

La lectura recreativa como origen y finalidad del hábito de leer

Recreational Reading As Origin And Purpose Of The Habit Of Reading

Ángel Cajamarca

angel.cajamarca@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Recibido: 30 de enero de 2023

Aceptado: 17 de marzo de 2023

RESUMEN

La presente experiencia pedagógica, en forma de artículo, propone procesos creativos, lúdicos, metacognitivos e interdiscursivos que fomentan el gusto por la lectura en niños y niñas de Educación General Básica. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción, el paradigma cualitativo y las técnicas documental y de campo, se desarrollaron indicadores que denotan falta de hábitos de lectura, unidos a la ausencia total de proyectos de lectura, en seis instituciones educativas de la ciudad de Cuenca.

A partir de esta situación, se propone un conjunto novedoso de recursos bajo el título “actiLIBRO para metaLEER, interdialogar y expresARTE”. Finalmente, estas acciones nos llevan a la siguiente conclusión: la docencia escolar desarrolla el pensamiento lógico, la comprensión de textos escritos, la identificación de ideas principales, contenidos transversales, valores y conexiones entre áreas del saber. Asimismo, la asignatura Lengua y Literatura debe generar conocimientos de gramática, ortografía y morfosintaxis de nuestro código lingüístico. Pero esto no es todo: hoy en día es impostergable la formación del lector literario en niños y niñas, quienes deben leer también por placer y no únicamente apremiados por las diversas circunstancias escolares.

Palabras clave: lectura recreativa, metacognición, interdiscursividad, hábito lector.

ABSTRACT

This pedagogical experience, presented in the form of an article, proposes creative, playful, metacognitive, and interdiscursive processes that promote the love for reading among children in General Basic Education. From the perspective of Action Research, the qualitative paradigm and documentary and field techniques, indicators were developed that denote a lack of reading habits, coupled with a total absence of reading projects, in six educational institutions in the city of Cuenca.

Based on this situation, a novel set of resources is proposed under the title “actiLIBRO for metaREADING, interdialoguing, and expresSING”. Finally, these actions lead us to the following conclusion: school teaching develops logical thinking, comprehension of written texts, identification of main ideas, cross-cutting contents, values, and connections between areas of knowledge. Likewise, the Language and Literature subject must generate knowledge of grammar, spelling, and morphosyntax of our linguistic code. But that’s not all: nowadays, it is essential to train children in literary reading, who must read for pleasure and not only under school-related circumstances.

Keywords: recreational reading, metacognition, interdiscursivity, reading habit.

INTRODUCCIÓN

Corría el año 2019 y una de las situaciones que constaba en el Informe de Evaluación S2018-1 del constructo de Comunicación, Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Educación, consideraba que los estudiantes no disfrutaban de la lectura y no podían ser mediadores, dado que no tenían ni el conocimiento teórico ni la experiencia para serlo. Esta situación inicial, unida al principio pedagógico “aprender haciendo” de la UNAE (Comisión Gestora, 2015, p. 19), lleva a una constante reflexión-acción en búsqueda de un proceso que permita solventar esta ingente situación formativa. Entonces, una insistente preocupación académica provoca visitar instituciones educativas de Cuenca y Azogues, yendo más allá de las fundamentaciones teórico-metodológicas y en búsqueda de autoridades institucionales que faciliten el intercambio de ideas con sus docentes respecto a cómo conseguir el gusto por la lectura en los niños y niñas del sistema educativo ecuatoriano.

Estas primeras indagaciones teóricas permitieron evidenciar que las seis instituciones educativas no cuentan con un proyecto o plan de lectura institucional, a pesar de lo prescrito en la tercera disposición general del ACUERDO MINISTERIAL Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, que dispone destinar “al menos treinta (30) minutos diarios a la lectura libre de textos relacionados con todas y cada una de las áreas de conocimiento propuestas en el currículo, o a la lectura recreativa, en el contexto de la actividad escolar cotidiana” (p. 4). Aquello significa que no solo se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas, sino que también hay facultades legales para el desarrollo de la lectura diaria y cotidiana. Sin embargo, en el ámbito escolar no se evidencia este tipo de actividades, lo cual va en detrimento del hábito de leer. Al final, resulta ilógico esperar niños lectores repitiendo procesos que no han dado consecuencias favorables.

Por otra parte, los “Resultados de PISA para el desarrollo” (2018) concluyen en su informe que “Ecuador cuenta con un alto porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de competencia en lectura, matemáticas y ciencias” (p. 41). Adicionalmente, López et. al. (2018), en su artículo “Medición de los hábitos de lectura y su impacto en el desarrollo de competencias comunicacionales”, expresan que “El hábito de lectura de los ecuatorianos es de medio libro al año por persona, mientras que en Chile leen 5,4 y en Argentina 4,6 respectivamente. México y Colombia se ubican por debajo, con 2.9 y 2.2” (p. 53). Estas dos situaciones revelan la realidad de la lectura a nivel de país y, al mismo tiempo, la necesidad urgente de plantear acciones que contrarresten los resultados obtenidos.

A este respecto, durante los conversatorios con las autoridades de las instituciones educativas, se consideró que se debe fomentar de manera especial el hábito de la lectura en los niños de Educación Básica, específicamente en los subniveles Preparatoria, Elemental y Media. Se argumentó que un hábito como el de leer puede construirse de manera más efectiva en los niños que en los jóvenes o personas adultas, quienes tienen otras situaciones, intereses y necesidades que deben ser solventadas. En cambio, la niñez es una prodigiosa etapa del ser humano donde la fantasía, la aventura, la diversión y la apertura a otras dimensiones de la realidad están a flor de piel, como esperando ser activadas para ofrecernos los resultados anhelados.

Por lo tanto, la falta generalizada de hábitos de lectura trae como consecuencia estudiantes con menor capacidad crítica y expresiva, un vocabulario limitado, ortografía inadecuada, un mínimo desarrollo de la inteligencia emocional y poco dominio de los pensamientos lógico-verbal, creativo y complejo que propone el currículo vigente. Sin embargo, al mismo tiempo, esto nos lleva a plantear una propuesta que subsane estas situaciones adversas en el ámbito educativo. Dicha propuesta se concreta en un plan de lectura recreativa que comienza con una variedad de fichas adecuadas para cada año

de Educación Básica, específicamente en los subniveles Elemental y Media.

A partir de estas consideraciones iniciales, se sistematiza una experiencia pedagógica enriquecida con recomendaciones de autoridades y docentes de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, donde se proponen dichos recursos de lectura. En este documento, se describe la mencionada experiencia pedagógica. Luego, se establecen los aspectos teóricos que fundamentan categorías como la lectura recreativa, metacognición, interdiscursividad y el hábito de leer. En un tercer momento, se analizan los resultados de la presente experiencia pedagógica para, finalmente, dar paso a las conclusiones y recomendaciones.

DESARROLLO

Metodología

Una vez determinadas las instituciones educativas que no disponen de proyectos de lectura, se procede a desarrollar la presente experiencia pedagógica, circunscribiéndola dentro de un marco metodológico que se articula con la realidad investigada. En este sentido, se opta por el paradigma sociocrítico, que según Loza R. et al. (2020), requiere de un investigador comprometido con su objeto de estudio, entendiendo que debe estar en continua reflexión-acción para transformar no solo el contexto social, sino también dar la oportunidad a los individuos para que reflexionen sobre sus problemas y se planteen soluciones (p. 37). Además, su enfoque es cualitativo, ya que el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo, y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo (Fernández C., 2014, p. 8). En este sentido, tampoco se inicia con una teoría que se llevará a la práctica, sino que comienza examinando los hechos para, en el

proceso, desarrollar un conjunto de conocimientos que dé respuesta a la realidad observada.

En cuanto al diseño, se contempla el de investigación-acción, cuyas fases esenciales, según Hernández (2014), son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo esté resuelto, el cambio se logre o la mejora se introduzca satisfactoriamente (p. 497). En diálogo con lo anterior, se tienen las técnicas para la recolección de datos. Básicamente, están la observación no estructurada, la entrevista abierta, la revisión de documentos, la discusión en grupos, la evaluación de experiencias personales y la interacción con las comunidades educativas. Los instrumentos toman forma de conversatorio, informe, mini taller de socialización del proyecto, registro anecdótico, valoración de fichas de trabajo, entre otros.

Por último, es pertinente mencionar que la población está conformada por autoridades y docentes de EGB de seis instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, a saber: Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norteamérica”, UE “Zoila Aurora Palacios”, UEM “Sayausí”, UEM “Manuela Garaicoa de Calderón”, UEM “Manuel J. Calle” y UE “Ricardo Muñoz Chávez”.

Fundamentación teórica

Entre las reflexiones teóricas que determinan la presente experiencia pedagógica, se encuentran las siguientes:

“No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan” (López, 2018, p. 18). La educación, la lectura y todas las acciones del hombre son a partir de su propia existencia. Esta aseveración nos lleva a un planteamiento existencial: ¿qué es el hombre? De todas las acepciones, hay una fundamental: somos seres emocionales que razonan, lo que implica que “somos” también a partir de nuestras emociones. Por lo tanto, aprehender la realidad -que también se expresa de forma estética entre sonidos

y silencios, desde la ilusión de la imagen en movimiento, e incluso como emergiendo de una página en blanco bajo la apariencia de caracteres tipográficos- implica migrar desde la “escuela anti-emocional” a la “emocional”. Así, Casassus (2007) indica que en la primera emergió la “sombra” normativa de esta institucionalidad que se orienta a tratar de controlar todo: lo que los alumnos deben pensar, lo que deben hacer o lo que no deben hacer (p. 235). En tanto la segunda es concebida como el lugar donde las personas tienen competencias emocionales y donde los problemas son formulados emocionalmente (p. 238). Por supuesto, que la lectura recreativa y el hábito de leer pueden fructificar más efectivamente en esta última.

Usando la emoción, el hombre también puede conocer las cosas. “Cómo sé que sé lo que creo que sé” es una incógnita que todavía no hemos logrado resolver apelando únicamente a la razón. Más bien, mientras más reflexionamos al respecto, se descubre que para acercarnos a la verdad de la realidad necesitamos recurrir a todas nuestras formas de conocimiento e incluso considerar que más allá de nuestro entendimiento hay otras realidades que no son percibidas por los seres humanos. Al respecto, Morin, citado por Zubiría (2000), afirma que “conocer es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (p. 27).

En este mismo sentido, Zubiría (2009) expresa que todo conocimiento es entendido como una interpretación, dado que es leído e interpretado por un ser humano que posee paradigmas, sentimientos, ideologías, afectos; y es precisamente con ellos con los que lee e interpreta la realidad (p.46). A manera de ejemplo, veamos cómo Jara Idrovo (1992) expresa el origen de algunas realidades cotidianas en un fragmento del poema “Balada de la hija y las profundas evidencias”:

El gozo de la luz se hace manzana;
el sueño de la tierra, hierba trémula.
Lo más lento del aire se hace nube;
lo más ágil del agua, pez o espuma.

Lo más áureo del sol prende la espiga.
Lo más triste del cielo cae en lluvia.
Lo más raudo del viento cuaja en pájaro;
lo más sueño del hombre, en canto, en hijo... (Jara, 1992, p. 125)

De “homo sapiens” a “homo videns”

Después de las consideraciones anteriores, surge una nueva reflexión, y es que el ser humano, en su devenir histórico, va coexistiendo con nuevas existencias, requiriendo una percepción que vaya más allá de la lectura de textos escritos y se adentre en el desciframiento crítico de las imágenes. Esto implica también deducir lo que no se ve, está sobreentendido y contiene las intencionalidades del emisor del texto-imagen o imagen. Y una vez decodificados todos esos sentidos, se proceda con una respuesta que preferentemente debe ser argumentada.

Según Sartori, “El homo sapiens, producto de la cultura escrita, se está transformando en homo videns, para el cual la palabra ha sido destronada por la imagen. La primacía de lo visible sobre lo inteligible lleva a un ser sin entender que ha acabado con el pensamiento abstracto” (p. 13). Asimismo, es importante preguntarnos con qué parte de nuestro cuerpo vemos, leemos, captamos la realidad espacial. Lógicamente, con los ojos y con todo nuestro cuerpo, entendidos como una prolongación o parte del cerebro. Esto conlleva un enigma mayor: y... ¿qué es el cerebro?

Una respuesta contundente nos da la neurocientífica noruega Kaja Nordengen (2018) cuando afirma: “Eres tu cerebro” (p. 17). Más adelante añade: Si todas las propiedades que constituyen el yo se hallan en el cerebro, finalmente se vuelve evidente que uno no sería quien es sin su cerebro (p. 18). Al final de la introducción de su libro Tu súper cerebro, termina expresando: “El cerebro nos convierte en quiénes somos y es la causa de que exista el deporte, el arte y la música” (p. 20).

Por lo tanto, nosotros vemos y leemos a partir de nuestra existencia, del hecho de “ser”. De ahí la conocida frase de René Descartes, Cogito ergo sum, “dado que piensas, existes,

eres". Y entonces, surgen nuevas interrogantes y respuestas: ¿quién eres? ¿Qué es lo que hace que seas quién eres?... No eres solo lo que piensas y sientes, sino también lo que haces y muestras (p. 45). Al final, termina aflorando una conclusión mayor: somos, en gran parte, lo que leemos a través de un órgano supremamente complejo e increíble; pero también lo que damos significado con todo nuestro cuerpo, es decir, una existencia determinada por el desciframiento de la realidad más allá de los textos escritos. Esto significa que las conceptualizaciones de lectura deben trascender sus propias definiciones y el ser humano generar un nuevo campo de conocimiento que aborde los sentidos implícitos de lo que vemos y no vemos con nuestro cerebro a través de nuestros ojos y cuerpo.

Al hábito lector por la lectura de obras literarias

Desde la concepción de la existencia, que mientras "es" va dando sentido a la realidad, surge la necesidad de considerar la lectura y sus tipos. Las clases más relevantes son la lectura oral o expresiva, cuya finalidad es la comunicación con un auditorio o receptor desde la trasposición de letras a sonidos articulados por nuestro aparato de fonación. Otra, denominada crítica, descifra un texto considerando su significado explícito y los significados implícitos hasta arribar a una respuesta argumentada de manera lógica al tiempo que determina sus significados literales e inferenciales. Empero, estudiar estas formas de lectura, en el contexto de la Educación Básica ecuatoriana, no ha logrado generar el hábito de leer en niños y jóvenes. Investigaciones como las del Centro Regional para el Fomento del Libro en América

Latina y el Caribe (CERLALC) de la UNESCO (2016) muestran que de cada cien ecuatorianos, apenas el 0,5% tiene la costumbre de leer. Esto ha llevado, en medio de todas las complejidades actuales, a buscar nuevos caminos que permitan conseguir el hábito de leer.

Esta nueva senda, no intentada todavía, constituye la lectura diaria de obras literarias contextualizadas a la edad y gusto de los pequeños lectores. Se enfatiza y subraya que debe realizarse todos los días, de manera muy agradable y sin ninguna forma de coerción. Al hacerlo creativamente, en un mediano o corto plazo habremos conseguido que muchos estudiantes desarrollen el ansiado hábito de leer. Más adelante, luego de trabajar con las fichas de lectura propuestas, habría que posibilitar la adquisición estratégica de libros apropiados en función de gustos y preferencias de los estudiantes. Pero esta lectura literaria, llamada así por la clase de textos elegidos para leer, necesariamente debe complementarse con especiales actividades que contribuyan al disfrute de la belleza de la obra y a una actitud creativa frente a ella.

Pero ¿qué debemos entender por lectura literaria? Según un autor clásico de la literatura ecuatoriana, Hernán Rodríguez Castello (1988), es aquella lectura que "ni informa, ni forma", sino solo divierte y entretiene, es decir, la que "causa al lector placer. Eso del placer suele decirse interés, gusto, emoción, deslumbramiento" (p. 16). Entonces, la lectura de obras literarias prioriza la percepción de la realidad desde la emoción y los sentimientos, develando la dimensión estética de una hoja en blanco que ha acogido en forma de signos gráficos una belleza en continua resignificación.



Literatura infantil y crítica literaria

Esta propuesta de lectura recreativa, a mediano y largo plazo, deberá ir más allá y no terminar únicamente en el goce estético, sino en la crítica literaria y artística. Es decir, debe permitir que los lectores más perseverantes, de acuerdo con sus capacidades, se enfrenten a nuevos retos, como convertir la literatura y el arte en ventanas abiertas a otras dimensiones de la realidad. A esto contribuyen las obras de literatura infantil que son texto e imagen a la vez, pues sus ilustraciones constituyen la versión de un contenido que ya está expresado mediante palabras. En consecuencia, sus receptores tienen un doble disfrute: el de la belleza que les ofrece el texto literario y el de su imagen pictórica o ilustración. Al respecto, Edgar Allan García (2016) declara:

La literatura infantil es esa literatura que se hace desde el mundo del adulto pero pensando en el mundo del niño que vive dentro del adulto, es decir, que apela a esa parte de nuestro ser que todavía fantasea, que todavía tiene ganas de jugar, que todavía piensa que la realidad puede ser múltiple, variada, colorida y que no hay límites verdaderos para el sueño de los seres humanos (p. 9).

Otros autores, como Manuel Peña Muñoz (2012), manifiestan que la literatura infantil “cultiva la sensibilidad del niño, fortalece su individualidad y creatividad, desarrolla su imaginación, su capacidad para soñar y la conciencia crítica” (p. 13). Esto significa que la lectura literaria necesariamente desembocará en la crítica literaria como respuesta al permanente contacto con las obras de literatura. Obviamente, la crítica que ejerzan estos jóvenes lectores, poco a poco, irá ganando profundidad epistémica y expresiva a la hora de analizar e interpretar los textos leídos. Dependiendo de la edad, del año de educación básica y del cúmulo de lecturas de nuestros nóveles lectores, tendremos en las actividades de poslectura su mejor visión interpretativa. Con

esto, se habrán iniciado en la crítica literaria entendida como el análisis del contenido de una obra literaria para expresar el correspondiente juicio de valor.

Pero este no es el propósito principal de la presente propuesta de lectura. Más bien, se convierte en un medio que provoca la lectura y la poslectura con actividades específicas de metacognición e interdiscursividad. La primera implica pensar sobre sus pensamientos respecto de la lectura realizada; lo segundo, expresar sus ideas mediante otras formas comunicativas que no sean la lengua hablada o escrita. Aquí cobra un interés fundamental la pintura, el dibujo, el trabajo con plastilina o con otros materiales que permitan a los niños, niñas y jóvenes comentar lo leído de una manera creativa y artística.

Es importante insistir que en este caso no interesa el resumen de la lectura, ni determinar las ideas principales o secundarias y, peor aún, utilizar los textos literarios para el análisis de tipo sintáctico o morfológico. Esa no es la finalidad de un texto literario y no podríamos desvirtuar su intencionalidad estética y creadora.

Propuesta planteada en las instituciones educativas

A partir de la reflexión teórica y los conversatorios desarrollados con las principales autoridades de las instituciones educativas, se diseñó un conjunto de fichas de lectura que en su parte superior indican “ITINERARIO DE LECTURA” y presentan una frase motivadora que relaciona al participante con el texto literario que contiene la ficha. Por supuesto, se eligió el texto de reconocidos autores en función del año de educación básica, la edad y los intereses de los participantes. Después de la lectura, se presenta un diagrama de cuatro entradas con espacios para el nombre del estudiante, el desarrollo de la actividad metacognitiva, la actividad interdiscursiva y la valoración motivadora del docente o revisor.

**Tabla 1. Ejemplo de Ficha de lectura
ITINERARIO DE MI LECTURA**

Título: Sueño de la mariposa

Autor: Chuang Tzu

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

N°	APELLIDOS NOMBRES DEL LECTOR	¿QUÉ CREES QUE SUCEDIÓ EN REALIDAD? ¿POR QUÉ?	DIBUJA A LA MARIPOSA SOÑANDO A TZU	OBSERVACIONES DEL DOCENTE

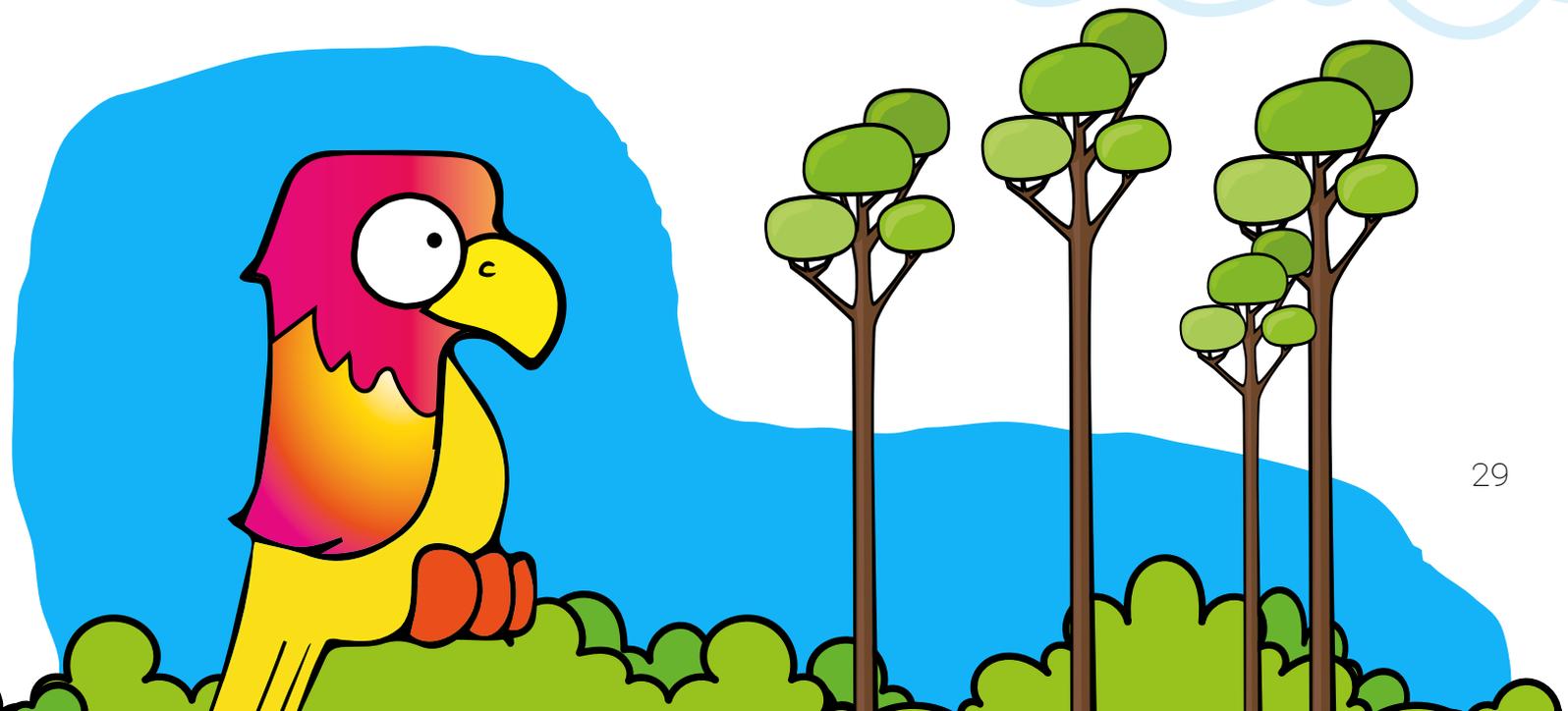
Fuente: elaboración propia

Antes de reflexionar con atención y detenimiento respecto a las actividades metacognitivas e interdiscursivas de poslectura, es pertinente considerar que todo proceso de lectura tiene tres momentos

inmutables determinados por el antes, durante y después del hecho de leer. Sin embargo, en esta propuesta que busca fomentar el hábito de leer apelando a la lectura literaria, toma ciertas particularidades que están determinadas por los nobles propósitos de mirar la realidad más allá de lo que vemos en los textos. Esto significa descifrar colores, formas, espacios, procesos visibles e invisibles de la realidad. Entre esas recomendaciones de prelectura, que para nada

quieren bloquear la creatividad didáctica de los docentes, se anotan:

- Los niños, niñas y jóvenes deben leer obras literarias que les agraden, de acuerdo con su edad y contexto.
- Para conseguir el “hábito lector”, se recomienda leer todos los días un promedio de treinta minutos, después de una motivación afectiva y efectiva del maestro, maestra o padre de familia.



- Una vez superada la etapa de trabajo con las fichas presentadas, a nivel de aula o paralelo, con la finalidad de evitar gastos onerosos, se recomienda adquirir una obra literaria diferente por cada estudiante. Luego, conforme vayan terminando su lectura, se intercambiarán dichos libros hasta que todas las obras hayan sido leídas. La maestra o maestro organizará esta especial biblioteca en el aula con las estrategias pertinentes.
- De ninguna manera esta actividad implicará pérdida de puntos en aprovechamiento o conducta.
- Las acciones propuestas en las fichas de trabajo se implementarán en las instituciones educativas a partir del diseño del Plan de Lectura Institucional, contextualizado a la realidad de los estudiantes de Educación General Básica, con un único fin, el de fomentar el hábito y gusto por leer.

Todas estas ideas deben dirigirse hacia la práctica educativa porque se espera que nuestros niños, niñas y jóvenes aprehendan la realidad desde una perspectiva nueva, diferente y complementaria: la emocional.

Luego, durante la lectura, los lectores ingresarán en un provechoso ambiente de motivación - cómodo, silencioso y suficientemente agradable- donde disfrutarán de la lectura en alas de la fantasía, la imaginación, las emociones o los sentimientos que esa dulce lectura genere. Por lo tanto, cada maestro, mediador o promotor de lectura debe crear y encontrar ese espacio-tiempo adecuado para el deleite de la lectura.

Después de este momento de complacencia lectora, se desarrollarán, como una razón más para leer, ciertas actividades metacognitivas e interdiscursivas que complementen el disfrute del texto leído y permitan descubrir otros sentidos y enfocar la mirada lectora hacia aspectos que puedan parecerse esenciales. Sin embargo, estas actividades de poslectura solo deben, con la imaginación y creatividad del promotor, favorecer el gusto por la lectura. Cualquier otro afán desvirtuaría el insigne propósito de las mencionadas fichas de lectura.

Por otra parte, la metacognición implica, según Ruiz (2020), “el acto de pensar sobre su propio pensamiento”, mientras que Pérez (2018) va más allá al proponer “conocer lo que pensamos y cómo nos sentimos por pensar así, y de modo inverso conocer qué sentimos y cómo pensamos sobre ello”. La metacognición es una estrategia privilegiada para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia del conocimiento (p. 119). Esta visión se correlaciona con el concepto de metalectura que Burón (2017) estableció al considerarla como “el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer” (p. 29). Es decir, “el conocimiento que el niño tiene sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura” (p. 30). En la presente propuesta, todas estas ideas están consideradas en las actividades establecidas en las diferentes fichas de lectura.

Lo mismo sucede con la interdiscursividad, concebida como “la relación semántica de un texto literario con una obra musical, pictórica o cinematográfica” (Peña, 2010, p. 79). Esto significa que las actividades del “expresARTE” implican un diálogo y una expresión artística de ese diálogo que tomará la forma de dibujo, canción, video, obra pictórica o esculturilla de plastilina, madera o cualquier otro material. Y también, como en el caso anterior, contribuirán a una evidencia de comprensión que se potencializa en la expresión artística y lúdica



de lo más significativo del texto leído. Esta perspectiva tiene su razón de ser y aporta a la presente propuesta porque contribuye a una educación para la vida en tanto “el arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión” (Calaf et al., 2010, p.17).

Pero este proceso no puede concluir con la elaboración de las fichas de lectura, sino que en una segunda fase avanza al planteamiento de un proyecto de lectura a nivel de aula o, siendo aún más generosos, logra el diseño de un plan

de mejora que se convierten en los medios eficaces para pragmatizar la promoción lectora en las instituciones educativas. En este sentido, el proyecto de lectura, según la consideración de Delgado (2010), se convertirá en “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p. 62). En cuanto a su estructura, puede contar con los siguientes elementos:

Tabla 2. Elementos de un Proyecto de lectura

1. Denominación	¿Cómo se llama el proyecto?
2. Justificación	¿Por qué es necesario el proyecto?
3. Antecedentes	¿Cómo nace el proyecto?
4. Marco institucional	¿Cuál es la organización responsable de la planificación y ejecución del proyecto?
5. Descripción	¿En qué consiste básicamente el proyecto?
6. Objetivos	¿Qué se quiere conseguir con el proyecto? ¿Para qué se lo hace?
7. Metas	¿Cómo se especifican, cuantifican o detallan los objetivos?
8. Población beneficiaria	¿A quién se quiere llegar, beneficiar?
9. Estrategias	¿Cómo se alcanzarán los objetivos?
10. Localización y cobertura	¿Dónde se ejecutará, qué área abarcará?
11. Actividades y tareas	¿Qué se debe hacer para conseguir los objetivos?
12. Cronograma	¿Cuándo se ejecutarán las actividades y tareas del proyecto?
13. Recursos	¿Qué se necesita para conseguir los objetivos?
14. Presupuesto	¿Cuánto se necesita para implementar y ejecutar el proyecto?
15. Fuentes de financiamiento	¿De dónde se obtendrá el dinero para financiar el presupuesto?
16. Indicadores de evaluación	¿Cómo se comprobará el cumplimiento de las metas del proyecto?
17. Responsable del proyecto	¿Datos de la persona responsable o representante del proyecto?

Fuente: elaboración propia a partir de datos tomados de Delgado, 2010, pp. 66-82

Sin embargo, el plan de mejora se convierte en el medio más pertinente para concretar la promoción lectora a nivel de institución educativa. Según el Ministerio de Educación de Ecuador, el Plan de Mejora es un instrumento idóneo para reconocer y ordenar las posibles tentativas de mejoramiento a partir de los procesos de evaluación institucional. Estas acciones correctivas se constituyen en aspectos fundamentales de la mejora y dan una respuesta efectiva a los resultados de la auditoría educativa. Por lo tanto, desarrollar acciones de mejora en función del hábito lector y de lo recomendado en las actas de auditoría constituye una respuesta útil a nivel institucional más allá del aula. En este sentido, la estructura de un Plan de Mejora puede contener, entre otros aspectos, los siguientes elementos:

1. Título
2. Datos informativos
3. Problema priorizado
4. Determinación de causas y formulación de metas
5. Cronograma de acciones concretas con sus recursos, tiempos, responsables, seguimiento y resultados
6. Compromisos de los responsables
7. Seguimiento y ajustes al proyecto
8. Evaluación de resultados con evidencias
9. Cómo contribuye el proyecto a la mejora institucional
10. Firmas de los responsables del proyecto

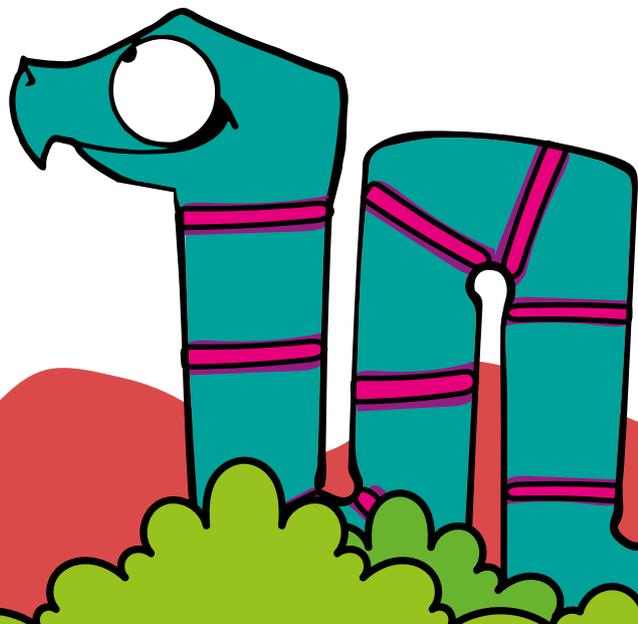
RESULTADOS

La presente experiencia pedagógica ha logrado diseñar 280 fichas de lectura para niños de segundo a séptimo año de Educación General Básica. Estos recursos se han elaborado considerando los aspectos teóricos y pragmáticos mencionados anteriormente, y se han organizado bajo el título “actiLIBRO para metaLEER, interdialogar y expresARTE”. Constituyen el resultado más significativo de este proceso. Además, se han llevado a cabo

acciones significativas como fundamentar teóricamente la lectura recreativa, la intertextualidad y la interdiscursividad, y diseñar con las instituciones educativas proyectos de lectura y planes de mejora versátiles que se pueden contextualizar y adaptar a la realidad de diferentes instituciones educativas fiscales de la Zona 6 de Educación. Además, se han firmado cartas compromiso con las seis instituciones educativas mencionadas anteriormente para continuar con la implementación de los proyectos de lectura en los años lectivos subsiguientes.

CONCLUSIONES

La lectura es un acto social que puede ser realizado en diferentes espacios físicos, momentos del día o situaciones. Además, estimula el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico. Por ello, se considera fundamental desarrollarla desde los primeros años de la escuela, cuando los niños y niñas pueden adquirir rápidamente diferentes conocimientos, habilidades y destrezas que fortalezcan su desarrollo cognitivo y emocional. Dos áreas que se enriquecen con actividades de lectura son el lenguaje y el ámbito social, pues al interactuar con textos y personas, amplían su vocabulario, estimulan su pronunciación, desarrollan la expresión oral y gestual y, sobre todo, dialogan con diferentes personas de diversas edades y épocas. Esto genera un aprendizaje social que



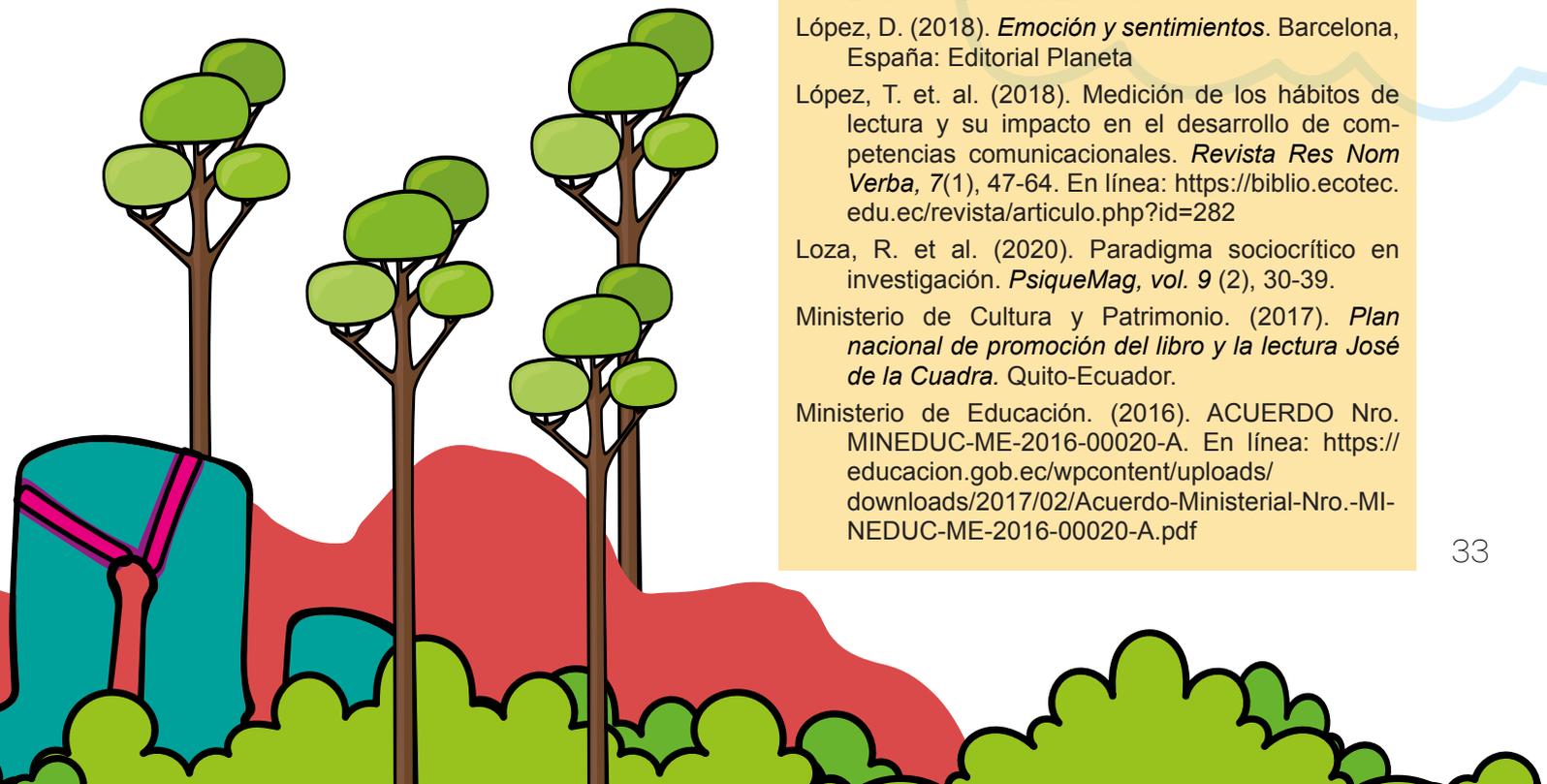
enriquece habilidades sociales de convivencia y expresión emocional.

Para concretar los procesos de lectura recreativa, se han generado recursos que servirían desde segundo hasta séptimo año de Educación Básica. Los referidos materiales han sido socializados y trabajados en forma de experiencia previa con los docentes de todas las instituciones educativas que han aportado con sus buenos criterios a la propuesta. En cada una de las fichas de lectura se proponen textos literarios acordes a la edad de los niños, con actividades metacognitivas e interdiscursivas que permitan dialogar con los sentidos del texto y comunicar su interpretación mediante otras formas expresivas como las artísticas.

Finalmente, se conocen proyectos a nivel del Ministerio de Educación y otras instituciones, como el “Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra”, que se han propuesto para la educación básica ecuatoriana; sin embargo, no han logrado conseguir los resultados esperados porque no apuntalan el hábito lector de manera cotidiana, contextualizada, personalizada e innovadora. La presente experiencia pedagógica considera estos aspectos y a la lectura recreativa como origen motivador y consecución, al mismo tiempo, del hábito de leer de niños, niñas y demás miembros de las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, N., Cedeño, R., Ponce, C., Rodríguez, A. (2019). La enseñanza de la lectura en el currículo de la carrera de educación básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (septiembre 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/enseñanza-lectura-educacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909enseñanza-lectura-educación>
- Burón, J. (2017). *Enseñar y aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero
- Cajamarca, A. (2017). *Análisis intertextual y crítico de Palabrujas de Edgar Allan García*. En línea: <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/17445>
- Calaf, R. y Fontal F. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio
- Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (2015). *Modelo pedagógico*. Azogues: Universidad Nacional de Educación.
- Delgado, D. (2011). *Estrategias de Promoción Lectora*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja
- Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico. (2019). *Guía de mediación lectora*. Quito: MINEDUC.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Méio D.F, México: McGRAW W-HILL/INTE-RAMERICANA EDITORES, S.A.
- Jara, E. (1992). *De lo superficial a lo profundo*. Quito, Ecuador: Editorial Libresa
- López, D. (2018). *Emoción y sentimientos*. Barcelona, España: Editorial Planeta
- López, T. et al. (2018). Medición de los hábitos de lectura y su impacto en el desarrollo de competencias comunicacionales. *Revista Res Nom Verba*, 7(1), 47-64. En línea: <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/articulo.php?id=282>
- Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, vol. 9 (2), 30-39.
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2017). *Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra*. Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. En línea: <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>



- Ministerio de Educación. (2018). Resultados de PISA para el desarrollo. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- Nordengen, K. (2018). *Tu súper cerebro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Peña, M. (2012). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja
- Pérez, A. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Rodríguez, H. (1988). El camino del lector. *Guía de lecturas*. Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Barcelona, España: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus
- Yepes, L. (2001). *La promoción de la lectura*. Antioquia, Colombia: Editorial Confenalco
- Zubiría, J. (2009). *Cómo investigar en educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

