

Universidad Nacional de La Plata

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Postgrado
Maestría en Escritura y alfabetización**

Trabajo final integrador presentado
para la obtención del grado de Especialista
en Escritura y Alfabetización.

**La construcción de criterios de selección de
textos literarios de niños de 5° grado para ser
leídos a otros más pequeños**

Directora: Mariel Rabasa

Alumna: Verónica Zubillaga

Montevideo, octubre 2021

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 2 |
| Justificación..... | 3 |
| Preguntas de indagación y objetivos..... | 4 |
| Marco Teórico..... | 5 |
| Secuencia didáctica..... | 7 |
| Decisiones metodológicas..... | 11 |
| Contextualización, población y muestra..... | 11 |
| Diseño de la secuencia o de la situación didáctica..... | 11 |
| Instrumentos de recolección de datos..... | 14 |
| Análisis..... | 14 |
| Análisis de la primera escritura y comentarios..... | 15 |
| 1- La extensión..... | 16 |
| 2- La ilustración..... | 17 |
| 3- Moraleja/aprendizaje..... | 17 |
| 4- En relación al vocabulario y al estilo..... | 19 |
| 5- Del género (masculino/femenino)..... | 20 |
| Análisis de la segunda escritura y comentarios..... | 20 |
| Conclusiones..... | 24 |
| Bibliografía..... | 26 |
| Anexo..... | 28 |

Introducción

La elección de la obra a ser leída es también un proceso que requiere ser enseñado y que es progresivamente aprendido. Sin la elección de “esa” obra, “especial” para esa audiencia, “adecuada” por la extensión o por la cantidad de personajes, “única” para ese lector... la práctica pierde el sentido que queremos sostener. Sin un conjunto de materiales desde donde seleccionar, es imposible desarrollarla.

(Castedo, M. 2008:5)

El presente trabajo aborda como eje central el modo en que los alumnos¹ de 5to año de primaria de la Escuela Pública N°48 “Austria”, construyen criterios de selección de textos literarios para ser leídos a otros destinatarios más pequeños y ponen en discusión sus preconcepciones a partir de sus experiencias y del encuentro con los libros.

Al mismo tiempo, se despliega una situación de lectura por parte del docente de un libro - álbum y un posterior espacio de intercambio, lo que les permite a los niños reflexionar acerca de los criterios de selección y poner en consideración otros aspectos a tener en cuenta.

En ambas instancias, el intercambio entre pares y con el docente será fundamental para el análisis e interpretación de los textos así como para confrontar opiniones y argumentos.

¹ Es importante aclarar que la producción de este trabajo de campo se ha realizado desde una perspectiva de igualdad de géneros a pesar de que no aparezca diferenciado en todas las articulaciones gramaticales con el fin de agilizar la lectura.

Justificación

La secuencia de actividades a analizar fue diseñada en el marco de un proyecto llamado “Te cuento, me contás”, sobre lectura, que se lleva a cabo a nivel institucional. Por lo que resulta de especial atención este recorte ya que es la base para la concreción del intercambio. El rol protagónico que toman los niños de 5° año los potencia como lectores, los interpela en la toma de decisiones y les permite reconocerse en su propio camino lector.

Desde el punto de vista curricular, los más grandes deberán preparar la lectura que seleccionen, tendrán la oportunidad de elegir -entre varios libros- aquel que por alguna razón quieran compartir y deberán profundizar en su conocimiento y en su interpretación. Resulta fundamental el intercambio en duplas para justificar sus elecciones y explicitar los criterios que los llevaron a esa obra. A su vez, la lectura en voz alta es una práctica de muy bajo interés para los niños en el ámbito escolar ya que ha sido utilizada durante muchos años como la única forma de leer en la escuela. Delia Lerner (1995) reconoce en esta práctica una concepción de aprendizaje que sobrevalora las manifestaciones externas de la actividad intelectual y no los procesos subyacentes que la hacen posible. Esta es una oportunidad para revalorizar esta práctica en el contexto de una situación real de lectura, es decir, dentro de una práctica social y en simultaneidad con otras prácticas de lectura.

La lectura de un libro - álbum seleccionado por la docente y el posterior espacio de intercambio procurará no solo profundizar en el análisis de la obra, en sus peculiares características, sino también cuestionar los criterios de selección escritos inicialmente. Este espacio será especialmente enriquecedor para el momento concreto de la selección ya que procura cuestionar y transformar -en algunos casos- los criterios iniciales.

Toda la secuencia pretende ampliar los criterios de selección de textos literarios que los niños ponen en juego a la hora de elegir, en este caso para otros, pero en el futuro para ellos mismos. Formar lectores de literatura capaces de

interactuar con la obra, de construir sentido a partir de ella y de sus sucesivas aproximaciones a diversas obras:

“Leyendo literatura el lector se encuentra en un territorio mucho más extendido del que suele transitar a diario, donde aparecerán palabras y maneras peculiares de decir las cosas, escorzos, piruetas y elecciones significativas” (Montes, 2006:28).

Se trata de brindar un espacio y un tiempo para la formación de lectores de literatura “... poniendo en juego prácticas que los ayudan a construir sentidos y opiniones, cada vez más fundamentados y “anclados”, en las obras leídas.” (Molinari 2011:2). Un espacio y un tiempo para brindar sucesivas oportunidades de encuentros lo suficientemente consistentes para dejarse atrapar y apropiarse así de todo el sentido de las obras.

Marco teórico

La propuesta didáctica se enmarca dentro de un enfoque de enseñanza constructivista que concibe a la lengua escrita como un sistema de representación y un objeto sociocultural. Al decir de María Emilia Ferreiro: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro 2002:1). Delia Lerner (1995: 1) plantea que leer “Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”.

Desde esta perspectiva se concibe a un sujeto activo, que aprende a través de sus propias acciones sobre los objetos y construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo (Ferreiro y Teberosky, 1979); el sujeto es el punto de partida de todo aprendizaje y sus acciones sobre el objeto a conocer es el origen de todo aprendizaje. A su vez, como situación didáctica, ubicada en el ámbito escolar, la acción docente se entrelaza y trabaja en forma conjunta con la acción del niño y la interacción de los niños entre sí. “... el conocimiento se construye en interacción no sólo con el objeto por conocer sino también con los otros seres humanos que actúan sobre ese objeto (...) y el maestro, (...) es responsable de que el aprendizaje tenga lugar.” (Lerner, D. 1992:12)

Es así que, formar lectores y escritores, es un proceso de interacción permanente entre el sujeto y el objeto en un contexto social, histórico y cultural del cual ambos forman parte. La literatura como objeto, contribuye al enriquecimiento del niño como participante activo de la cultura: “...por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituyen una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura.” (Colomer 2004:4).

A lo largo de la historia, la didáctica de la literatura ha evolucionado hacia un modelo que trata de promover tanto el desarrollo de competencias interpretativas como la construcción del hábito lector; incorporando un nuevo

objeto de conocimiento como es la lectura literaria (Munita, 2017). En este sentido se construye una nueva forma de concebir el vínculo entre el lector y el texto:

“...que incluye tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la participación psicoafectiva en el texto, como una recepción de orden intelectual y distanciada, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras” (Dufays, Gemenne y Ledur, 2005 en Munita, 2017: 385) .

Para que esta nueva relación cobre sentido, se deben garantizar determinadas condiciones didácticas que lo favorezcan. Es importante poder ofrecer una amplia diversidad de textos para tener la posibilidad de elegir que, a su vez, deben requerir un esfuerzo intelectual para la construcción de sentido. Otra condición didáctica es la de brindar espacios de lectura, de lectura guiadas por el docente y en interacción con sus pares; así como también momentos de lectura distendida y de intercambio sobre preferencias e interpretaciones. Es importante permitir a los niños el compartir sus experiencias frente al texto, sus respuestas emotivas a la vez de respetar los derechos del texto. Entre todas estas condiciones, una de las que considero más importante es el tiempo, y en este caso es importante pensar en los tiempos de lectura y los tiempos del lector, “...el primero entendido como el tiempo físico, material en el que transcurre el acto de lectura, y el tiempo del lector es el que perdura en el sujeto que lee dicha lectura, el eco, la resonancia y la tentación o necesidad de generar este acto como recursivo: el placer de retornar al libro” (Rabasa y Ramírez, 2017: p.174), es decir, darse y dar el tiempo a los niños y niñas para que retornen al libro y puedan construir sentido ya que “...el tiempo del lector desborda ampliamente el tiempo de la lectura propiamente dicha...” (Privat, 2001: p.54).

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica forma parte de un proyecto llevado a cabo a nivel institucional, cuyo propósito es leerles a los más pequeños, por lo que se prevé una duración a lo largo de todo el año. Esto posibilitará el intercambio de experiencias con los que ya hayan realizado el intercambio para reformular o replanificar los textos seleccionados y las modalidades de lectura a presentar.

A su vez, la actividad forma parte de una secuencia en la que cobra sentido leer con diferentes propósitos: leer para conocer los textos literarios, para saber más sobre ellos y leer para comunicar, cómo se lee para otros, cómo se lee literatura para otros.

En esta propuesta se plantea trabajar en base a dos de las situaciones didácticas: lectura por sí mismos y a través del maestro. Para que la primera situación produzca avances en las conceptualizaciones, es necesario que se den determinadas condiciones. En primer lugar es imprescindible un contexto, en este caso los niños de 5° año tienen transitado un recorrido lector que ahora resignificarán en función de las nuevas decisiones adoptadas: leer para otros. Otra condición es reconocer que cuentan con determinados conocimientos que les va permitir seleccionar los textos:

“...se propicia que los alumnos ejerzan quehaceres esenciales del lector: compartir la lectura, elegir la obra que van a leer –y elaborar así criterios de selección- confrontar interpretaciones en relación con los textos que se leen en común, volver al texto para buscar pistas que permitan convalidar o rechazar las diferentes interpretaciones formuladas en el grupo” (Castedo, 2008 :8)

En esta instancia es fundamental el trabajo en duplas para que el intercambio entre pares contraponga argumentos que fundamenten su opción, a la vez que la intervención docente genere espacios de reflexión. La escritura será un aliado incondicional ya que les permitirá fijar los criterios seleccionados, reflexionar sobre ellos y a través de su lectura poder comunicar. La función epistémica de la escritura es la que permite “...adoptar sucesivamente ambos papeles, el escritor contrasta mentalmente sus ideas con el supuesto lector y este proceso le ayuda a matizar y modificar su punto de vista.” (Miras 2000: 11)

La explicitación de los criterios desplegados para la selección, por parte de los niños, les permitirá cuestionar sus criterios, confrontar los argumentos con sus pares para que en una etapa posterior puedan ejercer este quehacer del lector con más experiencia y saber. Se trata de entender y reconocer qué criterio está detrás de cada selección para tomar las decisiones con mayores conocimientos y así poder “construir hilos nuevos hacia otras lecturas.” (Lluch 2012:13).

La actividad “Mesa de libros”, habilita a los niños a desplegar todos sus saberes como lectores, poner en juego sus conocimientos previos y sus experiencias, además de permitir que “...progresivamente amplíen los criterios

que se pueden poner en juego a la hora de elegir una obra, que conozcan cada vez más acerca de la cultura escrita...” (Molinari: 2011, 11). Sin embargo, no basta con acercar los textos a los niños para la enseñanza literaria, es importante enseñar a pensar y hablar sobre los textos, para lo que es preciso combinar la lectura directa de los textos por partes de los niños con la lectura guiada para enseñar la construcción de sentido. (Colomer, 2004)

La selección realizada de los textos procuró ser amplia y variada, con autores que fueran novedosos y otros conocidos por ellos; se presentaron textos informativos, poesías, historietas; cortos y extensos; con variedad en el tipo de letra, ilustrados con diferentes técnicas, etc., apostando a que la diversidad de libros presentados permita a los niños no solo acercarse a lo ya conocido sino explorar nuevos horizontes literarios:

“Esto permite abrir el canon de lecturas introduciendo toda clase de géneros, autores nacionales poco difundidos, autores extranjeros, clásicos, libros que refieren a objetos culturales como obras pictóricas, arquitectónicas, literarias... cuya inclusión en un libro infantil puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural al que todos deberían tener acceso.” (Carranza: 2007)

El canon literario resulta de la selección que se realiza de textos, muchas veces fija y estanca que revela parte de la cultura imperante del momento histórico en el que se determina o queda enlazado con lo que las editoriales comercializan. Pero pensar en un canon de Literatura infantil para insertarse en las escuelas, implica flexibilizar, permitir que lo que está fuera de él pueda penetrar y así transformarse en la medida de sus lectores, “Si traemos la idea de un canon que escucha a los lectores, hay mucho por aprender de las formas en que los niños eligen y qué idea de la cultura están presentes en ese gesto” (Bajour 2005:48)

Luego de que los niños discutan en duplas y escriban los criterios que consideren tener en cuenta a la hora de seleccionar el texto, se tomará de la mesa uno de ellos previamente estipulado. Para la ocasión se consideró leer un libro álbum por el potencial de interpretación que presenta ya que se lo puede considerar “como un texto/objeto artístico a partir del cual se construyen variados significados, se realizan conexiones, relaciones intertextuales y se establecen ciertas rupturas con las técnicas narrativas habituales” (Rabasa y Ramírez, 2012 :29). Este tipo de textos permite a los niños ejercer su potencial

de interpretación, en un acto de interacción con las diferentes capas que el libro ofrece. En ese intercambio recíproco, la relación entre la imagen y el texto es crucial para la interpretación ya que “...no son redundantes, sino que se reparten la información y colaboran entre sí para establecer el significado. Con la ayuda de la imagen, el texto queda aligerado y las historias pueden ser más complejas.” (Colomer 2002:9) Coincidiendo con las palabras de Shulevitz (2005), este tipo de libros tiene una esencia diferente, responde a un concepto exclusivo por lo que constituye un género único. En consecuencia, se prevé que exponer a los niños a este tipo de obras permitirá enriquecer su trayectoria como lector a la vez de poder ampliar los criterios de selección.

Procurando que toda instancia de enseñanza de la lectura se acerque o coincida a una práctica social, resulta especialmente importante presentar un repertorio de textos literarios que interpelen al niño en su selección y les permita tomar decisiones teniendo en cuenta no solo su experiencia previa sino las intervenciones que se realicen a lo largo de la secuencia. Es por ello que la actividad llamada “Mesa de libros” permite que los niños incrementen los criterios de selección acercándose a la cultura escrita a la vez de “... brindarles la posibilidad de que puedan hablar de los libros con otros, dicho con otras palabras, es comenzar a formarse como lector de literatura, de formar su gusto lector empezando a justificar las razones por las cuales eligen una obra.” (Molinari: 2011, 11).

En el anexo se exponen las obras seleccionadas para la ocasión, lo cual requirió un trabajo exhaustivo en el cual incluir un repertorio diverso en cantidad y calidad. Sin embargo esta no es una condición suficiente, “... también parece conveniente que alguien “haga las presentaciones” entre los libros y sus destinatarios.” (Colomer 2002:13).

Preguntas de indagación

- ¿Cómo los niños de 5° año construyen criterios de selección de textos literarios? ¿Qué aspectos tienen en cuenta en relación con el libro concreto y cuánto de su experiencia como lectores?
- ¿Cómo se ponen en discusión sus preconcepciones a partir de la experiencia de seleccionar textos literarios para otros?
- ¿Qué aspectos de los criterios de selección del docente resignifican los alumnos?

Objetivo

- Relevar y analizar los modos en que los alumnos de 5to año construyen criterios de selección de textos literarios para otros destinatarios más pequeños.

Decisiones metodológicas

El trabajo realizado consiste en un estudio de casos basado en la recopilación de datos a través de las producciones escritas de los niños y las conversaciones generadas sobre ellas. Esa información será analizada a la luz de los aportes bibliográficos correspondientes dentro del capítulo final.

Contextualización, población y muestra.

La propuesta didáctica se llevará a cabo en la Escuela N°48 "Austria" Urbana Común, de la ciudad de Montevideo, con niños y niñas de 5° año que asisten cuatro horas diarias. La mayoría de los adultos referentes de estos niños cuentan con secundaria aprobada, cursos de nivel terciario y algunos de nivel universitario.

La generación completa está formada por 75 niños divididos en tres grupos, A, B, y C. Si bien la investigación se focaliza en uno de los grupos, la propuesta se llevó a cabo en todos, ya que las docentes trabajan en equipos coordinando las

actividades, planificando y promoviendo el intercambio de docentes en las diferentes clases. Asimismo, la actividad formó parte de un proyecto institucional que involucra a otros docentes como la maestra secretaria y las colegas de 2° año, llamado “Te cuento, me contás”, iniciado en la virtualidad a punto de partida del “Día Nacional del Libro”.

Para este análisis, la propuesta se llevará a cabo en un grupo de 24 - 25 niños (grupo completo).

Diseño de la secuencia o de la situación didáctica

La situación didáctica cuenta con tres partes:

Parte 1.

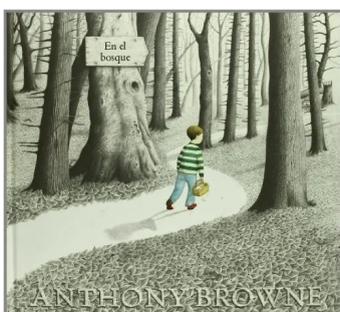
Primeramente, se les solicita a los niños que, en duplas, piensen y escriban: “¿Qué aspectos tendrán en cuenta para seleccionar un texto literario para leerles a los niños de segundo año?”

Presentación de la mesa de libros

A continuación, se dispondrá el salón con las sillas en forma circular y en el centro varias mesas juntas exponiendo los libros antes mencionados. Entre ellos se encuentran los que los niños van a seleccionar para leer a sus compañeros de 2° año. Se disponen organizados en función de la presentación que el docente realizará de forma tal que los motiven a acercarse, a mirarlos, a leerlos, a elegirlos...

Parte 2

Lectura por parte del docente y apertura de un espacio de intercambio.



Se ofrece a los niños la lectura de *En el bosque*, de Anthony Browne. Como libro álbum que es, ofrece varias historias para analizar y varias relaciones

metaficcionales e intertextuales que dan al libro una gran consistencia garantizando un intercambio enriquecedor. La historia trata acerca de un niño, del cual no se menciona su nombre, quien un día se levanta y su papá no estaba. Este hecho genera una gran tensión cargada de una gran tristeza, angustia y desesperación. A partir de allí, el libro - álbum realiza un paralelismo con *Caperucita Roja*, tanto en el texto como en las ilustraciones; así como a lo largo de todo el trayecto por el bosque el niño se encuentra con personajes de otros cuentos tradicionales y los detalles en las ilustraciones permiten ingresar a un mundo casi onírico. Es de destacar el juego con los colores, la introducción del color y del blanco y negro que le aportan una importante dosis de sentimientos que se contraponen. El suspenso acompaña al texto en todo momento, logrando una resolución feliz que logra volver al equilibrio como en los cuentos tradicionales.

Se prevén distintos momentos de la situación didáctica de lectura por parte del docente y el posterior intercambio entre lectores:

Antes de la lectura

Se contextualiza la propuesta dentro del proyecto general; se indican los motivos de la selección, el interés que este libro presenta y la asociación de esta obra con otras que ellos conocen: *Voces en el parque* y *El Túnel*, del mismo autor. Se les recuerda que es un escritor e ilustrador inglés y se les menciona algún aspecto de su vida laboral a fin de interesarlos en él y en su doble carácter de escritor e ilustrador. En esta instancia, se dispondrá un espacio del salón en donde la docente estará sentada en una silla y los niños en semicírculos, una fila a nivel del piso y otra en sillas individuales.

Durante la lectura

Se lee el libro sin detenerse, para que los niños puedan comprender la historia completa, permitiendo a todos observar las imágenes al mismo tiempo de la lectura. Se consigna la importancia de estar atentos y escuchar sin realizar acotaciones que interrumpan la lectura y corten el clima generado. Seguidamente se propone un espacio de intercambio sobre la obra.

Después de la lectura

La apertura de este espacio ha sido de vital importancia para generar en los niños la experiencia en la participación de un intercambio literario. Se utiliza el enfoque *Dime* (Chamber, A. 2007) para generar un diálogo que permita atravesar las distintas capas de interpretación. Se realizó la apertura del diálogo con las preguntas básicas, por ejemplo: “¿Hubo algo que te gustó/disgustó en este libro?, ¿Algo que te desconcertara? ¿Notaste algún patrón, algo que se repita, alguna conexión?”. Estas preguntas dieron la posibilidad de entrar en un clima de intercambio dialógico, honesto y cooperativo entre los niños y con el maestro. Además permitió recorrer todas las páginas del libro para mirar y volver a leer aquello preciso para el momento. Esta instancia no solo permite analizar las diferentes capas de interpretación del texto, sino que a la vez habilita la verbalización sobre los quehaceres del lector al hacerlo para otros.

Parte 3.

Selección y justificación.

Esta instancia fue llevada a cabo en duplas; los niños recorrerán la mesa seleccionando aquel que consideren pertinente o posible para leer con otros lectores más chicos.

La consigna versará sobre los siguientes parámetros: tendrán el tiempo suficiente para recorrer la mesa, explorar los libros, leerlos, volverlos a dejar y seleccionar otro. Una vez que se pusieron de acuerdo será importante que en una hoja escriban, a modo de registro, las razones que los llevaron a esa selección y no a otra.

En una puesta en común, se expondrán los argumentos y se intervendrá en su problematización para abrir la posibilidad de pensar con otros los criterios utilizados.

Instrumentos de recolección de datos

La actividad se llevará a cabo por una docente y otra estará tomando apuntes y grabando el audio de la conversación/es. Se hará especial hincapié al intercambio entre pares tanto en el espacio de intercambio como en la puesta en juego de los criterios que los llevaron a su elección. Asimismo los registros escritos de las diferentes instancias serán fundamentales para el análisis.

Análisis

La secuencia de actividades didácticas fue llevada a cabo en tres días diferentes pero continuos. En la primera instancia se presentó la mesa con posibles textos a seleccionar, agrupados por autor o por tema, realizando comentarios sobre los libros, los autores e ilustradores; leyendo una parte del texto o la reseña trasera, etc. A continuación, se leyó el libro- álbum por parte del docente a fin de que tuvieran un modelo lector y en cuya presentación e intercambio se explicitó los criterios que llevaron a su selección. Al día siguiente se focalizó en la elección del texto por parte de los niños. En el tercer día, volvieron a encontrarse con el que habían elegido y pensaron, escribieron e intercambiaron respecto a las decisiones que habían tomado en la selección de ese libro en particular.

Es de destacar el entusiasmo constante de los alumnos a lo largo de toda la propuesta, con una participación activa en todas las instancias y de todos los niños. Se pudo observar cómo la magia de la literatura los acercaba a la mesa de libros cual si fuera una fuerza magnética que los empujaba sin poder controlar el impulso. Frente a cada libro introducido se los podía escuchar murmurar con su par, con la intención de elegir el más adecuado para los fines propuestos y frente a otro se volvía a generar nuevamente esa atmósfera de inquietud. Este fervor se mantuvo constante a lo largo de los tres días y continúa latente en vistas al momento de avanzar en la propuesta de leerles a los niños de segundo año, ya que a pesar de haberse establecido un calendario detallado, revisan el cronograma, preguntan por qué no se puede ir más días o más niños el mismo día, etc.

Considero importante destacar que el proyecto mayor, que incluye esta

secuencia de actividades, fue iniciado en cuarentena² cuando las clases presenciales estaban interrumpidas y la única manera de encontrarse era a través de encuentros sincrónicos. El entusiasmo que generó el leer a los más pequeños persistió a lo largo de todo ese período, lo que podría demostrar que cuando las propuestas de lectura se acercan a las prácticas sociales, no solo se debe asumir la complejidad que ello implica sino que el interés que genera parece despertar el deseo de leer que la escuela.

Es precisa otra aclaración antes de comenzar con el análisis concreto de las participaciones de los niños: siendo un grupo de 5° año con edades que oscilan entre los 10 y 11 años, nunca -en el transcurso de su escolaridad- se habían enfrentado a este tipo de situaciones didácticas. Quizás sí a la lectura por parte del maestro con un espacio de intercambio y conversación, pero nunca a una mesa de libros. La Institución escolar no cuenta con biblioteca y los maestros anteriores tampoco usaron en sus prácticas la biblioteca de aula.

Análisis de la primera escritura y comentarios

Frente a la pregunta ¿Qué debes tener en cuenta para seleccionar un texto literario para leer a los niños de segundo año de la escuela primaria?, hubo diversas categorías que se reiteraron como: *“entretenido/divertido”, “infantil”, “con dibujos”, “con dibujos que expliquen”, “que tenga moraleja” / “tiene que dar consejos”, “de escritores famosos”, “no tan largos” / “que tenga pocas palabras”, “fácil de entender” / “que sea entendible”, “final feliz”, “que tenga geografía”, “que no tenga malas palabras”, “bien narrado”, “de fantasía”, “que no sea de terror”, “de cualquier género”* (hombre/mujer)...

Estos primeros criterios explicitados por todos los niños en general dan cuenta de ciertos cánones que se repiten, es decir, ciertos criterios que se desprenden en el intercambio con ellos productos de sus experiencias previas en contacto con otros libros. Cánones que construyen y parecen estancos a la hora de introducir otros o cuestionar lo establecido, pero que a lo largo de toda la secuencia fueron flexibilizando para incorporar otros criterios.

² Situación vivida a nivel mundial por la pandemia del virus covid- 19.

1- La extensión

Samuel y Gonzalo: "...un libro con pocas páginas para que no se aburran"

Enzo y Renzo: "...que no sean muy largos porque si no se aburren. Porque si es tan largo el libro a mí me pasa que cuando los libros son muy largos ya no le presto tanta atención y empiezo a pensar en otras cosas, se me va lo del libro, que tampoco sea muy corto pero tampoco muy largo"

Fernando y Benjamín: "... que no sea tan largo para que sea entendible..."

Facundo y Magdalena: "...libros como los que lee mi mamá que son hojas y hojas, palabras, palabras y es re aburrido..."

Dolores y Alexander: "...que tenga menos de cien páginas para que no sea aburrido"

Ignacio y Benjamín: "...que tenga pocas páginas"

Luciana y Giuliana: "...que tengan pocas páginas, más o menos muchas pero que no sean tantas, porque si no no vamos a terminar el libro"

Shakty y Manuela: "...que sea un libro no muy largo porque los libros para adultos son largos y aburren"

Resulta significativa la forma en que asocian lo largo como sinónimo de aburrido, o en contraposición a los libros para adultos, estos sí pueden ser extensos. Prevalece la "costumbre de enfrentar narrativas muy breves" (Colomer 2002:6) características de los libros comercializados para la infancia.

2- La ilustración

F y M: "... que tenga dibujos que sean divertidos, capaz que no los entienden pero quedan lindos..."

D y A: "...que tengan ilustraciones porque así es más divertido"

L y G: "...ilustraciones como de computadora o de esos lápices..."

S y M: "...para demostrar de lo que están hablando..."

L y J: "...que tengan imágenes de colores..."

E y R: "Lo primero que pusimos que tiene que ser un libro con buena ilustración pero que no sea una ilustración como muy rara, o muy abstracta o muy elaborada que sea como más estilo caricatura, que le guste a los niños de esa edad, porque depende de la edad, capaz que a vos te gusta un libro que sea más realista, pero a un niño más chico una ilustración como de dibujito" "Porque nosotros sentimos que le gusta más la ilustración que lo que están diciendo..."

La ilustración y el uso de cierta paleta cromática estaría asociada a lo infantil, a la coincidencia con lo escrito, a la simpleza, resaltando su importancia por ser niños más pequeños los destinatarios y no por la cualidad artística. Cuando

argumentan: “para demostrar de lo que están hablando”, reafirman la idea de la ilustración reiterando lo que el texto dice (Bajour y Carranza: 2005). “Dibujos divertidos / que queden lindos”, parecen subestimar el valor estético de los receptores, como si la ilustración debiera ser ¿normal, figurativa y poco elaborada?.

3- Moraleja / aprendizaje

E y L: “...que les enseñe alguna lección, como no sé, que les enseñe algo del libro, algo como para que aprendan con el libro ese”

I y B: “...que haya una moraleja, como una enseñanza, por ejemplo *cuidá a tus amigos* y eso es una moraleja”.

F y M: “...que tengan alguna enseñanza...”

S y G: “.. tiene que dar consejos...”

B y F: “... que tenga una moraleja, una enseñanza buena para los niños...”

A y P: “...que tenga una moraleja para que aprendan un poco más, un poco es necesario, depende de que sea la moraleja porque no tendría nada de malo que tuviera una moraleja...”

La mayoría de los niños argumentan a favor de que los libros deben incluir una moraleja/ aprendizaje, tan característico de los libros tradicionales, pero que una vez llevados a las aulas han proliferado aquellos que cobran valor por lo que enseñan, por la transmisión de valores. Este aspecto ha adquirido relevancia por las necesidades docentes de poner a la literatura al servicio de los requerimientos de otras disciplinas, a pesar de su propio detrimento. Se puede observar cómo estas características atraviesan los argumentos que exponen, lo que permite pensar que han sido expuestos demasiadas veces a estos textos o han sido especialmente recomendados por sus docentes o padres. Resulta significativo cuando dicen “no tendría nada de malo que tuviera una moraleja”, por el uso del condicional “tendría” que hace suponer que puede no tener una enseñanza. Esto permite pensar que es posible mover estos argumentos y ampliar los criterios con los que los niños eligen.

Coincidiendo con Bajour y Carranza (2005) es preciso preguntarse por qué la literatura infantil ha resultado tan permeable a este discurso que parece provenir de diversos ámbitos como el pedagógico, el editorial, los medios de

comunicación, e incluso el poder político; y cabe preguntarnos, a su vez por qué la escuela repite y se encarga de aniquilar las posibilidades que la literatura ofrece. Si bien la transmisión de valores es característica de la literatura infantil tradicional, persisten en la actualidad enmascaradas en otras formas:

“Los libros que desean ante todo adoctrinar a los pequeños sobre cómo deben comportarse en el mundo, a través de burdas formas narrativas, continúan siendo legión en la actualidad. Aunque ahora traten de la “multiculturalidad” o de la “ecología”, en ellos se perpetúa la tradición de los libros didácticos que hablaban de la “caridad con los pobres” o los “buenos modales”, en el siglo XIX.” (Colomer, 2002: 4)

Muchas veces el poder de las editoriales se nos impone y nubla nuestro criterio a la hora de elegir, cuando disfrazados de “buenos libros” nos acercan textos que narran cómo deben ordenarse las emociones, cómo prevenir el bullying, cómo son las familias diversas, etc.

4- En relación al vocabulario y al estilo.

S y M: “...que no tenga palabras que no se entiendan”

E y R: “...que tenga una buena narración, o sea entendible para niños de esa edad, que no tenga palabras tan complicadas, como a los niños no les va a interesar tanto la narración, les interesa la narración pero no tanto, podemos hacer una buena combinación entre la narración y la ilustración”

G y S: “...bien narrado esto significa que no tenga palabras para un niño de segundo que no se entiendan, bien explicado. Si no pasa que hay libros que dicen palabras que no conocen”

D y A: “...bien narrado, como que esté bien escrito no con faltas de ortografía, que explique bien las acciones, porque si te dice una cosa y al segundo lo cambia no se entiende nada”

I y B: “...que no haya malas palabras, que sea fácil de entender, si dice muchas palabras antes de llegar al punto ...”

Una vez más se trasluce el argumento que asocia lo infantil con lo fácil y sencillo subestimando la capacidad interpretativa de los destinatarios. Parece colarse en los niños de quinto una idea reduccionista de la literatura infantil. Bajour explícita aquellos recursos retóricos que aparecen incansablemente en muchas obras infantiles los cuales podemos inferir en los niños de quinto:

“...explicaciones innecesarias, reiteraciones excesivas, enunciados generalizadores que se asemejan a sentencias o axiomas, intervenciones de lxs narradorxs guiando la interpretación hacia sentidos prefijados, preguntas retóricas que parecen inducir a una

respuesta prevista de antemano, finales predecibles cargados de señales sobre cómo interpretarlos o apelaciones que sobreprotegen a lxs lectorxs.” (2019: 5)

A su vez, asocian lo que está bien escrito con el plano ortográfico, otra condición que se impone desde lo escolar, cuando en ocasiones parece ser lo único corregible en los textos producidos por los niños. Los maestros solemos hacer hincapié en esta dimensión lo que ellos replican al expresarlo como una condición para la selección del texto literario.

Por otra parte, piensan que la utilización de “palabras complicadas” impedirían la comprensión global del texto, como si la misma tuviera que ver con la sumatoria de palabras entendibles. Extendiendo esta idea, parece que subyace una concepción de la lectura como decodificación y no como comprensión.

Resulta significativo cuando expresan que no podrían aparecer “malas palabras”, estableciendo una categoría prohibida para los niños. Parecen quedar latentes ciertos prejuicios respecto a palabras buenas o malas y no a la adecuación léxica a la situación comunicativa.

5- Del género (masculino/femenino)

E y L: “...de cualquier género también, que no sea de mujer o de hombre, como por ejemplo que no sea de princesas, porque a los varones no les gustan esos libros...”

Si bien este criterio fue pautado solo por una dupla, resulta de especial interés porque estaría dejando traslucir pautas culturales que atraviesan las puertas de la institución y se transfieren a la literatura. Utilizan un argumento que por un lado procura despojar de estereotipos a la vez que los trasluce: la ambigüedad en la construcción de subjetividades.

Análisis de las segundas escrituras y comentarios.

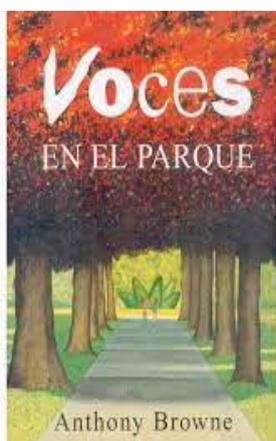
En este caso si bien muchos argumentos se mantienen en comparación a los anteriores, aparecen otros más específicos en relación a lo literario.



Magdalena y Facundo seleccionan el libro *Arriba en las ramas* de Eloisa Figueredo.

En el intercambio oral destacan que el libro incluye poesía dentro de la narración, que menciona a una leyenda que ellos ya conocían; logran reconocer la conexión con otras historias, descubren la intertextualidad que les permite construir sentido.

Destacan, sobre el final del intercambio, que “...me gusta porque no empieza como todos los libros tipo *había una vez*”. En este caso para asegurar sus palabras, buscan el inicio del cuento y lo leen, ejerciendo los quehaceres característicos de un lector que necesita verificar sus palabras. En su segunda escritura, hacen hincapié en que el libro propone una actividad para realizar con los niños de segundo; esta propuesta si bien apuesta a la imaginación y a la fantasía de poder vivir en un árbol, parecería asegurarles a ellos el cierre de la lectura.



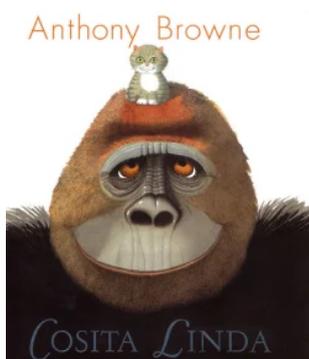
Gonzalo y Samuel eligieron *Voces en el Parque*, de Anthony Browne. En su escritura respecto a los criterios que los llevaron a elegir ese y no otro, se puede observar que la mediación de la lectura, el espacio de intercambio y la experiencia con el autor realizada por el docente en la clase anterior, les permitieron ampliar los criterios inicialmente expuestos. En la primera instancia, argumentaron que debía ser un libro infantil, alegre, con pocas

páginas, dar consejos, entre otros criterios. Sin embargo, en la segunda oportunidad escriben:

“Nos gusta este libro porque está muy bien ilustrado y tiene unas imágenes que tienen muchas sorpresas. Está bien narrado y tiene una historia muy linda y sorprendente. Ya con la imagen de portada el libro es llamativo. En especial por las letras que pueden variar”

Destacan la importancia de las ilustraciones tan características de los libros álbum, advirtiendo la importancia de sumergirse en ellas para encontrar lo que

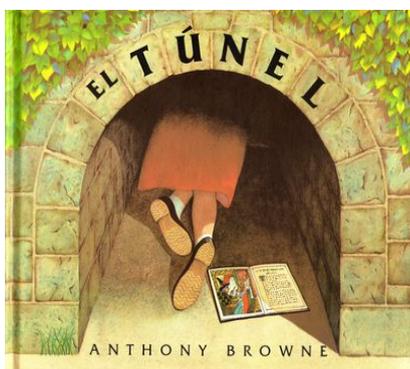
esconde o muestra en parte para poder establecer las conexiones necesarias para la construcción de sentido; incluso señalan que ya desde la portada la diferencia en la tipología de letra presenta una particularidad.



Alexander y Lucía eligieron “*Cosita Linda*”, de A. Browne, libro que no conocían por lo que es de suponer que el contacto previo con el autor decidiría esta elección. No obstante, cuando justifican su elección no hacen referencia ni al conocimiento del autor ni a las características del libro álbum.

“Elegimos este libro porque se trata de amistad y compañerismo. Muestra que un gorila y una gatita pueden ser amigos en el universo de la literatura. Hay una parte del cuento que el gorila una noche estaba mirando la tele y se enojó y rompió la tele. Entonces la gatita le dijo que había sido ella para que no se la llevaran porque decía que se iban a llevar a la amiga y ella para que no se la llevaran del amigo dijo que había sido ella.”

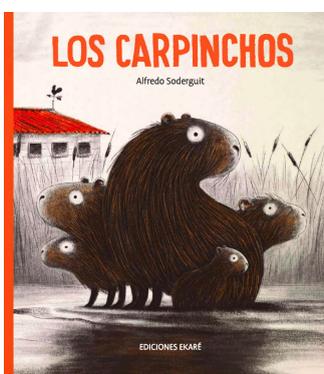
Estos niños parecen haber captado lo profundo de la amistad entre dos seres diferentes, descubren el mundo de la ficción y las posibilidades que otorga la Literatura que puede hacer posible lo que , en ocasiones, no es posible en otros mundos. Necesitan buscar en el libro aquella parte que más llamó su atención, y ellos resignifican el momento de la transformación, del desequilibrio que luego restablece con la defensa de la gatita hacia el gorila. Otra dupla que -para justificar su elección- recurre a los quehaceres del lector, yendo al libro, mostrando la parte en la que se detienen.



Antonella y Paula eligen *El túnel*, de A. Browne y argumentan:

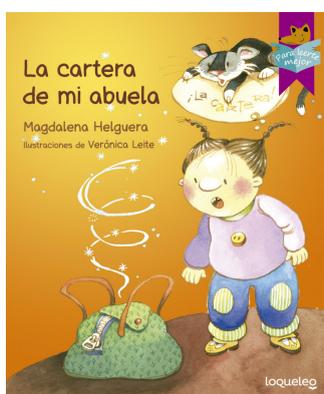
“Porque era un libro que ya habíamos leído y porque también es muy aventurero, lleno de otras historias como la de *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*. También porque tiene pistas y porque en la parte del bosque podés ver muchos animales juntos en el árbol, pero lo que nos llenó de mucha curiosidad es el túnel que está prohibido la entrada. También está las *Habichuelas Mágicas*”

Es de destacar que esta historia fue leída en cuarentena, en un formato audiovisual en el que fue enviado a los niños y no hubo un espacio de intercambio para hablar sobre la obra. La intertextualidad con otras historias es advertida por ellas a través de la lectura autónoma en la mesa de libros. Destacan la importancia de la imagen en la comprensión de la obra y la necesidad de descubrir las pistas que de estas se desprenden. La experiencia con el autor les permite encontrar aquellas particularidades que la llevan a elegirla.



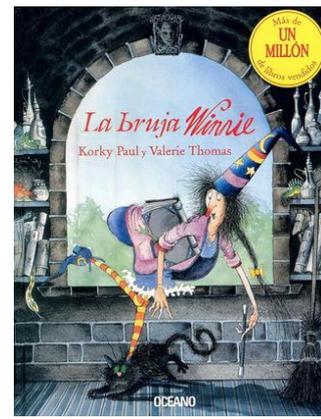
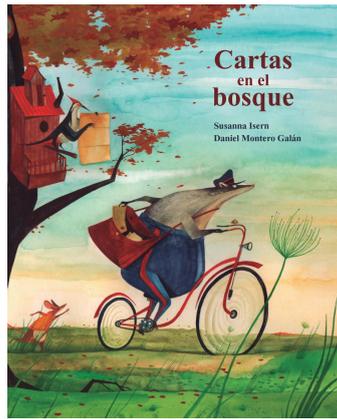
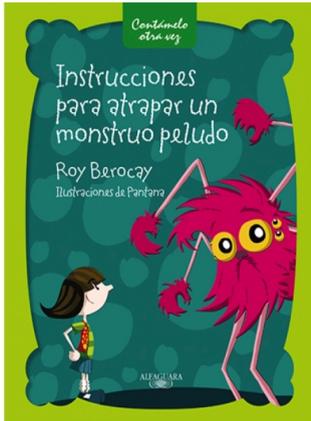
Fernando y Benjamín seleccionan *Los carpinchos*, de Alfredo Soderguit. En la primera etapa argumentan a favor de la importancia de una moraleja, hacen referencia a la extensión y a que sea entendible. Sin embargo, una vez seleccionado el libro, ellos resaltan la calidad de las ilustraciones, lo gracioso de algunas de ellas y la incorporación de otro género dentro del cuento: la historieta; reconociendo su formato por las

viñetas y los globos de diálogo que si bien no aparecen directamente, lo infieren a partir de las onomatopeyas. Precisan abrir el libro, mostrar y leer nuevamente para asegurar sus argumentos.



Benjamín e Ignacio, optan por el libro *La cartera de mi abuela*, de Verónica Leite. También en ellos se puede advertir un cambio en la argumentación. Inician haciendo alusión a la importancia de una moraleja, la extensión y la facilidad para entenderlos, pero logran ampliar sus criterios hacia las particularidades de las ilustraciones: “como que cuentan también mucho del

cuento”, y la transformación de objetos cotidianos en otros fantásticos producto de la historia.



Shakti y Manuela, Enzo y Renzo y Luciana y Giulina, eligen cada uno un libro que seleccionan por su conocimiento previa de la obra. De esta forma explicitan:

“Shakti lo había leído”

“Nos lo leyeron en 1° y 2°”

“Porque Renzo lo tiene en la casa”

La familiaridad de la obra, lo conocido, si bien parece garantizarles su elección, por momentos obtura la apertura hacia otros criterios. A pesar de haber explorado en la mesa otros libros, las tres duplas decidieron rápidamente su texto y allí quedaron.



Luzmila y Juliana, que seleccionan *El señor tigre se vuelve salvaje*, de Peter Brown, parecen no mostrar signos de transformación en sus argumentos, siguen ceñidas al fin educativo diciendo: “enseña que cada uno piensa diferente y eso está bien”. Parece una premisa irrefutable la cual necesitan reafirmar para asegurar su argumento.

No obstante, pudieron seleccionar un texto que no conocían por lo que debieron profundizar en la construcción de sentido de la obra.

Conclusiones

“Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena...Lectura a lectura, el lector –todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.”

(Montes, G. 2006:2)

Entre la primera escritura en relación con los criterios de selección y la segunda escritura mediada por la experiencia y el intercambio se puede decir que:

1.- La experiencia previa de lectura de libros álbum con espacio de intercambio hizo que luego pudieran elegir este tipo de textos que no era habitual para ellos y les permitió construir otros criterios relacionados -por ejemplo- con el uso de la imagen.

2- La elección por el autor Anthony Browne hace pensar que fue importante haber conocido las obras y haber experimentado sus lecturas les permitió a los niños elegir con mayor seguridad.

3- Algunas duplas pudieron valorar la intertextualidad, en textos que no habían sido trabajados previamente, lo que hace suponer que fueron capaces de resignificar características trabajadas en otros textos literarios.

4- El estar en contacto con una gran cantidad de libros para elegir, la oportunidad de intercambiar con otros para pensar en la selección les permitió poner en práctica los quehaceres lectores tan necesarios para construir sentido y entender la lectura como una práctica social que forma parte de nuestra cultura.

5- En ocasiones, la experiencia de haber estado en contacto con algunas obras, conocerlas, tenerlas en sus casas, no les permitió descentrar su atención de lo ya conocido y abrirse a otras posibilidades.

Brindar la oportunidad, el tiempo y el espacio para pensar sobre los libros, para mirar, leer, comentar y decidir, no sólo les permite ampliar los criterios para seleccionar, sino que los enriquece como lectores competentes, como actores

activos de sus propios procesos de aprender y de aprender a leer en situación, reproduciendo -al menos en parte- aquello que sucede con la lectura y escritura por fuera de las aulas:

“Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura.” (Montes, G. 2009:6)

Si lectura a lectura el lector va construyendo el mundo en el que vive, va transformando su ser lector, su trayectoria, su experiencia; quiero destacar que el proceso realizado también me habilitó como docente a deconstruir prácticas perimidas y a reestablecer el entusiasmo y la creencia de que es posible leer en la escuela.

Esta experiencia permitirá continuar profundizando en estas y otras propuestas que hagan posible que los niños construyan criterios de selección de textos literarios con argumentos tan sólidos como flexibles para incorporar lo nuevo asociándolo con la experiencia construida.

Otras propuestas... otras interrogantes... otros niños... para pensar, hacer y transformar; para construir y generar nuevos espacios y tiempos capaces de permitir el encuentro con la Literatura, un encuentro que no es ingenuo, que aspira a construir sentidos desde un punto de vista crítico y así contribuir a la formación de ciudadanos como participantes activos de su cultura.

Bibliografía

- Bajour, C. (2005) *Abrir o cerrar mundos: La elección de un canon*, disponible en: <https://lecturadiologica.blogspot.com/2015/12/abrir-o-cerrar-mundos-la-eleccion-de-un.htm>
- Bajour, C. (23-24 de agosto de 2019), *Silenciografías: marcas de lo no dicho en lecturas, textos y mediaciones*, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Campus Miguelete. San Martín (Universidad Nacional de San Martín). Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/267890588.pdf>
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005) *Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil*, en *Imaginaria* N° 158, disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Carranza, M (2007). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios" . *Imaginaria*. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.
- Castedo, M (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. EN: Goldín, Daniel; Bonilla, Elisa; Salaberria, Ramón (comps.). *Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano. pp. 97-109. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.738/pm.738.pdf>
- Castedo, M (2010). *VOCES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA, 1980-2010*. En revista *Lectura y Vida* año 31, n° 4, 2010
- Chambers, Aidam (2007) *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Colomer, Teresa (2002): "La lectura infantil y juvenil". Millán, J.A: (coord.): *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 263-285
- Colomer Teresa (2004) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido" en revista *Lectura y Vida* año 22-Diciembre de 2001. Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). "*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*". México: Siglo XXI. (10 - 47).
- Ferreiro y Teberosky. (1991) "*Los sistemas de escritura*" Siglo XXI Editores,
- Ferreiro, E. (2002). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. y Sadovsky, P. (2006)" *Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva*"
- Lerner, Delia (1995). *¿Es posible leer en la escuela?*. Conferencia dictada en el 2do. Congreso Nacional de "Lectura - Escuela - Biblioteca". Octava Feria Internacional del Libro de Bogotá, mayo 1995. Publicada en las Memorias, Fundalectura, septiembre 1995.
- Lerner, Delia (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa o posición", en Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Lluch, Gemma (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (Del aula y la biblioteca a las políticas públicas.) Conferencia magistral presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectiva sobre la lectura en la infancia” Chile
- Miras, Mariana. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200030184>. 23. 10.1174/021037000760088099.
- Molinari, Claudia (2011): “Presentación de libros y lectura por parte del maestro en el Jardín de Infantes”. Dirección general de cultura y educación. Buenos Aires Provincia.
- Montes, Graciela (2006), La gran ocasión. La escuela como sociedad de cultura. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. República Argentina.
- Peláez, M. A. (2019). Clase 4. [Seminario Literatura y escuela]. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Privat, J. M. Sociológicas de las didácticas de la lectura en Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. Año I, n°1, septiembre, 2001
- Rabasa, mariel y Ramírez, marcela (2017) "Préstamos, donaciones e inscripciones" en Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2; N°. 4, junio de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 173-187)
- Rabasa, Mariel & Ramírez, M. Marcela (2012) *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. (Primera parte, pág. 7 a 45)
- Shulevitz, Uri (2005). ¿Qué es un libro álbum? En Parapara Clave. El libro álbum: invención y evolución de un género para niños. (pp.8-13). Caracas: Banco del Libro.

Anexo

Textos literarios usados en la propuesta

Para la mesa de libros se utilizarán los siguientes ejemplares:

Arciniegas, Triunfo y Rueda, Claudia (2013) *Letras Robadas*. Océano Travesía. Barcelona, España.

Berocay, Roy (2010) *Instrucciones para atrapar a un monstruo peludo*. Editorial Sudamericana.

Berocay, Roy (2015) *El sapo ruperto 1*. Loqueleo. Montevideo, Uruguay.

Berocay, Roy (2015) *El sapo ruperto 2*. Loqueleo. Montevideo, Uruguay.

Blanco, C y Espulgas, S. (2011) *El monstruo calcetín*. Uranito. Buenos Aires, Argentina.

Browne, Anthony (2007) *Willy y Hugo*. Fondo de Cultura Económica. Colombia

Browne, Anthony (2008) *Cosita Linda*. Fondo de Cultura Económica. China.

Browne, Anthony (1993) *El túnel*. Fondo de Cultura Económica. México

Browne, Anthony (2017) *Voces en el parque*. Fondo de Cultura Económica. México.

Brown, Peter (2013) *El señor tigre se vuelve salvaje*. Océano Travesía. España.

Bruno, X y Prezioso, C. (2012) *El músico y la bailarina. ¡Más pimienta!*. Montevideo, Uruguay.

Carranza, M. y Pérez Alonso, O (1994) *Carolina Cabezahueca*. Ediciones SM, Madrid, España.

Cabal, G y Lavandeira, S (2014) *Tomasito*. Alfaguara Infantil. Uruguay.

Carrasco, Marta (2007) *La otra orilla*. Ediciones Ekaré. Caracas, Venezuela.

Castro, M y Peruzzo, N (2018) *Cuatro nombres son demasiados*. Ediciones Hamster. Montevideo, Uruguay.

Cavallo, Horacio (2012) *El jorobado de las alas enormes*. Trilce. Montevideo, Uruguay.

Cinetto, Liliana y Beratene, Poly (2015) *Feroz...¡Feroz!*. Santillana. Montevideo, Uruguay

Company, M y Asensio, A (1986) *Nana Bunilda come pesadillas*. Ediciones SM. Madrid, España

De Barbieri, A y Pérez, S. (2019) *Un día complicado*. Altea Penguin Random House Grupo Editorial. Montevideo, Uruguay.

De Posadas Mañé, C y Ruano, A (1988) *El señor Viento Norte*. Ediciones SM. Madrid, España.

Figueredo, Eloisa (2019) *Arriba en las ramas*. Loqueleo. Montevideo, Uruguay.

Gemmel, Stefan y Sacré Marie - José (2008) *Sin fi*. Heliasta . Buenos Aires, Argentina.

Gilmore, R y Jones, B. (2008) *Mi madre es rara*. Editorial Juventud. Barcelona, España.

Guzmán, M y López,S (2003) *Adivinanzas en la escuela...(y algunos chimentos escolares)*. Alfaguara. Montevideo, Uruguay.

Helguera, M y Santana, S (2006) *Azul es el color del cielo*. Alfaguara Infantil. Montevideo, Uruguay.

Kasza, Keiko (2006) *El estofado del lobo*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

Krouse Rosenthal, A y Reynolds, P. (2012) *Siembra un beso*. Océano Travesía. México.

Kulot, Daniela (2011) *Una casa a medida*. Faktoria de libros. Eujoas, Asturias.

Kulot, Daniela (2011) *Una familia normal*. Faktoria de libros. Eujoas, Asturias.

Kulot, Daniela (2011) *Una pareja diferente*. Faktoria de libros. Eujoas, Asturias.

Leites, Verónica (2010) *El mandado del tatú*. Alfaguara Infantil. Montevideo, Uruguay.

Leites, Verónica (2019) *Hansel y Gretel*. Rey Tatú Ediciones. Montevideo, Uruguay.

Leites, Verónica (2019) *Pulgarcito*. Rey Tatú Ediciones. Montevideo, Uruguay.

Leites, Verónica (2019) *El rey rana*. Rey Tatú Ediciones. Montevideo, Uruguay.

Leites, Verónica (2019) *Los músicos de Bremen*. Rey Tatú Ediciones. Montevideo, Uruguay.

Levrero, Mario y Hogue (2008) *El sótano*. Alfaguara. Montevideo, Uruguay.

López Suárez, Sergio (2012) *¿Y esto qué es?*. Ediciones Más Pimienta. Montevideo, Uruguay.

López Suárez, Sergio (2012) *¡Haukala! a los miedos*. Alfaguara Infantil. Montevideo, Uruguay.

López Suárez, Sergio (2014) *100 adivinanzas orquestadas*. Planeta. Buenos Aires, Argentina.

Marnier, R y Maurel, A (2016) *La luz encendida*. Editorial Juventud. Barcelona, España.

Olaondo, Susana (2003) *Felipe*. Alfaguara. Montevideo, Uruguay.

Olaondo, Susana (2006) *El lapicito verde*. Alfaguara Infantil. Montevideo, Uruguay.

Olaondo, Susana (2017) *Una luna*. Alfaguara. Montevideo, Uruguay.

Olaondo, Susana (2017) *Merelde y los lunares*. Alfaguara. Montevideo, Uruguay.

Paul, K y Thomas, V (2006) *La bruja Winnie*. Océano. México.

Peruzzo, N y Rodríguez Juele, A. (2018) *Bacterias. La historia más pequeña jamás contada*. Bandas Educativas. Montevideo, Uruguay.

Pierini, F y Solé Vendrell, C. (1994). *El niño que quería volar*. Susaeta. Madrid, España.

- Pfister, M** (2008) *El pez arcoiris*. North South. Barcelona, Madrid.
- Romero, Jaquelina y Aguerrebehere, Laura** (2019) *¡Lobo no está!*. Del Naranjo. Buenos Aires , Argentina.
- Rosino, H. y Torena, D.** (2018) *Bicicleta*. Topito Ediciones. Montevideo, Uruguay.
- Sclavo, Fidel** (2013) *Un señor muy recto y una señora con muchas curvas*. Más Pimienta, Montevideo, Uruguay.
- Singer, Irene y Giovanetti, Gabriel** (2011). *Espejismos*. CalibroscoPIO. Argentina.
- Soderguit, Alfredo** (2020) *Los Carpinchos*. Ediciones Ekaré. Barcelona, España.
- Soler, S., Tanzi, S., Torena, D.** (2015) *¡No hablemos de piratas!*. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- Soriano, M y Segovia, P** (2015) *Las aventuras de Jirafa y Perrito*. Topito Ediciones. Montevideo, Uruguay.
- Tan, Shaun** (2016). *El árbol rojo*. Bárbara Fiore Editora. España.
- Trivizas, E y Oxenbury, H** (2004) *Los tres lobito y el cochino feroz*. Ediciones Ekaré. Caracas, Venezuela.
- Ungerer, T** (2012) *Hombre Luna*. Libros del Zorro Rojo. Barcelona, España.
- Vasco, Irene y Palomino, Juan** (2015) *Letras al carbón*. Editorial Juventud, S.A. Barcelona, España.
- Watts, Barrie** (1992) *La mariposa y la oruga*. Edebé. Barcelona, España.
- Wiesner, David** (2006) *Flotante*. Editorial Océano de México. México.
- Ziraldó** (2010) *El polilla*. Aletea. Montevideo, Uruguay.

Audios, videos y fotos

<https://drive.google.com/drive/folders/1WfjiguXrsnrYjCKrE-9teYxdH98IRQpn>

