

# **LAS HISTORIAS DE VIDA LECTORA COMO UNA APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA LECTORA INFANTIL<sup>1</sup>**

**Constanza Rivera Salazar<sup>2</sup>**

**Christian Arenas Delgado<sup>3</sup>**

## **RESUMEN**

El presente trabajo pretende buscar en la experiencia lectora de los niños claves para promover la lectura y para desarrollar el itinerario lector. El enfoque etnográfico, en este caso, enriquece la información que se recoge, y aporta en la visualización de los ciclos vitales en relación con la lectura, y la comprensión de la realidad de la formación lectora inicial en un contexto específico. El mayor valor de acudir a los propios niños para que creen una historia de su vida lectora radica en el proceso de construcción que deben realizar, y luego, en el proceso de distanciamiento de los investigadores para desenredar la madeja de los datos (de la mano de Bolívar y Fernández, 2001), y luego tejlarla en los resultados, en que se evidencia el tránsito entre experiencias que los han marcado, unos repertorios de textos, y anhelos y sueños relacionados con la lectura.

La muestra inicial fue de cincuenta estudiantes que corresponden a dos clases de 5º de primaria. Para el análisis de los datos se tomaron en cuenta solo cinco de ellas, ya que este trabajo es un ejercicio exploratorio de acercamiento al método cuantitativo de investigación con enfoque etnográfico; justificados en que variados son los estudios respecto al análisis del universo lector de los enseñantes, y escasos las que indagan en los hábitos lectores de los propios niños.

Como resultado hemos podido acercarnos a la construcción inferencial de las historias de vida lectora de los estudiantes, a través de la identificación de algunos elementos claves que estos cinco niños y niñas relacionan con la lectura, como el rol que han cumplido sus padres y la escuela en su formación lectora, o los títulos y/o

---

<sup>1</sup> Estudio realizado en el marco del Módulo Introducción a la Metodología de Investigación etnográfica. Periodo formación del Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona.

<sup>2</sup> Investigadora principal. Doctoranda del programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Barcelona

<sup>3</sup> Colaborador. Estudiante del Máster Oficial de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

tipos de libros o géneros que motivan sus gustos lectores. Hemos mirado dentro de su memoria para experimentar que este método en particular permite una travesía hacia en el encuentro con elementos internos –personales, cognitivos- y externos –contextuales, de vínculos-, siempre relacionados con las vidas de los estudiantes y sus experiencias, que les abren las alas de la lectura, o se las trunca.

**PALABRAS CLAVE:** Historias de vida lectora – Literatura infantil y juvenil – Desarrollo del hábito lector – Enfoque biográfico narrativo.

## **1. ¿Por qué leer?**

*Las palabras nos enseñan a mirar.*

Teresa Duran

La lectura es una de las herramientas más importantes para el conocimiento del mundo. Dicha importancia se puede comprender en dos sentidos: uno en beneficio de la individualidad, y otro, de lo social.

En relación con la individualidad, la lectura puede convertirse en un mecanismo de formación del intelecto, de los afectos, de la visión estética del mundo, de lo moral y en un dispositivo de potenciación de la imaginación, de la sensibilidad, de la reflexión de la creatividad, de la inteligencia; además de que estructura el pensamiento y promueve el razonamiento.

Desde el punto de vista de lo social el libro cumple al menos tres funciones que están perfectamente establecidas en nuestra sociedad: es una vía de acceso al conocimiento y permite el goce intelectual. Además, los textos a través de las diversas perspectivas que presentan, permiten desarrollar la conciencia del punto de vista, cuestión clave cuando hablamos de ciudadanía, tolerancia y convivencia. La lectura permite la familiarización con otras formas de mirar el mundo.

## **2. La promoción de la lectura**

Adquirir el hábito lector no implica una evolución natural, si no que es más bien un proceso que pertenece al ámbito de lo cultural y que atiende a un proceso más general de adquisición y desarrollo del lenguaje en el que el “medio social, la escuela y la familia son entidades que estimulan y orientan.” (Equipo Peonza, 2001: 43). Así como

se aprende a leer, también se aprende a *querer leer*.

Acompañar este proceso implica guiar un amplio acceso a la lectura funcional para lo cual es necesario facilitar una gran cantidad de obras adecuadas a las diferentes capacidades de comprensión textual de los niños y niñas, y directamente relacionadas con sus intereses personales. Es en este contexto que la figura del mediador adquiere relevancia: una persona que oriente el hábito y que lo estimule, que seleccione adecuadamente los libros que pondrá a su disposición.

En principio, está bastante extendida la noción de que los primeros estímulos que constituyen la base de un hábito lector en las personas está en el patrón de conducta de los padres (o familiares adultos, o tutores) y los estímulos que ellos generen. Tanto mejor cuanto más alejados estén de la imposición o la presión por leer. Pero, no podemos dejar de asumir que muchas veces estas condiciones no se dan. En tales casos la escuela y la biblioteca son los llamados a cumplir una función compensatoria y sustitutoria.

En la escuela, en términos de promoción lectora, es de crucial relevancia considerar la situación del grupo con el que se trabaja, ya que las experiencias y los conocimientos previos, la forma en que los niños y niñas se han acercado a la lectura (o no), sus gustos y disgustos con la lectura nos llevarán a una mejor forma de abordar lo que podamos planificar y nos guiarán en el proceso de cómo hacerlo.

### **3. El gusto por la lectura y la experiencia lectora**

Un camino que proyecte las bases para una lectura madura debe construirse sobre una actitud positiva (adecuada) ante los libros. A esto se llega a través “del aprendizaje, la experiencia y la disciplina” (Equipo Peonza, 2001). Normalmente, en el ámbito de la promoción lectora, se vincula la idea del placer con la del gusto por la lectura. Mireia Manresa nos presenta de la siguiente manera esta consideración:

“Pel que fa a la formulació del gust per la lectura com a objectiu, seria absurd negar que el plaer que n’obtidrà és una clara finalitat del lector que s’endinsa en una obra de ficció. Ara bé, els objectius educatius en aquest camp es refereixen a la construcció dels instruments per a l’obtenció del plaer, i no a la necessitat d’experimentar-lo.” (2009:154).

Aunque, no podemos desconocer en este trabajo la importancia que ha tomado en los últimos años en la escuela las estrategias para fomentar la interpretación de los textos más allá de la comprensión lectora, los profesores suelen recomendar una misma lectura a toda la clase. Es importante resaltar que este tipo de recomendación, que en alguna ocasión puede gustar a la mayoría, lo más probable es que no consiga una aceptación unánime (Equipo Peonza, 2001). Como señala Geneve Patte (1988), buscar obras esperando que le gusten a todo el mundo no es más que reducir la selección y recomendación de textos a un mínimo común denominador, ya que este ejercicio implica olvidar que cada libro es único y que cada lector es único.

Una educación realmente potenciadora del hábito lector es aquella que permite a los niños y niñas seleccionar los libros que leen según sus propios intereses. Desarrollar el gusto por la lectura implica relacionar estos intereses con el proceso de selección que ellos mismos realizan de sus lecturas con la posibilidad de aprender a discriminar entre el cúmulo de libros a los que se ven enfrentados, distinguir la calidad de los textos, seleccionar diversos soportes de presentación, pero sobre todo encontrar lecturas que les aportan a su propia vida, encontrar lecturas en las que resuenen sus propios pensamientos, dudas e inquietudes.

Existen variadas formas de acercarse a la lectura, todas ellas están predeterminadas por factores contextuales, por las competencias culturales de cada lector, por sus saberes previos y por sus lecturas ya hechas. Esto es lo que en la teoría sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) se ha denominado “itinerario lector” que muy bien expone Teresa Colomer a través de su metáfora de la *escalera con barandilla*: un recorrido que “se construye ‘mirando hacia atrás’, teniendo en cuenta los escalones anteriores, reutilizando o desechando materiales viejos, o bien incorporando otros nuevos” (2000: 104).

Para desarrollar el concepto de *experiencia lectora* seguiremos a Larrosa (2003). Este autor nos indica que la experiencia lectora es una cuestión intransferible, ya que cada lector tiene un recinto interior de carácter propio donde construye sus representaciones y valoraciones del mundo. Nos indica que la lectura y el proceso lector que llevamos a cabo es una cuestión a tal punto personal que le parece “una de las cuestiones más oscuras” (Larrosa, 2003: 24). Sin embargo, podemos señalar en contra de esa oscuridad que es posible dejar un rastro de nuestras experiencias de lectura a través de la narración de las mismas.

Otra noción particularmente interesante para comentar la cuestión de la experiencia

lectora es la idea de repertorio que presenta Wolfgang Iser. Según este autor, el repertorio es un conjunto de conocimientos previos que todo texto encapsula, “esto se refiere a las normas sociales e históricas, al contexto socio-cultural en su sentido más extenso en el que el texto ha brotado (...) de la realidad extraestética.” (1987: 117). Una relación que se construye entre lo nuevo y lo que ya se sabe o lo que se repite.

Antonio Mendoza aborda la relación que puede establecerse entre el lector y el texto denominándola como intertexto lector, que este autor define como “el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer rasgos y recursos (...) de los convencionalismos de la expresión estética...” (2001:95). Comprende el intertexto lector como un componente de la competencia literaria que regula los procesos de identificación, de asociación y de conexión en la recepción de los textos literarios.

Con todo lo anterior, hemos intentado destacar la importancia de tomar en cuenta a los destinatarios reales en las actividades de promoción lectora. Para esta tarea es conveniente conocer la vida lectora de nuestros estudiantes, es decir, conocer qué les gusta leer, pero también conocer los momentos relevantes de su relación con la lectura (para bien o para mal), además de tener en cuenta sus personalidades, con qué sueñan, cuáles son sus deseos y la manera en que comprenden el mundo. Visitar su universo, recorrerlo, interpretarlo y navegar en sus historias de vida lectora, desde su propia narración. Esto nos llevará, inevitablemente, a aceptar y asumir el reto que significa conocer libros que están destinados a ellos para poder hacer recomendaciones de lecturas cada vez más acertadas, cercanas a sus preocupaciones existenciales, que les permitan vincularse con lo que leen, que les permita adueñarse de la lectura, sentir que es suya y así ir ayudando a potenciar sus trayectorias como lectores. Porque, como señala el Equipo Peonza, se trata en definitiva “de que lean para que sigan leyendo y, así vayan trazando su propio itinerario lector.” (2001:68).

## **4. Arribos concretos**

### **4.1 Objetivos de la investigación**

Objetivo general

- Interpretar la historia de vida lectora de los niños y niñas de 5° de primaria y su posible relación con la promoción de la lectura en el centro educativo.

Objetivos específicos

- Conocer la historia lectora de los niños.
- Identificar elementos relevantes de la experiencia lectora de estudiantes de entre 9 y 11 años.
- Evaluar si el conocimiento obtenido de la historia de vida lectora de estos niños podría ayudarnos a planificar de una manera más ajustada a la realidad actividades de promoción de la lectura.

#### **4.2 Metodología de investigación**

Para este estudio se ha considerado oportuno utilizar la investigación de tipo biográfico-narrativa. Este tipo de investigación “permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar”, lo que cuadra perfectamente bien con la idea de acercarse a la historia que los niños tienen en relación con la lectura. La investigación biográfica se define como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos personales vividos” (Bolívar, 2001:36), por lo tanto, esta forma de abordar la investigación nos permitirá conocer rasgos relevantes de la experiencia lectora de los sujetos a investigar, para luego ofrecer una re-construcción interpretativa de cuáles y cómo son estas historias. Es necesario poner el claro anticipadamente que no se llevará a cabo la confección de una Historia de vida del investigador con los sujetos investigados, ni se elaborará un relato común a todos los sujetos investigados respecto a sus prácticas lectoras y representación del acto de leer en comunidad, sino que se analizarán historias de vida particulares (construidas desde la base del ejemplo modelado por la investigadora principal) y la información obtenida intentará ser un foco de luz para estudios posteriores respecto a planes e itinerarios lectores que considere la visión del mismo lector infantil en formación. Aquello que no será esta investigación puede ser el asidero de nuevas propuestas investigadoras en un mediano plazo.

#### **4.3 Propuesta metodológica**

Nos basaremos en este estudio en la *teoría fundamentada* que, como define Bolívar, es de un enfoque inductivo. En nuestro caso, por el rango etario de los sujetos, fue necesario establecer una mediación para que los niños y niñas se acercaran al ejercicio narrativo, por lo tanto, la producción narrativa de los sujetos y el análisis se han visto fuertemente influenciadas por las “bases de orientación” que les entregó la investigadora principal antes de comenzar a escribir sus relatos, por lo tanto es necesario visibilizar la influencia de esta en el proceso de reconocimiento de los hábitos lectores,

el cual, sin guantes dentro del laboratorio, forma parte del estudio y se somete a los embates de una investigación de la cual ella es también protagonista. Utilizaremos, específicamente, el estudio de caso, donde “se analizan los soportes estructurales de la historia de cada relato de vida como caso individual” (Bolívar, 2001: 203) para responder a nuestras inquietudes.

#### **4.3.1 Diseño de la investigación: recogida y de análisis de los datos**

Según Thompson (1988:266-7; en Bolívar, 2001:258), existen tres modos básicos de presentar una historia oral:

- a.- Narraciones de la historia de vida de una sola persona.
- b.- Conjunto de historias/relatos en torno a un tema.
- c.- Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

Para la presente investigación se ha tomado el segundo de estos modelos. A partir de esto hemos seleccionado un diseño de *relato biográfico paralelo*, que como explica Bolívar (2001) son múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo que sirven para comprender una situación concreta, pero desde voces particulares. En este caso queremos comprender la experiencia de vida lectora de niñas y niños de entre 9 y 11 años.

#### **4.3.2 Contexto en que se ha realizado la investigación**

Como la idea era trabajar con las historias de vidas lectoras de niños y niñas se estableció contacto con una escuela que estuvo dispuesta a colaborar en la recolección de los datos. La escuela ubicada en el Vallès de Barcelona tiene un proyecto singular, constituida como una comunidad de aprendizaje, lo que implica un modelo de funcionamiento en el cual se privilegia la relación entre las familias, la comunidad y los maestros. Se ha trabajado con los niños y niñas de 5º de primaria (dos clases) lo que constituye una muestra de 50 sujetos de investigación. Las edades de los niños van de 9 a 11 años. Todos son hijos de padres jóvenes y proceden de diferentes nacionalidades, cuyos nombres han sido alterados para conservar su ético anonimato.

#### **4.3.3 Diseño de recogida de los datos. Protocolo de acción**

El diseño metodológico adoptado para la concreción de la presente investigación ha sido tomado desde las formas y ejemplos de investigación propuestas por Bolívar

(2001:272-275) para el desarrollo de un estudio biográfico-narrativo inserto en un centro escolar. Las tres fases empleadas para esta aproximación dicen relación con:

- 1.- Análisis previo de las condiciones de inicio del estudio, a través de la descripción y adaptación al contexto para la experimentación e implantación del plan.
- 2.- Proceder al contacto con el medio, familiarización con los informantes y recogida de los datos.
- 3.- Generar un inventario de los datos recogidos (las historias de vida), leerlos, analizarlos e interpretarlos.

Según los modelos concretos de investigaciones realizadas por Bolívar, los procedimientos que han sido adaptados a las necesidades del presente estudio de Historias de vida lectora, se traducen en las siguientes tres fases:

#### a. Primera etapa

El primer paso de este protocolo fue preparar un modelo de Historia de vida lectora. Para esto la investigadora se sumergió en el proceso de crear su propia historia de vida lectora. Se realizaron tres borradores. El definitivo tiene como destinatario ideal a niños de primaria y para ello se trabajó en una estructura más narrativa y menos abstracta. Luego se preparó una base de orientación con el fin de clarificar las características de la



tarea que se les iba a pedir a los estudiantes. Se tomó la determinación de explicarle, primero, a los niños y niñas, qué era una historia de vida. Para ello se creó un esquema de ciclo vital que les permitiera identificar momentos relevantes en torno a la lectura:

#### b. Segunda etapa

Se pactó, con la Directora del establecimiento, una visita a la Escuela para poder



realizar la recogida de los datos. La visita al establecimiento duró una jornada escolar. Se visitaron las dos clases durante la mañana. Lo primero que se hizo fue una presentación general, se les explicó de qué iba la investigación y por qué necesitábamos de su ayuda para llevarla a cabo; y después se les presentó la base de orientación, indicada en el esquema anterior, a la vez que se les explicaba lo que significa una historia de vida. Más tarde, les fue leída la historia de vida preparada por la investigadora para establecer un modelo de producción textual. Por último, se les pidió que cada uno de ellos construyera un relato de vida lectora y se les acompañó en el proceso contestando preguntas y aclarando dudas. Se utilizó el mismo procedimiento en las dos clases.

### **c. Tercera etapa**

Una vez obtenidos los datos, es decir, la recopilación de las historias de vida lectora de los niños y niñas procedió a:

a.- Realizar una primera aproximación lectora comprensiva de cada una de ellas, desde las cuales se establecerán categorías matrices que se señalan en el punto d.

b.- Decidir la forma de abordar el análisis de los datos duros proporcionados por los relatos, concluyendo que las historias formaban parte de una serie de relatos múltiples que serán abordados de forma paralela a través de la perspectiva del estudio de caso colectivo. En esta etapa y en la siguiente la investigadora principal requirió la compañía de un colega de trabajo para decidir criterios de manejo de los datos y de visualización de los elementos interpretables desde ellos.

c.- Selección de cinco relatos, siendo el criterio de selección, aquellos que se condijeran más fielmente con la base de orientación inicial y con el modelo presentado por la investigadora para la construcción de su relato de vida lectora.

d.- Emplear los procedimientos de análisis de relatos biográficos (Bolívar, 2001:264):

- ▲ Análisis de contenido: encontrar entre las narrativas acumuladas relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato, estableciendo categorías de análisis. Las categorías planteadas fueron vinculadas a cuatro variables: tiempo, espacio (cronotopos), personas y textos/títulos relevantes. Las extracciones de estas secuencias fueron realizadas a la luz de unidades mínimas de significado, definidas por Van Dijk y Miramón como microproposiciones (2006:22), las cuales fueron seleccionadas y ubicadas dentro de un cuadro según su correspondencia.

- Ejemplificación o matrices: ilustrar, mediante los textos seleccionados, los elementos biográficos que se quieren resaltar. Se analizan las matrices que puedan reducir los datos a sus principales elementos constitutivos (Bolívar, 2001:265). Este proceso se llevó a cabo a través del diseño de tablas en que se proponen temáticas comunes cruzadas por los cincuenta relatos totales, analizando la convergencia o divergencia que existían entre las historias de las cinco seleccionadas.

### 5. Análisis de los datos (Contenido)

Según las propuestas de Bolívar descritas anteriormente para el análisis de los datos, se presentan las tablas y las adaptaciones de análisis de contenidos de cada uno de los cinco relatos seleccionados y que no han sido incluidos en su totalidad por la extensión que presuponen, pero que pueden ser solicitadas a los investigadores. La distribución de los datos en la tabla se muestra en el siguiente esquema:

Nombre del sujeto	Microproposición	Tiempo	Espacio	Personas	Palabras clave mencionadas
SARA	1	cuando era niña	en casa	—	—
	2	cuando estaba en la escuela	en la escuela	—	—
	3	cuando era pequeña	en casa	—	—
	4	cuando era niña	en casa	—	—
	5	cuando era niña	en casa	—	—
	6	cuando era niña	en casa	—	—
	7	cuando era niña	en casa	—	—

#### 5.1. Interpretación de las tablas: tejiendo la Historia de vida lectora

De los antecedente recabados y de la interpretación de los datos ingresados en las parrilla, se realizó una comprensión exhaustiva de los antecedentes para re-construir la historia de vida lectora de los estudiantes desde una perspectiva interpretativa e inferencial. Por cuestiones de extensión sólo se incluyern dos en esta comunicación:

#### Sara

Sara asocia su lectura a la labor ejercida por su padre como mediador, ya que era él quien, luego de sentados en el sofá, le leía “cuentos de unos animales”. A pesar de la indeterminación del cuento sí existe una intención en su memoria de referir a un cuento (o una serie de ellos) cuyos protagonistas era “unos” animales en particular. Además,

podemos visualizar que este ejercicio era recurrente, ya que el decir “nos sentábamos en el sofá” denota una realización sistemática de esta labor en períodos de tiempo, que si bien no están definidos, representan una frecuencia. Luego de esta suerte de tutoría paterna ante la lectura literaria, comienza un proceso de autonomía lectora, porque sus padres “ya no estaban encima mío” en los momentos de abordar la lectura, sino que una vez que comienza a ir a la escuela y aprende a leer, la mediación dio lugar a una lectura independiente (...) Esta autonomía lectora en Sara dio paso a una experiencia lectora y ficcional profunda y con significado, al señalar que ella “se mete en la lectura de libros de aventuras y misterios”, es decir, no sólo es capaz de interpretar los mundos que se entregan al momento de abordar la lectura, sino que se hace parte de ella al penetrar en su universo (...) En la actualidad la familia sigue siendo un grupo de refuerzo ante su vida como lectora habitual: ella les cuenta sus experiencias con los relatos que lee y a la vez la incentivan a crear, a producir sus propios textos con su imaginación.

### **Guillem**

Este estudiante comienza su relato señalando que su madre no lee y que en lugar de incentivar su propia lectura, cuando pequeño lo insertaba al mundo de lo audiovisual sentándolo ante Plaza Sésamo. Luego en su relato escrito, realiza un salto hacia los cinco años, momento en que aprende a leer y pierde definitivamente el interés por los libros (curiosa relación lectura/no lectura), situación que se condice con su primera infancia, ya que al no tener incentivo lector, al momento de enfrentarse a una lectura autónoma no se interesará por ella. Entre los siete y ocho años señala que se activa un apego por los libros a través de dos hechos concretos: la aparición de la figura de su tía como nuevo mediador y el descubrimiento de Gerónimo Stilton (personaje de Elisabetta Dami) en el libro “El reino de la fantasía”, título con el que inicia un descubrimiento de la literatura cada noche. Este personaje es su favorito, conserva en casa la colección completa de sus sagas y lo sigue leyendo con frecuencia, reafirmando su afinidad con los mundos fantásticos que representa Stilton al señalar que es como “tener un televisor en la cabeza”. Guillem cree que a pesar de su afición a Stilton y a la nueva importancia otorgada a la lectura en su vida, sus compañeros de colegio han leído aún más libros que él, y por lo tanto, la comparación de su hábito menos asentado que el de sus pares, le representa un desafío por alcanzar el nivel de sus compañeros, otorgándole valor a la lectura en tanto herramienta de sociabilización dentro de la escuela.

## 6. Análisis de los datos (por Ejemplificación o Matrices)

Según las propuestas de Bolívar descritas para el análisis de los datos, se presenta las tablas que contienen matrices de elementos comunes recolectados en las cincuenta Historias de vida, que servirán como puntos de convergencia y divergencia entre cada uno de los cinco sujetos del estudio. Los cuadros se ejemplifican a través del siguiente esquema:

**Categoría según análisis de contenido**

**Sujetos de estudio**

<b>CATEGORÍA TIEMPO</b>	<b>Carlos</b>	<b>Sara</b>	<b>Guillem</b>	<b>Miriam</b>	<b>David</b>
Acercamiento temprano a la lectura en la primera infancia		X		X	
Asociación de la lectura literaria autónoma con la etapa de alfabetización escolar	X	X	X	X	
Alusión a la madurez lectora según rango etario	X	X	X	X	
Referencia de lectura determinada en un momento definido (el hoy, el ayer, el día, la noche)	X		X	X	

**Matrices obtenidas obtenidas desde los 50 relatos de vida lectora**

**Presencia o ausencia del rasgo descrito en la matriz que observa las convergencias y divergencias**

Se realizó luego la interpretación de las tablas según cada categoría (tiempo, espacio, personas textos/títulos relevantes). A continuación, por cuestiones de extensión y de espacio formal, mostraremos el análisis de la categoría Tiempo; sin embargo, todas (Cronotopos, Personas, y Títulos relevantes), en contraste con los resultados de la interpretación de las Historias de Vida individuales, sirven como insumo para las conclusiones que se presentan al final de esta comunicación.

<b>CATEGORÍA TIEMPO</b>	<b>Carlos</b>	<b>Sara</b>	<b>Guillem</b>	<b>Miriam</b>	<b>David</b>
Acercamiento temprano a la lectura en la primera infancia		X		X	
Asociación de la lectura literaria autónoma con la etapa de alfabetización escolar	X	X	X	X	
Alusión a la madurez lectora según rango etario	X	X	X	X	
Referencia de lectura determinada en					

un momento definido (el hoy, el ayer, el día, la noche)	X		X	X	
---	---	--	---	---	--

En el asentamiento del hábito lector, la labor que puedan desempeñar los padres, como mediadores de la lectura, es un factor de suma relevancia para la generación temprana de lectores. En el caso de los estudiantes seleccionados, sólo dos de ellos, Sara y Miriam, fueron iniciadas en la lectura en su niñez, a diferencia de los tres restantes.

Ahora bien, cuatro de ellos indican que la lectura en solitario viene dada desde el momento en que aprenden a leer, por lo tanto este conocimiento es el propiciador de la lectura autónoma. Estos mismos cuatro sujetos mencionan que a medida que pasa el tiempo y se hacen más grandes, sus lecturas se hacen más complejas comparadas con las de su infancia. Tres de los sujetos seleccionados mencionan momentos del día en que llevan a cabo lecturas, y respecto a la consideración de su madurez como lectores, utilizan conjugaciones verbales que aluden a un pasado lejano o próximo, y a un presente que los posiciona como lectores actualmente.

## 7. Resultados y conclusiones

Mediante las categorías de análisis de este estudio hemos podido comprender algunos elementos importantes para acercarnos a las experiencias lectoras de los cinco sujetos. Podemos destacar, en torno a la categoría tiempo, que la mayoría de ellos son capaces de identificar, de forma más o menos certera, por supuesto, en qué momento se instala en sus vidas la lectura. También resaltan que el proceso de alfabetización implica un antes y un después en sus vidas lectoras. Algunos ven este proceso como un factor debilitador, al parecer porque cuando les han dejado de leer, la lectura ya no les ha parecido tan atractiva. Otros consideran este momento como potenciador de su gusto por la lectura.

En relación a la categoría de espacios todos los sujetos de esta investigación identifican unos espacios que acogen la lectura como la casa, la habitación o bien la biblioteca. David nos proporcionó algunas ideas divergentes a las del resto de sus compañeros, él no le otorga valor a ninguno de estos lugares "tradicionales" en relación con el acto lector: él se posiciona en el ordenador, en un espacio virtual. Por otro lado, Guillem reconoció su cabeza como un espacio (abstracto, inmaterial) en la que la lectura puede manifestarse.

En cuanto a las personas que pueden vincular con sus experiencias lectoras los niños

ven en los adultos una forma de dependencia al inicio de su proceso lector. Siempre es un adulto quien le ayuda a llegar a la lectura. Nos llama profundamente la atención que ninguno de los sujetos de esta muestra nombrara a sus maestras o maestros como agentes de esta mediación. Las personas más destacadas son los padres. Es digno de destacar que Miriam se ve a sí misma como mediadora de la lectura de su hermano menor. Los adultos en general son comprendidos como mediadores por los niños, solo Guillem indica que para él ha sido importante ver a sus compañeros leer, en ese sentido los pares se han convertido en los mediadores de la experiencia lectora de él. Desde el punto de vista de los niños, los responsables de tender puentes entre los libros y los ellos es una acción que realizan los adultos.

Todavía se manifiesta que son primeros lectores. Si bien manejan un corpus de textos, en general sólo logran recordar títulos que corresponden a cuentos populares. En cuanto a la Literatura Infantil y Juvenil actual lo más relevante para ellos es el personaje principal. Nunca han nombrado a la autora. David asocia lectura al entorno digital, el resto de los niños asocian la lectura con el libro-objeto. De los cinco sujetos solo dos de ellos identifican otros tipos textuales que no sea la literatura.

En general, el conocimiento de este tipo de información indudablemente aportaría a planificar actividades y estrategias de promoción de la lectura que tuvieran como gozne la experiencia lectora de cada cual. Es importante destacar que a pesar de la insistencia en la idea de que cada niño tendría una forma particular y única de acercarse a la lectura, hemos podido apreciar que hay elementos que se comparten.

En este sentido se puede destacar la función mediadora que pueden establecer ellos mismos con sus pares. Esto se puede observar a través del fenómeno Gerónimo Stilton, casi toda la clase lo menciona. Los libros de la autora italiana podrían significar un punto de inflexión si se tomaran en cuenta sus temas y formas de narrar para recordar otros textos que fueran similares y que les ayudaran a ir ampliando su itinerario lector. Es decir, se podrían utilizar los libros de Gerónimo Stilton como un pretexto para conocer otras lecturas más complejas. En este mismo sentido sería interesante proponer lecturas que revisitan los cuentos populares como las producciones realizadas por el famoso autor Roald Dahl, por ejemplo.

Finalmente, una cuestión interesante de rescatar podría ser la lectura en familia o con familiares que, si se visualiza como terreno fértil para el asentamiento del hábito lector, podría transformarse en una actividad de promoción lectora en que los mismos niños pudieran convertirse en mediadores de la lectura en sus hogares. Esto puede ser

relevante para su experiencia porque cuando un lector tiene que recomendar libros a otros necesita informarse, conocer el texto, estar compenetrado con su lectura y todas estas acciones son favorables tanto para la experiencia lectora como para el desarrollo de la competencia literaria.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BERTAUX, D. (2005). Los relatos de vida. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- BELLORÍN, B. (2010): “Efectos especiales”: El peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de Los tres cerditos”. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M.C. Silva-Díaz (eds.), Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum. Caracas: Banco del Libro-GRETEL, p. 74-86.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- COLOMER, T. (2000). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- DURAN, T (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- EQUIPO PEONZA. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MANRESA, M. “Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura”. Directora: Teresa Colomer Martínez. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, 2009.
- MENDOZA, A. (2001). *El itinerario lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MIRAMÓN, C. *El texto como unidad comunicativa*. [en línea]. Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades E-excelence. 2006. [ref. De 2 de enero 2012]. Disponible en:[http://books.google.es/books?id=G17T\\_9LpWxEC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=microproposici%C3%B3n+Van+Dijk&source=bl&ots=K0O\\_ZC1D5b&sig=BmfnYcehnO\\_aVSn1pi9ePQu4&hl=es&sa=X&ei=r88mT5K3HeOe0QW5xKTOCg&sqj=2&ved=0C](http://books.google.es/books?id=G17T_9LpWxEC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=microproposici%C3%B3n+Van+Dijk&source=bl&ots=K0O_ZC1D5b&sig=BmfnYcehnO_aVSn1pi9ePQu4&hl=es&sa=X&ei=r88mT5K3HeOe0QW5xKTOCg&sqj=2&ved=0C)

[DgQ6AEwAw#v=onepage&q=microproposici%C3%B3n%20Van%20Dijk&f=false](#)

PATTE, G. (1988). *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona : Editorial Pirene.

PETIT, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona : Editorial Océano.

VAN DIJK. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona : Editorial Paidós. (3ª ed.).

VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.