

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**Las intervenciones docentes en el círculo lector en torno al libro-
álbum. Una verdadera conversación literaria en segundo grado de
la escuela primaria**

Alumna: Sara Llama

Directora: Mariel Rabasa

Rivera, 4 de octubre de 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

MARCO TEÓRICO

Ser partícipes, una definición de lectura

La educación literaria, hacia una manera de leer

Contacto entre el texto y el lector, la voz que va a contar la historia

Situaciones habituales

De mundo plano a un mundo redondo, plural y polifacético. El intercambio lector

Enfoque *Dime*

Estructura de preguntas de *Dime*

Todo comienza por la selección. El libro-álbum como elección

El libro-álbum, un género en construcción que construye a los lectores literarios

Materialidad del libro-álbum

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

Objetivos generales

Objetivos específicos

DECISIONES METODOLÓGICAS

Contextualización

Población y muestra

Diseño de las Situaciones habituales

Instrumentos para la recolección de datos

MATERIALES DE LECTURA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

CONCLUSIONES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en lectores de literatura de libros-álbum, en situaciones habituales de lectura por parte del docente en forma sistemática, seguidas por conversaciones literarias que buscan dar cuenta de la intervención docente desde sus preguntas, según se plantea en *Dime* (Chambers, 2007), que contribuyen a la formación literaria y a la competencia interpretativa, enmarcado en la educación literaria.

El punto de partida de este trabajo es la concepción actual de educación literaria, entendida como la adquisición de una competencia lectora específica, donde se desarrollan dos tipos de conductas bien diferenciadas -aunque simultáneas y complementarias-: por una parte un comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido y otra un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita, que forman al lector literario y su hábito (Colomer, 1991).

Esta indagación se desarrollará en el nivel educativo primario, en segundo grado, en una escuela urbana con categoría A. PR. EN. D. E. R ,(Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), situada en el barrio Mandubi de la ciudad de Rivera, en un contexto sociocultural caracterizado por la presencia de asentamientos.

JUSTIFICACIÓN

Las conversaciones en las puertas de los salones y en el patio, dejan ver la poca claridad que se tiene entre los límites que caracterizan las situaciones de lengua y las de literatura. Esto es lógico, debido a lo reciente de la didáctica de la lengua como campo científico, pero aún más reciente es el proceso de búsqueda de identidad de la didáctica de la literatura.

Con estos indicios, se plantea este trabajo con la intención de adentrarse a una dimensión nueva, a un mundo didáctico, que en lo personal es poco conocido.

Así es que este trabajo se centra en una concepción de la literatura relativamente nueva, la de educación literaria que proporciona, mediante las obras literarias, en particular los libros álbum, la adquisición de un sistema de símbolos que supone un nuevo avance en la posibilidad de simbolizar la realidad, permitiendo basarse en la interrelación de texto e imagen para construir sentido, favoreciendo el inicio del desarrollo narrativo o conciencia narrativa, así como también la expansión de la experiencia, brindando la posibilidad de confirmar el mundo que conocen, pero también extender su imaginación mucho más allá de su mundo conocido. Es entonces la importancia de la literatura como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades, como forma en que se autoorganiza y se autorrepresenta el imaginario antropológico y cultural (Cesarini y Federicis, 1988), esto la hace indispensable en las aulas, evadir la literatura es negar la experiencia humana de plasmarse en los sistemas simbólicos, a través del lenguaje y el discurso.

La alfabetización es el principal propósito en el primer ciclo de educación primaria, donde se desarrollará este trabajo, y alfabetizar va más allá de solamente posibilitar el acceso a la interpretación de un conjunto de letras y sonidos, es acceder a la cultura y a sus símbolos, sus códigos, interpretaciones y formas de ver las vidas y los mundos. La educación literaria diseña una competencia lectora que posibilita interpretaciones y promueve la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos, y así como un motor que impulsa y hace a la alfabetización. Esto es lo que queremos ver, la potencialidad de la educación literaria, desde sus contribuciones de sus especificidades, en la alfabetización, en la formación del lector.

El Programa de Educación Inicial y Primaria, (ANEP CEIP, 2008) en su fundamentación general sobre la enseñanza de la literatura, sostiene que será abordada en los diferentes grados desde la apreciación estética de las obras literarias, (p. 76), pero con este trabajo nos disponemos ir más allá de lo estético, rompiendo la norma literaria tradicional,

reformulando estas ideas tradicionales de educación literaria, que apuntan a un lector que se embellece, se colma de lo bello y que eso le sea suficiente. De la mano del constructivismo la educación literaria, no pretende solamente llenar de lo bello, sino que favorecer la aventura, los desafíos, el enfrentamiento a obstáculos que generen el querer comprender más, saber más y recorrer más.

Por estas razones el corpus en este trabajo, serán los libros-álbum, ya que este género es un estímulo a la creatividad, provocando en el lector herramientas para su adaptación en la sociedad y su formación como ser humano. Sus ilustraciones ayudan al lector a comprender códigos, mostrándoles un mundo codificado por signos y para entender esta iconografía necesita aprendizaje. El libro-álbum es ortodoxo, intenso, inagotable, que inundado dando con ellos lugar a el trabajo constructivo, fundiéndose en una polifonía de significados, ya sea por la ilustración que se presenta contextualizada e integrada a una historia, o sus variados significados, realizando conexiones, relaciones intertextuales, estableciendo ciertas rupturas comparado con las técnicas tradicionales de narración (Rabasa & Ramírez 2012).

Colomer 2017, resalta la importancia en el desarrollo de la competencia interpretativa y la construcción del hábito lector, los dispositivos de lectura y la actividad mediadora, que se caracteriza por la planificación docente de espacios que permitan la circulación y confrontación de las interpretaciones de los niños y niñas, se podría pensar en actividades individuales de lectura de libros-álbum, pero la esencia social del ser humano, la lectura como práctica que se forja en la interacción con otros, lleva a las conversaciones literarias como un nido donde se pone en manifiesto los pensamientos, extendiendo la habilidad individual de pensar (Chambers, 2007), por esta razón cada situación habitual que se desarrolle constará de la lectura por parte del maestro y una posterior conversación literaria, enmarcando el círculo lector.

Es así, que este trabajo se centra en analizar variables didácticas que favorecen y posibilitan el despliegue de todas las ventajas de la educación literaria y la formación del lector, en una situación de lectura a través del maestro acentuando el intercambio lector o conversación literaria, donde el docente es el mediador o facilitador adulto que a través de su intervención posibilita el encuentro uno a uno, (Chambers, 2007) la conversación genuina que conduce a los lectores a un nuevo mundo, a un nuevo plano de comprensión e interpretación.

Siendo el propósito planteado analizar el impacto de la actividad mediadora del docente a través de sus preguntas.

El desafío está en que la actividad mediadora permita la circulación y confrontación de las interpretaciones de los niños, favoreciendo la reflexión metacognitiva sobre el trabajo interpretativo construido, movilizando ideas, dando lugar a la pluralidad de miradas y la negociación de sentido. Dando al texto el lugar de puerto de partida y brújula durante el trayecto interpretativo (Munita, 2017).

MARCO TEÓRICO

Ser partícipes, una definición de lectura.

Al leer se emprende un viaje, una aventura, (Smith, 1983) que va más allá del lector, que sale de su mundo, para entrar y comprender el mundo de otros, la realidad de otros. La lectura toma sentido y vigencia como una práctica histórica y social, que va más allá de la técnica lectora, como lo deja en descubierto diversos estudios históricos, antropológicos y sociológicos, ya que permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas en diferentes sociedades y épocas, que aportan saberes que permiten comprender las prácticas actuales de lectura (Lerner, 2001).

A principios de la década de 1960, desde la investigación psicolingüística, los trabajos de Kenneth Goodman y de Frank Smith, revolucionaron las ideas sobre la lectura, al considerar la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el escritor, donde el significado no está solamente en el texto, sino que está en el lector y el escritor. En el escritor cuando construye el texto, otorgándole significado, que luego será utilizado por los lectores, quienes le otorgarán también su significado. “La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras” (Kenneth Goodman, 1994: 12 y 26).

Laura Devetach (2007), se dirige al encuentro entre los mundos, a la aventura de leer, explorando el cómo se van configurando en cada persona, permitiendo ver los trayectos, que finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables que se entran con lo construido por cada persona cuando se abre a los mundos y los mundos se abren a ella. Así esos caminos se conforman con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo, denominados por la escritora Textostecas internas, que se movilizan y afloran, que constituyen el piso para que la literatura tenga presencia cotidiana, el lugar en el que se puede dar pie para dar el piso natural hacia la lectura en el sentido más creativo, y hacer crecer lo que se tiene.

La educación literaria, hacia una manera de leer

La identidad de la didáctica de la literatura se construye hace relativamente poco tiempo, en los años 90, donde se entiende la necesidad sobre su especificidad. En sus inicios, compartía el interés común por el sistema didáctico con la lengua, ya que ambas

enfrentaban el desafío de conjugar la adquisición de los saberes sabios con la apropiación de los quehaceres del lector (Lerner, 2001).

Las primeras críticas sobre la enseñanza tradicional de la literatura suceden en los años 70, donde se pone en la lupa lo heredado por la tradición decimonónica, un modelo historicista que se centraba en la tradición del patrimonio literario, entendido como parte del acceso a la cultura, así como el análisis detallado de los textos con procedimientos provenientes de las corrientes formalistas y estructuralistas, dando lugar a un complejo mecanismo de análisis denominado comentario de texto, que dejaba muy poco espacio para la actividad de construcción de sentido por parte del lector, centrándose exclusivamente al nivel metaliterario, como la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. En contraste con este modelo, la atención hacia la actividad lectora, a la relación interacción y cooperación entre el lector y el texto en la construcción de significados, la teoría transaccional o de respuestas lectoras, ofrecían a la didáctica de la literatura, un espacio de continuidad, llegando a ser su principal preocupación. Esto generó una ruptura epistemológica, desplazando el estudio del texto al estudio del lector, dando lugar a una didáctica que va más allá del texto, ya que “se orienta hacia la consideración de factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector (Colomer, 2001).

Se pasó de una enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de información sobre el autor y el texto a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, 1991). Apuntando a favorecer el avance en la competencia interpretativa, y promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos. El objetivo didáctico de la enseñanza de la literatura ya no es solamente el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de valores morales, ni el análisis de las características formales de us literacidad, sino que enseñar una manera de leer (Dufays; Gemenne; Ledur, 2005), como una progresiva adquisición, un saber literario, que al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego sus lecturas libres y personales, pensando en la construcción escolar de una competencia literaria, entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004) y como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010), dando lugar a la lectura literaria, reemplazando y superando la idea de literariedad, y dando lugar a un nuevo objeto de enseñanza, centrada en la relación establecida entre el lector y el texto, (Daunay, 2007).

Estamos de acuerdo con una educación literaria, que trata de formar lectores literarios que se sientan implicados en la lectura, y que además puedan poner en juego formas variadas de acceso al conocimiento.

Contacto entre el texto y el lector, la voz que va a contar la historia

La naturaleza y calidad de la competencia literaria, depende en gran medida de la lectura del libro, por lo que se hace necesario pensar en las circunstancias de la lectura, y el ambiente de la lectura (Chambers, 2007).

La lectura colectiva de una o varias obras, resulta especialmente interesante al proporcionar el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria con la ayuda del docente y del resto de los lectores en los aspectos de construcción global de la obra. La anticipación de los diversos elementos narrativos, la selección de indicios relevantes, la integración de la información sobre las acciones y conductas de los personajes, hallan en la lectura integral, colectiva un espacio privilegiado para el aprendizaje interactivo de las estrategias de lectura.

La voz de quien va a presentar la historia, toma forma de mediación entre los hechos presentes en el libro y el lector, y así extiende una invitación que sitúa al lector en un lugar con respecto a lo que se cuenta, puede ser que lo invite a sentarse y escuchar lo que quiere contarle o como un confidente a quien le habla al oído (Colomer, 2002).

Emilia Ferreiro señala que cuando el maestro lee en voz alta, se ofrece como intérprete que pone en escena la lectura para “hacer leer” a otros a través de su voz. Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender: seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos.

Situaciones habituales

Tauveron 2002, como se citó en Munita, 2017:

La educación literaria necesita dispositivos fértiles, es decir, que inviten a leer, que permitan identificar y resolver problemas de comprensión, y que favorezcan procesos de interacción tanto del alumno con el texto como de los alumnos entre sí en torno a la lectura (Munita, 2017: 388).

Uno de los principales consensos del discurso didáctico contemporáneo para posibilitar el desarrollo de la competencia interpretativa y la formación del hábito lector, radica en

construir los dispositivos didácticos (Camps, 1994) , como los proyectos, las unidades, las secuencias didácticas, y las situaciones habituales, cada una con sus particularidades.

Las situaciones habituales de libros-álbum, son las que se desarrollarán en este trabajo, en forma sistemática y previsible, donde los niños y niñas ocupan un lugar protagónico, organizando la sala para el círculo lector, preparando lo que se titula “El tiempo donde las palabras y las imágenes nos hacen crecer”.

Kaufman 2007, sostiene que las situaciones habituales se caracterizan por su reiteración sistemática con cierta periodicidad preestablecida a lo largo de todo el año. Pueden consistir en actividades de lectura, escritura o reflexión sobre la lengua, a la que se les destina un día, una hora en la semana.

Las situaciones habituales junto con los proyectos, unidades y secuencias, han sido analizadas por diferentes investigadoras en el campo de la Didáctica, dejando claro la importancia de las mismas para mejorar la enseñanza.

Brousseau 1975, planteaba que la educación debería provocar en el alumno las adaptaciones deseadas mediante una selección cuidadosa de los problemas y situaciones que se les proponga. Por eso en el corazón de sus análisis, donde está el sujeto piagetano, pondría la situación didáctica, señalándola como una situación-problema que necesita una adaptación, una respuesta de los alumnos, y por eso es portadora de condiciones que implican esta adaptación. Así una situación didáctica está constituida por una situación-problema, que vincula al alumno con el saber, y un contrato didáctico que lo vincula con una situación de enseñanza, por lo que el sujeto es epistémico, pero también didáctico.

En estas situaciones habituales el problema, está en el libro-álbum un objeto con características propias que invita a ser explorado, manipulado y analizado desde sus códigos, que como lo señala Bruner (1986), a través de la literatura, expone a dilemas, a lo hipotético y otorgando extrañeza. Pero para esto es necesario un contrato didáctico, que según Chevallard 1988, regula las relaciones que el docente y el alumno mantiene con el saber, estableciendo los roles de unos y de otros, en cada momento de la situación. Por esto en las situaciones habituales, como situación didáctica, los niños y niñas conocen y comprenden sus roles, pero también el del docente, con responsabilidad y compromiso, que dará lugar en el círculo lector a la conversación literaria, que como lo señala Chambers, es sincera y genuina, donde en ella todo es honorablemente comunicable, en un proceso de ensayo y error, dinámico de recreación, donde el docente necesita un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores hablar de sus preguntas, y es así aquí, que es el medio promotor de adaptaciones sobre una base sólida en la teoría constructivista.

De mundo plano a un mundo redondo, plural y polifacético. El intercambio lector

En el proceso de renovación de la didáctica de la literatura, ha tenido lugar la consolidación de nuevos géneros disciplinares, entre los cuales la discusión literaria ocupa un lugar especialmente destacado, como un espacio de construcción de sentido en el seno de un círculo de lectura (Chambers, 2007) definido por un intercambio y la interacción con otros, (los pares, el docente y el texto), y cuyo propósito es poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura. Se trata de una situación dialógica, de construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida (Munita, 2017).

Aidan Chambers en 1934, trabajó como maestro en Inglaterra, y luego se dedicó a la literatura infantil y juvenil. Durante sus años de docencia esbozó el diagrama sobre “El círculo de lectura”, que dejaba al descubierto que la lectura no tiene que ver sólo con recorrer palabras impresas, sino que es una acción. Ya que en el círculo, los niños participaban en diferentes roles, ya sea como dramaturgos al reescribir el texto, como directores, actores, el público e incluso críticos. Pero a pesar de toda esta acción, Chambers percibe que los integrantes del círculo trazaban un mundo de lectura plano, temiendo explorar e ir más allá de las fronteras conocidas. ¿Qué le faltaba al círculo de lectura para dejar de ser plano para ser redondo, plural, dispar y polifacético? Las conversaciones cotidianas acerca de lo que se había leído, lo que nos dicen otras personas sobre sus lecturas y de las propias. Se encuentra entonces, un nudo, un cierto tipo de conversación literaria, que brinda la energía, el ímpetu y la voluntad para explorar más allá de lo conocido en el texto, porque es una situación uno a uno, donde los integrantes de la conversación están involucrados en lo mismo.

Así Chambers, bosqueja el enfoque “*Dime*”, como una conversación individual, pero al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, donde se habla a sí mismo, cuando el discurso es parte del proceso de pensamiento, “el pensar en voz alta”, y el hablarle a otros, haciendo de ese pensamiento “privado” público, extendiendo la habilidad individual para pensar. El hablar juntos produce una lectura construida a partir de los segmentos de pensamiento de cada uno, es volver a leer el texto, pero con la voz de todos.

Enfoque Dime

Chambers y sus colaboradores, al observar y analizar las conversaciones literarias, posteriores a las lecturas, construyen directrices que diseñan el enfoque Dime. Uno de ellas es el postulado donde el docente, el mediador, o como Chamers lo señala “adulto facilitador”, realmente quiere escuchar la experiencia del lector, ya sea el disfrute o el placer, lo que el lector quiera comunicar, lo que se le ocurra, ya que siente la confianza en la reacción honesta de su facilitador, porque “todo lo comunicable es honorable”. Se está frente a un acto de recreación, que no es para nada un proceso continuo y armonioso, sino que descansa en constantes interrupciones, en un proceso de ensayo y error, donde los niños y niñas van y vuelven en la historia, creando expectativas, formulando preguntas, aceptando y también rechazando. Pero para esto el adulto facilitador necesita un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores de sus lectores, ya que como lo señala Chambers, “es más fácil callar a los niños que hacerlos hablar” (Chambers, 2007: 55).

Una de las cosas que más me inhiben durante la conversación es la pregunta ¿por qué? Pero ¿por qué no el por qué? La respuesta frente a esta pregunta, generalmente es un suspiro, una mirada apenada o un encogimiento de hombros, ciertamente una visible falta de entusiasmo. Con frecuencia esta pregunta suena agresiva, amenazante, contendiente o examinadora. Es abarcativa, demasiada extensa para contestar de una vez, y en cambio los niños utilizan frases cortas y abarcativas para contestar, difícilmente lo harán con un par de enunciados. Un segundo aspecto está en que esta pregunta no ofrece ninguna ayuda, y para hablar sobre algún libro es necesario comenzar por algún lado, ayudar a hablar, dando un punto de partida. La palabra que se encontró para sustituir el por qué fue Dime, como lo señala su autor “sugería un deseo de colaborar, indica que el maestro realmente quiere saber lo que piensa el alumno y anticipa el diálogo conversacional en vez de interrogarlo” (Chambers, 2007: 56).

Estructura de preguntas de Dime

Las preguntas en Dime, se estructuran en básicas, generales y especiales. Las primeras, buscan llevar a los lectores de regreso al texto; las generales amplían el rango de lenguaje y referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que ayudan a la comprensión, comparan un nuevo texto con otros que tienen similitudes o rasgos contrastantes. Chambers 2007, citando a Roland Barthes, menciona que leer es también pasar de un nivel al siguiente, como el nivel del uso del lenguaje al siguiente, de un nivel de construcción de una historia a la siguiente. Luego

están las preguntas especiales, partiendo de que cada libro posee sus propias peculiaridades, de lenguaje, forma y contenido, que generan su identidad. Los lectores descubren estas particularidades mientras discuten el texto.

Todo comienza por la selección. El libro álbum como elección.

Chambers (2007), en su *Círculo de lectura*, nos recuerda que todo comienza por la selección. Los libros álbum son una elección dentro de una selección, para dejar los mundos lectores planos y pasar a los esféricos, porque llevan al lector a una tensión, ya que por un lado el texto obliga a seguir adelante, pero por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente y fijarse en los detalles. Va de lo lineal a lo oblicuo, entre la sucesión y la suspensión, con una estructura narratológica, con capacidad para contar algo, a través de los distintos elementos que lo componen, de cada una de sus partes.

Desde el punto de vista editorial, el álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Pero muchos libros son así, pero no todos son libros álbum. El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan una parte importante en la superficie de la página, dominando el espacio visual, y dialogando con el texto, interconexión de códigos. Así las palabras no quedan claras sin las imágenes y las imágenes no quedan claras sin las palabras, esto hace que no sea posible leer un libro álbum sin mostrar sus imágenes. En este contexto, también entran en juego los intereses propios de cada autor, ilustrador y editor, con un protagonismo compartido.

Con esta realidad el libro álbum se presenta como un género, que surge con características relativamente estables en la década del setenta y ofrece en la actualidad posibilidades de expresión casi ilimitadas, produciendo en las manos del lector no solo placer al leer, sino también al mirarlo, al descubrir lo que allí aparece, lo que allí se nos aparece, experimentando sorpresa, duda y curiosidad (Rabasa & Ramírez, 2012).

El libro-álbum, un género en construcción que reconstruyen los lectores literarios.

Aún no hay acuerdo en cómo definir a los nuevos libros-álbum, ya que no sólo entran en juego cuestiones metodológicas sino que existen intereses propios de cada autor, ilustrador y editor en un protagonismo compartido (Rabasa & Ramírez, 2012).

A través del análisis bibliográfico, nos podemos aproximar a caracterizar al libros-álbum como objetos culturales, ya que se reconstruye permanentemente, desde el campo académico y cultural, lo pedagógico, sociológico y artístico. Presentando una sorprendente

simbiosis entre la imagen, aportando significado a la historia que relata, y el texto escrito, siendo como afirma Manuel Peña Muñoz, un objeto como lo mencionado anteriormente, pero como un objeto poético, porque lo más importante no está en las páginas sino que en la cabeza del lector, con ilustraciones que sugieren más de lo que dicen, insinúan más de lo que revelan, con un tono que apelan a que el lector sea capaz de recrear un mundo icónico. También se presenta como objeto artístico, ya que pone a quienes están delante de él, en una encrucijada lejos de lo fácil y cómodo, leyendo a través de diversos intersticios en un entorno de placer compartido.

Otro aspecto para caracterizarlos es desde el punto de vista editorial, como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. El mercado editorial, advierte la presencia del lector-mediador, libros en el centro de mediaciones educativas, comerciales y de políticas educativas (Colomer, 2009), con un doble destinatario, el pequeño lector junto a un lector adulto, trascendiendo la idea de límite etario, y así generando nuevos modos de leer.

Pero, ¿de qué modo el aparato crítico lo analiza?. Algunos focalizan su análisis en la imagen, aunque dejan en claro que se utilizan dos códigos, y otros piensan que es una forma de arte visual y literaria, textos abiertos y flexibles, que ofrecen un nivel de complejidad icónica y textual.

Cada libro-álbum es particular y diferente, donde no hay un significado primario para interpretar debido a que cada signo es a la vez interpretación de otros signos, por lo tanto provocan una lectura activa y participativa de un lector que explora, lo que no se dice pero se muestra, logrando construir los significados permitidos por el texto y los que se permite ese lector en relación con el texto.

Se produce una forma de expresión que se corresponde con el arte y con los nuevos lenguajes, que se organiza libremente según los intereses particulares de los autores, y el texto entrando en el terreno de lo literario, fundiéndose en una polifonía de significados, (Durán, 1999).

Materialidad del libro-álbum

Los libros-álbum hacen y promueven un discurso literario atrevido, caracterizado por tener rasgos posmodernos (Silva Díaz, 2005), con formas de rupturas, que propician un mundo polifónico, una multiplicación de líneas narrativas, que se relacionan como los temas de una sinfonía musical para expresar la pluralidad simultánea de la realidad (Colomer, 2000).

Una particularidad en su formato que genera este rasgo posmoderno, es la doble página y un número oscilante de carillas, utilizando un papel continuo, con recursos gráficos con la

utilización, por ejemplo, de la página en blanco como espacio de la narrativa o el uso del texto como imagen, en la que el texto está inserto en la imagen o se utiliza la tipografía con un carácter icónico.

Todo en el libro-álbum está pensado. Las guardas, que generalmente en los libros comunes funcionan como bisagras entre la tapa y la tripa del libro, en este género anticipan a la historia que se va a contar, incluso adelantan mediante indicios, pistas que se revelarán en la historia o generan un atmósfera, adelantando el tono del relato o como superficies donde se distribuyen elementos visuales que contribuyen a la fijación del detalle. Aquí todo elemento es un signo y tiene un valor.

Otro aspecto del formato es el tamaño del pliego del papel, existiendo tres tipos básicos, el tamaño cuadrado, el rectangular o portrait y el apaisado. El rectangular es coherente con la presentación del cuerpo humano, ya el apaisado es ideal para capturar escenas de paisajes o lo que en cine se llama "Gran Plano General".

Lo escrito se presenta en una secuencia lineal, ordenada, que invita a seguir leyendo, sin embargo las ilustraciones llevan a una lectura espacial, que obligan a detenerse y mirar cuidadosamente, a fijarse en el detalle descubriendo signos. Esto genera una tensión en el lector, una continua pugna entre lo lineal y lo oblicuo, entre la sucesión y la suspensión (Hanán Díaz). Así la ambigüedad entre la realidad y la fantasía, el aumento del juego de alusiones intertextuales; la amplia diversidad textual, mezcla de géneros y personajes, con comunicación literaria inestable; proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; la metaficcionalidad, como forma de escritura que muestra su naturaleza artificial y cuestiona la relación entre realidad y ficción, lo hacen un objeto integral y único.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En las situaciones de lectura por parte del docente y apertura de un espacio de intercambio en el marco de actividades habituales nos proponemos reflexionar sobre las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que permiten la construcción colectiva de sentido en torno a obras literarias poco habituales en el nivel.

Así nos preguntamos si es posible que:

- en el seno de un círculo lector los niños pongan en juego diferentes puntos de vista sobre una lectura.
- que el mediador oriente y posibilite emerger una pluralidad de miradas y la negociación de sentidos sobre el texto.
- en una puesta de libros-álbum los niños y niñas construyan las particularidades del género libro-álbum, así como las construcciones personales que han elaborado sobre las lecturas.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Relevar y analizar las conversaciones literarias de los niños al interactuar con libros-álbum en situaciones en las que el maestro lee y abre un espacio de intercambio.
- Visualizar las intervenciones docentes durante las conversaciones literarias que se ajustan a desarrollar en el niño el hábito lector y su formación como lector literario.

Objetivos específicos

- Dar cuenta el impacto de las intervenciones docente en un círculo lector y su espacio de intercambio o conversación literaria.
- Analizar las respuestas de los niños y niñas a preguntas genéricas y específicas según lo planteado en la propuesta Chambers.

- Interpretar el modo en que los niños y niñas construyen la idea de género libro-álbum en el círculo lector como objeto artístico que posibilita la construcción de varios significados, conexiones y relaciones intertextuales

DECISIONES METODOLÓGICAS

Para llevar a cabo esta investigación, haremos un estudio de casos múltiples, es decir, casos que abordan fenómenos en profundidad y en su contexto particular. Partimos de supuestos epistemológicos que conciben a los niños como seres históricos y sociales que participan de situaciones de lectura de textos literarios en lugares y tiempos específicos, por lo que no aspiramos a la generalización de los conocimientos que produzcamos, pero sí pretendemos contribuir a repensar las condiciones didácticas necesarias para que los niños se formen como lectores literarios

Contextualización

Las situaciones habituales presentadas se llevaron a cabo en la escuela pública número 128, ubicada en el barrio Mandubí, ciudad de Rivera, con niñas y niños entre 7 y 8 años que cursan segundo grado. La escuela está dentro del programa de escuelas A.PR.EN.D.E.R, (Atención Prioritaria con dificultades Estructurales Relativas), que procura atender a las escuelas en función de las características socioculturales de la comunidad donde pertenece el alumnado. Con un cuerpo docente integrado por una maestra directora, una secretaria, dieciocho maestros de primero a sexto grado, dos profesores de educación física y tres profesoras de portugués. Siendo un grupo estable de maestros efectivos, con muchos años en la escuela, conocedores del alumnado y el contexto, así como entre ellos, generando un ambiente ameno y de camaradería, con vínculos fuertes de compañerismo favoreciendo el trabajo en equipos.

Hace algunos años la escuela participó en un Proyecto de Oportunidad de Desarrollo Educativo Social, (PODES), con el cual recibió los recursos necesarios para construir un espacio exclusivo para la lectura en la escuela, con bibliotecas y un corpus diverso. Este proyecto nace con la iniciativa de la maestra directora luego de un viaje de estudios a Estados Unidos, donde visualiza la importancia de estos espacios en la escuela para la formación lectora de los niños y niñas. El corpus está integrado por ejemplares adquiridos, y los que integran el programa de Biblioteca Solidaria. Este programa se desarrolla con un fuerte equipo de docentes que coordina las interacciones entre las familias y la institución,

así como jornadas, denominadas “Maratón de lectura”, donde toda la institución junto a las familias dedican una jornada entera a la lectura. El programa de Maestras Comunitarias, desarrolla el proyecto “Mochiteca”, que consta de una mochila repleta de libros, entre los cuales hay una variedad de libro-álbum.

Población y muestra

La escuela está organizada en dos turnos de cuatro horas cada uno, por la mañana y la tarde, con una matrícula de 464 alumnos.

Barrio Mandubí, con una población que supera los seis mil habitantes, está conformada por dos asentamientos, que alberga a niños con necesidades socioeconómicas y afectivas insatisfechas, pero también niños provenientes de hogares que no conforman el asentamiento, lo que hace de la población escolar muy variada y heterogénea, donde se cultiva un clima democrático y humanizado, gestionado por la dirección de la escuela que se caracteriza por su amplia experiencia, hilando a todos los participantes que integran la comunidad educativa.

El gran desafío del centro es propiciar un ambiente alfabetizador, donde los niños y niñas se acerquen y experimenten la cultura escrita.

El grupo de segundo B, donde se realizan las situaciones habituales está conformado por veinte niños, ninguno de ellos recursa el grado. Por acuerdo pedagógico, es el segundo año que están con la misa docente. Caracterizado por ser un grupo activo, que siempre está dispuesto frente a los aprendizajes, con niños que ya dominan la escritura alfabética, otros que la están iniciando y otros que aún están en etapas psicogenéticas anteriores a la alfabética, destacando a una niño que está en la etapa presilábica, debido a sus características cognitivas. Los diferentes niveles de apropiación de la escritura son consecuencia del año anterior marcado por la pandemia. La sala se presenta con un ambiente alfabetizador con textos a la vista con diferentes intenciones comunicativas y una biblioteca con diversos libros, los cuales los niños y niñas acceden libremente.

El nivel educativo de los adultos referentes de los niños y niñas de este grupo, así como de toda la escuela, es de nivel secundario incompleto, donde la cultura escrita se manifiesta en sus usos básicos, leer y escribir mensajes de texto.

Otro aspecto que caracteriza la población educativa y el grupo donde se realizan las situaciones, es la presencia de varias obras sociales, ONG, en el barrio que brinda apoyo escolar a los niños en contraturno a la escuela, donde muchos de los niños y niñas asisten. Estas ONG brindan la posibilidad de actividades artísticas, y concurrir al teatro y al cine de la ciudad, lo que contribuye al acercamiento a las expresiones artísticas.

Diseño de las situaciones habituales de lectura por parte del docente.

Las observaciones y los datos que se recabarán para el posterior análisis que permitirán la reflexión y la conclusión de este trabajo, se desarrollarán en cuatro situaciones habituales.

Las situaciones habituales, como lo señala Kaufman (2007), se caracterizan por su forma sistemática con una periodicidad preestablecida, por lo que se realizarán los días jueves a partir de las 16.00 horas hasta las 16.45, dentro de la agenda semanal de actividades, de la cual los niños y niñas tienen pleno conocimiento y dominio, denominado “Tiempo de imágenes y palabras que nos hacen crecer”. Los niños y niñas saben que en este tiempo se comparte lecturas, se dialoga sobre ellas y se disfruta el pensar juntos y compartir pensamientos.

La situación se inicia preparando la sala, donde se genera un espacio en el centro del salón, y los niños y niñas en círculo toman los extremos del paracaídas didáctico¹ lo suben para buscar las aventuras para el círculo de lectura y luego lo ponen sobre el piso y se sientan sobre su contorno para formar el círculo de lectura.

Como lo señala Brousseau (1986), toda situación es portadora de condiciones que implican una adaptación al sujeto, pero solo un carácter didáctico lleva al sujeto a la adaptación mediante el contrato didáctico, donde el docente desarrolla un comportamiento que es esperado por los niños y niñas, y estos también desarrollan un comportamiento esperado por el docente. Es así que al inicio de cada situación el docente expresa en forma clara su participación en el círculo de lectura y la de los niños y niñas, así como también los momentos de la situación, su inicio antes de la lectura por el maestro, luego la conversación literaria y el cierre de la situación donde se guarda el paracaídas. Como es característico de las situaciones habituales, siempre se mantiene este formato.

Durante el intercambio lector o conversación literaria, que se inicia con el silencio por parte de la docente, dando lugar al tiempo del lector, a los niños y niñas y luego el docente como mediador da lugar al desarrollo de la conversación, siempre apuntando a la formación del lector. La intervención del docente se organiza agrupando las preguntas, en cuatro etapas o momentos, teniendo en cuenta el enfoque de *Dime* de Aidan Chambers (2007): las

¹ Paracaídas didáctico: en la década de los años 60', en la cultura californiana, el paracaídas comienza a ser utilizado en actividades lúdicas. Así hoy en día es un instrumento cotidiano en el campo de la Educación Física, por su valor al favorecer la cooperación y el trabajo en equipo.

preguntas básicas, luego las generales, las específicas que permiten ir pensando en los enigmas y por último las que permiten ir buscando y descubriendo los patrones y sus fundamentos, lo que lleva al entendimiento interpretativo del texto. Al avanzar hacia la discusión de patrones reconocidos, de las conexiones entre las características de un texto, se hace un diagrama del proceso de interpretación. El proceder de esta manera es en sí un acto de enseñanza. Como lo menciona Chambers 2007, le estamos enseñando a los niños a construir significado al mismo tiempo que les mostramos cómo se hace. Es importante aclarar que una conversación siempre es genuina, no se conversa como una persona quiere y a su manera, la conversa es dirigida por todos, por lo que en estas conversaciones literarias también será así, los niños y niñas puede que conduzcan la conversación, y la docente pueda despegarse de lo que tiene proyectado, pero sin perder su foco que es la formación del lector con y a través de un libro-álbum.

Instrumentos para la recolección de datos

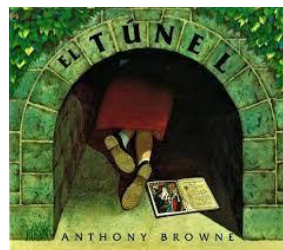
- observaciones realizadas
- libros seleccionados
- toma de notas
- grabaciones en audio y video
- transcripciones de las grabaciones

MATERIALES DE LECTURA

En las situaciones habituales empleamos cuatro textos del género libro-álbum, dos del mismo autor, pero con características distintas, y los otros de autores distintos. Los cuatro presentan características particulares, que favorecen la construcción y formación del lector.

Se presentan a continuación sus respectivas fichas técnicas:

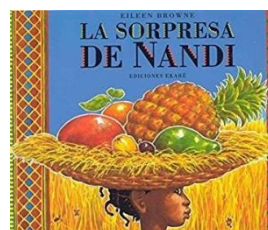
Título: *“El túnel”*
Autor: Anthony Browne
Ilustrador: Anthony Browne
Lengua: Español
Sello editorial: Fondo de cultura económica
Categoría: Literatura infantil
Género: Libro-álbum



Título: *“En el bosque”*
Autor: Anthony Browne
Ilustrador: Anthony Browne
Lengua: Español
Sello editorial: Fondo de cultura económica
Categoría: Literatura infantil
Género: Libro-álbum



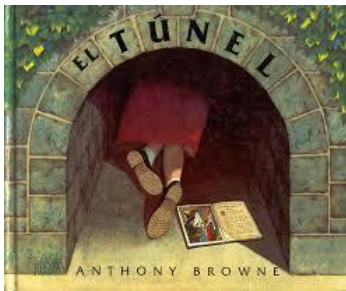
Título: *“La sorpresa de Nandi”*
Autor: Eileen Browne
Ilustrador: Eileen Browne
Lengua: Español
Sello editorial: Ediciones Ekaré
Categoría: Literatura infantil
Género: Libro-álbum



Título: *“Petit el monstuo”*
Autor: Isol
Ilustrador: Isol
Lengua: Español
Sello editorial: CalibroscoPIO
Categoría: Literatura infantil
Género: Libro-álbum



El Túnel



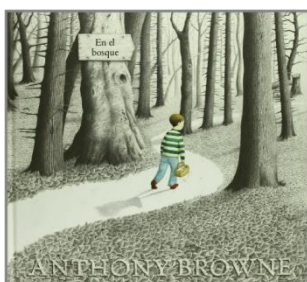
Editado por primera vez en inglés el año 1989 y en español en el año 1993, siendo esta la decimoquinta reimpresión, año 2018 con traducción de Carmen Esteva.

Escrito e ilustrado por Anthony Browne, nacido en Gran Bretaña, con más de cincuenta libros publicados, considerado uno de los más importantes escritores e ilustradores contemporáneos para niños y jóvenes.

Nos presenta una historia de alto contenido psicoanalítico, la rivalidad entre hermanos, con gustos, personalidades y sensibilidades son totalmente distintas, asumiendo una postura feminista al plantear a la niña como protagonista y heroína del relato. Los hermanos van a un terreno baldío, lugar de juego que favorece la imaginación, que Rosa la tiene muy nutrida por los libros que lee. Para Juan era solamente un túnel, pero para Rosa un lugar que genera temor.

Contrariando a su hermana, Juan entra al túnel. La imagen de la niña vestida con rojo, aferrada a su libro y en un fondo negro, rodeada de temor, decide luego de un tiempo entrar al túnel. Juan al entrar al túnel deja su pelota y Rosa su libro, ambos dejan sus historias para vivir juntos una nueva historia, donde ya no existen diferencias y lados opuestos, como dejan el significado los saleros, blanco y negro. Al final del túnel, la niña encuentra un bosque que cada vez se hace más sombrío y tenebroso, ocultando en sus añosos árboles terribles personajes terribles, que la hicieron correr, hasta un clarón en el bosque, donde encuentra a su hermano petrificado. ella lo abraza y derrama sobre él lágrimas de pena y desesperación hasta que poco a poco, va sintiendo como el calor le va ganando terreno a la fría piedra y logra recuperar a Juan con quien huyen de regreso a casa. La última página del libro es una imagen completa, donde la niña está de frente iluminada por la luz desde una ventana, y la guarda de la contratapa, la pared de ladrillo ya no estaba vacía sino que la pelota y el libro están juntos, indicando la unión de los hermanos.

En el bosque



Esta obra de Anthony Browne fue publicada quince años después de El Túnel, en el año 2004, por el Fondo de Cultura Económica de España. Continúa con el relato en torno a la familia, pero ya no con la relación entre hermanos, sino que en la ausencia del padre que siente el hijo, quien es el personaje principal.

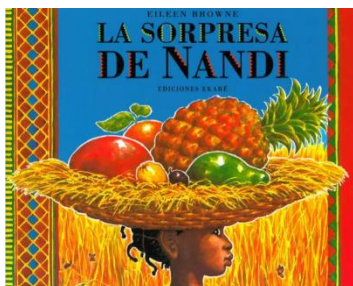
En la tapa del libro ya tenemos indicios de cómo será la historia, y

estos indicios están dados por el color. Anthony Browne durante todo el relato utiliza el recurso del color en la ilustración marcando, que el relato transita entre lo real y la fantasía. Sipe (1998), menciona la sinergia existente, una interacción constante entre el texto y las imágenes, pero también dentro de las propias imágenes, donde los detalles invitan al lector a detenerse, generando la sensación de que “falta algo para ver”. Generando una yuxtaposición de imágenes, a través de elemento u objetos que se mezclan con los árboles enredados, por ejemplo cuando se encuentra con Hansel y Gretel, están en yuxtaposición se observan elementos de este cuento popular como el hacha, la casita de chocolate la jaula con la figura dentro. Esto deja al lector con la sensación si lo ocurrido en el bosque es real, o fruto de la imaginación del protagonista.

La intertextualidad, es otro recurso que utiliza el artista, desde la portada y la contraportada, donde los detalles en la imagen del bosque llevan al cuento de Blanca nieve y los siete enanitos, pero el cuento que es el de Caperucita Roja, donde la caperuza de Caperucita roja es el único elemento de la fantasía que está a color: rojo. La historia nos lleva a este cuento tradicional, ya que la mamá del niño le pide que lleve un pastel a su abuela, advirtiéndole que no fuera por el atajo del bosque, pero él lo hace, viviendo una aventura. Al llegar a la casa de su abuela, se encuentra con ella, pero también con su padre, dejando el suspenso si el padre siempre estuvo ahí cuidando a su abuela, o llegó ahí para hacerle una sorpresa a su hijo.

Otro recurso utilizado que favorece la formación del lector, es la sinécdoque, que se define por “la parte por el todo”, estimulando su creatividad y su capacidad reconstructiva, al presentar de la imagen una parte, como la imagen donde la madre le entra al niño cesta, pero lo que se ve es el cuerpo de la madre, hay que imaginar su rostro.

La sorpresa de Nandi



Este libro-álbum con una narrativa escrita muy sencilla, describe un día en la calurosa África, en dos poblados, uno del personaje principal Nandi, y el otro de su amiga Tindi. Su autora Eileen Browne, con colores vivos y cálidos con trazos que transmiten toda la inocencia de la infancia, crea una historia entorno a un sorpresa, que desde un inicio el lector sabe cuál es, pero que durante la narración toma un giro inesperado para Nandi, quien con el deseo de sorprender, termina ella sorprendida. Esta obra fue editada por primera vez en el año 1994 en inglés, con el título original Handa's Surprise, en español con la traducción de María Cecilia Silva-Díaz, siendo esta la tercera vigésima edición en el año 2020, por ediciones EKARÉ.

La riqueza de este libro para la formación del lector, está entre otros aspectos, en que a pesar de la sencillez del código escrito, el código visual, en las imágenes, invita a detenerse y enlentecer la lectura. Con una auténtica explosión de colores, que al pasar cada página, invita a imaginar los sonidos, los olores y los sabores, activando todos los sentidos.

Nandi prepara una cesta con jugosas y deliciosas frutas para su amiga Tindi, con la intención de sorprenderla. La repetición del texto, es un recurso utilizado, enfatizando el profundo deseo de Nandi de agradar y hacer feliz a su amiga. La hipérbole, está presente en las imágenes, ya que en la narración que nos presenta las imágenes, la autora narra en una imagen panorámica lo que sucede y luego en detalle, ampliando la imagen permite que el lector comprenda perfectamente lo que sucede, como ocurre en el cine, pero quien no sabe lo que sucede es Nandi, el lector sabe detalles de la historia, que se supone que el personaje nunca sabrá, que los animales le van sacando de su cesta las frutas que lleva para su amiga, mientras ella se pregunta qué fruta le gustará más a su amiga. Es así que esta historia presenta dos narraciones, una en el código escrito y otra en el código visual, haciendo de este objeto, un auténtico objeto artístico, multimodal, en que se integran la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo. De manera que lo que se dice está compuesto por palabras y por imágenes que actúan en combinación de forma sinérgica. Los códigos que forman lo escrito se vale de recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados, en cambio al código icónico crean el mundo ficcional proporcionando elementos fundamentales en la narración, como el ambiente, y los personajes.

Petit el monstruo



Autora argentina Isol, crea libros con imágenes desde las perspectivas de los niños, que vibran con energía y emociones explosivas, con facilidad y humor, deja en exposición lo oscuro del ser humano. Nodelman 2006, señala el gran valor estético del grafismo y la simplicidad, poniendo el código visual a servicio de la narración, adaptándose a lo que se cuenta, en esta obra en cómo se siente un niño, entonces la imagen se adapta a la realidad, con

grafismos que son propios de la infancia, con patrones de color que se repiten: amarillos, celestes y naranjas

Isol, nombre que se ha dado a conocer la artista e ilustradora argentina Marisol Misenta, presenta en esta obra a otro de sus niños Petit, palabra que trae del francés, que tiene el significado pequeño, pudiendo ser cualquier niño, ya que desde la primera pregunta la escritora interpela al lector ¿Conoces a Petit?, abriendo camino a las constantes preguntas

que se harán en toda la narración. La escritura en este libro-álbum es reducida y limitada a frases cortas, que se complementan con el texto, interrogaciones y enunciados con paralelismos con antónimos donde se repite la misma estructura sintáctica con términos contrarios en oposición a cada uno de sus miembros:

Petit puede ser muy bueno con el abuelo Paco y puede ser malísimo con las palomas.

Así es como la autora con ironía muestra las preguntas que se hace un niño pequeño acerca de las cosas que tiene permitido hacer y las que no. Ya en la tapa y en las guardas, hay indicios de esta dualidad de Petit, con lo bueno y lo malo, mediante la simbología de colores, manejando los colores azul y naranja. Las sombras generan un contraste a la hora de ver la imagen completa, generando transformaciones, metamorfosis, las de un niño en perro, de una madre en globo, de una madre en cuerpoespín, de un niño en monstruo. Son cambios inquietantes que detienen la mirada, interrogando no sólo al niño sino también al adulto, generando que no se naturalice y automatice cuestiones que son de la cotidianidad de los niños. En el código visual, los rellenos, manchas de color, se metamorfosean claramente en otra figura que se dibuja por detrás del dibujo, superpuesto. Posibilitando una lectura doble, donde se encuentran los contrarios convencionales, lo angelical y lo diabólico, lo recto y lo oblicuo, lo roto y lo entero, el conejo y el lobo, la lluvia y el sol. Muchas son también las preguntas abiertas, así como es el final de la historia, donde Petit se pregunta y para ella no hay respuesta, pero sí para los lectores.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Compartir los desconciertos y las conexiones para descubrir patrones

(...) el círculo lector muestra que la lectura no tiene que ver sólo con recorrer palabras impresas con la vista, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a los niños a participar en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (interpretadores del texto), actores (intérpretes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores y explicadores, y alumnos estudiosos del texto), eso es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura.

(Aidan Chambers, 2007, p. 10)

Aidan Chambers en estas palabras nos permite comprender la dimensión real que adquiere la conversación literaria en el círculo lector, donde el docente favorece ir más allá de la dimensión de la lectura visual y gráfica, desplegando sus esquemas interpretativos que subyacen como una necesidad inmediata de expresar y articular nuevos pensamientos provocados por la historia, poniéndolos a contraluz. Muchas de estas expresiones son disgustos ante un elemento de la historia, la no comprensión de ellas, un análisis o una explicación, por lo que los compañeros van a tratar de dar una respuesta. Es en esta parte de la conversación en donde es más obvio que el significado se va a negociar y construir. Discuten lo que les resulta enigmático, una explicación sugerida, dando lugar a la construcción del significado. Esto se acentúa en una conversación donde el género es el libro álbum que abre un abanico de múltiples posibilidades para encontrar sentido cargado de un potencial que se vuelve real para cada lector, por lo que puede haber tantos sentidos como lectores. Es al compartir y resolver las inquietudes que pueden presentarse en torno a los sentidos, donde se descubre lo que significa la obra para cada uno, generando un verdadero rompecabezas donde se encuentran relaciones significativas entre el texto, la imagen, los motivos, los sucesos y los personajes. Así se suelen encontrar patrones a partir de diferentes puntos de vista sobre lo escrito y las imágenes.

A continuación presentamos segmentos de la conversación donde los niños despliegan diferentes puntos de vista sobre lo que se lee y lo que se mira, interpretaciones que dan

lugar a la construcción de sentido. Para esto analizan elementos de la narración, confrontando y comparando interpretaciones, dejando ver y entender sus pensamientos para alcanzar una construcción colectiva de sentido (Chambers, 2007).

Conversación literaria en torno a la *Sorpresa de Nandi*, Elieen Browne

(...)

Maestra: ¿Qué hizo que Nandi en ningún momento se diera cuenta ?

Kimberly: por la cesta que estaba allá arriba y la gurisa no sentía.

Melany: los animales venían y robaban.

Kimberly: entonces tienen que ir presos

Kevin: otra cosa, ¿cómo ella no sintió el ruido cuando la cabra pechó el árbol?

Kimberly: ahhhhh

Evelyn: los animales fueron muy despacito

Kevin: y si, pero el animal no golpeó despacito

Kimberly: ella está concentrada mirando para delante

Perla: ella estaba cantando

Angie: mirando para otro lado

Kimberly: y si ella estaba pensando: ¿será que le va a gustar?

Maestra: miren qué dice Kimberly

Kimberly: concentrada pensando si a ella le va a gustar las frutas

Varios hablan y la maestra escucha

Maestra: vamos a escuchar los pensamientos de Florencia

Florencia: ella venía hablando fuerte y los animales escucharon y pensaron que era para ellos y agarraron.

Maestra: porque en ningún momento está escrito: “le gustará a Tindi”, está escrito “le gustará (...)” y el mono decía, si me encanta.

Kevin: entendí, entonces los animales pensaban que era para ellos, que ella los estaba buscando.

(....)

Como vemos, los niños y niñas van desplegando sus pensamientos, que son diferentes, complementando, amalgamando, a través del análisis de patrones hasta llegar a un acuerdo.

En la conversación en torno a *Petit, el monstruo* de Isol, también se generan situaciones de diálogo donde se comparan, contradicen y complementan diferentes sentidos que construyen frente a los códigos, colores y diseños, presentes en las ilustraciones:

(...)

Maestra: ¿dónde está el conejo?

Eduard: acá atrás

Aslhin: acá

Varios niños se paran para mirar

Kimberly: ¿Dónde?

Melany: acá en la sombra

Alan: el niño es el conejo

Emily: la maestra también tiene un no sé... de color

Nicolás: el niño es un dragón también

Angie habla con su compañero: el niño es un lobo y un conejo

Maestra: vieron lo que dicen los compañeros: que el niño tiene la sombra del conejo y del lobo ¿qué tu dijiste Alan?

Alan: el niño es un lobo

Florencia: no

Alan: y ¿por qué tiene una sombra entera?

Kevin: que el niño cuando tiene un conejo es bueno.

(...)

En este segmento como en el anterior, se percibe cómo los niños discuten entre ellos lo que les parece enigmático, compartiendo sus desacuerdos, desplegando sus esquemas interpretativos, negociando para construir significado y patrones, como los colores, sus tonos, los diseños que conforman las sombras en forma de animales, dejando a ver lo bueno o malo de los personajes, que dan lugar a la construcción de interpretaciones y significados.

El mediador como gestor y orientador en una situación dialógica de construcción acumulativa de sentidos.

En los objetivos de la educación literaria, el desarrollo de la competencia interpretativa y la formación del hábito lector, la actividad mediadora ocupa un lugar preponderante, ya que en este contexto la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos y la lectura guiada (Colomer, 2004). La última, gestiona las aproximaciones de los niños y niñas hacia la construcción de sentido cada vez más complejas. Así, la movilización de ideas, la pluralidad de miradas y la negociación de sentido, generan aportes que forman parte de un hilo evolutivo de una discusión, donde el docente gestiona lo dicho por los niños y niñas, (Días-Chiaruttini, 2015),

la confrontación con otros y con el texto para la posterior validación o rechazo. La gestión de la discusión, que lleva a un tipo de habla exploratoria, conduce al intercambio e interacción con otros poniendo en juego los múltiples puntos de vista.

Es en el desarrollo de la competencia interpretativa donde esta discusión mediada por el docente se desarrolla, garantizando, con este formato, los derechos del texto, favoreciendo la sistematización y adquisición de los saberes literarios puestos en juego (Munita, 2017).

Segmento del círculo de lectura en torno a *El túnel*, de Anthony Browne.

(...)

Kevin: ya se de algo

Maestra: dinos lo que pensaste

Kevin: que acá en la primera parte del libro está el hermano y la hermana

Maestra: ¿en este fondo de ladrillo quién estaría?

Varios: el hermano

Kevin: lo que significa es (...) que el hermano está congelado en piedra. Congelado en piedra, eso nos dice en el libro.

(...)

Kevin: uno está en la piedra y el otro en el papel, en la flor.

Evelyn: acá está sólo el libro, que no están unidos, el hermano no está, y en la última página están juntos.

Maestra: dice Evelyn, que acá está sola la hermana, pero acá en esta guarda están los hermanos juntos.

Evelyn: la pelota es el hermano.

(...)

Alan: mi pregunta es: ¿cuándo lo abrazó lo descongeló, el color del cielo está mal y por eso pasó a ser azul?

Nico: tiene razón.

(...)

Maestra: tomando lo que dijo Alan, miren el fondo que tenemos en esta imagen

Melany: no tiene árboles; es negro, es gris...

Maestra: ¿qué les hace sentir?

Alan: lindo

Emily: es aterrador

Maestra: ¿(...), podría estar el fondo amarillo, como en la Sorpresa de Nandi, lleno de neblina?

Varios: no

Emily: parece de muerte, de tumba

Alan: la hermana tenía razón

(...)

Evelyn: la hermana siempre tuvo razón.

(...)

En este segmento del círculo de lectura en torno al *Túnel*, de Anthony Browne, la mediación del docente, está en dar la palabra, enfatizar lo que dicen los niños, “todo es honorablemente comunicable” (Chambers, 2007), seguir el hilo de su conversación y brindar recursos para profundizar las interpretaciones. La intervención docente en este segmento de la conversación literaria, comienza con la expresión “dinos”, sustituyendo la expresión “por qué”, dando lugar al deseo de colaborar, de estar realmente dentro de una conversación íntima, interesado y comprometido con lo que los niños y niñas dicen y así abriendo paso a que expandan sus pensamientos a través de una expresión libre y segura. Interpelando lo que expresan los niños y niñas para que puedan interpretar los símbolos presentes en las imágenes, tomando lo que dicen, en un hablar juntos, donde se tiene la conciencia de un “común de pensamiento” (Chambers, 2007 p. 25) generado al aplicar lo que cada uno dice, así como también cuestionando lo que dicen, para que otros puedan decir, construir en base a lo que se dijo, llegando a darse cuenta, por ejemplo que la pared de piedra en las guardas hace referencia al hermano y sus características personales. También interviene, llevándolos a comparar con otras obras leídas, como la simbología en torno a los colores, de cómo son utilizados por los ilustradores para construir la historia narrada.

En estos tramos, se percibe cómo la docente es una lectora más, inserta en el hilo de discusión y construcción de las interpretaciones. Este es otro aspecto de la mediación observado en las conversaciones, es uno de los puntos principales del enfoque de *Dime*, de Aidan Chambers: “Nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector, (...). Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que el maestro realmente busca una reacción honesta y por tanto, todo es comunicado honorablemente” (Chambers 2007, p.).

La intervención docente que favorece la construcción de un saber literario con los libros álbum.

La nueva didáctica² tiene como objetivo: la progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los alumnos, un saber literario que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego en sus lecturas libres y personales (Munita, 2017), mediante la adquisición de un comportamiento lector, el apropiarse del texto y aprender a comprenderlo, y un comportamiento lingüístico, al desarrollar la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas y adquirir los aspectos específicos del texto literario (Colomer, 2004).

El libro-álbum, con su sorprendente simbiosis entre imagen y texto escrito genera una complejidad que requiere observación y tarea de construcción de sentido, exigiendo al lector un trabajo colectivo de producción, ya que las ilustraciones sugieren más que dicen, insinúan más que revelan, apelando a que el lector recree un mundo icónico (Rabasa & Ramírez, 2012).

Se presentarán segmentos de las conversaciones literarias de los cuatro libros álbum abordados en las situaciones habituales, a partir de los cuales es posible observar el proceso de construcción de las características literarias de estos libros. Donde en la primera situación las intervenciones docentes son adheridas al hilo de discusión que llevan los niños, pero ya en las últimas situaciones el análisis de aspectos literarios propios de estos libros están en el hilo de discusión como un elemento ya tenido en cuenta por los niños.

En el primer tramo de análisis, se presenta la conversación donde la docente adhiere, como objeto extraño de la conversación mantenida por los niños la hipérbole³, como recurso gráfico muy presente en los libros-álbum.

Segmento de la conversación literaria sobre la Sorpresa de Nandi

(...)

² La nueva didáctica se gesta con la intención de superar un modelo historicista de la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de un patrimonio literario, así como también de una vertiente formalista y estructuralista, provocando una ruptura epistemológica que significaba el desplazamiento del estudio exclusivo del texto hacia el estudio del lector. En palabras de Colomer, citado por Munita, una didáctica orientada hacia la consideración de factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción de significado por parte del lector (Munita, 2017, p. 382)

³ Hipérbole: es una figura retórica en la literatura como recurso estilístico que consiste en exagerar, cualidades o características, y también en el cine, donde se presenta como una exageración visual y la separación de dos o más elementos sintácticamente unidos. Como el género libro-álbum, amalgama tanto los recursos literarios como cinematográficos, este recurso está presente en estas obras.

Maestra: vieron que la ilustradora utiliza diferentes tamaños de imágenes

Varios: si

Maestra: esta imagen ocupa....

Kimberly: toda la página

Maestra: todo el espacio de la página. Esta imagen solo es una parte de la página.

Kimberly: sólo esta parte está cuadrada.

Maestra: ¿En esta imagen más pequeña, se ve lo mismo que en esta más grande?

Varios: no

Kevin: maestra y también se podría dar cuenta si sacaba lo que tenía en la cabeza (...)

Continuámos con el análisis de cómo los niños van integrando a sus pensamientos, construyendo las particularidades que caracterizan los libros-álbum. En este segmento de la conversación en torno a *EL Túnel* y *En el Bosque de Anthony Browne*, los niños advierten que en las imágenes y en las guardas hay elementos que se vinculan con lo escrito, como un aspecto ya integrado a sus pensamientos, mirando a la guarda como elemento del libro-álbum con indicios gráficos, así construyendo el elemento característico de los libros-álbum: la simbiosis entre el texto y la imagen.

Simbiosis entre texto e imagen

Todo elemento es un signo, tiene un valor.

Hanán Díaz

En el silencio posterior a la lectura, la maestra tiene el libro abierto en la guarda.

(...)

Kevin: ah por eso aparece la pelota y el libro.

Melany: y el papel

Kevin: maestra, maestra yo entendí algo, lo que tiene es la pelota y el libro, es lo que tiene el libro

(...)

Kevin: maestra, pensé en algo, que en la primera página la pelota y el libro son el hermano y la hermana.

Maestra: ¡fantástico! acá en la guarda está...

Alan: el libro

Eduard: la hermana

(...)

Kevin: lo que significa el libro es que el hermano está congelado, en piedra, porque el hermano está en la piedra acá.

En estos tramos de intercambios en el círculo lector en torno a *El Bosque*, la docente interviene posibilitando ver la interdependencia entre el texto y la imagen, en este caso que el texto y la imagen se complementan para generar un significado, frente a esta intervención una niña, “prestando sus pensamientos” (Chambers, 2007), llevó a un análisis de la imagen que condujo a sus compañeros a desplegar sus pensamientos en búsqueda de la construcción del significado entre lo escrito y lo ilustrado.

(...)

Maestra: acá, cuando les leí: “una noche me desperté con un ruido espantoso”

Thailá habla bajo

Maestra: miren lo que la imagen le acaba de decir a Tahilá. La imagen le dijo algo a Tahilá

Tahilá: que vino del bosque

Maestra: ¿Qué el relámpago vino del bosque?

Se alborotan y varios hablan

Kevin: la imagen me dijo algo...

Evelyn: maestra, el relámpago capaz hizo que aparecieran todos los cuentos.

Emily: hizo al niño volverse en piedra.

Kevin: a mi me recuerda un dibujito que se llama La Pantera Rosa donde hay un castillo lleno de truenos, parecido a eso.

Maestra: miren a lo que voy: ustedes saben que hay un relámpago, pero el texto en ningún momento nos dice que el ruido viene de un relámpago, como en La sorpresa de Nandi que en ningún momento se nombra a los animales que están sacando las frutas, aquí tampoco el texto nos dice que el ruido viene de un relámpago. ¿Quién nos dice que el ruido viene del relámpago?

Emily: la imagen.

La profundización en las interpretaciones va *in crescendo* a medida que los niños se van apropiando de las particularidades del género, los patrones, indicios y códigos en el texto como las imágenes, dicen cada vez más, dejando en evidencia que las interpretaciones son múltiples, tantas como niñas hay en el círculo lector y mientras la lectura siga marcando surcos en sus pensamientos. Chambers, citando a Frank Kermode, señala “en

cualquier texto, no importa cuán simple sea, siempre existe la posibilidad de encontrar múltiples sentidos” (Chambers 2007, p. 16).

CONCLUSIONES

Este trabajo se ha centrado en reflexionar, relevar y analizar la formación de los lectores, enmarcado en una didáctica nueva con la intención de superar una visión centrada exclusivamente en un nivel metaliterario y de tradición del patrimonio literario, que avanza y pone el foco en la interacción del lector literario con el texto y con los demás lectores. Un lector que está en constante movimiento, que construye y deconstruye sus propios pensamientos, en un ir y venir permanente con el texto y en un ambiente de comunidad, de colectividad. Esto es posible a través de un marco teórico abierto por el constructivismo, en donde la lectura toma el carácter de proceso de transacción entre el lector y el escritor, y donde el significado no está solamente en el texto, sino que está en el lector y el escritor, y den interacción con otros lectores. Así se gesta la conversación literaria, en un círculo lector, como lugar privilegiado donde se puedan desarrollar los objetivos de la educación literaria, la competencia interpretativa y la formación del lector para la comprensión de la comunicación literaria. El libro-álbum, por sus características, favorece la formación como lectores literarios, teniendo diferentes aspectos en la obra que enhebrar y construir sobre ella y en ella tantos significados como lectores estén en la conversación literaria.

Los objetivos de este trabajo se desarrollaron con la intención de dar respuestas a las preguntas planteadas sobre la posibilidad de que en situaciones de lectura en el seno de un círculo lector, los niños pongan en juego diferentes puntos de vista sobre una lectura. Adentrando en el mundo de los patrones tanto escritos como icónicos, y la construcción de significado. Esto habilita comparar sucesos, personajes, historias y el propio mundo de cada lector, con el mundo de otros, dando forma a los pensamientos y emociones excitadas por el libro y por los significados que construyen juntos a partir del texto, los mensajes imaginativamente enviados por el autor de la obra literaria que los lectores interpretan. En esencia, el hablar sobre literatura es una forma de compartir la contemplación (Chambers, 2007). Al hablar con otros, se ponen sobre la mesa los pensamientos, extendiendo la habilidad individual de pensar, donde el pensamiento ya no es sólo de uno sino de todos, donde cada segmento de entendimiento incrementa las apreciaciones, generando la sensación de “despegue”, de volar hacia lo desconocido. Así se genera la necesidad genuina de analizar juntos el texto habilitando un placer intelectual, que lleva a volver

repetidamente al texto y disfrutar al descubrir sus secretos. Este contexto es un potente ambiente donde la formación del lector se despliega en sus dos conductas: la del comportamiento lector, al desarrollar la lectura como una impronta personal, de compromiso con lo que se lee, con una representación mental coherente y adecuada al texto, y el nivel de comportamiento lingüístico, desarrollando la capacidad de caracterizar la obra literaria, en esta oportunidad el libro-álbum, apropiándose de los aspectos específicos de este género (Colomer, 1991).

Este trabajo aborda el problema entorno a la intervención docente en el círculo lector, donde se pudo constatar que efectivamente favorece el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger, (Colomer, 2001). Lo hace favoreciendo la construcción compartida a través de una serie de variadas formas de debate y diálogo. Al centrar, la intervención docente de la enseñanza de la literatura en la creación de sentidos, hace que al aprender a leer literatura se construya la subjetividad a través de la apropiación y uso de mecanismos de connotación, de préstamos intertextuales, de análisis de las particularidades del sistema de enunciación literaria. Otro problema planteado, sitúa la construcción de las particularidades del género libro-álbum, apuntando al nivel del comportamiento lingüístico del lector como uno de los componentes de la educación literaria. Pudiendo constatar que en el círculo lector, con la intervención docente apuntando a la construcción de sentido, al compartir un género nuevo al grupo de lectores, como fue el libro-álbum, a medida que las situaciones habituales se fueron desarrollando, se percibió cómo los niños hablaban de sus lecturas al mismo tiempo que descubrían críticamente mundos posibles en la lectura, y las particularidades del género, como son la sinergia constante en la interacción texto-imagen, la hipérbole y las yuxtaposiciones en la imagen, la intertextualidad, y lo multimedial que hacen del libro un auténtico objeto artístico. Los niños fueron construyendo estos aspectos, sabiendo que el escritor e ilustrador habían generado ese efecto con alguna intención y que eso configuraba y caracterizaba un género literario distinto a los textos habitualmente se leían. Los lectores descubrieron la potencialidad simbólica de los lenguajes en el libro-álbum, y sus poderes para crear mundos posibles o imaginarios al relacionar la imagen con el texto, y yendo mucho más allá de ellas. Este trabajo deja en evidencia la necesidad de la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas en la enseñanza literaria, ya que refiere a procesos lectores de alto nivel, así como la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso

comunicativo de la literatura, lo que requiere continuar con la profundización teórica que potencie la intervención docente para la formación del lector.

ANEXOS

Descripción de las situaciones habituales

Título: *La Sorpresa de Nandi*

Materiales:

- Libro *La sorpresa de Nandi*
- Paracaídas didáctico

Descripción de la actividad

Iniciar la situación con la animación previa a la lectura del docente, donde se establece el contrato didáctico, utilizando el paracaídas para simbolizar el inicio del círculo de lectura.

Presentar el libro-álbum, su tapa, guarda, e información sobre la ilustradora y escritora, para iniciar con la lectura por el docente. Iniciar la conversación literaria, con el silencio posterior a la lectura, para disfrutar del clima y generar comentarios espontáneos de los niños para desarrollar la conversación. Cerrar la situación, levantando el paracaídas y organizando la sala.

Descripción de la intervención prevista en el espacio de intercambio:

Preguntas básicas: ¿Qué te llamó especialmente la atención? ¿Hubo algo que te pareció extraño? **Preguntas Generales:** ¿Has leído otros libros como este? ¿En qué son iguales?

¿En qué son distintos? ¿Cuántas historias diferentes puedes encontrar en este libro?

Preguntas especiales: ¿Nos fuimos enterando de las mismas cosas que Nandi? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Te fijaste en el texto o en las imágenes? ¿Podría haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿En Mandubí? ¿Qué cambiaría en la historia si el lugar fuese otro?

¿Hubo algún personaje en la historia que no fue mencionado pero que sin él la historia no sucedería? ¿Se te ocurre por qué no son mencionados? ¿Estabas tú dentro de la cabeza de Nandi, sabías lo que ella estaba pensando y sentía? ¿Tú sabías lo mismo que Nandi o algo más? ¿Mientras escuchabas la lectura, sentiste ganas de detenerte en las imágenes?

¿Qué te hizo sentirte así? **Preguntas que favorecen el descubrimiento de patrones:** ¿Qué colores utiliza la ilustradora que también es la autora? ¿Qué sensación sientes con esos colores? ¿Frío? ¿A quién mira Nandi? ¿Será que nos quiere decir algo? ¿Por qué las frutas están adelante y ella atrás? ¿Aquí, que nos dice su rostro? ¿Puede ser que el rostro de desconfianza de Nandi se repita? ¿En qué parte? Muestrénme ¿Qué la hace sentir así?



En esta imagen, fijémonos en el formato de la cesta, que es bien distinta a las que usamos aquí en Uruguay. ¿Cambiaría en algo la historia si la cesta fuese de otro tipo? ¿Las imágenes, la ilustradora las hace a todas del mismo tamaño? ¿Qué tamaños tiene? Pueden pasar y mostrarnos los diferentes tamaños. ¿Qué intención tiene la ilustradora con crear imágenes con diferentes tamaños? Aquí en esta página hay 3 imágenes... ¿En otra parte del libro esto se repite? ¿Dónde? Explicar, si es necesario: en una página hay una secuencia de hechos.

Fijándonos en este texto, “Le gustará la banana amarilla y suave...” ¿Está completo este enunciado? ¿Estaría cansada la escritora de escribir que lo dejó así? ¿Así que ese enunciado se completa con la imagen? ¿El enunciado, así sin terminar, no los invita a imaginar cómo es la banana? ¿Pero será que el enunciado termina en alguna parte? ¿Dónde? ¿No entiendo nada, porque este enunciado se cierra, pero hay una imagen panorámica ¿Qué sucede? ¿Será que el mono le sacó la banana y luego Nandi, camino mucho, mucho y después vino la avestruz? ¿O la avestruz le sacó la guayaba enseguida que el mono sacó? ¿Hay indicios en la imagen de esto? ¿La imagen panorámica, que está en toda la página, les permite ver lo mismo que la imagen más pequeña? ¿En lo escrito, hay palabras que se repiten? ¿Cuáles? ¿Qué piensan, qué intención tiene la escritora con repetir estas palabras?

Título: “*Petit el Monstruo*”

Materiales:

- Libro *Petit el Monstruo*
- Paracaídas didáctico
- Caja amplificadora de sonido
- Sonido de terror y miedo

Descripción de la actividad:

A través del paracaídas dar inicio del círculo de lectura, dejando claro los roles de cada participante, a través del contrato didáctico. Dialogando recordar el género que estamos leyendo en estas situaciones. Presentar el sonido de terror, dialogando sobre él y sobre qué les produce miedo y terror, como los monstruos y así presentar el libro-álbum del día: “*Petit el Monstruo*” Presentar su autora e Ilustradora, dialogando sobre ella y sus actividades. Dar inicio a la lectura por parte de la docente y luego del silencio posterior a la

lectura, iniciar con la conversación literaria. Cerrar de la situación, levantando el paracaídas y organizando la sala.

Desarrollo de la intervención docente prevista en el espacio de intercambio:

Preguntas básicas: ¿Dime, este libro era lo que esperabas? ¿Cuando lo presenté, qué pensaste acerca de él? ¿En algún momento durante la lectura, sentiste miedo, temor, terror, pánico, susto..? ¿A dónde se ve reflejado el miedo, en las imágenes o en alguna palabra?

Preguntas generales: ¿Hay algo de lo que sucedió en este libro, que te haya pasado a tí? ¿Qué partes del libro te parecen más a la vida real? ¿Qué te lleva a pensar que se parece a la vida real?

Preguntas especiales: ¿Petit, es el personaje más importante de la historia? ¿Qué hay en la historia que te lleva a pensar así? ¿Cómo se siente Petit con él mismo? ¿Cómo te diste cuenta, por lo que está ilustrado, las sombras o lo que dice? ¿Qué lo hace sentir así? ¿Lo que siente Petit, lo transmite el texto, los colores, la imagen...?

Preguntas que favorecen el descubrimiento de patrones: Me dijeron que el libro no era lo que esperaban, no había monstruos ¿En qué momento de la lectura se dieron cuenta que no había monstruos? ¿En la tapa del libro? ¿Qué esperaban de la tapa del libro? ¿Qué encontraron en ella? ¿Qué colores? ¿Cómo están distribuidos? ¿Qué hay en esos fondos? ¿Sólo en el fondo de la imagen están los colores celeste y naranja? ¿Dónde más están esos colores? ¿Petit está con las manos enlazadas, qué te hace pensar que esté así? ¿Estos colores vuelven aparecer en el libro? ¿Dónde, muéstranos? ¿Qué nos quiere decir la ilustradora con estos colores?



Aquí Petit tiene un lado oscuro y otro más claro ¿Luego de la historia que leímos, qué nos puedes decir, por qué Isol lo pinta con un color claro y el otro lado de su cuerpo no? ¿Estos colores que utiliza Isol, son los que utiliza la ilustradora de la Sorpresa?

¿Aquí la ilustradora podría haber usado un rojo fuerte? ¿Quién se acerca y se fija qué usó la ilustradora para expresar lo que siente Petit?



¿Y acá, Petit está feliz con el abuelo, es bueno con él? ¿Cómo se siente Petit, pueden venir y acercarse para ver? ¿Pero fijate bien, porque en la misma página, Petit tiene adentro otro animal? ¡Ahora si no entiendo más nada! ¡A veces la autora lo representa como un diablo por dentro, a

veces como un conejo y otras como un lobo! Vamos a buscar en el libro de qué otras maneras la ilustradora representa a Petit.



hace pensar así?

Aquí la mamá le hace una pregunta: ¿Cómo puede ser que un chico tan bueno, a veces haga cosas tan malas? Petit no supo contestar, ¿Pero, observando la imagen podemos contestar? ¿Qué te



Aquí en esta página, Petit en el texto y en la imagen dice que es un monstruo raro ¿Pero, qué lo hace sentir como un monstruo? ¿Qué pensaría Petit, que las personas solo hacen cosas buenas? ¿O sólo

malas? Si miramos la guarda de la contratapa ¿qué hay? ¿Qué diferencias tiene con la guarda de la tapa? ¿El conejo y el lobo se miran, por qué?

Título: “El túnel”

Materiales:

- Libro “El Túnel”
- Paracaídas didáctico

Descripción de la actividad:

Establecer el contrato didáctico, utilizando el paracaídas para simbolizar el inicio del círculo de lectura, para luego compartir una historia personal de la docente de su infancia, sobre un terreno baldío que había casa por medio de su casa. Presentar pistas donde lleguen a comprender el túnel, como un lugar donde ocurrirá la historia de hoy, pero es un túnel que está en un terreno baldío, y así presentar el título del libro. Previo a la lectura por el docente, dialogar sobre el libro leído en el encuentro anterior, recordando que hoy se volvería a leer un libro como aquel. Presentar la razón de la elección del libro, que recuerda la infancia de la docente, y quizá los niños y niñas vivan aventuras similares. Dialogar sobre el autor e ilustrador, curiosidades de su vida. Dar inicio a la lectura por el docente. Inicio de la conversación literaria, con el silencio posterior a la lectura y luego el desarrollo de la conversación. Cerrar la situación, levantando el paracaídas y organizando la sala.

Desarrollo de la intervención docente prevista en el espacio de intercambio:

Preguntas básicas: ¿Hubo algo extraño en esta historia? ¿Qué te hace creer que es extraño? **Preguntas generales:** ¿En qué son iguales El Túnel y La Sorpresa de Nandi? ¿En qué diferentes. **Preguntas especiales:** ¿Hay partes en la historia que tomaron mucho tiempo? ¿Dónde ocurre la historia siempre es el mismo? ¿Qué te hizo en la lectura darte cuenta que ocurre en tres lugares distintos? ¿Saben cómo es la casa de los hermanos?

Señalen en el libro donde podemos conocer la casa, sus habitaciones ¿Hay un personaje que es el protagonista, el más importante? ¿Qué hace de Rosa ser el personaje principal? ¿Con respecto al dormitorio, sabemos cómo es el dormitorio de Juan? ¿Qué intención tiene el autor en mostrarnos sólo el de Rosa? **Preguntas que favorecen el descubrimiento de patrones:** ¿Dónde el texto nos dice que los hermanos son muy distintos? Vamos mirando juntos, pueden acercarse y buscar algo que les parezca. Como lo vimos en la Sorpresa de Nandi, la ilustradora utiliza imágenes de diferentes tamaño y posición en la página, Anthony Browne también lo hace, (señalarlas en el libro); Pero me llama la atención esta: ¿Hay algo en estas imágenes que ya habíamos visto? ¿Qué intención tiene el ilustrador en poner a cada hermano en imágenes separadas? ¿Qué hay en esta página que nos dice que son diferentes? ¿Estas imágenes nos dicen algo cómo son? ¿En qué otras partes del texto nos dicen cómo son? El texto dice: “La hermana se quedaba en casa, leía y soñaba” ¿Pero sabemos lo qué leía y con qué soñaba? ¿Hay un personaje que no lo vemos con todo su cuerpo, pero sabemos que está? ¿Cómo sabemos de su presencia? ¿El hecho de no ver a la mamá de cuerpo entero la hace menos importante? ¿Los hermanos se llevaban mal durante toda la narración, o hay un momento que dejan de hacerlo? ¿En qué momento dejan las peleas y diferencias? ¿Cómo lo saben, por qué los personajes lo dicen o por qué lo vieron en las imágenes? ¿Y si nos detenemos en esta imagen...? ¿Qué podemos conversar sobre lo que vemos?

¿Cómo el hermano se hizo piedra? ¿Quién lo sabe y puede compartirlo? ¿Siempre fue de piedra el hermano? ¿Será que había algo en el hermano que era de piedra desde el inicio de la narración? ¿Qué me hace pensar que su corazón o sentimientos eran de piedra?



¿ Esta
Juan
está en un
sera por...

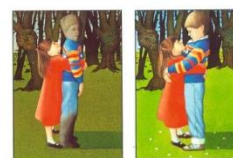
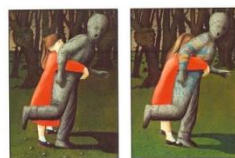


imagen de
petrificado
fondo negro,
centrar a la

imagen, por qué el negro queda bien con el verde, o porque el fondo negro deja a la imagen oscura?

En esta imagen, Anthony Browne la presenta en forma panorámica y en dos páginas, muy grande, porque quiere que veamos cosas ¿qué cosas quiere que veamos? ¿Este lobo es la primera vez que está en la narración? ¿Les alcanzo el libro, y quién lo busca? ¿Será que el hermano vió al bosque como lo vió Rosa? ¿Será que Rosa antes de entrar al túnel, sabría que se enfrentaría a un bosque así? ¿Rosa lo sabía por qué? Volviendo a las guardas: Notamos que estaba sólo el libro de Rosa, pero en las guardas de la contratapa, están la



pelota y el libro; ahora que ya hemos leído el libro, ¿podemos explicar qué nos quiso decir el ilustrador con el libro y la pelota juntos? Vamos a la contratapa para terminar el libro: Hay un pedazo del túnel que está iluminado, y otro que está en el oscuro, y entre ellos está

el libro de Rosa ¿Qué nos lleva a pensar esta ilustración?

Título: *En el bosque*

Materiales:

- Libro *En el bosque*
- Paracaídas didáctico

Descripción de la actividad

Dar inicio al círculo de lectura, organizando el salón, y sentándose los niños y niñas sobre el paracaídas, dialogando expresar con claridad los roles de los participantes del círculo. Dialogar sobre los libros ya leídos, recordando dónde sucedían las historias. Presentar la tapa del libro ¿Esta es la primera historia en el bosque que leemos? ¿Solo mirando la tapa, este bosque será igual al bosque donde estuvieron Juan y Rosa luego de pasar por el Túnel? Ir a las guardas, observarlas. Dialogar sobre el autor ¿Es la primera vez que leemos un libro de Anthony Browne? Dar inicio a la lectura por la docente. Luego de darle tiempo a los lectores, después de la lectura por la docente, iniciar el intercambio lector, conversación literaria. Finalizar la situación ordenando la sala y guardando el paracaídas para un nuevo Tiempo de imágenes y palabras que nos hacen crecer.

Desarrollo de la intervención docente prevista en el intercambio lector:

Preguntas básicas: ¿Te pareció rara la historia o está bien así? ¿Hubo algo que hiciera recordar otras cosas, como lecturas, personajes de cuentos...? **Preguntas**

generales: ¿Cuando vimos la tapa del libro, te imaginaste todo lo que pasó, habías pensando en otras cosas? ¿El escritor nos escribe una única historia o hay varias historias que se encuentran? ¿Qué les hace pensar así? Volvamos al libro. **Preguntas especiales:**

El papá está en la última etapa de la narración, ¿será que él siempre estuvo en la casa de la abuela, o pudo estar en otro lado y haber llegado para hacerle una sorpresa? ¿Tenemos como saber cómo fue? ¿Cómo le habrá contado al padre todo lo que había pasado? ¿Será que le contó que algo tuvo que guardar porque casi lo dejó? **Preguntas que favorecen el**

descubrimiento de patrones: Como dijimos este bosque tiene diferencias y semejanzas con el bosque donde estuvieron los hermanos ¿Si quisieras saber más sobre él, cómo harías para saberlo? ¿El ilustrado nos favorece de alguna manera para que podamos ver mejor cómo es? ¿Qué intención tiene el autor en colorear sólo con grises, negros y blancos

el bosque? ¿Existirá en la realidad un bosque así? ¿Dónde está la fantasía, sólo en este libro porque es un libro, o la fantasía está en la cabeza de alguien? ¿Absolutamente todo es gris? ¿En el libro, todas sus imágenes son así? ¿Cuál es la razón de esto? ¿El abrigo es rojo, y al ponérselo siente un cambio el niño? ¿Cuál? ¿Qué lo lleva a sentir miedo, que algo lo seguía y a recordar una historia que le contó la abuela? ¿Qué otras escenas nos hacen recordar el cuento de Caperucita Roja? Volver al libro y retomar los personajes que hablan con el niño, ¿Será que esos personajes viven, siempre estuvieron o llegaron al bosque como el niño? ¿Qué los hace pensar así?

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP, CEIP. República Oriental del Uruguay (2009) Programa de educación Inicial y Primaria. Año 2008. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Chambers, A. (2007): *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México, Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. (1991): “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21-31.
- Colomer, T. (2001): “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido” en *Lectura y vida*, 1-19
- Colomer, Teresa (Dir.) (2002) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Cap. 1: “Ver y leer: historias a través de dos códigos”, pág. 19 a 36)
- Hanán Díaz, Fanuel (2007) *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Colombia, Grupo Editorial Norma. (Cap 2: “Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?”, Pág. 87 a 119)
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. y Castedo, M (2015): “Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de nivel superior. Documento Transversal N° 1. La alfabetización Inicial.” Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view
- Lerner, D. (1996): “¿Es posible leer en la escuela?” en *Lectura y vida*, 5-24
- Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. (2017): “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo” en *Educação e Pesquisa*, v. 43, 379-392. San Paulo.
- Peña Muñoz, Manuel (2006) “El libro álbum: un objeto cultural” en Nodelman, Perry *Laboratorio Internacional. Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*. Disponible en:
- Rabasa, Mariel y Ramírez, M. Marcela (2012) *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. (Primera parte, pág.7 a 45)

