

El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela

Sponsorship reading between students. A strategy to promote inclusion in school

Cecilia M. Azorín

<http://orcid.org/0000-0001-8454-8927>

Universidad de Murcia

Fecha de recepción:

19/07/2017

Fecha de aceptación:

17/10/2017

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Apadrinamiento lector; programas de lectura; promoción lectora; inclusión; Educación Infantil; Educación Primaria.

Keywords

Sponsorship reader; Reading Programs; Reading Promotion; Inclusion; Preschool Education, Primary Education.

Correspondencia:

cmaria.azorin@um.es

Resumen

El apadrinamiento lector consiste en emparejar a estudiantes de cursos superiores con estudiantes de cursos inferiores para compartir momentos de lectura. El objetivo general de la investigación que se presenta fue diseñar, implementar y evaluar un Proyecto de Apadrinamiento Lector (PAL) en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia con el propósito de acometer una práctica inclusiva de innovación y animación a la lectura. Para ello, se expone en el texto cómo fue la puesta en marcha y el desarrollo del PAL, así como su evaluación mediante la aplicación de una serie de cuestionarios elaborados *ad hoc*. Los hallazgos constatan que el PAL generó oportunidades de interacción en el alumnado, favoreciendo no solo sus hábitos lectores sino también sus relaciones socioafectivas. Las conclusiones apuntan al apadrinamiento lector como una estrategia idónea para la creación de vínculos entre los participantes y para la mejora de la inclusión y la convivencia en la escuela.

Abstract

Reader sponsorship consists of matching senior students with lower-level students to share reading moments. The overall aim of the research presented was to design, implement and evaluate a Reader Sponsorship Project in a Primary and Secondary Education School in Murcia (southeast Spain) with the purpose of undertaking an inclusive practice of innovation and encouragement for reading. In the manuscript, a descriptive design is used to explain how the implementation and development of the experience was carried out, as well as its evaluation through the application of a series of questionnaires elaborated *ad hoc*. The findings show that the project generated opportunities for interaction among students, favoring not only their reading habits but also their socio-affective relationships. The conclusions point to reader sponsorship as an ideal strategy for creating links between participants, and improving inclusion and coexistence in school.

Azorín, Cecilia M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos*, 16 (2), 27-36.

doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1402

Introducción

La lectura es un acto formativo que promueve la búsqueda del saber y la visita a escenarios pedagógicos diversos (Jiménez, Fierro y García, 2016). La relevancia de la lectura radica en el importante papel que juega en el funcionamiento escolar del individuo, así como en su desarrollo personal (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017). Desde esta panorámica, la lectura es un proceso intelectual básico y un pilar fundamental del aprendizaje, de ahí que los principales planes y programas de estudios de las diferentes enseñanzas incluyan su fomento como una prioridad (Trimiño y Zayas, 2016). En esta dirección, Álvarez y Pascual (2013) aluden a la necesidad de una política lectora de centro y a la consideración de los planes de lectura como instrumentos que pueden potenciar el cambio metodológico y la mejora educativa. Así pues, Rodríguez (2013) apuesta por el plan de lectura como marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. Según Cruz (2014, p. 38), el plan lector es:

“un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido”.

A este respecto, conviene reflexionar sobre el concepto de animación a la lectura, que engloba un conjunto de actividades, estrategias y técnicas tendentes a favorecer, potenciar y estimular el acercamiento a los libros, mejorar los hábitos lectores y fomentar el aspecto lúdico de la lectura para pasar del saber leer al querer leer (Jiménez, 2012).

Aproximación conceptual

La práctica denominada «padrinos de lectura», también conocida como «apadrinamiento lector», consiste en emparejar a alumnado de los últimos años con los de los primeros años en la etapa de Educación Primaria (EP) o combinar estudiantes

de ambas etapas (incluyendo Educación Infantil –EI–), de manera que los padrinos y las madrinas ejercen el rol de lectores mientras que los ahijados y las ahijadas adoptan el rol de oyentes de las lecturas, aunque a veces en la práctica estas funciones pueden invertirse. Por su parte, Nemirovsky (1998) define este singular apadrinamiento como una estrategia basada en una relación de tutorización para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita. En síntesis, se trata de una innovación que está vinculada al currículum de EI y de EP en todos sus niveles, que tiene un carácter transversal y que aboga por el emparejamiento de estudiantes de cursos superiores (padrinos y madrinas de 4º a 6º de EP, niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años) con estudiantes de cursos inferiores (ahijados y ahijadas de EI de 4 años a 1º de EP, niños y niñas de 4 a 6 años) para compartir momentos de lectura. No obstante, también se contempla la posibilidad de emparejar a estudiantes de 1º, 2º y 3º de EP (de 6 a 9 años) con los de 4º, 5º y 6º (de 10 a 12 años). Esto hace que las parejas lean conjuntamente en momentos y espacios destinados a ello, con los consecuentes beneficios que esta práctica genera para ambos en su proceso de aprendizaje (Flecha y Molina, 2015). De este modo, los estudiantes mayores enseñan y transmiten a los pequeños el valor de la lectura, actuando como lectores para sus parejas y estrechando lazos afectivos con ellas.

En suma, el uso de este tipo de apadrinamiento en educación alude a un proyecto innovador que presenta diferentes finalidades en relación con los lectores y con los oyentes. La tabla 1 recoge la información referida a este respecto.

Por otro lado, Margallo (2012) considera que en este tipo de roles (lectores-oyentes) se propicia la adopción de posicionamientos activos ante los textos que interpelan a los estudiantes para poner en juego estrategias de lectura y de escucha atenta.

Para Romero (2014), algunas de las características que hacen de este proyecto una actividad interesante para introducirla en los centros educativos son las siguientes: 1) simplicidad, ya que

Tabla 1. Finalidades que persigue el Proyecto de Apadrinamiento Lector (Galindo, 2012; Romero, 2014)

LECTORES	OYENTES
Desarrollar la capacidad lectora y ensayar la exposición en público	Desarrollar la capacidad de escucha activa: aprender a escuchar, adoptando un papel activo durante la escucha
Favorecer la práctica de la lectura expresiva con la adecuada vocalización, entonación, ritmo, registros fonéticos, e inflexiones de la voz	Mejorar la atención y la comprensión de textos orales y escritos
Diferenciar los elementos estructurales de un cuento	Potenciar la observación y la discriminación de signos gráficos
Apreciar los componentes físicos de un libro	Percibir las diferencias entre diversos libros, manifestando sus gustos
Incentivar la motivación por la lectura, adaptándose al nivel del oyente	Sentir interés por la narración, identificando personajes y situaciones
Conocer la organización de la biblioteca del centro	Familiarizarse con el uso de la biblioteca y los recursos que se encuentran en ella
Llevar a cabo una búsqueda activa de lecturas	Incentivar el respeto hacia los libros
Registrar el préstamo de libros y responsabilizarse de su cuidado	Saber adaptarse a personas de diferente edad
Potenciar las relaciones interpersonales, reconociendo a los estudiantes pequeños como sus iguales en el colegio	Adquirir el gusto por escuchar la lectura

la puesta en marcha de este proyecto no requiere de recursos extra en el centro, pues todos los centros están dotados de literatura infantil, 2) incidencia en el lenguaje oral, 3) trabajo de la competencia lingüística, 4) socialización de los más tímidos, 5) actividad individual y grupal, y 6) uso de la literatura como recurso y metodología.

Antecedentes

En el contexto español, el apadrinamiento lector tiene que ver con un proyecto de animación a la lectura que pusieron en marcha Luis Romero (maestro de EI del colegio Padre José Casal Carrillo de la localidad de San Fernando, Cádiz) y Ana Galindo (maestra de EP del colegio Virgen de la Cabeza que está ubicado en Motril, Granada) en el año 2010. El proyecto inicial se fue ampliando paulatinamente en la zona de Andalucía y despertó el interés de numerosos centros hasta ir extendiéndose a diferentes lugares del territorio español. No obstante, casi una década antes ya se habían implementado propuestas pioneras en torno a esta línea temática, como es el caso de la experiencia recogida por Torrents y Sogas (2001).

Desde el punto de vista de las tecnologías virtuales, Monar (2012) analiza a través de un

estudio de casos la utilidad que tiene la aplicación de plataformas digitales para la promoción de la lectura en el aula. En esta dirección, diversos autores han contribuido a desarrollar una variante de esta estrategia, los «apadrinamientos digitales», en la que se implica al alumnado de EP para la tutorización del alumnado de EI mediante tareas que requieren el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Fernández y Calvo, 2013; Fernández y Correa, 2008). Esta otra modalidad abarca procesos inherentes a la tutorización, a la socialización y a la creación de entornos de trabajo en red que son más estimulantes para el estudiantado.

La vinculación del apadrinamiento lector con la educación inclusiva

El apadrinamiento lector responde a una estrategia de trabajo colaborativo que aboga por el agrupamiento de los estudiantes para mejorar sus aprendizajes en los talleres o las sesiones que se organizan dentro de los diversos cursos o etapas. Se trata de una experiencia que contribuye al desarrollo de relaciones de apoyo interpersonal e intergeneracional, involucrando a niños y niñas de edades diferentes en una tarea común. Por consiguiente, el apoyo entre estudiantes que se promueve a través de esta estrategia constituye una fórmula idónea

para la mejora de la inclusión en la escuela, la eliminación de barreras en términos de socialización y la apertura de fronteras en materia de convivencia escolar.

En cierto sentido, desde el punto de vista de la educación inclusiva, el apadrinamiento lector está ligado a la tutoría entre iguales, una estrategia de aprendizaje cooperativo que consiste en la creación de parejas de estudiantes con una relación asimétrica (en la que sus protagonistas ejercen roles de tutor o tutora y de tutorado o tutorada, en función del nivel de competencia que se tiene sobre la materia en cuestión) y un objetivo común, conocido y compartido, que se logra a través de un marco de relación exteriormente planificado (Duran y Vidal, 2004). La tutoría entre iguales permite múltiples combinaciones de mentor: parejas del mismo o diferente nivel educativo, parejas con un rol fijo, rotativo o recíproco, y parejas de distintas edades.

En consecuencia, durante el proceso de tutoría entre iguales se reproduce la máxima *docendo discimus* (enseñando aprendemos), dado que el alumnado actúa como elemento mediador entre la actividad mental del compañero o compañera y la información que debe aprender (Azorín, 2014; Garriga y Oller, 2012). Esto hace que, el proceso de ayuda y apoyo entre estudiantes genere oportunidades de aprendizaje. Desde esta visión, en el universo del apadrinamiento lector, ambos estudiantes se benefician de la actividad y aprenden. El ahijado o la ahijada se aprovecha de la ayuda permanente y ajustada que recibe de su tutor o tutora para la animación a la lectura. Paralelamente, el padrino o madrina acomete actividades de preparación y desempeño de tareas, lo que hace que adquiera un mayor dominio del contenido. De esta manera, los estudiantes desarrollan diferentes competencias, tanto académicas como de carácter relacional, comunicativo e inclusivo.

Objetivo

El problema de investigación que focaliza este trabajo gira en torno al siguiente interrogante:

¿favorece la estrategia de apadrinamiento lector el desarrollo de prácticas más inclusivas en las escuelas? Teniendo en cuenta esta cuestión, el objetivo fue diseñar, implementar y evaluar un proyecto de apadrinamiento lector orientado a la animación a la lectura y a la mejora de la inclusión en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP).

Metodología

La investigación adopta un diseño descriptivo en el que se expone un proyecto de innovación y animación a la lectura que aspira a ser considerado como modelo de buenas prácticas para la mejora de la inclusión en la escuela.

Contexto

El presente trabajo expone la experiencia llevada a cabo durante el curso escolar 2015/2016 en el CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Murcia, que ha incorporado un Proyecto de Apadrinamiento Lector (en adelante PAL) dentro de su Plan Lector. Este centro, que se caracteriza por un entorno socioeconómico medio-bajo y una alta tasa de inmigración en su población circundante, cuenta con una línea, tres unidades de EI (con alumnado de 3 a 5 años) y seis unidades de EP (con alumnado de 6 a 12 años). El equipo directivo lidera un proyecto de escuela inclusiva y aboga por el desarrollo de innovaciones que redunden en mejoras escolares para todos los estudiantes, con especial atención en aquellos que tienen necesidades educativas.

Precisamente, la legislación educativa local de la Región de Murcia, lugar donde se ha desarrollado este trabajo, indica que los centros docentes deben elaborar un plan lector para la mejora de la comprensión lectora y el fomento del gusto por la lectura en el alumnado. La normativa sobre la que se asienta esta iniciativa es la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la EP en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Concretamente, su artículo número ocho se refiere al plan lector y concluye que a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma. Así pues, el equipo docente de los centros educativos decidirá las áreas que promoverán la lectura cada día de la semana, debiendo dedicar un mínimo de 30 minutos del tiempo lectivo a trabajar una lectura comprensiva.

Participantes

La tabla 2 recoge los emparejamientos que fueron programados con los cuatro cursos de EP (1º, 2º, 5º y 6º) que participaron en la experiencia ($n = 97$):

Tabla 2. Grupos-clase involucrados en el proyecto

TRIMESTRE	PADRINOS/MADRINAS	Nº	AHIJADOS/AHIJADAS	Nº
Segundo	6º Educación Primaria	25	2º Educación Primaria	24
Tercero	5º Educación Primaria	23	1º Educación Primaria	25
Total	Rol de lector	48	Rol de oyente	49

El equipo docente que coordinó la propuesta estuvo compuesto por las tutoras de estos cuatro grupos ($n = 4$). Asimismo, el equipo directivo, liderado por la directora, la jefa de estudios y la secretaria ($n = 3$), también desempeñó labores de coordinación para la organización de los horarios y de los espacios disponibles.

Instrumentos de recogida de información y de evaluación

Al hilo de este trabajo se crearon una serie de instrumentos para la recogida de información, como son las actas de las reuniones acometidas, en cuyo orden del día se fue indicando el transcurso del proyecto en lo referido a su diseño y desarrollo, los acuerdos tomados y las observaciones realizadas. Asimismo, sirvió como instrumento para la recogida de información la redacción de una memoria con propuestas de mejora para el siguiente curso escolar, que fueron consensuadas entre el personal directivo, docente e investigador. Para la evaluación de la experiencia se elaboraron tres cuestionarios: el

primero dirigido al alumnado que ejerció el rol de lector, que consta de 20 ítems y 4 opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo; el segundo dirigido al alumnado que ejerció el rol de oyente, formado por 16 ítems y 3 opciones de respuesta para valorar el grado de acuerdo con los aspectos formulados; y el tercero dirigido al profesorado con el propósito de autoevaluar el PAL, que se compone de 38 ítems y está estructurado en cuatro opciones de respuesta. Estos instrumentos se validaron mediante un procedimiento interjueces. Para ello, se contó con la colaboración de cinco profesores universitarios, expertos en el desarrollo de proyectos de innovación en las escuelas, que revisaron los cuestionarios iniciales. Las aportaciones de estos evaluadores fueron consideradas para redactar los instrumentos definitivos. Todos los instrumentos utilizados se encuentran disponibles para su consulta y descarga en la página web que alberga la documentación del citado proyecto (<https://cmariaazoril.wixsite.com/apadrinamientolector/contact>).

Procedimiento

El PAL resultó de una experiencia piloto desarrollada en el centro durante el tercer trimestre del curso escolar 2014/2015. El motivo por el que surge este proyecto de innovación es por iniciativa del profesorado, que comenzó a programar *motu proprio* una serie de sesiones de apadrinamiento entre alumnado de distintos cursos de EP. Ante la buena acogida del proyecto se acordó mantener en años sucesivos la iniciativa emprendida en el Plan Lector. Según se ha indicado con anterioridad, la propuesta que se expone en este manuscrito se corresponde con el seguimiento realizado durante el curso 2015/2016. Concretamente, el profesorado que venía trabajando de forma habitual la medida ordinaria de tutoría entre iguales quiso innovar introduciendo en sus programaciones el apoyo intergeneracional a través del apadrinamiento, utilizando para ello como nexo de unión la lectura. La tabla que se presenta a continuación

Tabla 3. Breve explicación de las fases del PAL

FASE PREPARATORIA	Esta primera fase de preparación incluyó los siguientes aspectos: la celebración de una reunión entre los tutores de los cursos participantes para acordar los horarios, la frecuencia de los encuentros de lectura, el tiempo de duración, los lugares en los que se iba a desarrollar la actividad, los emparejamientos (respetando el principio de heterogeneidad), las funciones asociadas al profesorado, las posibles lecturas, los proyectos de interés, la planificación de actividades, la búsqueda de materiales, la redacción del contrato de apadrinamiento para el compromiso del alumnado y el modo de proceder para la presentación conjunta de la experiencia.
FASE INICIAL	Durante la etapa inicial del proyecto se realizó el emparejamiento del alumnado, lo que se corresponde con la 1ª sesión. Este es el momento en el que el alumnado se conoce y se empareja. Unido a ello, se cumplimenta el registro de parejas (madrinas/padrinos, ahijados/ahijadas), se explica en qué consiste el contrato de apadrinamiento, se procede a la firma del contrato por parte de las parejas y se lleva a cabo una actividad lúdica (por ejemplo: un <i>photocall</i> de parejas para estrechar lazos de unión entre ellas, lo que favorece la creación de un banco de imágenes de la experiencia). A su vez, se prepara al alumnado con indicaciones y orientaciones tanto para acometer una escucha atenta como para ser capaz de desarrollar una lectura expresiva.
FASE DE DESARROLLO	Puede darse el caso de que todos los estudiantes lean el mismo libro (si se dispone de ejemplares suficientes) o de que cada pareja elija en función de sus gustos la lectura que quiera trabajar. En esta segunda sesión se aprovechó para entregar los carnets del alumnado asociados al PAL. Se realizó el préstamo de libros en la biblioteca y se tomó nota del mismo en una hoja de registro. A este respecto, uno de los libros seleccionados durante los encuentros de lectura fue "La isla misteriosa" de Julio Verne. Las lecturas pueden guardarse en el <i>rincón de apadrinamiento</i> en el aula ordinaria mientras se están utilizando. Una vez realizado esto, dan comienzo los encuentros de lectura. Una recomendación en relación con los espacios es que sean diversos y amplios para no entorpecer la lectura entre parejas. Finalizada la actividad se puede proponer otro tipo de tareas de reflexión, comprensión del texto, juegos, dibujos, etc. Se estimulará que no decaiga la atención y motivación por estos encuentros incluyendo actividades complementarias que resulten interesantes para el alumnado (por ejemplo: intercambio de trabajos: libros artesanales, manualidades, autorretratos de las parejas, marcapáginas), visitas de madres y padres, teatros y marionetas -dramatizaciones-, concursos, torneos de lectura o adivinanzas.
FASE DE EVALUACIÓN	La última etapa del proyecto concluyó con una sesión de evaluación de la experiencia, una reunión de tutores para cerrar el PAL en el curso académico y para establecer propuestas de mejora (por ejemplo: ampliación del programa a familias lectoras). En estos momentos finales se procedió a valorar todo el proceso en relación con la fase de preparación por parte del profesorado, el compromiso adquirido por el alumnado, las actividades desarrolladas por las parejas, las orientaciones trabajadas, el avance en la lectura alcanzado y la mejora de la inclusión.

recoge las distintas fases del proyecto que se desarrolló en el CEIP (tabla 3).

La planificación, implementación y evaluación del PAL se realizó en colaboración con una investigadora universitaria, que participó en la elaboración de los recursos, materiales e instrumentos que se utilizaron en este proyecto, así como en el asesoramiento al profesorado durante las distintas fases programadas y en el seguimiento y observación de los encuentros de lectura. En este caso, se creó una página web, haciendo uso de la tecnología Wix, con el propósito de recoger todos los documentos elaborados para la ejecución del proyecto. Según Cañizares (2013, p. 69), "Wix es una herramienta muy útil para la educación, ya que permite agrupar todo tipo de recursos en distintos soportes dentro de una misma web". Por su parte, Azorín (2015)

destaca el uso de Wix como herramienta que facilita la agrupación de contenido curricular en línea.

Bajo el dominio <https://cmariaazori1.wixsite.com/apadrinamientolector> (figura 1), se creó un espacio virtual para el almacenamiento de los documentos relativos al PAL que contiene la siguiente información: fotos de la experiencia (que fueron ubicadas en la página principal de la web diseñada), la ficha de planificación del proyecto configurada por los apartados que se indican a continuación: 1) necesidades detectadas, 2) objetivos del proyecto (general y específicos), 3) actuaciones, 4) responsables, 5) temporalización, 6) recursos e 7) instrumentos -de recogida de información y de evaluación-, y todos los materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto.



Figura 1. Captura de pantalla de la web creada

Los espacios utilizados para los encuentros de lectura, los escenarios que se utilizaron fueron la biblioteca del centro, la clase de los padrinos y las madrinas, y de los ahijados y las ahijadas, el patio de recreo, y otros lugares acordados para los días de lluvia o frío como por ejemplo el *hall* de la escuela. Finalizada la etapa de planificación del PAL, su incorporación a la documentación institucional del centro (Plan Lector) y el desarrollo de las sesiones de apadrinamiento, se administró un cuestionario de autoevaluación al personal directivo y docente implicado y otro al alumnado para la recogida de información y de evaluación.

Análisis de la información

El análisis de la información de naturaleza cuantitativa resultante de los cuestionarios se hizo con el paquete estadístico SPSS en su versión 22, lo que permitió la extracción de estadísticos descriptivos básicos, entre los que se

encuentran las medias y los porcentajes a los que se hace mención en el apartado de resultados.

Resultados

Los datos extraídos de los cuestionarios elaborados para la recogida de información nos muestran cómo fue percibida la experiencia por parte del alumnado y del profesorado participante en el PAL. De ellos se deduce que el proyecto fue diseñado, implementado y evaluado con éxito.

Con respecto a la opinión de los estudiantes, el cuestionario dirigido a los ahijados y ahijadas fue cumplimentado por el alumnado de 1º y 2º de EP (6-8 años), quienes desempeñaron el rol de oyentes ($n = 49$). La buena acogida de esta propuesta por parte del alumnado se refleja en los resultados obtenidos, pues el 100% de los oyentes concretaron que habían sido preguntados por sus lecturas favoritas (ítem 4), que

habían visitado el aula del padrino o la madrina (ítem 5), que los encuentros se habían producido en distintos espacios del colegio (ítem 6), que habían mantenido un buen comportamiento durante las lecturas (ítem 7) y que habían cuidado los libros de préstamo de la biblioteca (ítem 10). Asimismo, una amplia mayoría (90% del alumnado) contestó que le había gustado participar en el PAL (ítem 1) y un 80% que mantenía relación con su padrino o madrina más allá de las sesiones de lectura programadas (ítem 16), lo que demuestra los lazos de unión que esta experiencia ha creado entre el alumnado. Si bien, un pequeño porcentaje (10%) negó haberse llevado bien con su pareja lectora y afirmó que no le gustaba estar con su padrino o madrina.

Por otro lado, el cuestionario elaborado para conocer la opinión del alumnado que ejerció el rol de lector fue cumplimentado por 48 estudiantes de 5º y 6º de EP (10-12 años). Dentro de

los aspectos más significativos, un 85% admitió que le había gustado participar en el proyecto (ítem 1), un 90% afirmó llevarse bien con su ahijado o ahijada (ítem 10) y un 75% concluyó que había adquirido un compromiso con su ahijado o ahijada más allá de la lectura (ítem 20). De igual modo, un 40% afirmó que no había dedicado tiempo en clase a preparar la lectura para su ahijado o ahijada y un 20% que no había intercambiado obsequios literarios durante los encuentros de lectura.

En relación con la valoración del profesorado, el cuestionario diseñado para la autoevaluación del PAL se administró a las tutoras de los cuatro grupos-clase involucrados en el proyecto y el equipo directivo ($n = 7$), entre los que destaca la jefa de estudios que ocupa el cargo de «Responsable de Biblioteca». La mayoría de los ítems fueron contestados con la opción de respuesta 4- totalmente de acuerdo, a excepción del ítem 23 sobre el nivel de abstracción que tiene que utilizar el alumnado lector con el oyente para explicarle cosas. Durante el proceso surgieron algunas dificultades, entre las problemáticas afloró la baja puntuación del ítem 25 ($M = 2.80$) sobre la duración de los encuentros de lectura, lo que indica que las sesiones podían haber tenido una mayor dedicación temporal. También en el ítem 32 se especificó que las familias no participaron activamente en el plan propuesto. Por otro lado, la mejora del clima de convivencia en el centro fue constatable por parte del colectivo docente. En este sentido, aumentó la interacción y la comunicación del alumnado, lo que propició un buen ambiente que las maestras comprobaron en el patio del colegio durante los recreos, en los pasillos y en la entrada al centro. Todo ello redundó en un incremento del apoyo entre estudiantes, lo que a su vez promovió el desarrollo y la mejora de la inclusión.

Discusión y conclusiones

Son muchos los centros educativos y profesionales españoles que en la actualidad están inmersos en experiencias de apadrinamiento lector (Calero, 2011; Dopazo, 2015; Fernández y

Calvo, 2013; Fernández y Correa, 2008; López, 2016; Piquer, 2016) así como en programas de tutoría entre iguales para la mejora de la lectura (Ripoll, Bravo, Irurzun, Pérez y Zuazu, 2016; Flores y Duran, 2016). Sin embargo, no existe una literatura especializada a este respecto que permita al profesorado disponer de referentes teóricos, pautas de acción o recursos sobre cómo llevar a la práctica un PAL en su colegio. En la mayoría de los casos, se realizan innovaciones que no son difundidas en eventos o publicaciones de carácter científico, lo que dificulta la existencia de un marco teórico y empírico riguroso en torno a esta temática. Si bien, esperamos que el trabajo que se expone en este manuscrito resulte de utilidad para la puesta en marcha de esta enriquecedora estrategia en otros centros y realidades educativas.

En lo que a la labor docente se refiere, se precisa una rigurosa planificación por parte del profesorado puesto que, como afirma Wells (2001), el aprendizaje depende de la capacidad del docente para crear situaciones en las que los estudiantes, cooperando, aprendan unos de otros. Estudios sobre los hábitos lectores que presentan los estudiantes como el realizado por Muñoz y Hernández (2011) ponen de manifiesto que la lectura sigue siendo un tema pendiente y que existe la necesidad de emprender líneas de actuación que permitan mejorar la práctica educativa en este sentido.

Ante el interrogante «¿favorece la estrategia de apadrinamiento lector el desarrollo de prácticas más inclusivas en las escuelas?», tras la planificación, implementación y evaluación del PAL, puede afirmarse que sí. A este respecto, en la fundamentación teórica de este artículo se ha hecho alusión a los beneficios que presenta la estrategia de apadrinamiento lector para la mejora de la inclusión y la convivencia en el centro, entre ellas: la socialización que esta práctica genera, el trabajo individual y grupal que proporciona, y el desarrollo de la conciencia crítica que se adquiere a través de esta estrategia (Romero, 2014). Precisamente, mediante la aplicación práctica del PAL se ha observado

que aparece en los estudiantes mayores un sentimiento de protección y ayuda, así como de cuidado responsable hacia el ahijado o la ahijada que resulta entrañable. De hecho, es destacable que en estudiantes que a veces muestran conductas disruptivas, con este tipo de actividades cambian su comportamiento y presentan una mayor receptividad hacia la tarea propuesta (Armas, 2007). Esto hace que se vuelquen con su apadrinado en las sesiones programadas a la hora de leer un cuento, recitar un poema o simplemente pintar un dibujo. En relación con lo anterior, desde el punto de vista de la inclusión, existen lazos de unión entre las parejas, lo que propicia que la relación entre ellas vaya más allá de la lectura. Esto último se observa en el ambiente del centro, cuando el alumnado se reconoce en el patio de recreo, se saluda afectuosamente y se alegra de ver a su pareja, lo que genera una complicidad que en ocasiones incluso se mantiene fuera del espacio escolar.

En consecuencia, los resultados obtenidos animan al equipo directivo y docente a continuar con esta línea de trabajo. La viabilidad de este proyecto y su futura extensión a todos los grupos-clase en los próximos años es sin duda un hecho plausible. La propuesta que aquí se presenta ha tenido un impacto positivo en las aulas, pues se trata de una iniciativa innovadora, en la que se hace uso de las habilidades expertas hacia la lectura y la literatura que tiene el alumnado para transmitir las a los más pequeños. En definitiva, Soler (2003) afirma que son pocas las veces que se aprovecha en los CEIP el potencial de las relaciones intergeneracionales. Por tanto, hemos de insistir en la importancia de abrir fronteras y eliminar barreras en la comunidad educativa (Azorín, 2016), sirviéndonos de estrategias como el apadrinamiento lector para construir puentes que permitan mejorar la inclusión y la convivencia en la escuela, así como fomentar el gusto por la lectura.

Referencias

Álvarez, C., & Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante

- textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 27-53. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Azorín, C.M. (2014). Docendo discimus, la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad en educación primaria. En C.J. Gómez, & A. Escarbajal (Eds.), *Calidad e Innovación en Educación Primaria* (pp. 37-48). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Azorín, C.M. (2015). Integración pedagógica de wix en educación primaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 163-177. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.11>
- Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91. doi: <https://doi.org/10.14201/et20163427791>.
- Calero, C. (2011). Educar no es otra cosa que formar el corazón. *Padres y maestros*, 340, 28-31.
- Cañizares, M. (2013). Wix en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 69-70.
- Cruz, M.J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón*, 12, 37-41.
- Dopazo, A.M. (2015). *Apadrina un lector: A lectura rompe a "frontera" entre a educación secundaria e a primaria*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/eduga/976/hora-ler/apadrina-un-lector>.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fernández, E., & Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180941>
- Fernández, E., & Correa, J.M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 57-67.
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-18.

- Flores, M., & Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Galindo, A. (2012). Proyecto apadrinamiento lector "Junt@s leemos". Recuperado de <http://es.slideshare.net/lempidka/apadrinamiento-lector-ana-galindo>
- Garriga, A., & Oller, M.T. (2012). El voluntariat en un programa de tutoría entre iguales per millorar la lectura. *Guix*, 383, 37-40.
- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.
- Jiménez, M., Fierro, B.M., & García, A.M. (2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. *Revista Amauta*, 28, 25-36. doi: <http://dx.doi.org/10.15648/am.28.2016.3>
- López, M.A. (2016). Un cuento de cine. *Convives*, 14, 34-43.
- Margallo, A.M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Monar, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Ocnos*, 8, 67-74. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.06
- Muñoz, J.M., & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-013>
- Nemirovsky, M. (1998). *El aprendizaje de la lengua escrita a través de la interacción*. Barcelona: Graó.
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.002>
- Ripoll, J.C, Bravo, C., Irurzun, M., Pérez, E., & Zuazu, A.B. (2016). Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 70-77.
- Rodríguez, L.F. (2013). El Plan de Lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de Estudios Manchegos*, 38, 207-221.
- Romero, L.M. (2014). *Apadrinamiento lector: aprendemos enseñando literatura a los peques*. Recuperado de http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/17112015/27/es-an_2015111712_9113301/resources/cariboost_files/apadrinamiento_documentaci_C3_B3n.pdf
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky, & M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: Horsori.
- Torrents, T., & Sogas, S. (2001). *Los padrinos de leer*. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/002-estrategias-para-observar-y-evaluar-los-rincones/los-padrinos-de-leer>
- Trimiño, B., & Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.