

“El club de lectura me ha hecho feliz”: Una investigación acción

“The Reading Club has made me happy”: An action research

Yomarie Rivera-Fernández

Desiré Sánchez-Cardona

Liza I. Navarro-Colón

Escuela Elemental UPR

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

yomarie.riverafernandez@upr.edu

Recibido: 7 sep 2018

Revisado: 12 jul 2019

Publicado: 5 nov 2019

Aceptado: 12 sep 2019

Cómo citar este artículo (estilo APA) / How to cite this article (APA style)

Rivera-Fernández, Y., Sánchez-Cardona, D. & Navarro-Colón, L. I. (2019). “El club de lectura me ha hecho feliz”: Una investigación acción. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-16.

Correspondencia: Yomarie Rivera-Fernández <yomarie.riverafernandez@upr.edu>

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación-acción que tuvo como propósito explorar cómo contribuye la participación en un club de lectura al desarrollo de la lectura estética en niños de escuela elemental que presentan dificultad en la lectura. Las técnicas de recopilación consistieron de una preprueba, un cuestionario, tres entradas de diario, una posprueba y una entrevista de grupo focal. La investigación se fundamentó en la teoría constructivista del aprendizaje, la cual se enmarca en el aprendizaje a través de la construcción personal. Asimismo, se abordó el tema de la lectura desde la perspectiva transaccional, expuesta por Rosenblatt (1995). Entre los hallazgos más significativos, encontramos que actividades como la integración de merienda relacionada a los cuentos, la dramatización y los préstamos de libros evocaron, en los participantes, disfrute, motivación y participación.

Palabras claves: club de lectura, lectura estética, percepción sobre la lectura, actividades lectoras, investigación-acción

Abstract

This article presents the findings of an action research, which purpose was to explore how participating on a reading club positively contributes to the development of aesthetic reading (reading for pleasure) in elementary school students that showed challenges with reading and were participants on an RTI literacy development group. The techniques used to collect the information were a pre-test, a questionnaire, three journal entries, a post-test and the participation on a focus group. The research was based on the constructivist approach to education which is based on learning through personal construction of meaning. Reading is seen as an activity of transactional interaction between the reader and the text, as proposed by Rosenblatt (1995). Among the most significant findings, we saw that the integration of snacks, dramatizations, book loans and enriched activities surrounding the shared readings brought satisfaction, enjoyment and participation to the students.

Keywords: reading club, aesthetic reading, perception of reading, reading activities, action research

Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura se ha fundamentado en un enfoque fonético, cuyo énfasis recae en la lectura como proceso de decodificación. Dicho proceso va acompañado de la descomposición de la obra literaria en sus partes, lo cual lo reduce al simple acto de memorizar y desmenuzar el texto. En este sentido, se trata como aquello que debe ser recibido más que lo que debe ser producido (Farrell & Squire, 1990). Este tipo de enseñanza obliga al estudiante a ignorar los intercambios continuos que ocurren con el texto, y es menos probable que logre participar plenamente de la experiencia estética y social al leer. Al decodificar, la lectura suele percibirse como algo que se recibe, no como una actividad recíproca (Farrell & Squire, 1990). Trabajar desde esta óptica hace que el alumno adquiera una destreza académica más en la que no suelen considerarse las experiencias y el conocimiento previo que aporta el lector al importante proceso de construcción de significado, que, a la vez, añade sentido a su vida. Esta visión de la lectura relega el rol activo del estudiante. Rosenblatt (1995) señala que el acto de leer se desenlaza en la transacción con el texto, y así nos invita a adoptar la perspectiva de la lectura como proceso recíproco en el que se manifiesta el contexto social y cultural. Este proceso le permite al individuo descubrir, crear y formular ideas importantes en el contexto sobre sí mismo y sobre el mundo, con la finalidad de hacer su vida más comprensible (Rosenblatt, 2002).

Jiménez (2005), al igual que Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), presentan la importancia de la animación y promoción lectora en el contexto escolar para el desarrollo integral del estudiante, desviándose de su percepción estrictamente

académica y aprovechando la coyuntura para proponer la construcción social. Uno de los retos que se presenta en las instituciones educativas es precisamente fomentar y cultivar la lectura estética, o por placer, en los niños . Los estudiantes de escuela elemental leen frecuentemente para mejorar la mecánica en la lectura y adquirir información, lo que hace que disminuya el tiempo de leer por recreación y diversión. Según señala Deuschle (2017), las presiones, ansiedades y altas demandas académicas se contraponen al sano desarrollo de la lectura estética. Por tal razón, Rosenblatt (1995, 2005) destaca la importancia de romper con la concepción de la lectura como acto solitario, al afirmar la necesidad de las interacciones sociales con el texto. Para lograrlo, se llevan a cabo "tertulias literarias en las que se comparten ideas e interpretaciones del texto leído" (Sáez Vega & González Robles, 2015, p. 50). A través del diálogo que surge entre maestros y estudiantes, los alumnos aprenden a discutir, analizar y reflexionar sobre lo que leen (González Robles, 2011), aspectos que enriquecerán y desarrollarán la lectura. En ese sentido, las comunidades lectoras y el club de lectura adquieren un papel protagónico, al abrir espacios para trabajar el significado y agrandar la experiencia constructiva y social de compartir textos en la escuela.

Durante el mes de septiembre de 2015, las tres maestras-investigadoras de este estudio comenzamos a dialogar sobre la posibilidad de iniciar un club de lectura con estudiantes de primero a tercer grado, cuya finalidad fuera fomentar la lectura estética, o por placer. Al buscar información sobre el particular, descubrimos que la mayoría de ellos consisten en la preselección de un libro que los participantes tienen cierto tiempo para leer de manera independiente; luego, en una fecha establecida, se reúnen todos a dialogar o realizar diferentes actividades relacionadas con el libro previamente leído (Álvarez & Gutiérrez, 2013; Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014; Jiménez, 2005; Morales & Arbe, 2013). Sin embargo, en nuestro club de lectura, decidimos utilizar otra modalidad: esta consistiría en seleccionar la literatura infantil y diseñar actividades para que los estudiantes reaccionaran a ella. Es así como, en enero 2016, comenzamos nuestro club de lectura, todos los miércoles, en horario de jornada escolar extendida de 3:15 p.m. a 4:15 p.m. Contamos con el apoyo y la colaboración de una escuela pública vecina, que también deseaba ser parte del club de lectura, aunque no formaron parte de la investigación.

Nuestra investigación tuvo como propósito transformar la percepción de los estudiantes por la lectura, tal que escogieran leer de manera voluntaria o por placer. Las preguntas que guiaron nuestro estudio fueron: ¿Cómo el club de lectura contribuye al desarrollo de la lectura estética en los estudiantes? y ¿Qué percepción tienen los niños hacia la lectura, luego de haber participado en el club de lectura?

Aunque no encontramos investigaciones sobre clubes de lecturas en Puerto Rico, cabe destacar que maestras de nivel elemental o especialistas en lectura han investigado o

publicado sobre el efecto de las tertulias literarias en el proceso de transacción con la lectura en Puerto Rico. Un ejemplo de esto es la disertación de González Robles (2011), *Creating spaces for critical literacy within a Puerto Rican elementary classroom: An ideological model for literature discussions*. Un aspecto significativo de su estudio fue que las tertulias literarias facilitaron oportunidades para reflexionar, crear diálogos y construir entendimiento (González Robles, 2011). Por lo que nuestros hallazgos contribuirán significativamente a las investigaciones realizadas en el área de la lectoescritura.

Principios teóricos

A través de los años, han surgido diferentes filosofías y pedagogías en la educación. Este es el caso del lenguaje integral, propuesto por Goodman (1989), el cual se aleja de la perspectiva conductista, privilegiando la perspectiva socio-constructivista (Sáez Vega & González Robles, 2015) y va alineada con el proceso lector que las investigadoras llevamos a cabo. Esta pedagogía surge de los postulados teóricos del constructivismo según planteados por Lev Vygotsky y Paulo Freire (Sáez Vega & González Robles, 2015). Desde esta filosofía, el aprendizaje de la lectura se visualiza como una construcción interna que surge mientras el niño interactúa con el ambiente que le rodea, con su entorno social y, sobre todo, el ambiente letrado que provee la sociedad. Rosenblatt (2002) expone que los maestros otorgan un papel protagónico al lector, como entes que forman y reforman significados al leer las obras literarias. Ella concibe la lectura como exploración del entorno sociocultural en el cual los seres humanos que se involucran logran un discernimiento que hace su vida más comprensible.

Rosenblatt (2002) es quien propone y desarrolla la idea de que los lectores tienen una relación con la lectura, a la que podremos otorgar significados personales y colectivos. El paradigma transaccional tiene su base en John Dewey y señala las condiciones que cada elemento aporta en una situación mutuamente constituida (Rosenblatt, 1988). Rosenblatt (2002) señala que el lenguaje es un sistema de comunicación público en el que las palabras funcionan en el contexto social y encarnan actitudes, suposiciones y expectativas sobre el lenguaje y el mundo que nos rodea. Solo podremos construir significado a partir del texto cuando intentemos hacer sentido de lo leído, revisitando, reorganizando y extendiendo la experiencia para enfrentarla a nuestro conocimiento del lenguaje y mundo (Rosenblatt, 1988).

La teoría transaccional de la literatura expuesta por Louise Rosenblatt analiza la naturaleza recíproca de la experiencia literaria. Asimismo, explica por qué el significado no se ubica exclusivamente en el texto, ni tampoco en el lector, sino en el producto de la interacción entre ambos. En este sentido, Vygotsky (1962) expone que el aprendizaje es un acto social y aprendemos de todo lo que nos rodea y de los pares, ya sean adultos u otro par competente. Esto es, refiriéndose al espacio o la brecha que ya posee el niño,

como los conocimientos previos, y lo que puede llegar a aprender a través del apoyo que le propicia ese adulto o par competente. De ahí se destaca la importancia de leer y compartir juntos con los más pequeños en este proceso. Ambas posturas, Rosenblatt (2002) y Vygotsky (1962), destacan que necesitamos de la interacción con otros para adquirir el aprendizaje social, base para la lectura estética. Rosenblatt (2002) enfatiza la importancia de fomentar la lectura estética, mediante la cual el lector se presta a establecer conexiones vivenciales con el texto. A medida que los alumnos asocian el texto leído con aspectos de su vida personal, se apoderarán de la lectura y leerán por toda la vida.

Metodología

Diseño de investigación

Para conducir este estudio, se utilizó la metodología cualitativa, debido a que el significado de los participantes es característica importante en este tipo de proceso (Creswell, 2014). Por otro lado, el diseño utilizado fue la investigación acción. Según Stringer (2014), "la investigación acción es un acercamiento sistemático que le permite a las personas encontrar soluciones eficaces a los problemas que enfrentan a diario" (p. 1). Lo que quiere decir que este tipo de diseño nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas educativas y nos ayuda a tomar decisiones para una transformación efectiva. La investigación acción se caracteriza por ser un proceso, ya que se construye desde y para la práctica. Pretende mejorarla a través de su transformación; todos los involucrados participan, se realizan análisis críticos de las situaciones y se configura como un ciclo espiral: observación, reflexión y acción (Stringer, 2014).

Descripción de los participantes

En esta investigación, participaron siete estudiantes de primero a tercer grado, entre seis a nueve años, matriculados en la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. Estos pertenecían al programa del Centro de la Lectoescritura (C.L.E.) de la misma escuela. Para participar de este programa, las maestras de Artes del Lenguaje refieren a los alumnos que presentan dificultad en el proceso lectoescritor, específicamente, en la comprensión lectora. Las maestras del C.L.E. administran una prueba de registro de lectura conocida como *Sistema de la Evaluación de Lectura K-2*, de Fountas y Pinell (2012), para confirmar el nivel de comprensión lectora en la que se encuentran los jóvenes. Si se encuentra en un nivel de dificultad, participan dos veces en semana de las intervenciones del C.L.E., mediante las cuales se refuerzan las áreas de necesidad.

Selección de los participantes

Para continuar fortaleciendo el proceso lectoescritor de los estudiantes que pertenecían al Centro de Lectoescritura, se les invitó a participar del club de lectura. Para esto, se les envió, a los padres o encargados de estos alumnos, una carta para invitar a sus hijos a

participar del club de lectura. Esta explicaba en qué consistía el club, las actividades que se llevarían a cabo y la autorización para la participación del club. Para el reclutamiento de los participantes, se contó, entonces, con la autorización de los padres o encargados, quienes fueron citados para explicarles el proyecto en detalle, discutir y cumplimentar el consentimiento informado. Finalmente, se orientó a los niños participantes debidamente autorizados sobre las actividades del club de lectura y se les explicó y solicitó su asentimiento. Cabe destacar que, la participación de los estudiantes fue completamente voluntaria y estos tenían el derecho de abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin que conllevara penalidad alguna, ni que se afectara su participación en el club de lectura. Además, los participantes tenían el derecho a no responder a cualquier pregunta en particular.

Estrategias para recopilar la información

Para recopilar la información, se administró una preprueba, que consiste en ilustrar y escribir lo que cada participante entiende por lectura. Después de una semana, se suministró un cuestionario que recogió la percepción y sentir hacia la lectura. Dicho instrumento consta de diez preguntas en una escala pictórica de niveles de satisfacción. Para esto, se les presentaba una cara triste, una cara seria (neutra) y una cara feliz. El estudiante debía colorear la cara que mejor representaba su respuesta a cada pregunta. La idea de esta escala pictórica fue tomada del libro *Reponsive Evaluation: Making Valid Judgements about Student Literacy*, de Cambourne y Turbill (1994). Mientras los estudiantes participaron de las actividades del club de lectura, completaron tres entradas de diario reflexivo en las que escribían y dibujaban sobre su actitud hacia la lectura. Después de haber participado del club de lectura, realizamos una entrevista de grupo focal sobre las actividades llevadas a cabo y su percepción sobre la lectura. Finalmente, cada participante completó una posprueba similar a la preprueba.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, realizamos una triangulación entre la preprueba, las reflexiones, el cuestionario, la entrevista focal y la posprueba. La entrevista de grupo focal se transcribió *ad verbatim*, e hicimos varias lecturas de estas para codificar y categorizar las categorías emergentes o temas que surgen de los datos. Para organizar y analizar la información en este estudio cualitativo, utilizamos el modelo de descripción, análisis e interpretación de Harry F. Wolcott, que consiste en relatar lo ocurrido para relacionar eventos, interrelacionar los componentes de la situación estudiada y presentar el significado contextualizado (Lucca Irrizarry & Berríos Rivera, 2009). Durante el análisis, se identificaron las siguientes categorías: 1) Actividades lúdicas que propician una lectura estética: la integración de alimentos o meriendas a la lectura y la dramatización; 2) Los niños se reconocen como lectores, y 3) Cambio de actitud hacia la lectura.

Hallazgos

Según el análisis de datos realizado, presentamos a continuación las categorías emergentes con respecto a la pregunta #1: ¿Cómo el club de lectura contribuye al desarrollo de la lectura estética en los estudiantes?

Actividades lúdicas que propician una lectura estética

Durante el club de lectura, se llevaron a cabo diversas estrategias y actividades lúdicas, las cuales propiciaron la lectura estética y facilitaron las tertulias literarias entre los participantes. Entre estas, podemos mencionar: la lectura en voz alta, la lectura entre pares, la dramatización, la visita al Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, creación de anaquel de libros libres o biblioteca para todos, préstamos de libros, actividades de colorear y recortar, buscar pistas por la escuela, hacer un pícnic, meriendas y la visita de autores e ilustradores para niños. El ambiente en el club se destacó por tener tertulias literarias entre los miembros, y los estudiantes tuvieron acceso a una variedad de materiales de lectura. Ruiz (1996) afirma que la habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento del estudiante sobre el lenguaje. Además, señala que este conocimiento se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan todos los procesos del lenguaje. Luego de participar de las actividades del club, los participantes llenaron unas entradas de diarios. Al finalizar la experiencia, culminamos con una entrevista de grupo focal. Los participantes mencionaron, escribieron o dibujaron las siguientes actividades como las más significativas durante su participación en el club de lectura: la integración de meriendas o alimentos a la lectura y la dramatización.

La integración de alimentos o meriendas a la lectura

La integración de alimentos o meriendas a las actividades de lectura propició que todos los participantes disfrutaran y se animaran a continuar participando del club de lectura. En cuatro de los once encuentros o reuniones del club de lectura les entregamos merienda a los participantes. Las meriendas se relacionaban con el cuento o texto que se leía en el club. En una de las ocasiones leímos el cuento *El día de campo de don Chanco*, de Keiko Kasza (1991). En ese cuento, el cerdito se arregla, y con una canasta en mano, invita a su amiga la cerdita a pasar un día en el campo, o hacer un pícnic. En el camino, se encuentra con varios amigos, quienes le dan "recomendaciones" para que luzca más guapo. Ese día, nos movimos a un área verde y colocamos mantas encima de la grama; nos acomodamos, y una de las encargadas del club leyó el libro en voz alta. Al finalizar, como una de las actividades de respuesta lectora, merendamos frutas, galletas, sándwiches de mezcla, en fin, algunos de los alimentos que podemos consumir al asistir a un pícnic. Sobre esta actividad, algunos participantes escribieron en su entrada de diario: "Picnic me gusto" (El pícnic me gustó), "Lo más que me gustó fue el picnic por

que (porque) era divertido y la comida del picnic" y dibujó una sábana con merienda como jugo, guineo y plato de alimentos) y "men canto (Me encantó) el picnic".

En otra ocasión, en la que se integró otra merienda en el club de lectura, fue luego de haber leído el cuento *Vamos a cazar un oso*, de Michael Rosen (2003). Utilizamos la imaginación de los niños, y les indicamos que el oso del cuento quería jugar y nos había dejado unas pistas. Los niños debían leer una pista o papel con instrucciones del lugar donde debían ir, y así, recorrimos diferentes espacios de la escuela (comedor, columpios, cancha, salón de Educación Física, salón de Música, oficina escolar y biblioteca escolar), hasta que la última pista nos llevaba nuevamente hacia el salón donde habíamos iniciado. Al regresar al salón, había una mesa con galletas en forma de osos, dulces en forma de osos, frutas, miel y muchos libros de osos. Con respecto a esta actividad de buscar pistas y merendar, una estudiante escribió en su entrada de diario: "me agustado (me ha gustado) mucho por que (porque) me gusta el clup (club) de lectura y lo masque (más que) me gusto (ó) fue todo ydambieneloso" (y también el oso)".

El último día del club, los participantes disfrutaron de un "pizza party", mientras expresaban sus experiencias vividas y compartían con los amigos que habían hecho en el club. Varios de los estudiantes escribieron o dibujaron y mencionaron lo siguiente: "Yo me sentí muy bien porque nunca ni me había divertido, lo de la pizza estuvo de lujo", "Bueno, la pizza me gustó porque eso me hizo recordar todas las actividades que hicimos en el club de lectura."; "Me vusto (gustó) la pisa (pizza)" y se dibujó sentada, feliz, comiendo un pedazo de pizza: "felis(z) en la pisa (pizza)"; "megusto (me gusto) mucho gracias (gracias) tambian (también) ela pitsa parti (el pizza party)" y "Yo mes enti muy felis cuando co mi mos pizz a pari (Yo me sentí muy feliz cuando comimos Pizza Party)". Fue muy interesante que los participantes mencionaran las meriendas como una de las actividades más significativa para ellos. Estas guardaban relación con las lecturas realizadas, lo que hizo que el proceso de leer fuera diferente y divertido. No fue simplemente comer algún alimento, sino que la experiencia propició significado, sentido y relación con lo leído (Rosenblatt, 2002). Por tal razón, debemos fomentar la lectura estética para que los alumnos asocien el texto leído con aspectos de su vida y se apoderen de ella.

La dramatización

Álvarez (2010), así como Guerreros Garzán, Torres Ceballos y Restrepo Micán (2006), exponen la integración del teatro y los títeres entre las actividades que propician aprecio por la lectura. Dos de nuestros participantes mencionaron la actuación como una de los eventos que los motivó a continuar en el club y seguir leyendo. En dos ocasiones, integramos el teatro o la dramatización en el club de lectura. En una de ellas, después de leer el cuento *El día de campo de don Chanchó*, de Keiko Kasza (1991), seleccionamos a varios estudiantes voluntarios, a quienes se les colocó un elemento característico de los

personajes del cuento, como rayas negras, melena, cola, entre otros, con el propósito de actuar la escena leída previamente. En sus rostros vimos muchas sonrisas. Estuvieron atentos y mostraron interés. Algunos desearon participar y hasta repetir la actuación. Al brindarles esta participación, los alumnos tuvieron un rol activo en el proceso de lectura. Esto es a lo que Rosenblatt (2002) llama la creación de una atmósfera amigable y de apertura al intercambio de ideas. La autora destaca que se hace necesario ofrecer oportunidades para que los estudiantes se reúnan junto a la maestra y discutan libremente lo que leyeron.

En la segunda ocasión que se integró la dramatización, les presentamos diversos elementos, como vestuario, sombreros, pelucas y utilería, entre otros. Los participantes tenían que vestirse como desearan y dramatizar una historia creada por ellos mismos. Podía ser de manera individual, en parejas o grupos pequeños. Al igual que en la primera ocasión, todos participaron y algunos hasta repitieron sus actuaciones. Mostraron mucho interés en la actividad. Algunas de sus respuestas en el diario fueron: "Cuando (nos) disfrazamos eso, cuando, me gustó y "megusto elsho n de disfraces (me gustó el "show" de disfraces)" y así como el dibujo de un grupo de niños felices en el cual se incluía a sí mismo con marionetas en sus manos. A través de las dramatizaciones, los estudiantes lograron otorgar significados personales y colectivos acerca de la lectura (Rosenblatt, 2002), lo que quiere decir que se acercaron a esta de manera significativa.

Respondiendo la pregunta #2 de nuestra investigación: ¿Qué percepción tienen los niños hacia la lectura, luego de haber participado en el club de lectura?, presentamos las manifestaciones de la percepción sobre la lectura a partir de las experiencias descrita anteriormente.

Los niños se reconocen como lectores

Las actividades propiciadas en el club de lectura ayudaron a los estudiantes a desarrollar ideas importantes sobre la lectura y que aprender a leer es un proceso significativo. Las experiencias facilitadas les permitieron adoptar la noción de la importancia de la lectura significativa. Goodman (2006) explica que todo niño es creador en contexto, pues afirma que "el lenguaje humano es tanto personal como social" (p. 195). Cuando los participantes reflexionaron sobre la naturaleza de la lectura durante la entrevista de grupo focal, demostraron comprensión sobre su valor para ellos mismos. Un estudiante manifestó: "si no sabes leer, no puedes descubrir las cosas.", a lo que, enseguida, otro añadió: "porque si lees, aprendes". Los participantes expresaron entender que aprender a leer es paulatino, y que la confianza es central en el proceso de convertirse en lector, al señalar que: "cuando estás en el proceso, hay muchas cosas que no sabes y, ummm, hay mucha palabra". A esto, otro compañero añadió: "ellos ven que es muchas, muchas y muchas palabras, ellos tienen que confiar que pueden leer y si no lo hacen, no van a lograrlo". Por otro lado, una participante manifestó que a quienes se les hace difícil leer

es que "están empezando su memoria de leer.". Además, indicó que "lo que pasa es que se acostumbran poco a poco a leer, pues, aunque es difícil, a algunos se les hace fácil porque se están acostumbrando a leer nuevas palabras, nuevos dibujos". Cuando el niño se apropia de la lengua escrita mediante las experiencias naturales, el texto adquiere sentido para él y para ella, según señala Ruiz (1996).

De hecho, las ilustraciones son un texto en sí mismas. Rosenblatt (2002) reconoce la obra literaria como cargada de códigos socioculturales. En este sentido, la literatura infantil, ofrece estos códigos a través de la producción de imágenes. Una estudiante comentó sobre la importancia de los dibujos como oportunidades para seguir aprendiendo de la lectura al manifestar que: "los dibujos nos ayudan". Rosenblatt (2002) señala que las imágenes ayudarán a los estudiantes si estas tienen relevancia a la experiencia y necesidades del lector. Por lo tanto, la maestra debe recordar que lo que el alumno trae a la literatura es tan importante como la literatura misma. Así, en el proceso de reconocerse como lectores, los estudiantes reconocen su participación activa y vital en el proceso de leer. Cuando se preguntó sobre la manera en la cual los estudiantes aprenden a leer, uno de ellos compartió en el grupo focal:

Porque cuando... ven una palabra muy grande dicen: "hay que mucho" pero después dicen algo. Después dicen: "bueno, yo creo que yo puedo leer" y cuando dicen que yo puedo leer entonces se olvidan de eso, leen, no se dan cuenta, y cuando leen y siguen leyendo, pues entonces, ahí es que aprenden a leer más y más, y se les hace más fácil.

Ante este comentario, otro estudiante añadió: "porque confían en que pueden". Estos comentarios demuestran una concepción diferente sobre aprender a leer. Rosenblatt (2002) concibe la lectura como la exploración del entorno sociocultural. "El lector procura participar en la visión de otro, obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible" (Rosenblatt, 2002, p. 33). La autora afirma que "el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos" (Rosenblatt, 2002, p. 51). Estos aspectos se evidenciaron en la motivación y reflexiones que se desarrollaron a partir de las experiencias del club, específicamente de los préstamos de libros. Un participante manifestó que:

...(en el club de lectura) puede ser que nosotros cogiéramos un libro y siguiéramos leyendo y aprendiendo más... Cuando se acabe el club de lectura, pues entonces, sigas leyendo más libros, sigas leyendo, eso no significa que ya puedes parar de leer... Puedes seguir leyendo más y más y más. Así vas pudiendo, aprendiendo, aprendiendo y aprendiendo sigues leyendo bien rápido y así puedes aprender a leer sin parar."

Los préstamos de libros

En cuatro ocasiones, prestamos libros para que los participantes escogieran el que quisieran leer, ya fuera de manera individual o en parejas; si deseaban, podían llevárselo prestado a su casa. Todos se llevaron de manera voluntaria un libro a su casa. Uno indicó, en la entrevista de grupo focal, que esta actividad lo motivó a continuar leyendo: "Puedo coger un libro y leerlo y eso me gusta". Otro participante escribió en su diario reflexivo: "me guto llevarme le lidro" (me gustó llevarme el libro) y dibujó un libro abierto con un oso ilustrado. Si queremos que nuestros estudiantes lean de manera estética, o por placer, tenemos que permitir que lean lo que deseen y donde deseen. Para esto, deben tener acceso a la literatura, de manera que desarrollen el gusto o placer por ella. Así, los niños comienzan a identificar sus libros favoritos y se motivan a leer otros. No podemos presentar los libros con fines únicamente académicos, cuando todos leen lo mismo y en el mismo lugar, sino acercarlos a la lectura con entusiasmo, curiosidad, imaginación y asombro para fomentar el amor hacia los libros (Guerreros Garzón, Torres Ceballos & Restrepo Micán, 2006). Esto concuerda con Ramírez (2016), quien plantea que, para evitar la declinación de los niños y jóvenes en la lectura por placer, debemos innovar y reivindicar la lectura como posibilidad de comunicación, diálogo y momentos compartidos a través de lo leído.

Cambio de actitud hacia la lectura

En la sección de estrategias para recopilar información, indicamos que se suministró un cuestionario a los participantes que recogió la percepción y sentir hacia la lectura. La primera premisa indicaba: "los libros son...", y las opciones eran carita feliz (positivo), carita neutral (respuesta neutral, que no se identifica como positiva o negativa) y carita triste (negativo). La mayoría percibía los libros como positivos, pero nos fijamos en tres participantes, quienes percibían estos de una manera neutral. Sin embargo, al finalizar el club, esos tres estudiantes indicaron que las actividades del club habían sido significativas. Además, señalaron que disfrutaban el proceso de leer a través de las entradas de diario. Nos interesamos particularmente en estos tres niños ya que demostraron que las actividades y tertulias realizadas tuvieron un impacto positivo en su actitud hacia la lectura. Una de las niñas señaló que ahora su deseo es continuar realizando estas actividades junto a sus padres. El segundo niño mencionó en una de sus entradas que sintió mucho gusto por las actividades del club; también, que nunca se había divertido al leer y consumir alimentos en las actividades del club. El tercer niño expresó estar muy feliz durante las actividades en el club, particularmente aquellas que las maestras relacionaron con alimentos y dramatización.

El cambio en la actitud hacia la lectura de estos tres participantes es importante porque demuestra que, cuando los estudiantes se perciben como lectores activos del proceso, la finalidad de la lectura trasciende y el significado se forma al leer, no se extrae del texto. En la relación transaccional que se establece al leer un texto, el lector adquiere mucho

más que el conocimiento literal de las palabras. El lector tiene una idea de lo que va a pensar y a sentir, y todo ello incide en el proceso de desarrollar un significado a partir del texto (Rosenblatt, 1978).

Rosenblatt (2005) concluye que la interpretación individual y colectiva del texto tiene mucha validez. Por lo tanto, ese cambio de actitud hacia la lectura será fundamental para el éxito lector a través del tiempo, que propiciará el desarrollo de la lectura estética y a la vez, fomentar en el grupo una cultura de lectura.

Estos hallazgos nos reafirman que proveerles a nuestros estudiantes espacios y experiencias ricas en lectura permiten ver un cambio de actitud o percepción acerca de ella. Esta actitud positiva es vital en la perspectiva transaccional de la lectura. Como parte de esas experiencias, debemos utilizar diversas actividades que evoquen en ellos disfrute, participación y motivación. En nuestra investigación, se evidencia que las actividades como la dramatización, la integración de la merienda relacionadas con los cuentos y los préstamos de libros aportaron significativamente a la percepción sobre la lectura en general. Es importante señalar que esto ocurrió porque los niños comenzaron a conectar sus vivencias con lo que leían o se les leía, mientras se divertían. El club de lectura contribuyó a que los estudiantes desearan leer más y confirmar que, aunque pueda ser difícil al principio, si lo hacemos un hábito y es parte de nuestra vida, lograrán desarrollar un significado y empoderamiento en el texto.

Conclusiones

Una parte esencial de la lectura estética, o por placer, es lo que evoca (sentimiento que se vive) en el lector. Cuando los estudiantes participaron del club de lectura expresaron sus sentimientos y emociones al participar de las diferentes actividades lectoras. Uno de los ellos informó: "Me gustó y yo quiero estar en el grupo otra vez". Otros expresaron: "El club de lectura me ha hecho feliz" y "Yo me sentí muy bien porque nunca ni me había divertido". De hecho, indicaron que les recomendarían el club de lectura a otros niños. Los estudiantes se sintieron felices porque, además de divertirse, las lecturas les permitieron identificarse y sentirse a gusto. De acuerdo con Rosenblatt (2002), se debe dar prioridad e importancia y fomentar la lectura estética, pues a medida que los alumnos asocian el texto leído con aspectos de su vida, se apoderarán de ella y leerán toda la vida.

Los estudiantes que mostraban una dificultad en la lectura pudieron acercarse a la literatura infantil de una manera diferente y eficaz. Consideramos que la confianza y la motivación que se desarrollaron a partir de las experiencias vividas constituyen el fundamento para desenvolverse como lectores exitosos desde la participación activa. Esto evidencia la importancia de proveerles a los estudiantes un papel activo en su proceso de lectura (Rosenblatt, 2002). Un alumno expresó: "es fácil (leer) porque cuando tú comienzas, tú no sabes, pero después si tú intentas y intentas y intentas y intentas,

después tú puedes aprender a leer." Ahora, perciben la lectura como una oportunidad no solamente para aprender, sino para divertirse en la medida que lo intentan. Y aunque el club de lectura finalice, nos dejaron saber que continuarán leyendo porque les ha gustado la experiencia.

Luego de haber tenido la experiencia de investigar el impacto que el club de lectura tuvo en los estudiantes que presentaban dificultad en la lectura, presentamos una serie de recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas a este tema. Consideramos que deben desarrollarse estudios de investigación-acción enfocados en la figura del maestro o facilitador del club de lectura para analizar aquellas características deseables en el facilitador que motiven a los estudiantes. Por otro lado, para una investigación futura de esta índole, recomendamos realizar entrevistas individuales al principio del estudio para conocer a profundidad la percepción y conocimiento sobre la lectura antes de comenzar el proceso del club.

Para concluir, quisiéramos destacar que nos parece necesario fomentar una cultura de lectura en Puerto Rico. Creemos que el rol que juega el club de lectura nos puede encaminar en esa dirección. Luego de haber analizado los hallazgos, nos parece que un club de lectura basado en la filosofía educativa de lenguaje integral y desde la perspectiva transaccional puede fomentar, en los estudiantes, una buena base para motivarlos a hacer de la lectura una parte fundamental de sus vidas. Quisiéramos que, al igual que ocurre en Finlandia y otros países con programas de lectura exitosos, exista en Puerto Rico una cultura de lectura entre los niños y familiares al leer y visitar las bibliotecas regularmente (Melgarejo, 2016). Esto se podría alcanzar tanto orientando a los padres y encargados sobre el proceso de aprender a leer, promoviendo experiencias significativas en la escuela y la sociedad para participar de lecturas y actividades en torno a ellas. Por ejemplo, se puede promover, en todas las escuelas, bibliotecas abiertas, periodos para que los estudiantes puedan leer lo que deseen y clubes de lectura en jornada escolar extendida. Cabe señalar que, en la isla, existen diversas iniciativas sin fines de lucro que trabajan con la promoción de la lectura ,como el Centro para la Lectura, Escritura y Literatura Infantil (CELELI) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, el Maratón Puertorriqueño de Lectura, Leamos por Siempre (lecturas al aire libre), entre otros. Todas estas iniciativas unen esfuerzos para desarrollar una cultura lectora en el país, pero hasta que no haya acción por parte del gobierno, se hace difícil, aunque no imposible.

Nuestro país necesita continuar ofreciendo experiencias significativas con la lectura. Por tal razón, invitamos a otros educadores a hacerse partícipes de este esfuerzo para promover la lectura estética en todos los contextos, tanto comunitarios como académicos.

Referencias

- Álvarez, C.** (2010). Un club de lectura para mayores y pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 28-30.
- Álvarez, C. & Gutiérrez, R.** (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: Un estudio de caso. *Revista Complutense en Educación*, 24(2), 303-319.
- Álvarez- Álvarez, C., & Pascual-Díez, J.** (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El Profesional de la Información*, 23(6), 625-631.
- Cambourne, B. & Turbill J.** (Eds). (1994). *Responsive evaluation: Making valid judgments about student literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creswell, J.** (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed.). Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi, Singapur: Sage Publications.
- Deuschle, K.** (2017). Using parent book clubs to build a school wide Reading community. *Knowledge Quest*, 46(2), 16-20.
- Farrell, E. & Squire, J.** (1990). *Transactions with literature: A fifty-year perspective*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S.** (2012). *Sistema de la evaluación de lectura K-2 de Fountas & Pinell*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K.** (2006). *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México, D. F.: Editorial Paidós.
- González Robles, A.** (2011). *Creating spaces for critical literacy within a Puerto Rican elementary classroom: An ideological model of literature discussions*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Arizona, Tucson, Estados Unidos. (UMI No. 11654)
- Goodman, K.** (1989). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Guerreros Garzón, D., Torres Ceballos, J. & Restrepo Micán, L. A.** (2006). *Estrategias pedagógicas para niños y niñas de 3 a 5*

- años. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1576/121737.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, F.** (2005). Clubes de lectura: Una lectura oculta. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*. Recuperado de http://www.gestioncultural.org/ficheros/1_1317289038_bgc13-FlimenezGuerra.pdf
- Kasza, K.** (1991). *El día de campo de Don Chancho*. Colombia: Editorial Norma.
- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R.** (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños estrategias*. Cataño, PR: Ediciones SM.
- Melgarejo, X.** (2016). *¿Por qué Finlandia es líder en comprensión lectora?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional del Comprensión Lectora Infantil y Primaria (en línea). Recuperado de <http://relatosenconstruccion.com/lecturas-sonoras/xavier-melgarejo-comprension-finlandia/>
- Morales, A. & Arbe, U.** (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de Lectores. *Psicología Educativa*, 19, 123-126.
- Ramírez, E.** (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 3(69), 95-120.
- Rosen, M.** (2003). *Vamos a cazar un oso*. (V. Uribe, Trad.; H. Oxenbury, Ilustradora). España: Ediciones Ekaré.
- Rosenblatt, L.** (1978). *The reader, the text and the poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.** (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctr-streadtechrepv01988i00416_opt.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rosenblatt, L. M.** (1995). *Literature as exploration* (5ta ed.). Nueva York, NY: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L.** (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L.** (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruiz, D.** (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Sáez Vega, R. J. & González Robles, A. E.** (Comps.). (2015). *En voces de maestras: La transformación de prácticas educativas hacia la pedagogía del lenguaje integral*. San Juan, PR: Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI).
- Stringer, E.** (2014). *Action research* (4ta ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Vygotsky, L.** (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Trads.). Cambridge, MA: The MIT Press.