



Singularidades de la investigación en lectura literaria infantil

On the singularities of research into children's literary reading

Singularidades da investigação em leitura literária infantil

Melisa Gisela Maina

melisa.maina@gmail.com

Centro de investigaciones y Estudios sobre Cultura y
 Sociedad - CONICET, Argentina

Recepción: 06 Agosto 2021

Aprobación: 29 Noviembre 2021

Publicación: 01 Junio 2022

Cita sugerida: Maina, M. G. (2022). Singularidades de la investigación en lectura literaria infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), e104. <https://doi.org/10.24215/18537863e104>

Resumen: En este artículo se analizan los resultados de una investigación sobre la lectura literaria en la infancia desarrollada a lo largo de tres años en escuelas de Córdoba. Proponemos ahondar la reflexión metodológica cualitativa como complemento de un diseño cuasiexperimental ejecutado. Seleccionamos tres casos raros, denominados así porque se apartan en términos cuantitativos de la media del grupo. Sin embargo, al revisarlos en una dimensión cualitativa podemos observar otros matices de las trayectorias sociales y culturales, las cuales no son lineales ni predictivas. Consideramos que este tipo de complementariedad metodológica resulta crucial para abordar de manera profunda la práctica de lectura.

Palabras clave: Metodologías mixtas, Infancia, Lectura, Casos raros.

Abstract: This article analyzes the results of an investigation on literary reading in childhood conducted over three years in schools in Córdoba, Argentina. The aim is to deepen the qualitative methodological reflection as a complement to the execution of a quasi-experimental design. We selected 3 rare cases, so named because they deviate, in quantitative terms, from the mean of the group. However, when reviewing them in a qualitative dimension, we can observe other nuances in their social and cultural trajectories, which are not linear and predictive. We posit that this type of methodological complementarity is crucial to carry out an in-depth approach to reading practice.

Keywords: Mixed methodology, Childhood, Reading, Rare cases.

Resumo: Neste artigo analisam-se os resultados de uma pesquisa sobre a leitura literária na infância, desenvolvida ao longo de três anos nas escolas de Córdoba. Propomos aprofundar a reflexão metodológica qualitativa como complemento de um modelo experimental executado. Seleccionamos três casos raros, assim denominados porque se separam, em termos quantitativos, da média do grupo. No entanto, ao revisá-los pelo viés qualitativo, podemos observar outros matices das trajetórias sociais e culturais, as quais não são lineares e preditivas. Consideramos que este tipo de complementaridade metodológica resulta crucial para abordar de maneira profunda a prática de leitura.

Palavras-chave: Metodologias mistas, Infância, Leitura, Casos raros.



1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una práctica que suele medirse, en general, de dos maneras: por un lado, a través de grandes encuestas y escalas matemáticas; por otro, con análisis particulares de casos emblemáticos. Ambas entradas son necesarias en la medida en que dan cuenta de diferentes dimensiones de la práctica. En este artículo nos permitimos ahondar en la reflexión metodológica, postulando la necesidad de integrar las estrategias cualitativas y cuantitativas en las investigaciones sobre lectura. Con ese objetivo, presentaremos los resultados de una investigación longitudinal sobre la lectura literaria en la infancia desarrollada a lo largo de tres años en escuelas de Córdoba (período 2016-2019). Seleccionamos tres casos raros, denominados así porque se apartan, en términos cuantitativos, de la media del grupo, pero al revisarlos en una dimensión cualitativa podemos observar otros matices de las trayectorias sociales y culturales, las cuales no son lineales ni predictivas.

La sociología de la lectura, sobre todo de línea francesa, con los trabajos de Douglas Waples y Donald Berelson (1938), las investigaciones de Joffre Dumazedier y Jean Hassenforder (1968) (Poulain, 2004), así como una parte de la investigación educativa (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; De Mier, 2017; Jara y Porta, 2015) se recuesta generalmente en metodologías cuantitativas. A niveles escalares, la dimensión cuantitativa permite diseñar políticas de lectura tendientes a abarcar panoramas muy amplios, como requirió, por ejemplo, la pandemia de COVID-19. Sin embargo, las tasas nada nos dicen de situaciones especiales, de experiencias significativas con la lectura, aunque en el entorno los libros no sean una prioridad. Además de las estadísticas, que miden puntualmente el nivel de comprensión de los procesos de lectura, el análisis se beneficia con el abordaje de los casos particulares, que permiten acceder a revisiones más profundas. Al ser la lectura una práctica contextualizada biográficamente, este tipo de complementariedad metodológica resulta crucial. De esta forma, proponemos ahondar la reflexión metodológica cualitativa como complemento de un diseño cuasiexperimental ejecutado, ya que consideramos que este tipo de complementariedad metodológica resulta trascendental para abordar de manera profunda la práctica de lectura.

2. METODOLOGÍA

Este artículo analiza un segmento de una investigación realizada entre 2015 y 2019, en la que estudiamos la lectura literaria infantil utilizando una metodología mixta (Creswell, 2014). Específicamente, realizamos un diseño cuasiexperimental longitudinal (Cea D'Ancona, 2001), que analizó los resultados en comprensión lectora de un grupo experimental que recibió una motivación especial desde el jardín de infantes, con actividades de experimentación lúdicas-literarias sistemáticas¹ durante tres años (nivel inicial, primer y segundo grado de nivel primario) en cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba, Argentina. En este artículo analizaremos tres casos de una muestra de 166 participantes, distribuidos de la siguiente forma: 84 niños y niñas conformaron el grupo experimental, y 82 niños y niñas el grupo control. La investigación comenzó cuando los niños y niñas tenían entre 4/5 años y finalizó cuando tenían entre 7/8 años.

Seleccionamos escuelas de diferentes estratos socioeconómicos para observar de qué forma influía el acceso al material de lectura, la cercanía a las bibliotecas y la disposición de libros en el hogar. Las denominamos Escuela A, Escuela B, Escuela C y Escuela D. En este artículo analizaremos tres casos de tres escuelas diferentes (A, C y D). La complejidad metodológica es tal que conviene exponerla dividiéndola en dos partes diferenciadas:

2.1 Diseño general

Se refiere al planteo de una estructura metodológica general que responde al armado del proyecto y su puesta en práctica en la recolección de datos. Construimos un proyecto cuasiexperimental longitudinal (Cea D'Ancona, 2001) del que participaron ocho grupos (cuatro experimentales y cuatro de control) correspondientes a cuatro escuelas de Córdoba.

a) Dimensión cuantitativa:

- **Grupo experimental año 1:** Se conforma un panel con un grupo de niños en edades preescolares (5 años). Se hace un seguimiento de estos niños (cuatro grupos iniciales de 12 niños) durante 3 años. Es decir, el mismo grupo es observado en primer grado y segundo grado de primaria.
Pretest: En esta etapa se realizó un pretest para rescatar las prácticas lectoras en el hogar de los grupos experimentales y de control. Las preguntas se realizaron a través de una encuesta que los padres debían completar en el hogar. Para reconstruir las concepciones y prácticas sobre la lectura en las instituciones educativas, realizamos entrevistas y un registro etnográfico permanente.
- **Grupo experimental año 2:**
 - Se ofrecieron instancias de lectura con actividades lúdicas con otros libros seleccionados previamente, para continuar con la experiencia mnémica afectiva.
 - Se realizó un seguimiento, a partir de entrevistas a la maestra o maestro, en relación con el aprendizaje de la lectoescritura.
 - Se realizó un test de lectoescritura adaptado al nivel y competencias al finalizar el 1º grado para todos los grupos participantes.

Consideraciones importantes sobre los test:

Los test de lectura comprensiva se toman a nivel mundial como medidas estándares en relación con las cuales se determina la eficacia de la lectura comprensiva a nivel internacional. Si bien reciben amplias críticas, son un indicador muy importante, ya que inciden en las decisiones de las políticas educativas.

Test de lectura comprensiva: Realizamos dos test de lectura comprensiva, uno en primer grado y otro en segundo grado. El test fue realizado por los dos grupos: el experimental (nos referimos a los niños que participaron activamente en actividades literarias) y el control (un grupo de niños que responde a las mismas condiciones: edad e institución educativa, pero que no hicieron las actividades especiales). Las preguntas denominadas literales se identificaron como A, B, C, y las preguntas inferenciales como D, E, F. A partir de las respuestas generadas por los alumnos se elaboraron medidas estadísticas para comprender los datos cuantitativos de los resultados obtenidos del test. Trabajamos con el manual *LEE Test de Lectura y escritura en español*, de Sylvia Defior Citoler, Liliana Fonseca y Bárbara Gottheil (2011). La decisión de utilizar este libro tiene que ver con una preparación específica del material, que utiliza vocablos de uso corriente en Argentina. Es necesario aquí destacar que se realizó una adaptación de estos test, ya que eran demasiados largos. La propuesta del material comprende cuatro partes: lectura de letras, lectura de palabras, (pseudopalabras, comprensión de palabras y frases), prosodia y comprensión textual. Las autoras sugieren realizar el test de manera oral. Sin embargo, en esta investigación se tomó la decisión de hacerlo de manera escrita y con foco en la última parte de comprensión textual.

b) Dimensión cualitativa: se enfocó en las características de las escuelas, de los grupos, a las reacciones ante las actividades, a la dimensión afectiva involucrada entre las relaciones interpersonales, es decir, abarcó globalmente todo el proceso, lo que, más allá de los resultados, provee una riquísima información. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas y registro de las observaciones a través de videograbación y notas.

2.2 Diseño específico

Creamos un plan de actividades de experimentación lúdico-literarias que forman parte del cuasiexperimento. Esto es: un conjunto sistemático de actividades de comprensión, interacción y juegos basados en libros de literatura infantil escogidos según sus temas o sus poéticas (Kit de actividades lúdico-literarias seleccionadas para el catálogo *Innovar* 2019).

La adaptación de la técnica del cuasiexperimento (Cea D'Ancona, 2001) –y si entendemos el experimento más como experimentación que como manipulación– facilita la organización de recursos pedagógicos nuevos en un contexto de producción de conocimiento, de manera equivalente a las experiencias realizadas con grupos “pilotos”, típicamente utilizados en el sistema educativo. A través de esta “forma” se habilita una experimentación lúdica con la lectura, que permite otorgarle un sentido diferente, que deje una huella mnemónica y afectiva distinta, pero complementaria a las ya establecidas en el aula. Al tratarse de un diseño longitudinal (Cea D'Ancona, 2001, p. 102), también ofrece la posibilidad de observar y describir un grupo de niños en la adquisición de la lectura comprensiva a lo largo del tiempo.

Entendemos que esta investigación asumió riesgos infrecuentes en los acercamientos canónicos para este objeto de estudio. Se utilizaron pluralidad de técnicas y triangulación de métodos –cualitativo, cuantitativo y discursivo–; se propuso una experiencia secuenciada, y se estableció un seguimiento longitudinal que incluyó algunas mediciones cuantitativas. También, al construir el segundo diseño, se relevó la literatura infantil circulante.

Como dijimos, en este artículo expondremos algunos de los resultados, específicamente, analizaremos la presencia de casos “raros”, es decir, aquellos casos que se apartan de las tendencias mayoritarias. Si bien son marginales en términos estadísticos, se revelan como excepcionalmente ricos al analizarlos cualitativamente. Los casos que analizaremos revelan cierta relatividad de las determinaciones sociales: se trata de lectores que se apartan de las “herencias” en términos de hábitos familiares de lectura; no se comportan según lo esperado en términos de trayectorias lectoras y fuerzan la reconsideración de la acción social típica bajo otra luz (Bourdieu, 2010). Los casos denominados “raros” son aquellos que se suelen descartar en los estudios sociológicos. El valor de estos casos, que no tienen significación cuantitativa, es cualitativo, como propone Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse (2012), reflexionando en torno a los casos que desobedecen a la autoridad en el conocido experimento Milgram. En sus palabras: “un 35% de las personas desobedeció en algún momento al experimentador y, aunque en la condición del colaborador sólo lo hizo 7.5% y en la réplica holandesa, 9%, al menos alguien desobedeció” (2012, p. 38). Ese dato menor indica que una porción de individuos dentro de la sociedad se aleja de las normas establecidas.

Para este autor, “ser individuo” no es un resultado acabado de la socialización, sino que es el tránsito por diferentes etapas que dependen de las situaciones sociales y culturales, así como de un plexo biográfico de condiciones que habilitan mayor o menor “desviación” en relación con la pauta promedio. De allí la importancia de los casos excepcionales que analizaremos: revelan que no hay determinaciones sociales absolutas.

Es importante destacar que esta no es una investigación de tipo psicologicista. Desde el marco de análisis que habilita el interpretativismo, establecemos un análisis sociocultural de la lectura en la infancia interpretando conversaciones y múltiples datos que están anclados en su contexto, es decir, que se trata de una perspectiva sociocultural. Existen situaciones, procesos que dejan marcas en los sujetos, que hacen a una estructuración social de la experiencia como es entendida por Goffman (2006, p. 14). De esta forma, daremos cuenta de cómo la lectura permite acceder a espacios de simbolización profundos; impacta en la subjetividad individual y repercute en los ámbitos colectivos. Describiremos cada situación particular configurada como “caso raro” a partir de dos aspectos:

1. La descripción de cada situación particular y la ponderación de su excepcionalidad en relación con los promedios estadísticos.
2. La revisión de los procesos de subjetivación especiales que habilitan mayor o menor “desviación” en relación con la pauta promedio.

Recuperamos así el proceso de la lectura en la infancia en relación tanto con las condiciones objetivas como subjetivas –las cuales resultan muy difíciles de cuantificar–. Son estas últimas las menos trabajadas y las que, al mismo tiempo, muestran la resonancia de las experiencias gozosas, de las lecturas lúdicas y placenteras. Cabe destacar que, para seguir las pautas autorreflexivas y la recursividad constante de la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 2002), el proceso de investigación se reformuló paso a paso con las observaciones que fueron surgiendo en su devenir.

3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LA LECTURA

En este apartado analizamos las investigaciones de lectura en tres líneas metodológicas: 1) investigaciones cuantitativas, 2) investigaciones cualitativas, 3) diseños mixtos, 4) casos excepcionales de lectura.

1. Las investigaciones cuantitativas en lectura comienzan en la década del 30, cuando especialistas de la Escuela de Chicago realizaron encuestas para conocer quiénes leían, qué leían y por qué lo hacían. A través de estas encuestas masivas pretendían identificar los efectos de la lectura en las circunstancias específicas de la época (Waples, Berelson y Bradshaw, 1940), (Dumazedier y Hassenforder, 1959). Joelle Bahloul (1987) realiza un estudio cualitativo para contraponer sus datos con los estudios cuantitativos que eran frecuentes en esa época. Algunas investigaciones analizan de manera cuantitativa la lectura infantil a través de: unidades de procesamiento de texto (Vaca Uribe, 2003), las motivaciones de los estudiantes hacia la lectura literaria (Mora Venegas y Villanueva Roa, 2019), los recursos evaluativos cuando cuentan un relato de ficción (Alam y Rosemberg, 2016). También existen investigaciones que plantean la correlación de la capacidad intelectual, con factores sociodemográficos y académicos de los estudiantes con alto y bajo desempeño en exámenes (Bahamón y Reyes Ruiz, 2014).
2. Los enfoques cualitativos en la sociología de la lectura, como los de Lahire (2004), Peroni (1988) y Petit (2006), 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, pensamos que sería válido interrogarse sobre la construcción de subjetividad de los niños en sus primeras relaciones con los libros. Pensar la lectura literaria como práctica social y cultural permite ampliar el horizonte de la relación que establecen los niños con los libros. La perspectiva cualitativa también encuentra regularidades, al plantear la fuerte impronta de la práctica de lectura en la infancia en relación con el entorno familiar. Es válido preguntarnos, entonces, si se hereda la lectura. Estudios realizados con adolescentes muestran que los alumnos/as que compartían el gusto por la lectura con sus familiares y comentaban dichas lecturas en casa, poseían un hábito lector muy desarrollado (Strommen y Mates, 2004). También en esa línea, Francisco Juan García- Bacete (2003) ha demostrado que la implicación de la familia en las actividades y el funcionamiento escolar influye en el alto rendimiento académico de los hijos/as. A su vez, se ha constatado un hábito lector mayor en aquellos alumnos en que los padres son lectores y fomentan la lectura (Fiz et al., 2000). Por lo tanto, la familia ejerce una influencia directa en los primeros años de vida (Moreno, Padilla y Vélez, 1998; Moreno Sánchez, 2001). Emilia Moreno Sánchez (2001) sostiene, a partir de hallazgos de su estudio, que la familia que no anima a sus hijos e hijas a leer tanto como sería necesario puede perjudicar grandemente la adquisición de los hábitos lectores y la actitud hacia la lectura.

En *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), Bernard Lahire señala, a partir de la aplicación de las categorías de Norbert Elias, que las condiciones de existencia de un individuo están en relación con el entorno social y cultural. A través de un estudio etnográfico, Lahire establece relaciones entre las trayectorias escolares y los fracasos o aciertos educativos. De esta manera, el autor evidencia que los retratos familiares muestran cómo se puede transmitir o no un capital cultural, o cómo, a pesar de un contexto familiar que no es propicio para el aprendizaje, el conocimiento escolar todavía puede ser apropiado para los niños. Entonces, las nociones de capital cultural o herencia se vuelven cuestionables cuando, al cambiar la escala de observación, se centran en la descripción y análisis de modalidades de socialización familiar o escolar. En esta misma línea, Stein y Rosemberg (2010) analizan un programa de alfabetización temprana y familiar en hogares de barrios urbanos marginados de la ciudad de Córdoba y del conurbano y la ciudad de Buenos, Argentina. Las situaciones se registraron en los hogares de 30 niños de 4 años. Los resultados evidencian que la alfabetización temprana configura una matriz de oportunidades de aprendizaje para los chicos.

3. En cuanto a los diseños mixtos, existen antecedentes tales como la investigación de Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López (2013), quienes evaluaron cuantitativamente a través de un test a 258 alumnos de ocho secundarias diferentes de la ciudad de Guadalajara, México, para luego entrevistar a 2 alumnos de cada escuela, uno que fuera parte del grupo en altos lectores y otro que representara a los bajos lectores en torno a su comprensión lectora.

Por su parte, Nina Crespo Allende (2001) trabaja en relación con la concepción que docentes y estudiantes de cuarto año básico tienen de lectura: los niños participaron en entrevistas semiestructuradas y los maestros respondieron cuestionarios estructurados cuyos resultados fueron tabulados cuantitativamente. También en esta línea, Constanza Rivera Salazar y Christian Arenas Delgado (2013) realizan historias de vida de cinco niños y niñas y de su relación con la lectura. Es un diseño mixto, ya que combina un ejercicio exploratorio de acercamiento al método cuantitativo de investigación con enfoque etnográfico. En esta investigación, de una muestra de 50 estudiantes, se analizan 5 casos concretos. La investigación que analizamos en este artículo retoma un diseño mixto que intenta entablar relaciones entre la perspectiva cualitativa y la cuantitativa.

4. El análisis de casos excepcionales relacionados con la lectura encuentra antecedentes en investigaciones que apuntan a revisar trayectorias lectoras. Por ejemplo, en el libro *El queso y los gusanos* (1997), Carlo Ginzburg presenta a Domenico Scandella, más conocido como Menocchio, un molinero nacido en Italia en el siglo XVI, procesado y quemado vivo por la Inquisición. Fue acusado de presentar ideas no ortodoxas sobre la creación del mundo, que surgen a partir de una interpretación personal de los libros leídos. El libro de Ginzburg propone conjeturar cómo se formuló esa interpretación a través de sus lecturas. La cuota de creatividad que el molinero imprime a sus lecturas permite una visión particular del mundo.

Más contemporánea es la investigación de Mirta Gloria Fernández (2006), quien se ocupa de adolescentes entre 15 y 17 años, miembros de familias que viven en una antigua fábrica abandonada. En su investigación, que incluye modalidades de interacción en escritura y lectura, estos participantes, que ingresarían en la categoría de “no lectores”, realizan actividades con cuentos de Cortázar. La investigadora se pregunta por la relación que establecen con la lectura los jóvenes que son considerados “no lectores”, y concluye que ellos han adquirido saberes sobre la literatura que van hilando con su experiencia de vida. Vanina Papalini analiza la trayectoria de lectura de tres adultos en su libro *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a lecturas de infancia y adolescencia* (2013). En el recorrido de su investigación podemos observar de qué manera los sujetos investigados exponen un vínculo fuerte con la lectura que orienta de manera

particular algunas de sus elecciones de vida. Es notable observar cómo las lecturas de infancia resuenan en la vida adulta.

Este somero panorama de las investigaciones es utilizado para señalar diferentes maneras de abordar las investigaciones sobre lectura. En nuestra investigación tratamos de reunir aspectos que suelen encontrarse de manera aislada en los análisis de situaciones particulares.

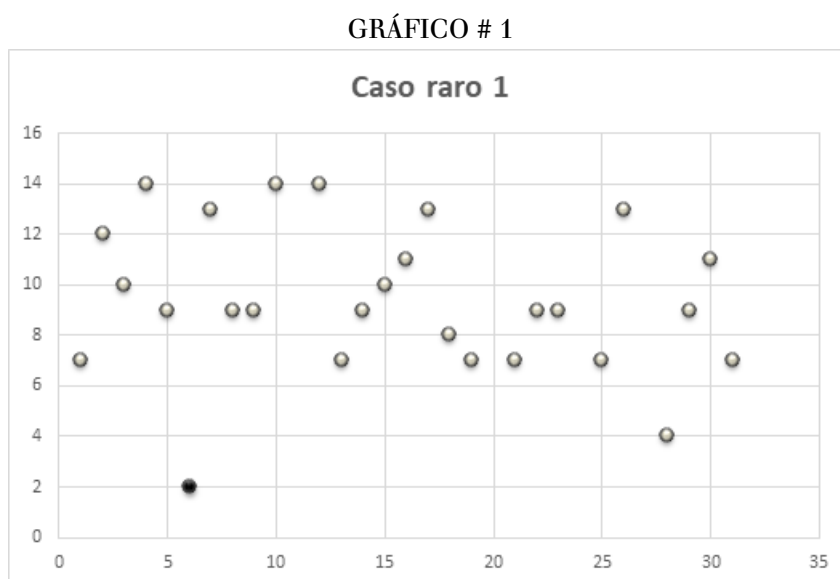
4. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

En este apartado presentaremos los 3 casos que se desvían significativamente de la media: Alma, Thiago y Juan. Es importante aclarar que se utilizan nombres ficticios para resguardar la identidad de los participantes.

En primer lugar, describiremos el desempeño de cada caso a nivel cuantitativo a través de gráficos de dispersión. Estos gráficos fueron elaborados a partir de datos recolectados en un test de lectura comprensiva realizado en primer grado, en el mes de noviembre del año 2016. Utilizamos el test de lectura denominado *LEE Test de Lectura y escritura en español* (Defior Citoler, Fonseca y Gottheil, 2011). Los gráficos que aquí se exponen muestran los resultados generales del grupo de experimentación al que pertenecen lo/as niño/as seleccionado/as como casos raros.

En segundo lugar, describiremos a partir de un enfoque cualitativo otros matices de las trayectorias sociales y culturales, que no son lineales y predictivas.

4.1 Caso 1: Alma, una lectora silenciosa



Alma asiste a la escuela B. Alma contestó correctamente solo una pregunta, la primera. Si solo observamos los resultados del primer test, las actividades experimentales no parecen haber logrado nada. Y, sin embargo, asistimos a una relación con la lectura, de deleite y hasta de avidez, habilitada de manera inesperada para lo que era previsible en su contexto vital. Quizás en su caso, como en otros que veremos, para ver resultados cualitativos, solo se trata de considerar un período más extenso.

Análisis cualitativo

Alma es una niña que tiene problemas de visión; los pronósticos médicos anticipan una temprana ceguera. Debido al número de alumnos, para realizar las actividades experimentales lúdico-literarias en la institución educativa donde ella asistía dividimos la sala en dos grupos. En una oportunidad, ella ya había realizado la actividad correspondiente a su grupo, pero se coló en la mesa del otro grupo para seguir participando. Cuando leíamos en voz alta, ella hacía múltiples comentarios. Al investigar sobre sus hábitos lectores, descubrimos que su interés no era estimulado en su hogar:

Investigadora. – ¿Ustedes leen en sus casas?

Candela. – Yo no tengo libros.

Alma. – Yo tampoco. (Registro etnográfico, escuela B, 1 de septiembre de 2015)

Como podemos observar, la lectura no es una práctica habitual y tampoco dispone de libros en su hogar. El significativo interés por la lectura demostrado por Alma contradice algunas teorías que plantean la continuidad entre lectura en el hogar y lectura escolar. Alma es un caso raro en este sentido, pues no “trae de la casa” el hábito de la lectura, como comprobamos no solo por este comentario en clase, sino también en las respuestas del pretest, la encuesta, y a través de la información recabada por la docente, quien había realizado una entrevista a la madre de la niña y confirmaba que no había libros en el hogar y que no leían habitualmente.

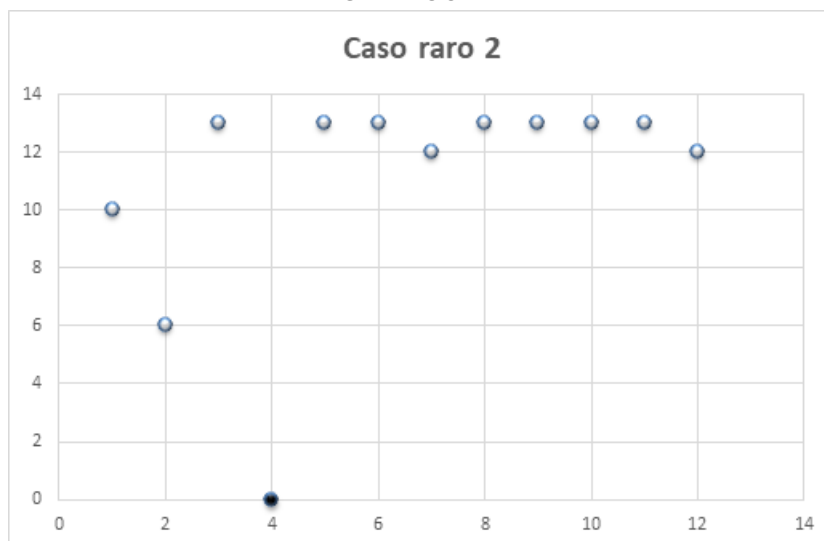
Aun así, Alma tenía especial interés en las actividades de lectura. En general, se sentaba delante de todos y pedía silencio para poder escuchar atentamente. En una oportunidad, al realizar una actividad con el libro *Ferdinando, el toro*, de Munro Leaf, Alma pide el libro para leerlo en silencio, mientras sus compañeros estaban en el recreo (Escuela B, registro etnográfico, 29 de septiembre de 2015).

La situación de quedarse sola leyendo, mientras transcurría el recreo (un momento de juego que niños y niñas estiman mucho) muestra el valor que la niña otorga a este encuentro con la literatura.

Resulta notable su participación activa en todos los encuentros que realizó la investigadora. Siempre se sentaba en primera fila para escuchar atentamente y opinar sobre el libro, esto generaba reiteradas conversaciones literarias que ella misma incitaba.

4.2 Caso 2: Thiago, un desenlace no esperado

GRÁFICO # 2



Thiago asiste a la escuela C. En primer grado, responde toda la evaluación, pero con garabatos. Estuvo sentado y muy concentrado completando las preguntas, pero no de la manera esperada. Aún no escribía de manera autónoma al promediar primer grado. Por ello, no fue posible ponerle una nota y su desempeño fue calificado con 0 (cero). Obviamente, un test no permite señalar que existen respuestas cuando estas no son comprensibles. Si bien en las estadísticas trabajamos con valores equiparables para poder comparar y ordenar resultados, cuando revisamos estas situaciones, vemos que se presentan matices que solo la investigación cualitativa puede recoger.

Análisis cualitativo

Thiago es un niño que habla muy poco, casi no participa en las clases y se distrae con facilidad. También tiene problemas fonoaudiológicos, por lo que se expresa con gestos y sonidos, pero con muy pocas palabras. En general, juega mucho durante la lectura, casi no escucha los cuentos. Sin embargo, cuando realizamos la actividad experimental lúdico-literaria con el libro *El globo* (2012) de Isol, se quedó escuchando atentamente la lectura en voz alta que ofrecía la investigadora.

Después de la lectura colectiva del cuento, Thiago miraba una y otra vez el libro. A pesar de que normalmente se distraía con facilidad, esta vez se concentraba buscando la imagen del globo en otros libros. Dada su riqueza, no podemos dar cuenta de toda esa experiencia aquí, pero la hemos analizado más detenidamente en otro artículo (Maina, 2018), ya que fue una “actividad bisagra”. Poco a poco, a medida que realizamos otras actividades, su interés por los libros aumentó y Thiago participó activamente. Recuperamos un fragmento del registro etnográfico:

En la actividad de experimentación N° 8, denominada Pájaros volando, después de la lectura colectiva, Thiago y Mijael siguen mirando libros sobre las mesas, comentan y comparan los libros (la actividad consistía en descubrir el personaje que se les presentaba previamente en forma de títere a través del libro). Entonces, a través del títere del pájaro buscan ponerlo en la misma página donde se observa el personaje:

Mijael.– Señó, mirá los pingüinos.

Thiago.– Los guiguinos.

Mijael.– Mirá, el mismo pingüino.

Thiago.– Guiguino.

Mijael.– Dice Thiaguito que no tiene letras este cuento.

Van leyendo juntos el libro *Ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodríguez. Mijael le relata la historia a Thiago.” (Transcripción de registro etnográfico, escuela D, 8 de septiembre de 2016).

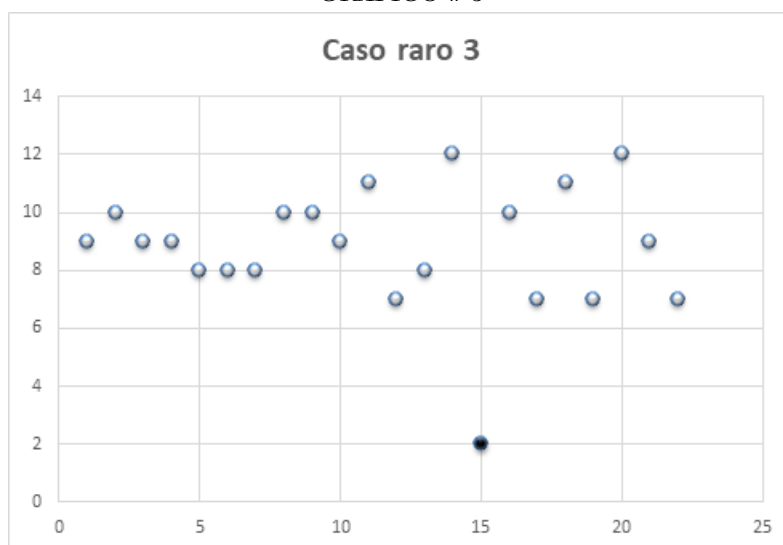
En primer grado tuvo un inicio escolar dificultoso, le costó adaptarse al ritmo de la clase y, cuando podía, se escapaba para correr por el patio. La abuela lo acompañó durante la segunda etapa del año; se sentaba con él para que no se fuera y pudiera participar en la clase. A partir de las conversaciones con la docente y con la abuela, pudimos establecer que no tenía obra social y, por lo tanto, si bien necesitaba un acompañamiento especializado, su familia no podía costearlo.

Con respecto a las actividades de lectura, si bien en las primeras no se interesaba, paulatinamente se fue incorporando a las propuestas lúdicas. En segundo grado, cuando realizamos una actividad denominada *Literatura y mar* pidió que leyéramos todos los cuentos que había llevado y armó su propio juego. Con una compañera extendieron los libros en los que se observaba el color celeste o azul para simular el agua e hicieron navegar sobre este piso barquitos de papel (registro etnográfico, escuela D, 13 de noviembre de 2015).

Esta situación implica una revisión de la literatura como juego, en este caso, Thiago entendió cómo eran las actividades pautadas de experimentación estética y se animó a proponer un juego inventado por él, pero que tenía una continuidad temática con los libros propuestos.

4.3 Caso 3: Juan, aprendiz en la adversidad

GRÁFICO # 3



Juan asiste a la escuela A. En el test de lectura comprensiva de primer grado obtuvo 2 puntos y ese puntaje respondía a una pregunta sobre el título del texto, es decir, la que podría considerarse la más fácil de las preguntas a responder o la que con más probabilidades podía resolverse por azar. Creemos que su intermitencia en el cotidiano escolar impactó en su desempeño en relación con la comprensión lectora.

Análisis cualitativo

Es un niño que asiste al mismo grado que su hermano mellizo. Él habla más, su hermano es un poco más introvertido. Ellos son los más chicos de una familia numerosa y ensamblada que vive en un asentamiento ilegal en las inmediaciones del barrio. Su padre se dedica a la recolección de materiales para reciclaje. Una de las principales problemáticas es la escasa asistencia a clases, y, en general, las llegadas tarde al aula. Como las actividades experimentales de lectura fueron desarrolladas en la primera hora, Juan solía llegar en el momento del cuento y, aunque no realizaba la totalidad de las tareas, siempre se acomodaba a la situación. También se observaba un interés particular por la lectura. En una de las actividades, él propuso desarrollar un juego con los colores porque no los sabía y los quería aprender.

Después del cuento, en el recreo Juan acercó un lapicero con unas fibras para jugar con la investigadora y le pidió que nombren en voz alta los colores. La investigadora le preguntó por qué no lo hacía él con sus compañeros, Juan respondió en voz baja que no él no sabía los nombres de los colores. Entonces jugamos a sacar las fibras del lapicero y decir el color. Además, pedía repetidas veces durante las clases leer el cuento “Has visto”, de Istvanch. (Registro etnográfico, Escuela A, 10 de octubre 2016)

En repetidas ocasiones pedía que le leyeran otra vez el cuento o se alejaba en soledad para revisar nuevamente el libro. Al finalizar primer grado, aún no había podido alcanzar los logros básicos esperables en este nivel escolar.

En segundo grado manifestaba un gusto particular por los poemas y las actividades de lectura que incluían cierta musicalidad.

5. CONSIDERACIONES GENERALES DE LOS TRES CASOS

Podemos observar ciertas características comunes en los tres casos presentados. En primer lugar, los tres están retrasados (con relación a sus compañeros) en el desarrollo de la lectura y la escritura al finalizar primer grado. En dos casos (Alma y Thiago), podemos observar una serie de problemas de percepción o cognitivos que claramente afectan al desarrollo integral de la escolaridad. A su vez, los tres coinciden en condiciones objetivas de vida muy precarias; el desempeño escolar se ve materialmente afectado (llegadas tardes, ausencias prolongadas, falta de materiales de lectura en el hogar), y podemos inferir la potencial incidencia de esta precariedad en términos de la salud psicofísica de los niños.

Son aquellos casos que quedaron fuera de las “predicciones” (que en el universo social son apenas conjeturas) que surgen de la consideración de aspectos estructurales (clase social y nivel educativo familiar, fundamentalmente). Las trayectorias lectoras de los niños y niñas no se ajustan necesariamente a estas variables mayores como las características socioeconómicas del barrio donde la escuela se emplaza, ni a su condición de pública o privada, ni a su carácter confesional o laico. Esto es desafiante pero también revelador. Como dice Bernard Lahire, cuando cuestiona la fijeza del concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu:

desde el momento en el que un actor ha sido colocado, simultánea o sucesivamente, en el seno de una pluralidad de mundos sociales no homogéneos, y a veces incluso contradictorios (...) nos encontramos con un actor con un stock de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados, y, en consecuencia, con prácticas heterogéneas (...) (Lahire, 2004, p. 46).

A partir de los casos revisados podemos continuar la interpretación conjunta de los datos cuantitativos con los registros cualitativos, lo que permite observar los casos “raros” o marginales, denominados así por ser los que no encajan dentro de las regularidades: son invisibilizados en los datos o absorbidos por la cotidianidad escolar. No importa tanto, en ellos, el resultado de un test puntual del presente inmediato. Sí, en cambio, el proceso establecido con la lectura: una suerte de modificación de las condiciones subjetivas –que son, por ello, muy difíciles de cuantificar–, que aparece como apertura, como promesa, como inflexión. Nos preguntamos: ¿Cuál es el límite de lo que la escolarización puede en estas circunstancias? Frente a la idea de la lectura como herencia familiar, María José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar sostienen: “es crucial la actitud que asuma la familia frente al aprendizaje de los niños/as, actitud que debe estar complementada con una relación familia-escuela permanente, positiva y fluida” (2014). Estas autoras insisten en la relación entre las lecturas del hogar y un desempeño escolar sostenido en el tiempo.

Pero ¿y si esto no sucede? Podemos observar que, en estos tres casos, se establece una relación afectiva y propia con el libro, y, por ende, con la lectura, aunque las prácticas familiares no converjan en ese sentido. Si bien las condiciones socioculturales siempre están presentes en este tipo de investigaciones, es posible romper con ciertos esquemas de herencia cultural a través de un diseño sistemático de actividades de lectura literaria en el entorno educativo. A su vez, tratamos de revisar la escisión entre una lectura para informarse o aprender y una lectura de la ficción, anclada en la experiencia estética. El desarrollo de una metodología mixta permitió sistematizar una información rica en cuanto a la cantidad y la calidad, ya que el diseño utilizado propone nuevas formas de abordar las problemáticas relativas a la lectura infantil y otorga una mayor amplitud en la comprensión de fenómenos complejos que se desenvuelven a lo largo de un período.

Entonces, podemos sostener que la metodología también supone un hallazgo de esta investigación. A su vez, la creación y sistematización de actividades de experimentación lúdicas-literarias también resulta una contribución que puede ser recuperada para futuras intervenciones. En otras palabras, la propuesta didáctica puede replicarse en otros contextos educativos para incentivar la lectura literaria.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos planteado el análisis de casos raros a través de una metodología mixta que contiene tanto un enfoque cualitativo como uno cuantitativo con el objetivo de complejizar la mirada sobre la práctica de la lectura. Aunque el uso de los métodos cuantitativos de las ciencias sociales es fuertemente criticado, pueden resignificarse en la medida en que se sepa qué es lo que dicen y qué lo que omiten. La adaptación de la técnica del cuasiexperimento (Cea D'Ancona, 2001) –y si entendemos el experimento más como experimentación que como manipulación– facilita la organización de recursos pedagógicos nuevos en un contexto de producción de conocimiento, de manera equivalente a las experiencias realizadas con grupos “pilotos”, típicamente utilizados en el sistema educativo. A través de esta “forma”, se habilita una experimentación lúdica con la lectura, que permite otorgarle un sentido diferente, que deje una huella mnemónica y afectiva distinta pero complementaria a las ya establecidas en el aula. Al tratarse de un diseño longitudinal (Cea D'Ancona, 2001, p. 102), también ofrece la posibilidad de observar y describir a un grupo de niños en la adquisición de la lectura comprensiva a lo largo del tiempo.

La experimentación lúdico-literaria permitió observar los procesos grupales y sus variaciones, plasmadas en los denominados “casos raros” que desarrollamos a lo largo del artículo. Las trayectorias de vida suelen estar medidas y reguladas en términos de lo “esperable” dentro de unas coordenadas sociohistóricas. A partir del análisis cualitativo de diferentes casos se puso de manifiesto que, si bien la lectura es una actividad cultural que suele transmitirse en la familia, el legado familiar no es determinante. Así, podemos observar que el camino lector puede abrirse a partir de otras posibilidades; allí es donde la escuela cobra protagonismo.

Las mejoras en términos de lectura comprensiva entre los grupos que realizaron las actividades y los que no, si bien no arrojan resultados concluyentes, sugieren que hay una mejora relativa en la lectura comprensiva que podría profundizarse a través de una intervención sostenida en el tiempo. La lectura literaria, como un proceso cognitivo complejo mediado por la experiencia estética y anclado en la interfaz que produce en su vínculo lúdico con la ficción, la concebimos como una práctica sociocultural que permite compartir un mundo y relacionarnos directamente con los otros. Sostuvimos que la comprensión se origina en la interrelación entre el aspecto individual de interpretación del mundo y el vínculo con lo social.

Lo que aquí se muestra, que está lejos de ser concluyente, es que se establece una trama particular entre las experiencias de vida y las historias ficcionales; estas relaciones que abren no son definitorias, ni la interpretación se cierra y limita a su vinculación con el contexto. Como dice Ricardo Piglia: “la vida se completa con un sentido que se toma de lo que se ha leído en la ficción” (2005, p. 104). En nuestro caso, apostamos a que los niños puedan leer y apropiarse de palabras, de historias, que les permitan tanto hacer inteligible el mundo que habitan, así como construir un “otro” mundo posible.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es parte de una investigación doctoral que contó con el apoyo de una beca de CONICET (período 2015-2020).

REFERENCIAS

- Alam, F., y Rosemberg, C. R. (2016). ¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!?: Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbanomarginadas. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 281-297. doi: 10.17533/udea.ikala.v21n03a03. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255046903003.pdf>
- Bahamón, M. J. y Reyes Ruiz, L. (2014). Caracterización de la capacidad intelectual, factores sociodemográficos y académicos de estudiantes con alto y bajo desempeño en los exámenes Saber Pro. *Avances en Psicología*

Latinoamericana, 32(3), 459-476. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242014000300008&script=sci_abstract&tlng=es

- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Crespo Allende, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6, 223-238. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468199>
- Contreras, M. A., Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5514>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- De Mier, V. (2015). Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados. En B. Diuk y C. Muse (eds.), *Cátedra Unesco. Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario* (pp.27-38). Editorial UNC. Recuperado de: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen%2001_AA_VV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., y Gottheil, B. (2011). *LEE Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dumazedier, J. y Hassenforder, J. (1959). #*Le loisir et le livre: éléments pour une sociologie de la lecture*. *Bulletin des bibliothèques de France*, 6, 269-302.
- García-Bacete F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amurrutu Editores.
- Fernández, M. (2006). Un axolotl con un hombre adentro: saberes literarios de sujetos considerados no lectores. En M. Fernández y E. Ferreiro (eds.), *Lecturas sobre lecturas* (pp. 9-33). México: CONACULTA.
- Fiz, M.R., Goicoechea, M. J., Ibiricu, O., y Olea, M. J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik editores.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*. Barcelona: Gedisa.
- Jara, Y. C., y Porta, M. E. (2015). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades prelectoras en escuelas urbano y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 2(16), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44745615009>
- Madero Suárez, I. P., y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *RMIE*, 18(56), 113-139. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000100006&script=sci_abstract
- Maina, M. (2018). Entre el globo y el alambre de púas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(10). Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1618>
- Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. doi: <https://10.13128/RIEF-14798>
- Mora Venegas, P. F., y Villanueva Roa, J. (2019). Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic* 1(4). Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2287>
- Papalini, V. (2013). *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Córdoba: Eduvim.
- Peroni, M. (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura económica.

- Samuel-Lajeunesse, J. F. (2012). Obedecer o resistir a la autoridad: Lecciones a partir de los experimentos de Stanley Milgram. *Revista el alma pública*, 5(9), 23-40. Recuperado de: https://www.academia.edu/2035663/Obedecer_o_resistir_a_la_autoridad_lecciones_a_partir_de_los_experimentos_de_Stanley_Milgram
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp.17-58). Barcelona: Gedisa.
- Rivera Salazar, C., y Arenas Delgado, C. (2013). Las historias de vida lectora como una aproximación a la experiencia lectora infantil. En A. Lopes, F. Hernández Hernández, J. M. Sancho Gil y J. I. Rivas Flores (eds.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 321-330). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Stein, A., y Rosemberg, C. R. (2010). La de lectura de cuentos en el hogar: Matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cadernos de Educação*, 37(11), 39-68. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43292>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love Redding: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(3), 188-200. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ684290>
- Vaca Uribe, J. E. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(8), 99-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001706.pdf>
- Waples, D. Berelson, B. y Bradshaw, F. (1940). *What reading does to people*. Chicago: The University of Chicago Press.

Anexo

Actividades de experimentación lúdico-literarias.

N°	Nombre de la actividad	Libros	Sinopsis
1	Los colores	Young, Ed. <i>Siete ratones ciegos</i> . Buenos Aires, Ekaré, 2010. Cottin, Menena y Faria, Rosana. <i>El libro negro de los colores</i> . Buenos Aires, Libros del zorro rojo. 2006 Istvanich. <i>¿Has visto?</i> Buenos Aires, Ediciones del eclipse, 2006. Taun, Shaun. <i>El árbol rojo</i> de Shaun Taun. Barcelona, Barbara Fiore, 2005. Sáez Castán, Javier. <i>La merienda del señor verde</i> . Caracas, Ekaré, 2007 Luján, Jorge y Grobler, Pier <i>¡Oh, los colores!</i> Córdoba, Comunicarte, 2007. Wernicke, María. <i>Uno y otro</i> . Buenos Aires, CalibroscoPIO Ediciones. 2006 Comotto. <i>La selva azul</i> . Barcelona, Ekaré, 2004. Pellicer López, Carlos. <i>Julieta y su caja de colores</i> , México: Fondo de cultura económica. 1995. Villeneuve, Anne. <i>La bufanda roja</i> . Buenos Aires, Unaluna, 2007. Rivadulla, Jo. <i>Makemba</i> . Córdoba, Ediciones de la terraza, 2014. Ziraldó. <i>Flicts</i> . Buenos Aires, Ediciones Continente, 2013.	Después de la lectura del libro <i>Siete ratones ciegos</i> de Ed Young, se colocaron círculos de colores en las mesas y se les preguntó "¿Qué figura pueden formar?"
2	Libros silenciosos ² (sin imágenes)	Paredes, Luis. <i>Abril y Patricio</i> . Córdoba, Ediciones de la terraza, 2014. Da Coll, Ivar. <i>Chigüiro y el lápiz</i> . Buenos Aires: CalibroscoPIO ediciones, 2013.	Abril y Patricio pasaron nos dejaron fotos de sus ami el lápiz de Chigüiro. Dibujar una historia.
3	Cortos y literatura I	Kato, Kunio e Hirata, Kenia. <i>La casa de los cubos</i> . Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2015.	Buscar diferencias entre el corto y el libro.
4	El día que vino a visitarnos	Erlbruch, Wolf. <i>El pato y la muerte</i> . Buenos Aires: CalibroscoPIO Ediciones, 2015.	a) Dejar la lectura in media res. b) Escribir una carta al pato. c) Retomar la lectura.
5	Otras muertes	Meindert, Koos, Jekkerts, Harrie y Grobler, Pier. <i>La balada del rey y la muerte</i> . Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2011.	Armaz equipos para convencer al Rey león de liberar a la muerte.
6	Globos	Isol. <i>El globo</i> . México, Fondo de cultura económica, 2012. Bauer, Jutta. <i>Madrechillona</i> . Buenos Aires, Lóñez Ediciones, 2013.	-¿Qué cosas desean que se vayan volando? Anotarlas o escribirlas en un papel. Cada uno escribe o dibuja y se colocan en un sobre que se ata a un hilo rojo. A continuación se leen los cuentos: El globo y Madrechillona. Después de las lecturas, cerramos con la consigna -Ahora vamos a hacer volar el globo.
7	Juguemos en el bosque	Leray, Marjolaine. <i>Una caperucita roja</i> . Barcelona, Océano Travesía, 2009. Gravett, Emily. <i>Lobos</i> . Buenos Aires, Macmillan, 2008.	Jugar a la ronda del lobo antes de la lectura del libro.
8	Pájaros volando	Zullo, Germano y Albertine. <i>Los pájaros</i> . Buenos Aires: Libros del zorro rojo, 2013.	Recorrer el libro con el personaje realizado en fieltro.
9	Cortos y literatura II	Leaf, Munro. <i>Ferdinando, el toro</i> . Buenos Aires, Lóñez Ediciones, 2013.	Comparar el corto y el libro.
10	Cierre	Todos los libros leídos.	

Actividades Primer Grado

N°	Nombre	Libros	Sinopsis
11	Abecedarios	Kaufman, Ana María. <i>Abecedario</i> . Buenos Aires, Pequeño editor, 2014.	Disponer "casitas" hechas de cartulina que tuvieran cada letra dibujada y una serie de frases sacadas del libro que comenzaban con la letra de cada verbo. El juego consistía en encontrar cada frase con su letra inicial. Consigna: -Las frases perdieron sus casitas. ¿Los ayudamos?
12	Atrapadores de monstruos	Machado, Ana María. <i>Domador de monstruos</i> . Madrid, SM, 2014.	Elaborar un atrapador de monstruos
13	Argonautas buscando sirenas	Lacombe, Benjamin. Ondina. China, Edelvives, 2014.	-Buscar sirenas entre diferentes imágenes.
14	Mirada de Dragón	Roldán, Gustavo. <i>Dragón</i> . Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997.	Explorar caleidoscopios y cajas negras.
15	Bestiarios en construcción	Sáez Castán, Javier. <i>El Animalario Universal del profesor Revillod</i> . México, Fondo de cultura económica, 2003. Roldán, Gustavo. <i>Bestiario</i> . Buenos aires, Guadal, 2005.	Imaginar diferentes bestias.
16	Habitar la palabra	Itsvanch. <i>Detrás de él estaba su nariz</i> . Buenos Aires, Ediciones del eclipse, 2013.	Jugar con banderitas de los cuentos mínimos o cuentos repetitivos
17	Redondo, redondo	Zeta, María. <i>El amor es circular</i> . Córdoba, Ediciones de la terraza, 2014.	Escribir cómo es el amor.
18	Poemas en el aula.	García Lorca, Gabriel y Pacheco, Gabriel. <i>12 poemas de García Lorca</i> . Barcelona, Ekaré, 2014.	Hacer un acróstico con la palabra poesía
19	Caligramas	Briones, Diana. <i>Caligramas</i> . Buenos Aires, Lóguez Ediciones, 2013.	Disponer mesas con platos y cucharas plásticas con caligramas incorporados en ella.
20	Dibujando vacas	Ronan Badel, Ronan y Rice, Helene. <i>El mejor libro para aprender a dibujar una vaca</i> . China, Barbara Fiore Editora, 2016.	Hacer juegos con las reglas escolares tradicionales.

Actividades Segundo grado

N°	Nombre	Libro	Sinopsis
22	Literatura e información	Aliaga, Roberto. <i>El príncipe de los enredos</i> . Zaragoza, Edelvives, 2010. Blanco, <i>Cecilia. Los árboles y yo</i> . Buenos Aires, Albatros, 2013.	Identificar diferentes lecturas.
23	Literatura en el mar	Roldán, Gustavo. <i>Un barco muy pirata</i> . Córdoba, Comunicarte, 2013. Menéndez, Liliana y Malicha Cresta de Leguizamón, Malicha. <i>Mirandolina</i> . Córdoba, Comunicarte, 2016. Andruetto, María Teresa. <i>Agua/cero</i> . Córdoba, Comunicarte, 2007. Afonso Estévez, Cecilia y Canela. <i>Poemas de alta mar</i> . Córdoba, Comunicarte, 2011. Cali, Dande y Sonja Bougaeva, Sonja. <i>Malena Ballena</i> . Buenos Aires, Libros del zorro rojo, 2015. Hyeon Lee, Ji. <i>La piscina</i> . Buenos Aires: CalibroscoPIO y Barbara Fiore, 2015. Tolman, Ronald y Marije. <i>La isla</i> . China, Pípala Adriana Hidalgo, 2014. Tolman, Ronald y Marije. <i>La casa del árbol</i> . China, Pípala Adriana Hidalgo, 2010. Andersen, Hans Christian y Pacheco, Gabriel. <i>La sirenita de Andersen</i> . Buenos Aires, Unaluna, 2009. Storni, Alfonsina y De Corso, Azul. <i>De espuma y de mar</i> . Buenos Aires, Aerolitos Capital Intelectual, 2015. Bodoc, Liliana. <i>Ondinas</i> . Buenos Aires, Alfaguara infantil juvenil, 2015. Jabato, María Jesús y Martínez, Rocío. <i>A mares</i> . España, Kalandraka, 2014.	Se realiza un banquete de libros con la temática "El mar" para que los niños busquen asociaciones, referencias en diferentes formatos literarios.

NOTAS

- 1 Las actividades se detallan en el Anexo.
- 2 Tomamos la definición del IBBY: "Silent books (wordless picture books) that could be understood and enjoyed by children regardless of language." Remiten a libros sólo de imágenes, sin texto.