

Adquisición y desarrollo de aprendizajes de la lectura de ficción en niños y niñas en escuelas de Córdoba, Argentina *

Acquisition and development of fiction reading learning in boys and girls in schools in Córdoba, Argentina

Melisa Gisela Maina **, Pablo Rivera Vargas ***, Carles Lindín ****

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación cuyo propósito fue identificar y analizar los principales aspectos que conforman el desarrollo y la adquisición de aprendizajes de la lectura de ficción en la infancia. La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas de la provincia de Córdoba (Argentina). En estas, se implementaron actividades lúdico-literarias a múltiples grupos de niños y niñas estudiantes, con el objetivo de determinar cómo estas potencian la lectura a través de un vínculo lúdico. A partir de un diseño cualitativo, basado en observaciones y entrevistas individuales, se identificaron cinco categorías de análisis a partir del modelo de la *grounded theory*: tiempo, sentidos, tramas sociales, trabajo subjetivo y la experiencia incrustada en la vida cotidiana. Los resultados muestran que la lectura es una práctica que habilita espacios de encuentros con uno mismo,

Palabras clave:
experiencia,
infancia,
investigación
cualitativa, lectura.

* Investigación financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, de la República Argentina mediante una beca doctoral período 2015-2020.

** Argentina. Doctora en Estudios Sociales de América Latina (Socioantropología de la Educación), Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora del Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad, CIECS, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. melisa.maina@gmail.com

*** Chileno. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Académico del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona. Académico de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile. pablorivera@ub.edu

**** Español. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Investigador del grupo Learning, Media & Social Interactions (LMI) de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España. carles.lindin@gmail.com

pero también con los otros, una experiencia que puede observarse con posterioridad.

ABSTRACT

This paper is the result of a research that analyzes the main aspects in the development of reading literary in the childhood. This research was made in four schools in the province of Córdoba (Argentina), and was based on the implementation of recreational-literary activities for multiple groups of students, the objective was analyze how they enhance reading through playful activities. In the results, we will present a series of empirically based categories, obtained from the grounded theory model: time, senses, social fabric, subjective work and the experience in daily life. In relation to the results, these show that reading is a practice that enables a space for encounters with oneself but also with others, an experience that can be observed later.

Keywords:
childhood,
experience,
qualitative
research, reading.

Introducción

La lectura literaria es una práctica que desconcierta, aterra, resguarda y permite habitar una experiencia propia. Porque, como sostiene Vladimir Nabokov (1984), refiriéndose a la literatura: “entre el lobo de la espesura y el lobo de la historia increíble, hay un centelleante término medio” (p. 30). En ese destello de la lectura, aún quedan muchas aristas sin visibilizar. Actualmente existe un intenso debate en torno a cómo favorecer el hábito de la lectura literaria en la infancia. Al respecto, recientes estudios han demostrado que el diseño e implementación de estrategias didácticas activas (utilizadas desde un enfoque crítico), que fomenten la implicación del niño con su experiencia de lectura, puede favorecer su hábito de la lectura (Maldonado-González y Guerrero Contreras, 2009; Rosemberg y Stein, 2016). Aquí entendemos que la lectura permite acceder a espacios de simbolización profundos; impacta en la subjetividad individual, repercute en los ámbitos sociales (Papalini, 2015), y conforma una comunidad de lectura (Hirschman, 2011; Kalman, 2004; Lerner, 2001). A su vez la lectura, en tanto práctica que permite una perspectiva crítica a sus ciudadanos, se convierte en un eje vertebral de las políticas públicas de educación (Maina, 2018).

El presente artículo presenta parte de los resultados de una investigación titulada “¿Qué leen los niños? La experiencia literaria infantil”. Este estudio se llevó a cabo en cuatro escuelas de la provincia de Córdoba (Argentina), y se basó en la implementación de actividades lúdico-literarias a múltiples grupos de niños y niñas estudiantes, con el objetivo de analizar cómo estas actividades potencian la lectura a través de un vínculo lúdico. En total se llevó a cabo un total de 22 actividades que involucraron juegos creados a partir de los libros de literatura infantil¹.

Esta propuesta de actividades resulta novedosa, en relación con la observación de la lectura, porque articula juego y literatura en actividades que pueden mejorar la comprensión lectora y considera su progresión temporal, acorde con el proyecto longitudinal. Aquí sostendremos que la lectura de ficción tiene un componente lúdico fundamental en su estructura (Schaeffer, 2002), ya que el lector puede moverse

1 Las actividades se detallan en este cuadro: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ttsRjAq9nEcQIDUM-Lvv8WOra-G02Xed>

como jugador en el texto. Asume un rol, conoce las reglas y las puede cambiar en función de sus deseos (Huizinga, 2015; Montes, 2005).

En este artículo recuperaremos una de las aristas de esa investigación, específicamente el análisis de esta implementación activa de actividades lúdicas de literatura desde un enfoque cualitativo. Para eso, indagaremos en la relación entre la lectura de ficción y el proceso de adquisición del aprendizaje de los niños y niñas sobre el contenido de estos textos. Por tanto, el objetivo que ha guiado el desarrollo de este trabajo se expresa en la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos resultan relevantes en el desarrollo y adquisición de aprendizajes literarios en los niños y niñas?

El artículo se ha organizado en cuatro apartados: en el primero, se presenta una revisión de los antecedentes teóricos e investigativos más relevantes sobre lectura en la infancia. En el segundo, se describe el diseño metodológico. En el tercero, se presentan los resultados a través del desarrollo analítico de las categorías emergentes de la investigación. Finalmente, en el cuarto, se presenta la discusión y las conclusiones.

Antecedentes generales. La lectura en la infancia

En relación con el uso de estrategias para favorecer la lectura en la infancia, a partir de una revisión de la literatura existente, hemos podido identificar tres trayectos investigativos acerca del tema de estudio: (1) lectura digital versus lectura sobre papel (2) lectura como práctica situada y experiencial y (3) el tiempo de la lectura.

Lectura como práctica situada y experiencial

En relación con este segundo grupo de investigaciones, revisamos cómo se investiga la lectura literaria, sobre todo en adultos. Siguiendo a Lahire (2004), nos preguntamos: “¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura?” (p. 9). La pregunta de Lahire (2004) refiere a la dificultad de capturar la práctica de lectura. En su propuesta teórica retoma la noción de experiencia y deja de lado el concepto de consumo cultural. La ecuación, por tanto, ya no es respecto de cuántas obras en cuánto tiempo, sino el proceso de lectura que realizan los lectores. Los estudios referidos a lectura con perspectivas cualitativas como las de An-

druetto (2018), Bahloul (1998), Chambers (2015), Lahire (2004), Peroni (1988), y Petit (2015) muestran que la facultad fundamental de un lector no se refiere solo a qué o cuánto lee, sino a la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral. En esta línea, es válido pensar la construcción de subjetividad de los niños en sus primeras relaciones con los libros. Michel Peroni (1988) visualiza la lectura como un proceso reactivo, ya que depende de la situación en que se origina y cómo adquiere sentido. En una concepción de lectura referida a cambios en los procesos subjetivos, se puede situar toda una trayectoria en este tema, que hace hincapié en las relaciones particulares de los sujetos con los libros, y ya no en la búsqueda de estrategias para formar lectores. Esta perspectiva de trabajo reclama otras metodologías para acceder a los procesos de construcción de subjetividad e identidad, lo que se asimilaría a la práctica lingüística contextualizada, siguiendo la visión sociocultural de Cassany (2015). Así mismo, la literatura afecta y construye la subjetividad, esto puede evidenciarse en su uso como medio terapéutico (Kuijpers, 2020), por ejemplo, a través de la empatía con algún personaje que atravesase los mismos problemas (Troscianko, 2018).

Por otra parte, es necesario destacar que los autores mencionados realizan estudios empíricos con lectores adultos. Hasta ahora, las investigaciones de lectura en la infancia se han centrado esencialmente en el análisis de los textos (Evans, 2015; Hanán Díaz, 2007; Zipes, 2014), en las técnicas de enseñanza y en las figuras de los mediadores (Lluch, 2018; Patte, 2011; 2015; Robledo, 2010). Pocos se han preguntado por la práctica de la lectura en el tiempo y como experiencia estética en la lectura infantil a partir de trabajo empírico (Cuestas, 2018; Kuijpers, 2014).

Al respecto, María Nikolajeva (2014) se posiciona desde el cognitivismo crítico y propone algunas líneas de estudio para analizar el compromiso emocional de los jóvenes con la literatura. Sostiene que la ficción estimula la percepción, atención e imaginación entre otras actividades cognitivas. Aquí es donde la crítica cognitiva sugiere que podemos comprometernos con el mundo de ficción de forma independiente de nuestro supuesto conocimiento del mundo real y sin cuestionar la autenticidad de nuestra percepción de este último. Podemos mencionar investigaciones que revisan de manera teórica esta re-

lación, por ejemplo, Martina Fittipaldi (2013) propone la construcción de los conocimientos literarios para el progreso lector. Manuela Ball y María Gutiérrez (2007; 2008) en sus estudios se refieren a los niños que todavía no leen convencionalmente para intentar establecer una relación entre el fenómeno de la recepción y el papel que este juega en los inicios de la alfabetización. Es importante señalar que se trata de una exposición fundamentalmente teórica y no de un análisis con lectores empíricos. Quienes sí realizan una investigación con una lectora niña son Shelby Wolf y Shirley Brice Heath (1992). Este estudio revela conversaciones literarias durante nueve años con la hija de una de las investigadoras. Un punto a destacar es que las investigadoras realizan una transferencia de las situaciones literarias o de ficción a otras actividades cotidianas. Ahora bien, el problema de este estudio es que no tiene actividades transferibles a otras situaciones, es decir, no puede tomarse como una guía a seguir para leer a los niños pequeños, pero ilumina los horizontes de la lectura de una niña y de la conformación de su subjetividad en la lectura. Como observamos, en general, la lectura como práctica situada y experiencial con niños y niñas remite a estudios teóricos.

El tiempo de la lectura

El tiempo y la lectura presentan una relación particular: mientras alguien lee, en ese presente, actualiza y vuelve a su pasado, pero también proyecta su futuro. La lectura funciona a modo de clepsidra, vale decir, vuelve perceptible la experiencia del tiempo (Picard, 1989). Esa perceptibilidad tiene que ver con la posibilidad del recuerdo y la proyección. Pero no solo es un tiempo individual, sino que se encuentra inserto en un proceso, en un devenir histórico y cultural. Una relación entre el texto y la lectura establecidas por la experiencia de la lectura (Garayalde, 2018). Así, parecería que en la actualidad la lectura de los niños y niñas se debate en dos tiempos: el del presente inmediato y el de la experiencia a largo plazo. Mientras que la lectura en los adultos suele medirse en tiempos, en ciclos de vida (Lahire, 2004), a los niños y niñas se les solicita un resultado inmediato después de la lectura: realización de cuestionarios, dibujos o reversiones de las historias entre otros.

Michel Picard sostiene que “la lecture de l’enfant, s’il lit, s’insère dans son emploi du temps comme un jeu parmi d’autres jeux” (1989,

p. 10)². Ese tiempo particular de la lectura irrumpe en una línea vital para suspender las reglas de la realidad circundante. Picard establece sus teorías imaginando un lector adulto; nuestra investigación, en cambio, pretende observar, a partir de casos empíricos, qué sucede con los niños, considerando que tanto el disfrute como la capacidad imaginativa son facultades que atañen tanto a los mayores como a los más pequeños. Como veremos en el análisis, los niños pueden ordenar los elementos de los que disponen en su bagaje cultural para dar cuenta de una lectura organizada y creativa.

Lectura digital versus lectura sobre papel

En el siglo XXI la lectura ha sufrido una transmutación hacia otro soporte: la pantalla. Si bien en esta investigación haremos foco en la lectura sobre papel, consideramos necesario incorporar algunas líneas teóricas acerca de la lectura digital. Los debates en cuanto a la eficacia de los lectores en uno u en otro soporte nos permiten evidenciar que a edades tempranas el contacto con libros de papel tiene resultados positivos. Es decir, el vínculo entre la niña y el niño con los libros sigue siendo el vehículo primordial de alfabetización temprana (Chall, 1983). Por su parte, el vínculo con la tecnología puede considerarse negativo, ya que la lectura en pantalla afecta la concentración, la memorización y la interpretación (Cordón-García, 2016). A su vez, la afectividad y el acompañamiento adulto se convierten en la principal vía de acceso a una lectura profunda (Revenge, 2001; Stole, 2020). Por lo tanto, la interacción adulto-niño sigue siendo un binomio exitoso para alcanzar la alfabetización (Valencia y Sulzby, 1991). Los niños que prefieren la lectura profunda seleccionan libros impresos por sobre los electrónicos. Por lo tanto, en los primeros años de escolarización deberían seguir accediendo a la lectura a través de libros impresos. El fomento lector en la escuela, asumido como una intervención sistemática que comprende las prácticas pedagógicas que favorecen la lectura (Errázuriz et al., 2018), puede ser observado en las actitudes de los alumnos hacia estas actividades de lectura, las que develan su motivación y pueden predecir su conducta y sus prácticas lectoras (Fuentes et al., 2019).

2 Al leer al niño, mejora, encaja en su agenda como un juego entre otros juegos (Traducción nuestra).

Así mismo, pareciera que los niños que tienen acceso a libros de papel tienen mejor desarrollo que los niños que solo acceden a fuentes digitales (Stole, 2020). Otras investigaciones comparativas también aportan a esta idea de que la lectura impresa mejoró la comprensión lectora (Cunningham y Stanovich, 1997; Duncan et al. 2016;). Respecto de la lectura en papel, la afectividad ligada a la materialidad del libro se evidencia en investigaciones con adultos (Gaete-Moscoso, 2019; Papalini, 2015), que recuerdan su relación con los libros en la infancia. Por lo tanto, la sustitución de los libros impresos puede darse efectivamente en los adultos, pero se observarían problemáticas en los niños (Wolf, 2007).

Lectura comprensiva y estética

Las investigaciones acerca del vínculo entre lectura comprensiva y estética evidencian relaciones de imbricación profundas (Wolf y Heath, 1992). María Nikolajeva (2014) propone una relación entre aprendizaje y ficción. Otras investigaciones demuestran que el hábito de la lectura de ficción mejora o refuerza las habilidades sociales: leer ficción no es una huida de la realidad, sino una forma poderosa de entenderla (Nikolajeva, 2014). De igual modo, la lectura de ficción puede generar un hábito lector en relación con la motivación. Al respecto, Ortega-Quevedo et al., (2019) realizan un trabajo sistemático de animación a la lectura que evidencia que los estudiantes muestran interés por la lectura, manifiestan ganas de mejorar su comprensión lectora y continuar aprendiendo con este método. En esa línea, podemos encontrar antecedentes de animación a la lectura, que recuperan la propuesta de Montserrat Sarto (Sarto, 1989), mientras que la investigación de Gómez-Villalba, y Pérez (2001) demuestra que un programa de intervención en estimulación de la lectura había producido mejoras generalizadas de la expresión escrita de las alumnas que siguieron la experiencia.

Metodología

Diseño metodológico

La investigación que da origen a este artículo se realizó durante el período 2015-2018 en cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina). A partir de un diseño cualitativo, basado en observaciones

y entrevistas individuales, se pone el foco en la implementación de las actividades de lectura durante tres años (nivel inicial, primer y segundo grado)³. El trabajo de campo permitió identificar categorías emergentes de análisis donde se agruparon las evidencias y se construyó contenido (Valles, 1996). Al hablar de análisis cualitativo, nos referimos al proceso no predeterminado de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Valles, 1996). Para ello, se utilizaron categorías de análisis obtenidas a partir del modelo de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017) y denominadas: tiempo, sentidos, tramas sociales, trabajo subjetivo y la experiencia de la lectura.

Población y participantes

Las escuelas se denominarán Escuela A, B, C y D para resguardar la identidad de los informantes. La escuela B⁴ es privada confesional, mientras que las escuelas A, C y D son públicas, laicas y se encuentran ubicadas en diferentes puntos de la ciudad de Córdoba

Escuela A: Está ubicada en las afueras de la ciudad de Córdoba, sobre la ruta N° 5 en la zona sudoeste de la ciudad. Es pública y laica. Los alumnos provienen, en menor porcentaje, de los barrios aledaños. En relación con los trabajos que realizan los padres, mayormente se trata de oficios de dependencia (limpieza de hogares, choferes contratados, otros). Una de las familias dependía de changas y cirujeo⁵. Cerca de la institución se ubica un asentamiento con condiciones de vida precaria; dos de los niños provenían de allí. La institución cuenta con ser-

3 En la República Argentina el sistema educativo comprende dos años de educación inicial (4 y 5 años de edad) 6 o 7 años de educación primaria dependiendo de la jurisdicción (6 a 12/13 años de edad) y 5 o 6 años de educación primaria, dependiendo de la jurisdicción también (12-13 a 18 años).

4 En la República Argentina podemos encontrar escuelas públicas que reciben un aporte total del Estado; escuelas privadas con subvención del Estado (reciben un aporte del Estado además del ingreso generado por las cuotas de los alumnos); y escuelas privadas que no tienen aportes del Estado. A su vez, las escuelas públicas son laicas (Ley N° 1420), pero dentro de las escuelas privadas pueden ser laicas o confesionales (la educación religiosa católica es parte del currículo).

5 El concepto “changas” refiere a trabajos esporádicos. El “cirujeo” refiere a la búsqueda de objetos en la basura para la venta o intercambio.

vicio de asistencia alimentaria por parte de la provincia. En el 2018 un 40% de los niños asistió diariamente al servicio alimentario.

Escuela B: Ubicada en zona pericentral este de la ciudad de Córdoba. Es privada confesional con subvención del Estado. En cuanto a la ocupación de los padres, un gran porcentaje de ellos es de profesionales, comerciantes o trabajan en relación de dependencia y, en menor medida, en trabajos precarizados con contratos esporádicos⁶.

Escuela C: Ubicada en el sector centro-este de la ciudad de Córdoba. Es pública y laica. Es una escuela provincial de gran tradición en la educación de Córdoba, ya que además de contar con todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y terciario) se considera una institución educativa con mucha trayectoria. Está ubicada en Barrio General Paz (un tradicional barrio de la ciudad de Córdoba), en una avenida que conecta con la plaza Alberdi. Respecto de la ocupación de los padres, la mayor parte de ellos son profesionales; en muchos casos, exalumnos de la institución.

Escuela D: Ubicada en el área sudeste central de la ciudad de Córdoba. Es pública y laica. La falta de una alimentación adecuada es una característica de la población y se observaron casos de desnutrición infantil. En relación con la situación laboral, la mayor parte de los padres de los alumnos realizan changas, cirujeo, reciclaje (recolectan cartones) o trabajaban en la construcción. Un grupo reducido cuenta con empleos formales en comercios, empresas y fábricas.

Realizamos 23 observaciones en cada escuela en un período de tres años, abarcando desde el nivel inicial hasta el segundo grado. Trabajamos con un total de 82 estudiantes y 12 docentes con una metodología cualitativa.

Propuesta de análisis de información

Para el análisis del material trabajamos con los procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017; Strauss y Corbin, 2002),

6 En la ciudad de Córdoba existe este tipo de colegios privados confesionales católicos a los que se accede con una cuota, en este caso bastante baja en comparación con las instituciones privadas de la ciudad. En la intersección entre neoliberalismo —con vaciamiento de las escuelas estatales— y mercado, la educación privada se vuelve una opción deseable para la sociedad.

cuyo último paso —la generalización—, permite arribar a categorías que producen teoría (Creswell, 2014). Cabe aclarar que las categorías que se han identificado en el trabajo de campo se analizan desde un posicionamiento fenomenológico, es decir, otorgando valor al contexto, por sobre el saber de los investigadores en el contexto observado (Mieles Barrera et al., 2012). Las categorías no son exhaustivas y no buscan construir una taxonomía, sino comprender la experiencia literaria de los niños y niñas.

Resultados

En el imaginario colectivo se asume que si alguien lee desde determinada edad, lo hará por siempre hasta el final de su vida, como una máquina autoimpulsada girando en el vacío inercialmente (Papalini, 2015). Sin embargo, esto tiene escaso anclaje en la realidad, porque es bastante común entender que la lectura en la vida de una persona tiene “fricciones”; recovecos, idas y vueltas, oposiciones. Después de establecer una mirada transversal cualitativa, en las cuatro escuelas pudimos establecer las siguientes categorías: el tiempo (cuando leemos activamos diferentes coordenadas temporales), los sentidos (las recurrencias en la lectura no son solo sobre las tramas narrativas, sino en la experiencia táctil, visual del libro), las tramas sociales (la lectura como un acto afectivo y recíproco de comprensión y de inserción ante el mundo), el trabajo subjetivo (una lectura personal alejada del bullicio del grupo) y la experiencia de la lectura (una práctica inserta en la vida cotidiana.)

El tiempo de la lectura

Podríamos pensar, a simple vista, que el tiempo de la lectura es único y lineal. El lector descifra las letras, en una línea continua en un momento determinado. Pero en ese devenir temporal también se está conjugando una experiencia anterior y una posterior, que no es aleatoria, sino que los niños y las niñas conocen que tiene una continuidad. Aquí lo que nos importa es entender ese tiempo en la conformación de una experiencia estética.

Por ejemplo, en una de las actividades, durante la lectura de *La casa de los cubos* (Hirata y Kato, 2011), uno de los niños (Pedro) parecía no estar escuchando el cuento, o al menos eso arrojaba la primera inter-

pretación en los datos recolectados a través de una cámara de video. Mientras sucedía el momento de la lectura, él se ocupaba de charlar con un compañero, pararse y dar vueltas en el aula. Sin embargo, una semana después, la maestra relata lo siguiente:

Docente: Me contaron todo el cuento, Pedro me dice: “pobre, se murió la viejita, pero es lindo ver que siempre se construye algo nuevo”. No me lo esperaba. (Escuela B, 3/11/2015)

La investigadora vuelve sobre ese punto en el diálogo con Pedro y pregunta⁷:

Investigadora: ¿Qué te gustó, Pedro, de ese libro?

Pedro: Que vivían en el agua y ahí mi papá puede pescar. (Escuela B, 3/11/2015)

Aquí podemos observar cómo la lectura es una experiencia particular que se encuentra atravesada por el tiempo vivencial. Al terminar la lectura, Pedro no había realizado comentarios sobre el libro, pero después pudo desarrollar discursivamente una mirada particular de esa experiencia. Al revisar su posterior intervención observamos que hace una apreciación acerca de la historia en general y después puede relacionar su historia personal con la ficción.

Podemos entender que la lectura es recursiva, no implica un único tiempo presencial, sino una reelaboración de esa experiencia, que puede simbolizarse en un tiempo posterior. Pareciera que la lectura ancla y anuda una experiencia vital en una línea particular del tiempo (Picard, 1989). Los niños y niñas, a través de sus intervenciones, muestran cómo la ficción conforma un anudamiento entre lo que recuerdan, lo que escuchan y aquello que proyectan. De alguna manera, la práctica de la lectura es un eje que va alineando el pasado, el presente y el futuro en la experiencia vital. Esas alineaciones se pueden producir de diferentes maneras, porque esas tres dimensiones pueden estar superpuestas todas juntas o por partes. Para ejemplificar esto, revisemos el siguiente análisis.

Docente: Vi uno de una tortuga, que era muy parecido al de los siete ratones ciegos. Yo me di cuenta, les dije que buenazo este cuento

7 Los nombres son ficticios para resguardar la identidad de los participantes.

y me dicen es igual que el de los siete ratones ciegos. (Escuela A, 23/11/2015)

El libro de la tortuga que menciona la docente se denomina *¡Siento un pie!* (Rinck y der Linden, 2010) y se asemeja al cuento *Siete ratones ciegos* (Young, 2010). Los dos cuentos refieren a una leyenda india entre siete hombres ciegos y un elefante. Aquí es posible observar cómo los niños pueden relacionar los cuentos a través de su estructura narrativa. En ambos libros, si bien varían los personajes, la trama contiene los mismos elementos. La interrelación que pueden lograr entre un libro y el otro puede ser observada a través de este diseño metodológico, porque sostiene la investigación a lo largo del tiempo. Esas observaciones muchas veces no aparecen si se realiza una entrevista sobre lectura en niños pequeños y se les pide que recuerden los libros leídos. Pero en este caso, al trabajar continuamente diferentes libros, se pudieron registrar las construcciones que iban generando en relación con la lectura. Podemos hipotetizar que, a modo de zigzag, el lector va construyendo una red de significados (Nikolajeva, 2014).

En ese mismo grupo de niños, pero en primer grado, trabajamos con el libro *El amor es circular* (Zeta, 2014). La docente (escuela A) relata que a ella le parece que los niños han tenido una experiencia que no van a olvidar y agrega:

Docente: Cuando les pregunto en clase: ¿Cómo es el amor?, “Circular, seño”, me responden. (Escuela A, 12/12/2016)

El libro contiene un poema que hace referencia a la forma que tiene el amor. Este cuento se leyó en ronda. En las cuatro escuelas manifestaron un especial interés por la edición (es un libro chiquito y con forma de acordeón). Después de la lectura colectiva y durante el recreo pedían que la docente les volviera a leer el cuento.

Podemos observar que esta forma de revisión de las lecturas en un período considerado de tiempo, si bien se esboza de manera explícita en los lectores adultos, no suele estudiarse en niños (Lahire, 2004; Papalini, 2015). Al observar el mismo grupo durante un tiempo prolongado pudimos recuperar de qué manera se van tramando los hilos de la lectura.

Estas experiencias dan cuenta de que entre las diferentes capas de la lectura se aprecia una variación en el tiempo que se establece con la retrospectiva y la prospectiva. La actividad en presente establecía lazos

con libros o situaciones que ellos habían experimentado. Esto implica que los tiempos de la lectura no son lineales y únicos. Están latentes y son relaborados, revisitados en algún momento significativo (Nikolajeva, 2014). De esta forma, la lectura se vuelve parte intrínseca de la vida, la atraviesa para reconfigurar los sentidos que se construyen.

Los sentidos de la lectura

Pudimos observar que las recurrencias no son solo sobre las tramas narrativas, sino en la experiencia táctil, visual del libro (Stole, 2020). Esto muestra que la relación entre los niños y los libros no tiene solo que ver con lo auditivo o visual, sino que involucra todo el cuerpo. Cuando la docente de un grupo de niños preguntaba acerca de la lectura que habían realizado, estas fueron dos de las respuestas:

Jazmín: ¡¡Ahh!! Señor, viste ese cuento para ver y tocar... (Actividad de cierre, Escuela D, 15/10/2016)

Damián: ¡¡Sí!! Era el de la tapa negra... y además de hojas color negro. (Actividad de cierre, Escuela D, 15/10/2016)

Aquí ampliamos el punto anterior: no se trata solo del recuerdo en las tramas narrativas, sino que también hay una experiencia sensorial, que muchas veces no es posible proyectarla discursivamente en los niños pequeños. La primera vez que leímos *El libro negro de los colores* (Cottin y Faria, 2008) Malena acariciaba el libro y lo señalaba. Cuando realizamos una actividad con todos los libros ya leídos, ella vuelve a buscar el libro y lo acaricia. La niña evidencia que hay algo que le gustó de ese libro particular, quizás no recuerda la historia completa, pero acariciar el libro y señalar cuestiones sobre el diseño hace que sea importante pensar en una experiencia que trasciende el momento de la lectura y que puede ser conceptualizada o simbolizada en un futuro.

En relación con la elaboración propia de la lectura en los adultos, es conocido que recordamos no toda la historia, sino las sensaciones, la experiencia del contacto con el papel, la situación particular de esa experiencia (Nikolajeva, 2014). Con esto, podemos sostener que la lectura no queda fuera del cuerpo y de las emociones. En todas las escuelas observadas, se generaban situaciones particulares con las sensaciones. Por ejemplo, existía una necesidad de tocar el libro que se estaba

leyendo, y se empezaron a establecer turnos para hacerlo después de la lectura colectiva. También se observó el rechazo a la página en caso de no gustarles el cuento, por ejemplo, pasaban la hoja inmediatamente y la aplastaban haciendo un gesto de desagrado. El abrazo era parte del agradecimiento de la lectura de un cuento o el recibimiento ante la llegada de la investigadora, pero también el gesto para expresar una satisfacción con el libro:

Lara: Mi preferido era ese... te acordas seño?... que tenía los animales... me parece que del monito, ese me gustó. (Actividad de cierre, Escuela D, 15/10/2016)

El vínculo emocional con los libros ha sido demostrado en otras investigaciones (Green y Brock, 2000). Esa relación puede ser evidenciada en la evasión y abstracción mental de la lectura fuera del cuerpo (Nell, 1988), mientras que otros estudios argumentan una fuerte relación con el cuerpo (Barthes, 1993; Littau, 2008). En el caso de la lectura en la infancia, las expresiones en relación con el propio cuerpo y el de los otros, se convierte en una forma de representar la práctica de la lectura.

Las tramas sociales de la lectura

La experiencia colectiva de la lectura puede verse en el relato de los niños: no solo se comparten historias, sino que se establece una relación y una complicidad con el otro. La lectura establece relaciones entre los sujetos de una comunidad, permite desarrollar lazos entre los que comparten esa situación particular (Hirschman, 2011). Eso tiene un valor transferencial sobre todo en los niños pequeños, porque inician su socialización escolar y la lectura colectiva habilita un espacio en el cual encontrarse con uno mismo y con los compañeros. En la lectura compartida, los niños pequeños hacen comentarios acerca de lo que escuchan, hipotetizan y preguntan. En esta investigación, se observó una complicidad recurrente con los compañeros, por ejemplo: hacer chistes sobre una palabra, discutir un sentido de lectura, preguntar en voz baja cuando no comprendieron un fragmento, jugar a la ronda, sentarse de determinada manera para que todos pudieran escuchar y observar el libro. Es decir, en diferentes actividades se ponían en acción las capacidades de relación social con los compañeros. Una de las intervenciones fue la siguiente:

Julián: Son lindos los libros porque también los ponemos en las mesas y entonces podemos leer con los amigos. (Actividad de cierre, Escuela D, 15/10/2016)

En este punto intermedio es cuando podemos esbozar la conceptualización de entender la lectura (todo lo que concierne a la práctica de lectura, porque comprendemos que si bien es un acto individual y subjetivo tiene mucho que ver con la relación que establezco con los demás, con las miradas cómplices, las risas) como un acto afectivo y recíproco de comprensión y de inserción ante el mundo. La lectura compartida, sostener un mismo libro entre varios, revisar las diferentes imágenes de un libro, son situaciones que habilitan una interrelación con el mundo que otras pocas actividades humanas logran. Si bien suelen plantearse los beneficios de una lectura individual (Nell, 1988), las relaciones con una comunidad lectora también pueden registrarse en un círculo de lectores, lo que implica un vínculo con la conversación (Elderkin y Berthoud, 2013). Como plantea Kuijpers (2020) el acto de leer puede ser aún más beneficioso si se le agrega la conversación con otros. Aquí no pretendemos establecer relaciones directas con la biblioterapia, pero sí rescatar una dimensión social de la lectura y sus posibilidades. A su vez, esto tiene una relación entre la lectura y el juego: las reglas de ambas actividades se logran a través del consenso social (Huizinga, 2015; Malajovich, 2009).

Trabajo subjetivo

La lectura como práctica que concierne a la construcción de subjetividad es un tema ampliamente estudiado por la sociología de la lectura. Observamos que cada lector elabora un lugar propio, una lectura personal alejada del bullicio del grupo. Después de realizar la lectura compartida o colectiva, durante el trabajo de campos se observó que los niños y niñas pedían ver el libro para tocarlo, pero en un momento individual, propio e intransferible. Ese momento no estaba pautado en las actividades diseñadas, pero se convirtió en un ritual en las cuatro escuelas donde se realizó la investigación. Ese lugar único, habitable en la reconstrucción de una experiencia propia, tiene que ver con la posibilidad de leer ese mismo texto desde otro lugar. Con esto nos referimos a la posibilidad de una abstracción de otras actividades: el recreo, la hora de la merienda u otros juegos. Estas son actividades

que podrían considerarse, dentro de la lógica de las instituciones, más atractivas que la de sentarse en solitario a leer. Esto siempre se generaba en un momento posterior a la lectura colectiva de los cuentos. Los niños y niñas se aislaban para leer en su propio espacio. Como de forma habitual la lectura se realizaba en voz alta y en ronda, muchos pedían leerlo en solitario luego.

Podemos relacionar estas situaciones de lectura observadas con una afirmación de Michèle Petit (2008): “El lector elabora un espacio propio donde no depende de los otros, y donde a veces hasta da la espalda a los suyos” (p. 111). La subjetividad es una dimensión poco aprehensible, que no podemos desentrañar totalmente, pero que permite una relación particular con lo social. Lo interesante de esta práctica es que no puede ser totalmente conceptualizada, nos deja ver partes, ilumina ciertos lugares y después se esconde entre los recovecos del lector.

Una dimensión observable es la disposición del cuerpo en relación con el libro, la soledad en medio de tanto murmullo, pero muchas veces los niños aún no pueden dar cuenta de esa experiencia que probablemente surja después, en una reelaboración con el tiempo. Dice Papalini (2015): “los senderos de la subjetividad no se muestran abiertamente, son picadas imprecisas a las que hay que seguirles la pista en un bosque espeso” (p. 21). La lectura, en un proceso íntimo del lector, deja entrever puntas de icebergs que sobresalen en el mar de la práctica cotidiana, pero aun así debajo se concentra una gran parte que emergerá en situaciones particulares, en otro tiempo. Esta categoría nos permite pensar de qué forma el impacto positivo de las prácticas placenteras de lectura repercutirán en una relación positiva con un hábito lector perdurable (Fuentes et al., 2019).

La experiencia literaria

A Tatiana le gustaba mucho el libro *Malena, ballena* (Cali, 2009). En el jardín de infantes siempre pedía leerlo y lo mostraba repetidas veces a sus compañeros. En segundo grado, cuando realizamos una actividad sobre el mar, apareció el libro y ella señalaba que era su libro favorito, que lo tenía en su casa pero que era de la biblioteca y había que cuidarlo mucho. Otro ejemplo que apunta a esta relación entre los niños y los libros se produce cuando en un momento la investigadora pregunta si conocen qué es un marcador o señalador:

Santiago: yo tengo un cuento de Pacha y tengo un marcador para saber dónde dejé de leerlo. (Actividad en el aula, Escuela A, 5/10/2015)

Sostenemos que la relación excede al libro y se relaciona con otras prácticas que rodean a la lectura. Tener un señalador, visitar una biblioteca, cuidar el libro, volver a encontrarse con ese texto que nos emocionó, son prácticas comunes en los adultos que los niños pueden desarrollar en un período sostenido en el tiempo. Por ejemplo, después de leer el libro *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007), sucedió lo siguiente:

Docente: Habrá que ver a dónde fue el pato. ¿A ustedes qué les parece?

Juliana: A otro cuento de ese mismo pato. (Actividad en el aula, Escuela A, 5/10/2015)

Una respuesta lógica a la demanda: sabemos que las respuestas a las preguntas literarias las buscamos en otros libros, en otras historias en un “embudo” de tiempo, así el lector niño o niña puede ir buceando en diferentes experiencias y construir su propia dimensión de la lectura.

La construcción de una experiencia literaria reúne las expresiones y acciones que intervienen en la construcción de un hábito lector. Si bien estos estudios se realizan con adultos, puede observarse (Gaete-Moscoso, 2019) que existe una construcción de ciertas actividades vinculadas a una práctica: utilizar un señalador, leer otros libros del mismo autor, compartir la lectura con otras personas. Todo esto conforma un sustrato sobre el cual se asienta una biografía construida en esa práctica.

Discusión y conclusiones

Concedores de la importancia de la adquisición de hábitos de lectura desde la infancia, que inciden en aspectos diversos del aprendizaje desde una perspectiva crítica (Maina, 2018) y en la mejora o refuerzo de habilidades sociales, nos centramos en identificar y analizar los aspectos relevantes en el desarrollo y la adquisición de aprendizajes literarios en los niños y niñas.

En relación con la lectura de material de ficción, se han identificado cinco categorías relevantes: tiempo, sentidos, tramas sociales, traba-

jo subjetivo y experiencia literaria. Han sido reconocidas a partir de la constante observación (sostenida en el tiempo) de las actividades lúdicas de lectura que se han desarrollado en las aulas, como parte de la ejecución de la investigación desde donde surge este artículo. De esta manera, hemos podido evidenciar cómo la intervención sistemática de las prácticas pedagógicas favorece la lectura y predispone a una experiencia positiva con la trayectoria lectora (Errázuriz et al., 2018).

En el caso de la categoría tiempo, se ha observado que no existe un tiempo único, sino que es posible evidenciar una reelaboración de esa experiencia, que puede simbolizarse en un tiempo posterior. Al observar la relación que los niños y niñas establecían con la lectura, confirmamos que es posible observar dos niveles: un primer acercamiento al texto en general y un segundo nivel donde los niños vinculaban su experiencia de vida con el sentido de la historia contada en el libro. Hasta el momento las investigaciones centradas en los adultos (Papalini, 2015; Picard, 1986) nos ofrecieron pistas para pensar en los lectores empíricos niños y niñas.

En el caso de la categoría sentidos, se trata de un ámbito que permite ampliar la categoría de tiempo. No se trata solo del recuerdo en las tramas narrativas, sino que también hay una experiencia sensorial, que muchas veces no es posible proyectarla discursivamente, pero que se puede evidenciar en la relación que se establece con los libros (Stole, 2020). Es decir, muchas veces los niños no pueden reconstruir a través de la palabra por qué les gustan ciertos libros y no otros, pero a través de la relación corporal (tocarlo, abrazarlo, morderlo o rechazarlo) podemos entender su posición. Si bien existe una idea de sostener que la lectura permite una evasión fuera del cuerpo (Nell, 1988), otros estudios argumentan una fuerte relación con el cuerpo (Barthes, 1993; Littau, 2008). En este caso a través del trabajo de campo pudimos evidenciar que la relación entre lectura y corporalidad indica un vínculo intrínseco y que puede brindar datos acerca de la experiencia literaria.

Respecto de las tramas sociales, la lectura habilita un espacio para el entramado de relaciones con los otros: leer un libro entre varios, comentarlo y participar de las charlas literarias. La inserción de la lectura en una malla o red social nos permite observar cómo a través de estas prácticas los niños y niñas se insertan en el mundo (Kalman, 2004; Lerner, 2001). Así, podemos encontrar una forma de acceso al mundo

que solo es habilitada por la lectura como práctica sociocultural que interrelaciona una perspectiva individual con un aspecto social y colectivo. Esta categoría nos permite pensar que la lectura en comunidad puede ofrecer un gran bagaje a los niños y niñas en edad de escolarización. Las conversaciones literarias, como parte del aprendizaje de la lectura, han sido observadas de manera individual (Wolf y Heath, 1992), pero aquí proponemos llevarlas a la práctica en las comunidades educativas.

La categoría experiencia literaria, recupera una dimensión pragmática algunas veces olvidada. En la práctica de la lectura accedemos a una relación con la cotidianeidad de la vida que va hilvanando secciones con las lecturas realizadas. Con esto nos referimos a la posibilidad de recuperar las acciones cotidianas en relación con la lectura: visitar una biblioteca, cuidar el libro, tener un señalador. Esta familiarización con la cotidianeidad de la lectura ha sido investigada en adultos (Gaete-Moscoso, 2019; Papalini, 2015). Son estas acciones prácticas las que demuestran a su vez una relación preponderante con el libro en papel en edades tempranas

En cuanto al trabajo subjetivo se habilita un espacio propio de elaboración de experiencia íntima y propia, que en general es recuperable en fragmentos y porciones. La lectura se enraíza en las profundidades del sujeto y por esta razón es válido interrogarse sobre la construcción de subjetividad de los niños en sus primeras relaciones con los libros (Kuijpers, 2020). Entonces, es una práctica que se relaciona tanto con la comprensión de mundo como con el trabajo acerca de la subjetividad, un doble anclaje entre la dimensión cultural y la experiencia individual que nos lleva a entender y conocer el mundo.

Para concluir, a partir de estas categorías identificadas y descritas, podemos reconocer que la lectura es una práctica sociocultural que tiene una doble dimensión: subjetiva y social. Esa dualidad es subsidiaria una de otra, en tanto la lectura es una práctica que habilita espacio de encuentros con uno mismo, pero también con los otros. A su vez, va girando en espirales a través del tiempo, uniendo y atando situaciones con la lectura y experiencias propias de la vida cotidiana.

No se trata de qué o cuánto se lee, sino de cómo se capitaliza la lectura para formar parte de los aprendizajes y herramientas a lo lar-

go de la vida (Bahloul, 1998; Lahire, 2004). La lectura literaria incluso se conforma como un medio terapéutico (Kuijpers, 2020) que fomenta el conocimiento de realidades diversas a la vez que promueve la empatía.

La lectura, entendida como una experiencia que no puede ser conceptualizada totalmente, se reelabora constantemente en un tiempo que no es lineal, sino que hace bucles entre la retrospectiva y la proyección. Esto implica que muchas veces los adultos no comprendemos cabalmente la experiencia de la lectura en los niños, si nos guiamos únicamente por la reconstrucción discursiva inmediatamente posterior a la lectura. El anclaje de esa experiencia, quizás, se pueda observar en una posterioridad.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2018). *Resistencia*. ALIJA.
- Bahloul, J. (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “pocos lectores”*. Fondo de Cultura Económica.
- Ball, M. y Gutiérrez, M. (2007). Lectura y literatura como experiencias. *Revista de Estudios Literarios*, (15), 95-108.
- Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen. *Educere*, 12(42), 439-445. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569003.pdf>
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Cali, D. (2009). *Malena, ballena*. Libros del zorro rojo.
- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales, M. Castelló, y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 186-208). Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/35411>
- Chambers, A. (2015). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Cottin, M. y Faria, R. (2008). *El libro negro de los colores*. Libros del zorro rojo.
- Cordón-García, J. A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de Información (MEI)*, 7(13), 247-268. <https://doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

- Cuestas, P. (2018). ¿Las/os chicas/os no leen? Experiencias y encuentros entre niñas/os y libro. *Revista de Educação*, 6(11), 181-191. <https://doi.org/10.30612/hre.v6i11.8563>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., y Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Elderkin S. y Berthoud, E. (2013). *The novel cure: An A to Z to literary remedies*. Canongate Books.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O., y Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes* (Informe final FONIDE N° FX11619). Ministerio de Educación de Chile.
- Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical response to visual texts*. Routledge.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fuentes, L., Errázuriz, M. C., Davison, O. y Cocio, A. (2019). Validación de una encuesta de actitudes de lectura en estudiantes de educación básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225-250. <https://doi.org/10.29344/0717621X.39.2012>
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿Qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Revista Literatura y Lingüística*, (40), 209-227. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>

- Garayalde, N. (2018). La lectura del tiempo en la obra de Pierre Bayard. *Çedille. Revista de estudios franceses*, 14(4), 221-243. <https://cedille.webs.ull.es/14/09garayalde.pdf>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Green, M. C. y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(79), 701-721. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (17), 9-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902581.pdf>
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum, un género en construcción*. Grupo Editorial Norma.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirata, K. y Kato, K. (2011). *La casa de los cubos*. Adriana Hidalgo Editora.
- Huizinga, J. (2015). *Homo ludens*. El libro de bolsillo.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
- Kuijpers, M. M. (2014). *Absorbing stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative response* [Tesis doctoral]. Universidad de Utrecht, Países Bajos. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/304849>
- Kuijpers, M. M. (2020). La biblioterapia en la era de la digitalización. En M. Kovac y A. Van der Weel (Eds.), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. CERLALC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa Editorial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpo y bibliomanía*. Manantial.

- Lluch, G. (2018). L'educació literària en els llibres de text de secundària: anàlisi crítica i comparativa. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (77), 60-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6504157>.
- Malajovich, A. (2009). Las concepciones infantiles acerca del juego. *Cadernos de Educação*, (34), 253-264.
- Maldonado-González, Z. y Guerrero Contreras, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 971-988. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614017>
- Maina, M. (2018). Políticas públicas en Latinoamérica y el derecho a leer. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 55-64). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-226.
- Montes, G. (2005). Las plumas del ogro. La importancia de lo raro en la lectura. *Revista Imaginaria*, (165). <http://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>
- Nabokov, V. (1984). *Lecciones de Literatura*. Emecé Editores.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortíz de Santos, R., Martín Hidalgo, I., y Lobo de Diego, F. (2019). "¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria". *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Papalini, V. (2015). *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Eduvin.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.

- Patte, G. (2015). *Biblioteca y vida. Elogio del encuentro*. Universidad de Valparaíso.
- Peroni, M. (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *El arte de la literatura en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Les éditions de Minuit.
- Rinck, M. y der Linden, M. (2010). *¡Siento un pie!* Editorial Norma.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Grupo Editorial Norma.
- Revenga, M. (2001). Aspectos afectivos de la lectura. *Revista Gallega Portuguesa de Psicología e educación*, 5(7), 43-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900212.pdf>
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a15.pdf>.
- Sarto, M. (1989) *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- Schaeffer, J. M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Lengua de Trapo.
- Stole, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿por qué necesitan libros? En M. Kovac y A. Van der Weel (Eds.), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. CERLALC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Troscianko, E. T. (2018). Fiction-reading for good or ill: Eating disorders, interpretation and the case for creative bibliotherapy research. *Revista Medical Humanities*, 3(44), 201-211. <https://doi.org/10.1136/medhum-2017-011375>.
- Valencia S. W. y Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *Reading Teacher*, 44(7), 498-500. <https://www.jstor.org/stable/20200711>

- Valles, M. (1996). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Wolf, S. A. y Heath, S. B. (1992). *The braid of literature: Children's worlds of literature*. Harvard University Press.
- Wolf, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.
- Young, E. (2010). *Siete ratones ciegos*. Ekaré.
- Zeta, M. (2014). *El amor es circular*. Ediciones de la Terraza.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.