de tensión. Algunas maestras comenzaron a quejarse de que las niñas y niños “sólo querían estar leyendo”. (Freites Barros, 2008: 19)

El tiempo dedicado a la lectura es relevante: no hay que olvidar que este fue un proyecto de tres años de duración, periodo en el que se realizaron préstamos de la biblioteca escolar, además de actividades relacionadas con la lectura y escritura. Por supuesto, el hecho de que durante ese tiempo también se conformaran bibliotecas de aula fue una ventaja al aumentar el tiempo de lectura, así como la curiosidad y el interés de los niños por los libros. Estas actividades sostenidas llevaron a que los niños que habían participado en ese proyecto siguieran siendo lectores una vez que éste hubo terminado. Lo anterior fue comprobado por Freites Barros, pues cuando concluyó su trabajo en la Escuela Básica Cayaurima, regresó a entrevistar y charlar con los niños para preguntarles sobre sus hábitos lectores.

Estos escolares permanecieron en el sistema escolar y son hoy adolescentes egresados de la educación básica y diversificada; más todavía: siguen siendo lectores apasionados. [...] Las niñas fueron las más activas y entre ellas hay quienes tienen su “bibliotequita” personal, otras han definido un gusto particular por un género literario, algunas están dispuestas a emprender [...] actividades destinadas para promover el gusto por la lectura. (Freites Barros, 2008: 15)

En resumen, gracias al proyecto de promoción de la lectura de Freitas Barros, se puede advertir que el tiempo que se dedica a la lectura en la escuela no debería ser menospreciado ni pasado por alto por los docentes. La lectura en el receso y en el aula, de diez o doce minutos como propone Garrido, más la aplicación de estrategias efectivas –como las realizadas por Obregón Rodríguez—, podría ayudar a maestros y promotores a formar lectores críticos y sensibles.

Otras estrategias atractivas de promoción y fomento de la lectura están en Medina Manrique *et al.* (2009). Las autoras de este estudio implementaron un programa de lectura y escritura como proceso cuyo objetivo principal fue evaluar la comprensión lectora profunda, así como la calidad de textos expositivos en niños de 3° y 4° de primaria. El lugar donde realizaron dicho programa fue la Institución Educativa Distrital (IED) “Bernardo Jaramillo, sede B, Jornada Tarde” (Medina Manrique *et al.*, 2009: 37), en Bogotá, Colombia.

La metodología utilizada por las autoras fue la siguiente: en la primera fase, aplicaron un cuestionario diagnóstico dirigido a evaluar la comprensión lectora de los participantes. Posteriormente, se realizó una actividad “desencadenante” en el que las investigadoras pidieron a los niños reseñar un video visto anteriormente para explicarle su contenido a sus compañeros de grados inferiores. La segunda fase consistió en varias actividades, tales como la aplicación de estrategias para mejorar la comprensión lectora; la producción de un texto expositivo –en todas sus fases, desde la reflexión y planeación del tema hasta la edición de éste en el programa informático Word—y la publicación de los mejores textos en un blog creado por las investigadoras. Entre las estrategias de comprensión lectora destaco las siguientes: predecir el contenido del texto mediante el análisis de títulos, subtítulos y otros elementos; formular preguntas antes de leer un texto y la visita a la biblioteca el Tunal. Por otro lado, las estrategias para facilitar la producción de un texto expositivo comprenden la reflexión, planeación y edición de los trabajos a realizar. Así, por ejemplo, las investigadoras dedicaron una sesión para que los niños leyeran sus textos y permitieran que sus compañeros y las mediadoras les hicieran comentarios y ajustes orientados a mejorar el contenido. Por último, en la tercera fase se compararon los resultados obtenidos al final de la implementación del programa con los del cuestionario diagnóstico y se analizaron las opiniones que tenían los niños sobre la lectura y la escritura después de la intervención de las investigadoras.

El énfasis que las investigadoras han puesto en promover y mejorar la metacognición de la lectura y la escritura en niños de 3° y 4° de primaria me parece pertinente, pues considero que no siempre se les guía a los niños en la construcción de sentido de un texto. Si los niños son capaces de reflexionar acerca de cómo leen y escriben —y por qué echan mano de ciertas estrategias y no de otras— será mucho más sencillo para ellos leer y escribir con profundidad. Sin embargo, como las mismas autoras señalan, en la escuela el acento está puesto en “procesos de bajo nivel (ortografía, puntuación, caligrafía) y se deja de lado los procesos de alto nivel (cohesión, coherencia, estructura del texto, propósito, contenido)” (Medina Manrique *et. al.*, 2009: 33). En ese sentido, los resultados obtenidos referentes a la metacognición de esas actividades son particularmente ricos para analizar la recepción y la opinión que los niños, los sujetos con los que se pretende trabajar, tienen sobre la lectura y la escritura. Entonces, sobre la lectura, antes de la intervención de las investigadoras los niños pensaban que las dificultades relacionadas con esa actividad estaban relacionadas con la decodificación. Los chicos referían que encontraban difícil leer palabras largas, desconocidas o en otro idioma. Sin embargo, después de la aplicación del taller, los niños reconocieron algunos objetivos que buscaban alcanzar a través de la lectura, como encontrar las respuestas a ciertas preguntas o bien, extraer información. Recuérdese que uno de los objetivos de las autoras de este estudio fue hacer que los niños produjeran textos expositivos, para los cuales debían reunir, discriminar y extraer información de varias fuentes.

En el caso de la escritura, antes del programa, los niños señalaban las mismas dificultades reconocidas en la lectura: escribir palabras largas, desconocidas o en otro idioma. También le daban mucho valor a la cuestión ortográfica como mecanismo de control dentro de la escuela. Una vez que finalizó el programa de Medina y sus colaboradoras, los chicos pudieron identificar estrategias para mejorar sus textos, tales como el comentario de sus compañeros y los de las investigadoras, la relectura de sus propios escritos y la elaboración de varias versiones de sus textos.

Las investigadoras comparan, en las conclusiones de su estudio, los análisis de lectura y escritura realizados antes y después de su intervención. Resalto aquí uno de esos resultados:

En cuanto a la prueba de lectura, aunque se presenta un aumento significativo entre la primera y la segunda aplicación, resalta el hecho de que la comprensión de lectura de los niños se

dirige al contenido literal del texto (memoria) y a la información contextual con que cuentan. El indicador más bajo es la habilidad de generar inferencias [...] (Medina Manrique et. al., 2009: 46)

Aunque en el estudio las autoras citan ciertas estrategias para guiar a los niños en su generación de inferencias, al final este objetivo no fue alcanzado; quizá se requiere de un trabajo a largo plazo o bien, de estrategias más concretas para que los niños realmente comprendan qué es hacer inferencias y cómo pueden hacerlas; es decir, hacer que ellos interioricen esa estrategia de lectura.

Los resultados del análisis de la escritura arrojan lo siguiente: “Para el caso de la escritura [los niños] aceptan la utilidad de establecer acciones previas como la identificación de audiencia, objetivos, tipo de texto, extensión, etc.” (Medina Manrique *et. al.*, 2009: 48). Antes de la intervención de las investigadoras, los niños no tenían conciencia de esos elementos, ya que se limitaban a escribir textos escolares cuyo único objetivo era cumplir con alguna tarea. Así, la única audiencia con la que contaban era el profesor.

Lo que más resalta del trabajo de Medina y sus colaboradoras es justamente la visión de la lectura y la escritura como algo real. A través del programa que implementaron en Bogotá, hicieron que los niños fueran conscientes de que cuando uno lee o escribe lo hace con un propósito; dicho propósito cambia toda la perspectiva del lector y del escritor y, por lo tanto, cambia su texto. Esta visión es poco frecuentada en las escuelas, donde, como se ha señalado, la lectura y la escritura se limitan a la función utilitaria y no tienen objetivos, formas o audiencias reales. Quizá haría falta implementar esa metodología en la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas de nivel básico, pero no sólo con textos expositivos, sino también narrativos para, de esa manera, ampliar la educación literaria de los chicos de primaria.

Una visión mucho más rica e integrada de la promoción de la lectura está en Bustamante y Porras (2010), quienes llevaron a cabo talleres con niños en edad preescolar. Dichos talleres se realizaron en dos centros educativos distintos: el Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón y el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Ambos centros mostraron resultados muy distintos en el diagnóstico del interés de los niños por la lectura: mientras que en el Jardín de la UPTC los chicos mostraban

entusiasmo por los libros y por la escritura y mantenían una buena autoestima y buena comunicación con sus profesores, en el Instituto Técnico los chicos tenían poco o nulo interés por la lectura y el mundo del libro y se mostraban apáticos ante las creaciones artísticas o literarias. Con este diagnóstico, los investigadores implementaron talleres orientados a estimular la creatividad artística, la lectura y la producción de textos literarios por parte de los niños. Aunque la información que proporcionan acerca de las prácticas y los resultados de los talleres artísticos es muy valiosa, a continuación se comentarán solamente los resultados obtenidos con la promoción de la lectura y la escritura.

A pesar de que los promotores trabajaron con niños de 2 a 4 años en el Jardín de la UPTC y con chicos de 4 a 6 años en el Instituto Técnico —etapas del desarrollo inferiores a las atendidas en este trabajo— se verá que existen ciertas similitudes entre la recepción y la producción literaria de chicos de 4 a 6 años y niños de 7 a 9 años, población, ésta última, con la que se trabajó en este proyecto.

Los autores inician señalando la importancia del desarrollo del lenguaje en niños que se encuentran en la etapa de la primera infancia. Anteriormente hemos visto que la lectura y la conversación sobre ésta entre el niño y el adulto favorecen la alfabetización temprana. Con eso en mente, Bustamante y Porras dedicaron las primeras sesiones de sus talleres en el Jardín de la UPTC a conversar con los niños; se dieron cuenta, de acuerdo con la observación de estas charlas, que los niños hablaban sobre todo de su contexto; es decir, de su familia, de sus vacaciones, de sus mascotas o de los programas de televisión y juguetes con los que estaban familiarizados. Aunque se trata de niños muy pequeños, más adelante se verá cómo la población con la que se realizaron los talleres para este proyecto también hablaba de su ambiente y de cosas que ellos conocían.

Llama la atención la selección de textos que Bustamante y Porras eligieron para los talleres en el Jardín de la UPTC. Reconocen las siguientes características de un libro dirigido a niños en la primera infancia: “la trama del cuento deberá ser breve, con un nudo argumental sencillo, ágil, centrado en pocos personajes, con diálogos ligeros y con un desenlace feliz” (Bustamante & Porras, 2010: 162) y, así, la cartografía lectora estuvo constituida, mayormente, por cuentos infantiles de Jorge Iburgüengoitia. Los autores señalan que las lecturas en voz alta, las lecturas dramatizadas, o las narraciones orales se realizaban en el

parque o en el polideportivo del Jardín, lo que propiciaba un ambiente más relajado y tranquilo, que facilitaba la comprensión de la lectura.

La creación de textos literarios y de producciones artísticas fue la manera que tuvieron los investigadores de hacer que los niños expresaran lo que habían aprendido en los talleres de lectura. En este caso volvemos a observar similitudes entre este trabajo y el proyecto que se presenta aquí, pues:

Los resultados de este taller fueron alentadores ya que los trabajos realizados por los niños tienen una riqueza visual y significativa desde el punto de vista gráfico y literario; se observa en sus elaboraciones una mezcla de elementos de su cotidianidad, influencia de los cuentos clásicos, de ciencia ficción, así como un marcado conocimiento e identificación con personajes de la televisión: superhéroes, animales, actores de los cómics... (Bustamante & Porras, 2010: 163-164)

Más adelante, en los resultados principales de algunas sesiones de los talleres de lectura, se verá cómo los niños con los que se trabajó también incluyen elementos de su propio mundo, como el videojuego *Minecraft*, la serie de dibujos animados *Gravity Falls* o los juguetes de la marca Distroller. Todo esto influye mucho en sus textos y en la manera en que leen, pero también son elementos que deben ser tomados en cuenta por el promotor para generar empatía con los participantes de los talleres.

En cuanto al trabajo de Bustamante y Porras en el Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón, ellos refieren que implementaron talleres de lectura, escritura y artes plásticas con niños de 4 a 6 años. Una de las actividades que llevaron a cabo fue la visita a la Biblioteca de Comfaboy, ubicada en Boyacá, Colombia. La importancia de dicha visita radica, de acuerdo con los autores, en que la lectura es un proceso constante en el que los niños siempre están aprendiendo y recibiendo información; la visita a la biblioteca permite no solamente ayudarlos en ese proceso, sino también hacerles saber que los libros están al alcance de todos y que cualquiera que desee alcanzar un dominio lector más amplio y profundo solamente tiene que acercarse a la biblioteca y leer los libros.

Después de que los niños hubieron explorado la Biblioteca de Comfaboy y hubieron tomado, hojeado y leído algunos libros, Bustamante y Porras hicieron una actividad de confrontación, en la que pidieron a los participantes que ilustraran la lectura que más les hubiera gustado; posteriormente, los niños escribieron sus propios cuentos y relataron su

experiencia en la biblioteca. En general, los autores refieren que la experiencia fue positiva y alentadora.

Resultados parecidos se obtuvieron con la visita a otra biblioteca, la Patiño Roselli. Aquí, “Los niños escucharon muy atentos las historias y curiosidades que este lugar les ofrecía. El monje sin cabeza y otros espantos les hacían sentir curiosidad y terror” (Bustamante y Porras, 2010: 169). Hay que señalar que las visitas a bibliotecas no sólo cumplen con las funciones señaladas anteriormente, sino que también significan mucho para los niños, pues son verdaderas excursiones que los chicos aprovechan al máximo, ya que no quieren perderse nada de esas aventuras.

Finalmente, gracias al trabajo realizado con los niños, los investigadores pueden extraer ciertas conclusiones, como la que se cita a continuación:

Los niños irrumpen con sus historias, aceptan el reto de la página en blanco, garabatean en trazos espontáneos y todo esto ya es ganancia; hacen acopio de su gramática interiorizada, a veces lo que hacen es estandarizar una regla gramatical, de manera intuitiva, como cuando dicen o escriben “yo sabo” [...] y otras veces crean vocablos audaces a partir de categorías gramaticales existentes: ¿quién grandotó el puente, quién maló el jugo, quién viejó a la viejita? Para recordar a Chomsky, el niño es una especie de pequeño genio con el lenguaje, puede suceder que la escuela, normativista y represora, termine cohibiendo esas aptitudes primigenias. (Bustamante & Porras, 2010: 173)

Cualquiera que trabaje con niños es testigo de la desbordante creatividad de éstos. Más adelante se verá cómo, en uno de los talleres realizados para este proyecto, se creó un vocablo nuevo a partir de un error. Esa palabra nueva fue de mucha utilidad cuando los niños tenían que escribir sus propios textos.

Como ha demostrado el trabajo de Bustamante y Porras, es necesario ampliar las actividades de lectura y escritura en el aula y, por ello, las visitas a la biblioteca y la producción plástica son muy importantes. Gracias a eso se les dice a los niños que los libros y la lectura están fuera del papel –en realidad, se encuentran en todas partes, en la biblioteca, en los cuadros, dibujos o ilustraciones y en las personas que intervienen en su creación, desde el autor hasta el editor y el librero.

La última investigación que se citará en este subapartado es la de Chaves Salgado (2015), quien propone una serie de talleres de lectura que pueden desarrollarse con niños de

entre 8 y 12 años. Estos talleres abarcaron, según la autora, un total de ocho sesiones repartidas en dos sesiones por mes; la principal razón de estructurar el trabajo de esa manera radica en la extensión de los libros que se leerían en los talleres, ya que se trataba de novelas cortas o compilaciones de cuentos que se revisarían en su totalidad. Además, el espaciamiento también permitió que los niños leyeran e hicieran ciertas actividades con anticipación y llegaran a los talleres solamente a comentar sus experiencias. Chaves Salgado señala que, para la planificación de sus talleres, se basó en *Animación a la lectura: con nuevas estrategias*, de Sarto (2010). La mayoría de los talleres que propone Chaves Salgado echan mano de estrategias lúdicas basadas en la lectura. A continuación se comentan algunos de ellos, especialmente los que están dirigidos a niños de 8 y 9 años.

Para el primer taller se propone la lectura del poemario *Paulina y el caracol* (2000), de Floria Jiménez. Los niños que participan en este taller deben haberlo leído previamente y luego lo comentarán en las siguientes sesiones, con la mediación de la promotora. Algunos de los objetivos que Chaves Salgado persiguió con ese texto fueron “Entender los poemas” y “Lograr construir nuevas composiciones poéticas” (Chaves Salgado, 2015: 5). Sin embargo, en las actividades a realizar con dichos poemas no se especifica claramente de qué manera se logrará la comprensión lectora; solamente se indica que en la sesión se charlará sobre *Paulina y el caracol*. Por otro lado, para lograr el segundo objetivo, Chaves propone recortar los versos de cada poema y hacer que los niños vuelvan a armarlos, como si se tratara de un rompecabezas.

A partir de la lectura de *Un rincón para los sueños* (2000), de Clara Acuña, se propone que chicos de diez años analicen el contenido de los cuentos y trabajen con el tema de los valores. La investigadora refiere que las sesiones de trabajo con ese libro se organizaron de la siguiente manera: primero, se dedicó un tiempo para explicarles a los chicos qué son los valores; posteriormente, los participantes leyeron todo el libro de Acuña y luego se llevó a cabo la actividad de escritura, que consistió en que cada chico hiciera una carta para un amigo recomendándole el libro que había leído, resaltando siempre la importancia de los valores contenidos en él. Esta actividad me parece especialmente rica porque permite que los niños reflexionen sobre el libro y sobre la interpretación que realizaron de él. Además, permite generar empatía con el texto, con el mediador y con el destinatario de la carta. No hay que

olvidar que la lectura forma comunidad, y esta comunidad lectora siempre está hablando de libros.

Otro taller dirigido a niños de 8 y 9 años es el desarrollado a partir de la lectura de *Cuentos con alas y luz* (2001), de Ani Brenes. Los objetivos que se persiguen son: “Acercarse a la lectura de los cuentos”; “Desarrollar una buena memoria” y “Ejercitar la comprensión de la lectura” (Chaves Salgado, 2015: 13). En esta ocasión, después de que los niños hayan leído los cuentos, la promotora los dividió en dos equipos y le repartió tarjetas a cada equipo con preguntas sobre los personajes y sobre el contenido de los cuentos. Alternativamente, Chaves Salgado iba haciendo las preguntas correspondientes a cada tarjeta y, en caso de que un equipo no supiera la respuesta, el otro podía contestar, a manera de concurso. Al final, el equipo ganador era el que tuviera más respuestas correctas. Aunque reconozco que esta actividad es lúdica y entretenida, creo que refuerza la idea de que la interpretación de un texto consiste en tener la “respuesta correcta” o la respuesta que el profesor o promotor quiera escuchar. Esta dinámica puede funcionar con textos unívocos, que no permitan más que una interpretación; sin embargo, sería difícil limitarse a esa actividad con una novela como *Peter y Wendy*, que tiene más de una interpretación posible. Tal como se verá más adelante con Colomer, la prioridad de las escuelas de nivel básico —y, yo agregaría, de la promoción de la lectura— debe ser enseñarle a los niños y jóvenes qué hacer para comprender un texto.

Finalmente, es necesario destacar que Chaves Salgado reconoce la importancia de la promoción de la lectura, misma que debe hacerle ver a los participantes que

[...] el libro es un elemento valioso y que no necesariamente debe asociarse siempre a labores de índole académica, que muchas veces resultan tediosas para los niños, las niñas y las personas jóvenes. Contrario a esta idea, la lectura debe llegar a ser entendida como una experiencia placentera [...] (Chaves Salgado, 2015: 14)

Tanto Chaves Salgado como la mayoría de los investigadores citados en este subapartado coinciden con uno de los objetivos principales de este trabajo: hacer que los niños vean la lectura como una actividad que pueden disfrutar, más allá de ser algo que hacen de forma obligada por la escuela.

1.2.2 Promoción de la lectura con niños a través de programas universitarios y de posgrado

Son muchas las tesis y trabajos recepcionales de universidades y posgrados que se han enfocado en promover y en llevar a cabo talleres de lectura con niños de primaria. Sin embargo, aquí se mencionarán sólo dos trabajos: el primero es una tesis de licenciatura de la UNAM presentada por María Guadalupe García Chávez (2011); el segundo es un trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana defendido por Laura Pérez Vásquez (2015).

Para la realización de su tesis –titulada “El fomento a la lectura y la escritura creativas. Una propuesta metodológica”–, García Chávez trabajó con el programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura. Los objetivos generales de sus talleres eran “Acercar a los niños de manera lúdica y creativa a los libros y a la lectura” y “Lograr que la lectura sea significativa para ellos” (García Chávez, 2011: 108). Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes: “Conseguir que el niño haga de la lectura un acto cotidiano generador de emociones y nuevas ideas”; “Fortalecer la comprensión lectora”; “Desarrollar la capacidad crítica”; “Formar lectores independientes, con iniciativa propia” (García Chávez, 2011: 108).

Para lograr dichos objetivos, García Chávez echó mano de herramientas de promoción tales como lectura en voz alta, narración oral y actividades relacionadas con las artes plásticas –por ejemplo, en uno de los talleres, los niños tenían que plasmar en imágenes lo que se hubieran imaginado a partir de la lectura de un capítulo de *El jardín secreto*, de Frances Hodgson Burnet.

Aunque los resultados de los talleres de García Chávez no están medidos y evaluados con el rigor y la precisión que se requiere, la autora recoge algunos comentarios de padres cuyos hijos habían participado en las actividades. A continuación se citan algunos de ellos: “Mi hijo lee más desde que viene al taller”; “La felicito por su trabajo, mi hija me cuenta de las lecturas y los trabajos que hacen. Está muy contenta con usted”; “Antes de venir a este taller a mi hijo no le gustaba leer, y ahora si [sic] lee”; “Mi hija lee y después de leer escribe o realiza alguna otra actividad a partir de la lectura” (García Chávez, 2011: 138).

Por otro lado, está el trabajo de Laura Pérez Vásquez, quien trabajó con niños de cuatro años del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). Además de trabajar con los pequeños, Pérez Vásquez involucró a los padres de familia para dar seguimiento a las actividades de lectura realizadas en los talleres. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes: “Propiciar la mejora de la comprensión de los textos que a los niños se les lean, motivándolos a que generen preguntas y ellos mismos las respondan a fin de que entre todos deduzcan el tema central de los relatos”; “Propiciar que los niños expresen sus opiniones, motivándolos a dialogar acerca de los textos que se les leyeron e incitándolos a que exterioricen sus juicios de maneras alternas como la corporal y la pictográfica” (Pérez Vásquez, 2015: 20).

Las estrategias que utilizó Pérez Vásquez son muy similares a las de García Chávez, pues también se abocan a la lectura en voz alta y a las actividades plásticas. Sin embargo, a diferencia de García Chávez, el proyecto de Pérez Vásquez sí presenta una evaluación y unos resultados concretos, ya que, de los padres encuestados:

- 90% contestó que sus hijos mejoraron su comprensión.
- 90% contestó que sus hijos mejoraron su imaginación.
- 75% contestó que sus hijos mejoraron su memoria.
- 90% contestó que sus hijos mejoraron su expresión oral.
- 70% contestó que sus hijos mejoraron su razonamiento crítico.
- 75% contestó que sus hijos mejoraron su atención. (Pérez Vásquez, 2015: 59)

Para concluir esta sección, puntualizaré que el presente proyecto se inscribe dentro de la promoción de la lectura enfocada en niños de primaria; en ese sentido, se alinea con las propuestas y programas de fomento a la lectura y a la escritura revisados aquí. Aunque dichos programas son bastante similares unos con otros, este proyecto tomó en cuenta solamente los que consideró pertinentes y que fueron más de acuerdo con los objetivos perseguidos.

2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 La teoría transaccional y la teoría de esquemas

El contexto social donde quizá se tiene el primer contacto con los libros y la lectura es el hogar. Sin embargo, una buena parte de la población en México no cuenta con capital cultural en sus casas. Por eso, la escuela tiene un papel muy importante en la formación de lectores, pues es ahí donde la mayoría de la gente conoce y aprovecha herramientas como la lectura y la escritura.

Lo anterior lo demuestran las cifras arrojadas por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENL) 2015: el 60.5% de los entrevistados aseguraron que sus profesores los animaban a leer publicaciones y textos no relacionados con la escuela. Además, el 59.8% señaló que un maestro les leía “siempre”. Gracias a estos datos se puede apreciar el protagonismo que han adquirido los maestros en la promoción de la lectura. Sin embargo, aún es necesario mejorar las prácticas lectoras de los maestros para que éstos animen a sus estudiantes –sobre todo si son niños— a leer, en especial textos literarios que no formen parte del programa de estudios.

El problema adquiere una dimensión mayor en tanto que en las escuelas mexicanas suele privilegiarse la lectura de comprensión literal y no existe una verdadera “educación literaria” (Colomer, 1991: 22). Otros autores, como Sánchez Miguel y García Rodicio (2014) se han enfocado en el problema de la comprensión que muchos estudiantes experimentan a lo largo de su vida en la escuela. Algunas razones que los autores señalan son las siguientes: “porque tenemos que invertir demasiados recursos en leer palabras”; “porque no tenemos conocimientos previos”; “y/o porque no los explotamos [los conocimientos] estratégicamente” (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014: 92-94). Aunque esas razones limitan de manera importante la comprensión y el disfrute de la lectura, en la escuela no se busca corregirlas. Tal como señala Colomer (1991), en el ámbito escolar no se ejercita la

comprensión adecuada del texto, misma que debería ser global, abarcadora de lo que se dice entre líneas, de la intención del autor o de las propias sensaciones y opiniones del lector. En su lugar, sólo se fomenta la comprensión literal del texto, o bien, la rapidez con la que se lee.

A pesar de lo anterior, existen muchas teorías que permiten entender que la lectura no es una actividad superficial ni unilateral. En ese sentido, el aparato teórico que sustenta este proyecto de intervención es tanto la teoría transaccional de Rosenblatt (1996), como la teoría de esquemas. Ambas teorías refutan la afirmación de que leer se limita a descifrar un código o a concentrarse únicamente en los aspectos más literales. Por el contrario, Rosenblatt afirma que la lectura es una transacción entre las ideas, metas o prejuicios preconcebidos del lector y el mundo presentado por el texto leído. Aquí entra en juego la teoría de esquemas: los esquemas son concepciones que cualquier persona tiene sobre casi cualquier tema o aspecto de la vida cotidiana. La lectura suele jugar con esos esquemas, retándolos, cuestionándolos o poniéndolos a prueba, y lo hace todo el tiempo. Por eso, tal como señala Rosenblatt (1996), la lectura es una revisión periódica y autocrítica que guía las selecciones de sentimientos, ideas o metas preconcebidas por el lector. En la medida en que los lectores analicen esos procesos y los interioricen, su lectura será mucho más completa y fluida comparada con la que llevarían a cabo si se limitaran a atender cuestiones literales o superficiales.

¿Cuál es la mejor manera de internalizar esos procesos de lectura? A través de la apropiación del texto leído. Esto permite dos cosas, primero: la “respuesta expresada”, la activación de ciertos aspectos del proceso que ocurren durante la lectura (Rosenblatt, 1996: 15-16) y la “interpretación expresada”, explicar y analizar la evocación sentida con la ayuda de un marco de referencia (Rosenblatt, 1996: 15-16). Estos elementos se expresarían a través de la escritura, misma que ayuda a ordenar el pensamiento, a elaborar una lectura crítica y también a hacerse preguntas como “¿por qué pasó eso en el libro? ¿Por qué sentí miedo, angustia o alegría en ciertos pasajes?” El fin último de la respuesta y de la interpretación expresada es apropiarse del texto, internalizarlo, comprenderlo a profundidad. Es lo que hace, en última instancia, un buen lector.

2.1.2 El desarrollo cognitivo de los niños de acuerdo con Piaget y Gardner

En los niños, el proceso comentado anteriormente es aún más delicado, debido a su desarrollo cognitivo. En otras palabras, los niños no tienen una “caja de herramientas” psíquica tan bien nutrida como la de los adultos –las experiencias de una persona de siete años, indudablemente valiosas, no son tan ricas y variadas como las de alguien de cuarenta u ochenta años. Es importante conocer cómo la experiencia, las vivencias y el aprendizaje se van desarrollando en el niño, con el fin de saber la forma en que la recepción de un texto –pero también de cuestiones extraliterarias—opera dentro de él. Asimismo, gracias al conocimiento de este desarrollo, al promotor de lectura le será más fácil elegir lecturas adecuadas a la edad del niño.

Para hablar del nacimiento del aprendizaje y de la inteligencia del niño, me apoyaré en Piaget y en su teoría del desarrollo cognitivo, misma que señala seis estadios en los que los niños van adquiriendo nuevas habilidades. Durante el primer estadio ocurren las primeras imitaciones, gracias a un impulso reflejo experimentado por el niño. Ya sea que éste suceda por indiferenciación o confusión entre el ambiente externo y el yo, la interiorización de estos reflejos consecuentará las primeras imitaciones, pero hay que señalar que, para que eso suceda, el reflejo debe llevar a repeticiones más duraderas que la excitación inicial. Piaget cita el ejemplo del bebé que comienza a llorar sólo porque escucha los llantos de otro niño: si este ejercicio reflejo se asimila, poco a poco comenzará la imitación (Piaget, 2016).

Durante el segundo estadio los esquemas agregan nueva información; estos esquemas son susceptibles de repetición a medida que se van asimilando. El niño puede, en este estadio, interiorizar nuevos sonidos y, posteriormente, imitarlos. De acuerdo con Piaget, basta solamente que el sonido sea emitido para que el niño acomode el ruido y su propia fonación en el esquema adecuado. Una vez asimilado, el sonido podrá imitarse. Sin embargo, el epistemólogo señala que,

[...] son necesarias dos condiciones para que aparezca la imitación: que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia, y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados por los cuales llega por sí mismo; o sea, que el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido. (Piaget, 2016: 22)

Hay tres características importantes en esta nueva imitación vocal. Primero, la voz de otro excita la propia voz del niño. Puede tratarse de un llanto, en donde la imitación es automática dado el sentimiento impreso a la voz en este caso; pero también puede tratarse de sonidos en general. Aquí, es necesario, para que aparezca la imitación, que los sonidos escuchados por el niño ya hayan sido producidos por él y que sean de su interés. Sin embargo, en esta imitación, el niño no reproduce de forma idéntica los sonidos escuchados.

La otra característica es, por supuesto, la aparición del rasgo preciso en la imitación. El niño imita el sonido tal cual fue emitido por su cuidador cuando éste lo produce enfrente de él. Por supuesto, hay que matizar que esta imitación es precisa porque el cuidador imita al niño mismo, quien no reproduce el sonido realmente, sino que se esfuerza por conservar el sonido que emitía antes. La tercera característica es excepcional, pues se trata de la producción de sonidos que el niño no ha emitido antes.

Para concluir con este estadio, Piaget advierte que:

Desde entonces, toda acomodación a los datos exteriores tiende a repetirse, puesto que esta repetición del acto entero constituye la reacción circular primaria indiferenciada de la asimilación reproductiva misma, dado que la acomodación sobrepasa el nivel del puro reflejo para tener en cuenta la experiencia. En las circunstancias ordinarias, es decir cuando la actividad del objeto no implica por convergencia especial la del sujeto, esta tendencia a la repetición se manifiesta simplemente bajo la forma de una necesidad de emprender la percepción, pero cesa con (o poco después de) la desaparición del objeto o del espectáculo percibido. Pero cuando, por excepción, el objeto mismo responde a la actividad asimiladora del sujeto o la sostiene desde el exterior, la acomodación del objeto se prolonga más allá de la percepción y es precisamente este fenómeno el que constituye el comienzo de la imitación [...] (Piaget, 2016: 28)

En el tercer estadio aparecen las primeras “reacciones secundarias” (Piaget, 2016: 35), que se agregan a las “reacciones circulares primarias” (Piaget, 2016: 35) del estadio anterior. Estas reacciones secundarias llevan a cabo acciones sobre las cosas. Adicionalmente, hay que señalar que la imitación en este estadio agregará poco a los modelos nuevos.

¿Qué es lo que el niño imita en este estadio? Principalmente, movimientos de otras personas que son “análogos y visibles” (Piaget, 2016: 39) a los de él. En otras palabras, el niño en el tercer estadio imitará solamente los movimientos que ya ha experimentado con anterioridad –“el contenido de sus reacciones circulares primarias o secundarias” (Piaget,

2016: 39)—, así como los que se encuentran dentro de su campo de visión —por ejemplo, mover las manos, la cabeza o sacar la lengua. Piaget es contundente en cuanto a este respecto, pues señala que, en este estadio, no es posible imitar movimientos que el mismo niño no pueda ver en su propio cuerpo. Para imitar gestos relacionados con la boca, aunque sean visibles sobre el cuerpo del otro, el sujeto tiene que experimentar primero sensaciones gustativas o quinesísticas para tomar conciencia de sí mismo. Esto, por supuesto, es un proceso más complejo que requiere un aprendizaje.

El cuarto estadio es muy importante, pues es aquí donde se empiezan a imitar modelos nuevos, hasta este momento indiferente para el niño. Piaget señala que lo anterior se debe simplemente al desarrollo de la inteligencia. Hasta el tercer estadio, los esquemas a imitar eran, generalmente, simples y rígidos. El hecho de que el niño comience a imitar modelos nuevos obedece a cierta maleabilidad de los esquemas. “Inversamente, si la imitación de lo nuevo comienza con el cuarto estadio, es porque los esquemas de que dispone el niño se hacen susceptibles de acomodación móvil en la misma medida en que comienzan a coordinarse entre sí” (Piaget, 2016: 67).

Más adelante, Piaget insiste en que el niño imita cuando es capaz de acomodar y asimilar las acciones familiares a él. Sin embargo, a partir de este estadio surge la diferenciación entre lo experimentado en el ambiente y el propio sujeto. Es decir, se empieza a distinguir la acomodación de la asimilación. A partir de que el niño comienza a diferenciar las cosas del ambiente de sí mismo, nacen una serie de “esquemas asimiladores” (Piaget, 2016: 72) gracias a los cuales el niño se adaptará a las distintas cosas y personas “de acuerdo con una acomodación siempre diferenciada” (Piaget, 2016: 72-73).

Durante el quinto estadio la imitación de modelos nuevos se vuelve constante y precisa; esto debido, otra vez, al desarrollo de la inteligencia del niño. Aquí la acomodación se diferencia de la asimilación de un modo mucho más constante y exacto, y el niño se dedica a descubrir propiedades nuevas de los objetos. En el quinto estadio el niño es “[...] capaz de coordinar un mayor número de esquemas y diferenciarlos en el curso del camino unos con relación a los otros, para acomodarlos al objetivo” (Piaget, 2016: 83).

Finalmente, el sexto estadio tiene como característica principal la “imitación diferida” (Piaget, 2016: 91), imitación que ocurre no ya al momento siguiente de la producción del

estímulo por parte del cuidador del niño, sino incluso varios días después. Esto quiere decir que el niño del sexto estadio se apoya bien en el recuerdo o en un esquema ya asimilado con anterioridad.

Además de lo anterior, el sexto estadio también se caracteriza por el nacimiento del uso de los signos: “[...] aproximadamente en el momento mismo en que la inteligencia sensorio-motora se prolonga en representación conceptual y la imitación se convierte en representación simbólica, el sistema de signos sociales aparece bajo la forma del lenguaje hablado (e imitado)” (Piaget, 2016: 92). Sin embargo, es necesario señalar que en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo de los esquemas nuevos —y, por consiguiente, de la inteligencia—, interviene también, según Piaget, la valoración personal que hace el niño de los objetos o de las personas. Así, es más probable que el niño imite cosas que le importen o que le signifiquen algo; o bien, como señala el epistemólogo, desde los primeros meses es posible observar que el niño imita con más frecuencia a un familiar que a un extraño (Piaget, 2016: 99).

Para finalizar, se señalarán las características principales de los niños de entre 7 y 8 años, pues se trata del grupo de edad con el que se llevaron a cabo los talleres de lectura. De acuerdo con Piaget:

Hacia los 7 u 8 años, se asiste a un triple progreso. Primero que todo, hay imitación del detalle con análisis y reconstitución inteligente del modelo. Luego, hay conciencia de imitar, es decir, disociación neta de lo que proviene de fuera y lo que pertenece al Yo. Y, sobre todo, hay selección, pues la imitación propiamente dicha no interviene sino en función de necesidades inherentes al trabajo personal y como coadyuvante. (Piaget, 2016: 107)

Como conclusión, se puede señalar el dialogismo presente en la teoría de Piaget antes expuesta. Para el psicólogo suizo, la mente interactúa con el ambiente. Así, cuando un niño pasa de un estado a otro, su mente va reordenando el pensamiento, pero también las cosas externas a él. Wozniak lo explica de la siguiente manera:

[...] tanto Piaget como Vygotsky subrayaban la interacción: veían la mente como un principio organizador activo, que colabora con el ambiente transformando el pensamiento en el sentido de una adaptación cada vez más delicada a las cosas, y de las cosas al pensamiento. (Wozniak, 2000: 27)

Sin embargo, es necesario aclarar que el ambiente externo y el pensamiento (sobre todo del niño) no son entidades estáticas, sino que cambian a medida que se desarrollan. Asimismo, los procesos internos y externos dialogan entre ellos y se ayudan para construir nuevos bloques de significado. Inhelder y Piaget, citados por Martí, señalan al respecto:

Por un lado, para alcanzar las metas externas se necesitan los instrumentos lógico-matemáticos contruidos previamente en concordancia con las metas internas. Por otra parte, las metas internas llevan a la construcción de nuevos constructos mentales (clases, números, morfismos, etcétera) que un poco antes o después sirven para generar problemas de física que implican metas externas. (Inhelder & Piaget, citados por Martí, 2000: 83)

Podríamos dar un ejemplo análogo al de la cita anterior con la lectura, los niños de tercer grado de primaria –es decir, los sujetos “receptores” del texto—y el conocimiento adquirido y construido. En este caso, para alcanzar una meta externa –como adquirir, a través de la lectura, un pensamiento más crítico que les sea útil en todas las áreas de su vida—ellos echan mano de las herramientas que ya han adquirido, como descifrar códigos. Este desciframiento de códigos es el primer paso para llegar a la comprensión inferencial, y a partir de ahí es posible seguir subiendo en la escalera hasta que el niño se convierta en un lector sensible y crítico, no sólo respecto a lo que lee, sino a su forma de vivir y conducirse por la vida. Es decir, la teoría de Piaget es tanto una interacción entre el mundo interno y el mundo externo –teoría que dialoga con la de Rosenblatt: el mundo interno serían los esquemas mentales que tienen los lectores, mientras que el mundo externo sería el universo presentado por la lectura que se consulta—como una teoría constructivista, donde el conocimiento nuevo se crea a partir de lo que ya se conoce.

Algunos autores han “traducido” puntualmente la teoría de los estadios de Piaget en edades lectoras infantiles. Así, según las etapas del desarrollo del niño, se deben tomar en cuenta los siguientes estadios:

- El estadio sensoriomotor, de 0 a 2 años, caracterizado por el protagonismo del ritmo, la rima y el movimiento y, por tanto, la importancia de la expresión verbal y gestual.
- El estadio preoperacional, de 3 a 6 años, en el que se realiza la aproximación y el aprendizaje de los mecanismos lectoescritores.
- El estadio de las operaciones concretas, de 7 a 12 años, etapa de aproximación e interés por el mundo objetivo.
- El estadio de las operaciones formales, de 12 a 15 años, fase de configuración progresiva de la identidad personal.

Cervera [...] vincula los tipos de libros y los contenidos preferentes de las obras con las edades lectoras y apunta la idoneidad de la rima para el estadio sensoriomotor, el libro de imágenes y el inicio del relato oral de corte maravilloso para el estadio preoperacional, la transición al relato de carácter realista con un desarrollo unitario y la preferencia por el personaje colectivo en el estadio de las operaciones concretas y el interés por la literatura de género (novela psicológica, aventuras, misterio, miedo, etc.) en el estadio de las operaciones formales. (Ballester, 2015: 123-124)

Un aspecto no tomado en cuenta por Piaget y que, sin embargo, es importante destacar, es la inteligencia artística del niño. En cuanto a ese respecto, Gardner (1997) señala la condición del niño como artista, y la relación que existe —si es que hay tal, como reconoce el propio autor—entre las obras producidas por los niños y las producidas por los adultos. ¿Realmente hay una diferencia? Si la hay, ¿cómo son los parámetros para valorar unas y otras? ¿Son similares los niños a los artistas adultos?

Aunque no son preguntas fáciles de responder, lo que se recuperará aquí es la percepción y la producción artística de los niños antes y después de entrar a la escuela. De acuerdo con Gardner, los niños en etapa preescolar son más capaces de crear dibujos, figuras en arcilla o plastilina e, incluso, metáforas, rimas y otras figuras retóricas que los niños de entre ocho y diez años. Al parecer, su incursión en la escuela los aleja de un mundo de posibilidades ilógicas, atrevidas y sin sentido para introducirlos en un contexto académico lleno de reglas. Pronto, los niños aprenden que serán recompensados si se apegan a esas reglas y que serán castigados si las rompen o las pasan por alto. Incluso, también se tiene la idea de que “es mejor” acatar esas normas que pensar en posibilidades atrevidas, artísticas.

Lo anterior es llamado “etapa literal”, según Gardner. Parece ser que hay un patrón en esta etapa y que se trata de una fase natural de la vida, ya que, como señala el autor, está presente en las biografías de muchos artistas. Es interesante observar la percepción de la etapa literal: hace un siglo, habría sido una señal de “progreso estético” (Gardner, 1997: 115). Hoy, sin embargo, el mismo concepto hace que muchos investigadores se desanimen y noten una disminución en el pensamiento artístico y estético de los niños.

Más adelante, Gardner señala que, si bien sí hay una disminución en la producción de metáforas una vez que los niños entran a la escuela, eso no quiere decir que se haya perdido la capacidad para crear esas y otras figuras retóricas. Si se les enseña, si se les guía adecuadamente, los niños pueden ser capaces de crear figuras sumamente interesantes.

Asimismo, aunque la capacidad de escribir creativamente disminuya, no lo hace la capacidad para comprender metáforas. Al contrario, se incrementa. Durante la etapa escolar, los niños pueden entender “metáforas expresivas y psicológicas, que hasta entonces parecían resultarles del todo incomprensibles” (Gardner, 1997: 121).

Finalmente, Gardner insiste en la creación de un medio óptimo para que los niños puedan desarrollar sus capacidades artísticas:

El modo en que abordemos el desafío educativo de los años literales –la clase de asistencia que brindemos a los niños, los modelos pluralistas o monolíticos que propongamos— determinarán la manera en que los chicos habrán de atravesar esa etapa y lo que harán una vez que la hayan dejado atrás. (Gardner, 1997: 122)

En otras palabras, en este punto ya no se trata sólo de convertir a los niños en lectores letrados o autónomos, sino de fomentar y desarrollar sus capacidades artísticas para que, cuando dejen la infancia y crezcan, no abandonen ni descuiden esas mismas habilidades; habilidades que, muy probablemente, les permitan descifrar el mundo y comunicarse de mejor manera con él.

2.1.3 El desarrollo emocional entre los 6 y los 12 años

Con el fin de caracterizar mejor el grupo foco con el que se trabajó, este apartado se dedicará a hacer una revisión acerca del comportamiento y el desarrollo emocional de los niños de entre 6 y 12 años. Se indicará qué clase de competencias sociales y emocionales desarrollan en esta etapa, así como los factores que intervienen en el comportamiento emocional.

De acuerdo con Delgado y Contreras (2009), en la etapa infantil que va desde los 6 a los 12 años –infancia tardía– se desarrolla la “competencia emocional”, un concepto que engloba todas las habilidades que posee una persona para tener éxito en interacciones emocionales. Dentro de esa competencia, se distinguen varias habilidades, como la conciencia y el reconocimiento de las emociones de uno mismo y de los demás; la capacidad de sentir empatía y simpatía; la posibilidad de afrontar con éxito situaciones de estrés; el uso de vocabulario y expresiones que tengan que ver con emociones; el saber que la expresión corporal o facial no siempre corresponde a los sentimientos, etcétera. Ésos y otros desarrollos

emocionales son tan bien ejercitados por el niño, que su nivel de comprensión emocional se vuelve muy similar al del adulto. A continuación se señalarán algunos de ellos.

Una habilidad lograda a partir de los 6 años es, según Delgado y Contreras (2009) es la capacidad para distinguir entre la emoción sentida y la emoción manifiesta. Los niños de esta edad –y los mayores—ya pueden distinguir entre lo que sienten y lo que quieren mostrar. Los autores citan un estudio de Holodynski (2004), en el que se mostraba cómo los niños, al ser enfrentados al funcionamiento aleatorio de una máquina, exageraban sus reacciones cuando se encontraban frente a un adulto. En contraste, los niños no reaccionaban tan dramáticamente cuando estaban solos.

La frontera entre emoción sentida y emoción manifiesta y el reconocimiento de esa barrera permite ya hablar de cierta conciencia sobre el mundo privado del niño. Además, según Harris –citado por Delgado y Contreras– el poder ocultar y disfrazar una emoción es señal de que se tiene en consideración al menos dos puntos de vista, el propio y el de algún testigo externo, como pueden ser los padres del niño.

La “comprensión de la ambivalencia emocional” (Delgado & Contreras, 2009: 43), permite ser consciente de que se puede experimentar más de una emoción a la vez, incluso si éstas son contradictorias. Tal como indican los autores, entre los tres y cinco años, los niños saben que una situación puede provocar sólo una emoción a la vez y no otra; entre los cinco y ocho años, por el contrario, se sabe que es posible experimentar más de una emoción consecutivamente y, a medida que el niño se acerca a los diez años, comienza a notar que se pueden experimentar emociones contrarias de manera simultánea.

Entre los factores que influyen en el comportamiento emocional se encuentran la familia –especialmente los padres—, el género y la cultura. Muchos estudios que se centran en la relación entre padres e hijos se dedican a observar los tipos de apego y el posterior comportamiento emocional de los niños. Así, por ejemplo, un apego seguro creará niños que toleren y enfrenten con éxito situaciones adversas o estresantes; por el contrario, los niños con apego evitativo no tienen tanto éxito al enfrentarse con esas mismas situaciones, pues minimizan sus emociones y, además, su búsqueda de apoyo y su capacidad para enfrentar problemas parecen haber sido reprimidas (Delgado & Contreras, 2009: 47).

La cultura y el género también condicionan la expresión de las emociones, pues esos dos elementos también rigen las normas de cualquier sociedad; mientras que en culturas como la japonesa no es bien vista la expresión de emociones en público, culturas como la ilongot, en Filipinas, propician y recompensan la demostración de ira en los hombres (Delgado & Contreras, 2009). Por otro lado, el género también actúa como restrictivo en la demostración de emociones: mientras que las niñas tienden más a buscar apoyo externo para resolver conflictos, los niños se niegan a mostrar emociones que puedan ser relacionadas con la vulnerabilidad, como el miedo o la tristeza (Delgado & Contreras, 2009).

Los apegos y el entorno familiar desempeñan un papel de suma importancia en la construcción del auto-concepto del niño. Si dentro de la familia existieron apegos seguros, es más probable que el niño tenga un concepto positivo de sí mismo y tienda a valorarse y autoevaluarse de manera justa. Sin embargo, lo contrario también es posible, pues los apegos evitativos, así como el entorno familiar inseguro o incluso violento refuerzan el pensamiento “blanco o negro” del niño, que tiende a la autovaloración y al auto-concepto negativo. En casos extremos, como señalan Delgado y Contreras, esta auto-percepción puede llevar hasta a la depresión y al suicidio.

Finalmente, en esta etapa asistimos a la transición de una moral heterónoma a una autónoma. Los autores señalan que eso es posible gracias a la interacción de los niños con sus iguales, ya que en esas relaciones no hay espacio para la superioridad que supone el trato con los adultos.

Kohlberg, citado por Delgado y Contreras, señala tres etapas en el desarrollo de la moral: la moral “preconvencional”, centrada en el beneficio del sujeto y orientada a evitar castigos; la moral “convencional”, que nace hacia los diez años y que reconoce la importancia de las reglas y la prevaencia de éstas y, por último, la moral “posconvencional”, construida por la escala de valores propia de cada persona –misma que se ha formado gracias a un amplio proceso de socialización.

Los elementos emocionales mencionados hasta aquí permiten tener una caracterización mucho más amplia y profunda del rango de edad presentado por los niños con quienes se realizó el proyecto de intervención. Este conocimiento permite ubicarlos adecuadamente en el desarrollo emocional, social y afectivo humano, así como comprender

mejor la recepción que podrían tener de distintos tipos de texto: recordemos que la recepción literaria y, en general, la de cualquier obra de arte, estará regida por las emociones y el bagaje cultural y social de cada persona.

2.1.4 Lectura y escritura en la escuela

En México, el problema de la lectura tiene una doble orfandad: tanto por parte del entorno familiar como por parte de la escuela. Como se verá más adelante, con ayuda de los datos arrojados por la ENL 2015-2016, en un ambiente familiar poco lector no hay o hay muy pocos libros, la narración oral no es una actividad cotidiana en casa y no se suele asistir a recintos o eventos culturales, como bibliotecas, librerías o ferias del libro. Este ambiente forma niños no lectores y, a la larga, adultos no lectores. Esto es válido tanto para contextos urbanos como semiurbanos.

Además, también es importante señalar lo que Colomer (2008) llama “efecto Mateo”, que consiste en el ensanchamiento de las barreras culturales: cuando los niños no reciben cierto patrimonio cultural como herencia de sus familias, tienen menos habilidades cognitivas una vez que entran a la escuela. Por supuesto, los niños que sí fueron lectores desde la cuna tienen mayores posibilidades de tener un mejor rendimiento escolar. Además, estos niños se encuentran dentro de una tradición, de una comunidad que les permite reconocerse a sí mismos y reconocer a los demás como miembros de un mismo espacio-tiempo.

Por otro lado, la escuela también ha estado ausente durante la formación lectora de niños y jóvenes, ya sea porque los enfoques de los que se ha servido son ineficaces –históricos o utilitarios– o bien, porque la enseñanza de la lectura y la escritura se limita a la alfabetización más elemental.

Respecto al primer punto, la historia de los enfoques que la escuela ha utilizado para la enseñanza literaria, Colomer (2008) refiere algunas funciones de las lecturas escolares en Europa y distingue tres arquetipos básicos en éstas: la exploración del pasado, la lectura como pretexto para conocer temas de otras asignaturas o bien, lecturas y textos orientados a infundir un sentido patriótico y de cohesión social entre los pobladores de algún país. Entre éstos últimos, la lectura a menudo resultaba un referente social y una seña de identidad.

Es decir, detrás de los objetivos perseguidos por ese modelo existe cierto discurso utilitario de la lectura. Así lo señala Colomer cuando afirma que, cuando la meta era producir textos “profesionales”, se leían textos retóricos y modélicos; cuando se quería hablar de espíritu y conciencia nacionales, se recurría a textos históricos; finalmente, cuando el objetivo fue ejercitar la interpretación, los profesores optaron por usar un método de análisis cercano al estructuralista cuya herramienta por antonomasia era el comentario de texto.

Como se ha visto anteriormente, ese método es el que prima en los principales programas de lectura en México. Cuando se enseña a leer, no se enseña a interpretar y a leer con profundidad, sino apenas a decodificar; o bien, como señala Colomer (2008), también es posible que los alumnos sólo memoricen la interpretación del profesor –que, por supuesto, es tomada como “la correcta”–, las corrientes literarias u otros datos contextuales. Incluso es posible conocer todos esos datos sin necesidad de haber leído la obra supuestamente estudiada.

Estos enfoques de enseñanza son especialmente dañinos e ineficaces para formar lectores, pues, por un lado, ensanchan el ya aludido “efecto Mateo”, pero, además, crean muchos prejuicios y barreras contra la lectura, de entre los que Colomer (2008) destaca los siguientes: debido a los planes y programas educativos, siempre presionados por cubrir el tiempo que a menudo no se tiene, la lectura es vista como una asignatura “de adorno”, puesta como materia opcional; o, en el otro extremo, como actividad para gente extremadamente erudita y culta, inalcanzable para gente común y corriente. Además, están los prejuicios sociales que consideran la lectura una actividad infantil –actitud mostrada sobre todo por los adolescentes– o “femenina”; prohibiciones acarreadas por imposiciones grupales de conducta y sentido de pertenencia a un grupo –por ejemplo, el temor de un adolescente a ser juzgado si sus amigos descubren que no lee lo mismo que ellos–; o bien, la asimilación de un solo tópico y tema de lectura y rechazo total hacia otro tipo de literatura –los clásicos griegos, por ejemplo.

Por supuesto, tal como señala Garrido (2014), el sistema educativo mexicano no ha querido formar lectores, porque un lector, en la medida en que es un disidente, siempre es peligroso. La lectura tiende a hacer que la gente cuestione constantemente su entorno y su

realidad. La lectura, en suma, tiende a hacer personas observadoras y críticas, capaces de usar su voz, y eso no será aceptado por las estructuras de poder, dominación y explotación.

¿Cómo solucionar esa doble orfandad? La respuesta parece ser muy sencilla: mediante el acogimiento y el acompañamiento de lectores incipientes para volverlos “lectores letrados” (Garrido, 2014: 21). Sin embargo, antes de emprender esa acción —que no es nada sencilla, hay que decirlo—, es importante saber qué es leer. De acuerdo con Garrido, la lectura puede tener múltiples concepciones:

[...] leer —sigo a Pedro Laín Entralgo— a veces es aprender, incorporar a nuestra conciencia la información del material leído hasta apropiarnos de ella. Y otras veces es formarse, compartir las ideas o los sentimientos de un autor y dar al espíritu propio la forma intelectual o emotiva de aquello que se lee. Leer puede ser también afirmarse, definir la personalidad propia ante opiniones de las que discrepamos. Y con frecuencia leer es enajenarse, salir de uno mismo y perderse en el mundo creado por el autor de lo que leemos. Y, bien se sabe, olvidarse de uno mismo cuando se lee es más una manera de encontrarse que de perderse. (Garrido, 2014: 37-38)

Leer también es conectar esa actividad con el pensamiento y con la escritura. Quien se expresa bien, tanto oralmente como por escrito, es capaz de pensar bien y, claro, de leer bien. Justamente, ése es un término que también hay que definir. ¿Qué es leer bien? ¿Quién es un buen lector y por qué? ¿Qué tipo de lectores se busca formar?

Hay varias tipologías de lectores. Colomer (2008) cita algunos tipos basándose en encuestas francesas de lectura, que califican a los lectores como “débiles” si leen entre cero y cuatro libros al año y “fuertes” cuando leen más de diez. Sin embargo, la tipología que más se amolda a los objetivos perseguidos por este proyecto es la de Garrido (2012), quien distingue cuatro categorías: elemental, utilitario o útil, autónomo y letrado.

Entre los lectores elementales están quienes son capaces de leer, con mayor o menor éxito, señalamientos o carteles. Se trata del nivel más básico de la lectura. Luego están los lectores utilitarios o útiles, la mayoría de los lectores en México: son capaces de leer y de decodificar un texto, pero no están sumergidos en el placer y en los beneficios de la lectura. A menudo, la enseñanza básica forma este tipo de lectores.

Los lectores autónomos están muy cerca de los letrados, pues leen cualquier tipo de publicación en cualquier soporte, impreso o digital. Saben que tienen que profundizar y que

“ir más allá” de la comprensión literal. Ésas son herramientas valiosas para pasar a ser lectores letrados, mismos que tienen ciertos hábitos, como entender a profundidad lo que leen, compararlo con otros textos –o incluso con otros tipos de discurso, como una película o una fotografía—, asisten a bibliotecas y recintos culturales, etc. En fin, para el lector letrado la lectura y la escritura son una forma de vida –son, quizá, la vida misma. Naturalmente, cuando se habla de “formar lectores”, se entiende que lo que se quiere formar son lectores letrados.

La tarea que enfrenta la escuela para formar este tipo de lectores no es menor. Hay que pasar de la simple colocación de un libro al alcance del niño a una verdadera guía que le permita al niño, además de sumergirse en la historia e identificarse con los personajes, a realizar una lectura que le provea del placer resultante de encontrarle sentido a lo que lee. La lectura debe ser un proceso rico, constante y formativo y no tan sólo una incitación cuya razón más poderosa sea que leer es bueno (Colomer, 2008: 57).

En resumen, la clave para una enseñanza literaria parece ser

[...] la acción de enseñar qué hacer para entender un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. Eso es lo que los alumnos deben entender que están haciendo allí y lo que debe evaluarse. No su intimidad, sus gustos, su placer o su libertad de elección. Nada de eso, efectivamente, puede ser obligatorio. (Colomer, 2008: 58)

El fomento a la lectura es uno de muchos métodos que pueden ser utilizados para promover una adecuada educación literaria, tal como pide Colomer. Su importancia radica, precisamente, en el acogimiento y acompañamiento que ya he mencionado: una guía lectora –es decir, un maestro, un promotor, etcétera— se vuelve esencial en el proceso de aprendizaje de la lectura letrada. Garrido (2012) señala varios ejemplos de ése acompañamiento, mismo que se basó, la mayoría de las veces, en la lectura y en la conversación. Es precisamente a través de la conversación que se da el “contagio” por la lectura, y justamente el contagio es lo que hace falta para hacer que los niños quieran leer.

Pero no sólo eso: a través de la conversación se ejercita el pensamiento crítico y la elaboración de conceptos claves para entender cómo funciona un texto –la importancia del autor y de su contexto o los constructos meramente teóricos, por ejemplo—; además, se propicia un ambiente lector que disminuye significativamente el “efecto Mateo”.

Es preciso apuntar que el fomento de la lectura enfrenta varios retos. Además de los prejuicios creados hacia la lectura –que forman barreras contra ella—, hay factores como el desconocimiento o la desorientación que tienen padres, maestros o promotores acerca del corpus literario adecuado para sus hijos. A pesar de que instituciones como IBBY México/ A leer publican guías dedicadas a recomendar literatura infantil y juvenil, todavía existe un desconocimiento general de estas iniciativas.

Ayudar a los niños con las dificultades que surgen naturalmente al momento de leer también es un reto importante. A menudo los padres o maestros no están capacitados y no saben qué hacer cuando esas dificultades se presentan; comúnmente, porque ellos mismos no son lectores. Es fundamental que esos promotores se preparen y no satanicen esas dificultades, sino que ayuden al niño a superarlas.

Para resumir esta sección, es importante señalar lo que dice Colomer acerca de cómo formar lectores y cómo promover la enseñanza literaria en la escuela. Ella se refiere a tres componentes básicos en este proceso:

[...] escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena son las nuevas coordenadas que presiden este siglo. Hemos acumulado muchos instrumentos para hacer esto bien y consuela pensar que la situación actual coincide con algo bien sabido: que leer no quiere ruido. (Colomer, 2008: 158)

2.2 Metodología

2.2.1 Aspectos generales y contexto de la intervención

La intervención tuvo una duración total de 10 semanas, que abarcaron de mediados de octubre –a partir del lunes 17— a una parte de diciembre de 2016 y hasta el 19 de enero de 2017. Se trabajó cuatro horas a la semana, distribuidas de la siguiente manera: una hora cada día de lunes a jueves, de 13:30 a 14:30 horas.

El colectivo de referencia con el que se trabajó son, como ya se ha adelantado, niños de tercero de primaria. En ellos se aplicó una estrategia de intervención en forma de talleres con la siguiente estructura: lectura en voz alta, espacios de conversación con preguntas que

vayan enfocadas a la apropiación y lectura crítica del texto leído y, finalmente, actividad de cierre, que consistió en que los niños escribieran.

Los grupos con los que se decidió intervenir son los dos de tercer grado de primaria – el 3° J y el 3° T, alternando una semana con cada grupo— de la escuela Thomas Jefferson, ubicada en Xalapa, Veracruz. Esta escuela –cuyos niveles abarcan kínder, primaria y secundaria— es de carácter privado, por lo que es posible inferir que, gracias al alto nivel económico, también existe un alto nivel de lectura y capital cultural entre los niños.

La escuela Thomas Jefferson fue fundada en 1992 en la ciudad de Xalapa, Veracruz. En ese entonces la institución sólo contaba con nivel kínder y atendía a 65 alumnos. Sin embargo, con el paso del tiempo la demanda y las ambiciones de los socios fundadores fueron aumentando y, así, se inauguraron también los niveles de primaria y secundaria. Es por eso que, en el ciclo 2005-2006 se inauguró el Campus Primary Level & Junior High School en el mismo edificio –construido especialmente para la escuela—donde se llevó a cabo el proyecto de intervención.

Entre los componentes de los programas educativos de todos los niveles de Thomas Jefferson School se encuentran materias como Informática, Robótica, Formación artística y Formación Deportiva. Además, la institución cuenta con educación bilingüe inglés-español desde los primeros niveles de kínder y primaria. La institución está tan preocupada porque sus alumnos dominen el inglés que garantizan que, al terminar la primaria, los niños podrán presentar la certificación Key English Test para Jr. High School.

En cuanto a la Formación artística, Thomas Jefferson School se enfoca en desarrollar en sus alumnos de primaria y secundaria habilidades musicales y teatrales. De acuerdo con la información disponible en su página web, se han formado talleres tales como el Coro Juvenil, el Coro Infantil y una rondalla; además, los alumnos aprenden a tocar instrumentos de cuerda, percusión y aliento. Por otro lado, las habilidades teatrales son enseñadas y fomentadas en primaria y secundaria: en el nivel de primaria se organiza el montaje de una obra de teatro, misma que es presentada al público general. Mientras tanto, en secundaria los chicos obtienen formación teatral de manera escolarizada para, de igual manera, presentar una obra de teatro al final del ciclo escolar.

Aunque tanto la directora de primaria como la maestra de tercer grado tienen buena disposición para apoyarme en el desarrollo de mi proyecto de fomento a la lectura, en el nivel de primaria de Thomas Jefferson School no se cuenta con un programa de formación lectora similar al de Formación artística, por ejemplo. Considero que un programa así, que dedique tiempo de calidad a la lectura y a la escritura, puede ser capaz de hacer de los niños y jóvenes lectores ávidos, curiosos y constantes en esa actividad. Sin embargo, como se verá en las respuestas de la directora de primaria y de la maestra de tercer grado al cuestionario que se les aplicó al inicio de la intervención, ambas reconocen la importancia de la lectura y de su promoción dentro del aula.

2.2.2 Planteamiento del problema

La idea general que subyace en nuestro país respecto a la lectura es “en México no se lee”. Pero, ¿qué tanto no se lee? La ENL 2015-2016 proporciona datos estadísticos sobre esta problemática e indica si se lee mucho o poco, si en las familias de los mexicanos hubo o hay suficiente capital cultural, si se leen materiales impresos o electrónicos, etcétera. Además, también muestra información sobre hábitos de lectura relacionados con el género, la edad, la ocupación y el salario mensual de los mexicanos.

Así se puede ver, por ejemplo, que la lectura no es el pasatiempo favorito de los mexicanos, pues solamente fue mencionado 21.1% de las veces; por otro lado, ver televisión es la actividad favorita de 52.9% de los encuestados. Quizá el porcentaje de la lectura como pasatiempo es tan bajo porque esta actividad está fuertemente ligada a la escolaridad y al nivel de ingresos de las personas: entre las personas con educación universitaria o mayor, la lectura como pasatiempo fue mencionada 40% de las veces. Por otro lado, 41% de los mexicanos cuyo ingreso familiar era mayor a los \$11,600 mensuales también mencionaron la lectura como pasatiempo.

Otro factor importante en el gusto por la lectura es la animación de los padres en la infancia. Entre los mexicanos que contestaron “sí” a la pregunta “Cuando era niño, ¿sus padres lo animaban a leer otras publicaciones (no escolares)?” (25) (2,611 casos), 39.1% calificó su gusto por la lectura con un 3 en una escala del 1 al 5. Un resultado similar se

encuentra en la relación entre el gusto por la lectura y el estímulo de los maestros en la infancia. Entre los mexicanos estimulados por sus maestros a leer textos no escolares (3,628 casos), 40% calificó su gusto por la lectura con un 3 en la escala antes mencionada. No hay que despreciar la influencia ejercida por los maestros en la infancia, pues son actores con gran protagonismo en la adquisición del gusto de la lectura: 59.8% de los encuestados señalaron que un maestro les leía “siempre” –se asume que les leía en el aula.

En cuanto a la dificultad para leer, se encontró que entre más escolaridad y más ingresos tengan un mexicano, más fácil le será leer. El 88.2% de la población universitaria dijo que para ellos leer era fácil; la misma respuesta fue reportada por 82.2% de los jóvenes de entre 12 y 17 años de edad y por 87.2% de las personas con un ingreso mensual familiar de entre \$6,800 y \$11,599.

Entre las limitantes específicas para leer, la falta de comprensión de la lectura fue mencionada con más frecuencia por la población de “56 años o más”, con 51.3% de las respuestas. Por otro lado, esta limitante fue señalada por 45.8% de los mexicanos de entre 12 y 17 años de edad. Otras limitantes fueron “Leo muy despacio” y “Soy impaciente para leer” (ENL 2015: 51). La primera fue mencionada con mayor frecuencia por los mexicanos de “56 años o más” (53.8%), frente a los jóvenes de entre 12 y 17 años, quienes sólo la mencionaron 26.2% de las veces. La segunda limitante mostró el siguiente resultado: 31.3% de quienes contaban con más de 56 años la mencionaron. Mientras tanto, esta misma dificultad para leer fue reportada por 33.3% de quienes tenían entre 12 y 17 años.

En 2015, la ENL también midió prácticas de escritura. Se encontró que 31.9% de los mexicanos califica con un 3, en una escala del 1 al 5, su gusto por la escritura. De nuevo, se encuentra la misma relación entre este gusto y el nivel de estudios e ingresos que la mostrada por la lectura. Por ejemplo, 35.3% de los menores de edad (12-17 años) calificaron con un 3 – en la misma escala del 1 al 5— su gusto por la escritura. La misma calificación fue reportada por 35.8% de los estudiantes y 35.6% de gente con estudios universitarios o mayores.

Gracias a la ENL puede apreciarse que los mexicanos escriben, sobre todo, por razones prácticas. Ante la pregunta “¿Usted escribe?” (ENL 2015: 114) se obtuvieron los siguientes resultados: la escritura de recados fue la primera mención de 22% de la población. De ahí siguen, también como primera mención, los mensajes SMS (19.5%) y las tareas

escolares (18.8%). Por otro lado, las principales razones por las que se escribe son: “Para comunicarme con otros” (57.6%, primera mención); “Porque lo requiero en la escuela” (10.2%, primera mención); “Porque lo requiero en el trabajo” (10%, primera mención) (ENL 2015: 115), entre otras.

Las primeras conclusiones a las que llegamos gracias a las estadísticas son: primero, la lectura sí tiene una relación directa con el estímulo en la infancia, ya sea por parte de padres o maestros —es más probable que un adulto sea lector si fue un niño lector— así como con el nivel de escolaridad e ingresos. Esto último muestra que la lectura sigue siendo vista como un lujo o un pasatiempo y no como una parte esencial de la vida cotidiana de los mexicanos.

En Veracruz, la situación de hábitos lectores no es muy diferente a la del resto del país. Así lo mostró la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010, que tiene una sección especial para medir las costumbres lectoras y de escritura de los veracruzanos. Quizá el dato más alarmante que arrojó la encuesta sea el relacionado con el número de libros leídos en el último año, que no estén relacionados con la escuela o el trabajo: 72.28% de los encuestados respondió “ninguno”, seguido de 10.11% que respondió “uno” y de 6.79% que respondió “dos”. Sin embargo, parece que los libros no son la única publicación que no se lee: 34.59% de los entrevistados aseguró que “nunca” lee periódicos, mientras que 41.68% afirmó que “nunca” lee revistas.

Esta encuesta también midió el capital cultural poseído por los veracruzanos. Así, se observa que 37.98% de los encuestados respondió que en su casa hay “de 1 a 10” libros; 19.65% afirmó que había “de 11 a 20”, mientras que 16.28% respondió no tener ningún libro.

Finalmente, en cuanto a prácticas de escritura creativa, los resultados arrojados por la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010 no difieren demasiado de los mostrados por la ENL 2015-2016, pues 92.6% de los veracruzanos encuestados dijo no haber escrito un cuento, una novela o un poema en su tiempo libre. De esta forma, se observa que la escritura es vista, en Veracruz y también a nivel nacional, sólo como una herramienta de carácter práctico; es decir, se usa solamente para dejar recados o comunicarse con alguien, no para ordenar el lenguaje, los pensamientos o los sentimientos.

Una situación muy diferente es la que caracteriza al colegio Thomas Jefferson, escuela donde se realizaron los talleres de lectura. En un cuestionario personal llevado a cabo de

manera escrita a la maestra Blanca Robles Navarrete, directora de primaria de la escuela Thomas Jefferson, se indagó sobre las principales prácticas lectoras de la escuela. La profesora Robles señaló que en la primaria todos los días se implementan estrategias de promoción a la lectura y a la escritura, aunque no especificó qué estrategias se utilizaban.

La escuela primaria Thomas Jefferson cuenta con una biblioteca general, pero también con bibliotecas de aula. Robles Navarrete aseguró que cada niño dona un libro para la biblioteca de su salón y, cuando terminan alguna actividad, los niños son invitados a leer un libro. Con esas acciones se puede vislumbrar la importancia que la escuela Thomas Jefferson le da a la lectura. Sin embargo, la biblioteca no es el único espacio promovido para la lectura: la profesora Robles señaló que

Si [sic.] se han llevado a cabo funciones de cuentacuentos, obras de teatrín por parte de los alumnos de sexto grado de primaria. Una feria para presentar el contenido de un libro trabajado por los alumnos de secundaria y la participación de alumnos de primaria. (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016)

Además de las actividades llevadas a cabo dentro de la escuela, también se promueven actividades extraescolares relacionadas con la lectura, como la asistencia a la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Xalapa; de acuerdo con Robles Navarrete, a los niños se les motiva para que compren algún libro que les guste. Por otro lado, la misma profesora señaló que no se han llevado a cabo proyectos de fomento a la lectura externos a la institución, por lo que esta intervención sería la primera en esa escuela, en el nivel de primaria.

Posteriormente, indagué los hábitos lectores de la profesora Robles, quien considera que es muy importante promover la lectura porque gracias a ella se amplía el léxico de los niños y también permite “[...] conocer diferentes maneras de pensar, culturas, lugares, extender su creatividad, escribir con mayor facilidad. Poder expresarse rápidamente ante cualquier situación” (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016). Es decir, además de los fines prácticos de la lectura –ampliar el léxico—la profesora también reconoce que leer es como abrir una ventana al mundo y es, también, una actividad que permite escribir y expresarse más fácilmente.

En cuanto al gusto por la lectura manifestado por la profesora Robles, ella lo califica con un 4 en una escala del 1 al 5, donde 1 equivale a “no me gusta leer” y 5, a “me gusta

mucho leer”. Al preguntarle si lee por placer y con qué frecuencia, la profesora respondió que sí leía por gusto y que procuraba hacerlo dos días a la semana. Además, también califica con un 4, en la misma escala del 1 al 5, la importancia que tiene la lectura en la vida cotidiana y en el trabajo en el aula –cabe mencionar que la profesora Blanca Robles, además de ser la directora de la escuela primaria Thomas Jefferson, también da clases en sexto grado en la misma institución. Finalmente, la profesora señaló que la lectura “[...] debe ser algo natural, por gusto y no impuesto ni obligatorio. En los niños se debe generar esa semilla de interés y que quieran saber qué pasa en las historias y dónde terminan” (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016).

También se entrevistó a la profesora de tercer grado de primaria, Rosa Lagunes. Ella indicó que entre sus alumnos hay muchos niños lectores, a quienes se les motiva para que continúen leyendo en el futuro –sobre todo a través de recomendaciones de libros que ellos mismos hacen a sus compañeros. En general, la percepción de la lectura es positiva, ya que cuando hacen actividades relacionadas con la lectura y/o la escritura, los niños “las hacen con gusto porque saben que van a aprender” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Además, según la profesora Lagunes, a sus alumnos los libros les parecen “divertidos” y saben que con ellos aprenderán muchas cosas nuevas. Aun así, en caso de que a algún niño de la clase no le guste la lectura, la profesora trata de promoverla diciéndole que gracias a los libros es posible conocer otros mundos, otras culturas u otras formas de pensar.

Dentro de la dinámica de los grupos de tercer grado, la lectura desempeña un papel fundamental: la maestra la califica con un 5 en una escala del 1 al 5 –donde 1=la lectura no es importante y 5=la lectura es muy importante. Lagunes considera a la lectura como la base de todas las actividades de aula. En ese sentido, en su clase se han realizado varias dinámicas: “lectura en voz alta, compartir lo aprendido, dibujar lo que entendieron de la lectura, realizar una historia o cuento de lo que comprendieron” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). De todas esas actividades, la que ha tenido más éxito es, según Lagunes, la escritura de un cuento o historia. Esta información fue muy valiosa para los talleres de lectura de este proyecto, porque se le pudo sacar provecho al gusto por la escritura que los niños de los grupos de tercer grado ya tenían.

Un dato sorprendente es el hacer actividades, dentro del aula, relacionadas con libros o lecturas no vistas en clase –sobre todo la recomendación de libros por parte de la maestra hacia los alumnos o entre los mismos alumnos que se señaló líneas arriba. Sin embargo, lo anterior ya no resulta tan extraordinario cuando se toma en cuenta el nivel económico y de capital cultural de los alumnos de la escuela Thomas Jefferson pues, como ya se mencionó, es una institución privada. Esto quiere decir que los padres de los niños de esa escuela están en condiciones de comprarles libros.

Otra actividad realizada en el salón de la profesora Lagunes es la conformación de la biblioteca de aula, con la que la maestra busca fomentar la lectura entre los niños que menos leen. Sin embargo, en el cuestionario no se especifica qué actividades relacionadas con la biblioteca se llevan a cabo.

En cuanto a los hábitos lectores de la profesora Lagunes, ella declaró que, en la misma escala del 1 al 5 antes mencionada, le da un 4 a su gusto por la lectura. Además, distingue la lectura utilitaria y la lectura por placer: “[...] diariamente leo los temas relacionados con la clase y por gusto leo libros que me recomiendan los compañeros y trato de que sea constante” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Lagunes considera que leer es importante porque “[...] desarrollas tu imaginación, tienes competencias lectoras, ampliar el vocabulario, estructuras cognitivas, y producción de textos” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Esta importancia está presente, según la profesora, tanto en el trabajo en el aula como en la vida cotidiana. Por lo mismo, ella considera importante promover la lectura, ya que ésta ayuda a comprender muchas situaciones tanto del texto como de la vida (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016).

Por último, es necesario acotar que la profesora Lagunes afirmó haber tomado talleres relacionados con la promoción de la lectura, tanto en editoriales como en la propia escuela. Sin embargo, no especificó qué cursos eran ni cuáles eran los contenidos de éstos.

En resumen, gracias a las observaciones y a los cuestionarios realizados, se puede apreciar que en la escuela primaria Thomas Jefferson, particularmente en el tercer grado, hay un alto nivel de gusto por la lectura y la escritura. Aun así, este nivel de gusto se analiza con más profundidad posteriormente, en el apartado dedicado a comentar el cuestionario diagnóstico aplicado a los niños.

2.2.3 Justificación

Como se ha visto, el adecuado estímulo a la lectura en la infancia, junto con otros factores como la escolaridad y el nivel de ingresos, es decisivo para el desarrollo posterior del gusto por la lectura. Es decir, si un niño es lector constante, es más probable que también lo sea en su adultez.

En ese sentido, este proyecto de intervención pretende tener injerencia en la población infantil de edad escolar, particularmente tercero de primaria. Considero que un adecuado fomento a la lectura entre los niños de esa edad puede ayudar a generar si no el gusto, al menos la curiosidad por leer textos no escolares que los ayuden a pensar más crítica y sensiblemente. Además, hay que recordar que los niños se encuentran vulnerables en esta etapa, pues, como se ha visto con Gardner, es entre los ocho y los diez años que las personas abandonan el pensamiento imaginativo, creativo y audaz. Es por eso que con la elaboración y la realización de este proyecto se pretende “rescatar” y fomentar ese tipo de pensamiento en un grupo de edad propenso a la etapa literal del desarrollo creativo y cognitivo.

Además, creo que la lectura y la escritura creativa necesitan ser promovidas como un espacio de libertad y de juego. Una promoción de ese tipo seguiría una brecha que es, a menudo, poco o mal explorada por algunos promotores de lectura.

Vale la pena hablar sobre los participantes del proyecto, pues es en la recepción donde la filosofía de los talleres, sus metas y objetivos se hacen –o pretenden hacerse— presentes. Los destinatarios principales son los niños. Para ellos, el proyecto es beneficioso porque funciona como una ventana a la literatura y a la creación. Creo que los talleres les podrían mostrar a los niños “otros caminos posibles” en cuanto a la literatura y, así, hacerles saber que los libros, la escritura, la lectura y la creación en general, son espacios donde ellos pueden sentirse libres de explorar los sentimientos y pensamientos generados por la lectura.

Por otro lado, visto el proyecto desde la perspectiva de la promoción de la lectura, pienso que, mientras más pronto se empiece a leer, mejor. Por eso, el proyecto está enfocado en los niños, quienes pueden desarrollar habilidades muy importantes para su vida personal y profesional a través de la lectura, por ejemplo: capacidad crítica, sensibilidad o empatía. Por supuesto, no van a desarrollar esas habilidades de la noche a la mañana: tienen que ser

constantes. Y este proyecto es apenas un acercamiento que pretende sensibilizar a los niños para que comiencen a interesarse en la lectura y escritura por placer.

Finalmente, la visión de la literatura infantil en que se basa este proyecto no es novedosa, pero sí poco difundida: la literatura es un juego, un espacio de libertad donde todo es posible, tanto en la forma como en el fondo. Creo que, si le damos voz a esa definición de literatura, podemos hacer que más gente se acerque a los libros sin los prejuicios clásicos que se asocian con la lectura.

2.2.4 Objetivos

2.2.4.1 Objetivo general

Fomentar la lectura y la escritura placentera en niños de tercero de primaria a través de la realización de talleres, para que a los participantes les sea posible apropiarse de las lecturas, leer por placer y por deseo fuera del ámbito escolar, ejercitar el pensamiento crítico y creativo, relacionar la lectura y la literatura con otras disciplinas, ver la escritura como medio para expresarse y ejercitar la imaginación.

2.2.4.2 Objetivos particulares

- Que los niños se apropien de las lecturas realizadas en la intervención.
- Que los niños lean por placer y por deseo fuera del ámbito escolar.
- Que los niños ejerciten el pensamiento crítico a través de la lectura.
- Que los niños se den cuenta de que la literatura puede ser vista como juego.
- Que los niños relacionen la literatura con otras disciplinas, o bien, con sus propias experiencias.
- Que los niños vean la escritura no sólo como un ejercicio práctico, sino que se den cuenta de que pueden utilizarla como medio para expresarse.
- Que los niños ejerciten su imaginación a través de la lectura y la escritura.

2.2.5 Hipótesis de intervención

Para el presente proyecto se plantea que, a través de la lectura en voz alta y narración oral de obras de literatura infantil y juvenil; así como a través de la escritura creativa –realizada a partir de las lecturas vistas en las diferentes sesiones—, los niños de tercer grado de primaria de la escuela Thomas Jefferson serán capaces de leer más por placer fuera del ámbito escolar. Asimismo, gracias a las estrategias mencionadas, podrán apropiarse de las lecturas vistas en las intervenciones, ejercitar el pensamiento crítico, ver la lectura y la literatura como un espacio de juego y libertad creativa, relacionar la lectura con otras disciplinas artísticas, desarrollar su imaginación y utilizar la escritura como medio para expresar sus ideas, sentimientos, emociones o pensamientos.

2.2.6 Estrategia metodológica de la intervención

Durante las 10 semanas de intervención que se requirieron para la realización de este proyecto, se llevaron a cabo talleres que consistieron, básicamente, en la lectura en voz alta, narración oral y lectura colectiva de literatura infantil y juvenil; asimismo, se llevaron a cabo actividades donde los niños escribieron historias de ficción o breves narraciones a partir del texto leído. Algunos de esos productos estuvieron acompañados de ilustraciones hechas por los niños, aunque los dibujos no fueron un requisito indispensable para la evaluación de este proyecto.

Gracias al horario establecido con la directora y la maestra de tercer grado de la escuela primaria Thomas Jefferson, fue posible trabajar un tema distinto cada semana. Al principio del proyecto de intervención, se pensaba trabajar con distintos géneros literarios –narrativa, poesía, ensayo, divulgación científica; o bien, literatura relacionada con otras disciplinas artísticas—, pues esta variedad de géneros y temas permitirían que los niños exploren formas literarias que quizá no conozcan y que podrían llegar a gustarles. Sin embargo, durante las sesiones de lectura primó la narrativa y la poesía, ya que fueron géneros con mucho éxito entre los niños.

Las intervenciones tuvieron siempre una estructura básica que fue la siguiente: introducción del tema o texto con el que se va a trabajar –es decir, conversaciones enfocadas a evaluar si los niños conocen el tema, el texto o incluso el autor; si les gusta, si lo han leído antes, etcétera; asimismo, gracias a esas preguntas se pudo observar y evaluar las reacciones de los niños: si éstas eran de desagrado o de entusiasmo—actividad de lectura del texto –ya sea en forma de lectura en voz alta, narración oral o lectura colectiva—y actividad de cierre, que consistió en evaluar qué aprendieron los niños de la actividad realizada y qué tanto se modificó su visión de la lectura y de la literatura. También se realizaron actividades de escritura creativa en la parte de cierre de la sesión. Aquí, los niños escribían y luego compartían su trabajo con el grupo, de manera voluntaria. Considero que, de esa forma, se pudo integrar mejor todo lo visto en las actividades de lectura y, así, propiciar una mejor recepción y comprensión de la narración o poema leído.

Creo necesario señalar que también se creó, dentro del grupo foco, un ambiente de confianza, empatía y cierta libertad de lectura e interpretación de los textos. Asimismo, la libertad también estuvo presente en la escritura creativa. Si bien esto se propició durante la primera observación, en la primera semana de intervención con cada grupo se invitó a los niños a que se presentaran y hablaran de sus hábitos lectores, tales como qué libros les gusta leer, si leen por sí mismos o alguien más les narra o les lee historias, si conocen a algún autor, si han ido a ferias del libro, cuál es su libro favorito y por qué les gusta, etcétera. De esta manera, además de conocer más a los niños, se construyó un ambiente de reflexión sobre los libros y la lectura y sobre por qué son importantes.

2.2.7 Instrumentos de recopilación de datos

Con el fin de obtener datos para analizarlos y evaluar el éxito del proyecto de intervención, se echaron mano de diversas estrategias. Algunas de ellas fueron entrevistas, como las aplicadas a la directora y a la maestra de tercer grado de primaria de la escuela Thomas Jefferson, mismas que ya fueron comentadas. También se aplicó un cuestionario diagnóstico a ambos grupos de tercero con el fin de observar sus gustos y hábitos lectores. Los resultados de ese cuestionario se comentan en el siguiente capítulo.

Durante las sesiones de trabajo con los niños, se elaboró una bitácora diaria cuya estructura es la siguiente: actividades realizadas, observaciones, evaluación y conclusiones. Aunque las actividades realizadas fueron las mismas para ambos grupos, se especifican siempre para llevar un control de éstas. En las observaciones se comenta cómo reaccionó el grupo ante la lectura, si se interesaron por ella o no, si hicieron preguntas, etc., así como su desempeño en las actividades de escritura. Tanto las actividades de escritura como la observación de la recepción de la lectura sirvieron para evaluar las sesiones, ya que en los textos producidos por los niños se puede apreciar qué tanto se apropiaron de la obra leída en la sesión de trabajo. Además, en los textos de los niños también se puede observar el desarrollo de la creatividad. En las conclusiones se señala qué tanto éxito hubo en la sesión reportada, tomando en cuenta el entusiasmo de los niños por la lectura, las actividades de escritura realizadas por ellos y, también, los comentarios que hacían durante los talleres.

Posteriormente, en la última sesión de trabajo con cada grupo, se les aplicó a los niños un cuestionario de salida que tenía el propósito tanto de contrastar esos resultados con los del cuestionario diagnóstico, como el de evaluar qué tanto había cambiado la percepción que tenían los niños sobre la lectura y la escritura. También se le aplicó un cuestionario de salida a la profesora Rosa Lagunes para indagar si sus alumnos habían mejorado en su desempeño académico a partir de la realización de los talleres de lectura.

Con ayuda de la metodología de análisis de datos que a continuación se presenta, se elaboró la descripción de la propuesta y la presentación de los resultados, que se comentan en el siguiente capítulo.

2.2.8 Metodología de análisis de datos

Para evaluar la información obtenida durante y después de los talleres, se usó el método cualitativo de “tradición lingüística”. El enfoque de evaluación fue siempre de acuerdo con los objetivos del proyecto, por lo que se prestó especial atención a cómo perciben los niños la literatura leída en los talleres, las actividades realizadas y la lectura en general; es decir, qué tanto perciben estas actividades como placenteras, divertidas, lúdicas y abarcadoras de la vida cotidiana y de otras disciplinas artísticas o científicas.

De acuerdo con Fernández Núñez (2006), el método de tradición lingüística comprende el texto como un objeto de análisis autónomo –a diferencia de la tradición sociológica, que ve el texto como la representación del mundo o de una sociedad. Así, “La tradición lingüística incluye el análisis narrativo, el análisis conversacional (o del discurso), el análisis de ejecución y el análisis lingüístico formal” (Fernández Núñez, 2006: 2).

Para llevar a cabo este análisis, se deberán seguir los siguientes pasos: “1) obtener la información [...] 2) Capturar, transcribir y ordenar la información [...] 3) Codificar la información [...] 4) Integrar la información” (Fernández Núñez, 2006: 3-4). Para el caso particular de la elaboración de este proyecto, la información se obtuvo a través de cuestionarios de preguntas abiertas que los niños respondieron, así como a través de la observación del comportamiento de los participantes en el momento de trabajo. Posteriormente, esa información fue transcrita y ordenada en textos concisos y breves, para luego ser adecuadamente etiquetada y codificada bajo diferentes categorías. Finalmente, la información se integró en un texto que da cuenta de los resultados –es decir, se llevó a cabo la evaluación de los talleres de lectura.

Dentro de la obtención de datos y posterior evaluación, se toman en cuenta las siguientes variables del colectivo de referencia: sexo, edad, gusto por la lectura antes de los talleres – en donde se reconocen las categorías “mucho”, “poco” y “nada”— y gusto por la lectura después de los talleres usando las mismas categorías.

3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Descripción y principales resultados del cuestionario diagnóstico

Para conocer mejor los hábitos, gustos y demás costumbres lectoras de los niños de tercer grado de primaria en el colegio Thomas Jefferson, se le aplicó, a cada grupo, un cuestionario diagnóstico. Éste se llevó a cabo el 17 de octubre de 2016 con el 3° J y el 24 de octubre de 2016 con el 3° T. En este apartado se condensan los resultados de ambos grupos.

El cuestionario diagnóstico incluyó tres preguntas en forma de afirmaciones que los niños tenían que completar: “Mi libro favorito es...”, “Me gusta porque...” y “Cuando lo leo siento...” Estas tres preguntas estaban enfocadas a indagar qué leían los niños con mayor frecuencia, así como cuál era la recepción que tenían del texto. Para analizar los resultados, se condensaron las respuestas de los niños en tres gráficas (pp. 132-133), una por cada pregunta; además, se tomaron en cuenta las observaciones de las sesiones recogidas en las bitácoras de intervención.

Particularmente, se destacan las respuestas obtenidas de la afirmación “Mi libro favorito es...” Como se ve en la Gráfica 1 (p. 139), los libros clásicos de LIJ fueron los favoritos. Sin embargo, me di cuenta de que es frecuente que los niños confundan libros o historias clásicas con su correspondiente adaptación filmica: cuando les pregunté si conocían *El libro de la selva* me dijeron que sí lo habían leído, pero se sorprendieron cuando les comenté que Mowgli era un niño malvado que mata a Shere Khan con trampas. Algo similar ocurre con *Bambi*, *Pinocho* y *Cenicienta*. Entonces, aunque el número mostrado en la gráfica es alto, y aunque se mencionaron libros de LIJ tan importantes como *Charlie y la fábrica de chocolate* y *El Principito*, hay que tener en consideración el matiz que acabo de señalar. Además, también fueron populares los libros sobre series de televisión, videojuegos o internet, como *Wiggeta*, *Soy Luna* o *Pretty Little Liars*, basado en la serie del mismo nombre. Esto último muestra la tendencia, muy popular recientemente, de la publicación de libros escritos por *youtubers* o estrellas del internet, cuyo contenido en las redes es visto por los niños y cuyos productos, libros incluidos, consumen.

Dentro de los libros de LIJ contemporánea se mencionó la muy popular serie de libros *Diario de Greg*, cuyo primer volumen, *Diario de Greg 1. Un renacuajo*, se publicó en 2007. En 2016 se publicó el volumen 11 de las aventuras de Greg. Por otro lado, los “libros sobre temas cotidianos” se refieren a libros de gran formato, ilustrados a menudo con imágenes o fotografías, de automóviles, dinosaurios y otros temas que les interesan a los niños. Dentro de la categoría “Otro” se incluyen leyendas y mitos populares –al momento de realizar la encuesta, algunos niños estaban obsesionados con la leyenda de “La Llorona”.

En cuanto a las razones que los llevaban a elegir ese libro como favorito, la más popular fue relacionar ese texto con sentimientos positivos, como alegría o curiosidad (Gráfica 2, p. 139). La segunda razón más mencionada fue “porque el tema me interesa” y la tercera, “por lo que pasa en la historia”. Es curioso que la razón “porque me gusta el suspenso” fuera mencionada sólo 3 veces, ya que he podido notar que es un género que le interesa a muchos niños.

Finalmente, se presentan los resultados de la pregunta “¿Qué sientes cuando lees tu libro favorito?” (Gráfica 3, p. 140), donde la respuesta “Que soy parte de la historia” fue la más popular, con 19 menciones de un total de 35 participantes. Los sentimientos positivos se refieren a, por ejemplo alegría y curiosidad y los negativos, a miedo o tristeza.

Los resultados de las encuestas anteriores fueron aprovechados en la realización de este proyecto; sin embargo, no se dejaron de lado otros objetivos, como promover la lectura como espacio de juego y de libertad, y fomentar la escritura como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico.

Como conclusión de este apartado, es preciso señalar algunos matices en cuanto a la relación ingresos económicos, escolaridad y hábitos lectores. Como se ha visto gracias a los datos arrojados por la ENL 2015-2016, quien gana más dinero al mes y quien tiene educación universitaria o mayor, probablemente sea un lector más asiduo en la juventud y adultez. Ése es el caso de la escuela primaria privada Thomas Jefferson, cuyos alumnos gozan de estabilidad económica. Pero, como podemos notar gracias a la encuesta y a las gráficas, a pesar de que son niños lectores, quizá lo que leen no es lo más adecuado para desarrollar sus capacidades cognitivas, su imaginación o su pensamiento crítico. Además, es probable que aún no estén verdaderamente relacionados con los libros y la lectura, pues confunden libros

con películas. Como se ve, a veces la estabilidad económica y la escolaridad —en este caso, la de los padres o la de la familia más cercana— no son sinónimos de alto gusto y capacidad lectora. O quizá sí lo son, pero hace falta una guía para mostrarles a los niños cuáles son los libros con los que ejercitarán el pensamiento crítico, la imaginación y desarrollarán el lenguaje. Además, también es necesario que los niños cuenten con una guía que los lleve a “subir en la escalera” de las habilidades lectoras.

3.2 Aplicación de las técnicas y métodos de la promoción de la lectura

Como ya había señalado, el horario de trabajo acordado con la directora y la profesora de tercer grado se distribuyó de la siguiente manera: de lunes a jueves, de 13:30 a 14:30 h. Aunque en un principio se tenía planeado dedicar dos días a la semana para sólo lectura y otros dos para sólo realizar actividades de escritura, pronto me di cuenta de que era mejor combinar actividades de lectura y escritura en una sola sesión de trabajo. Este cambio se dio porque al principio yo no creía que una hora fuera suficiente para leer y escribir con los niños pero, afortunadamente, sí lo fue, ya que los niños hacían las actividades con bastante rapidez. Además, esta forma de trabajo permite lograr que los niños no se olviden de la lectura hecha en las sesiones y puedan, a partir de ella, crear un texto breve de ficción.

Otro aspecto de la planeación que cambió durante la práctica fue la selección de textos. A lo largo de la intervención se trabajó principalmente con narrativa y poesía, ya que fui descubriendo que me era más fácil, como promotora, hacerles llegar el contenido de esas formas literarias a los niños. Aunque en la planeación de la intervención se consigna que trabajaría con géneros literarios diversos —como el ensayo o textos de divulgación científica—, esto no fue posible porque no pude localizar y preparar textos y sesiones de trabajo que fueran significativas para los niños. Por otro lado, a medida que conocía mejor los gustos e intereses literarios de los niños, fui incluyendo textos que yo sabía de antemano que iban a provocarles asombro o alegría. Esto se comenta con más detalle en el sub-apartado dedicado a los temas escatológicos.

Para la elaboración del proyecto de intervención, la lectura y la escritura fueron tomadas como el centro de todas las actividades realizadas durante las sesiones con los niños. Es por eso que no se agregó ninguna dinámica que no tuviera que ver con eso —excepto tal vez dibujar, pero esto fue totalmente secundario: lo principal era que los niños escribieran a partir de lo que se había leído. La forma que se adoptó para realizar los talleres era la siguiente: al inicio de todas las sesiones, yo charlaba con los niños acerca del texto que se fuera a leer ese día y trataba de puntualizar aspectos como el tema o la forma de las lecturas; o bien, procuraba que los niños hicieran “apuestas” sobre lo que creían que iba a ser el tema principal del cuento, novela o poema. Lo anterior para llamar su atención y hacer que se concentraran mejor en el texto. En seguida se daba inicio a la lectura y, posteriormente, se hacía una charla para puntualizar o aclarar dudas o aspectos oscuros del texto. En el caso de los poemas, este análisis se realizaba al mismo tiempo que la lectura. Finalmente, los niños realizaban diferentes actividades de escritura, mismas que estaban directamente relacionadas con el texto que se había leído.

Así, entre las actividades de lectura que se llevaron a cabo están la lectura en voz alta, la narración oral —aunque en menor medida—y, hacia el final de la intervención, la lectura colectiva. La lectura en voz alta fue la herramienta que más utilicé en la intervención. Ésta consistió en la lectura de textos hecha por mí, haciendo uso de las técnicas precisas de uso de la voz y modulación, así como de cambio de tono según los personajes. Sin embargo, algo que descubrí muy útil a la hora de leerles a los niños fue el uso de las ilustraciones del texto, en caso de que éste las tuviera. Por ejemplo, en un pasaje de la versión de “La Cenicienta” de Roald Dahl, se cuenta cómo el príncipe degüella a una de las hermanastras. Después de leer esa parte en voz alta y de esperar la reacción de asombro de los niños, les mostré la ilustración que mostraba la cabeza de la hermanastra volando por los aires. Esta estrategia me sirvió para aumentar la sorpresa y el asombro de los niños, quienes se acercaron a ver el dibujo.

La narración oral fue utilizada sólo una vez, ya que no domino por completo esa técnica de promoción de la lectura. En este caso, aproveché el cuento “Baby HP”, de Juan José Arreola, que está escrito en clave de anuncio publicitario, para “venderles” a los niños el producto Baby HP. Para hacer más atractiva la narración, imprimí un cartel en tamaño tabloide que mostraba al Baby HP —en la página 136 se anexa el cartel en menor tamaño.

Cabe señalar que se trata de un recurso de internet—luego, durante la sesión, lo pegué en el pizarrón para que todos pudieran verlo y comencé a narrar el cuento de Arreola como si se tratara de una venta de un producto real. Por supuesto, al final, les aclaré a los niños que ese producto no existía y que se trataba de un cuento escrito por un autor mexicano.

La técnica de la lectura colectiva, en la que todos los niños leyeron por turnos, en voz alta, fue aplicada con la novela infantil *Los Cretinos*, de Roald Dahl. Opté por esa técnica de promoción a la lectura porque se trata de un texto largo, que tuvo que ser leído durante una semana de intervención con cada grupo. Además, supuse que sería más dinámico y menos aburrido para los niños si, en lugar de escucharme leer sólo a mí, también ellos participaran. Y así fue: en general, los niños no se aburririeron, aunque sí tuve que estar llamando su atención de manera constante sobre lo que iba ocurriendo en la novela.

Hasta aquí he citado algunos textos que se leyeron durante las sesiones de trabajo. Aunque la mayoría fueron textos de LIJ, incluí algunos poemas y cuentos “para adultos” que yo consideré, ya fuera por su tema, pero sobre todo por su forma, que podrían resultar atractivos para los niños, ya que se trata de cuentos y poemas que juegan con la idea tradicional que se tiene de la forma de esos géneros. Tal es el caso de los cuentos “Baby HP”, escrito en forma de anuncio, como ya mencioné y “Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos”, de Juan José Arreola, o de “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar. Más adelante se explicitan los resultados particulares de la lectura de textos no pensados para el público infantil. También se anexa la cartografía lectora (pp. 137-138) de este proyecto de intervención. Es importante señalar que, en dicha cartografía, no hay nada relativo al género del terror. No se incluyó nada de eso debido a políticas del colegio Thomas Jefferson, pues está prohibido trabajar con materiales —ya sean textos, películas o imágenes— que evoquen miedo, fantasmas o monstruos.

En cuanto a las actividades de escritura, éstas consistieron en la creación de textos breves que estuvieran relacionados con lo leído en la sesión. Por ejemplo, en una de las sesiones se leyó una versión alternativa de “Caperucita Roja”, de Yamada (2013). A partir de esta nueva versión, se les pidió a los niños que imaginaran “otro final” de Caperucita Roja. Adicionalmente, los niños tenían la opción de ilustrar sus textos, aunque esto no fue un requisito indispensable. Después de la escritura, generalmente los textos se compartían: de

manera voluntaria, tres o cuatro chicos pasaban al frente del aula para leerles su texto a sus compañeros. Esta dinámica tuvo mucho éxito, ya que dentro de ambos grupos había chicos muy participativos que siempre querían leer. Incluso antes de terminar la actividad de escritura, muchos niños me preguntaban si ese día también iban a compartir lo que habían escrito.

El siguiente apartado se enfoca en el análisis de las técnicas de promoción de la lectura descritas aquí, e incluye algunas observaciones de las sesiones más destacadas.

3.2.1 Análisis de la aplicación de estrategias de promoción de la lectura

Este proyecto de intervención constó de un total de 35 sesiones, que abarcaron desde el 17 de octubre hasta el 20 de diciembre de 2016, con una pausa que abarcó del 5 al 13 de diciembre, debido a los exámenes bimestrales. Durante ese periodo no fue posible hacer intervención porque los niños y los maestros estaban concentrados en hacer repasos de los contenidos vistos en clase. Posteriormente, las sesiones continuaron el 16 de enero de 2017 para finalizar el 19 de enero del mismo año. Para efectos prácticos, este apartado se subdivide en tres partes: primero se analiza cómo funcionaron las formas literarias utilizadas en la intervención, como la poesía, las adaptaciones de clásicos y la novela, además de los temas escatológicos, de mucho éxito entre los niños. El segundo sub-apartado se enfoca en los principales problemas enfrentados, tales como: la recepción de formas literarias complejas –dicho apartado se ilustra con las lecturas “Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos”, “Leerse una naranja” y “Autorretrato”—; y la discusión entre lo “verdadero” y lo “falso”. El tercer y último sub-apartado se titula “Cosas que pasaron” y se refiere a algunas cosas que sucedieron de manera espontánea en algunas sesiones y que contribuyeron a enriquecer la lectura y la escritura.

3.2.1.1 Análisis de la aplicación de las formas literarias utilizadas

3.2.1.1.1 La poesía

Para este apartado me enfocaré en dos poemas leídos en las sesiones de trabajo con los chicos. El primero es Segovia, F. (2015). *La lengua vive en la boca*. En Baranda, M. (antol.) *Hago de voz un cuerpo* (26-33). México: FCE.¹ El segundo es Amara, L. (2013). *Camello con paisaje*. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (89). México: Editorial SM.²

Con ambos poemas me di cuenta de que es muy importante tomar en cuenta sobre todo dos aspectos a la hora de leerles este género literario a los niños. Por una parte, es fundamental hacer, primero, una lectura en voz alta de todo el texto, para que los niños lo escuchen y lo conozcan; posteriormente, el poema se vuelve a leer, pero esta vez prestando atención y tratando de iluminar metáforas o imágenes poéticas que les puedan resultar oscuras a los niños. Esto funciona mejor a través de preguntas, como “¿Por qué el poema dice que ‘la lengua vive en la boca/ como la almeja en su concha’ (Segovia, 2015: 27)? ¿Qué es una almeja?” Así, los niños pueden debatir qué es lo que quiere decir la metáfora. A partir de ese debate, se establece una guía que el promotor aprovecha para explicar mejor qué dice esa comparación. De esa forma, se llegó a la conclusión, con ambos grupos, de que, tal como lo plantea el poeta, las ideas son como perlas, que se pulen y se pulen –es decir, se saborean— hasta que la “concha” de la boca se abre y deja relucir su “perla” –la misma idea.

El segundo elemento son tanto las ilustraciones que contenga el libro donde se incluye el poema, como las mismas imágenes poéticas. En el caso del poema de Segovia, éste se incluye en una antología de poemas ilustrada por Gabriel Pacheco. Sin embargo, los poemas no están ilustrados de manera literal y así, por ejemplo, Pacheco incluye dibujos de peces en “La lengua vive en la boca”. Algunos chicos del 3° T preguntaron por qué en la ilustración del libro había un pez –en el poema no se menciona ningún pez pero, entre todos los niños, se dedujo una razón y un significado; de nuevo, a través de preguntas.

¹ Leído el 18 y el 25 de octubre de 2016 con el 3° J y con el 3° T, respectivamente.

² Leído el 22 y el 28 de noviembre de 2016 con el 3° T y el 3° J, respectivamente.

La actividad de escritura que se realizó a partir del poema de Segovia fue hacer un breve texto en donde los niños contarán historias sobre su propio cuerpo. Muchos niños, sobre todo del 3° J, se mostraron tímidos y con dudas. Creo que no sabían bien sobre qué escribir de ellos mismos. Yo traté de ayudarlos contándoles historias sobre, por ejemplo, una cicatriz que tengo en la frente; eso pareció inspirarlos e hizo que se sintieran un poco más en confianza – recordemos que era apenas la segunda sesión.

El poema de Amara me permitió trabajar con imágenes poéticas. Sobre todo los versos finales “sobre la arena sus jorobas trazan/ el paisaje que sueñan los viajeros” (Amara, 2013: 89). Para explicar esa imagen y hacer que los niños la entendieran e interiorizaran mejor, me ayudé con dibujos. Les pedí a los niños que dibujaran las jorobas de un camello y las dunas del desierto. Luego les pregunté si se parecían. A partir de ahí fue más fácil entender por qué el camello lleva un paisaje –desértico—en su joroba.

La actividad de escritura consistió en pensar a qué se parecía el animal favorito de los niños. La única regla era no compararlo con otro animal. Entre todos los trabajos escritos, destaco el texto de Stephanie (anexo, p. 149), alumna del 3° T, quien habló del gato, su animal favorito, y comparó varias características de él con otras cosas, como su pelaje como algodón y sus ojos como pirámides.

Como conclusión de este apartado, quiero resaltar la gran ayuda que brindan tanto las imágenes poéticas como las ilustraciones del libro, pues éstas son una forma de hacer “visibles” las cosas que se imaginan cuando se lee un poema. Por supuesto, esto facilita la comprensión del mismo y estimula la imaginación.

3.2.1.1.2 Adaptaciones de clásicos

Las adaptaciones de cuentos clásicos son, probablemente, las formas literarias que más éxito tuvieron entre los niños. Para ilustrar cómo se trabajó con ellas, me basaré en Yamada, I. (2013). *En el vientre del lobo. En Érase veintiuna veces Caperucita Roja*. España: Media

Vaca³ y en Dahl, R. (2007). *La Cenicienta*. En *Cuentos en verso para niños perversos (9-18)*. México: Alfaguara.⁴

El objetivo de leer “En el vientre de lobo” y la versión de “Cenicienta” de Roald Dahl fue hacer que los niños se dieran cuenta de cómo los clásicos están vivos y se reinventan siempre –y, además, siempre pueden sorprendernos. También aproveché esos textos para estimular la imaginación de los niños y que escribieran nuevas versiones de sus cuentos de hadas favoritos.

En el caso de “En el vientre del lobo”, muchos chicos se asombraron con las ilustraciones del libro, ya que se muestra a Caperucita y a su abuela dentro del estómago del lobo, que resulta ser un bosque siniestro. Particularmente, los niños del 3° J pensaron en su propia abuelita y en lo terrible que sería que un lobo se la tragara.

En la mayoría de los textos elaborados por los niños encontré que muchas historias están influenciadas por la cultura popular y por el mundo que los niños conocen, como algunos juguetes y videojuegos –muchos niños de ambos grupos están obsesionados con el videojuego *Minecraft* y con la marca de juguetes Distroller y los incluyeron en estos y otros cuentos. Creo que esa cuestión es bastante interesante, ya que propicia la reflexión sobre el entorno al que los niños están expuestos y, más allá de eso, el entorno sociocultural que los adultos estamos creando para ellos. ¿Qué es lo que queremos que consuman los niños y por qué? ¿Qué mensajes ocultos llevan consigo esos productos? ¿Les estamos formando un criterio para que los usen más responsablemente? Por otro lado, fue satisfactorio observar que la mayoría de los textos no se limitan a invertir las funciones de los personajes –presentar a Caperucita “mala” y al lobo “bueno”—sino que van más allá de eso. Por ejemplo, Georgina, alumna del 3° T, escribió que Caperucita y Ricitos de Oro compiten en un concurso para llevarse el título del mejor sabor. Los jueces son los narradores, el lobo y la abuela de Caperucita (anexo, p. 151).

Al evaluar el éxito que había tenido ese ejercicio, quise hacer otro similar con el poema de Dahl, “La cenicienta”. Los objetivos fueron los mismos que los de la sesión dedicada a “Caperucita Roja” y la única variante fue el ejercicio de escritura: en este caso, los

³ Leído el 31 de octubre y el 7 de noviembre de 2016 con el 3° J y el 3° T, respectivamente.

⁴ Leído el 13 de diciembre de 2016 con el 3° J. Por cuestiones de tiempo, este poema no se leyó con el 3° T.

niños tenían que tomar a su personaje favorito de cuento de hadas y cambiarle alguna característica. Esta actividad se basó en el poema leído, ya que ahí vemos que el príncipe es un personaje bárbaro y despiadado pues, como ya he mencionado, decapita a las hermanastras de Cenicienta.

En este punto me gustaría resaltar algo que sucedió espontáneamente. En los ejercicios de escritura, muchos chicos compararon o se basaron en *Los Cretinos* –novela que habíamos leído anteriormente con el 3º J, durante la semana 5, del 14 al 17 de noviembre de 2016— para escribir sus propias historias. Ése fue el caso de Angélica (anexo, p. 150). Considero que haber logrado eso, es decir, que al menos una niña de todos los chicos del grupo todavía recuerde *Los Cretinos* y pueda relacionarlo con otras actividades y lecturas, es sumamente gratificante, pues habla de que la lectura de esa novela la atrapó, le interesó y todavía la recuerda.

Aprovechando que los niños se acordaban mucho de *Los Cretinos*, les pregunté si creían que las hermanastras de Cenicienta eran feas por la misma razón que lo era la señora Cretino –por tener malos pensamientos—; aunque las opiniones variaron, lo que me interesaba medir con esa pregunta era qué tanto los niños recordaban la novela y podían relacionarla con otros textos.

Por último, es importante añadir que los niños se asombran y conmueven tanto por el texto como por las imágenes que éste tenga. Sucedió, tanto con la adaptación de “Caperucita Roja” como con la de “Cenicienta”, que los niños soltaron exclamaciones de sorpresa –y hasta de asco—cuando vieron el estómago del lobo con Caperucita y su abuela dentro, y cuando el malvado príncipe degüella a las hermanastras. De nuevo se puede observar la enorme influencia que ejercen las ilustraciones en la imaginación infantil. Sin embargo, más que satanizarlas, se pueden aprovechar los dibujos para alcanzar una lectura más profunda del texto.

3.2.1.1.3 Proyecto de lectura: *Los Cretinos*

Colomer (2008) refiere que lo que más le ha funcionado a la hora de promover la lectura entre el público infantil son los proyectos largos de lectura. Gracias a esta herramienta se puede

plantear leer, por ejemplo, novelas breves. Basándome en eso y en una guía de lectura elaborada por Pruzzo, preparé estrategias de promoción de la lectura para acompañar la novela breve Dahl, R. (2001). *Los Cretinos*. México: Alfaguara. Esta narración cuenta la historia de un matrimonio bastante peculiar formado por el señor y la señora Cretino, quienes pasan el tiempo fastidiándose el uno al otro. Además, ambos tienen apariencias singulares: el señor Cretino tiene una barba larga y espinosa mientras que la señora Cretino usa un bastón y un ojo de vidrio. Por si fuera poco, esta singular pareja vive apartada de la sociedad y es propietaria de una familia de monos, que habían conseguido cuando el señor Cretino trabajaba en el circo y que mantenían encerrados dentro de una jaula en su jardín.

Esta novela se leyó completa a lo largo de una semana de trabajo con cada grupo. En el caso del 3°J, esto sucedió durante la semana 5 –del 14 al 17 de noviembre de 2016—y, con el 3° T, durante la semana 10 –del 16 al 19 de enero de 2017. En promedio, se leyeron en voz alta, de manera colectiva, siete capítulos en cada sesión. Los proyectos de lectura fueron utilizados sólo durante dos semanas por temor a que los niños se aburrieran de esa forma de trabajo. De hecho, antes de empezar a leer el libro con el 3° J, pensé que los niños se aburrirían de leer lo mismo a lo largo de la semana. Sin embargo, no fue así; *Los Cretinos* fue una de las lecturas que más éxito tuvieron entre los chicos.

La rutina de la lectura de *Los Cretinos* fue la siguiente: antes de empezar a leer, se hacían algunas preguntas para que los niños no tuvieran tantas dificultades con el texto. De igual forma, a medida que se iba leyendo, se aclaraban dudas sobre palabras desconocidas o bien, se hacían preguntas sobre el texto, ya fuera para llamar la atención de los niños o para estimular el debate. Posteriormente, se hacían actividades de escritura, aunque esto no sucedió en todas las sesiones correspondientes al trabajo con *Los Cretinos*. Una vez que habíamos empezado con la lectura, en las sesiones que siguieron se tomaban unos minutos al principio del taller para recordar lo que había pasado en la novela anteriormente. También es necesario aclarar que, para realizar la lectura de manera colectiva, saqué varias fotocopias de la novela con el fin de que los niños las leyeran en parejas –pues así se sientan en el salón de clases. Al finalizar las primeras sesiones, dejé que los niños que lo desearan, se llevaran *Los Cretinos* para leerlo en casa.

Antes de empezar con la lectura, dejé que los chicos hicieran “apuestas” sobre el contenido de la novela a partir de la portada, donde aparecen los Cretinos. Así, les pregunté quiénes creían que eran los Cretinos, a qué se dedicaban o qué podían estar pensando. Sus respuestas fueron interesantes, porque muchos de ellos asumieron que los Cretinos eran malos, feos, torpes o incluso que se trataba de asesinos y ladrones. Un chico (Roberto, 3° T) dijo que la señora Cretino era una bruja, quizá por su apariencia fea y un tanto malévolas. Otro chico (Ramiro, 3° T) pensó que los Cretinos trabajaban “en la agricultura”, ya que en la ilustración de la portada del libro se ve a los protagonistas en medio de un jardín de espinas. Con este breve ejercicio se puede observar cómo los niños –todos de entre siete y nueve años—están influenciados por prejuicios culturales y hasta qué punto ya tienen una idea de “belleza” y “fealdad” preconcebida. Es importante hacer notar estos matices, ya que todo lo que un lector sabe del mundo y de la cultura en que vive influirá en la recepción que tenga de cualquier texto.

En cuanto a la comprensión lectora, esta novela permitió trabajar con lenguaje figurado y de doble sentido. Cuando hice preguntas sobre el texto, especialmente en un pasaje que denotaba ironía, los niños entendieron este tipo de lenguaje y se dieron cuenta de lo que el narrador de la historia quería decir en realidad. Así, cuando el narrador dice: “A medida que descendía suavemente, la falda de la señora Cretino se abría como un paracaídas, enseñando sus pololos. Era una vista espléndida en un día glorioso [...]” (Dahl, 2003: 42), los niños sabían –lo supieron gracias a la charla y a las preguntas que se hicieron al respecto— que era irónico decir que aquella vista era “espléndida”. Por supuesto, también se aclaró el significado de la palabra *pololos*.

Con *Los Cretinos* exploré también el pensamiento crítico y la comprensión literal de los niños. En cuanto al primero, en una de las sesiones –15 de noviembre de 2016—un chico (Aarón, 3° J)⁵ cuestionó cómo era posible que la señora Cretino se elevara gracias a unos globos amarrados a su cuerpo y a su cabello. Aproveché su duda para preguntarle al resto del

⁵ Aarón es un chico que se integró a la escuela y al tercer grado dos semanas después de que la intervención hubo empezado. La profesora Lagunes me informó que él estaría tomando clases tanto con el grupo J como con el grupo T, lo que quiere decir que él leyó e hizo las actividades de escritura dos veces. Sin embargo, para la evaluación de las sesiones, se lo tomó en cuenta como parte del 3° J, ya que ése es el grupo en el que lo vi por primera vez.

grupo si creían que eso era posible. Entre todos llegamos a la conclusión de que eso no era posible “en la realidad”, pero sí dentro de la historia, porque todo puede pasar en una fantasía, siempre y cuando se sigan ciertas reglas, igual que en un juego. No fue difícil pensar eso, porque pronto los niños relacionaron ese pasaje con la película animada *Up*, donde una casa también se eleva gracias a unos globos atados al techo. Sin embargo, ésta no fue la única relación entre texto y vida cotidiana: Mikael (3° T), dijo que su papá tenía barba y siempre la cepillaba cuando se subía al auto; otra chica, Georgina (3° T), dijo que su abuelo cuidaba mucho su barba; tanto, que un día –según contó—lo encontraron dormido con un peine sobre su cara.

Para ilustrar el caso de la comprensión literal de algunos chicos resalto lo que sucedió en la sesión del 16 de enero de 2017 con el 3° T: en cierto pasaje, se afirma que si una persona tiene buenos pensamientos, éstos resplandecerán en el rostro y uno siempre se verá radiante. Les pregunté a los niños si creían que eso era cierto o falso y muchos contestaron que era falso porque “los pensamientos no pueden salir de la cabeza y ponerse en la cara para hacer que ésta brille”. Comprendo que los niños hayan entendido así la metáfora, pero yo procedí a explicarles que se trataba de lenguaje figurado y que, como tal, no debíamos entenderlo de manera literal. Al final, muchos niños entendieron el verdadero mensaje de la metáfora.

En cuanto a las actividades de escritura basadas en *Los Cretinos*, la que tuvo más éxito fue la de inventar una broma, a semejanza de las que los Cretinos se gastan entre ellos. Esta actividad propició que, además de que los niños usaran su imaginación y creatividad, se sintieran libres de escribir cosas asquerosas o escatológicas, un tema que les fascina y les causa asombro. Otras actividades de escritura fueron: escribir una historia breve desde el punto de vista de Chimpa donde se narrara la vida del monito en el circo e inventar personajes similares a los Cretinos –como la pareja Egocéntrica, los niños Comelones, los hermanos Avaros. De éstas dos actividades, la que menos tuvo éxito fue la de Chimpa como narrador, ya que no les di a los niños estrategias claras y precisas para que pudieran identificar quién narra una historia y desde dónde lo hace. En cuanto a la segunda actividad, aquí los niños produjeron textos con elementos estructurales básicos –inicio, desarrollo y final. Sin embargo, esto se comenta con más detalle en la sección de resultados.

Antes de finalizar con esta sección, me gustaría señalar lo que sucedió cuando dejé que los niños se llevaran las fotocopias de la novela de Dahl para leerlas en casa. Sí hubo chicos que adelantaron la lectura –lo comprobé con Ana Camila (3° J), quien, en la segunda sesión con *Los Cretinos* citó pasajes de un capítulo que no se había leído en la primera sesión y con César (3° T), quien, antes de que finalizara la semana de trabajo con la novela de Dahl, me dijo que ya había terminado de leerla. Comprobé que lo que me decía era cierto porque señaló que los Cretinos “mueren”, como efectivamente sucede. Sin embargo, los niños que habían adelantado la lectura en casa estaban muy emocionados y ansiosos por contar lo que iba a pasar a continuación, asumiendo que, al decirlo o saberlo, eran poseedores de la “respuesta correcta” que yo esperaba oír. Si bien fue satisfactorio ver cómo los niños se interesaron por ese libro –incluso a una chica, Renata (3° J), se lo compraron—muchos de quienes habían leído en casa les contaban a sus compañeros lo que pasaría e influenciaban la recepción y la comprensión de quienes decidían leer durante las sesiones. Aunque esto al final fue una desventaja, pues no todos llevaban el mismo ritmo de lectura, no quise frenar el interés de los niños por el libro. Pienso que la promoción de la lectura también se trata de hacerles saber a los lectores o a los lectores potenciales que los libros están allí para ser leídos y que no hay más que perderles el miedo.

3.2.1.1.4 Temas escatológicos

Además de *Los cretinos*, lectura que contiene pasajes escatológicos, los cuentos Acosta, A. (2013). El niño de sebo. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (73). México: Editorial SM⁶ y Herburger, G. (1998). Bombilla y la publicidad. En Ventura, N. & Durán, T. *Cuentacuentos. Una colección de cuentos... para poder contar* (105-108). México: Siglo XXI⁷ también tuvieron mucho éxito entre los niños debido, sobre todo, a la transgresión que implica hablar abiertamente sobre el sebo, la orina y demás fluidos corporales.

⁶ Leído el 30 de noviembre de 2016 con el 3° J. Por falta de tiempo, este cuento no se leyó con el 3° T.

⁷ Leído el 16 y el 20 de diciembre de 2016 con el 3° J y con el 3° T, respectivamente.

Aun antes de leer *Los Cretinos* pude darme cuenta de lo bien aceptados y celebrados que son los temas escatológicos entre los niños, ya que muchos de ellos hacían bromas o decían cosas relacionadas con los fluidos corporales, tales como el excremento y el vómito. A partir de esa observación, y también gracias a *Los Cretinos*, decidí leer con ellos “El niño de sebo”, de Acosta. Lo más interesante que sucedió con esta actividad fue que los niños pudieron “hacerle preguntas” al texto y plantearse posibilidades más allá de las que presentaba el cuento. Por ejemplo, se preguntaban cómo sería jugar a las escondidas con el niño de sebo: todos acordaron que seguramente la pasaría mal debido a que, como era brillante por el sebo, siempre delataría su ubicación, pero tal vez se la pasaría bien en la resbaladilla. También propicié el debate en torno a de qué se disfrazaría el niño de sebo en Acción de Gracias, ya que en la escuela los alumnos de todos los niveles acababan de celebrar esa festividad. Por todo eso, la actividad de escritura –inventar personajes similares al niño de sebo, como el niño o la niña de tierra, madera u otro material o elemento— se llevó a cabo de manera satisfactoria. Algunos niños inventaron personajes fantásticos que ayudaban o eran amigos del niño de sebo. Otro chico, Alejandro (3° J) inventó a dos personajes: el niño de hielo y el niño de fuego, e hizo que se enfrentaran, como si fueran superhéroes (anexo, p. 152), lo que propicia la ampliación del cuento hacia lecturas muy creativas e imaginativas. La retroalimentación de la lectura de los niños es especialmente valiosa porque permite darle al promotor herramientas alternativas –mismas en las que quizá el mediador no había pensado— para hacer que su público asimile mejor el texto leído. Por supuesto, lo anterior fue posible gracias también al tema de lo escatológico que fascina y divierte a los niños.

Con “Bombilla y la publicidad” las reacciones, las actividades y los resultados fueron muy similares. Este breve cuento narra las aventuras de Bombilla, un foquito que se la pasa haciendo travesuras. En esta ocasión, decide hacer que la gente quiera beber pipí a través de un anuncio publicitario que escribe con luces en el cielo. En ese sentido, algo muy satisfactorio fue ejercitar el pensamiento crítico de los niños. Me sorprendí cuando muchos de ellos aceptaron que la publicidad miente o, al menos, exagera. Por eso mismo pudieron notar que lo que ocurría en el texto –lo absurdo que parecía que la gente quisiera beber pipí sólo porque así lo pedía un anuncio—era producto de la publicidad y de su poder de

convencimiento. Además, opinaron que ellos no beberían pipí aunque un comercial en televisión se lo pidiera.

La lectura, como ya he mencionado, tuvo mucho éxito con los dos grupos, pues los pasajes asquerosos, humorísticos y escatológicos despertaban en ellos sensaciones auténticas, emociones y pensamientos que los hacían exclamar “¡qué asco!” o reírse. Eso demuestra que los niños pueden interesarse genuinamente en una lectura, siempre y cuando ésta sea de su agrado e interés; es decir, siempre y cuando sea una lectura “ideal” para un público determinado.

La actividad de escritura –escribir un anuncio publicitario para que la gente hiciera cosas insólitas— también dio excelentes resultados. De ellos, destaco algunos cuantos, como el trabajo de Alex P. (3° T), quien, aunque no era la instrucción específica, comentó que podría inventar a un personaje, el señor Obediente, quien, de acuerdo con él, obedecería todos los anuncios que viera en la calle, de forma similar a lo que ocurre en el cuento. Esto constituye un gran avance en cuanto al desarrollo de la imaginación y la creatividad, mismas que, espero, se hayan estimulado a lo largo de las intervenciones.

Otro trabajo digno de destacar es el de Georgina (3° T), quien redactó su anuncio como si fuera un comercial de televisión (anexo, p. 154), lo que también habla del buen desarrollo de la creatividad y de la imaginación.

Para finalizar este apartado, me gustaría señalar que, gracias a lo observado, leído y vivido durante las sesiones en que se trabajó con temas escatológicos, se puede vislumbrar que la lectura también es un acto liberador y catártico. Recordemos que todo lo relacionado con fluidos corporales constituye un tabú en nuestra cultura, donde, muchas veces, los padres o el núcleo familiar más cercano a los niños se escandaliza cuando oye a éstos hacer bromas relacionadas con orina o vómito. El que los niños sepan que se puede bromear o jugar con esos temas los libera de la prohibición impuesta por la sociedad y hace que puedan reflexionar más libremente sobre ellos.

3.2.1.2 Principales problemas enfrentados

3.2.1.2.1 El problema de la forma

En este apartado se comentan los principales retos que encontré a la hora de presentarles a los niños formas literarias no convencionales. Así, el primer sub-apartado se dedica a atender el caso de la lectura de un cuento en forma de carta; el segundo se enfoca en un cuento con una puesta en abismo y el tercero, en un poema de Neruda, mismo que los niños creyeron que era una adivinanza.

3.2.1.2.1.1 El caso de “Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos”

Con el fin de mostrarles a los niños que la literatura puede jugar a ser diarios personales, instrucciones, publicidad, noticias o, en este caso, cartas; y también basándome en Berbel (2012), quise incluir el cuento Arreola, J.J. (2009). *Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos, Tres días y un cenicero y otros cuentos (69-73)*. México: Punto de Lectura.⁸ Sin embargo, esta lectura no tuvo éxito entre los niños porque la mayoría se mostraban aburridos, distraídos y preguntaban si “ya iba a terminar”. Lo atribuyo al lenguaje usado por Arreola, así como a algunos pasajes del mismo cuento que pueden resultar oscuros para un niño. Quizá con una adaptación o una narración oral los niños habrían llegado a comprender más el texto y quizá incluso les habría gustado.

Si bien ambos grupos se mostraron apáticos o poco interesados por este cuento, traté de mejorar algunas cosas: la primera vez que presenté este cuento, con el 3° J, no di muchas explicaciones o aclaraciones preliminares y también dejé que el texto fluyera sin hacer muchos comentarios. Sin embargo, en una segunda lectura con el 3° T, traté de pausar la lectura para preguntarles a los chicos si les había pasado algo similar a lo que le ocurre al autor de la carta, como si tenían zapatos que ya no les quedaban, o que estaban muy desgastados o bien, si había un par que les gustara mucho. Esta charla, llevada a cabo a la par

⁸ Leído el 1 y el 8 de noviembre de 2016 con el 3° J y con el 3° T, respectivamente.

de la lectura, fue una estrategia que funcionó, ya que en esa ocasión los chicos del 3° T no se mostraron tan desinteresados como sus compañeros del otro grupo.

Aunque esta lectura no haya dado muy buenos resultados –mismos que se detallan en el apartado de resultados de las sesiones—creo que no deben desestimarse. Al contrario, de aquí pueden sacarse lecciones y aprendizajes para futuros proyectos de intervención, ya que no considero que esté mal trabajar con lecturas “adultas” en un público infantil. La tarea del promotor de lectura debe ser encontrar herramientas que amplifiquen y enriquezcan el texto leído en los talleres, en las clases escolares o en las sesiones dedicadas a la lectura para, de esa forma, lograr una comprensión profunda y también una experiencia estética. En este caso, lo más eficaz para hacer que los niños comprendan una metáfora o alguna descripción difícil es acercarlos el significado de dicha figura mediante ejemplos que ellos conozcan o que hayan experimentado antes –como, en este caso, funcionó la comparación entre lo que contaba el autor de la carta y los propios zapatos de los niños. Aun así, creo que esa estrategia sigue siendo insuficiente, pues hay muchas más herramientas para acercar un texto que puede parecer oscuro.

La actividad de escritura consistió en hacer que los niños escribieran una carta desde el punto de vista del zapatero, contestándole al autor de la carta del cuento y dando una razón de por qué los zapatos no estaban bien arreglados. Para hacer esta actividad un poco más dinámica, llevé sobres y calcomanías que sirvieron de timbre; esto con el fin de redondear el ejercicio y hacer del cuento una verdadera carta. En este punto me di cuenta de otros problemas y retos que yo no había contemplado a la hora de planear la sesión, y es que los niños no dominaban –incluso en algunos casos no conocían—los elementos básicos de una carta. Aunque traté de explicárselos en el pizarrón usando ejemplos, no todos comprendían, por ejemplo, quién era el remitente de la carta que ellos iban a escribir –es decir, el zapatero— y quién era el destinatario.

En ese sentido, pienso que lo mejor hubiera sido, primero, explicarle a los niños qué es una carta, qué elementos tiene, por qué se escriben, etcétera y en seguida proseguir con la lectura del cuento. Esto es un aspecto muy importante para tomar en cuenta, que corre en paralelo a las estrategias más creativas que le ayuden al promotor a acercar el texto a su público.

En conclusión, creo que no está mal leer un cuento “para adultos” con niños, siempre y cuando se tengan en cuenta ciertos aspectos que pueden resultar oscuros, difíciles o incomprensibles para el público infantil. Una vez que se tengan identificados será mucho más fácil crear métodos que ayuden a aclarar, disminuir o eliminar por completo esos obstáculos y, de esa forma, será posible lograr una lectura más enriquecedora y profunda.

3.2.1.2.1.2 La puesta en abismo

Con la lectura de Avendaño, A. (2012). *Leerse una naranja*. En *Un barco cargado de... cuentos* (5-8). México: SM⁹ descubrí lo complejo que puede resultar para el público infantil la lectura de textos con una puesta en abismo. Considero que, para trabajar ese tipo de formas literarias, se requiere especial atención y cuidado para explicarle al público que lo que se va a leer a continuación es “un cuento dentro de otro cuento”, a semejanza de las muñecas rusas.

La historia “Leerse una naranja” inicia con dos personajes que hablan sobre el aniversario de la editorial SM y de sus “libros naranjas” –la colección *El barco de vapor*— luego, uno de ellos –se asume que es un adulto—le cuenta al otro una historia, la historia de Xan, un niño que vivía en una isla y, súbitamente, un día cae enfermo. Después de muchos médicos y remedios tan extravagantes como inútiles, el niño se cura gracias a la lectura de un libro que le regala su maestra. Decidí leerles a los niños este cuento en las primeras sesiones para que ellos se dieran cuenta de la importancia de los libros y de cómo éstos pueden, incluso, llegar a sanar a alguien que pierde el habla, como es el caso de Xan.

Este cuento se leyó primero con el 3° J, a quienes no les expliqué, antes de leer, de qué se trataba la puesta en abismo. Esto trajo como consecuencia que los chicos se confundieran y sintieran que la primera historia –el diálogo entre los dos personajes— no tenía un final o bien, que se perdía y se confundía con el segundo cuento. Tomando esto en cuenta, cuando leí “Leerse una naranja” con el 3° T, les expliqué a grandes rasgos la estructura del cuento antes de leerlo. Esto fue un acierto, ya que comprobé, a través de participaciones orales, que los niños de ese grupo habían entendido la historia mejor que sus compañeros del grupo J.

⁹ Leído el 17 y el 24 de octubre de 2016 con el 3° J y el 3° T, respectivamente.

A partir de esta lectura, les pedí a los niños que dibujaran lo que se hubieran imaginado de la historia. Una gran mayoría dibujó a Xan en su cama, leyendo un libro. Considero que la principal razón de los niños para dibujar al protagonista del cuento es, simplemente, la empatía. Esa misma empatía es la que los hace valorar más un libro cuando éste es capaz de incluirlos en la historia, un valor muy apreciado entre el público infantil, tal como se puede notar en las gráficas correspondientes al cuestionario diagnóstico (p. 133).

El promotor de lectura, sobre todo el que se dedique a trabajar con el público infantil, debe tener muy presente el valor que le dan los niños a la identificación con los personajes y a los mundos fantásticos, mismos que suelen causar empatía e, incluso, deseos de “meterse en la historia” y ser parte de ese mundo. Incluso, el promotor se podría plantear una cartografía – aunque sea de tipo “exploratorio” – con temas que considere que puedan lograr este efecto en los niños. A partir de la empatía se puede entrar mucho más fácilmente en la lectura y, también, comenzar a desarrollar el gusto por los libros.

3.2.1.2.1.3 El caso de “Autorretrato”

La lectura del poema “Autorretrato”, de Pablo Neruda,¹⁰ también presentó problemas de forma, aunque en un sentido diferente de los dos ya mencionados. Tanto “Carta a un zapatero...” como “Leerse una naranja” presentan formas literarias que pueden ser nuevas para un niño y, debido a eso, es posible que los niños se confundan o no logren entender el texto si no se les dan las herramientas adecuadas para lograr una lectura profunda. Sin embargo, en el caso del poema de Neruda, lo que sucedió fue que los niños –especialmente los del 3° J—, pensaron que lo que se les estaba leyendo era una adivinanza, no un poema que retrataba al mismo autor. Esto sucedió sobre todo con los versos que enumeraban características físicas del poeta, tales como “[...] mínimo de ojos, escaso de pelos/ en la cabeza, creciente de abdomen, / largo de piernas, ancho de suelas, / amarillo de tez, generoso de amores, / imposible de cálculos [...]”, etcétera. Cuando escuchaban esos u otros versos similares, ellos exclamaban posibles respuestas de la “adivinanza”. Aunque, a medida que iba

¹⁰ Leído el 19 y el 26 de octubre de 2016 con el 3° J y con el 3° T, respectivamente.

leyendo, expliqué que no se trataba de una adivinanza, la estrategia que me funcionó mejor para este caso fue escribir en el pizarrón las características de Neruda con las que los niños se identificaban; así, el poema quedó más claro. Asimismo, esa técnica ayudó en la actividad de escritura: la redacción de los autorretratos de los niños, ya que algunos mencionaron características aludidas en el poema –como hábitos alimenticios o de sueño.

Por supuesto, mientras les iba leyendo el poema a los niños, trataba de explicarles las metáforas a través de preguntas, como “¿Qué quiere decir que el poeta sea ‘inoxidable de corazón’? ¿Qué es el óxido? ¿Qué es inoxidable?” Aunque a través de participaciones orales me daba cuenta de que sí comprendían –me decían, por ejemplo, que cuando algo se oxida se pone café o rojo y que ya no sirve; por lo tanto, ser “inoxidable de corazón” significa ser bueno, querer mucho a la gente o a la familia— el uso de metáforas no abundó en los textos producidos por los niños. Quizá es un objetivo muy ambicioso hacer que, en una sola sesión de una hora, los niños asimilen esa figura retórica tan compleja. Se necesitan muchas más horas de trabajo para eso. Sin embargo, en sesiones posteriores se demostró que los niños ya dominaban mejor esa figura del lenguaje, como es el caso de los trabajos escritos a partir de “Camello con paisaje”, de Amara (se anexa como ejemplo el trabajo de Alejandra, en la p. 153), leído posteriormente, durante las semanas seis y siete.

Creo que una estrategia para sacarle más provecho a una actividad que eche mano de un poema como este es proporcionarles a los niños fotografías de Neruda o bien, fotos o pinturas de autorretratos famosos –de ser posible, con sus éfrasis correspondientes. Como se ha señalado más arriba, las pinturas, imágenes, ilustraciones o cualquier recurso visual es una herramienta que acerca a los niños al texto y, además, estimula su proceso y su recepción lectora.

3.2.1.2.2 La discusión sobre lo que es “verdadero” o “falso”

Una discusión cotidiana en la promoción de la lectura, especialmente –pero no exclusivamente— entre el público infantil es la referente a los hechos o situaciones que son “verdaderas” o “falsas”. En otras palabras, cuando un niño lee un pasaje o fragmento fantástico, ya sea en un cuento, una novela o un poema, es común que objete que eso “no

pasa” en la vida real o bien, que pregunte si lo que se narra es o fue cierto. Parece que nos encontramos frente a una obsesión constante por cotejar la fantasía con la realidad, como si la correspondencia entre éstas dos fuera una característica de peso para llevar a cabo un juicio de valor. Aquí es importante recordar lo señalado por Gardner (1997): los niños pasan por una etapa de fantasía, una etapa imaginativa y atrevida que les permite crear historias o hacer dibujos de una creatividad desbordante. Sin embargo, luego de ese período atraviesan por otro que es llamado, de acuerdo con Gardner, la “etapa literal”, misma que sucede, justamente, entre los siete y los nueve años. Según el mismo autor, es posible hacer que los niños recuperen esa etapa creativa si se los estimula adecuadamente, algo que debería ser un objetivo crucial para la promoción de la lectura entre niños que se encuentren en esa etapa.

Así, durante varias sesiones me enfrenté a esa discusión. Por ejemplo, cuando se narró de manera oral el cuento Arreola, J.J. (2009). *Baby HP. En Tres días y un cenicero y otros cuentos* (45-47).¹¹ México: Punto de Lectura, los niños preguntaban constantemente si el producto que anunciaba el cuento –un dispositivo para convertir la energía inagotable de los niños o bebés en energía eléctrica—existía. Naturalmente, esto fue propiciado por la forma que adoptó la narración, ya que yo decidí jugar a “venderles” el producto a los niños, ayudada por un cartel que mostraba el Baby HP. Al finalizar la sesión, les aclaré que el Baby HP no existía.

Durante la actividad de escritura, que consistió en inventar un objeto o producto, los niños escribieron sobre robots, autos o máquinas que inventarían –un chico, Roberto (3° T) dijo que él construiría su invento cuando fuera grande—; esto habla mucho de los intereses de los niños y, además, del contexto sociocultural en el que están inmersos, donde la tecnología, las máquinas y los *gadgets* están cobrando cada vez más importancia.

Además, gracias a los inventos de los niños podemos vislumbrar un poco de su proceso creativo: es decir, la forma en que, a partir de su entorno o contexto cultural más inmediato, pueden inspirarse para imaginar cosas nuevas.

Otra lectura que dio pie a esta discusión fue “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar. Para realizar esta dinámica me basé en Berbel (2012). Si bien antes de la lectura les pregunté a los niños qué pasos se deben seguir para llorar –ellos respondieron cosas como ver

¹¹ Narrado el 4 y el 10 de noviembre de 2016 con el 3° J y el 3° T, respectivamente.

una película triste, cortar cebolla, pensar en cosas tristes, pensar en la muerte de alguien—sus actividades de escritura no reflejaron esa misma creatividad, ya que algunos chicos escribieron instrucciones prácticas para, por ejemplo, hacer alguna manualidad —esto sucedió especialmente en el 3° J. Sin embargo, cuando se llevó a cabo esta actividad con el 3° T, me concentré en explicarles que las instrucciones que tenían que escribir no necesariamente tenían que ser reales o realizables. De esa forma obtuve mejores resultados, por ejemplo, Georgina escribió “Instrucciones para volar” y dio varias opciones para lograrlo (anexo, p. 155), mientras que Mikael inventó instrucciones para viajar a un planeta (anexo, p. 156). De hecho, la actividad fue tan exitosa que una vez que la terminaron, los niños pidieron repetirla para inventar más instrucciones que, curiosamente, en algunos casos eran más creativas que las primeras.

Para cerrar este apartado, me gustaría señalar que la discusión entre lo que es “verdadero” y “falso” es un tema que no debe ser pasado por alto por ningún promotor, especialmente entre los que trabajen con el público infantil. Considero que hay que ayudar a los niños a que pasen por un “proceso de visión” para que se den cuenta de las reglas presentes en cualquier texto, sea éste literario o no. Al final, el texto pone sus propias reglas y la tarea de un promotor o maestro de educación básica es saber distinguirlas y saber comunicarlas a los niños. De esa forma, pienso, se podrá llegar a una educación literaria integral.

3.2.1.3 Cosas que pasaron espontáneamente

En este apartado se comentan, de manera muy breve, algunas situaciones que ocurrieron durante las sesiones de lectura, especialmente con el 3° T. Como es natural, en los talleres de promoción de la lectura siempre ocurren cosas que no se tenían previstas en la planeación y que, muchas veces, pueden contribuir a la lectura o a la escritura. Así, dichas situaciones pueden funcionar como “gancho” para atrapar la curiosidad o el interés de los niños o bien, pueden estimular su creatividad.

Inventar palabras nuevas o renombrar objetos es una actividad muy frecuente en los talleres de lectura y escritura dirigidos al público infantil —Berbel (2012), por ejemplo, señala

actividades que se pueden realizar a partir de la lectura del cuento “Las preocupaciones de un padre de familia”, de Kafka, donde se describe al *odradek*, una criatura imaginaria. Este ejercicio surgió, de manera espontánea, con la lectura del poema “Me lo decía mi abuelito...”, de José Agustín Goytisolo, el 27 de octubre de 2016, con el 3° T.

Mientras realizaba la lectura en voz alta de los siguientes versos del poema de Goytisolo: “[...] Te alzarás/ sobre los pobres y mezquinos/ que no han sabido descollar”, los niños escucharon *despollar* en vez de “descollar”. A partir de ahí, surgió una discusión sobre qué podía significar “despollar” y cómo podría usarse. Los niños llegaron a la conclusión de que un pollo “despollado” sería uno que estuviera despanzurrado, desplumado, listo para comerse. Después, decidí utilizar ese nuevo recurso en la actividad de escritura, misma que, de acuerdo con la planeación, consistía en que los niños escribieran alguna anécdota familiar, o bien, que relataran algo que sus padres o familiares les hubieran contado. Sin embargo, gracias a la inclusión de la palabra nueva, los niños produjeron textos muy creativos. Lo más interesante es que la palabra no sólo acabó designando a pollos “despollados”, sino que también fue usada para adjetivar juguetes o pasteles de cumpleaños. Ése fue el caso de Miroslava (3° T), quien contó cómo se llenó de pastel de cumpleaños después de que éste fue “despollado” (anexo, p. 157).

Gracias a ese ejercicio y a lo que pasó espontáneamente en la sesión, se puede plantear un taller basado en inventar palabras nuevas –tal como propone Berbel—y, además, debatir sobre su significado y su uso dentro de la lengua. Quizá un proyecto de lectura más largo, como los que propone Colomer (2008), sería redactar un diccionario con todas las palabras inventadas, precisando su definición, su género, su categoría gramatical y algunos ejemplos de uso en oraciones cortas. Así, los niños no sólo estimulan su imaginación, sino que también aprenden gramática y reflexionan sobre las palabras y la lengua en general.

En el grupo 3° T hay chicos que inventaban sus propios personajes, así como lo que hacían o las aventuras que tenían. Así, cuando yo llegué con ellos a hacer mi intervención, muchos hablaban de “Mr. Chile Habanero”, “Mr. Potato”, “Mr. Tomato Jefferson” o el “bebé bailarín”. Decidí aprovechar dichas invenciones, ya que finalmente se trata de personajes ficticios o fantasiosos, de quienes los niños disfrutaban hablar. Además, eso funciona también como gancho para atrapar el interés de los niños y para generar empatía.

Aunque los alumnos del 3° T siempre estaban hablando de esos personajes, yo los incluí especialmente en la sesión del 10 de noviembre, cuando les narré el cuento “Baby HP”. Así, les pregunté si pensaban que el Baby HP podía ser el bebé bailarín o bien, si éste lo podía usar para aprovechar su energía –cabe mencionar que, según los propios niños, el bebé bailarín siempre está bailando o moviéndose—a lo que respondieron que probablemente ese bebé generaría tanta energía como para iluminar a una ciudad entera.

De igual manera, este tipo de situaciones pueden ser aprovechadas por un promotor de lectura. Por un lado, es importante que éste escuche a su público y observe cuáles son sus intereses, sus gustos, sus juegos o juguetes favoritos, etcétera, ya que todo eso siempre se puede incluir en los talleres de lectura y escritura –además, de esa forma también se crea un ambiente de empatía y confianza. Pero, además, si volvemos a remitirnos a los proyectos largos de lectura de Colomer (2008), en este caso se podría haber hecho una antología de cuentos o una novela por entregas de las aventuras del bebé bailarín –incluyendo a los demás personajes que estaban “de moda” en el 3° T durante la intervención. Esto, además de propiciar que los niños estimulen su creatividad e imaginación y disfruten escribiendo anécdotas de sus propios personajes, los ayudaría a aprender sobre el género que se decida abordar, ya sea el cuento o la novela. En ese sentido, podrían plantearse preguntas como ¿qué hay que saber para escribir esos géneros literarios? ¿Cómo se construye el personaje del bebé bailarín? ¿Tiene una historia de vida? ¿Cuál es? ¿En qué tiempo y espacio se desarrolla la narración?, etcétera.

3.3 Resultados

3.3.1 Resultados principales de algunas sesiones

3.3.1.1 Lo que salió bien

Este apartado se ocupará de los resultados de las sesiones que tuvieron más éxito. Para ello, se recuperarán los mismos temas y las mismas lecturas del sub-apartado “Análisis de la

aplicación de las formas literarias utilizadas”; es decir, la poesía, las adaptaciones de clásicos, la lectura de *Los Cretinos* y los temas escatológicos.

Para el caso de la poesía, se compararán los resultados de la lectura de dos poemas: Segovia, F. (2015). La lengua vive en la boca. En Baranda, M. (antol.) *Hago de voz un cuerpo* (26-33). México: FCE y Amara, L. (2013). Camello con paisaje. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (89). México: Editorial SM, mismos que fueron leídos en dos momentos distintos: el primero el 18 y el 25 de octubre de 2016 con el 3° J y el 3° T, respectivamente –es decir, durante las semanas 1 y 2—y el segundo, el 22 y el 28 de noviembre con el 3° T y el 3° J, respectivamente –semanas 6 y 7. Lo anterior con la finalidad de observar cómo evolucionó el entendimiento y la internalización de una figura literaria específica: la metáfora.

Aunque, como se ha explicado anteriormente, las metáforas de “La lengua vive en la boca” se explicaban a medida que el poema se leía, los resultados arrojados por la actividad de escritura son muy diferentes entre los dos grupos. La instrucción era la siguiente: los niños tenían que escribir textos breves –no necesariamente poemas—sobre su propio cuerpo, utilizando alguna metáfora –en el poema vimos que “la lengua vive en la boca, / como la almeja en su concha” (Segovia, 2015: 27). Con el 3° J no se profundizó tanto en cómo operaban las metáforas en el poema y, así, sólo 3 de 17 niños incluyeron esa figura en sus textos. La mayoría –6 chicos—elaboraron historias de corte fantástico. En cambio, en el 3° T, 5 de 19 niños utilizaron metáforas; la misma cantidad de chicos también contaron una anécdota sobre algo que les había sucedido en el cuerpo –como una caída que dejó una cicatriz, una operación, etcétera. Por otro lado, en este grupo sucedió algo que con los niños del 3° J no había ocurrido: dos de las historias sobre el cuerpo se dedicaban a explicar para qué sirven ciertos órganos, textos con los que también se puede observar la comprensión literal de los chicos.¹²

La actividad de escritura basada en el segundo poema, “Camello con paisaje”, tuvo más éxito ya que, en esta ocasión, se cumplió el objetivo de la comprensión de la metáfora. Atribuyo dicho éxito a que, en esta ocasión, les pedí a los niños que compararan a su animal favorito con otra cosa que no fuera otro animal. Creo que de esa manera se hizo más claro qué

¹²En la página 133 se anexa una gráfica que condensa los resultados de los dos grupos.

es una metáfora, es decir, la comparación entre dos objetos; al explicarlo de manera más visual o “literal”, creo que fue mucho más sencillo para los niños imaginar textos que se acercaban a la elaboración de metáforas.

En muy pocos casos los chicos no fueron creativos. Por ejemplo, en el 3° J, 3 de 18 niños compararon al león con un sol. De esos tres, dos lo compararon también con girasoles o peces amarillos (se anexa como ejemplo el trabajo de Ximena, p. 158). Aunque es creativo que hayan comparado al animal con otros seres vivos, el león como un sol fue uno de los ejemplos dados durante la sesión; es decir, algunos niños se limitaron a copiarlo. Sin embargo, también hay trabajos sobresalientes, como el de Yaretzi (3° J), cuyo dibujo amplía lo que ella escribió: en el texto, indicó que las ranas se parecen a las hojas. El dibujo mostraba una familia de ranas donde se aprecia al papá frente a una computadora “porque está ocupado” (anexo, p. 159), tal como ella explicó. En este caso, es como si el dibujo también contara una breve historia.

En la Gráfica 5 (p. 141) se puede observar que, de un total de 37 niños, 33 utilizaron metáforas en sus escritos. Recordemos que esta lectura se trabajó en las semanas 6 y 7, por lo tanto, se puede observar un gran avance en la comprensión y en el uso de metáforas desde las semanas 1 y 2.

He insistido en que la lectura de adaptaciones de clásicos y la escritura de breves cuentos tuvo mucho éxito entre los niños. Esto puede comprobarse con los resultados de la actividad basada en la lectura de Yamada, I. (2013). *En el vientre del lobo. En Érase veintiuna veces Caperucita Roja*. España: Media Vaca, que consistió en escribir un nuevo final de “Caperucita Roja” y que se realizó en las semanas 3 y 4 con el 3° J y el 3° T, respectivamente. De un total de 36 chicos, 25 escribieron historias imaginativas que iban más allá de invertir las funciones de los personajes del cuento clásico (se detallan resultados en la Gráfica 6, p. 141). La mayoría de textos son historias cuyos argumentos son, por ejemplo, que Caperucita estaba casada, que vivía en Nueva York, que se hizo amiga de una zorra llamada Flora, que jugaba basquetbol, etcétera (se anexa como ejemplo el trabajo de Eliseo, p. 160).

Es importante destacar ciertos matices: en el 3° J, 2 de 19 niños escribieron historias de terror o violentas. Como he mencionado, en el Colegio Thomas Jefferson están prohibidos esos temas y, quizá por eso mismo, los niños quisieron desafiar esa regla. Se trata del mismo

desafío de las convenciones sociales que se libera en los niños cuando leen o escriben temas relacionados con fluidos del cuerpo humano o de los animales. Dichos temas, los que están prohibidos, los que generan asco —pero también curiosidad—son los que mejor reciben los niños, los que más llaman su atención y, probablemente, también los que más recuerdan. Ésa, por otro lado, es información muy valiosa para un promotor de lectura que quiera conmover al público infantil.

Se obtuvieron resultados similares a los de la lectura “En el vientre del lobo” con el texto Dahl, R. (2007). *La Cenicienta*. En *Cuentos en verso para niños perversos* (9-18). México: Alfaguara. En esta ocasión, 13 de 19 niños —del 3° J— crearon historias creativas e imaginativas; es decir, no copiaron lo leído en la sesión y no hicieron un resumen del poema de Dahl, sino que inventaron sus propios personajes de cuento de hadas e, incluso, combinaron varios personajes de cuentos, películas o caricaturas (se anexa como ejemplo el trabajo de Allison, p. 161).

Quizá habría sido mucho más rico, para la formación literaria de los niños, insistir en los elementos de una narración, más allá de lo que se enseña en la educación básica —el clásico “inicio, nudo y desenlace”—por ejemplo, la focalización, el yo poético, en el caso del poema de Dahl, el tiempo y espacio, etcétera. Asimismo, creo que se pudo haber trabajado con más adaptaciones de otros clásicos, no sólo literarias, sino también cinematográficas, dancísticas o teatrales. Aunque los resultados aquí arrojados son positivos, es fundamental tener en cuenta todo lo dicho anteriormente para lograr no sólo que los niños estimulen su imaginación, sino que también tengan una mejor y más profunda educación literaria.

Con la lectura de Dahl, R. (2001). *Los Cretinos*. México: Alfaguara quise profundizar en la cuestión del narrador. Así, les pedí a los niños que escribieran una historia breve desde el punto de vista de Chimpa, uno de los monos de los Cretinos, contando cómo era su vida en el circo. Traté de hacer que pensarán qué necesitaban saber si iban a ponerse en los zapatos de Chimpa: ¿cómo piensa un mono? Sobre todo, ¿cómo piensa un mono que ha estado en cautiverio, sometido a malos tratos en el circo? Los resultados de esa actividad, tomando en cuenta a los dos grupos, son los siguientes: de 36 chicos, 31 contaron sus historias, efectivamente, con Chimpa como narrador (Gráfica 7, p. 142).

Algunos trabajos ampliaron la instrucción dada, como el de Alejandra (3° T), quien relata cómo vivían los monos en la selva y luego en el circo, hasta que son atrapados por los Cretinos (anexo, p. 162). Aunque, en este caso, los números de la gráfica son positivos, creo que otra forma de llevar a cabo esta dinámica es inventar una entrevista a Chimpa. Quizá si el promotor les da a los niños algunas preguntas que pudieran hacerle a Chimpa, para que ellos inventen las respuestas como si fueran el monito, sería más fácil para ellos escribir el texto que se pedía producir. La desventaja es que las respuestas de los niños suelen ser muy breves.

Otra actividad de escritura realizada a partir de la lectura de *Los Cretinos* que quisiera destacar es la de inventar personajes similares a los de la novela de Dahl, es decir, que tuvieran una característica especial que gobernara todo su ser y hacer. Dentro de esta dinámica, realizada sólo con el 3° T, destacan los trabajos de Stephanie, quien escribió una historia completa, con los elementos estructurales básicos –inicio, desarrollo y final—sobre los niños envidiosos –aunque hay que señalar que confundió “envidioso” con “egoísta” (anexo, p. 163). Asimismo, considero el trabajo de Camila como especialmente creativo porque escribió una historia breve con los hijos de los Cretinos como protagonistas (anexo, p. 164). De hecho, hay varios textos que combinan elementos vistos en la novela con la propia imaginación de los niños, lo que indica que conectaron con la novela y, a la vez, usaron su imaginación, fueron creativos y utilizaron elementos narrativos básicos.

Las lecturas Acosta, A. (2013). *El niño de sebo*. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (73). México: Editorial SM y Herburger, G. (1998). *Bombilla y la publicidad*. En Ventura, N. & Durán, T. *Cuentacuentos. Una colección de cuentos... para poder contar* (105-108). México: Siglo XXI se han presentado como ejemplos ilustrativos de la buena aceptación de los temas escatológicos entre los dos grupos.

En este caso, los trabajos de escritura relativos a “El niño de sebo” –imaginar personajes similares al niño de sebo y escribir cómo serían, qué harían, cómo sería su casa, etc.—permiten observar gran creatividad, ya que, como se ha mencionado, los temas escatológicos son muy bien recibidos por los niños. Destaca el trabajo de Betsy (3° J), quien inventó a la “niña de moco”, cuya casa también está hecha de moco (anexo, p. 165). Aunque no todos los textos hablan de fluidos corporales –por ejemplo, Yaretzi (3° J) inventó a la

“niña de flores”, que es amiga y ayuda al niño de sebo (anexo, p. 168)—todos siguieron la instrucción adecuadamente e inventaron a sus propios personajes.

“Bombilla y la publicidad” propició que todos los niños estuvieran ansiosos por pasar al frente del salón y relatarle a sus compañeros los textos que habían escrito. En este caso, la actividad de escritura era hacer un cartel parecido al que Bombilla pinta en el cielo. Esto permitió, además, observar ciertos elementos narrativos que a los niños les parecen atractivos; por ejemplo, que la historia sea graciosa o que dé asco. Como es natural, a una lectura bien aceptada y a la cual los niños le prestaron toda su atención le siguen textos bien escritos, creativos o imaginativos (se anexa como ejemplo el trabajo de Russell, p. 166). Por lo tanto, casi la totalidad de alumnos de los dos grupos inventaron anuncios o comerciales originales. Sólo una chica del 3° J copió lo que decía el cuento.

Para concluir esta sección, hay que señalar la importancia que tienen los ejercicios de escritura en un proyecto de promoción de la lectura dirigido al público infantil. Como se ha señalado anteriormente, la lectura es un proceso cognitivo que permite pensar de mejor manera, ya sea porque el lector se pregunta sobre su contexto, sobre lo que sabe o cree saber o sobre sí mismo. La escritura es el reflejo de esos pensamientos y, mientras más se practique esa actividad, se llevará a cabo una mejor recepción de los textos leídos. Con los talleres de lectura y escritura realizados con el 3° J y el 3° T del Colegio Thomas Jefferson se ha demostrado, además, cuán importante es la elección de textos que desafíen, conmuevan y cuestionen al lector pues, mientras más empatía sientan los niños con ese tipo de lecturas, con más gusto harán las actividades de escritura y no verán a ésta como una tarea aburrida.

3.3.1.2 Lo que fracasó

Lo que fracasó en algunos de los talleres fue, principalmente, la lectura de textos dirigidos al público no infantil, como la ya mencionada Arreola, J.J. (2009). Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos. En *Tres días y un cenicero y otros cuentos* (69-73). México: Punto de Lectura, y las “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar. Como he mencionado, no considero que sea inadecuado darle a los niños cuentos o fragmentos de novelas pensados para el público adulto. Sin embargo, cuando se hace esto, es preciso proporcionarles a los

pequeños las herramientas y estrategias adecuadas para que lleguen a tener una comprensión profunda. Asimismo, es importante guiarlos en su proceso de lectura, ya sea hablándoles un poco del autor, del tema o la forma del texto o haciendo que reflexionen sobre un tema en particular; por ejemplo, como señalé más arriba, preguntarles qué pasos se deben seguir para llorar.

En cuanto a la actividad de escritura basada en la “Carta a un zapatero...” realizada con el 3° J, el objetivo se cumplió a medias. Si bien el objetivo principal era que los niños imaginaran y reflexionaran desde el punto de vista del zapatero y respondieran la carta que se había leído en la sesión; lo que, por otra parte, propicia que se apropien del texto, la mayoría imaginó que un perro o algún otro animal había mordido los zapatos del autor de la carta leída (de 10 textos, de un total de 19, que utilizaron ese motivo, 8 culpaban a un animal). Esto se debió a que, en la explicación previa de la actividad, yo me centré solamente en esa posibilidad. El resto de trabajos estaban escritos en forma de cuento (6 textos); es decir, no se entendió la actividad, pues el objetivo era redactar una carta y 3 eran solamente recados breves.

Con el 3° T se obtuvieron resultados diferentes, más positivos. De un total de 17 niños, 14 imaginaban motivos por los que el zapatero no compuso bien los zapatos. Es necesario señalar que, en estas cartas, hubo más variedad de motivos. El trabajo de Alejandra, alumna de este grupo, es destacable, ya que imaginó y escribió una carta amplia que presentaba varias dificultades enfrentadas por el zapatero, mismas que le impidieron componer los zapatos (anexo, p. 167). El resto de cartas eran, de nuevo, recados breves (la Gráfica 8, p. 142, condensa los resultados de los dos grupos).

Se obtuvieron resultados similares con las “Instrucciones para llorar”: el 3° T tuvo una mejor recepción del texto que sus compañeros del grupo J. En el 3° J, la mayoría de las instrucciones que los niños inventaron giraban en torno a cómo hacer actividades cotidianas (8 de un total de 19); el resto son instrucciones más imaginativas (5), donde sí se cumplió el objetivo; instrucciones para hacer alguna manualidad (5) y, finalmente, instrucciones para jugar un videojuego (1). El objetivo de esa sesión era que los niños inventaran instrucciones que no fueran reales o realizables; sin embargo, como se puede notar, la mayoría se dedicó a

escribir instrucciones reales, literales, de cómo hacer una manualidad, un bordado, un dibujo, etcétera.

En cambio, en el 3° T, 14 de 18 niños utilizaron su imaginación para escribir sus instrucciones; el resto (4) era, de nuevo, cómo hacer actividades cotidianas. Sin embargo, es necesario acotar que, en muchos casos, las instrucciones eran de actividades cotidianas, pero estaban escritas de forma imaginativa. Para la evaluación, éstas se tomaron en cuenta dentro del rubro “Instrucciones imaginativas”, ya que son trabajos parecidos al mini cuento de Cortázar. Por otro lado, en este grupo no se escribieron instrucciones para jugar un videojuego, incluso cuando hubo un niño que escribió instrucciones para sobrevivir a un apocalipsis zombie. En la página 136 se presenta una gráfica con los resultados de ambos grupos, relativos a esta lectura.

Para concluir con esta sección, es necesario apuntar que los errores y fracasos no se debieron sólo a la elección de los textos, sino a cómo éstos se les hicieron llegar a los lectores. Creo que, antes de hacer la planeación de sesiones de lectura, se debe analizar el texto que se va a leer para, así, identificar qué pasajes pueden resultarle oscuros al público lector y cómo se podrían aclarar. De igual manera, el apoyo de otros recursos –ilustraciones, pinturas, películas, otros textos similares—podría contribuir significativamente a la comprensión de textos pensados para el público no infantil o adulto.

3.3.2 Descripción y resultados del cuestionario de salida

Con la finalidad de saber cómo impactó a los niños el proyecto de intervención, se realizó un cuestionario de salida en la última sesión con cada grupo: el 16 de diciembre de 2016 con el 3° J y el 19 de enero de 2017 con el 3° T. A continuación se comentan los resultados de los dos grupos juntos.

El objetivo del cuestionario era saber cómo cambió la percepción que los niños tenían sobre la lectura y la escritura después del proyecto de intervención. De esa forma, se puede saber si las lecturas y las actividades de escritura realizadas en los talleres cambiaron los hábitos de lectoescritura, así como la opinión de los niños sobre éstas.

Así, de un total de 36 niños entrevistados de manera escrita, 29 señaló que, desde que inició el proyecto de intervención, había empezado a leer más en casa o en sus horas libres en la escuela (Gráfica 10, p. 143). Por supuesto, como hemos visto, antes de que la intervención comenzara, los niños ya tenían un buen nivel de lectura y escritura; sin embargo, considero que el proyecto los acercó a textos con los que se divirtieron, sintieron empatía y también aprendieron. Como hemos visto, las lecturas más populares entre los niños eran las relacionadas con la cultura pop, el internet o las series de televisión; o bien, en muchos casos, confundían libros e historias clásicas —como *El libro de la selva*— con su versión filmica.

Con la pregunta “Piensas que leer es algo...” se pretendió observar y medir la percepción que los niños tienen de la lectura dándoles cinco opciones para completar la afirmación. Esas opciones son las siguientes: aburrido, divertido, interesante, fácil y difícil. 17 chicos contestaron que leer les parecía algo “divertido”; la misma cantidad contestó que era “interesante”. El resto respondió que leer era algo “aburrido” (1) y “fácil” (1) (Gráfica 11, p. 144). Seguidamente, se les preguntó por qué tenían esa percepción de la lectura. La gran mayoría (31) respondió que asociaban la lectura con sentimientos positivos —alegría, curiosidad, interés en algún tema—; es decir, este resultado se corresponde con el observado antes del proyecto de intervención: mientras más empatía sientan los niños con algún libro, mejor será su percepción de la lectura en general. Los otros chicos (4 casos) dieron otras razones, más variadas, por ejemplo: las ilustraciones son bonitas, me gustaron los talleres —es decir, el proyecto de intervención— o simplemente, pensaban que la lectura era una actividad “apasionante”. Sólo 1 chico, quien contestó que leer le parecía “aburrido” señaló que pensaba eso porque el libro no le interesaba (Gráfica 12, p. 144).

Se utilizó la misma metodología para observar y evaluar la percepción de la escritura. Así, 15 chicos señalaron que escribir es “divertido”; 10, que es “fácil”; 6 señalaron que es “interesante” y 5 “aburrido”. Nadie señaló que fuera difícil (Gráfica 13, p. 145). La principal razón para asegurar que escribir es “fácil” es porque, de acuerdo con 7 chicos, sólo hay que “sostener el lápiz”. Otras razones son “porque me gusta hacerlo” (6) y “porque es divertido” (6). Otros chicos respondieron “porque se aprenden cosas nuevas” (4). Se detallan los resultados de esta pregunta en la Gráfica 14, página 145.

La escritura también se evaluó en otro sentido, con la pregunta “¿Crees que escribir cuentos, poemas o llevar un diario puede ayudarte a expresar lo que piensas o sientes?” Aquí, 32 de 36 niños dijeron “sí” (Gráfica 15, p. 146). Cuando se les preguntó por las razones, 16 dijeron “Porque es más fácil expresarme a través de la escritura”. Otras respuestas fueron “Porque lo hago a menudo” (4 casos) o “Porque me entretiene” (1). Sin embargo, 5 chicos no dieron explicaciones. Véase la Gráfica 16, p. 146, para observar las respuestas al detalle.

Para evaluar si el proyecto de intervención había tenido éxito entre los niños, se les preguntó a éstos “¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades de lectura?” La mayoría (8 casos) señalaron “Leer en voz alta” y 7, “Leer *Los Cretinos*”. Otros textos recordados y señalados como los favoritos fueron “El niño de sebo”, “En el vientre del lobo”, “Bombilla y la publicidad” y “Baby HP”, cada uno con 2 menciones. Al preguntarles por qué les gustaron esas actividades, 15 dijeron “Es divertido”; 4, “Es interesante” y 3 “Por lo que pasa en la historia”. En esta pregunta, 12 chicos no dieron explicaciones. Para más información acerca de estas dos preguntas, se puede consultar la Gráfica 17 y la Gráfica 18, en la página 147.

De igual manera, se les preguntó a los niños “¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades de escritura?” Aquí se puede observar que a los niños les costó trabajo especificar qué fue lo que más les gustó de escribir, ya que 7 señalaron que “Todo” les había gustado. Sin embargo, 5 respondieron “Hacer el cartel basado en el cuento ‘Bombilla...’”; 4, “Leer las actividades frente al grupo” y 6 chicos no especificaron con claridad (Gráfica 19, p. 148). Se dieron razones similares a las del gusto por la lectura, ya que en 13 casos apareció la respuesta “Es divertido”, aunque otros 13 niños no dieron explicaciones sobre por qué les gustó la actividad de escritura que señalaron en la pregunta anterior. Por otro lado, en 5 casos se dio la razón “Porque me gusta escribir”. Los resultados de esta pregunta se detallan en la Gráfica 20, página 148.

Finalmente, gracias a los resultados del cuestionario de salida, se puede observar que la opinión predominante en los niños del 3° J y el 3° T del Colegio Thomas Jefferson sobre la lectura y la escritura es positiva. Más aún, los niños perciben esas dos actividades como algo divertido y entretenido; tanto, que al final del proyecto recordaron textos que, durante las sesiones, observé que los conmovieron y asombraron, como fue el caso de *Los Cretinos*, “El niño de sebo” o “Bombilla y la publicidad”. Sin embargo, aunque esta información es valiosa,

no proporciona datos sobre el desempeño académico de los chicos a partir de las sesiones de lectura y escritura. Para conocer esa información, se le realizó un cuestionario a la profesora Rosa Lagunes, mismo que se comenta a continuación.

3.3.3 Análisis de la entrevista final a la profesora de tercer grado de primaria

El 19 de enero de 2017 se le realizó a la profesora Rosa Lagunes, profesora de los dos grupos de tercer grado de primaria del Colegio Thomas Jefferson, una entrevista final para conocer el desempeño académico de sus alumnos a partir del inicio del proyecto de intervención. Lo anterior para evaluar si las actividades de lectura y escritura les habían ayudado a los chicos en su desempeño escolar y académico.

Así, la profesora considera que “[...] la mayoría [de sus alumnos] fue mejorando su desempeño” (R. Lagunes, comunicación escrita, 19 de enero de 2017). Esta mejora es notada por Lagunes porque sus estudiantes “Leen mejor, son más creativos, se interesan más por la lectura” (R. Lagunes, comunicación escrita, 19 de enero de 2017), además de que las notas y calificaciones de los chicos “mejoraron”, de acuerdo con la misma profesora.

También se le preguntó a Lagunes si los niños le comentaban a ella cosas que hacían o que sucedían durante el proyecto de intervención, pues considero que de esa forma se puede medir el gusto de los niños por las actividades de lectura y escritura. A este respecto, Lagunes respondió que sus alumnos comentaban que “[...] les gusta inventar sus historias o cambiarles la versión” (R. Lagunes, comunicación escrita, 19 de enero de 2017), algo que se pudo notar tanto en los resultados del proyecto como en las actividades de los chicos.

Asimismo, este gusto puede medirse con el uso de la biblioteca de aula a partir del proyecto de intervención. Según la profesora, a los alumnos “Les motiva mucho la idea de leer nuevos libros e intercambiar ideas o leer en equipo y sí traen nuevos libros [para agregarlos a la biblioteca de aula]” (R. Lagunes, comunicación escrita, 19 de enero de 2017). Durante algunas sesiones pude notar que lo que decía la profesora era cierto, porque muchos niños me mostraban los libros que habían llevado a su biblioteca.

En cuanto a las actividades de escritura, Lagunes señaló que sus estudiantes “[...] manifiestan más sus ideas y tratan de organizarlas lo mejor posible” (R. Lagunes,

comunicación escrita, 19 de enero de 2017). Además, a los chicos “[...] les gusta mucho leer y escuchar diferentes tipos de textos” (R. Lagunes, comunicación escrita, 19 de enero de 2017). Lo anterior también se pudo comprobar durante el proyecto de intervención y los resultados se observan en el cuestionario de salida.

Aunque las respuestas de la profesora Rosa Lagunes sean positivas y señale que sí observó una mejoría en el desempeño académico de sus alumnos, es muy probable que exista un sesgo en sus respuestas y que sólo haya contestado lo que se esperaba saber. Además, un proyecto como el que se presenta tendría que tener una mayor duración y ser aún más constante para que se pudieran observar mejorías como las manifestadas por Lagunes. Como se ha venido señalando, un proyecto de promoción de la lectura –sobre todo en las escuelas— debe ser un trabajo diario, constante y transversal, que dedique buena parte del tiempo en el aula a leer y escribir. Con la discusión y comparación de este proyecto con la teoría y con casos similares se puede reflexionar acerca de las mejoras que sería necesario implementar si se quiere hacer de la lectura y la escritura actividades constantes y significativas en la vida de los niños. Lo anterior se comenta en el siguiente capítulo.

4. Discusión y recomendaciones

4.1 Comparación de la propuesta de intervención con el marco teórico: la educación literaria

En el capítulo dedicado a comentar la teoría que sustenta este trabajo vimos cuáles eran las principales “funciones” de la lectura que se enseñaban en las escuelas: la lectura para explorar el pasado histórico; la lectura para conocer temas de otras asignaturas y la lectura para formar un sentido patriótico (Colomer, 2008). En otras palabras, la escuela no se dedica a enseñar cómo leer *literariamente*, sino que siempre debe haber “algo más”, algo que esté detrás o que subyazca en el texto.

Sin embargo, la cuestión sobre qué conceptos o aspectos textuales se deben enseñar en la educación básica para que éstos sean dominados —o al menos conocidos— por un ciudadano común y corriente, así como la manera en que se los debe enseñar, es una pregunta que sigue generando debate, de acuerdo con Colomer. Para hacerle frente, ella misma propone que la lectura de “textos que merezcan la pena” (Colomer, 2008: 158), así como la guía adecuada por parte del profesor —o promotor, en este caso— nos acerca a una respuesta a la pregunta ¿qué hacer para entender?, cuestión que los maestros deberían enseñar a sus alumnos, más allá de las interpretaciones “correctas” o “incorrectas” que los alumnos suponen que el profesor desea escuchar.

En ese sentido, el concepto “leer con los expertos” es clave. Los buenos lectores leen con los expertos porque quieren saber más y ampliar el texto hacia otras posibilidades de lectura, hacia otras interpretaciones o bien, hacia nuevas conexiones entre texto y texto o entre texto y otras disciplinas artísticas. Pero, ¿quiénes son los expertos? En este caso, asumimos que los expertos son los promotores de lectura, pues han desarrollado herramientas para comprender a profundidad un texto y, además, quieren compartir esas estrategias con su público. Sin embargo, ésa es una tarea que también tienen los profesores y los críticos literarios, de acuerdo con Colomer. Citando un ensayo de W.H. Auden, la especialista en educación literaria alude principalmente seis funciones que el especialista o el experto en lectura debería cumplir con su público:

1. Presentarle autores desconocidos.
2. Convencerle de que ha desdeñado injustamente a un autor o una obra por no haberlos leído con suficiente cuidado.
3. Mostrarle relaciones entre obras de diferentes épocas y culturas que nunca hubiera podido advertir por falta de conocimientos.
4. Ofrecerle una “lectura” de una obra que aumente su comprensión de la misma.
5. Iluminarle respecto al proceso de creación artística.
6. Iluminarle respecto a la relación del arte con la vida, la ciencia, la economía, la ética, la religión, etcétera. (Auden, citado por Colomer, 2008: 246)

Durante el proyecto de intervención se tomaron en cuenta y se aplicaron algunas de esas funciones. Por ejemplo, en cuanto a la presentación de autores desconocidos para los niños, se pudo evaluar lo que consumían los chicos antes de los talleres de lectura. Como hemos observado, se trataba de libros relacionados con internet, *youtubers* o series de televisión. Así, durante las sesiones se leyeron textos escritos por autores que no conocían y que terminaron por gustarles; además, aprendieron de ellos. Ya se comentó lo anterior con el caso de *Los cretinos* y de cuentos como “El niño de sebo”.

El ofrecerles a los chicos una “lectura” de todas las narraciones y poemas que se revisaron a lo largo de las sesiones fue uno de los objetivos del proyecto y, también, la base de éste. Como pudimos observar anteriormente, las interpretaciones ofrecidas fueron especialmente utilizadas cuando se leía poesía. Sin embargo, en la lectura de poesía no se trataba solamente de darles a los chicos una interpretación y hacer que ésta se percibiera como la correcta, sino de hacer que los mismos niños se preguntaran “qué quería decir” el poema y por qué. En otras palabras, más allá de hacer que los alumnos absorban y repitan la interpretación del profesor, es necesario estimular su curiosidad y enseñarles, como ya se dijo, qué tienen que hacer para comprender.

Las relaciones entre texto y texto y texto y vida también fueron aplicadas durante el proyecto de intervención. Estas relaciones se dieron de manera natural cuando lo leído conmovía, divertía o asombraba a los niños, como fue el caso de *Los Cretinos*, que algunos niños recordaron en actividades posteriores a la lectura de la novela de Dahl. A partir de ahí, se trató de guiar a los chicos hacia una relación más profunda entre los textos, como la observación de motivos o arquetipos constantes entre los textos. Por otro lado, fue mucho más natural establecer relaciones entre texto y vida; no sólo porque, como ya vimos, los chicos

preguntaban constantemente si lo que sucedía en la lectura que se les narraba era cierto o falso —es decir, si sucedió en la “vida real”—, sino porque, muchas veces, era más fácil acercarlos a una interpretación cuando se comparaba lo leído con anécdotas o experiencias que los mismos niños habían tenido. Tal fue el caso de la poesía —especialmente del poema “La lengua vive en la boca”, cuando se discutió cómo nacen las ideas y qué hacemos con ellas—y de “Carta a un zapatero...”, donde, para despertar el interés de los niños, se les preguntaba si, por ejemplo, habían tenido zapatos que no les quedaran, que hubieran precisado reparaciones, etcétera.

Sin embargo, también es necesario apuntar las funciones que no se aplicaron en el proyecto de intervención y que lo habrían enriquecido. Por ejemplo, hacerles ver a los chicos que han desdeñado o despreciado una obra o un autor les habría dado luz para una nueva lectura o interpretación —y, quizá, para una nueva valoración. Aunque en este caso no había obras que los chicos menospreciaran especialmente, sí había otras que estaban muy idealizadas, como *El Principito*. Debido al sesgo señalado en el análisis del cuestionario diagnóstico, es posible que los chicos no hayan leído la novela de Saint-Exupéry sino que sólo hayan visto la más reciente adaptación cinematográfica del 2015. En ese sentido, leer *El Principito* con los niños, ofreciéndoles estrategias que permitan comprender la obra profundamente les habría proporcionado una nueva “lectura” de la novela. Así, quizá habrían podido advertir cosas de las que no se habían percatado antes, por ejemplo, la relación dicotómica entre el mundo adulto y el mundo infantil que, de hecho, es un arquetipo constante dentro de la LIJ, mismo que puede ser observado y comparado en sesiones de lectura con los niños.

Establecer relaciones entre textos de diferentes contextos históricos, sociales o bien, de diferentes países y hacérselas saber a los niños puede ser especialmente rico cuando se leen cuentos de hadas canónicos, como los recolectados por los Grimm, por Perrault o bien, los escritos por Andersen. Recuérdese que estos cuentos recuperan tradiciones y arquetipos literarios que están presentes en la cultura y literatura de casi todas las épocas y sociedades, anteriores y posteriores a su publicación. Cuando el promotor o profesor les muestra a los niños estas relaciones, les hace saber que la literatura y los libros son parte de una tradición muy antigua, pero también muy moderna, ya que esos arquetipos están renovándose constantemente. Como dice Virginia Woolf, la literatura es una telaraña de autores y obras y

muy pocos escritores –quizá sólo Shakespeare, dice la autora de *Orlando*—relucen como guijarros, hasta que se descubren los hilos que los conectan a la tradición universal. Por otro lado, si se quiere realizar este ejercicio con obras que “nombren” a los destinatarios, considero que los relatos del *Popol Vuh* y las similitudes de éste con relatos míticos de otras civilizaciones, también podrían ayudar a mostrar la tradición en la que todos estamos inmersos.

Por último, hacer que los niños conozcan el proceso de creación artística puede llevarse a cabo mediante estrategias como charlar o entrevistar a autores de libros infantiles. En muchos encuentros de este tipo se sensibiliza a los niños respecto a conceptos como el de la “inspiración” y, también, se les hace ver que leer y escribir puede ser un trabajo como cualquier otro. Además, también se pueden comentar estrategias que el autor use para decir lo que piensa o siente, siempre con miras de lograr un efecto en sus lectores. Ésa es una cara de la escritura creativa que comúnmente no se trata en la educación básica y que puede resultar provechosa para los niños, ya que les muestra cómo es escribir –pero también leer— un libro. Piénsese, por ejemplo, en el efecto deseado, ya sea de sorpresa, miedo, diversión, angustia: ¿cómo hace un autor para lograr ese efecto? ¿Lo notan sus lectores? ¿De qué manera? ¿En qué medida los múltiples efectos que nos muestra un texto están planeados? ¿Cómo lo sabemos? Todas esas preguntas pueden ser respondidas por el promotor, el profesor e, incluso, por el autor del libro que se haya leído con los niños.

Por otro lado, se debe cuestionar cómo es o debería ser la guía que el promotor de lectura le proporcione a su grupo de trabajo. De acuerdo con Colomer,

La guía debe servir para mostrar el modo de vencer las dificultades de sentido de la obra, ofrecer información imprescindible para entender determinados aspectos oscuros y llamar la atención sobre otros aspectos que suscitan interrogantes inadvertidos o que estimulan nuevas interpretaciones más complejas. (2008: 249)

La guía que se elaboró para las sesiones de lectura y escritura del proyecto de intervención se basó en estimular la curiosidad de los niños por la lectura a través de preguntas. Una vez que el promotor conoce el texto que le va a presentar a su grupo de trabajo, puede preparar preguntas sobre aspectos que, como señala Colomer, puedan resultar oscuros, inadvertidos o bien, que permitan construir el sentido de la obra. Pero también es

importante hacer que los niños pregunten, es decir, que quieran saber más sobre el texto. Durante el proyecto de intervención pude comprobar cuán útiles son este tipo de preguntas, sobre todo las orientadas a generar un debate o a construir el sentido de la obra, más allá de las que se limitan a aclarar el significado de una palabra o frase. Tal como se pudo observar en el análisis de las técnicas de promoción de la lectura aplicadas y en los resultados, mientras más profunda y transparente fuera la guía de lectura —es decir, mientras más claro les quedara a los niños cómo se obtiene el sentido de un cuento o poema—se obtenían mejores resultados, tanto en la recepción lectora como en las actividades de escritura.

Pese a todo, creo que se puede sacar aún más provecho de todo lo leído en las sesiones. Como se ha visto hasta ahora —sobre todo con las funciones que debe asumir el promotor—hay muchas cosas que no se llevaron a cabo y que pudieron contribuir a enriquecer el proyecto, así como la formación lectora y la educación literaria de los chicos.

Finalmente, me gustaría señalar la distinción de Colomer entre lo que ella llama “lectura libre” y “lectura guiada” o “compartida”. El primer concepto se enmarca, según la autora, en las actividades propias del fomento de la lectura; aquí, no hay más que proporcionarles a los chicos libros para que lean libremente, como lo harían de manera autónoma; por supuesto, ello indicaría también que sus lecturas generalmente no se relacionarían con la enseñanza de la literatura llevada a cabo en la escuela. Por otro lado, la lectura guiada o compartida tiene preferencia por la construcción del sentido, por leer con más profundidad y también por relacionar el texto con otras disciplinas o con la vida misma. Es decir, en este tipo de lectura se acompaña a los niños en su proceso de visión del sentido de la obra. Considero que este proyecto ha tratado de combinar esas dos visiones: no sólo proporcionarles a los chicos lecturas que puedan conmoverlos, sino aprovechar esa empatía con el texto para ayudarlos en su proceso de interpretación. Al final, la lectura compartida tiene, principalmente, dos bases: el contenido —la cartografía lectora—y la guía que muestre las herramientas que el promotor usa para obtener sentido.

No sólo la teoría puede contribuir a enriquecer el proyecto de intervención. La revisión de talleres de lectura y escritura parecidos a los que se realizaron en este caso también puede proporcionar herramientas o conceptos que ayuden a mejorar las sesiones de lectura y

escritura con los niños para, a su vez, ayudarles a éstos a leer mejor. A continuación se presenta la discusión de este proyecto con algunos casos similares.

4.2 Comparación de la propuesta de intervención con los antecedentes: los talleres de lectura para niños de primaria

Aunque en la revisión de casos similares se comentaron brevemente algunos proyectos de promoción de la lectura parecidos al que aquí se presenta, para la discusión sólo se tomarán en cuenta dos casos: el primero de ellos son los talleres realizados por María Guadalupe García Chávez en *Alas y Raíces*, cuyos resultados se encuentran en García Chávez, M.G. (2011). *El fomento a la lectura y la escritura creativas. Una propuesta metodológica* (tesis de licenciatura, no publicada). UNAM. Ciudad de México. El segundo caso es la promoción de lectura realizada por Mercedes Obregón Rodríguez, quien hizo talleres de lectura y escritura dirigidos a niños sordos de 4°, 5° y 6° de primaria. Si bien la población de Obregón Rodríguez no es exactamente igual a la población con la que se trabajó en este proyecto, me interesa resaltar algunas estrategias utilizadas por la promotora para que sirvan de referencia para la mejora de este proyecto de intervención.

Los talleres de García Chávez estaban enfocados a niños de entre 8 y 12 años, edades cercanas a las que tenían los niños del 3° de primaria del colegio Thomas Jefferson, población con la que se trabajó en este proyecto. La estructura y la metodología utilizada por García Chávez son muy similares a las de este proyecto, así como sus objetivos, entre los que se encuentran: “Fortalecer la comprensión lectora. Estimular la capacidad de observación y asombro. Desarrollar la capacidad crítica. Formar lectores independientes, con iniciativa propia” (García Chávez, 2011: 108). Como se vio en los resultados y en la descripción de algunas sesiones de lectura con el 3° J y el 3° T, esos objetivos fueron perseguidos y, algunos de ellos, alcanzados, como es el caso del desarrollo de la capacidad crítica con la lectura de “Bombilla y la publicidad”, por ejemplo.

Para ilustrar la similitud de las estrategias utilizadas por García Chávez y las aplicadas en este proyecto, se tomará como ejemplo las actividades que la promotora realizó con los niños a partir de la lectura del cuento “El árbol de oro”, de la escritora española Ana María

Matute. Dichas actividades fueron, principalmente, la lectura en voz alta y el ejercicio “atrapar imágenes”, en el que los niños tenían que expresar con dibujos lo que se habían imaginado del cuento. Aunque la autora describe el proceso de realización de esta actividad, no señala los resultados que observó con el ejercicio “atrapar imágenes”.

García Chávez señala que, antes de comenzar con la lectura en voz alta, les hacía preguntas a los niños, tales como “¿Alguien ha visto alguna vez un árbol de oro? [...] ¿Creen que sea posible que existan uno o más árboles de oro? [...] ¿Dónde creen ustedes que crecen los árboles de oro? ¿Cómo será la semilla de la que nacen?” (García Chávez, 2011: 117). La promotora señala que esas preguntas tienen la finalidad de despertar el interés de los niños por la lectura que están a punto de realizar. Como se señaló anteriormente, en este proyecto también se usaron preguntas preliminares; no sólo para despertar el interés o la curiosidad de los niños, sino también para explicarles cosas que les podían parecer extrañas o un tanto incomprensibles.

Por supuesto, la promotora señala que también les explicaba a los niños cosas que ellos quizá no iban a entender, como ciertas palabras: “aparcerero, de través, arzadú, hucha y encarnado” (García Chávez, 2011: 118). Asimismo, García Chávez aclara el contexto del cuento, mismo que se desarrolla en un lugar donde nieva. En este proyecto también se les aclaraba a los niños el significado de ciertas palabras, aunque yo prefería hacerlo durante la lectura, ya que así los niños no se olvidaban de las explicaciones y podían contextualizar mejor el significado de cada palabra. En cuanto al contexto de las obras leídas, también es importante aclararlo para que los chicos lo imaginen –y, por tanto, lo comprendan—mejor. Por eso, quizá en este caso es conveniente explicar el contexto del cuento o poema antes de que se lea en voz alta.

En cuanto a la narración oral, García Chávez insiste en la importancia de la modulación de la voz, de la claridad de ésta y de otros muchos aspectos para que, a la hora de la lectura, ningún chico se aburra o se confunda con la obra que se les está leyendo. Aquí es importante resaltar la interrupción de la lectura en momentos clave del texto: el promotor puede elegir detener la lectura en un momento en el que esté a punto de pasar algo importante o especialmente asombroso en el cuento. Esta estrategia también fue utilizada en este proyecto, sobre todo en el cuento “Bombilla y la publicidad”, donde una pausa antes de leer el

cartel escrito por Bombilla –que invitaba a todo el mundo a que bebieran orina—exageraba las reacciones de los niños. Sin embargo, la sorpresa puede utilizarse en otro sentido: mostrando las ilustraciones también en los momentos adecuados. Ya se indicó el ejemplo de la lectura del poema “La Cenicienta”, de Dahl, donde el dibujo de una cabeza cercenada –mostrada después de la lectura de ese pasaje— aumentó el interés y también la comprensión lectora de los chicos.

Después de la lectura, García Chávez les hace preguntas a los niños, orientadas a estimular la comprensión y la apropiación del cuento. Algunas de esas preguntas son: “¿Quién narra el cuento? ¿Es niño o niña? ¿Ivo [el protagonista] tenía hermanos? [...] ¿Por qué el narrador (a) no sintió tristeza, sino más bien alegría al ver la tumba de Ivo?” (García Chávez, 2011: 123). Coincido con la promotora en este punto, ya que hacer preguntas después de la lectura estimula la comprensión. Tal como vimos con Colomer (2008), la tarea del promotor es llamar la atención sobre zonas oscuras del relato e iluminarlas con herramientas de comprensión que ya posee y que debe comunicarle a su público. Sin embargo, considero que no basta con hacer preguntas, sino que hay que llevar la comprensión aún más lejos, mediante ejercicios de escritura. Se ha insistido ya en que la escritura es la articulación ordenada y coherente del pensamiento; en este caso, escribir sobre lo que se ha leído es una forma de ordenar la recepción del texto literario. Así es como se propicia una mejor comprensión, más allá de las preguntas que los niños puedan responder.

En los talleres de García Chávez también se realizaron actividades plásticas, mismas que no abundaron en este proyecto. Una de esas actividades fue la confección de un títere plano a partir de la lectura *En la cabeza de María*, de Martha Ylenia Guerrero. García Chávez señala que, después de la lectura en voz alta, les indicó a los niños asistentes al taller que iban a hacer un títere basado en el personaje de María. Cabe señalar que, en este caso, la discusión y la reflexión con los participantes no estuvieron presentes porque el público al que iba dirigido este taller eran niños en edad preescolar. Sin embargo, quizá se podría adaptar el taller para niños de entre 7 y 9 años, con más discusión, preguntas y debates, antes de hacer el títere plano.

Finalmente, García Chávez alude su experiencia dando talleres de lectura y escritura creativa con niños que viven en comunidades indígenas de México. Aunque esa población y

la de este proyecto no sea la misma, me interesa resaltar la importancia de conocer la forma de vida de los niños que asisten a talleres de fomento a la lectura y a la escritura.

Así, García Chávez menciona el proyecto “Dos Espejos” en el que participó y cuyo objetivo era que los niños de algunas comunidades indígenas de los estados de Tabasco, Hidalgo y Guanajuato escribieran un libro bilingüe —en las lenguas náhuatl, chichimeca jonaz y chontal, con sus correspondientes traducciones al español—que mostrara sus costumbres, su cosmovisión y su forma de vida. Naturalmente, en las narraciones de los niños estaban presentes personajes como duendes, brujos y brujas, fantasmas o aparecidos y personajes regionales de cada comunidad. Es contrastante lo que habitaba en las narraciones de los grupos con los que se trabajó en este proyecto, alumnos de un colegio privado, ubicado en una zona urbana: videojuegos, caricaturas y frases provenientes de internet —como “Síguenos en Twitter o Youtube” o “Suscríbete para más información”. Lo que me interesa resaltar en este caso no es la diferencia abismal entre ambos contextos, sino cómo éstos se cuelan en la imaginación y en las producciones, artísticas o literarias, de los niños. En otras palabras, los chicos están inmersos en un contexto social y cultural muy específico, y leen y escriben desde él. El promotor de lectura, por su parte, tiene que conocer esos contextos y saber aprovecharlos para guiar la construcción de sentido y la producción de textos de una manera que le resulte clara e interesante a los niños.

Un caso diferente en cuanto a la población es el de los talleres para niños sordos de 4°, 5° y 6° de primaria realizados por Mercedes Obregón Rodríguez (se puede consultar a detalle en Obregón Rodríguez, M. (2007). Los Círculos de Literatura en la escuela. En *Lectura y vida*, 28, (1), 48-57). Aunque las poblaciones de ambos talleres, este y el de Obregón, sean distintas, me parece que algunas estrategias aplicadas por la neurolingüística pueden ser adaptadas para un taller como el que se llevó a cabo en el colegio Thomas Jefferson.

Las actividades de los talleres de Obregón Rodríguez se basaron en la lectura de *La habitación de arriba* (1972), novela de Johanna Reiss que narra los sucesos vividos por la autora durante la Segunda guerra mundial. La forma de trabajo se estableció de la siguiente manera, de acuerdo con Obregón: mientras una de las profesoras narraba en voz alta la novela, otra la traducía a Lengua de Señas Mexicana (LSM). Después, en otra sesión, alumnos y profesoras se reunían para discutir lo leído en sesiones anteriores; los niños que

participaban en el taller discutían la novela en pequeños grupos. Algunos de los objetivos de este proyecto coinciden con los del proyecto que se presenta y también con los de García Chávez, comentados anteriormente. Dichos objetivos son: “Vincular la literatura con experiencias personales. Lograr una comprensión profunda del texto. Aprender a expresar ideas [...]” (Obregón Rodríguez, 2007: 50). Sin embargo, me interesa resaltar otro objetivo perseguido por Obregón que no fue bien explotado en este proyecto: la vinculación de “la literatura con otras áreas de aprendizaje como la historia, la geografía y la escritura” (Obregón Rodríguez, 2007: 50). Se verá cómo las actividades encaminadas al logro de ese objetivo enriquecen la lectura guiada.

Tomando como base el tema principal de la novela, la Segunda guerra mundial, Obregón Rodríguez y sus colaboradores les mostraron a los niños películas cuyo contexto era ese suceso histórico, como *La vida es bella*, *Cuando el cielo cae* o *La promesa*. Después, de acuerdo con la neurolingüística, los chicos se reunían en grupos para discutir lo que habían visto y establecer semejanzas y diferencias entre cada filme. Considero que esta estrategia, la de proyectar películas para ampliar la lectura del texto, pudo haber sido especialmente útil con la revisión de las obras de Dahl, aprovechando que existen muchas adaptaciones a largos y cortometrajes de las novelas del autor. Por ejemplo, para extender la comprensión de *Los Cretinos*, la proyección de la película *Las brujas*, basada en la novela homónima de Dahl, pueden propiciar la comparación entre protagonistas similares. Por supuesto, esta comparación necesitaría de la correspondiente guía lectora, más allá de que los niños se reúnan en grupos para discutir la película y señalar en qué se parece y en qué se diferencia a la obra leída en las sesiones.

Otra estrategia, muy útil para leer la novela con la que trabajó Obregón Rodríguez, es realizar lo que ella llama “el mapa del relato” (2007: 51). Esta herramienta consiste en escribir e ilustrar los sucesos más importantes de la novela de Reiss, ordenándolos de manera cronológica para que los chicos no olviden ningún pasaje y no se confundan cuando avancen más en la lectura de la novela. Aunque yo apliqué una estrategia similar cuando se leyó *Los Cretinos* de manera colectiva —antes de iniciar la lectura se recordaba, a través de preguntas y de una charla guiada, lo que había sucedido en la novela anteriormente—no consideré necesario escribir o dibujar un resumen de los capítulos, ya que esa obra no se leyó en voz

alta, sino que todos los niños tenían una fotocopia de la novela y, así, podían seguir y recordar la lectura más fácilmente.

Cuando se piensa en la Segunda guerra mundial y en la LIJ, es inevitable pensar también en el *Diario* de Anna Frank. Es por eso que Obregón Rodríguez les presentó a los niños esa lectura, así como un poco de la historia de su autora. Luego, les propuso a los niños que escribieran algún pasaje de *La habitación de arriba* desde la perspectiva de Annie, la protagonista. Este cambio de focalización, que sirve para reflexionar hasta dónde ha sido posible la comprensión del texto, también se llevó a cabo en este proyecto, cuando se les pidió a los chicos que reescribieran *Los Cretinos* como si Chimpa, el monito, fuera el narrador. Aunque la actividad tuvo éxito, es necesaria una explicación más profunda y transparente sobre la figura y función del narrador; por eso, me parece que la lectura de un diario –o de cartas–, donde la primera persona sea la que prime, puede ser de ayuda a la hora de explicar qué es el narrador.

Finalmente, me gustaría destacar los proyectos largos de lectura implementados por Obregón Rodríguez: este tipo de proyectos no sólo proponen leer textos largos, como novelas, sino que pretenden llevar la interpretación y las actividades de los chicos a un nivel mayor. En este caso, Obregón Rodríguez guio a los niños para que realizaran una exposición fotográfica con imágenes reales de la Segunda guerra mundial, animándolos a que, con base en todo lo aprendido en las sesiones de lectura, escribieran la descripción de la fotografía. Este material, además de servirle como material para evaluar, fue expuesto en un Museo de Historia que los mismos niños montaron en su escuela. Lo anterior es una evidencia de cuánto provecho se le puede sacar a un texto. Aunque en este proyecto no se utilizaron este tipo de estrategias, considero que son muy útiles para reafirmar la interpretación, crear comunidad entre los chicos y socializar o compartir la lectura con los demás alumnos de la escuela.

Para concluir con este apartado, señalaré que la discusión del proyecto llevado a cabo con otros proyectos anteriores y similares es muy útil para conocer no sólo semejanzas, sino también otras ideas que se pueden aplicar en un futuro. La promoción de la lectura es constante y se renueva constantemente, así que es recomendable buscar estrategias que hagan que los niños, en este caso, se sientan atrapados, seducidos, asombrados o nombrados por la obra que se lee en los talleres. Es importante encontrar esas estrategias para saber cómo hacer

crecer un texto y contribuir a la construcción de sentido citada por Colomer. Ahora, tomando en cuenta todo lo mencionado hasta aquí, sobre todo la observación de las sesiones y los resultados del proyecto, a continuación se presenta un análisis de cuánto se logró de acuerdo con los objetivos planteados al inicio del proyecto de intervención.

4.3 Lo que se logró de acuerdo con los objetivos

Al principio del proyecto de intervención se plantearon ciertos objetivos orientados a lograr, principalmente, que los niños leyeran por placer y por deseo. A partir de ese tipo de lectura placentera se asumió que los chicos serían capaces de apropiarse de los textos leídos; ejercitar el pensamiento crítico y creativo, así como la imaginación; ver la escritura como un medio para expresarse; relacionar la literatura con otras disciplinas o experiencias y, finalmente, ver la lectura y escritura como juego.

Algunos objetivos se cumplieron de manera total, otros sólo parcialmente y otros no se lograron. A continuación se comentan los objetivos que se lograron durante el proyecto, así como el por qué se consideran objetivos cumplidos.

La apropiación de las lecturas revisadas a lo largo de las sesiones sí sucedió. Esto se comprobó tanto con las actividades de escritura, donde los niños plasmaban lo que habían comprendido de los cuentos o poemas, como en la observación de los chicos en otras sesiones de lectura. Así, los niños no sólo eran capaces de comprender y escribir sobre la obra que se les leía, sino que también platicaban de ellas y las recuperaban en trabajos posteriores. Recuérdese el texto de Angélica, quien, en su texto sobre el poema de Dahl, “La Cenicienta”, incluyó a los Cretinos, protagonistas de la novela del mismo autor que se había leído anteriormente con ese grupo (3° J).

Otro caso es el de Aarón, un chico que tomaba clases con los dos grupos; por lo tanto, repetía lecturas. Cuando leímos “Bombilla y la publicidad” con el 3° J, él se asombró tanto que, cuando ese cuento se volvió a revisar con el 3° T —y aun antes— él exclamaba “¡Maestra, léanos ‘Bombilla...’! ¡Lea ‘Beban pipí!’”, lo que demuestra cuánto le había fascinado la lectura y cuán ansioso estaba por volver a escucharla.

Otro objetivo cumplido fue que los chicos leyeron más por placer y por deseo fuera del ámbito escolar. El logro de este objetivo se demuestra con los resultados del cuestionario de salida: como ya se mencionó, 29 de un total de 36 niños (80.5%) señalaron que, desde que comenzó el proyecto de intervención, habían leído más en casa o en sus ratos libres en la escuela. Además, como se pudo observar en los resultados de algunas sesiones, muchos chicos adelantaron la lectura de *Los Cretinos* en casa y, cuando yo llegaba a las siguientes sesiones, me contaban lo que habían leído en capítulos que no se habían revisado aún en el salón de clases.

Otro objetivo cuyo logro puede observarse en el cuestionario de salida es el de hacer que los niños vean la escritura como medio para expresarse. Así, 32 de 36 chicos (88.8%) afirmaron que escribir cuentos, poemas o un diario podía ayudarles a expresar sus pensamientos o sentimientos. Aunque los textos producidos en las sesiones de trabajo eran más bien de corte imaginativo y fantástico, muchas veces los niños expresaban –posiblemente de manera inconsciente—situaciones cotidianas o que, quizá, veían en casa. Recuérdese el trabajo de Yaretzi (3° J) y el dibujo que hizo de una familia de ranas, donde el papá tenía una computadora porque “estaba ocupado”.

En ese sentido, ejercitar la imaginación a través de la lectura fue otro de los objetivos cumplidos. En la mayoría de los trabajos escritos, prima la creatividad y la fantasía de los chicos, a excepción de algunos, como el texto escrito a partir de la lectura de “Instrucciones para llorar” –recuérdese que, en ese caso, muchos chicos (sobre todo del 3° J) escribieron instrucciones realizables; es decir, utilizaron el pensamiento y la comprensión literal. Pero, en muchos otros casos, los niños fueron más allá de la instrucción dada y desarrollaron su imaginación, como es el caso de Alejandro (3° T), quien inventó, por su cuenta y sin que yo se lo indicara a él o a algún otro chico, un personaje a partir de la lectura de “Bombilla y la publicidad”. Por otro lado, en el 3° T las “Instrucciones para llorar” tuvieron más éxito que en el otro grupo, pues, como ya se señaló, muchos chicos querían seguir inventando instrucciones aunque la actividad ya hubiera terminado.

El siguiente objetivo, ejercitar el pensamiento crítico a través de la lectura, se logró, aunque de manera parcial. Como es natural, para ejercitar el pensamiento crítico hay que llevar a cabo una lectura profunda, y esto no fue posible en todas las sesiones; sobre todo en

las que la elección del texto fue desafortunada, como se observó en el caso de “Carta a un zapatero...”, de “Instrucciones para llorar” y de “Leerse una naranja”. Sin embargo, en otras sesiones, como las dedicadas sobre todo a temas escatológicos, este objetivo sí fue alcanzado, ya que a partir de la empatía desarrollada por los niños hacia el texto fue posible guiarlos en su interpretación y en la construcción de sentido. Esto no quiere decir que el pensamiento crítico y la construcción de sentido no sea posible con la lectura de textos con los que los niños no empaten. Más bien, en ese caso se deben utilizar estrategias más precisas y creativas para, primero, despertar el interés de los niños por la lectura y, a partir de ahí, ayudarlos a pensar de manera crítica sobre él.

En cuanto a los objetivos que no se lograron, uno de ellos es el que los niños vieran a la lectura y a la escritura como un juego. Aunque en todas las sesiones los chicos se divirtieron leyendo, escuchando cuentos o poemas, dibujando o escribiendo y, sobre todo, leyéndoles a sus compañeros lo que habían escrito, no se fomentó la visión de la lectura y la escritura como un juego donde es el autor quien pone sus propias reglas y quien le dice a los demás cómo jugar. Es decir, no se promovió la lectura como un universo cerrado en el que, antes de entrar, se nos ofrece un pacto que hay que cumplir si queremos dejarnos conmovir por la obra. Considero que esa visión les habría ayudado a los chicos a ejercitar el pensamiento crítico y también a construir el sentido. Entonces, hizo falta concientizar a los chicos acerca de cómo era el mundo en cada obra que se revisaba en las sesiones y por qué pasaba lo que pasaba dentro del texto.

Otro de los objetivos no logrados es el de relacionar la literatura con otras disciplinas artísticas. La razón principal por la que no se logró este objetivo fue porque, en muchas sesiones, no les presenté a los chicos material de apoyo con el que pudieran ampliar su interpretación de las obras leídas. Como se comentó en la comparación de este proyecto con otros talleres de lectura, la observación y el análisis de, por ejemplo, obra plástica o fotografías que tengan relación con el texto, llevan la lectura a una comprensión mayor y más profunda. Si bien sí obtuve buenos resultados en cuanto a la interpretación de los textos, creo que ésta habría sido mucho más rica si se hubieran revisado otros discursos.

A partir de los objetivos que no se lograron y de lo que no funcionó en algunas sesiones, a continuación se propone cómo podría mejorarse un proyecto como éste, con miras

a que dichos cambios sirvan como referencia y guía en caso de que estos talleres de lectura y escritura continúen en el futuro.

4.4 Plan de mejora

Uno de los aspectos que considero fundamentales para la mejora de este proyecto es “saber escuchar” al texto. Es decir, conocerlo a fondo para que, a partir de ahí, se identifiquen no sólo las áreas oscuras o incomprensibles, sino la manera en la que se puede agregar luz sobre ellas. Una vez que se ha hecho eso y se ha analizado a fondo el contenido, se puede saber qué materiales de apoyo utilizar. Por ejemplo, para la lectura de “Carta a un zapatero...”, una estrategia atractiva para los niños podría ser poner el cuento dentro de un sobre, y éste dentro de un buzón, donde se colocarían, además, otros textos escritos en forma de epístola. Eso permitiría conocer y analizar más profundamente la literatura epistolar, su estructura, su función, algunos autores que practicaron el género, etcétera.

Claro que los materiales de apoyo no se limitan sólo a eso, sino que incluyen también películas, canciones basadas en poemas que puedan revisarse en los talleres, pinturas relacionadas con algún pasaje literario o mitológico, coreografías o ballets clásicos basados en cuentos fantásticos –por ejemplo, “El Cascanueces”—, entre otros. La finalidad de esos materiales de apoyo es mostrar cómo la literatura crece y se reinventa en distintos formatos y cómo, a partir de ellos, cambia también la percepción que tenemos acerca del contenido.

En este análisis del contenido es importante notar qué estructuras o formas literarias podrían parecerles extrañas a los niños. Luego, es necesario preguntarse cuál es la mejor manera de explicarlas y en qué momento, antes, durante o después de la lectura –esto en aras de no sacrificar el asombro o la sorpresa que pueda contener la obra. En este caso, recuérdese lo que pasó con el texto “Leerse una naranja”, donde los chicos, especialmente los del 3° J, se confundieron con la puesta en abismo del cuento. No todos los lectores dominan todas las formas literarias, por lo que es necesario saber cuáles dominan y cuáles merecen una explicación más cuidadosa.

Otro cambio importante para mejorar este proyecto es trabajar con cuentos clásicos infantiles o cuentos de hadas, como los de Grimm o Perrault, para observar los diferentes arquetipos presentes en ellos, así como sus cambios y su recepción a lo largo del tiempo. Esto les mostraría a los niños la tradición literaria en la que todos –ellos incluidos, por supuesto— estamos inmersos. Además, estas lecturas, con las estrategias adecuadas, sirven para señalar que no se ha leído igual en todas las épocas y que lo que hoy se considera literatura, probablemente antes no lo era. Aunque esto se trabajó con las adaptaciones de “Caperucita Roja” y “La Cenicienta”, creo que es necesario ahondar de manera más profunda en la tradición literaria y en la recepción.

Integrar otro tipo de proyectos de lectura, como leer y montar una obra de teatro con los niños, tiene varias ventajas. Por un lado, es un gancho para atrapar a los chicos más activos del salón de clases, a los que les resulta difícil mantenerse concentrados en lo que están leyendo. Una obra de teatro implica moverse y actuar dentro de un escenario y permite también que los niños más inquietos no se aburran con la mera lectura del texto. Sin embargo, y más importante aún, es la construcción de sentido alrededor de la obra de teatro leída. Cuando un texto se adapta a una puesta en escena, hay que considerar muchos aspectos que son externos al texto, como la iluminación, la voz de los personajes, el movimiento del cuerpo, la escenografía, la división de la obra en actos, etc. Todos esos elementos hacen que los niños se apropien de una comprensión más profunda de la obra, pues integran elementos ajenos al texto, mismos que no se notan o incluso se pasan por alto en la lectura en voz alta o la colectiva.

Por último, profundizar en la construcción de sentido y hacer de ésta la prioridad de los talleres de lectura, permite formar lectores, más allá de los que leen por deseo y por placer. La lectura informada y profunda, así como la enseñanza de, como dice Colomer, “qué hacer para entender” (2008: 158), es algo que no está cumpliendo la educación básica. En ese sentido, los talleres de lectura y escritura donde los niños se diviertan y aprendan deberían funcionar como gancho para inducirlos a la lectura crítica, a leer con profundidad y a formarse una opinión. Esto, además de propiciar que sean lectores en su vida adulta, los formará también como ciudadanos.

A partir de la experiencia recabada del trabajo con niños, en seguida se presentan algunas recomendaciones para promotores que quieran llevar a cabo proyectos similares a éste. Estos consejos pretenden advertir sobre cuestiones que, comúnmente, no nos preguntamos antes de realizar talleres de lectura y escritura.

4.5 Recomendaciones para futuros proyectos similares

Con base en lo observado en las sesiones de lectura y escritura del proyecto de intervención, en los resultados, en lo que salió bien y en lo que fracasó, a continuación se enlistan algunas recomendaciones para los promotores que deseen emprender talleres de promoción de la lectura semejantes a éste.

1. En caso de hacer el proyecto de intervención dentro de una institución, es fundamental conocer de antemano el reglamento interno de ésta. En el colegio Thomas Jefferson, por ejemplo, no se puede trabajar con ningún tipo de material que evoque miedo o terror. Hay que tomar en cuenta esos detalles para no tener malentendidos con los profesores, directores o padres de familia.
2. Antes de iniciar con los talleres de lectura, es necesario dedicar una sesión —de preferencia la primera— para que el promotor se presente con los niños y éstos con él —y también para que los niños se conozcan entre ellos, en caso de que no sea así. Puede haber una sesión de preguntas y respuestas, donde los chicos se sientan libres de preguntar cualquier cosa. Esto permite crear un ambiente de confianza y empatía, fundamental para que las sesiones se desarrollen naturalmente.
3. En esa sesión de preguntas, hay que indagar cuáles son los gustos o hábitos lectores de los niños para, a partir de ahí, crear o mejorar la cartografía lectora. Aquí se ha insistido en el éxito que tienen los temas escatológicos, pero los animales, la tecnología, el futuro, los dinosaurios, o simplemente las obras que contengan finales o pasajes sorprendentes o bien, personajes entrañables —del tipo de Peter Pan, Pinocho o Manolito Gafotas—, también resultan atractivos para los niños. El terror también

tiene mucho éxito entre el público infantil, aunque hay que evaluar qué tan factible es presentarles a los niños obras de este género literario.

4. Las ilustraciones, así como el diseño editorial de los libros, son más importantes para el público infantil de lo que comúnmente se piensa. Considero que esas cuestiones visuales son tan relevantes como el contenido de la obra. Es por eso que recomiendo trabajar con libros visualmente atractivos para los chicos, pues generalmente llaman su atención al grado de que quieren verlos, hojearlos y, por supuesto, leerlos. Algunos libros cuyo diseño les resultó atractivo a los chicos son *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas*, de la editorial SM, y *Érase 21 veces Caperucita Roja*, de la editorial Media Vaca.
5. Antes de llevar a cabo el proyecto de intervención, es fundamental hacer las planeaciones de cada sesión. En dichas planeaciones, recomiendo tomar en cuenta el texto que se va a leer, pensando cómo amplificar el contenido del mismo. Aquí, es necesario reflexionar, de antemano, qué palabras, pasajes o versos pueden resultar incomprensibles para los chicos, cuál es la mejor manera de explicarlos y en qué momento: antes, durante o después de la lectura. Recuérdese que la explicación es la guía de lectura que permitirá construir el sentido del texto, así que las herramientas que use el promotor para lograr eso deben quedarle claras a los chicos. Además, es recomendable evaluar si se necesita material extra para que la obra sea comprendida de manera profunda.
6. Entre el material extra que se puede utilizar para una mejor lectura y comprensión del texto están imágenes —ya sea las mismas ilustraciones del texto, un cartel, o bien, una pintura que esté relacionada con la obra que se está leyendo—, adaptaciones filmicas o algunas películas relacionadas con el tema, puestas en escena, canciones, fragmentos de ópera, esculturas, etcétera. Sin embargo, el promotor no debe olvidar que el centro de los talleres de lectura son los libros, así que todo debe girar alrededor de ellos. En otras palabras, el promotor debe tener el cuidado de que los niños tengan siempre presente el texto y, también, debe ser capaz de mostrar las relaciones que tiene la obra literaria con el material extra que presente.

7. Una vez que se tenga establecida la estructura de los talleres —es decir, qué actividad se realizará primero y cuál después, así como el tiempo que tomará cada una—es primordial acordar ciertas reglas con los chicos. Por ejemplo, a la hora de la lectura en voz alta se pueden hacer interrupciones, pero sólo para preguntar dudas o comentar sobre lo que se está leyendo. En muchas ocasiones, los niños se ponen a contar anécdotas o cosas que no tienen nada que ver con el texto y se distraen y distraen a sus compañeros. Esta medida, aunque puede parecer coercitiva, permite que haya cierto orden durante las sesiones y permite, también, alcanzar los objetivos y llevar a cabo las actividades previstas.
8. Además de conocer los libros que los niños prefieren, también es recomendable saber qué juguetes, videojuegos, películas o aparatos tecnológicos consumen, así como a dónde van de vacaciones, quiénes son sus amigos, cómo es su familia, a qué tiendas o restaurantes van, etcétera. De esta forma, el promotor podrá conocer cómo es el contexto social y cultural de los niños con los que trabaja, pues los chicos leen y escriben desde donde están situados en el mundo. En ese sentido, todos esos elementos ayudarán a observar y evaluar la recepción que los niños tengan de tal o cual texto.
9. Leer una novela larga con los chicos durante varias sesiones es factible —aunque hay que tomar en cuenta el tiempo del que se dispone—siempre y cuando ésta les resulte atractiva, divertida o asombrosa. En las semanas 5 y 10, cuando se revisó *Los Cretinos*, ningún niño protestó o se aburrió por leer la novela durante toda la semana, pero esto se debe, considero, a que el texto y las ilustraciones son muy divertidos.
10. No recomiendo la lectura de fragmentos o adaptaciones —salvo casos muy especiales, en los que se encuentre una adaptación más o menos fiel al texto original, que transmita lo mismo o casi lo mismo que éste. Al menos, los fragmentos o adaptaciones no deberían ser el centro de las sesiones de lectura, aunque sí pueden ser utilizados como material extra. Si la finalidad de un proyecto de intervención es promover la lectura, el promotor debe enseñarle a su público —sea infantil o adulto—

cómo leer y, sobre todo, qué hacer para entender, obras completas. Recuérdese que el sentido de un texto se comprende sólo cuando éste se lee de principio a fin.

11. Llevar un diario o bitácora de intervención, donde se escriba todo lo que se hizo en los talleres de lectura –consignando la fecha, el grupo (en caso de que sea más de uno), las actividades realizadas, las observaciones y la evaluación de cada sesión— permite llevar un registro para observar qué no salió bien y cómo mejorarlo. Asimismo, ese diario resulta muy útil para escribir la evaluación y los resultados del proyecto una vez que éste finalice.

5. Conclusiones

El trabajo de promoción de la lectura que aquí se presenta se inscribe en la tradición de los talleres de lectura dirigidos al público infantil. Se ha visto cómo dichos talleres no han faltado en México –al menos en los últimos veinte o treinta años—, pues se han llevado a cabo tanto proyectos a nivel nacional como iniciativas o programas de lectura por parte de asociaciones civiles o colectivos de promotores. Así, este trabajo está basado, como sus predecesores, en la convicción de formar lectores a edad temprana para que, en su adultez, sea más probable que continúen leyendo y, a través de la lectura, ejerciten su creatividad e imaginación, pero también su cognición y su pensamiento crítico y, en última instancia, construyan una voz y una opinión propia que les permita ser mejores ciudadanos.

Por supuesto, esos objetivos reportarán mejores logros gracias al conocimiento teórico sobre lectura que se posea. En este trabajo me he enfocado, sobre todo, en la educación literaria, pues considero que a través de un método riguroso de comprensión literaria y de obtención de sentido, es posible formar lectores “letrados”, tal como los que Garrido pide que sean formados. De acuerdo con Colomer, la formación literaria es una tarea propia de la escuela, sobre todo de la educación básica; tarea que, al menos en México, no se está cumpliendo a cabalidad –véanse las estadísticas sobre lectura que se presentaron al principio de este trabajo. Entonces, tomando en cuenta los casos similares, precedentes a este, así como la teoría revisada, se llevó a cabo el proyecto de intervención para promover la lectura y la escritura. Como se ha visto, muchas cosas tuvieron éxito y, en muchos casos, se demostró el gusto que los niños habían desarrollado por la lectura, la escritura y por los textos que se revisaron a lo largo de diez semanas. Entre los éxitos más destacables está el que los niños leyeron más fuera de la escuela y de manera autónoma, lo que demuestra que, con buenos textos y una buena guía, se puede desarrollar, muy gradualmente, el gusto por la lectura y, eventualmente, por la escritura.

Como se ha visto anteriormente, algunas lecturas y estrategias no salieron bien y algunos objetivos no se lograron. Sin embargo, gracias a la experiencia recabada, así como a la observación y evaluación de casos similares y a la revisión de teoría de la lectura y la escritura, pudieron notarse las mejoras y cambios correspondientes. Dichas mejoras son

apuntes muy valiosos que pueden ser útiles ya sea en el futuro, para continuar realizando estos talleres; o bien, pueden servir como testimonio sujeto a la consulta de otros promotores de lectura.

Aunque este proyecto tuvo una duración de diez semanas, en las que se trabajó de lunes a jueves, de octubre de 2016 a enero de 2017—con las pausas que correspondieron a los exámenes bimestrales y a las vacaciones de diciembre—, el trabajo sigue siendo apenas un acercamiento a la formación de lectores. Para fomentar la lectura y hacer que los niños se vuelvan lectores letrados, que sepan construir el sentido de un texto, habría que dedicar mucho más tiempo de lectura en las escuelas primarias, secundarias y de nivel superior, así como en el hogar. En la educación básica, la lectura debería ser considerada una actividad fundamental, que se practique todos los días, de manera constante y transversal —es decir, que las habilidades lectoras se apliquen en otros contextos y materias. No debería ser, como se la concibe actualmente en las escuelas, una materia aburrida, de adorno o bien, un castigo. Este trabajo pretendió erradicar esa idea de la concepción de los niños y, por el contrario, hacerles ver que leer y escribir son cosas que pueden llegar a gustarles, asombrarles y divertirles, al tiempo que aprenden a interpretar los textos leídos.

Finalmente, se espera que este trabajo sirva como base para promover la lectura a una mayor escala. No sólo para formar más niños lectores, sino también, y sobre todo, para que esos niños aprovechen de la mejor manera los beneficios que reporta la lectura. Por supuesto, eso sólo será posible en la medida en que el promotor se prepare leyendo teoría, leyendo literatura, conociendo casos similares y observando y evaluando cómo puede formar una comunidad de lectores.

Referencias

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. España: Graó.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. España: Alba.
- Bustamante Vélez, B.L. & Porras Neira, W.G. (2010). Elfos, creación literaria y artística en la primera infancia. En *Cuadernos de Lingüística hispánica*, (16), 157-182. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3823197>.
- Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. En *e-Ciencias de la información*, 5, (2), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476847248007>.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, lenguaje y educación* (9), 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010*. México: Autor. Recuperado de: http://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.V-Uh5PI97IU.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México: Autor. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf.
- CONACULTA, Centro de Capacitación Cinematográfica, Pimienta Films (productores) y Del Paso, P. (directora). (2012). *Salas de lectura. Un cuento a varias voces* [documental]. México: Productores. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=bkd23Be3F_c.
- Cruz Hernández, O. (coord.). (2011). Programa Estatal de Lectura 2011 [documento de internet]. Recuperado de: http://www.lectura.sep.gob.mx/operacion/docs/PELS_2009_a_2012/PELs_2011/VER_PEL_2011.pdf.

- Del Ángel, M. & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. En *Infodiversidad*, (11), 11-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>.
- Delgado Egido, B. & Contreras Felipe, A. (2009). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado Egido (coord.), *Psicología del desarrollo. Volumen 2: desde la infancia a la vejez* (35-66). España: McGraw-Hill.
- Duarte, M. D. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. En *Diálogos pedagógicos* (5), 42-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974961>.
- Espinosa Tavera, E. & Mercado Maldonado, R. (2008). Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. En *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, 38 (3-4), 201-232. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440008>.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? En *Butlletí LaRecerca* (7), 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- Freites Barros, L. (2008). ¡No me quiero ir de la biblioteca! Una experiencia de promoción de la lectura en la comunidad a través de niñas y niños lectores. En *Acción pedagógica*, (17), 14-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967440>.
- García Chávez, M.G. (2011). *El fomento a la lectura y la escritura creativas. Una propuesta metodológica* (tesis de licenciatura, no publicada). UNAM. Ciudad de México. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670074/0670074_A1.pdf.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Paidós.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: CONACULTA.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.

- Goikoetxea Iraola, E. & Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. En *Educación XXI*, 18, (1), 303-324. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585013>.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En Tryphon, A. & Vonèche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 81-113). Argentina: Paidós.
- Medina Manrique, M.I. *et al.* (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá* (pp. 31-62). Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>.
- Obregón Rodríguez, M. (2007). Los círculos de literatura en la escuela. En *Lectura y vida*, (1), 48-57. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf.
- Pérez Vázquez, L. (2015). *Formación de lectores a edad temprana* (trabajo recepcional de especialización, no publicado). Universidad Veracruzana, Xalapa. Recuperado de: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/41568/1/PerezVasquezLaura.pdf>.
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: FCE.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de febrero de 1996. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996.
- Programa de Fomento al libro y la lectura. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, 21 de febrero de 1996. Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/329/24.htm?s>.

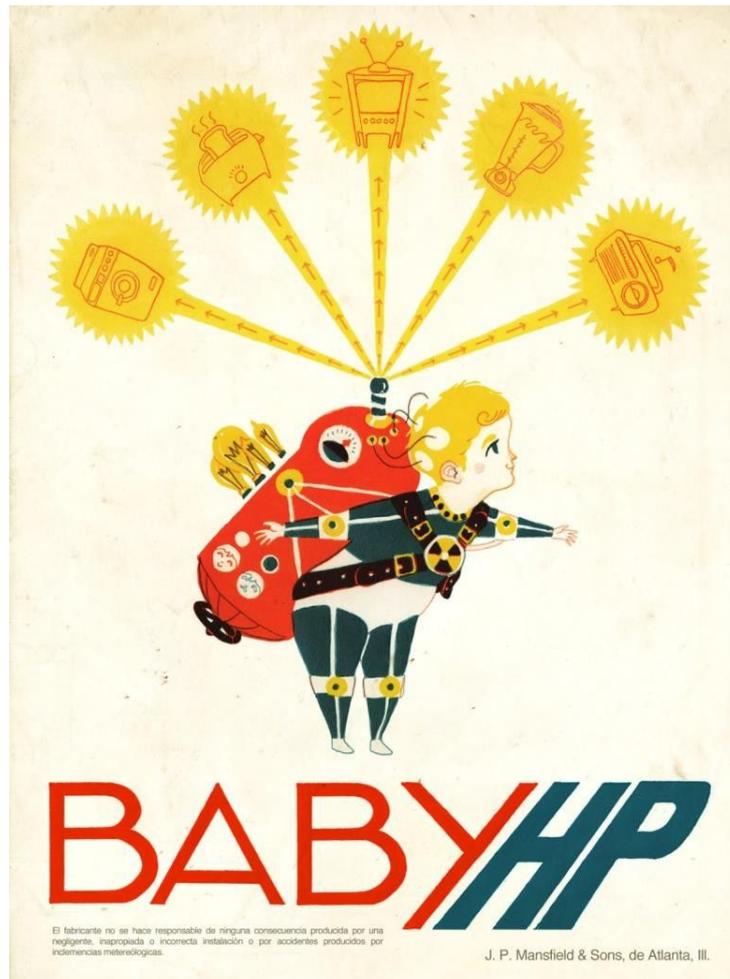
- Ramos, L.A. (2015). Literatura infantil ¿para qué? En *La palabra y el hombre*, (33), 21-25.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: Planeta/CONACULTA.
- Rosenblatt, L.M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto* (1), 1-39.
- Sánchez Miguel, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. En *Aula* (20), 83-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013411>.
- Secretaría de Cultura. (2015). Lanzas la convocatoria del Premio México Lee 2015 para proyectos exitosos de fomento de la lectura y la escritura. Recuperado de: <http://www.gob.mx/cultura/prensa/lanzan-la-convocatoria-del-premio-mexico-lee-2015-para-proyectos-exitosos-de-fomento-de-la-lectura-y-la-escritura?state=published>.
- Villarreal, Héctor. (2013). Programa Nacional de Lectura: reprobado [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado>.
- Wozniak, R.H. (2000). ¿Qué es la inteligencia? Piaget, Vygotsky y la crisis de la psicología en la década de 1920. En Tryphon, A. & Vonèche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 23-40). Argentina: Paidós.

Bibliografía

- De Cárdenas Cristiá, A. & Rodríguez Cabrera, L. (2008, agosto). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. En *Ciencias de la información*, 39(2), 3-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1814/181421632001.pdf>.
- Doiron, R. & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*, 37(2), 109-117. Recuperado de: <http://ifl.sagepub.com/content/37/2/109.abstract>.
- Douglas, D. & Hargadon, A. (2000). The Pleasure Principle. En *Hypertext 00. Proceedings of the eleventh ACM on Hypertext and Hypermedia* (153-160). New York: ACM. Recuperado de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=336354>.
- Duque Aristizábal, C.P.; Vera Márquez, Á.V. & Hernández Gutiérrez, A.P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. En *Revista OCNOS* (6), 35-44. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.03.
- Murphy, S. (2012). Reclaiming Pleasure in the Teaching of Reading. En *Language Arts*, 89(5), 318-328. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264412135_Reclaiming_pleasure_in_the_teaching_of_reading.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Crítica.
- Spiegel, D. L. (1981). Importance of a Recreational Reading Program. En *Reading for pleasure: guidelines* (10-25). Delaware: International Reading Association. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED204722.pdf>.
- Stauffer, S. M. (2007, otoño). Developing Children's Interest in Reading. En *Library Trends*, 56(2), 402-422. Recuperado de: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/4588/Stauffer562.pdf>.
- Zaid, G. (2004). Los demasiados libros. En *Antología general* (217-236). México: Océano.
- Zaid, G. (2004). Organizados para no leer. En *Antología general* (414-419). México: Océano.

Anexos

Cartel “Baby HP”, presentado el 4 y el 10 de noviembre de 2016 con el 3° J y con el 3° T, respectivamente. Recurso de internet, recuperado de: <http://yosoylector.blogspot.mx/2015/07/baby-hp-cuento-de-juan-jose-arreola.html>.



Cartografía lectora

Anónimo. (1998). El indio errante. En Ventura, N. & Durán, T. *Cuentacuentos. Una colección de cuentos... para poder contar* (125-128). México: Siglo XXI.

Acosta, A. (2013). El niño de sebo. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (73). México: Editorial SM.

Amara, L. (2013). Camello con paisaje. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (89). México: Editorial SM.

Arreola, J.J. (2009). Baby HP. En *Tres días y un cenicero y otros cuentos* (45-47). México: Punto de lectura.

Arreola, J.J. (2009). Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos. En *Tres días y un cenicero y otros cuentos* (69-73). México: Punto de lectura.

Avendaño, A. (2012). Leerse una naranja. En *Un barco cargado de... cuentos* (5-8). México: Editorial SM.

Brozon, M. (2013). Condenada muerte. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (167). México: Editorial SM.

Cortázar, J. (1998). Instrucciones para llorar. La página de los cuentos. Recuperado de: <http://www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/5/full/>.

Dahl, R. (2001). *Los Cretinos*. México: Alfaguara.

Dahl, R. (2007). La Cenicienta. En *Cuentos en verso para niños perversos* (9-18). México: Alfaguara.

Damián Miravete, G. (2013). Fósiles del futuro. En Miret, K. & Miret, M.F. (coord.) *Arañas, pesadillas y lagañas... y otras misiones para niñonautas* (35). México: Editorial SM.

Goytisolo, J.A. (2007). Me lo decía mi abuelito. El mundo en verso. Recuperado de: <http://elmundoenverso.blogspot.mx/2007/11/me-lo-deca-mi-abuelito-de-jos-agustn.html>.

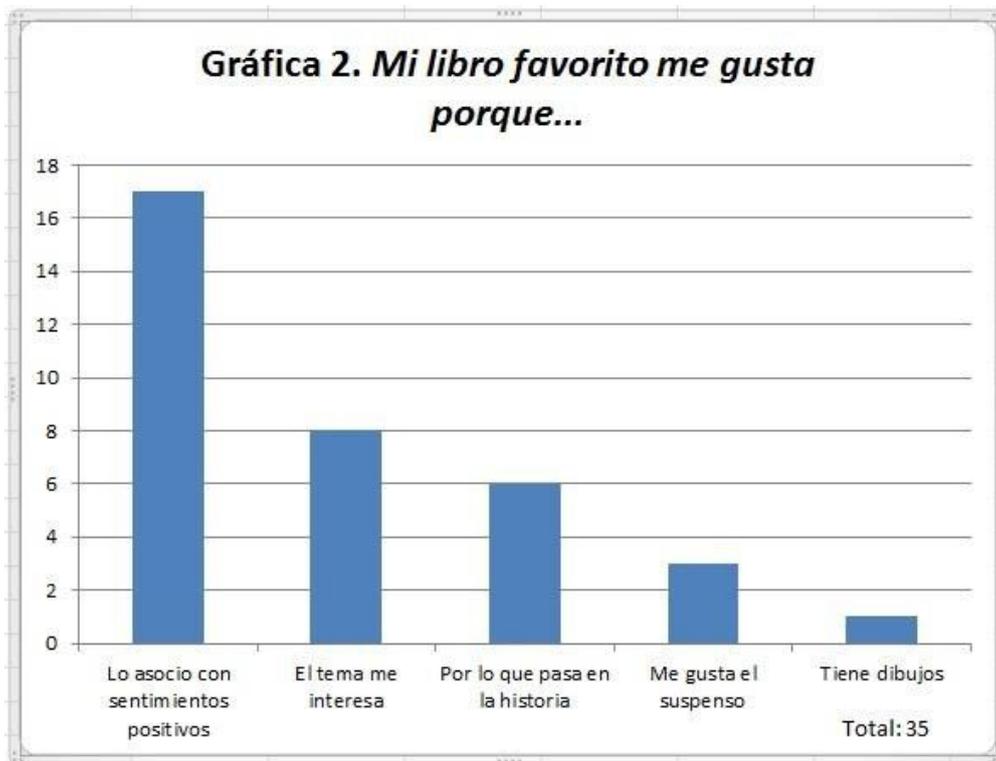
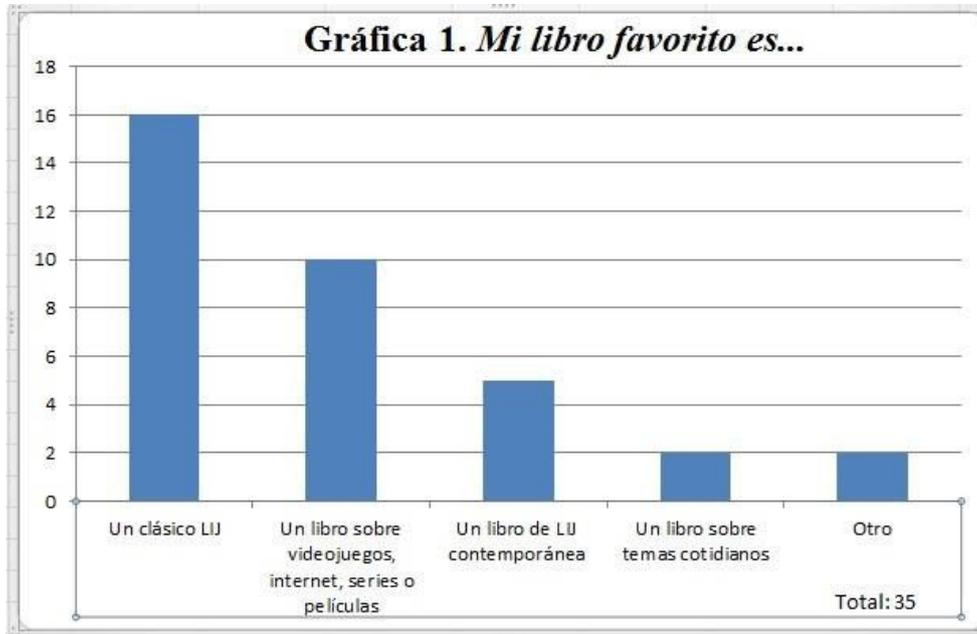
Herburger, G. (1998). Bombilla y la publicidad. En Ventura, N. & Durán, T. *Cuentacuentos. Una colección de cuentos... para poder contar* (105-108). México: Siglo XXI.

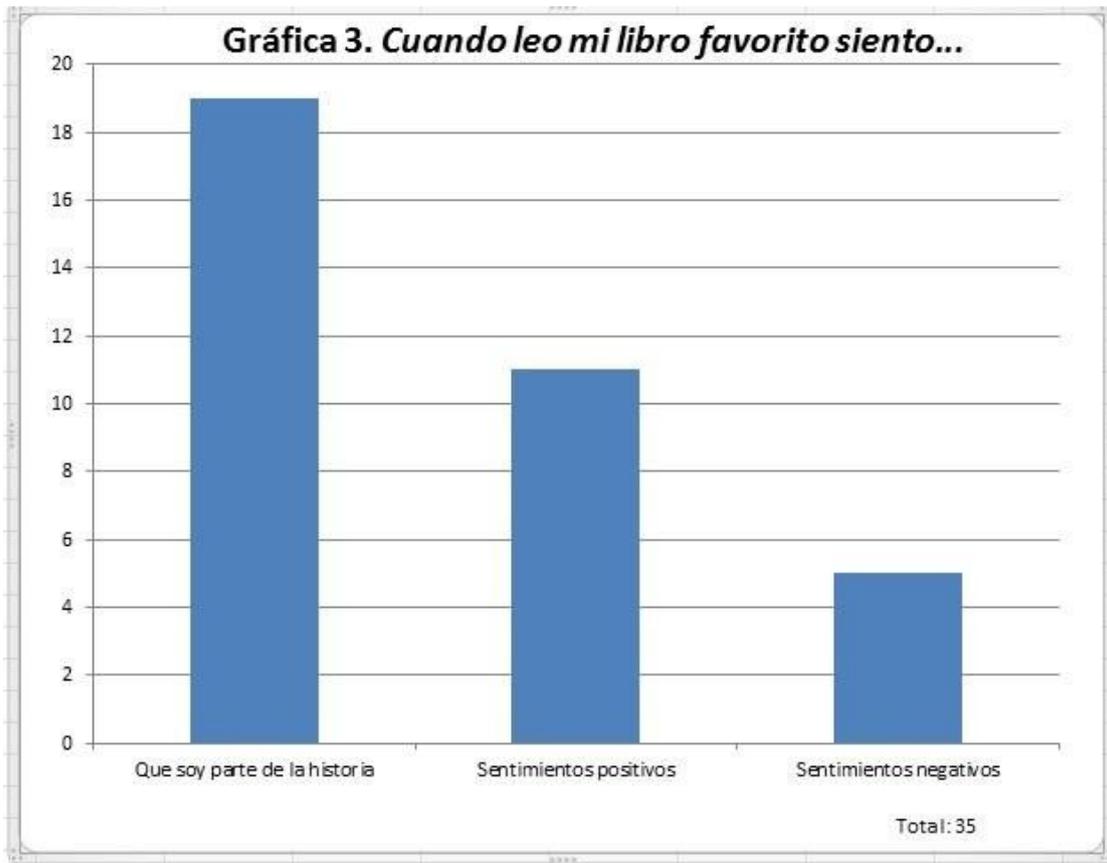
Neruda, P. (2005). Autorretrato. Spanish Poems. Recuperado de: <http://spanishpoems.blogspot.mx/2007/05/pablo-neruda-autoretrato.html>.

Segovia, F. (2015). La lengua vive en la boca. En Baranda, M. (antol.) *Hago de voz un cuerpo* (26-33). México: FCE.

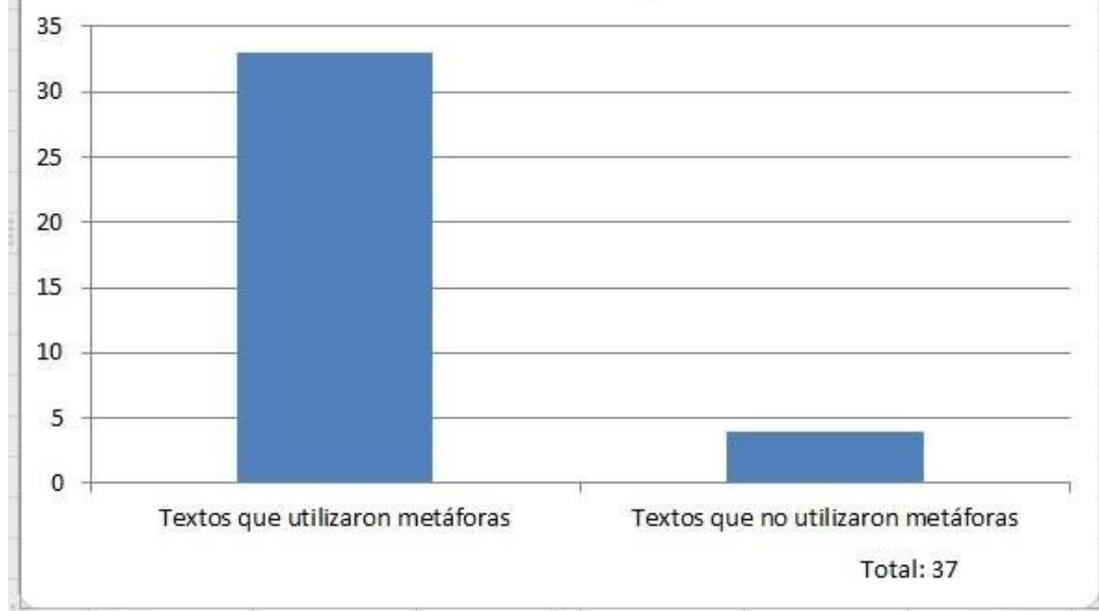
Yamada, I. (2013). En el vientre del lobo. En *Érase veintiuna veces Caperucita Roja*. España: Media Vaca.

Gráficas

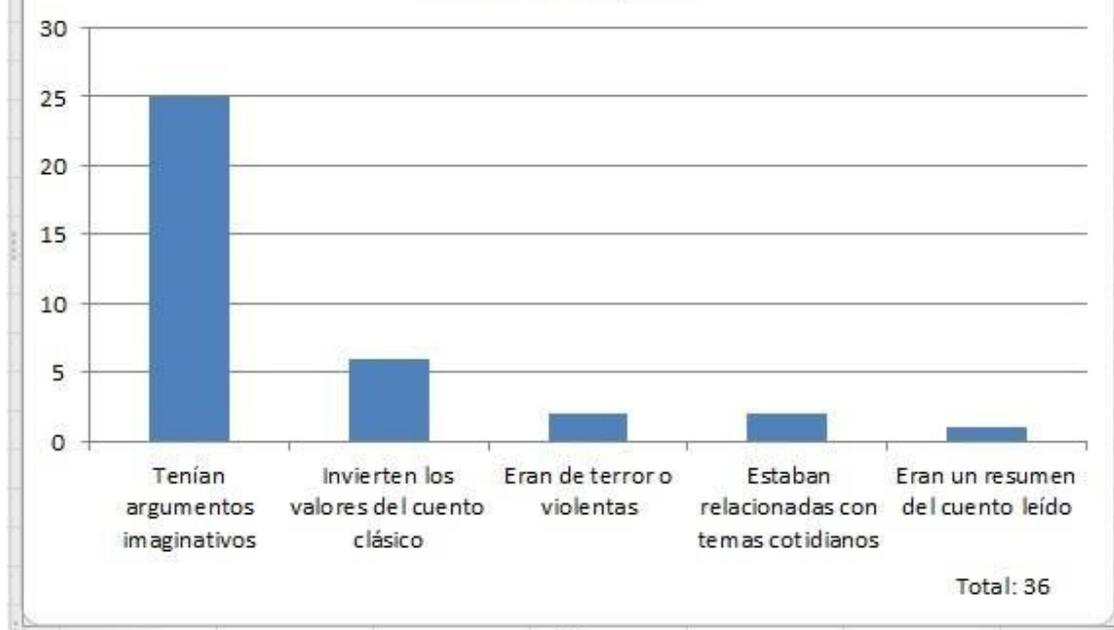




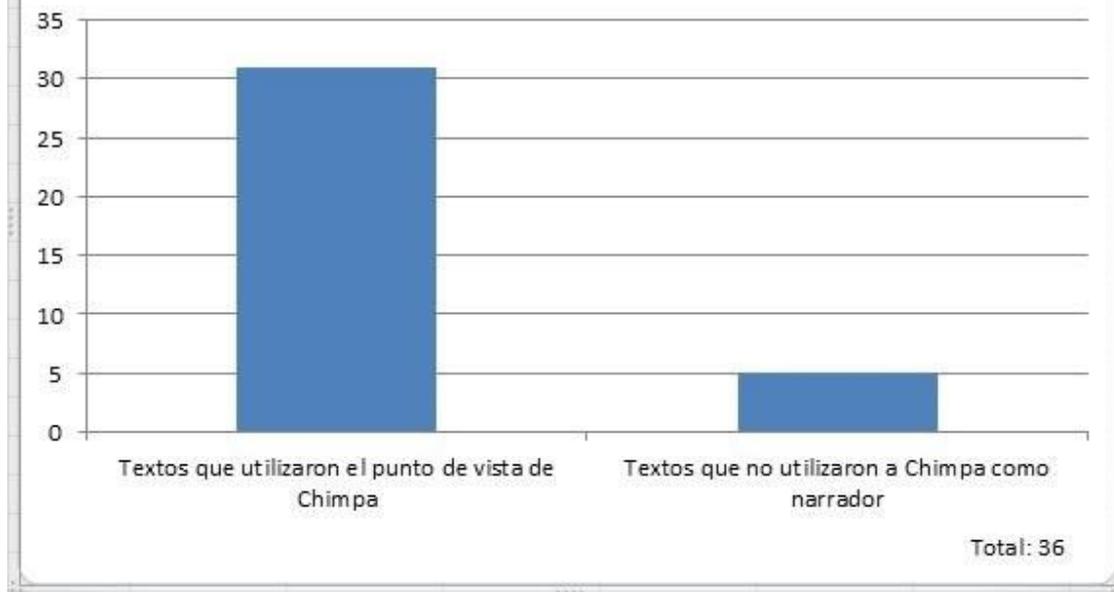
Gráfica 5. Uso de metáforas en las semanas 6 y 7



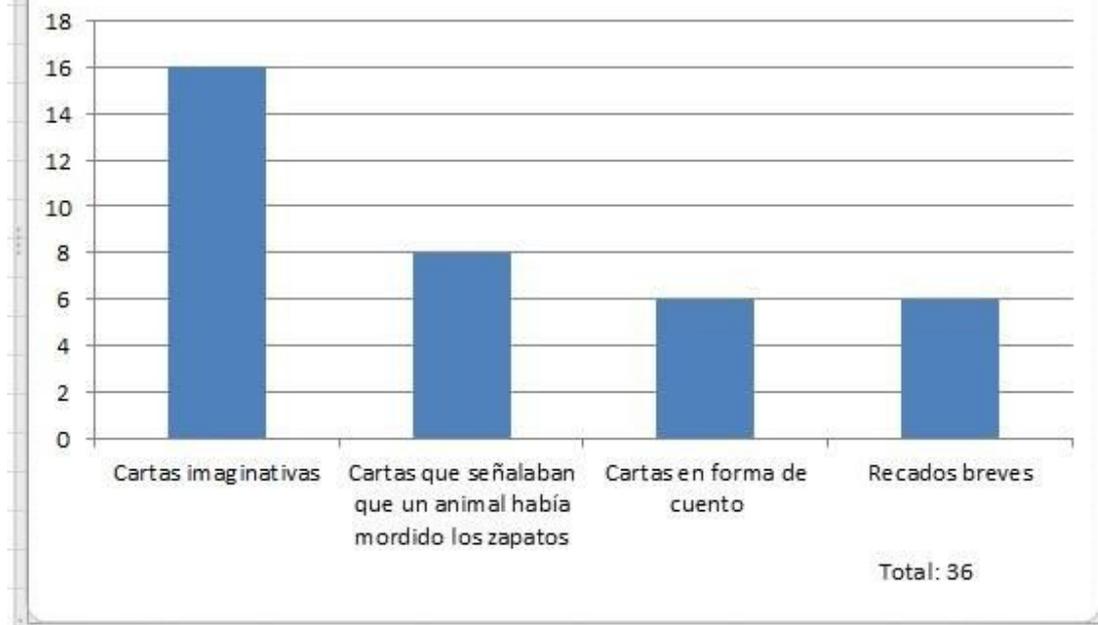
Gráfica 6. Actividad "Cuéntame otro final". Historias que...

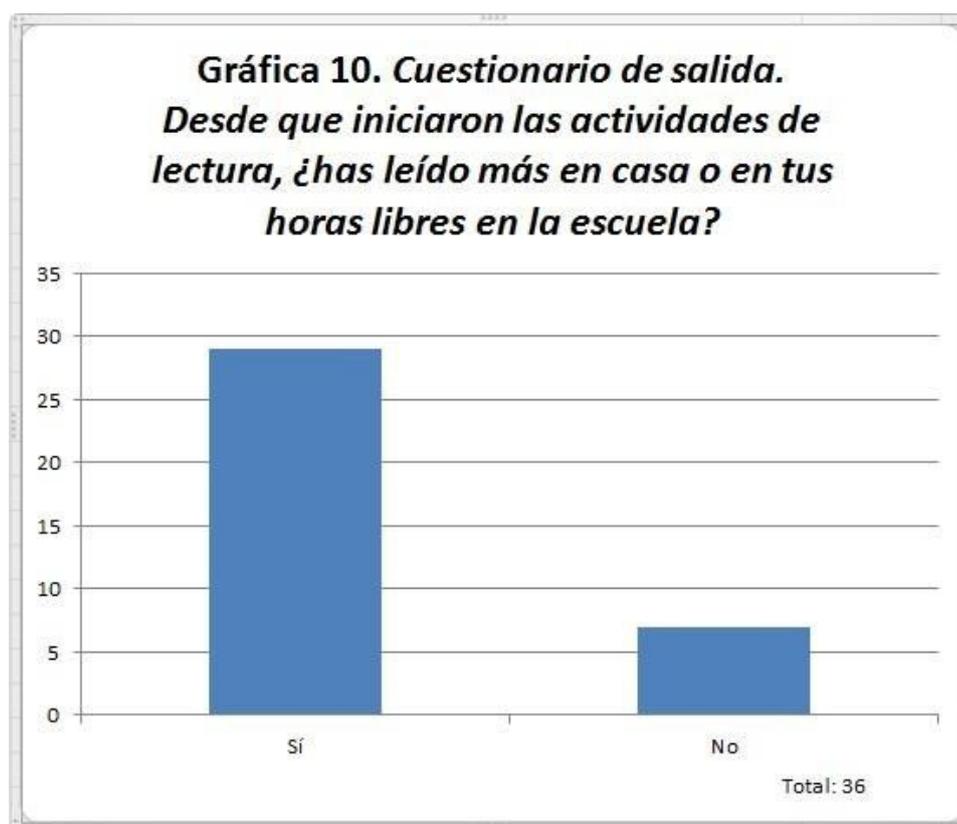
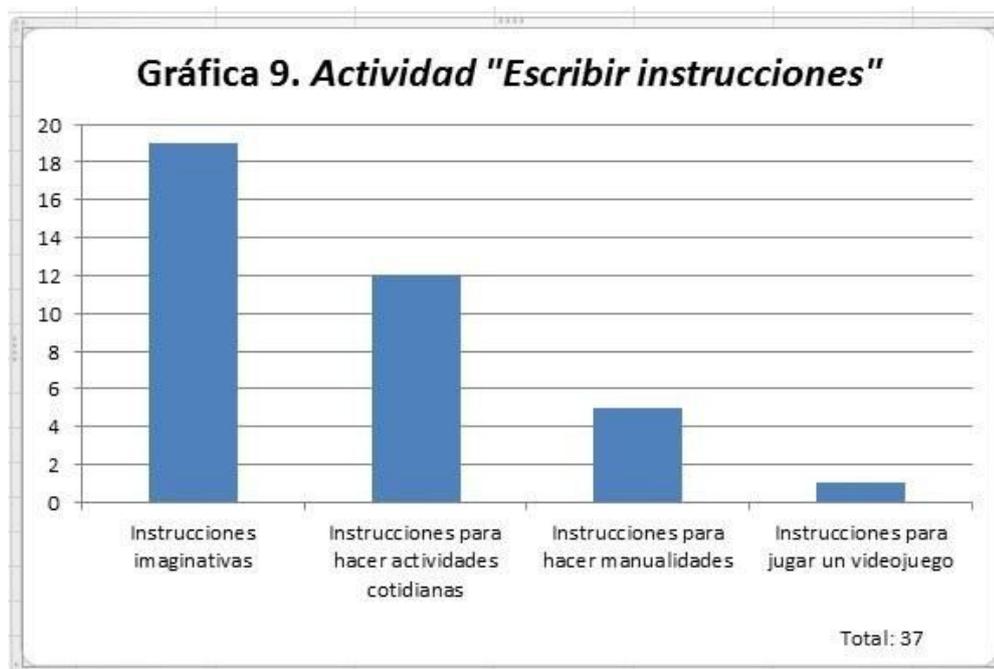


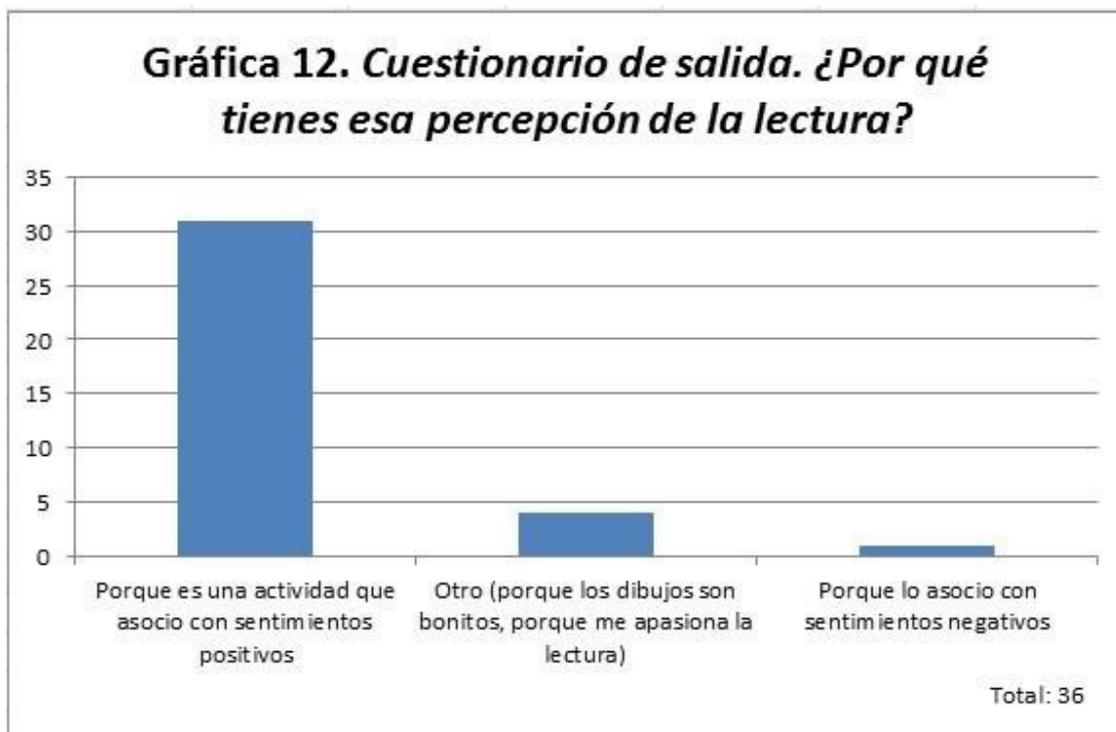
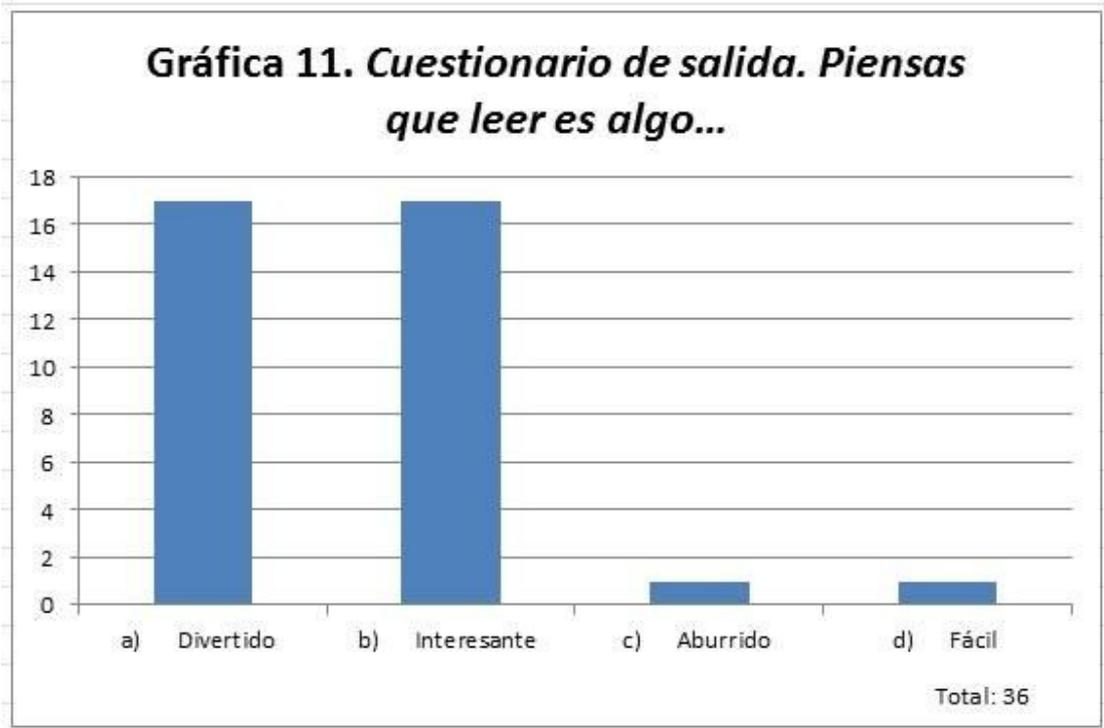
Gráfica 7. Actividad "Chimpa narra Los Cretinos"



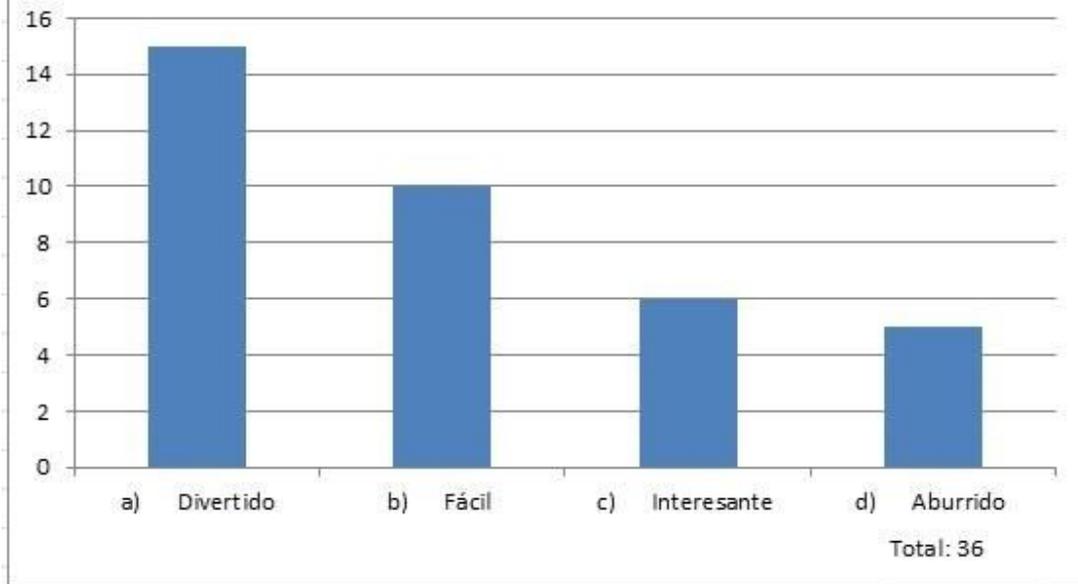
Gráfica 8. Actividad "Responde la carta del zapatero"



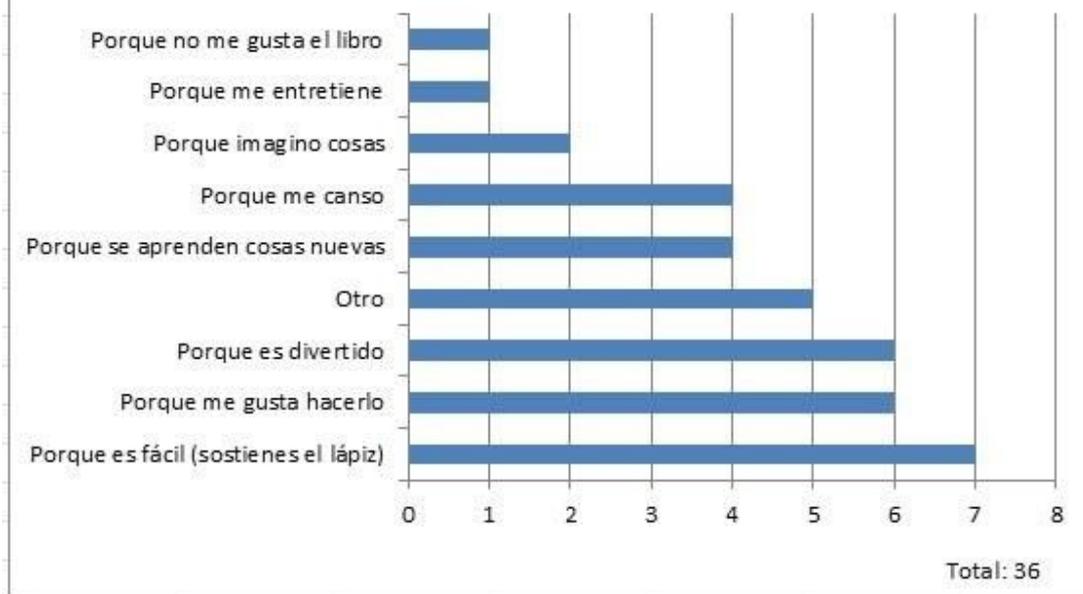




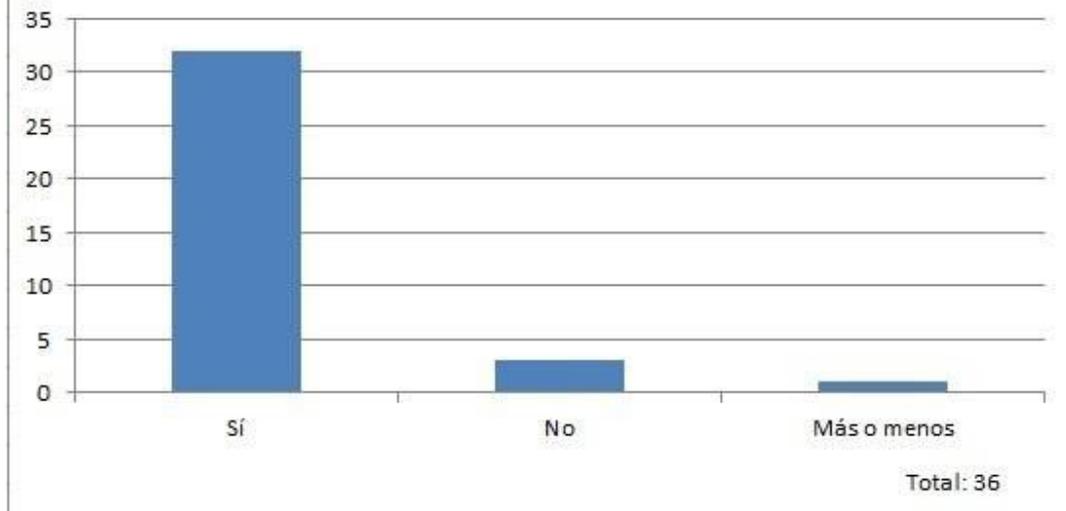
Gráfica 13. Cuestionario de salida. Piensas que escribir es algo...



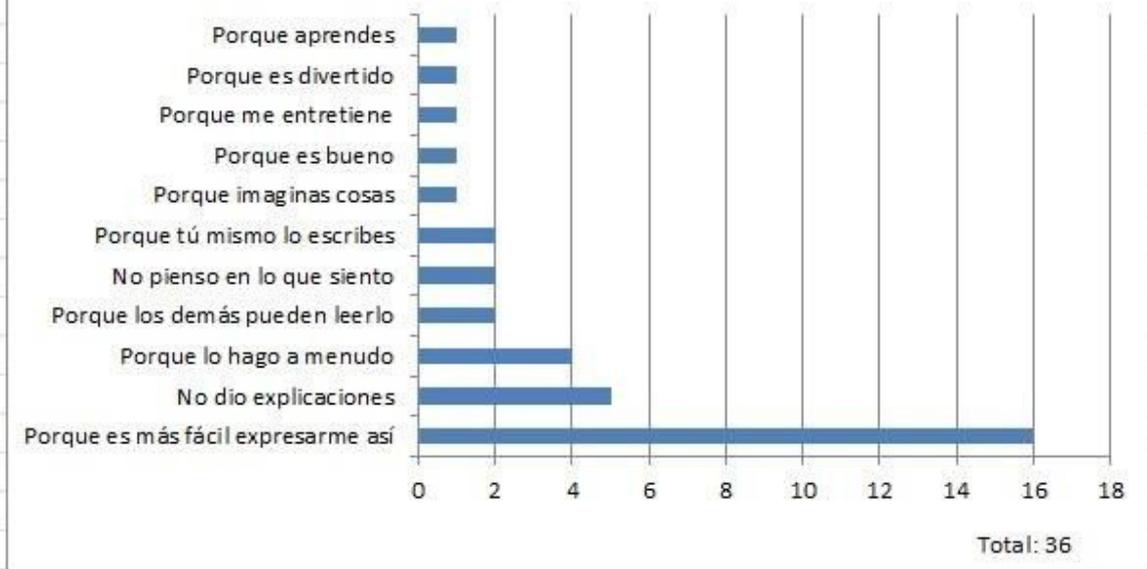
Gráfica 14. Cuestionario de salida. ¿Por qué tienes esa percepción de la escritura?



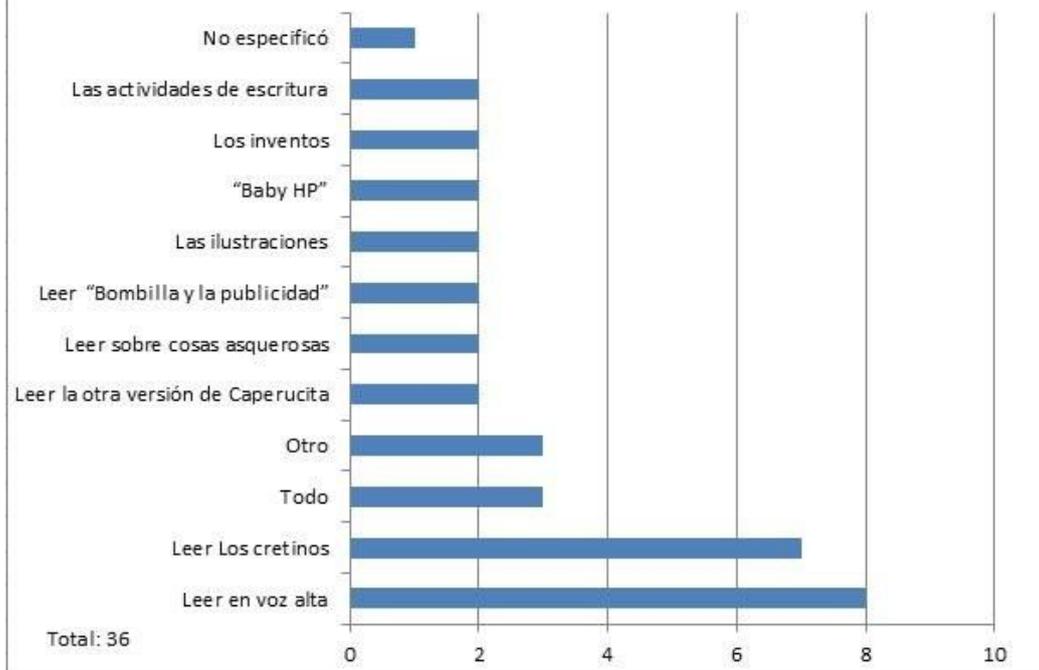
Gráfica 15. Cuestionario de salida. ¿Crees que escribir cuentos, poemas o llevar un diario puede ayudarte a expresar lo que piensas o sientes?



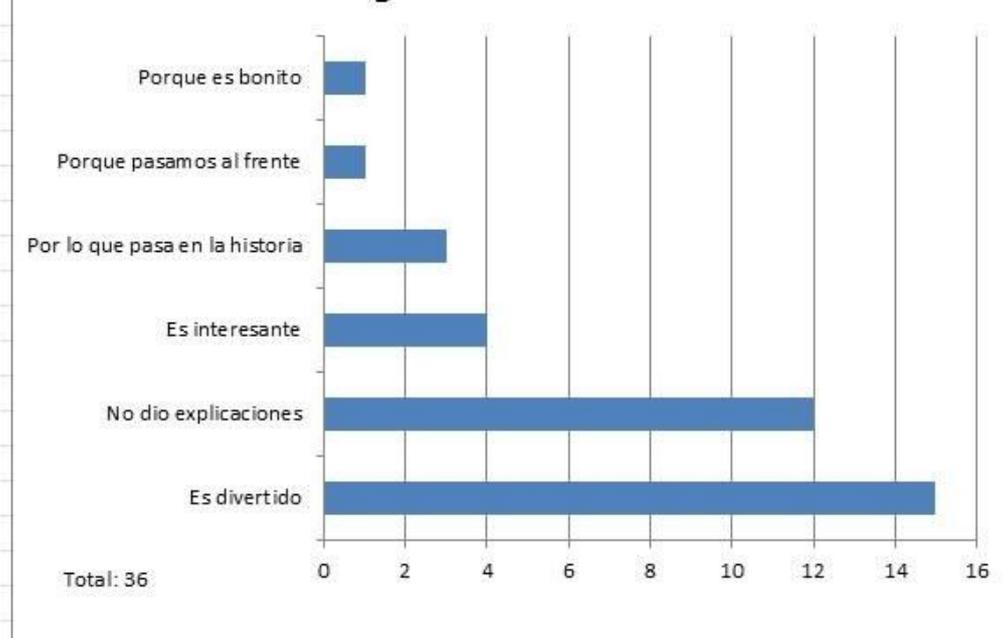
Gráfica 16. Cuestionario de salida. ¿Por qué crees que escribir te puede ayudar a expresarte?



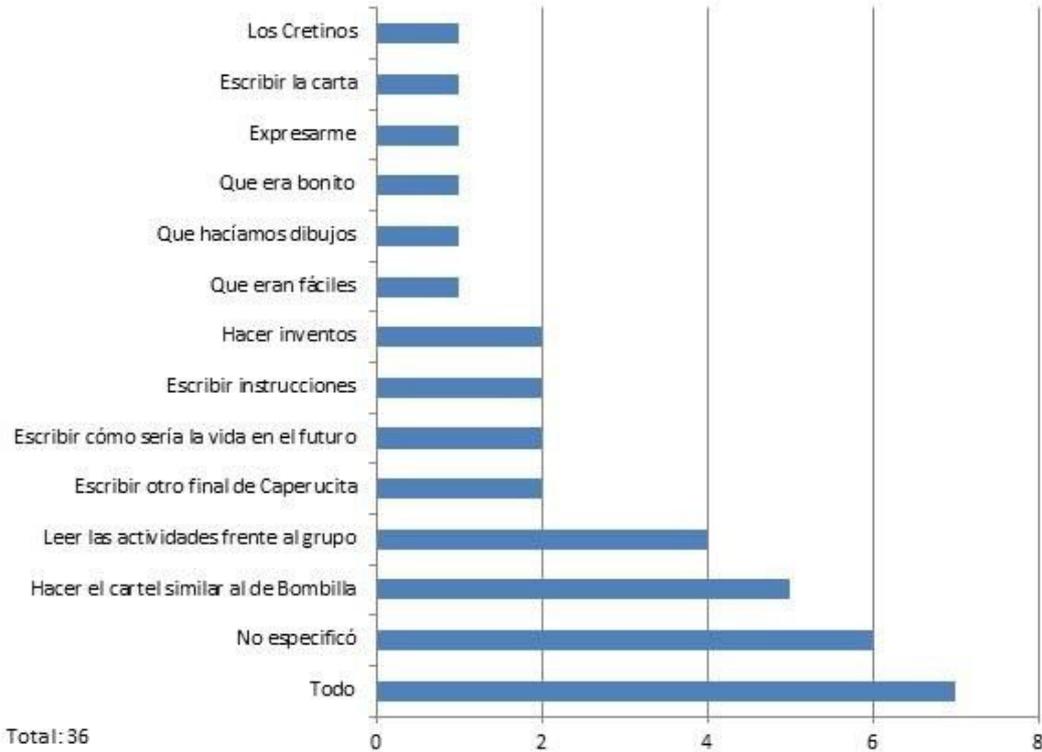
Gráfica 17. Cuestionario de salida. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades de lectura?



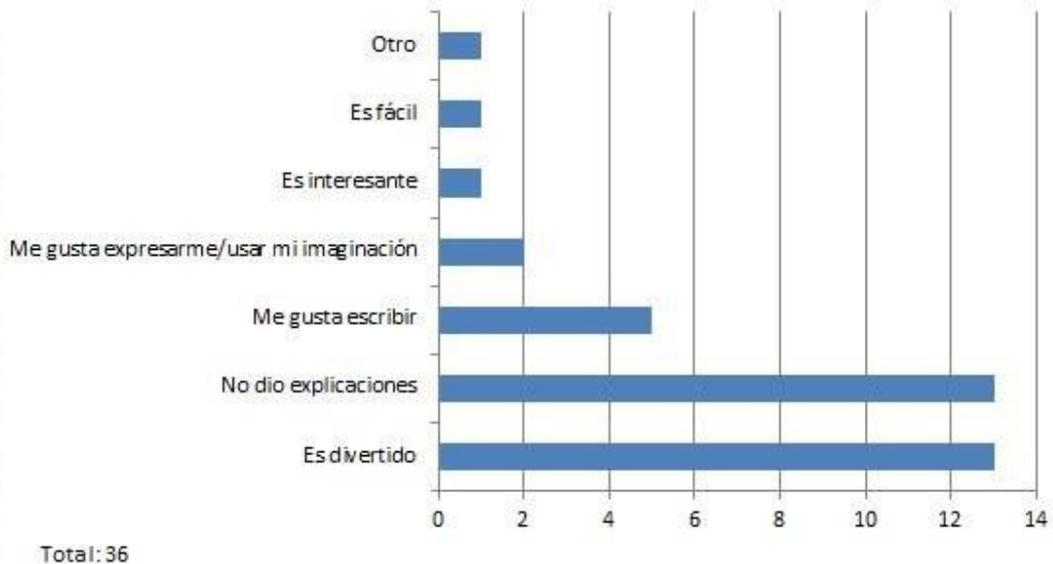
Gráfica 18. Cuestionario de salida. ¿Por qué te gustó esa lectura?



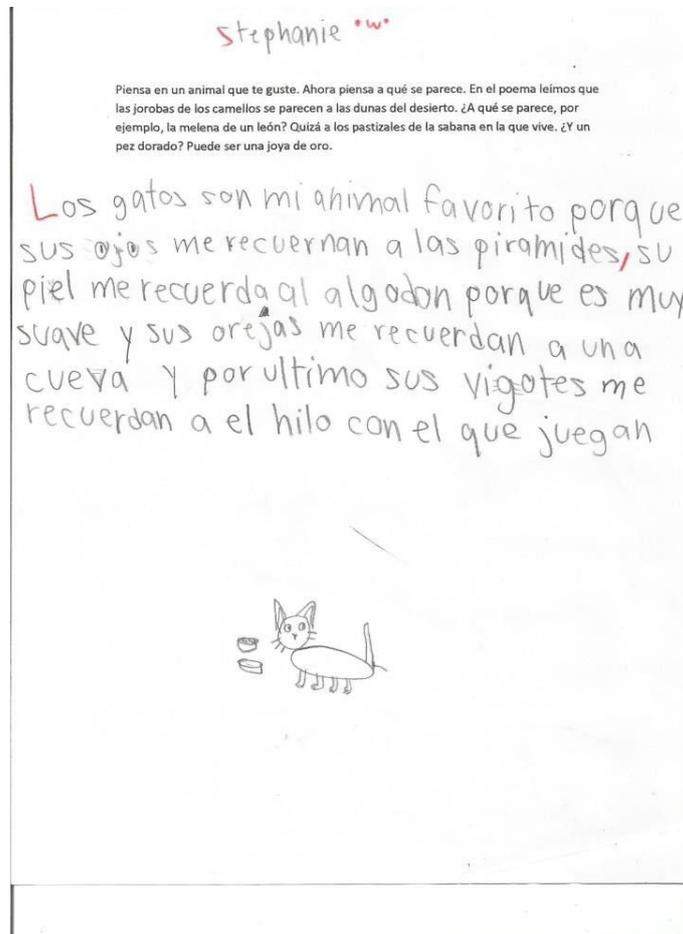
Gráfica 19. Cuestionario de salida. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades de escritura?



Gráfica 20. Cuestionario de salida. ¿Por qué te gustó esa actividad?



Trabajos destacados realizados por los niños¹³



“Los gatos son mi animal favorito porque sus ojos me recuerdan a las pirámides, su piel me recuerda al algodón porque es muy suave y sus orejas me recuerdan a una cueva. Y por último, sus bigotes me recuerdan al hilo con el que juegan”.

Stephanie, 3° T, semana 6, 22 de noviembre de 2016

¹³ En la transcripción de los trabajos se ha adecuado la ortografía y la puntuación. En algunos casos se han omitido palabras para proporcionar un mayor entendimiento.

Piensa en un personaje de un cuento de hadas, como un príncipe o una princesa. ¿Qué le cambiarías? ¿Sería bueno o malvado?

los cretinos hacen pastel de niño cuando entran a su casa y se los come.



“Los Cretinos hacen pastel de niño cuando entran a su casa y se lo comen”.
Angélica, 3° J, semana 8, 13 de diciembre de 2016

Caperucita y visitas de oro

Había una vez la clásica Caperucita y visitas de oro ellas se caían muy mal, pues los narradores decían que Ricitos de Oro era mejor; después vino el lobo, la abuelita y el cazador; después llegaron los tres osos y todos fueron al jurado. Después, dijo Caperucita: 'Yo soy mejor que ella'. Dijo Ricitos de Oro: 'A mí me aman y a ti no', y dijo el lobo: 'Caperucita es el mejor sabor del mundo'. Después, dijeron los narradores y los osos: 'Aunque Caperucita tenga mejor sabor, nunca superará a Ricitos'. Después, empezaron a gritar y dijo el jurado: '¡Orden, orden!'.

Geo

"Caperucita y Ricitos de Oro

Había una vez, la clásica Caperucita y Ricitos de Oro. Ellas se caían muy mal, pues los narradores decían que Ricitos de Oro era mejor; después vino el lobo, la abuelita y el cazador; después llegaron los tres osos y todos fueron al jurado. Después, dijo Caperucita: 'Yo soy mejor que ella'. Dijo Ricitos de Oro: 'A mí me aman y a ti no', y dijo el lobo: 'Caperucita es el mejor sabor del mundo'. Después, dijeron los narradores y los osos: 'Aunque Caperucita tenga mejor sabor, nunca superará a Ricitos'. Después, empezaron a gritar y dijo el jurado: '¡Orden, orden!'

Georgina, 3° T, semana 4, 7 de noviembre de 2016

Imagina un personaje con una característica especial, parecido al niño de sebo, como "el niño de gelatina", "la niña moco" o "la familia de piel de escamas de pescado". ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus pasatiempos favoritos? ¿Qué comen? ¿Cómo es su casa?

El niño de hielo que si lo toques se congela menos que el niño de fuego lo derrete pero el niño de hielo tiene ventaja porque hace una avalancha pero el niño de fuego se convierte en un volcán pero el niño de hielo que crea osos de hielo



Alex

“El niño de hielo: quien lo toque, se congela. El niño de fuego lo derrite, pero el niño de hielo tiene ventaja porque hace una avalancha. El niño de fuego se convierte en un volcán, pero el niño de hielo crea osos de hielo”.

Alejandro, 3° J, semana 7, 30 de noviembre de 2016

Alejandra

Piensa en un animal que te guste. Ahora piensa a qué se parece. En el poema leímos que las jorobas de los camellos se parecen a las dunas del desierto. ¿A qué se parece, por ejemplo, la melena de un león? Quizá a los pastizales de la sabana en la que vive. ¿Y un pez dorado? Puede ser una joya de oro.

Mi animal favorito es el lince
el lince se parece a un
pastizal por tan peludo



“Mi animal favorito es el lince. El lince se parece a un pastizal por tan peludo”.
Alejandra, 3° T, semana 6, 22 de noviembre de 2016

Imagina que quieres convencer a la gente de que haga algo tonto. En el cuento, vimos cómo Bombilla hace que las personas quieran beber pipí. ¿Qué cosa tonta querrías que hiciera la gente? Elabora un cartel para hacer que todos hagan algo tonto.

¿Querrías tomar agua
en un día caluroso
pues ya no más existe
la bebida sucia si
tienes problemas al
hacer pipis pues la bebida
sucia te lo resolverá con
acuarelas para colorear tu
agua viene de sabor naranja=naranja
chicle=rosa rojo=cereza y lo
mejor es para la dieta

Bebida sucia no se hace
cargo de problemas a la salud
evite el exceso

“¿Querrías tomar agua en un día caluroso? ¡Pues ya no más! Existe la bebida sucia. Si tienes problemas al hacer pipis la bebida sucia te lo resolverá con acuarelas para colorear. Tu agua viene de sabor naranja=naranja; chicle=rosa; rojo=cereza y lo mejor, es para la dieta.

Bebida sucia no se hace cargo de problemas a la salud. Evite el exceso”.

Georgina, 3° T, semana 9, 20 de diciembre de 2016

! Instrucciones para volar!

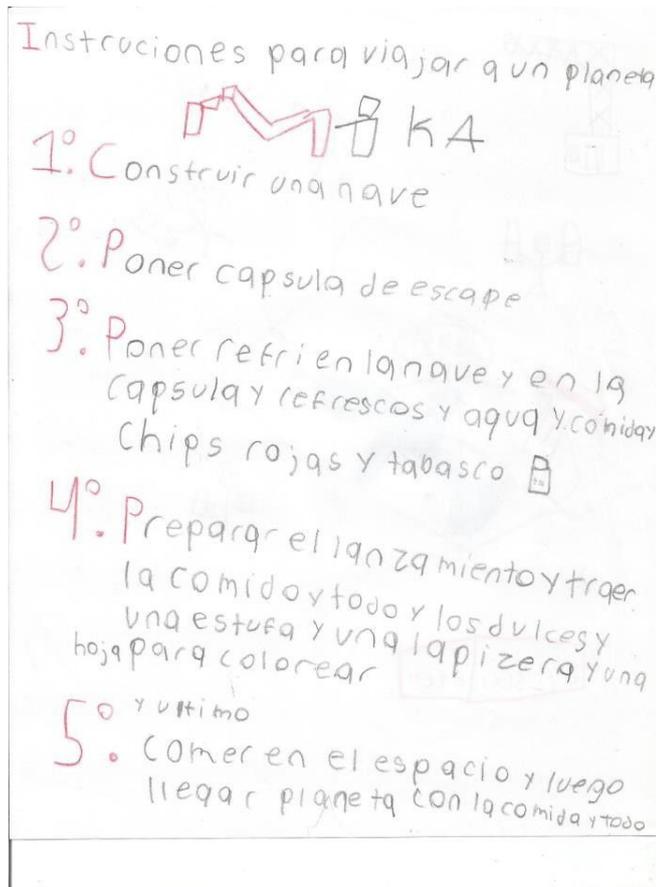


- 1.- Tener alas
- 2.- Conseguir una rampa
- 3.- Saltar de la rampa
- 4.- Volar
- 5.- Procurar no caer
- 6.- Si no funciona conseguir un brincolin
- 7.- Saltar muy alto
- 8.- Volar
- 9.- Si no funciona conseguir una catapulta
- 10.- Conseguir ayuda para catapultarse
- 11.- Volar
- 12.- Antes de todo tener un paracaídas para precaución

“¡Instrucciones para volar!

- 1.- Tener alas
- 2.- Conseguir una rampa
- 3.- Saltar de la rampa
- 4.- Volar
- 5.- Procurar no caer
- 6.- Si no funciona, conseguir un brincolín
- 7.- Saltar muy alto
- 8.- Volar
- 9.- Si no funciona, conseguir una catapulta
- 10.- Conseguir ayuda para catapultarse
- 11.- Volar
- 12.- Antes de todo, tener un paracaídas por precaución”

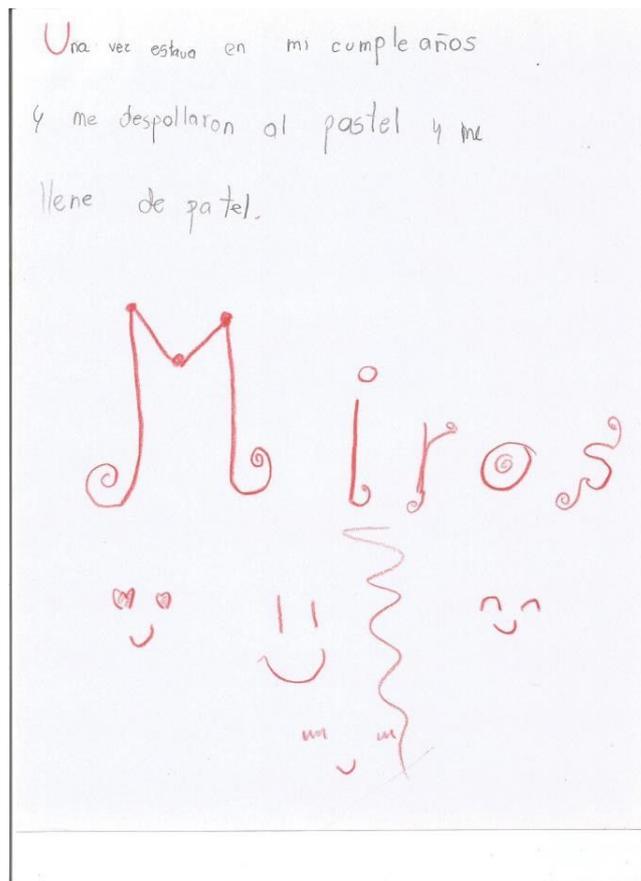
Georgina, 3° T, semana 4, 9 de noviembre de 2016



“Instrucciones para viajar a un planeta

- 1.- Construir una nave
- 2.- Poner cápsula de escape
- 3.- Poner refri en la nave y en la cápsula y refrescos, agua, comida, Chips rojas y [salsa] Tabasco
- 4.- Preparar el lanzamiento y traer la comida, los dulces, una estufa, una lapicera y una hoja para colorear.
- 5.- Comer en el espacio y luego llegar al planeta con la comida y todo”.

Mikael, 3º T, semana 4, 9 de noviembre de 2016



“Una vez estaba en mi cumpleaños y me despollaron al pastel y me llené de pastel”.
Miroslava, 3° T, semana 2, 27 de octubre de 2016



“El león se parece a un sol, a un pájaro amarillo y a un pez amarillo”.
Ximena, 3° J, semana 7, 28 de noviembre de 2016

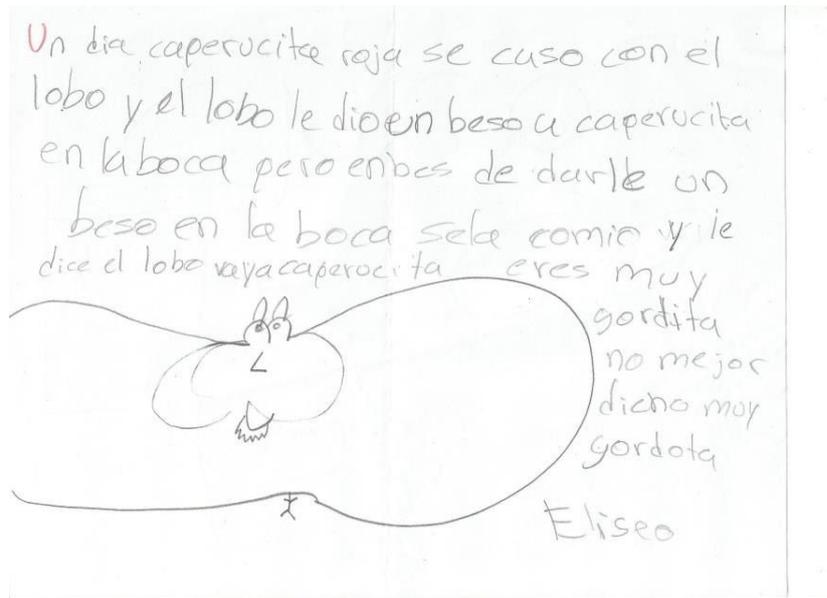
Piensa en un animal que te guste. Ahora piensa a qué se parece. En el poema leímos que las jorobas de los camellos se parecen a las dunas del desierto. ¿A qué se parece, por ejemplo, la melena de un león? Quizá a los pastizales de la sabana en la que vive. ¿Y un pez dorado? Puede ser una joya de oro.

La rana verde se parece a una oja verde.

Yaretzi



“La rana verde se parece a una hoja verde”.
Yaretzi, 3° J, semana 7, 28 de noviembre de 2016



“Un día, Caperucita Roja se casó con el lobo y el lobo le dio un beso en la boca a Caperucita. Pero en vez de darle un beso en la boca se la comió y le dijo ‘¡Vaya, Caperucita, eres muy gordita! No, mejor dicho, ¡muy gordota!’”

Eliseo, 3° T, semana 4, 7 de noviembre de 2016

Piensa en un personaje de un cuento de hadas, como un príncipe o una princesa. ¿Qué le cambiarías? ¿Sería bueno o malvado?

Blanca Nieves era la más bonita y la Reina Malvada era su mamá solo que ahora es la Reina Buena y con sus poderes ayuda a todos.



Allison

“Blanca Nieves era la más bonita y la Reina Malvada era su mamá, sólo que ahora es la Reina Buena y con sus poderes ayuda a todos”.

Allison, 3° J, semana 8, 13 de diciembre de 2016

Alejandra

Imagina y crea una historia sobre otros personajes similares a los Cretinos. Ejemplos: la familia Pulcrísima, el matrimonio Presumido, los hijos Glotones, los hermanos Perezosos, la señora Iracunda, el señor Avaricioso, los niños Envidiosos. ¿Qué hacen? ¿Cómo son? ¿Qué aventuras viven?

Nombre del alumno:

Los hijos Glotones son unos niños cochinos, puercos, marranos, siempre se están peleando y se hacen bromas pesadas son gordos pero rápidos y se llaman José y Lucifer. Un día, Lucifer le hizo una broma a su hermano José la cual era echarle leche a su vaso en vez de agua de horchata. Lucifer hizo eso porque ella sabía que su hermano era intolerante a la lactosa. José, para vengarse le puso gusanos a su espagueti y así se siguieron haciendo bromas y vivieron felices para siempre. Fin

“Los hijos Glotones son unos niños cochinos, puercos, marranos, siempre se están peleando y se hacen bromas pesadas. Son gordos pero rápidos y se llaman José y Lucifer. Un día, Lucifer le hizo una broma a su hermano José, la cual era echarle leche a su vaso en vez de agua de horchata. Lucifer hizo eso porque ella sabía que su hermano era intolerante a la lactosa. José, para vengarse, le puso gusanos a su espagueti y así se siguieron haciendo bromas y vivieron felices para siempre. Fin”.

Alejandra, 3° T, semana 10, 19 de enero de 2017

Imagina y crea una historia sobre otros personajes similares a los Cretinos. Ejemplos: la familia Pulcrísima, el matrimonio Presumido, los hijos Glotones, los hermanos Perezosos, la señora Iracunda, el señor Avaricioso, los niños Envidiosos. ¿Qué hacen? ¿Cómo son? ¿Qué aventuras viven?

Nombre del alumno: Stephanie

Los niños envidiosos eran personas crueles que no daban sus cosas a otras personas ni siquiera a los pobres. Eran tan malos que cada día se ponían más feos de lo que son, ellos no se daban cuenta. Un día cuando se habían levantado para ir a la escuela se miraron al espejo y se dieron cuenta de lo feos que eran y uno dijo -¿Por qué estamos así- chilló uno -¡Esto es terrible!- dijo el otro y el último que era el listo de los tres dijo -Estamos así por ser tan malos con la gente- desde ese día los niños envidiosos se volvieron buenos y ya prestaban sus cosas a los demás, y fueron felices e hicieron muchos amigos se volvieron bonitos y fue como un regalo para ellos.

FIN.

“Los niños envidiosos eran personas crueles que no daban sus cosas a otras personas, ni siquiera a los pobres. Eran tan malos que cada día se ponen más feos de lo que son, ellos no se daban cuenta. Un día, cuando se habían levantado para ir a la escuela se miraron al espejo y se dieron cuenta de lo feos que eran y uno dijo ‘¿Por qué estamos así?’ ‘¡Esto es terrible!’, dijo el otro y el último, que era el listo de los tres, dijo ‘Estamos así por ser tan malos con la gente’. Desde ese día, los niños envidiosos se volvieron buenos y ya prestaban sus cosas a los demás. Fueron felices e hicieron muchos amigos, se volvieron bonitos y fue como un regalo para ellos. FIN”.

Stephanie, 3° T, semana 10, 19 de enero de 2017

Imagina y crea una historia sobre otros personajes similares a los Cretinos. Ejemplos: la familia Pulcrísima, el matrimonio Presumido, los hijos Glotones, los hermanos Perezosos, la señora Iracunda, el señor Avaricioso, los niños Envidiosos. ¿Qué hacen? ¿Cómo son? ¿Qué aventuras viven?

Nombre del alumno: **Camila.**

Los hijos de los señores cretinos.

Luego del encogimiento sus hijos estaban en otro país con otros señores se llamaban familia tonta como los cretinos. **Y** eran tan feos



“Los hijos de los señores Cretinos

Luego del encogimiento, sus hijos estaban en otro país con otros señores. Se llamaban familia tonta, como los Cretinos y eran tan feos [como ellos]”.

Camila, 3° T, semana 10, 19 de enero de 2017

Imagina un personaje con una característica especial, parecido al niño de sebo, como "el niño de gelatina", "la niña moco" o "la familia de piel de escamas de pescado". ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus pasatiempos favoritos? ¿Qué comen? ¿Cómo es su casa?

el moco.

mocos

su casa

es

como

moco

MOCO

Niña

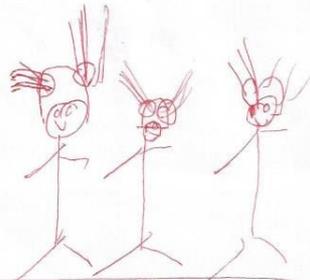
Betsy



“La niña moco
Su casa es como mocos”.
Betsy, 3° J, semana 7, 30 de noviembre de 2016

Imagina que quieres convencer a la gente de que haga algo tonto. En el cuento, vimos cómo Bombilla hace que las personas quieran beber pipí. ¿Qué cosa tonta querrías que hiciera la gente? Elabora un cartel para hacer que todos hagan algo tonto.

que las personas
se pongan los
choninos como
sombrefios y
que tengan del 1 y del 2.



Russell

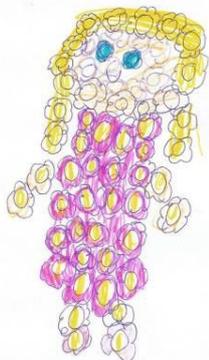
“Que las personas se pongan los choninos como sombreros y que tengan del 1 y del 2”.
Russell, 3° J, semana 8, 16 de diciembre de 2016

Alejandra 8/nov/16
Buenas tardes, siento la molestia pero ya leí su carta y vengo a decirle porque sus zapatos quedaron así pero antes de decirlo le voy a pedir que por favor me disculpe bueno ahora ya le voy a decir la causa de por qué sus zapatos quedaron así bueno la causa fue porque después de componer sus zapatos fui a descansar pero olvidé que mi perrita estaba en el taller donde reparaba los zapatos y como mi perrita muerde todo lo que ve a su alcance por eso y como no los dejé en un lugar alto los mordió y quedaron así después volví al taller pero como mi perrita los mordió quise arreglarlos pero vi que ya no había material ni siquiera tenía el pegamento fui a la tienda donde tenían el material para las zapaterías pero dijeron que no tenían todo lo que necesitaba para arreglar sus zapatos y como no tenía los materiales por eso quedaron como los vio discúlpeme por favor me despido

“Buenas tardes, siento la molestia pero ya leí su carta y vengo a decirle por qué sus zapatos quedaron así, pero antes de decirlo le voy a pedir que por favor me disculpe. Bueno, ahora ya le voy a decir la causa de por qué sus zapatos quedaron así. Después de componer sus zapatos fui a descansar pero olvidé que mi perrita estaba en el taller donde reparaba los zapatos; mi perrita muerde todo lo que ve a su alcance, y como no los dejé en un lugar alto los mordió y por eso quedaron así. Después volví al taller y quise arreglarlos pero vi que ya no había material, ni siquiera tenía el pegamento. Fui a la tienda donde tenían el material para las zapaterías pero dijeron que no tenían todo lo que necesitaba para arreglar sus zapatos y como no tenía los materiales, por eso quedaron como los vio. Discúlpeme, por favor. Me despido”.
Alejandra, 3° T, semana 4, 8 de noviembre de 2016

Imagina un personaje con una característica especial, parecido al niño de sebo, como "el niño de gelatina", "la niña moco" o "la familia de piel de escamas de pescado". ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus pasatiempos favoritos? ¿Qué comen? ¿Cómo es su casa?

La niña de flores tiene poderes de flores y ayuda al niño de sebo a que no vuelva a ser una traviesa



Yaretzi

“La niña de flores tiene poderes de flores y ayuda al niño de sebo a que no vuelva a hacer una travesura”.

Yaretzi, 3° J, semana 7, 30 de noviembre de 2016