

Trabajo Final Integrador

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Construir sentidos a partir de la conversación literaria de libros- álbum. Una experiencia con niñas y niños de tres años de un Centro de Cuidados Infantiles.

Estudiante: Úrsula Marianela Toloza Ortega

Directora: Mg. Mariel Rabasa

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación	5
3. Preguntas de indagación	7
4. Objetivos	7
5. Marco teórico:	7
5.1. La literatura en los primeros años de vida	8
5. 2. La selección de textos literarios	10
5.3. Breve descripción del corpus	12
5. 4. La didáctica de la literatura: la educación literaria y la formación del lector literario	12
5. 5. La situación didáctica: la lectura a través de la docente	15
5. 6. La conversación literaria como dispositivo potente para leer literatura	17
5. 7. Las posibilidades del libro álbum	19
5. 8. Las intervenciones docentes	22
6. Decisiones metodológicas de la investigación y recopilación de datos	23
7. Población	24
8. Análisis de datos	24
8. 1. La noción de narrador y voces en el texto	25
8. 2. Los personajes	29
8. 3. La relación entre el texto verbal y el texto visual en el libro álbum	33
8. 4. El humor	47
8. 5. La exploración y las preferencias de las y los lectoras/es	52

9. Palabras finales	52
10- Referencias bibliográficas.....	54
11- Anexos	57
11.1 Sesión de lectura 1 Sala Roja	57
11.2- Sesión de lectura 1 Sala Violeta	60
11.3- Sesión de lectura 2 Sala Roja	66
11.4- Sesión de lectura 2 Sala Violeta	71
11.5- Sesión de lectura 3	76
11.6- Sesión de lectura 4	80
11.7- Sesión de lectura 5	83
11.8- Sesión de lectura 6	89
11.9- Sesión de lectura 7	97
11.10- Sesión de lectura 8	103

Agradecimientos

Todo logro es colectivo, ninguna meta se alcanza en soledad. Por esto quiero agradecer:

A mi familia: mi mamá, Silvia y mis hermanas, Paula y Gabriela; por ser mi sostén y mi lugar seguro.

A mi amiga y compañera, Natalia Castaño, por acompañarme e impulsarme a continuar. No podría haber finalizado esta especialización sin vos.

A mi tutora, Mgter Mariel Rabasa por el acompañamiento, el intercambio y la generosidad.

A mis colegas y amigos, Ramiro Coletti, Karen Cadena y Florencia Ribeiro, por compartir la vida laboral y personal.

A Flavia Guelbort por la colaboración durante la investigación.

A mi amiga del corazón, Alejandra Gonzalez, por ser parte de mi vida y de mi recorrido académico.

Al CCI Pequeñas Maravillas por permitirme realizar la investigación. A las niñas y los niños por el enriquecedor intercambio.

A las Universidades públicas que me formaron (UNComa y UNLP), por el ascenso social y por ser una antorcha en tiempos de oscurantismo.

A mi hija Mila, mi brotecito del amor, por llenar mis días de felicidad.

1. Introducción

Los Centros de Cuidados Infantiles¹ de la provincia de Neuquén son instituciones que se encargan de la asistencia de niñas y niños de 45 días a 3 años y dependen de la Municipalidad o del Ministerio de Desarrollo Social. Estas instituciones trabajan de modo articulado con los Institutos de Formación Docente ya que las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial realizan allí sus residencias correspondientes al tercer año de estudios. De ahí el acercamiento a este tipo de instituciones que, si bien según el Diseño Curricular de la Provincia, dependen del Consejo Provincial de Educación, en la práctica están bajo la órbita de los municipios. Otra cuestión a destacar es que quienes están encargadas de las salas no suelen tener formación docente. En este contexto resulta interesante desarrollar experiencias de acercamiento a la literatura con primeros lectores.

En esta investigación nos interesa preguntarnos cuáles son los posibles modos en los que las/los primeras/os lectoras/es leen libros-álbum, específicamente, cómo se aproximan a categorías propias de lo literario y lo artístico. Para esto, es necesario, por un lado, construir un corpus de textos potentes y, por otro lado, planificar intervenciones docentes que contribuyan a generar una conversación que permita explicitar conocimientos específicamente literarios.

El trabajo lo realizamos en dos salas de tres años en el CCI (Centro de Cuidados Infantiles) “Pequeñas Maravillas” de la ciudad de Plottier, en la provincia de Neuquén. Esta propuesta resulta relevante debido a la vacancia en las investigaciones en la didáctica de la literatura tanto en relación con la edad de los lectores como en el tipo de institución en la que se llevó a cabo la investigación. Para esto, propusimos ocho sesiones de lectura e intercambio a partir de una selección de libros- álbum.

2- Justificación

¹ También denominados CDI (Centro de Desarrollo Infantil) o CANM (Centro de Atención a la Niñez Municipal).

El modelo de educación literaria propone definir la enseñanza de la literatura como un modo específico de leer (Munita, 2017). El saber literario, desde esta perspectiva, reside en un “saber leer” particular. Para incentivar el desarrollo de estos conocimientos, varios autores (Moss, 2002; Chambers, 2007; Bajour, 2010, Munita y Manresa, 2012) proponen la conversación o discusión literaria como “instrumento mediador” (Munita y Manresa, 2012) o como situación de enseñanza (Bajour, 2010). Los autores coinciden en que el intercambio en torno a las obras puede aportar al desarrollo del conocimiento literario y artístico de las/os lectoras/es. En este sentido, consideramos que a partir del intercambio las niñas y los niños podrán exponer sus ideas, complejizar sus opiniones, justificar lo expresado, comparar con las demás hipótesis de lecturas y desarrollar nociones particulares del género literario propuesto.

Con esta idea en mente, seleccionamos libros-álbum, entendido como género complejo que mistura la palabra, la imagen y las decisiones editoriales, porque prefiguran un lector activo y agudo que puede proponer particulares modos de leer (Ludmer, 1985), es decir, formas diversas de acercarse a la lectura literaria. Entendemos, además, que toda lectura literaria implica construir sentidos (Montes, 2017) y que los aportes de una comunidad lectora complejizan las interpretaciones individuales ya que permiten entender más y mejor (Colomer, 2005).

En relación a la elección de la sala, la decisión estuvo dada porque es la que cierra el ciclo en este tipo de instituciones. En términos generales, como las niñas y los niños ya tienen desarrollado el lenguaje oral, pueden participar de intercambios en torno a las lecturas realizadas y exponer sus ideas. También, consideramos que es un momento cronológico acorde para desarrollar los primeros contactos con ciertas especificidades del discurso literario que vayan más allá de la exploración de los materiales, la lectura y las preguntas que apunten solamente al gusto y cancelen otros sentidos del texto. De modo que, esta experiencia supuso analizar las conversaciones que se dieron, a partir de textos potentes, entre primeras/os lectoras/es y visibilizar los conocimientos literarios y artísticos que se desprenden de las mismas.

3- Preguntas de indagación

- ¿De qué manera la conversación literaria, a partir de la mediación docente, permite a las/os primeras/os lectoras/es reflexionar sobre aspectos literarios y artísticos de los libros-álbum?
- ¿Qué nociones propias del discurso literario y de lo artístico aparecen en las voces de las niñas y los niños en los intercambios?
- ¿Qué tipo de intervenciones resultan favorables para propiciar la reflexión literaria y artística en el contexto de la conversación con primeras/os lectoras/es?
- ¿De qué manera la selección de textos propicia el intercambio entre lectores? ¿Qué características de los libros-álbum favorecen la ampliación del conocimiento literario y artístico en los primeros lectores?

4- Objetivos

- Generar instancias de lecturas de textos literarios potentes que puedan contribuir a la formación de lectores literarios en edades tempranas en una institución que no cuenta con esta propuesta.
- Promover momentos de conversación literaria para visibilizar los conocimientos literarios y artísticos que tienen las/os primeras/os lectoras/es y potenciar estos saberes a partir de las intervenciones docentes.

5- Marco teórico

El punto de partida de esta investigación supone una definición sobre la lectura:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner: 1996, 2)

De este modo, partimos de la idea de que leer es interpretar (Carlino y Santana, 1996), construir sentidos (Montes, 2017; Avendaño y Desinano, 1999), proponer hipótesis y

hacerse preguntas (Avendaño y Desinano, 1999). En esta conceptualización se destaca el rol de quien lee como aquel que toma un papel protagónico y activo.

La lectura literaria implica hacerse preguntas que se centran en cómo leer este tipo particular de escritos. Como docentes siempre estamos atravesados por nuestras representaciones sobre qué implica leer literatura. En este sentido, sostiene Cristina Blake que:

Leer literatura infantil en la escuela es una experiencia particular que está determinada por la especificidad del texto literario con el que trabajaremos y por nuestra orientación didáctica hacia la recepción y apropiación de los alumnos de ese discurso literario en la práctica de lectura con ellos (Blake, 2007)

Para la autora, el/la docente que enseña literatura debe poder conectar sus conocimientos sobre la teoría literaria con prácticas que expliciten las reglas que sustentan lo literario. Estas nociones, por parte de las/los profesionales de la educación, abonan a que los análisis sean más complejos y completos. De esta manera las propuestas para el aula se complejizarán a partir de estos conocimientos que forman parte de la praxis diaria y que constituyen el bagaje con el que cuenta cada profesional. De esta manera,

Leer literariamente implica un trabajo pensado como formación procesual donde ante la lectura de los textos literarios se recuperan nociones de la teoría literaria que dan cuenta de otras formas de construcción de sentido. Por lo tanto, articular el texto literario con la teoría literaria no sólo es un modo de 'dar a leer' sino de 'dar a saber' (Blake, 2007)

Leer literatura, entonces, supone un modo particular de enfrentarse al texto. Esta noción podría relacionarse con el concepto "modos de leer" de Josefina Ludmer (1985). La autora afirma que un modo de leer es un modo de interpretar o, también, un modo de pensar la literatura. Esta forma está siempre ligada a las disputas que se dan en el campo literario por la interpretación. Por esto, Ludmer asocia el concepto a una política de la crítica. La pregunta en torno a los modos de leer se puede pensar en relación con qué se lee y desde dónde se lee. Además, todos leemos desde algún lugar (un tipo de literatura, una corriente o una época) que seleccionamos como propio.

5.1- La literatura en los primeros años de vida

Como sostiene Cristina Ramos:

Los humanos necesitamos de las historias. Un tejido de palabras que vayan tejiendo lo conocido con lo desconocido. Para poder hacer pie y asomarnos a otros espacios, a otros dominios. Para sumar a lo cotidiano aquello que sucede en lugares extraños y lejanos, para ir imaginando el mundo y moviendo la línea del horizonte siempre más allá de la vida cotidiana (Ramos, 2012: 31)

También, la literatura significa poder adentrarse en lo imposible, en lo que no somos, en lo que nos abruma, nos seduce, lo que deseamos. La experiencia con la lectura posee resonancias en lo íntimo de la subjetividad.

Como seres humanos y en particular durante los primeros años de vida, necesitamos vivenciar la experiencia que nos acerca a otros de nuestra especie. Para Yolanda Reyes (2007) el contacto desde el inicio de la vida con la literatura está asociado a una “nutrición emocional y cognitiva y como equipaje básico para habitar mundos posibles, a la medida de cada ser humano” (Reyes, 2007: 13). Por esto, resulta fundamental poder ofrecer experiencias literarias “para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser” (Reyes, 2007: 13).

Por esto, Reyes afirma que los bebés no solamente necesitan la nutrición y atención fisiológica, sino que precisan afectos y palabras para acercarse a la experiencia humana. Desde la gestación, los más pequeños están rodeados de lenguaje, de canciones, de musicalidad y más allá del significado de las palabras, es imprescindible la transmisión de la experiencia estética:

De esos poderes mágicos y curativos del lenguaje es testimonio la tradición oral que existe en las diversas lenguas y culturas y a la que recurrimos los adultos, en presencia de una criatura, como legado compartido del que podemos echar manos, para calmarlo o arrullarlo (Reyes, 2007: 28 y 29)

Además, en etapas tempranas, los textos literarios contribuyen a que los niños entiendan el mundo y sienten las bases de sus conocimientos sobre la literatura. Teresa Colomer (2001) señala cuatro aportes concretos de la literatura durante la niñez. En primer lugar, permite la adquisición de sistemas de símbolos porque “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” (Colomer, 2001: 8). El lenguaje escrito permite que los más pequeños puedan avanzar en la simbolización de la realidad. En segundo lugar, el empleo de las imágenes da lugar a la construcción de sentidos ya que la interrelación entre imagen y texto permite construir interpretaciones. En tercer

lugar, la lectura literaria aporta a la adquisición de la conciencia narrativa. A muy corta edad, las niñas y los niños adquieren esquemas narrativos y comienzan a desarrollar expectativas en relación con los personajes: “Los libros presentan entonces formatos, dibujos, etc. idénticos y crean una sensación de orden en una etapa de la vida muy necesitada de regularidades” (Colomer, 2001: 11). En cuarto lugar, los libros le permiten a las/os más pequeñas/os poder confirmar el mundo que ya conocen y, a la vez, expandir su imaginación a partir de otro tipo de lecturas.

Para Colomer (2005), además es posible pensar en la “ampliación de las fronteras del entorno conocido”, es decir, presentar otras realidades que resultan desconocidas para las/os lectoras/es. Y, por último, “la incursión en la tradición cultural” porque cada obra artística se relaciona con lo que se ha dicho anteriormente. De esta manera, las/os pequeñas/os pueden comprender el funcionamiento de su entorno y dialogar con la tradición cultural.

Entonces, el contacto con las obras literarias desde temprana edad permite formalizar la experiencia humana relacionada con la capacidad de las/os lectoras/es. A la vez supone un progreso en estas experiencias. Por esto, el objetivo de la formación lectora debería pensarse como “el diálogo entre el individuo y su cultura” (Colomer, 2001: 13). Para garantizar este acercamiento a los textos literarios es preciso enseñar a pensar y a hablar sobre ellos. En suma, el aprendizaje de la lectura literaria permite a los recién llegados poder conocer un discurso que funciona como “modelizador de la experiencia social” (Colomer, 2001)

5.2- La selección de los textos literarios

Otra cuestión que resultó esencial para esta investigación fue discutir el corpus literario que se seleccionó para compartir con las infancias. Algunos de los criterios que se pusieron en tensión fueron: “la calidad de los libros, su adecuación a los intereses y capacidades de los distintos usuarios [...] y la variedad de las funciones que queremos otorgarles” (Colomer, 2008: 4). Resultó imprescindible prestar atención a la calidad del texto y de las imágenes.

Otro aspecto que subraya Colomer consiste en proponer variedad de formas y géneros literarios. De esta manera, se espera:

Componer un abanico amplio en la oferta de la biblioteca, ya que el cruce consciente de formas (un catálogo fantástico, un cuento popular sin palabras, un pop-up paródico, una novela gráfica de misterio, etc) puede multiplicar la familiarización de los niños con una gran diversidad de productos editoriales evitando encasillarse en un solo modelo de texto o de imagen (Colomer, 2008: 6)

Así, cada lector/a (que conoce una gran diversidad de textos) podrá conformar sus preferencias.

Colomer insiste en que el tiempo dedicado a la literatura en las instituciones educativas debe “intentar ofrecer una experiencia literaria de calidad” (Colomer, 2008: 7). En relación a esta última idea, sostiene que:

La valoración de la calidad de las obras se basa en la apreciación de los distintos elementos que la configuran. El tema, los valores, los elementos constructivos de la narración, el lenguaje, los niveles de interpretación que permite, el juego con la tradición, la ilustración o incluso el formato se relacionan entre sí para ofrecer una obra más o menos lograda (Colomer, 2008: 7)

Por su parte, Marcela Carranza (2007) sostiene que debemos “seleccionar textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertas, ambiguas, favorecedoras de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor” (Carranza, 2007:6). Esta última idea resulta esencial porque subraya el rol activo e interpretativo de quienes leen o escuchan leer. Además, la autora enfatiza en la relevancia de sopesar las posibilidades de lectura que ofrece el texto seleccionado. Así, afirma que: “nuestra mirada debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, ‘escuchar’ el texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica” (Carranza, 2007: 6). Esta nueva mirada deja de enfocar solamente en cuestiones como el mensaje, el tema y lo que el texto transmite, sino que pasa a prestar atención a cómo se construyen los procedimientos literarios y artísticos en relación con el contenido que se desarrolla.

Además, Carranza reflexiona sobre la relevancia de la selección para pensar situaciones de enseñanza literaria. Esto se debe a que “los textos constituyen la materialidad con la cual los lectores entrarán en diálogo en su tarea como productores de sentidos” (Carranza, 2007: 8). De esta manera, es posible pensar la selección de textos como un convite, a la vez como

un desafío que implica saber leer un texto en particular y, también, como una forma posible de formar lectores literarios.

5.3-Breve descripción del corpus

Para esta investigación seleccionamos ocho obras que consideramos que cuentan con las características expuestas. De la colección “Federico crece”, la obra *Federico y el mar* escrito por Graciela Montes e ilustrado por Claudia Legnazzi, presenta a un personaje que experimenta un primer encuentro con el mar y toda la complejidad que supone: los miedos y, a la vez, el deseo de vivir la experiencia junto a un personaje particular que actúa como alter ego de Federico y a quien solo se descubre en la ilustración. *Asombro de ardilla*, escrito e ilustrado por Ximena García, nos muestra a un personaje que se pregunta qué estará pasando en el bosque. Hacia el final de la obra, y recurriendo al texto visual, encontramos la respuesta. De la serie “Gastón Ratón y Gastoncito” escritos e ilustrados por Nora Hilb, las obras *En el bosque de diversiones* y *En el mar de las sorpresas*, ambos textos trabajan con indicios que permiten hipotetizar (a partir de las ilustraciones) dónde se encuentran los personajes y poner en tensión lo que se expresa de manera verbal con lo que se hace visible en las ilustraciones. *No es una caja* de Antoinette Portis tematiza sobre las posibilidades de ese objeto y abre múltiples respuestas. *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti y con ilustraciones de O’Kif, retoma el clásico infantil, pero pone el acento en la distinción entre las visiones de un niño y su padre. *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha*, escrito por Silvina Rocha e ilustrado por Mey, presenta la complejidad que supone para un elefante jugar a las escondidas. A lo largo de las páginas recorreremos diferentes situaciones cargadas de humor. *¡No!* De Marta Altés cuenta las aventuras de un perrito; a lo largo de toda la obra, hay un juego con el contrapunto humorístico entre el texto visual y el verbal.

5.4- La didáctica de la literatura: la educación literaria y la formación del lector literario

Todas estas cuestiones planteadas hasta este punto atraviesan el campo de la didáctica de la literatura. Teresa Colomer (2001) plantea que además del texto literario deben considerarse factores externos (relacionados con la manera en la que la literatura se pone

en funcionamiento en un contexto social) y factores internos (para que el lector construya sentidos). Felipe Munita (2017) sostiene que el cambio de paradigma dentro de la didáctica de la literatura se entiende como “el paso de una enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura” (Munita, 2017: 383). Para Munita el objetivo de este nuevo modo de pensar la didáctica de la literatura (o formación para la recepción lectora), es decir, la educación literaria, es que las/os estudiantes puedan progresar en sus interpretaciones y en el disfrute como lectoras/es literarios. Entonces, la educación literaria se propone que las/os lectoras/es “avance[n] en la competencia interpretativa” (Munita, 2017: 385) y, a la vez, supone “promover hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos” (Munita, 2017: 385). Munita resume estas ideas: “enseñar literatura es, en principio, enseñar ‘una manera de leer’” (Munita, 2017: 385). Esto implica no pensar solamente en el saber específico (conocer una serie de obras, saber sobre sus características formales o apropiarse de ciertos valores), sino en ciertas demandas sociales. Entonces, desde esta perspectiva se espera: “la progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los alumnos, un saber leer literario que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego sus lecturas libres y personales” (Munita, 2017: 385). Es esperable, además, que las/os estudiantes puedan avanzar tanto en obras como en lecturas más complejas.

Por su parte, para Colomer (2001) la literatura está asociada a la formación del individuo en ciertas cualidades de orden estético, cognitivo, afectivo, lingüístico, etc. Esto implica una justificación de la enseñanza de la literatura asociada a ciertas características, a saber:

por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (Colomer, 2001: 4).

Para la autora, la literatura contribuye a la interpretación del mundo que da cuenta de las tensiones y las contradicciones de lo propiamente humano. Entonces el objetivo de la educación literaria

es el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación de textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (Colomer, 2001: 4).

Sumado a esto, la autora asocia la diversidad de textos que se le ofrecen a las niñas y los niños con la diversidad social y cultural con la que se enfrentan en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, la posibilidad del abordaje de cuestiones filosóficas que han resultado de interés para la humanidad.

Esta manera de entender la enseñanza de la literatura se sustenta en la interpretación de los textos. Pretende una doble tarea, por un lado, la lectura directa de los textos y, a la vez, una lectura guiada con el objetivo de construir sentidos cada vez más complejos. Además, a partir de la lectura extensiva de variados textos literarios, las/os lectoras/es podrán establecer nociones sobre cómo funcionan los textos literarios y así conformar un “horizonte de expectativas” (Colomer, 2001) para reflexionar sobre sus lecturas.

Para Colomer (2005) la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas supone “Enseñar a hablar, a argumentar, a usar el metalenguaje literario” (Colomer, 2005: 89). De esta manera, la escuela es la encargada de mostrar, de ofrecer el acceso a los libros para que las niñas y los niños puedan iniciar o ampliar sus corpus de lecturas (diversos, variados, diferentes). Para esto, el rol docente resulta fundamental para seleccionar, analizar y valorar los libros que presentarán en el aula. Enseñar literatura implica que las lecturas puedan dar cuenta que hay aspectos que van más allá de lo que se expresa explícitamente. En palabras de la autora: “Leer críticamente para apreciar los matices y contradicciones, para que se iluminen las relaciones más complejas entre los fenómenos y sucesos, para ver el mundo en forma más ‘inteligible’, es decir, para ser, en definitiva, más ‘inteligentes’” (Colomer, 2005: 95).

Se trata de formar lectoras/es que puedan realizar un “va y viene dialéctico entre la participación y distanciación” (Munita, 2017: 385). Esta idea supone

tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la participación psicoafectiva en el texto, como una recepción de orden intelectual y distanciada,

basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras (Munita, 2017: 385).

En otras palabras, una lectura que implique el compromiso del/ de la lector/a, que incluya su visión del mundo y que tome en cuenta el funcionamiento de los libros. Por último, esta perspectiva recupera una intencionalidad de lectura acorde a lo que sucede fuera de las aulas, es decir, como una experiencia comunicativa.

5.5-La situación didáctica: la lectura a través de la docente

Partimos de la idea de que las/os lectoras/es se construyen siendo parte de los actos de lectura (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015). La misma supone la construcción de significados en la interacción entre el lector y el texto. En el contexto de la alfabetización inicial, Kaufman, Lerner y Castedo (2015) proponen cuatro situaciones didácticas fundamentales: los niños leen a través del docente o por sí mismos y los niños escriben a través del docente o por sí mismos. Estas situaciones, “ofrecen a los niños oportunidades de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015: 14). Para nuestra investigación tomaremos la primera debido a la edad de las niñas y los niños de la sala y las posibilidades que brinda esta situación de enseñanza.

Cuando la docente lee a las/os alumnas/os, el énfasis se pone en los quehaceres de las/os lectoras/es y en ciertos aspectos del lenguaje que se escribe. Además, esta situación “permite a los niños acceder desde muy pequeños a conocer autores y géneros que aún no podrían leer por sí mismos” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015: 15). Durante la lectura en voz alta, las/os pequeñas/os desempeñan un rol activo y estas situaciones permiten el acceso a la cultura escrita. Entonces, “Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender” (Kaufman, Lerner y Castedo b, 2015:11) porque leer es acompañar lo que se cuenta, descubrir detalles, anticipar hechos y reacciones y/o empatizar (o no) con cierto personaje. Además, estas situaciones permiten que las niñas y los niños puedan conocer el lenguaje escrito, formarse como lectores (desde el inicio de la escolaridad) y empaparse de palabras y de ideas. En el caso de las lecturas literarias, que fueron las seleccionadas para esta investigación, además podrán sumergirse en un modo particular de escritura.

Cuando la/el docente lee literatura debe respetar algunas cuestiones: leer el texto íntegro, tal cual como está escrito (no saltarse páginas, no cambiar palabras, ni hacer agregados). En el caso de los libros álbum (el género seleccionado para esta investigación) es fundamental compartir las ilustraciones a medida que se avanza con la lectura, ya que éstas también deben ser leídas. Una vez concluida la lectura es posible pensar en un espacio de diálogo porque “El intercambio posterior a la lectura permite profundizar la interpretación” (Kaufman, Lerner y Castedo b, 2015: 15). Esto implica que las niñas y los niños puedan relacionar lo leído con otras historias y con sus experiencias, comentar las interpretaciones que surjan, releer algún pasaje que resulte interesante, prestar atención a la manera particular en la que “dice” el texto literario, entre otras. Es por esto que consideramos a la conversación literaria como una herramienta fundamental para la construcción del conocimiento literario y artístico.

En relación a la investigación, consideramos que puede resultar un aporte a la didáctica de la literatura por dos razones. La primera tiene que ver con la edad de la sala seleccionada. Si bien existen varios antecedentes que toman la lectura a través de la docente y la conversación literaria, la mayoría se enfocan en las salas de 4 (Sione, 2022) y 5 años (Molinari, 2002; Sanjuanero Marín, 2022). Algunas investigaciones toman salas multiedad entre los 3 y los 5 años (Paco Asín, 2015; Larriet Suárez, 2020) y otras describen experiencias literarias con diferentes géneros literarios con niños de 3 a 5 años (Espósito, 2018). Otro antecedente destacable es “Leer libros-álbum en el Jardín Maternal” de Rabasa y Ramírez (2013), ya que recupera la experiencia de la lectura de un texto y el intercambio en la sala de 2 años. Es decir, la sala de 3 años es, todavía, una edad poco explorada en las investigaciones sobre la didáctica de la literatura. La segunda razón, tiene que ver con el tipo de institución. Las investigaciones mencionadas se han realizado en instituciones dependientes de los Ministerios de Educación (nacionales o provinciales). En este caso, nuestra investigación se realizó en una institución que depende de Desarrollo Social y de la Municipalidad de Plottier. También, como ya se explicó al inicio de este escrito, quienes están a cargo de las salas no poseen formación docente y el acercamiento a la literatura de las/os niñas/os es escaso. Por último, otra cuestión fundamental es que planificamos esta

investigación considerando categorías literarias, por lo tanto, las conversaciones propuestas pretendieron explicitar nociones literarias y artísticas.

5.6- *La conversación literaria como dispositivo potente para leer literatura*

La discusión literaria (Munita, 2017; Munita y Manresa, 2012) o la conversación literaria (Chambers, 2007; Bajour, 2010, entre otros) aparece como “instrumento mediador” (Munita y Manresa, 2012) o como situación de enseñanza (Bajour, 2010) privilegiado. Sostiene Munita que

es un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo (Munita, 2017: 388).

Teresa Colomer (2005) plantea la relevancia de la lectura con otros:

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas (Colomer, 2005: 194)

Las experiencias de lectura contribuyen a formar y consolidar el gusto y los juicios de valor. Estos últimos se forman por contraste de opiniones. De ahí la importancia de compartir lecturas con otra/os. Por esto, resulta esencial ofrecer muchas obras que permitan tener un bagaje de lecturas para valorar su calidad. La “comunidad de lectores” se convierte entonces en una “comunidad interpretativa”. La discusión en torno a la literatura contribuye a la interpretación y la comprensión de los textos. Este ejercicio supone que:

Compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños oportunidades de cruzarlo (Colomer, 2005: 199)

Este aspecto que subraya Colomer, que une lo individual con lo colectivo, alberga grandes potencialidades ya que permite el desarrollo de las interpretaciones de los lectores desde diversos puntos de vista.

Además, Colomer (2005) sostiene que los libros que se seleccionen para leer con niñas y niños deben ofrecer “algunas resistencias”, es decir, deben presentar un tipo de desafío

para las/os lectoras/es. Como docentes, el reto será conectar a las niñas y los niños con una tradición cultural y con un canon (que va a ser siempre cambiante y fluido). Finalmente, la autora se interroga sobre los sentidos del leer con otros y postula lo siguiente:

Sirve para enriquecer la respuesta propia con los matices y las aportaciones de la interpretación ajena, ya que la literatura exige y permite distintas resonancias individuales. Sirve para usar el metalenguaje aprendido (“personaje”, “trama”, etc), cuando tiene un sentido hacerlo, es decir, cuando se habla de las obras leídas y uno se esfuerza por argumentar su opinión con claridad (Colomer, 2005: 202)

En un sentido similar al propuesto por Teresa Colomer, Aidan Chambers (2021) sostiene que:

Hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: este mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil y placentero (Chambers, 2021: 27)

El enfoque *Dime* plantea una conversación que es a la vez individual y comunitaria. Para realizarla es fundamental escuchar y hablar. Los postulados de Chambers se sustentan en la construcción colectiva porque: “Cada miembro sabe una parte, pero ninguno sabe todo” (Chambers, 2021: 27). Como docentes y también como lectoras/es entendemos que en la voz de otros aparecen resonancias que serán inéditas para nuestras interpretaciones y que abonarán a nuevos sentidos.

Además, Chambers afirma que: “El punto principal del enfoque ‘Dime’ es que realmente nosotros queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar” (Chambers, 2021: 61). Y esta experiencia sólo es posible en tanto y en cuanto se seleccionen textos potentes que permitan indagar y preguntarse sobre lo dicho. De esta manera, las/os docentes pueden planificar una serie de preguntas que permitan volver sobre ciertos aspectos: cuestiones generales, la mirada subjetiva y reflexiones en torno a aspectos relevantes. Todo esto implica que el/la profesor/a tenga un conocimiento profundo de la obra que seleccionó. El autor postula que la selección de textos es igualmente importante que la formulación de las preguntas para que la conversación literaria sea posible: “El libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación – temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen,

incitadores de la memoria, etcétera -, su elección es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen están ejerciendo poder” (Chambers, 2021: 81).

Por su parte, Martina Fittipaldi sostiene que la conversación literaria puede pensarse como “un espacio de generación de interrogantes que abre la reflexión sobre la lectura en cuestión” (Fittipaldi, 2022: 9). Una de las complejidades de esta actividad es, además de encontrar respuestas colectivas a las dificultades del texto, hacerse preguntas sobre lo leído. Afirmar la autora que “La conversación literaria en tanto dispositivo didáctico, no puede equipararse a un diálogo espontáneo pues necesita una preparación, una primera tarea: conocer muy bien el libro sobre el que se va a conversar, haberse hecho preguntas en torno a este” (Fittipaldi, 2022: 9). A esta idea se le asocia la selección de los textos ya que los mismos deben presentar cierto desafío para los lectores. Expresa Fittipaldi: “Ofrecer entonces diversidad de libros de carácter resistente y entradas particulares para cada uno de estos (en función de la propuesta que realizan) brindará a quienes participan del diálogo experiencias diferentes de conversación y de aprendizaje sobre la literatura” (Fittipaldi, 2022: 9). De esta manera, la experiencia del intercambio con otras/os permite compartir, reflexionar, complejizar e, incluso, confrontar posicionamientos sobre las interpretaciones de los textos.

Para que esto sea posible, es fundamental la figura del mediador de lectura ya que es quien garantiza que la conversación literaria pueda ser auténtica. Es decir, que se pueda reflexionar en comunidad (y no que sean monólogos o diálogos sin conexión). Otra cuestión que se debe garantizar es la continuidad, ya que resulta fundamental poder contar con un tiempo y un espacio propicio para leer y reflexionar sobre los textos analizados.

5.7- Las posibilidades del libro-álbum

El género literario seleccionado fue el libro-álbum que puede pensarse como una obra que remite a una sociedad atravesada por la imagen: “Nace de ella, se nutre de ella y renace en un producto de gran intensidad, capaz de generar otras imágenes y significados” (Peña Muñoz, 2006: 3). Si bien resulta complejo pretender una definición de este género, es posible pensarlo como aquel en el que confluyen “dos códigos, el léxico y el visual” (Silva-

Díaz, 2006: 8). La interacción y complementariedad de ambos códigos produce una complejidad que requiere de un lector atento y activo. Sostiene Silva-Díaz que:

el texto escrito se vale de los recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados, mientras que el texto visual se vale de la línea, el color, y la perspectiva para crear representaciones que utilizan o rompen determinadas convenciones iconográficas (Silva-Díaz, 2006: 9).

Entonces, el libro-álbum es un tipo textual que permite condensar modos de leer con combinatorias artísticas. Siguiendo a Lescano y Fernández (2013) se puede afirmar que: “Los libros-álbum, género editorial propio de la posmodernidad, son objetos culturales en los cuales, al recorrerlos, queda en evidencia la interdependencia entre la palabra, la imagen y el propio lector” (Lescano y Fernández, 2013: 55). Estas autoras ponen el acento en la preponderancia del lector en la construcción de sentido que este género solicita: un buen libro-álbum le abre la puerta al lector.

Cuando se trata de un buen libro-álbum, el lector queda conmovido por su tamaño diferente, por su tersura, por el poder convocante de sus imágenes, pero sobre todo porque abandona su papel tradicional de consumidor de historias para convertirse en un creador creado por la inteligencia artística de un sólido trabajo cooperativo, en el que la edición asume indudablemente un papel protagonista (Lescano y Fernández, 2013: 70).

Schritter (2013) sostiene que en el libro-álbum conviven lenguajes que, en su interacción, construyen la obra: el texto y las ilustraciones deben entenderse como una unidad de sentido (y no por separado). Las palabras y las imágenes se retroalimentan mutuamente para crear un género complejo. Pero, además, afirma que es el lector quien concluirá la tarea de la interpretación del texto: “Él es quien terminará de dar sentido a aquello que hacen quienes crean. Siendo la lectura una experiencia única y original, instalo aquí al lector como un creador más, al autor de su propia lectura” (Schritter, 2013: 72). Para este autor, el/la lector/a deberá estar atento a “los gestos” que presenta el libro-álbum y no pasarlos por alto. De esta manera se aprovecha la complejidad de la obra en todos los discursos que presenta (Schritter, 2011). Así: “Escritor, ilustrador y lector forman así una tríada creativa innegable desde el momento mismo del nacimiento del libro ilustrado” (Schritter, 2013: 72)

El libro-álbum resulta un género particularmente fructífero para pensar la conversación literaria. Entre sus características, Fittipaldi (2022) recupera la capacidad de condensación que supone poder sumergirse en cierta complejidad en un espacio acotado y la capacidad

de experimentación que está asociada a la sorpresa. Sostiene la autora que “Los álbumes ofrecen así experiencias de lectura muy diversas, promueven la participación de quienes leen y su implicación en la construcción de sentidos” (Fittipaldi, 2022: 8). Además, este género fomenta el desarrollo de diferentes lecturas: del texto verbal, de las imágenes y, a la vez, de las interrelaciones que se producen entre los diversos lenguajes que lo construyen. Es por esto que

Aprender a leer álbumes implica entonces no únicamente comprender los diferentes modos o lenguajes, sino también entender las interrelaciones que estos establecen entre sí para construir sentido, lo que ayuda a interpretar el libro de manera global y nos ofrece herramientas para comprender otros de los múltiples textos multimodales que nos rodean diariamente (Fittipaldi, 2022: 8).

Otra característica que subraya la autora y que será fundamental en esta investigación es que leer libros-álbum y conversar sobre los mismos favorecen el descubrimiento sobre las particularidades de los textos literarios. A la vez, por las características del género, permite “conocer una diversidad cada vez mayor de producciones artísticas, compartir referentes e iniciarse en una lectura estética” (Fittipaldi, 2022: 9).

En el mismo sentido, Peña Muñoz (2006) define al libro álbum como un objeto poético cuyo sentido se encuentra no en sus páginas, sino en el/la lector/a porque: “Las ilustraciones sugieren más que dicen, insinúan más que revelan” (Peña Muñoz, 2006: 3). Así es el/la lector/a el/la encargado/a de “recrear ese mundo icónico” (Peña Muñoz, 2006: 3). También, este autor asegura que la lectura de este género durante la niñez permitirá la formación de adultos con espíritu crítico capaces de disfrutar de la creación artística y, a la vez, reflexionar con una mirada aguda sobre las temáticas presentadas.

En suma: “Leer libros álbum implica, por un lado, interpretar obras que articulan el sentido entre lo textual y lo plástico y, por el otro, situar esas obras como creaciones de autor y productos de la historia de la cultura” (Siro, 2004: 48). Para Ana Siro (2004) formar lectores de libros álbum implica ser conscientes que existen marcas textuales (qué y cómo se dice lo escrito) y marcas plásticas (qué y cómo se muestra desde la ilustración, la diagramación y la tipografía) que comunican.

Por último, es importante tener en cuenta que el libro-álbum permite una doble apertura: crecer en cada lector y permitir nuevas lecturas (Hanán Díaz citado por Rabasa y Ramirez, 2018). En el caso de los primeros lectores, no interesa que los niños entiendan todo, sino que se acerquen a las interpretaciones posibles. En este sentido, Rabasa y Ramirez sostienen que:

Los niños desde la primera infancia son lectores y van construyendo diversas capas de sentido, diversos modos de leer; se apropian de lecturas que tal vez dentro del circuito de producción del libro no fueron pensadas para ellos como destinatarios; tienen claras preferencias literarias demostradas por sus variadas formas de entablar la comunicación con el otro, y también desde ellos hacia el objeto en cuestión, y por sobre todo, subyaciendo, tienen cerca de sí libros (Rabasa y Ramirez, 2018: 146)

5. 8- Las intervenciones docentes

Un aspecto esencial para que la conversación literaria pueda promover conocimientos sobre literatura es el rol del/de la docente. Además de generar el intercambio, es preciso que invite a tomar la palabra, que reflexione sobre ciertos aspectos que resulten interesantes, que tenga una actitud activa caracterizada por el pensamiento en relación con los aportes de las/os lectoras/es y que señale determinados aspectos que le interesan trabajar, en este caso, referidos a la literatura y al arte (Peláez, 2012). Además, la planificación de las intervenciones resulta una especie de “hoja de ruta” porque permite establecer ciertas “coordenadas” que guíen la discusión. De esta manera, la vuelta al texto para reflexionar sobre ciertos pasajes, ciertos elementos o determinados modos de decir, provoca que las niñas y los niños puedan formarse como lectoras/es literarios, es decir, que empiecen a prestar atención a elementos constitutivos del lenguaje literario.

Se trata de una conversación que busca enseñar a sus alumnos a leer, es decir a construir/desconstruir entre todos significados para este texto (pero también vacilaciones distinguibles de significados, incertidumbres semánticas observables, aperturas o grietas en la lengua producidas por el texto literario) (Peláez, 2012: 128).

Entonces, el objetivo central de las intervenciones docentes, en esta investigación, fue “enseñar a leer literatura”, es decir, prestar atención a “qué hace particularmente la literatura con la lengua, con la imaginación y con los materiales culturales con que trabaja, y [...] cómo lo hace” (Peláez, 2012: 12). Para esto, es imprescindible que, además del estudio previo y la planificación de las intervenciones, la/el docente también preste

atención a lo que las niñas y los niños enuncian (como afirmación, como pregunta, como incertidumbre), ya que esto permitirá complejizar las lecturas de cada texto. Por último, es preciso recordar que entendemos que “la lectura de literatura es formativa no sólo porque nos permite construir saberes, sino además porque nos pone ante los límites de lo que puede saberse y lo que no” (Peláez, 2012: 136).

6- Decisiones metodológicas de la investigación y recopilación de datos

En esta investigación el objetivo fue intentar conocer un caso particular en su complejidad, por esto, se enmarcó en los estudios naturalistas, de corte cualitativo, específicamente, un estudio de caso. Porque: “En el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y complejidad del caso, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 1999: 26). Además, este autor define que el “interés intrínseco” hace que el caso se denomine “estudio intrínseco de casos” (Stake, 1999: 16). No pretendimos obtener generalizaciones sino analizar una situación en particular que está atravesada por diversos elementos. En palabras de Stake (1999) la comprensión de los fenómenos “requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1999:47). El objetivo general fue conocer lo mejor posible el caso para poder darle un trato holístico a los fenómenos.

Con esta finalidad en mente, se realizaron ocho sesiones de lectura en la que la investigadora leyó y abrió un espacio de intercambio. Las encargadas de la sala participaron como oyentes y colaboraron para mantener un clima apropiado para la lectura y el intercambio. En cada encuentro se leyó y conversó sobre un libro-álbum. Se grabaron los audios de los encuentros para su posterior análisis. Después de las sesiones de lecturas, la investigadora propuso un tiempo de exploración y lectura de otras obras, cada niña y cada niño eligió un libro de manera individual, dimos un tiempo para mirarlo y leer las imágenes. En algunos casos, a pedido de las niñas y los niños, las encargadas de sala o la investigadora compartieron las lecturas con las/os pequeñas/os. Previo a cada sesión, se planificaron las

intervenciones para prestar atención a ciertas particularidades del discurso literario y artístico.

7- Población

La investigación se realizó en el Centro de Cuidados Infantiles (CCI) “Pequeñas maravillas”, situado en la ciudad de Plottier, Neuquén. El mismo abrió sus puertas el 2 de febrero del año 1978 y al comienzo fue pensado como guardería para las/os hijas/os de los empleados municipales. Esta institución se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad, cerca de diferentes comercios, plazas, la Municipalidad, un teatro y un centro cultural y a metros de la Avenida principal. Es una institución gratuita y laica que en términos económicos depende de la Municipalidad y de Desarrollo Social. La organización está a cargo de una coordinadora general, una encargada, auxiliares de sala, personal de cocina y maestranza.

La institución cuenta con una vacante de 98 lugares, no obstante, en la actualidad acuden 70 infancias desde los tres meses de vida hasta los tres años. La población institucional está compuesta por hijos de trabajadores de diferentes rubros: comerciales, municipales, docentes, trabajadores de diversos oficios, etc. Además, se les da prioridad a hijas/os de madres solteras y a niñas/os judicializadas/os. La institución cuenta con seis salas: una de bebés (“Sala celeste”), una sala de un año (“Verde”), dos salas de dos años (“Naranja” y “Rosa”) y dos salas de tres años (“Roja” y “Violeta”). Cada sala está a cargo de dos educadoras.

Esta investigación se realizó (por pedido del equipo directivo) en las dos salas de tres años: la “Sala Roja” a la que asisten diez niñas y niños y la “Sala Violeta” a la que asisten once niñas y niños. En las dos primeras sesiones las salas estuvieron separadas. En las siguientes (por cuestiones de refacción de la institución), estuvieron juntas y en ninguna oportunidad asistieron todas/os.

8- Análisis de datos

Los encuentros de lectura fueron planificados para que las/os lectoras/es puedan reflexionar sobre ciertos aspectos: el narrador y las voces en el texto, los personajes, la

relación entre el texto verbal y el texto visual y algunas modalidades del humor. Además, a partir de los aportes de los niños aparecieron otros temas de análisis como las preferencias en la elección de los textos y comentarios desde cada subjetividad.

8.1- La noción de narrador y voces en el texto

Para Gérard Genette (1989) la situación narrativa debe entenderse en su complejidad y para analizarla es preciso poder “desgarrar el tejido” de las relaciones que se producen. Ésta incluye el acto narrativo, los protagonistas, el espacio y el tiempo, las relaciones con otras situaciones narrativas que suceden en el relato, entre otras. Una primera aproximación al narrador, podría interpretarlo como aquel que “dice”. A priori, la voz narrativa se reconoce porque adopta determinado pronombre personal, ya sea la primera o la tercera persona (Rabasa y Castedo, 2022). También, en el texto encontramos indicios sobre la perspectiva que adopta. Para Genette (1989) la elección del autor “no es entre dos formas gramaticales, sino entre dos actitudes narrativas (cuyas formas gramaticales no son sino consecuencia mecánica): hacer contar la historia por uno de los <<personajes>> o por un narrador extraño a la historia” (Genette, 1989: 298). El crítico distingue dos tipos de narradores: heterodiegético (está ausente en la historia que cuenta) y homodiegético (está presente como personaje). Este último puede presentarse como protagonista o en un papel secundario.

Por todo esto, dentro de la formación del lector literario, reconocer quien narra el relato resulta esencial porque permite poder inferir algunas cuestiones que resultan relevantes como: qué sabremos de esa historia y de qué manera esa voz narrativa influye en lo que cuenta, entre otras. Con esta idea en mente fueron planificadas varias preguntas sobre el narrador en los textos en los que la primera persona asume este rol. El objetivo fue que los niños pudieran identificar quién es el que “está hablando” en tres obras. En las dos primeras, *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* y *No*, la narración adopta la primera persona y en *No es una caja* leemos un diálogo entre una voz que pregunta y otra que responde.

En la sexta sesión de lectura, a partir de la lectura de *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*, la investigadora propone que los niños identifiquen quién narra:

14 Investigadora: Bueno, miremos acá. Yo les voy a leer lo que dice y ustedes me van a decir quién está hablando. Dice: “No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer” ¿Quién está en esta escena? ¿Quiénes aparecen? (...) 36 Investigadora: El papá y miren qué dice: “No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer” ¿Quién dice eso? 39 Investigadora: (como hay confusión, vuelvo a preguntar) ¿Quién lo dice el papá, la mamá, Jorge? 41 Investigadora: ¿Cómo? 43 Investigadora: El papá. Muy bien	15 Alumno²: El padre y la madre. 37 Alumno: El papá 38 Alumno: La niña 40 Alumno: El papá 42 Alumno: El papá
--	---

Luego de reconocer a los personajes que aparecen al inicio del relato, las niñas y los niños pudieron acordar que quien va a contar la historia es el papá de Jorge. No obstante, esta obra presenta la estructura del relato enmarcado: el relato marco lo constituye la historia de la familia de Jorge (allí se inserta la voz del padre como narrador en primera persona) y luego aparece el relato de Caperucita, que toma como intertexto la versión de los Hermanos Grimm. Las niñas y los niños también notaron que la historia no finaliza con la resolución de Caperucita, sino con lo que el padre le propone a Jorge:

² Empleamos el término “Alumno” para niñas y niños.

123 Investigadora: Dice: “Así fue que regresaron los tres juntos a la casa de la abuela muy felices y a salvo”. Y miremos como termina, dice: “Y colorín colorado” 125 Investigadora: ¡Muy bien! ¡Muy bien! 127 Investigadora: Muy bien, vamos a ver lo que dice R. “Y colorín colorado este cuento se ha acabado” pero no termina ahí. Muy bien lo que dijo R. Dice: “Vamos a la cocina que te preparo un sándwich bien bien rico”	124 Alumno: No, termina con la parte del sánuche. 126 Alumno: Quiero ver.
---	---

Durante la octava sesión de lectura, a partir de la lectura del texto *No* de Martha Altés se produjo el siguiente intercambio:

19 Investigadora: ¿Se acuerdan de esta parte? (mostrando la página que inicia el texto) Decía: “¡Hola! Me llamo No” ¿Quién es el que está hablando? 21 Investigadora: ¿Quién es el que está hablando ahí? Que dice: “¡Hola! Me llamo No” ¿Quién se llama No?	20 Alumno: Hola 22 Alumno: Un perro 23 Alumno: El perro.
--	--

En este caso, los niños pudieron interpretar que quien enuncia en primera persona, quien está narrando los hechos que le suceden, es el perro Rufus.

Un caso especial de narrador fue presentado en la quinta sesión de lectura a partir del texto *No es una caja* de Antoinette Portis. La obra se construye a modo de diálogo entre dos voces, una que pregunta y otra que responde. Durante la conversación, la investigadora interrogó a las niñas y los niños sobre este aspecto:

92 Investigadora: Una pregunta más. Vieron que hay muchas preguntas en este libro. Le pregunta ¿Qué estás haciendo con esa caja? ¿Otra vez con esa caja? (...) 96 Investigadora: Ya terminamos, dos minutos. Última pregunta, ¿Quién les parece a ustedes que está preguntando? 98 Investigadora: Esto es un robot, muy bien ¿Y quién responde? Última pregunta 100 Investigadora: ¿Y quién es él? 102 Investigadora: ¡Muy bien! Entonces el conejo es el que responde. ¿Y quién es el que pregunta? 104 Investigadora: ¡Ah! ¿Un amigo le pregunta? Muy bien ¿Y cómo te diste cuenta que era un amigo?	97 Alumno: Un robot (hace referencia a la ilustración) 99 Alumno: Él (señalando) 101 Alumno: Conejo 103 Alumno: Le está preguntando este amigo (señalando) 105 Alumno: Un amigo de él
--	---

106 Investigadora: ¿Un amigo de él le está haciendo preguntas? ¿Y él le responde? 108 Investigadora: Ah, es un amigo ¿No es el mismo? 110 Investigadora: Yo pensé que era el mismo. Bueno, muy bien. 112 Investigadora: Ahh, no tiene ese gorrito. Tenés razón, no me había dado cuenta. Muy bien. ¿Terminamos con este libro? ¿Buscamos otros libros?	107 Alumno: Pero éste es el amigo de éste (señalando al conejo en dos escenas) 109 Alumno: No 111 Alumno: Porque mirá, no tiene... no tiene... (señalando el sombrero de pirata)
--	--

En este caso, las niñas y los niños se dan cuenta que quien responde es, efectivamente, el conejo. La otra voz les resulta más compleja de determinar y uno de los niños hipotetiza que puede ser un amigo (otro conejo). Entonces, en este caso, el texto se organiza a partir de las voces que aparecen: una voz que formula preguntas y la voz del conejo que es el que responde a esos interrogantes.

8.2-Los personajes

Los personajes pueden ser entendidos como “un conjunto de rasgos, de cualidades relativamente estables” (Ortiz y Zaina, 2020: 33). Son aquellos que experimentan, de una u otra manera, la acción. En la literatura para niños es importante que sean reconocibles para los lectores y que sus rasgos (físicos o de carácter) puedan corresponderse con su rol en la narración. Para Ortiz y Zaina (2020) es importante que los niños puedan “imaginar y acompañar” (Ortiz y Zaina, 2020: 36) las diferentes situaciones que vivencia. En el caso de los personajes principales, en ocasiones los niños se sentirán identificados ya sea por el aspecto físico, por el carácter o por las situaciones que atraviesan. También, es posible que

las niñas y los niños construyan una alianza y los acompañen a partir del deseo de que el protagonista pueda concluir sus aventuras con éxito.

También, es usual en la literatura pensada para niños, que los personajes sean animales. Estas autoras afirman que: “Lo más frecuente es que aparezcan personificados, es decir, hablando, razonando y actuando en forma similar a los seres humanos” (Ortiz y Zaina, 2020: 38). En algunos casos de los libros- álbum seleccionados, el texto verbal no presenta a los personajes, sino que son las ilustraciones las encargadas de hacerlo. Por esto, varias de las preguntas fueron planificadas para que los niños puedan identificarlos.

Por ejemplo, en la primera sesión de lectura, en la que leímos *Federico y el mar*, en la sala Roja se produjo el siguiente intercambio:

3 Investigadora: ¿Quién es éste? (Señalando la ilustración de Federico) (...) 11 Investigadora: ¡Muy bien! Acá está la mamá ¿Y éste quién será? (señalando la ilustración del padre) 13 Investigadora: ¡El papá! ¡Muy bien! Y acá (señalando la escena de la playa) llevaron muchas cosas para la playa: cosas para comer, para tomar ¿Sí?	4 Alumno: Federico 10 Alumno: La mamá (señalando la ilustración de la madre) 12 Alumno: Papá
---	--

Los niños, a partir de la lectura de las ilustraciones, identificaron rápidamente a los tres personajes: Federico, el padre y la madre.

Durante la tercera sesión de lectura, conversamos sobre los personajes de *Gastón Ratón y Gastoncito*:

18 Investigadora: A ver, miremos la tapa, se llama: Gastón Ratón y Gastoncito ¿Cuál será Gastón Ratón y cuál será Gastoncito? 20 Investigadora: Ah ¿el chiquitito es Gastoncito? 22 Investigadora: ¿Cómo te diste cuenta? (no responde) Espectacular. Está muy bien lo que dijiste.	19 Alumno: Este es Ratón (señalando al Ratón más grande) y éste Gastoncito (señalando al pequeño) 21 Alumno: Sí
---	---

Los niños, en este caso, asocian el diminutivo con el personaje más pequeño y el “ratón” con el más grande.

Durante la sexta sesión de lectura en la que leímos el texto de Pescetti, resultó interesante reflexionar sobre los personajes del relato marco. Por esto, la propuesta fue detenernos en la primera página para determinar quiénes eran los personajes que se presentaban:

14 Investigadora: Bueno, miremos acá. Yo les voy a leer lo que dice y ustedes me van a decir quién está hablando. Dice: “No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer” ¿Quién está en esta escena? ¿Quiénes aparecen? 16 Investigadora: Una mamá ¡Muy bien! ¿Quién más? 18 Investigadora: Un papá. Muy bien ¿Cuál	15 Alumno: El padre y la madre. 17 Alumno: Un papá
--	--

es el papá? 20 Investigadora: ¿Éste? ¿el señor de lentes? Muy bien. Y éste (señalando a Jorge) ¿Quién puede ser? 22 Investigadora: El niño que habla con el papá. Y miren, se llama <i>Caperucita Roja</i> (tal como se la contaron a Jorge) ¿Cómo se llama el nene? 24 Investigadora: El nene se llama Jorge ¡Muy bien!	19 Alumno: Éste (varios señalan al padre) 21 Alumno: El niño porque habla con el papá. 23 Alumno: Se llama Jorge 25 Alumno: Mamá, papá (señalando las ilustraciones)
---	--

En este caso, los pequeños identifican a los personajes que aparecen en la escena: Jorge, su padre y su madre. Es importante destacar que, en este caso, esta información la aporta el texto visual y resulta fundamental para la trama del texto.

En la séptima sesión de lectura, a partir del texto *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha*, resultó necesario identificar los personajes que acompañaban al elefante:

1 Investigadora: Vamos a charlar un ratito. Tenemos que mirar con mucha atención y ustedes me van a decir qué ven. Dice así: “Todos juegan a las escondidas”. A ver ¿Quiénes están jugando acá a las escondidas? ¿Me dicen quiénes están jugando a las escondidas? 3 Investigadora: Hay un gato, muy bien ¿Quién más está jugando a las escondidas?	2 Alumno: ¡El gato!
---	-----------------------------------

6 Investigadora: Un ratón, una abeja y ¿Esto qué es? (señalando al elefante)	4 Alumno: Un ratón y el elefante. 5 Alumno: La abeja. 7 Alumno: Un gato 8 Alumno: “Fante” (por elefante)
--	--

Como en el caso anterior, los personajes son presentados a partir de las ilustraciones y resulta fundamental, para entender el contenido del texto, que las niñas y los niños puedan identificarlos para encontrar el sentido de lo que se está contando.

8.3- La relación entre el texto verbal y el texto visual en el libro-álbum

Fanuel Díaz (2007) sostiene que en todo libro-álbum se produce una tensión entre dos tipos de lenguaje: el verbal y el visual. Por esto, postula la existencia de un diálogo entre el texto y la ilustración, es decir, una “interconexión de códigos” (Díaz, 2007: 92). No obstante, para este autor debe darse una “interdependencia de códigos” (Díaz, 2007: 93) que se basa en que “los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (Díaz, 2007: 93). Quien lee será el/la encargado/a de “tejer” esa relación para encontrar los sentidos del texto. Es por esto que el crítico sostiene que “se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente” (Díaz, 2007:95)

En cuanto a la lectura de imágenes, siguiendo a Díaz, es posible sostener que ellas permiten diversos niveles de significación que otorgan capas de sentidos cada vez más profundos. De allí la relevancia de los indicios y de prestar atención a cada elemento, ya que todo en el libro-álbum está pensado para ser leído. Díaz propone el concepto de “literariedad visual” como aquella capacidad que poseen las imágenes para transmitir mensajes completos que incluye “estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis” (Díaz, 2007:146)

En el primer encuentro, propusimos leer en las ilustraciones algunas cuestiones que no aparecían en el texto verbal en *Federico y el mar*. Las niñas y los niños de la “Sala Roja” comentaron lo siguiente:

29 Investigadora: Acá hay una parte que me parece re interesante. Dice “Mejor se queda en la orilla. Federico mira y piensa ¿Será divertido el mar?” A ver, vamos a ver las caras de las personas que están en el mar ¿Se están divirtiendo o la están pasando mal? ¿Ustedes qué dicen? 31 Investigadora: Se están divirtiendo ¿Cómo te diste cuenta? 33 Investigadora: Miremos las caras ¿De qué tienen cara? 35 Investigadora: ¡De feliz tienen cara! Muy bien, parece que están felices. Entonces ¿Va a ser divertido el mar?	30 Alumno: Se están divirtiendo 32 Alumno: Porque así tienen la cara (señalando las sonrisas de las personas que están adentro del mar) 34 Alumno: De feliz 36 Alumno: Sí
--	---

A partir de la lectura de la información que brindan las ilustraciones, en este caso, las expresiones de quienes están dentro del mar, los niños pudieron concluir que bañarse en el mar les trae felicidad.

En la “Sala Violeta” las niñas y los niños se dieron cuenta de otro elemento: hay un ratoncito que acompaña al protagonista:

44 Investigadora: Y tiene un ratoncito que está en el mar, sí.	43 Alumno: Y el ratón está en el barco (haciendo referencia a la mascota que acompaña al protagonista)
--	--

(...) 68 Investigadora: Tiene flotadores, para más seguridad, exactamente. Perfecto. ¿Y este? (señalando al ratón) 70 Investigadora: Ese es el ratoncito ¿Vieron? 72 Investigadora: Miren acá (mostrando la tapa) ¿A dónde está el ratón? 74 Investigadora: Arriba de la cabeza. Muy bien. A ver, vamos a ver si está el ratón en otro lado. ¿Está el ratón acá (mostrando la primera página)? 76 Investigadora: Está tomando sol, muy bien. ¿Y seguirá en la otra el ratón? ¿Dónde estará el ratón (mostrando la segunda página)? 78 Investigadora: Hay dos ratones, muy bien. Acá (señalando) hay uno y acá (señalando) hay otro. Y acá (señalando la segunda escena, en la misma página) ¿Qué le pasó al ratón? ¿Qué está haciendo? 80 Investigadora: Se está tapando los ojos 83 Investigadora: Parece que tiene un	69 Alumno: Es el ratón 71 Alumno: Está nadando 73 Alumno: Arriba de él 75 Alumno: Acá está (señalando) 77 Alumno: Éste (señalando) y ése (señalando) 79 Alumno: Está haciendo así (se tapa los ojos) 81 Alumno: ¿Para qué? 82 Alumno: Señó
---	--

poquito de miedo, me parece a mí	
	84 Alumno: ¿De qué? ¿De qué tiene miedo?
	85 Alumno: Tiene miedo por las olas del agua
86 Investigadora: Tiene miedo por las olas	
	87 Alumno: Tiene miedo porque no se quiere meter

Las niñas y los niños señalaron la presencia de la mascota de Federico y, a partir de esta intervención, la investigadora decidió constatar la permanencia en toda la obra. Además, el comentario de un niño: “Tiene miedo por las olas del agua” permite reflexionar que este animalito se identifica con los sentimientos del niño. Consideramos fundamental esta actitud de las/os lectoras/es de estar atentos a los detalles que brindan las ilustraciones, sobre todo en este caso porque la aparición del ratón se da solamente en el texto visual.

En la segunda sesión, a partir de la lectura de *Asombro de ardilla*, los niños de la Sala Violeta leyeron algunos elementos que aportan las ilustraciones:

	8 Alumno: Mirá, tía, la comida (refiriéndose a que la ardilla está recolectando su comida)
9 Investigadora: Tiene la comida, sí	10 Alumno: (ininteligible) La comida afuera
11 Investigadora: ¿Se le cayó? La está buscando, mirá. Está buscando la comida ahí (señalando las bellotas) para guardarla (señalando la canasta)	
13 Investigadora: Claro. La está guardando en su canastita. Ahí tiene muchas, mirá (señalando la canasta)	12 Alumno: ¿Para guardarla?

En este caso, las niñas y los niños leyeron que la ardilla estaba en el bosque buscando su comida, para ellas/os, se le había caído. Los datos aportados por las/os lectoras/es resultan muy importantes porque complementan la información del texto verbal, es decir, explicita las actividades de la ardilla.

En la cuarta sesión de lectura, en la que leímos *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas*, propusimos establecer la relación entre lo que decía en texto verbal y el texto visual:

1 Investigadora: Vamos a charlar un poquito. Vieron que se llama <i>Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas</i>. Vieron que acá (mostrando la página del pato) se encontraron con una sorpresa ¿Cuál es esa sorpresa? (señalando al pato) 5 Investigadora: Es un pato. Y acá dice: “Y un enorme monstruo marino” 7 Investigadora: ¿Esto es un monstruo? ¿les parece a ustedes? (...) 37 Investigadora: ¡Muy bien! Entonces, vieron que este libro se llamaba <i>Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas</i> ¿A dónde estaban Gastón Ratón Gastoncito?	2 Alumno: Un pato 3 Alumno: Un pato 4 Alumno: Un patito 6 Alumno: Cuak, cuak 8 Alumno: No, es un pato 38 Alumno: Acá (señalando la bañera)
--	--

39 Investigadora: Estaban en la bañera ¡Perfecto! ¿Y qué estaban haciendo en la bañera? 41 Investigadora: ¿Y con qué jugaban?	40 Alumno: Porque estaban jugando 42: Alumno: Con un patito
---	---

En este texto, por un lado, existe un juego con la palabra “sorpresa” del título en relación con lo que van encontrando los personajes. Por esto, es importante determinar a qué se refiere el texto verbal con “monstruo marino”. Por otro lado, una de las características centrales es el lugar donde se encuentran los personajes, es decir, descubrir que “el mar de las sorpresas” es la bañera que comparten con el niño. En este caso, fue necesario explicitar, a partir de las preguntas, estos aspectos.

Durante la quinta sesión de lectura en la que conversamos sobre *No es un caja*, las niñas y los niños pudieron completar los sentidos del texto verbal a partir de la lectura del texto visual:

1 Investigadora: Y acá dice: “No es una caja”. 3 Investigadora: ¿Qué es? (...) 10 Investigadora:¿Y acá qué pasa? (señalando la ilustración del volcán) 14 Investigadora: Es un volcán	2 Alumno: No, no es una caja. 4 Alumno: Auto 5 Alumno: Es un auto de carrera. 11 Alumno: No es una caja 12 Alumno: El volcán. 13 Alumno: Dice: no es una caja, es un volcán. 15 Alumno: De juguete
--	--

16 Investigadora: Es un volcán de juguete, muy bien Y le pregunta acá... 18 Investigadora: ¡Muy bien, te re acordás! Muy bien. “Para que echas agua en la caja”, dice. ¿Y la respuesta cuál es? 20 Investigadora: ¿Era una caja? 22 Investigadora: ¿Qué era? ¿Qué ven ustedes acá? 24 Investigadora: Agua, muy bien. 26 Investigadora: Es un incendio, muy bien. 28 Investigadora: ¿Y esto cómo se llama? 30 Investigadora: Es una casa que se está incendiando. ¿Y qué está haciendo este conejito?	17 Alumno: (Adelantándose a la pregunta) ¿Por qué tirás agua en la caja? 19 Alumno: Pero... pero 21 Alumno: No, no es una caja 23 Alumno: Agua 25 Alumno: Es un incendio eso 27 Alumno: Acá (señalando), casa 29 Alumno: Casa 31 Alumno: Está apagando un incendio.
---	---

En el caso de la obra de Portis resulta fundamental que los lectores puedan leer que, desde la perspectiva del conejo, “no es una caja” sino otra cosa. De esta manera, el texto visual recupera esos otros sentidos que permite el juego ficcional con el objeto de la vida cotidiana

que puede convertirse, ante los ojos de los niños y del conejo, en muchas otras cosas que no sean una caja.

En la séptima sesión de lectura leímos *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha*. En esta obra, el texto visual aporta datos que el texto verbal no proporciona. En este sentido, la investigadora preguntó a las/os pequeñas/os sobre ciertos aspectos que aparecen en las ilustraciones:

66 Investigadora: Esta parte me encanta, es buenísima. Dice: “El gato elige un balde” y acá tenemos que mirar muy bien. 68 Investigadora: Se mete al agua, muy bien. Pero dice: “Ay, el balde está lleno de agua” Entonces se mete en el cesto de la ropa. Ahora tenemos que mirar cómo se sentía el gato. ¿Cómo se sintió el gato adentro del agua? ¿Estaba cómodo o incómodo? 70 Investigadora: Había mucha agua entonces se cambió... (...) 77 Investigadora: Ah, bueno, muy bien. Y miremos acá. Esta parte me gusta mucho. Dice: “El elefante duda. Piensa. Duda. ¿Entra un elefante en un auto?” 79 Investigadora: ¿Debajo de la mesa, entra?	67 Alumno: Se mete al agua. 69 Alumno: Agua 71 Alumno: Incómodo 78 Alumno: No. 80 Alumno: No.
---	---

81 Investigadora: ¿En la biblioteca entra?	82 Alumno: No.
83 Investigadora: ¿En el horno de la cocina?	84 Alumno: No
85 Investigadora: Miren ¿Cómo es el horno de la cocina?	86 Alumno: Pequeñiito (enfatisa la i)
87 Investigadora: ¿Y el elefante?	88 Alumno: La abeja pequeñita
89 Investigadora: (El elefante) es muy grande. ¿Detrás de la cortina?	90 Alumno: No
91 Investigadora: ¿Qué pasó acá detrás de la cortina?	92 Alumno: Lo ven

En este caso, resultó interesante detenerse en la información que proporcionan las ilustraciones. Un ejemplo es la incomodidad del gato cuando entra en el balde de agua en contraposición con la comodidad del cesto de ropa. También resulta interesante que las niñas y los niños se encargaron de responder las preguntas que realiza el texto y, cuando se les pregunta, justificaron la respuesta a partir de lo que muestran las ilustraciones. Es decir, la lectura del texto visual les brinda herramientas para sostener sus ideas.

En la octava sesión de lectura se abordó un caso particular: *No* de Marta Altés. En este caso, la autora propone la contraposición entre el texto verbal y el texto visual. La voz narrativa, la del perro Rufus, sostiene determinada acción que será confrontada con lo que se lee en las ilustraciones. Para reflexionar sobre este punto, la investigadora propuso una serie de preguntas relacionadas con algunos pasajes de la obra:

37 Investigadora: Miremos esta parte, dice: “Les caliento las camas antes de que se acuesten” 39 Investigadora: Está todo sucio ¿Y dónde está (el perro)? ¿Qué es este lugar? 41 Investigadora: ¿Dónde está si dice: “Les caliento las camas antes de que se acuesten”? ¿Dónde está el perrito? 43 Investigadora: Está acostado ¿Y en qué lugar de la casa está? 45 Investigadora: En la cama, muy bien ¿Y qué hizo con la cama? 47 Investigadora: Ensució toda la cama 49 Investigadora: Y la otra cama también. Vamos a ver otra parte. Esta parte me encanta, dice: “Cuando tengo hambre, como por mi cuenta” Y acá A había dicho algo ¿Dónde se metió el perrito? 51 Investigadora: Se metió en el basurero (...)	38 Alumno: Caca (señalando lo que está sucio) 40 Alumno: El guau guau ahí 42 Alumno: Está ahí acostado 44 Alumno: En la cama 46 Alumno: La ensució toda. 48 Alumno: Y ésta (señalando la otra cama) también. 50 Alumno: En el basurero
---	--

las guardan funcionan como indicios o pistas del comportamiento del protagonista. Así, las ilustraciones narran una serie de acciones, pequeñas escenas, que realiza el perro:

1 Investigadora: Vieron que este libro tiene algo diferente a los otros, que es esto, que se llama guardas (mostrando). Vamos a mirar con mucha atención, yo le muestro, y me van a decir ¿Qué está haciendo el perrito? 3 Investigadora: ¿Qué está haciendo el perrito? 5 Investigadora: ¡Muy bien! ¿Qué más está haciendo el perrito? A ver, miremos todos. Acá, por ejemplo, ¿qué está haciendo? 8 Investigadora: ¿Y acá que está haciendo? (señalando la ilustración en la que el perro duerme) 10 Investigadora: Está durmiendo ¡Muy bien! ¿Y acá qué está haciendo? (La charla se interrumpe para organizar a los niños) ¿Qué está haciendo el perrito acá? 12 Investigadora: En esa (señalando) está haciendo caca. ¿Y qué más está haciendo? A ver, miremos. 14 Investigadora: Está con un gatito, muy bien ¿Qué estará haciendo con el gatito?	2 Alumno: Ahí está 4 Alumno: Está haciendo pis 6 Alumno: Pis 7 Alumno: Pipí 9 Alumno: Está durmiendo 11 Alumno: Caca 13 Alumno: Ahí está un gato
---	--

Por último, nos detuvimos en algunas escenas que permiten abordar la literalidad visual del libro álbum:

75 Investigadora: Miremos acá (mostrando la antepenúltima página, en la que aparecen varias escenas que involucran al perro, a un niño y a una niña) Acá hay un nene y está el perrito. ¿Qué pasa con el nene y el perrito? 77 Investigadora: ¿Y por qué se están peleando? 79 Investigadora: Por la ropa se están peleando, muy bien. Y, a ver... ¿acá qué habrá pasado? Miremos esta escena, hay una nena y está el perro ¿Y qué pasó en esta escena, acá arriba? 81 Investigadora: Bueno. ¿Y qué le pasó con el perro? 83 Investigadora: Se le escapó el perro. Se le escapó ¿Y ahora? ¿Y qué dice la nena? “Nooo”	76 Alumno: Se están peleando 78 Alumno: En la ropa 80 Alumno: Esa soy yo 82 Alumno: Se salió
---	--

Otra cuestión que se plasmó en las sesiones de lecturas fue la influencia de la cultura de masas, en particular, en la sesión sobre el libro de Pescetti. Los aportes de las niñas y los niños nos recuerdan a las afirmaciones de Fanuel Díaz: “El mundo visual de los libros álbum está lleno de referencias, préstamos y deudas al arte, al cómic, a la literatura, al cine” (Díaz, 2007: 117). Así, las/os pequeñas/os toman algunas referencias del libro-álbum para ponerlo en diálogo con algunos personajes de cómics:

96 Investigadora: ¿Y acá quién llegó? (mostrando la página en la que aparece el	
---	--

cazador) ¿En esta página? 98 Investigadora: Los dos cazadores, muy bien. ¿Y cómo es este cazador que tenemos acá? (señalando al que imagina el padre) ¿Cómo les parece que es? 100 Investigadora: Así vestido ¡Muy bien! ¿Y éste? (señalando al que imagina Jorge) 102 Investigadora: ¡Es como un Superman! ¡Muy bien! ¿Cómo te diste cuenta? 104 Investigadora: ¿Y qué más tiene que se parece a Superman? 106 Investigadora: Sí, un escudo ¿Y qué más tiene que tiene Superman? 109 Investigadora: Eso es como un arma, como una pistola. Parece una pistola. ¡Muy bien!	97 Alumno: Los dos cazadores 99 Alumno: Así vestido (se toca su ropa con las manos de arriba hacia abajo) 101 Alumno: Es como un Superman, me parece. 103 Alumno: Porque tiene ese azul y ese amarillo (refiriéndose a los colores al traje) 105 Alumno: ¡Eso! (señalando el escudo) 107 Alumno: Tiene de color azul y tiene una capa. 108 Alumno: ¿Y esto qué es? (señalando el arma del superhéroe-cazador)
---	---

Los niños asocian la imagen del superhéroe al que conocen, en este caso, Superman³ y reconocen varios elementos de la estética del cómic: la presencia de un traje con colores particulares, la capa y un arma.

³ Durante la sesión de lectura también hicieron referencia al Hombre Araña (ver Anexo)

8.4- El humor

Elsa Bornemann (1977) en su clásico estudio *Poesía Infantil. Estudio y antología* distingue dos tipos de humor: el que se desprende del tema “con situaciones grotescas, jocosas o decididamente incongruentes” (Bornemann, 1977: 18) y el humor que se desprende de los sonidos. En el apartado “Poesía disparatada o ‘del absurdo’”, Bornemann sostiene que este tipo de texto intentan “provocar toda clase de fisuras en el mundo de lo realístico y lo razonable” (Bornemann, 1977: 43) y su objetivo es generar risa en los niños. Además, afirma: “Irreverente, asombrosa, incoherente, la poesía del absurdo presenta el mundo del comportamiento desatinado, de las situaciones imposibles” (Bornemann, 1977: 43). Los elementos presentados están dispuestos de tal manera que provocan la incongruencia o lo grotesco.

Uno de los libros seleccionados toma la cuestión del absurdo en varias situaciones. Nos referimos a *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Específicamente, para los niños resultó graciosa la última escena:

127 Investigadora: Muy bien, vamos a ver lo que dice R. “Y colorín colorado este cuento se ha acabado” pero no termina ahí. Muy bien lo que dijo R. Dice: “Vamos a la cocina que te preparo un sándwich bien bien rico” ¿Quién está hablando ahí? 130 Investigadora: Se va a comer al lobo, parece ¿A dónde está el lobo? 132 Investigadora: Adentro del sánduche, muy bien	128 Alumno: El lobo 129 Alumno: Ese es el lobo al que lo mató, el lobo. (los niños hacen referencia al sánduche) 131 Alumno: Ahí adentro. 133 Alumno: Ayy, jajajajaja.
---	---

134 Investigadora: ¿Eso te dio risa? Se va a comer al lobo, qué loco	135 Alumno: Jjajajajaja ¡Qué loco que está!
---	--

La situación sin sentido en la que el niño se come al lobo del cuento en un sánduche generó que las/os pequeñas/os prestaran atención y se rieran de esa ocurrencia.

Otra modalidad que adopta el humor está dada por la exageración. Como recurso de intensificación expresiva, la hipérbole: “Sirve para encarecer y destacar lo que se afirma, ponderando las cosas de un modo excesivo, desfigurándolas con un ímpetu desmedido” (Pollastri, 2003: 23). Este recurso aparece en dos de los libros analizados: *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha* y *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*

En el caso de la obra de Rocha, constantemente se hace referencia al tamaño del personaje principal y, del que se desprende, una serie de situaciones. En varias páginas de la obra, el elefante es tan grande que excede los márgenes y solamente vemos una porción de él. En otros casos, su tamaño le impide esconderse de manera exitosa. Todo esto genera situaciones relacionadas con el humor a partir de la hipérbole. Con el objetivo de que las niñas y los niños perciban estas características, la investigadora propuso el siguiente intercambio:

1 Investigadora: Vamos a charlar un ratito. Tenemos que mirar con mucha atención y ustedes me van a decir qué ven. Dice así: “Todos juegan a las escondidas”. A ver ¿Quiénes están jugando acá a las escondidas? ¿Me dicen ustedes quiénes están jugando a las escondidas? (...) 6 Investigadora: Un ratón, una abeja y ¿Esto qué es? (señalando al elefante)	7 Alumno: Un gato 8 Alumno: “Fante” (por elefante)
--	--

9 Investigadora: Pero ¿está todo el elefante? ¿qué parte vemos del elefante? (los niños no responden) ¿Está la cabeza del elefante acá? (...) 21 Investigadora: ¿Y qué pasa con el elefante? 23 Investigadora: ¿Es chiquito o es grande? 26 Investigadora: Es muuuy muy grande. Muy bien 29 Investigadora: Es muy grande. Muy bien.	10 Alumno: Nooo 22 Alumno: El elefante... no sé 24 Alumno: Grande 25 Alumno: Muuuy muuuy grande (enfatisa la u) 27 Alumno: Es ree grande. 28 Alumno: Grande, grande.
--	--

En muchas oportunidades, los niños señalaron la inmensidad del elefante alargando algún sonido (muuuuuy), con la repetición (grande, grande o muy muy) o con un prefijo (re).

Un caso especial está dado en el momento en que los animales juegan a la mancha. El elefante extiende su nariz y la misma ocupa la doble página. La investigadora propuso detenerse en este fragmento:

99 Investigadora: Y acá (lee): “No, no y no. Aunque se dé maña, un elefante no entra en ningún lado. Por eso, los elefantes prefieren jugar a la mancha” Y miremos acá (señalando la última página) ¿Qué le pasó a	
--	--

la trompa del elefante? 101 Investigadora: Se puso así de grandota ¿Y entonces qué hizo cuando estaban jugando a la mancha? 103 Investigadora: Muy bien ¿Y qué le hizo a la abeja? ¿Qué hacemos cuando jugamos a la mancha? ¿Cómo hacemos? (No responden) ¡Mancha! (haciendo el gesto de tocar a alguien) 105 Investigadora: La nariz está muy grande. Vieron que ocupa toda la hoja ¡Muy bien!	100 Alumno: Se puso así de grandota (acompaña con el gesto de alargar) 102 Alumno: Casi... corrió con la nariz...y se puso feliz porque quería atrapar a la abeja. Le quería hacer... eh, eh. 104 Alumno: ¡¡¡La nariz muuuuy grande!!! (enfaticando en la u)
--	--

Consideramos que la expresión “corrió con la nariz” es muy pertinente para determinar esta escena en la que la nariz del elefante toma el rol protagónico y ocupa un espacio destacado. Esta exageración lleva a las niñas y los niños a repetir que la nariz es “muuuuuy grande”.

En *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* aparecen ejemplos similares que se desprenden de las preguntas de la niña. Durante la lectura de la obra también nos detuvimos en estas páginas para que las/os pequeñas/os pudieran reflexionar sobre la hipérbole en la ilustración:

77 Investigadora: Hay una parte que a mí me gusta un montón. A ver si a ustedes les parece lo mismo. Miren, dice (y tenemos que ver todos): “La niña empezó a	
---	--

preguntar ¿Por qué tenés una nariz tan grande, abuelita?” ¿Qué pasó acá? Miremos todos esta imagen ¿Qué le pasó al lobo acá? (señalando la nariz exacerbada)	
79 Investigadora: ¿Se lastimó? ¿Qué le pasó en la nariz?	78 Alumno: Se lastimó
	80 Alumno: Le creció
81 Investigadora: ¡Le creció la nariz! ¿Y cómo es esa nariz?	
(...)	82 Alumno: ¡Graaande!
84 Investigadora: ¿Y acá? ¿Qué le pasó en las orejas?	85 Alumno: Le crecieeeeron.
86 Investigadora: Le crecieron ¿Y cómo son las orejas?	
	87 Alumno: Y ahora se puso zapatos
88 Investigadora: ¿Y cómo tiene acá? ¿Cómo son los ojitos, la nariz, las orejas?	
(...)	89 Alumno: Las orejas son grandes, los ojitos son pequeñitos (habla bajito)
94 Investigadora: Se la iba a comer a la niña. Entonces ¿Qué le pasó con los dientes y con la boca?	95 Alumno: Creció

Las niñas y los niños se detienen en las partes del lobo que “crecieeeeron” y hacen énfasis alargando la palabra. Así, a partir del intercambio, fue posible explicitar la exageración en

las ilustraciones que propone generar risas en los lectores debido al aspecto caricaturesco del personaje antagonista.

8.5- La exploración y las preferencias de las y los lectoras/es

Luego de cada sesión de lectura, las niñas y los niños tuvieron un tiempo para la exploración libre y la lectura. Para esto se seleccionaron textos literarios siguiendo los mismos criterios antes expuestos. En este caso, se decidió ampliar las lecturas para que las/os lectoras/es cuenten con una amplia variedad de textos para elegir. Además, la cantidad de ejemplares que circularon doblaba la cantidad de lectores. Así, intentamos que cada niña/o tuviera un tiempo para mirar los libros y para pedirle a las encargadas de la sala o a la investigadora que los lean. En términos generales, fueron momentos de calma en el que las/os pequeñas/os lograron dedicar un tiempo para la lectura de manera individual.

En estos momentos, fueron recurrentes algunos comentarios como: “Quiero el (libro) que se esconde” haciendo referencia a *Anita dice dónde está*, de la colección de Graciela Montes o “Quiero el de la abeja” refiriéndose a *Zim Zam* de Sabina Schurmann o “Quiero el del lobo feroz” en relación a *Feroz, feroz* de Liliana Cinetto, ilustrado por Poly Bernatene. Muchas/os pidieron otros libros de la colección de Federico de Graciela Montes. También, hubo muchos comentarios en relación con el miedo del protagonista (referido a la lectura de *Federico y el mar*) que era compartido por las/os pequeñas/os. El espacio de exploración de textos permitió que las niñas y los niños puedan disfrutar de un tiempo con los libros, de lecturas personalizadas o en grupos pequeños, establecer quehaceres del lector y desarrollar ciertos gustos o preferencias. Una cuestión relevante fue que todas/os pudieron vivenciar estos momentos y muchas/os de ellas/os lo pedían al finalizar las sesiones de lecturas con frases como: “¿Hay otros libros?”.

9- Palabras finales

A lo largo de las sesiones de lectura en la sala de 3 años, pudimos constatar que la conversación literaria es un dispositivo fructífero para que las niñas y los niños comiencen a desarrollarse como lectoras/es literarios. Para esto, fue necesario partir de una selección de textos potentes, que inviten y permitan la reflexión literaria y artística. También, fue

esencial la planificación de cada una de las instancias: preparar la lectura en voz alta, planificar una serie de preguntas que apunten al análisis de categorías de la teoría literaria y del libro-álbum, detenerse y releer fragmentos de los textos, invitar a mirar con mucha atención para descubrir los detalles que aparecen en las ilustraciones y tener una actitud receptiva durante los intercambios para prestar atención a lo que aportaron las niñas y los niños y poder indagar en esas reflexiones.

Referido a lo estrictamente literario, consideramos que durante la investigación fue posible que las/os pequeñas/os logren identificar nociones como el narrador y las voces en el texto, los personajes y algunas modalidades del humor. Todos estos rasgos fueron seleccionados porque las obras contenían esas potencialidades de análisis. En relación al libro- álbum, las/os lectoras/es pudieron prestar atención a las ilustraciones y leer las imágenes. Así, descubrieron indicios y complementos o contradicciones con el texto verbal. De esta manera, pudimos percibir los primeros pasos de una iniciación de la lectura estética y como lectoras/es atentas/os, recrearon los sentidos complejos de las obras seleccionadas. Además, durante la exploración y lectura individual, demostraron gustos y preferencias y comentaron lo leído.

Creemos que las ocho sesiones de lectura fueron una novedad para los grupos y que las niñas y los niños crecieron como lectoras/es en este pequeño trayecto. También, consideramos que, de convertirse en situaciones habituales, las conversaciones literarias permitirán profundizar en otros aspectos y abonar a la formación de lectores literarios. Una práctica sostenida y que se vuelva cotidiana va a contribuir a que las niñas y los niños vayan adquiriendo más estrategias porque: “Leer es construir sentido. Construir sentido es lo que nos hace humanos, o sea rebeldes” (Montes, 2017: 101). Para finalizar, deseamos que esta instancia haya sido un espacio enriquecedor para las infancias, porque creemos que: “Leyendo [el lector] se construirá pequeños universos. Universos precarios, inestables, que se arman y desarman y rearman sin cesar. Por eso, hay que seguir leyendo. El lector es incansable, va y viene, va y viene, haciendo su laberinto” (Montes, 2017: 39)

10- Referencias bibliográficas

Avendaño y Desinano (1999) "Lectura y escritura" en *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Blake, Cristina (2007) "Leer literariamente literatura para niños" en Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado. Buenos Aires: El Hacedor.

Bornemann, Elsa (1977) "Capítulo 2: De los niños y las palabras a la poesía infantil" y "Capítulo 3: Clasificación de la poesía infantil" en *Poesía infantil. Estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Carlino y Santana (1996) *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Machado Libros.

Carranza, Marcela (2007) "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios" en Revista Imaginaria, Nro 202. Disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Chambers, Aidan (2021) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

----- (2005) "Leer con los demás", "El progreso lector" y "Los libros como maestros". en *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2008). "La constitución de acervos". En Bonilla, E; D, Goldin, R, Salaberría. *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.

Díaz, Fanuel Hanán (2007) "Capítulo 2: Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?" y "Capítulo 3: Relación de la ilustración con el arte" en *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Espósito, Sergio (coord) (2018) *Lengua y Literatura en el Nivel Inicial. Experiencias didácticas con lectores en formación*. Neuquén: Ministerio de Educación de Neuquén. Disponible en: <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Lengua-y-Literatura-en-el-Nivel-Inicial.pdf>

Fittipaldi, Martina (2022) "Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura". En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 14 (7), pp. 5- 19.

Genette, Gérard (1989) "La voz" en *Figuras III*. España: Editorial Lumen.

Kaufman, A. M., Lerner, D y Castedo M. (2015 a) *Documento transversal 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2015 b) *Documento transversal 2. Leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Larriet Suárez, Ylenia (2020) "El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil". *Magister: Revista Miscelánea de investigación*. Vol 32, N° 2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7990778>

Lerner, Delia (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf

Lescano, Marta y Fernández, Marina (2013) "La edición del libro-álbum: ¿un nuevo desafío?" en: Rabasa, Mariel & Ramírez, M. Marcela, *Desbordes. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediun

Molinari, Claudia (2002) "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes" en *La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Lectura y vida.

Montes, Graciela (2017) *Buscar indicios, construir sentido*. Bogotá: Babel libros.

Munita, Felipe (2017) "La didáctica de la literatura: hacia una consolidación del campo" *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n., 2, p. 379-392, abr./jun.

Paco Asín, Laura (2015) "La formación de lectores literarios competentes. Análisis de propuestas lectoras en un grupo de Primero de Educación Infantil". Trabajo final de grado. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/31792/files/TAZ-TFG-2015-1340.pdf>

Peláez, Agustina (coord) (2012) *Leer literatura en la escuela primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Peña Muñoz, Manuel (2006) "El libro álbum: un objeto cultural" en Nodelman, Perry *Laboratorio Internacional. Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*.

Pollastri, Laura (coord) (2003) *Versificación. figuras y tropos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Rabasa, M. y Castedo M (2022) Clase Nro 4: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario. Lecturas y escrituras en el ámbito literario II. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rabasa, Mariel & Ramírez, M. Marcela (2013) “Leer libros-álbum en el jardín maternal” en Rabasa, Mariel & Ramírez, M. Marcela. *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns.

Ramos, M. C. (2012) “El telar o como nos va tejiendo la palabra” En: *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Lugar Editorial, Bs As.

Reyes, Yolanda (2007) “Los cimientos de la casa: ¿leer en la primera infancia?” en *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*, Editorial Norma.

Sanjuanero Marín, Jessica Carolina (2022) *Las conversaciones literarias como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de preescolar*. Tesis de investigación para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. Disponible en: <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1112/1/Jessica%20Carolina%20Sanjuanero%20Mar%C3%ADn.pdf>

Schritter, Istvan (2011) “Sobre la lectura de un libro para chicos y de sus ilustraciones” en *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

----- (2013) “Libro que habla sí muerde” en *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns.

Silva- Díaz (2006) “La función de la imagen en el álbum” en Nodelman, Perry *Laboratorio Internacional. Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*.

Sione, Sandra Carina (2022) “Enseñanza de literatura en sala de 4: actividades más frecuentes”. Río Negro: III Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Infantil. Disponible en: http://rid.unrn.edu.ar:8080/bitstream/20.500.12049/9572/1/III_JNUEI_%20Sione_M%201.pdf

Siro, Ana (2004) “El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La lectura, de lo íntimo a lo público”, XXIV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Ciudad de México

Stake, R. E. (2010) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Mor

11- ANEXO: SESIONES DE LECTURA

11.1- Sesión de lectura 1

Fecha: 11/09/2024

Hora inicio: 9:40h

Hora finalización: 9:48h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Sala de 3 años “Sala Roja”

Duración aproximada: 8 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 8 presentes sobre un total de 10.

Lectura *Federico y el mar* de Graciela Montes con ilustraciones de Claudia Legnazzi

1 Investigadora: (Mostrando la tapa) Vieron que este libro se llama Federico y el mar ¿Quién es Federico?

2 Alumno⁴: (Los niños señalan la ilustración del niño)

3 Investigadora: ¿Quién es éste? (Señalando la ilustración de Federico)

4 Alumno: Federico

5 Investigadora: ¿Ese es Federico? ¿El nene? ¿Sí? ¿Y dónde está Federico?

6 Alumno: ¡Aquí!

7 Investigadora: ¿Y qué es esto?

8 Alumno: Las olas

9 Investigadora: ¡Las olas! Porque está en el mar. ¡Muy bien! ¡Perfecto!

10 Alumno: La mamá (señalando la ilustración de la madre)

⁴ Empleamos el término “Alumno” para niñas y niños.

11 Investigadora: ¡Muy bien! Acá está la mamá ¿Y éste quién será? (señalando la ilustración del padre)

12 Alumno: Papá

13 Investigadora: ¡El papá! ¡Muy bien! Y acá (señalando la escena de la playa) llevaron muchas cosas para la playa: cosas para comer, para tomar ¿Sí?

14 Investigadora: Acá hay una parte que me gusta mucho. Dice: “Federico tiene miedo, por eso no quiere entrar. Las olas son tan enormes y hay tanta agua en el mar” Miremos acá ¿Cómo son las olas?

15 Alumno: Así “fuuuuuh” (hace ruido de mucha agua)

16 Investigadora: ¿Así “fuuuuuhhh”? ¿Y qué quiere decir eso? ¿Son chiquititas las olas?

17 Alumno: No

18 Investigadora: ¿No? ¿Cómo son las olas?

19 Alumno: Muy grrraaaaandes

20 Investigadora: Muy grandes, muy altas ¿Y Federico acá cómo está? (señalando a Federico)

21 Alumno: Miedo

22 Investigadora: Tiene miedo. Muy bien, tiene miedo ¿Y cómo es Federico, chiquitito o grande?

23 Alumno: Chiquitito.

24 Investigadora: ¿Cómo está acá? (señalando a Federico)

25 Alumno: Chiquitito

26 Alumno: Le da mucho miedo

27 Investigadora: Le da mucho miedo, claro. ¿Y por qué les parece que les da mucho miedo?

28 Alumno: Porque esas olas son enormes

29 Investigadora: Perfecto.

Acá hay una parte que me parece re interesante. Dice “Mejor se queda en la orilla. Federico mira y piensa ¿Será divertido el mar?” A ver, vamos a ver las caras de las personas que están en el mar ¿Se están divirtiendo o la están pasando mal? ¿Ustedes qué dicen?

30 Alumno: Se están divirtiendo

31 Investigadora: Se están divirtiendo ¿Cómo te diste cuenta?

32 Alumno: Porque así tienen la cara (señalando las sonrisas de las personas que están adentro del mar)

33 Investigadora: Miremos las caras ¿De qué tienen cara?

34 Alumno: De feliz

35 Investigadora: ¡De feliz tienen cara! Muy bien, parece que están felices. Entonces ¿Va a ser divertido el mar?

36 Alumno: Sí

37 Alumno: Yo fui al mar (mucho niñxs dicen: “Yo también”)

38 Investigadora: Qué bueno, me encanta. Última pregunta, miren que dice: “El agua viene y lo moja. El agua viene y se va” (se repite tres veces) ¿Por qué les parece que dirá eso?

(no responden a la pregunta)

39 Alumno: En la playa al nene le da mucho miedo.

40 Investigadora: Pero mirá acá ¿Le da mucho miedo acá? (mostrando la última página)

41 Alumno: No

42 Investigadora: ¿Al final que le pasó? ¿Cómo está Federico al final?

43 Alumno: Bien

44 Investigadora: Está bien ¿Y esto quiénes eran? (haciendo referencia a la escena final de Federico con sus padres)

45 Alumno: Los papás. El papá, la mamá y el nenito (señalando a cada uno).

46 Investigadora: ¿Y se estarán divirtiendo? ¿Qué les parece?

47 Alumno: Sí

48 Investigadora: ¿Y por qué se están divirtiendo? ¿Qué cara tienen?

49 Alumno: Feliz

50 Investigadora: ¡Tienen una cara feliz! ¡Muy bien!

(Uno de lxs niñxs hace referencia nuevamente al miedo y a las olas enormes)

51 Investigadora: Hay agua, mucha agua ¿Pero se animó a entrar al agua?

52 Alumno : Sí

53 Investigadora: ¿Y la está pasando bien?

54 Alumno: Sí

55 Alumno: Le da mucho miedo porque las olas son muy grandes

56 Investigadora: Acá eran re grandes las olas (Mostrando nuevamente la doble página)

(señalan a Federico)

57 Investigadora: ¿Y ese chiquitito? ¿Quién era?

58 Alumno: Federico

59 Investigadora: Era chiquitito. ¡Perfecto! ¡Muy bien!

11.2- Sesión de lectura 1

Fecha: 11/09/2024

Hora inicio: 10:20h

Hora finalización: 10:28h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Sala de 3 años “Sala Violeta”

Duración aproximada: 8 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 7 presentes sobre un total de 11.

Lectura de *Federico y el mar* de Graciela Montes con ilustraciones de Claudia Legnazzi

1 Investigadora: Vieron que este libro se llama *Federico y el mar* ¿Quién es Federico? (mostrando la tapa) ¿Quién es Federico? A ver ¿Me muestran? ¿Cuál es Federico? ¿Quién es?

(Los niños señalan)

¿El nene? (Los niños asienten) ¿Sí? ¿Y dónde está Federico?

2 Alumno: En la playa

3 Investigadora: ¿En la casa? ¿Y hay mucha agua en la casa? ¿Ustedes qué dicen? ¿Dónde está Fede?

4 Alumno: Acá (señalando el mar)

5 Investigadora: ¿Y cómo se llama este lugar?

6 Alumno: Mar

7 Investigadora: ¡Muy bien! Hay mucha agua y es el mar ¡Perfecto! Hay una parte que yo les quiero mostrar, que dice así (lee): “Federico tiene miedo, por eso no quiere entrar. Las olas son tan enormes y hay tanta agua en el mar”. A ver, miremos ¿Cómo es el mar? ¿Y cómo es Federico?

8 Alumno: Federico... Las olas son muy graaandes (enfatisa la a)

9 Investigadora: Las olas son muy grandes. Perfecto

10 Alumno: Y éste Federico (señalando) no quiere entrar porque las olas... las olas... las.. hundir

11 Investigadora: Ah, se va a hundir

12 Alumno: Le da miedo

13 Investigadora: Le da miedo, exactamente. ¿Cómo se ve acá (muestra la misma página que leyó) Federico? ¿Está grande o está chiquitito?

14 Alumno: Chiquito

15 Alumno: Grande

16 Investigadora: Está muy chiquitito. Vieron que es chiquitito y las olas son muuuy grandes. ¿Sí?

17 Alumno: Sí

18 Investigadora: Y miren acá, a ver. Acá Federico se hace una pregunta, dice: “¿Será divertido el mar?”

19 Alumno: Ajá

20 Alumno: Sí

21 Investigadora: ¿Qué les parece a ustedes?

22 Alumno: Que si nos metemos, nos hundimos

23 Investigadora: ¿Nos hundimos? Pero ¿es divertido o no? Miren, vamos a mirar las caras de la gente que está en el mar

24 Alumno: Dice que quiere meterse al mar

25 Investigadora: ¿Cómo están las personas que están en el mar? ¿Están tristes o están contentas?

26 Alumno: Están contentas

27 Investigadora: Están contentas ¿Cómo te diste cuenta que están contentas? ¿Qué cara tienen?

28 Alumno: Yo soy... esa (señalando una nena)

29 Investigadora: ¿Esa sos vos? Perfecto. Miren estas caras (señalando a las personas que están en el mar) ¿Qué están haciendo ahí?

30 Alumno: Están haciendo que métense al agua

31 Investigadora: ¡Muy bien!

32 Alumno: Ah, pero mirá, acá se puso protector solar (señalando a un nene)

33 Investigadora: Se puso protector solar, muy bien. ¿Y cómo están las personas en el agua? ¿Se están divirtiendo o no?

33 Alumno: Sí

34 Investigadora: Se están divirtiendo ¿La están pasando bien?

35 Alumno: Sí

36 Investigadora: ¿Y qué están haciendo dentro del agua?

37 Alumno: Están haciendo... nadar y sentarse

38 Investigadora: Están nadando y sentándose ¡Muy bien! ¿Serán divertido el mar?

39 Alumno: Sí

40 Alumno: Sí

41 Alumno: Sí

42 Investigadora: ¿Ustedes dicen que sí? A mí me parece que sí porque miren, están sonriendo todos. Están así (haciendo el gesto de sonrisa) ¿Vieron?

43 Alumno: Y el ratón está en el barco (haciendo referencia a la mascota que acompaña al protagonista)

44 Investigadora: Y tiene un ratoncito que está en el mar, sí.

Miren esta parte que dice: “El agua viene y lo moja. El agua viene y se va”. Y después dice: “Quiero más agua. Y se va con el balde al mar. El agua viene y lo moja. El agua viene y se va. Federico salta las olas, y ya está dentro del mar. El agua viene y lo moja. El agua viene y se va” ¿Vieron cómo dice?

45 Alumno: Se ríe (haciendo referencia a la expresión final de Federico)

46 Investigadora: Se ríe, muy bien. Vieron que acá, en esta parte, que él estaba chiquitito y el mar estaba muy grande. ¿Qué le pasaba acá? ¿Cómo se sentía Federico?

(Los niños no responden)

47 Investigadora: El agua era enorme. Entonces ¿Cómo se sentía él?

(Varios niños hablan a la vez)

48 Alumno: Pequeño

49 Alumno: Estaba triste

50 Investigadora: ¿Cómo? ¿Pequeño? Exactamente, se sentía pequeño. Y miren, acá (mostrando la página final) ¿Cómo se siente?

51 Alumno: Bien

52 Investigadora: ¿Cómo se dieron cuenta?

53 Alumno: Está feliz

54 Investigadora: Está feliz ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Por qué está feliz?

55 Alumno: Porque se está riendo

56 Investigadora: ¿Y éstos quiénes eran? (señalando a los padres)

57 Alumno: Mamá

58 Investigadora: Esa es la mamá (señalando) ¿Y éste? (señalando al padre)

59 Alumno: Papá

60 Alumno: El papá

61 Investigadora: El papá, muy bien ¿Y por qué se sienten felices?

62 Alumno: Porque están en el mar

63 Investigadora: Están en el mar, claro. Miren, dice: “Federico salta las olas y ya está dentro del mar” ¿Qué le pasó?

64 Alumno: Se va a hundir

65 Alumno: Está nadando

66 Investigadora: Está nadando, muy bien. Y sus papás lo cuidan ¿Vieron? Para que no se hunda. Muy bien. Perfecto.

67 Alumno: Tiene flotadores

68 Investigadora: Tiene flotadores, para más seguridad, exactamente. Perfecto. ¿Y este? (señalando al ratón)

69 Alumno: Es el ratón

70 Investigadora: Ese es el ratoncito ¿Vieron?

71 Alumno: Está nadando

72 Investigadora: Miren acá (mostrando la tapa) ¿A dónde está el ratón?

73 Alumno: Arriba de él

74 Investigadora: Arriba de la cabeza. Muy bien. A ver, vamos a ver si está el ratón en otro lado. ¿Está el ratón acá (mostrando la primera página)?

75 Alumno: Acá está (señalando)

76 Investigadora: Está tomando sol, muy bien. ¿Y seguirá en la otra el ratón? ¿Dónde estará el ratón (mostrando la segunda página)?

77 Alumno: Éste (señalando) y ése (señalando)

78 Investigadora: Hay dos ratones, muy bien. Acá (señalando) hay uno y acá (señalando) hay otro.

Y acá (señalando la segunda escena, en la misma página) ¿Qué le pasó al ratón? ¿Qué está haciendo?

79 Alumno: Está haciendo así (se tapa los ojos)

80 Investigadora: Se está tapando los ojos

81 Alumno: ¿Para qué?

82 Alumno: Señó

83 Investigadora: Parece que tiene un poquito de miedo, me parece a mí

84 Alumno: ¿De qué? ¿De qué tiene miedo?

85 Alumno: Tiene miedo por las olas del agua

86 Investigadora: Tiene miedo por las olas

87 Alumno: Tiene miedo porque no se quiere meter

88 Investigadora: Está medio escondido ¿Viste?

89 Alumno: ¿Qué?

90 Investigadora: Se ve un pedacito, está medio escondido detrás del caracol (haciendo referencia a la cuarta página)

91 Alumno: Sí

92 Investigadora: ¿Y acá (mostrando la sexta página)?

93 Alumno: Acá (señalando)

94 Alumno: Ahí (señalando)

95 Alumno: Ahí está en el barco

96 Investigadora: Está en el barco, perfecto. ¿Y acá (mostrando la última página)? ¿Y qué cara tiene el ratoncito?

97 Alumno: Así (sonríe)

98 Alumno: Está feliz

99 Alumno: En las olas

100 Investigadora: ¡Muy bien, está feliz en las olas!

101 Alumno: Se están riendo

102 Investigadora: Se están riendo

103 Alumno: Jajaja

104 Investigadora: Y tiene flotadores ¿Vieron?

105 Alumno: Flotadores como él (señalando a Federico)

106 Investigadora: Y tiene patitas de rana para nadar ¿Vieron? Esto (señalando) se llaman patitas de rana ¡Muy bien! ¿Les gustó?

107 Alumno: Sí, otro.

108 Investigadora: Traje muchos para mostrarles. Cada uno va a tener un libro. Ahí les paso.

11.3- Sesión de lectura 2

Fecha: 12/09/2024

Hora inicio: 10:30h

Hora finalización: 10:41h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Sala de 3 años “Sala Roja”

Duración aproximada: 11 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 7 presentes sobre un total de 10.

Lectura *Asombro de ardilla* de Ximena García

1 Investigadora: ¡Sorpresa! (repito el final del libro) ¿Por qué es una sorpresa? ¿Cuál es la sorpresa?

2 Alumno: (hace sonido de soplar, como si estuviera soplando una velita)

3 Investigadora: Una torta, para soplar. ¿Y qué era entonces? ¿Por qué le dijeron “Sorpresa” y le llevaron una torta?

4 Alumno: Emmmm (no responden)

5 Alumno: Torta

6 Investigadora: Una torta ¿Para quién era la torta?

7 Alumno: (señalan a la ardilla)

8 Investigadora: Para la ardilla ¡Muy bien! ¿Por qué?

9 Alumno: Por ese día

10 Investigadora: ¿Y por qué por ese día?

11 Alumno: Porque no sé

12 Investigadora: Miremos acá. Acá (señalando) tienen unos gorritos. Acá (señalando) hay unas guirnaldas, hay unos confites, acá están tomando algo. ¿Qué estarán festejando?

13 Alumno: Un niño

14 Alumno: Un festejo del día del niño

15 Investigadora: Pero, mirá. Llegó la ardilla y le dijeron; “¡Sorpresa!” Y tienen una torta ¿Qué será?

16 Alumno: Que tienen unos juguetes. Tiene unos juguetes, aviones y helicópteros

17 Investigadora: ¿Tienen unos juguetes?

18 Alumno: Y helicópteros

19 Investigadora: ¿Y qué estarán festejando?

20 Alumno: Están festejando un festejo del día del niño

21 Alumno: Un regalo

22 Investigadora: ¿Y qué más puede ser?

23 Alumno: Esa ardilla llegó y le dijo “Sorpresa”

24 Investigadora: ¿Por qué? ¿Por qué le dijeron “Sorpresa” a la ardilla? ¿Qué les parece?

25 Alumno: ¿Por qué le dijo “Sorpresa”?

26 Investigadora: Y miren, tiene una torta con una velita

27 Alumno: Y porque tiene fuego (señalando la vela)

28 Investigadora: Claro, la velita tiene fuego ¿Y por qué tenía una velita?

29 Alumno: Le dijo “Sorpresa”

(ininteligible. La charla se dispersa)

30 Investigadora: Vamos a ver una cosa, vieron que yo les había dicho que este libro...

31 Alumno: ¿Por qué le dijo “Sorpresa”?

32 Investigadora: Lo vamos a pensar... Ese libro se llama *Asombro de ardilla* ¿Ustedes saben lo que es asombro?

33 Alumno: Asombro

34 Investigadora: ¿Qué será asombro?

35 Alumno: Y llegó el festejo del día del niño y le dijo “Sorpresa”

36 Investigadora: Ah, claro.

Vamos a mirar una parte. Acá hay una parte que a mí me gusta mucho.

27 Alumno: ¿Qué hay en esa puerta? (señalando la entrada de la casa de ardilla)

28 Investigadora: ¿Dónde está la puerta?

29 Alumno: Ahí (señalando la puerta de la casa de ardilla)

30 Investigadora: Esa es la puerta, muy bien. Todo lo que está oscuro. Ardilla dice: “¿Qué hace Zeta en la puerta?” ¿Quién está en la puerta? O dijo que ésta es la puerta, muy bien. Esa es la puerta de la casa de la ardilla ¿Y quién está en la puerta?

31 Alumno: Ahí, sorpresa

32 Investigadora: Hay una sorpresa, muy bien. ¿Y quién está en la puerta?

33 Alumno: Está la sorpresa.

34 Investigadora: Muy bien, adentro de la puerta está la sorpresa ¿Y afuera de la puerta? ¿Quién está?

(los niños no responden, se dispersan)

Y acá, hay una parte que es muy misteriosa. Dice: “Ardilla escucha ruidos” ¿Qué pasó acá? (haciendo referencia a la ilustración que no tiene texto verbal)

35 Alumno: Se perdieron esos niños

36 Investigadora: ¿Y acá cuando dice “¡Sorpresa!” (señalando la última página). Miren, este que es grandote, que es el oso ¿Está acá el oso? (volviendo a la página oscura)

37 Alumno: ¡Aquí! (señalando la figura del oso)

38 Investigadora: ¡Muy bien! Ese es el oso ¿Y cómo te diste cuenta?

(no responde)

¿Y quién más está?

39 Alumno: (señala al oso)

40 Investigadora: Ese es el oso

41 Alumno: (señala la ardilla)

42 Investigadora: Esa es la ardillita ¿Y acá? ¿Ese cuál es?

(los niños no responden)

Miremos acá (la última página): este es un mapache

43 Alumno: Este es un mapache

44 Investigadora: Un oso (señalando), un erizo, un ciervo y un conejo. Y una abejita. Busquemos ¿Acá (en la página oscura) hay una abejita?

45 Alumno: No

46 Investigadora: Busquemos. Yo creo que estoy viendo una abejita. Miremos con atención. ¿A dónde podrá estar la abejita? ¿A ver quién la encuentra?

47 Alumno: Yo

48 Investigadora: Es muy chiquitita. A ver... ¿la ven? ¿Y dónde hay un ciervo? Es el que tiene estas cositas (señalando en la última página) en la cabeza. ¿Está acá? (en la página a oscuras)

49 Alumno: Sí, acá (señalando)

50 Alumno: Acá (señalando)

51 Investigadora: ¡Muy bien!

52 Alumno: Y acá (señalando la abejita). Abejita

53 Investigadora: ¡Esa es la abejita! ¡Muy bien, encontraste la abejita! (otros señalan el ciervo) ¡Muy bien, ese es el ciervo! ¡Muy bien! A ver... quiero que encontremos algo más: un conejito ¿Dónde está el conejito? (en la última página)

54 Alumno: Acá (señalando)

55 Investigadora: Muy bien ¿Y acá? (mostrando la página anterior) ¿A dónde está el conejito? Busquemos

56 Alumno: Acá (señalando)

57 Investigadora: ¡Muy bien, ahí está! y ¿Por qué acá no se ven las caras? ¿Qué habrá pasado? Vieron que acá (última página) sí se ve y acá (página anterior) no se ve.

(La charla se dispersa porque los niños se distraen)

11.4- Sesión de lectura 2

Fecha: 12/09/2024

Hora inicio: 9:50h

Hora finalización: 10h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Sala de 3 años “Sala Violeta”

Duración aproximada: 10 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 6 presentes sobre un total de 11.

Lectura *Asombro de ardilla* de Ximena García

1 Investigadora: ¡Sorpresa! (Repito el final del texto) ¿Qué pasó ahí? ¿Cuál es la sorpresa?

2 Alumno: Y... ¿por qué está tomando?

3 Investigadora: Está tomando agua (refiriéndose a uno de los personajes). A ver ¿Por qué es una sorpresa? ¿Qué es eso? (señalando la torta)

4 Alumno: Es un pastel

5 Investigadora: Es un pastel. Es una torta ¿De qué? ¿Por qué tienen una torta?

(No responden)

6 Investigadora: ¿Por qué hay una torta ahí? ¿Por qué era la sorpresa?

(No responden. La investigadora decide cambiar de tema)

7 Investigadora: Muy bien, vamos a ver acá. Dice: “Hoy el bosque se ve diferente”

8 Alumno: Mirá, tía, la comida (refiriéndose a que la ardilla está recolectando su comida)

9 Investigadora: Tiene la comida, sí

10 Alumno: (ininteligible) La comida afuera

11 Investigadora: ¿Se le cayó? La está buscando, mirá. Está buscando la comida ahí (señalando las bellotas) para guardarla (señalando la canasta)

12 Alumno: ¿Para guardarla?

13 Investigadora: Claro. La está guardando en su canastita. Ahí tiene muchas, mirá (señalando la canasta)

Muy bien. Miren, vamos a mirar acá. Dice: “Hoy el bosque se ve diferente”

14 Alumno: Me gusta

15 Investigadora: ¿Por qué está diferente el bosque? ¿Por qué el bosque se ve diferente?

(La charla se dispersa)

16 Alumno: Está buscando la comida

(La charla se dispersa. La investigadora decide cambiar de pregunta)

17 Investigadora: A ver, miren. Acá hay una parte que yo no entendí muy bien A ver ¿Me ayudan?

18 Alumno: Una puerta

19 Investigadora: ¿Me ayudan? ¿Sí? Dice: “¿Qué hace Zeta en la puerta?” ¿Quién es Zeta? A ver...

(No responden)

20 Investigadora: ¿Cuál es Zeta? ¿Éste es Zeta? (señalando la ardilla)

(No responden)

21 Alumno: Ajá

22: Investigadora: Esa es la ardillita. Entonces ¿Quién está en la puerta? A ver, miremos.

23 Alumno: El chupacabras

24: Investigadora: Jajaja. No está el chupacabras.

(La charla se dispersa)

25 Investigadora: ¿Quién está en la puerta? Acá (señalando)

26 Alumno: El chupacabras

27 Investigadora: ¿El chupacabras? No, el chupacabras no está. Esta es la puerta de la casa de la ardilla (señalando) ¿Y quién está en la puerta?

28 Alumno: Él

29 Investigadora: A ver ¿Ese amarillito?

30 Alumno: Sí

31 Investigadora: Y dice, mirá: “¿Qué hace Zeta en la puerta?”. ¿Cómo se llama éste (señalando a Zeta) entonces? “¿Qué hace Zeta en la puerta?” ¿Cómo se llama este amarillito? “¿Qué hace Zeta en la puerta?”

(La charla se dispersa)

32 Investigadora: La ardillita tenía un osito y ese osito ¿Cómo se llama?

(Los niños no responden)

33 Investigadora: Zeta ¿Y dónde está?

34 Alumno: Ahí (señala a Zeta)

35 Investigadora: Está en la puerta ¿Y qué hace ahí en la puerta? ¿Qué les parece?

(Los niños señalan que está en la puerta)

36 Investigadora: Ahí está, sí, muy bien. Perfecto

37 Alumno: ¿Por qué está en la puerta ese (ininteligible)?

38 Investigadora: ¿Por qué está en la puerta? ¿Por qué será?

39 Alumno: Él (ardilla) también está en la puerta de la casa...

40 Investigadora: ¡Muy bien! Él está entrando en la puerta, sí, va para su casa. Ésta (señalando la puerta) es su casa. ¿Vieron? ¡Muy bien! ¿Y acá qué pasó? Dice: “Ardilla escucha ruidos” ¿Por qué escuchará ruidos? La ardilla escuchó un ruido ¿Qué pasará adentro de la casa de ardilla? A ver... a ver ¿Vemos la otra página? (Los niños asienten) ¿Qué pasará?

Esta página (mostrando la anteúltima página) no dice nada. ¿Qué hay acá? ¿Qué ven ustedes?

- 41 Alumno:** Eh (señalando la silueta de un personaje)
- 42 Investigadora:** ¿Qué es eso? ¿Hay una sombra?
- 43 Alumno:** Sí
- 44 Investigadora:** ¿Y quiénes serán esos?
- 45 Alumno:** Éste (señalando uno de los personajes)
- 46 Investigadora:** ¿Éste? Eso parece un conejito (señalando)
- 47 Alumno:** Sí
- 48 Investigadora:** Y esto parece un oso (señalando)
- 49 Alumno:** Sí
- 50 Investigadora:** A ver... ¿Vamos a la otra página?
- 51 Alumno:** Sí
- 52 Investigadora:** ¿Qué dice? “¡Sorpresa!” (leyendo)
- 53 Alumno:** Acá está el oso
- 54 Investigadora:** Está el oso ¿Y acá, en la anterior, estaba el oso? ¿Dónde está el oso (mostrando la página a oscuras)?
- 55 Alumno:** Ahí (señalando al oso)
- 56 Investigadora:** Acá al costado está el oso. ¡Muy bien! ¿Y acá?
- 57 Alumno:** Eh...ma... eh... ma (señalando al ciervo en la última página)
- 58 Investigadora:** ¿Y ese? ¿Quién es ese? (señalando al ciervo) Es el ciervo. ¿Y el ciervo está en la página anterior? ¿Cuál es?
- 59 Alumno:** Éste (señalando)
- 60 Investigadora:** Acá está el ciervo ¿Cómo te diste cuenta?
- (Los niños no responden)
- 61 Investigadora:** Porque tiene unas cositas acá en la cabeza ¿Viste?

62 Alumno: Sí

63 Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y quién está acá?

(Inentendible)

64 Alumno: Ese es el conejito y ese es Mash el oso

65 Investigadora: Éste es el conejito (señalando la última página) ¿Y el conejito está acá? (señalando la página anterior)

66 Alumno: ¡Uhh, tengo miedo!

67 Investigadora: ¿Tenés miedo? ¿Por qué tenés miedo? ¿Qué pasó acá? (mostrando la página que está a oscuras) ¿Quién está ahí?

68 Alumno: La luz

69 Investigadora: ¿Y acá qué pasó? (mostrando la última página) ¿Por qué dicen: “Sorpresa”?

(Inentendible)

¿Qué es eso? ¡Muy bien! “Sorpresa” ¿Cuál era la sorpresa? Miren ¿Qué es esto? (señalando la torta)

70 Alumno: Una torta

71 Investigadora: Una torta ¿De qué? ¿Por qué están comiendo torta? Miren, acá el osito tiene un gorrito, el conejo tiene un gorrito, el osito tiene un gorrito. Hay unas guirnaldas. Creo que están festejando algo ¿Qué están festejando?

(Los niños no responden. La charla se dispersa)

72 Investigadora: Miren. El libro se llama *Asombro de ardilla* ¿Ustedes saben qué es asombro? ¿Cómo es asombro? ¿Cómo hacemos cuando nos asombramos?

(Los niños no responden)

¿No sabemos?

73 Alumno: No

74 Investigadora: Bueno, no importa. No hay problema. ¿Y al final qué pasó en el cuento? Hicieron un festejo ¿De qué?

75 Alumno: (señala al mapache)

76 Investigadora: Con el mapache, sí. Yo creo que cantaron una canción que dice así: Que los cumplas feliz... ¿De quién era el cumpleaños?

77 Alumno: (señala la torta)

78 Investigadora: ¿Esa torta para quién es? Es para la ardilla, me parece. Muy bien ¿Qué les pareció el cuento? ¿Quién quiere mirarlo?

79 Alumno: ¡Yo!

11.5 Sesión de lectura 3

Fecha: 30/09/2024

Hora inicio: 10:15h

Hora finalización: 10:23h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 8 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 12 presentes de un total de 21.

Lectura *Gastón Ratón y Gastoncito en el bosque diversiones* de Nora Hilb

1 Investigadora: Vieron que yo les dije que había que mirar muy bien. Y acá me parece que él descubrió algo. A ver... miremos acá (mostrando la ilustración del subibaja). Dice “En el subibaja vienen y van” ¿A dónde están jugando acá? A ver ¿Qué descubrimos?

2 Alumno: Ese “nana”

3 Investigadora: ¿Qué es eso?

4 Alumno: Es una banana

5 Alumno: Una banana

6 Investigadora: Una banana ¡Muy bien! Vieron que dice “En el subibaja vienen y van”. Está jugando arriba de una banana ¿Vieron? ¿Sí? ¿Y acá? (mostrando la siguiente página) Dice: “Vuela la pelota ¿Quién la atrapará?” ¿A dónde está la pelota?

7 Alumno: Ahí (señalando la cereza)

8 Investigadora: ¿Esa es una pelota? ¿Qué puede ser?

9 Alumno: No, nana

10 Investigadora: ¿Es una banana? ¿Qué puede ser?

11 Alumno: Una manzana

12 Investigadora: ¿Una manzana puede ser?

13 Alumno: Sí

14 Investigadora: Muy bien, una manzana puede ser

¿Y acá? Dice: “Juegan a esconderse ¿Dónde están?

15 Alumno: Acá y acá (señalando a los dos ratones)

16 Investigadora: Acá hay uno ¿Quién será? ¿Gastón Ratón o Gastoncito?

17 Alumno: Acá está el ratón (señalando)

18 Investigadora: A ver, miremos la tapa, se llama: Gastón Ratón y Gastoncito ¿Cuál será Gastón Ratón y cuál será Gastoncito?

19 Alumno: Este es Ratón (señalando al Ratón más grande) y éste Gastoncito (señalando al pequeño)

20 Investigadora: Ah ¿el chiquitito es Gastoncito?

21 Alumno: Sí

22 Investigadora: ¿Cómo te diste cuenta?

(no responde)

Espectacular. Está muy bien lo que dijiste.

23 Alumno: ¿Sí?

24 Investigadora: ¿Éste cómo se llama? (señalando al más grande) Gastón Ratón. El que es más grande.

25 Alumno: Yo soy grande, Señor.

26 Investigadora: ¿Vos sos grande? Sí, te veo que sos re grande.

Muy bien. Y ahora miremos una cosa, se llama: En el bosque de diversiones. Miremos acá la tapa ¿Qué ven ustedes en la tapa? Está Gastón Ratón y Gastoncito. Y eso (señalando las frutas y verduras) ¿Qué será?

27 Alumno: Manzana

28 Alumno: Banana

29 Alumno: Una tortuga (señalando al gusano)

30 Investigadora: Un gusanito ¡Muy bien!

A ver, miremos a dónde pueden llegar a estar

31 Alumno: Ahí (señalando donde están los personajes)

32 Investigadora: ¿Esto qué puede ser? Miremos acá en la primera página.

33 Alumno: Ahí, ahí (señalando al gusanito)

34 Investigadora: Un gusanito

A ver... ¿descubrimos algo? Ahí está (señalando a Gastoncito) ¿Viste? Se escondió

Ustedes me dijeron que esto es una manzana. ¿Esto qué era?

35 Alumno: Nana

36 Alumno: Banana

37 Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y esto? (señalando la sandía).

38 Alumno: Una sandía

39 Investigadora: Una sandía. Exactamente.

40 Alumno: Una sandía.

41 Investigadora: Y esto ¿qué puede ser? (señalando al zapallo)

42 Alumno: Una mandarina

43 Investigadora: ¿Una mandarina? A ver, miremos la forma ¿Cómo es?

44 Alumno: Un zapallo.

45 Investigadora: Un zapallo puede ser. Muy bien.

Y entonces ¿Dónde estaban?

46 Alumno: Estaban adentro del zapallo.

47 Investigadora: Estaban adentro del zapallo. Muy bien. ¿Y a dónde pueden llegar a estar? Porque vieron que hay bananas, manzanas, zapallos. ¿A dónde estaban?

48 Alumno: Ahí estaban (señalando el zapallo)

49 Investigadora: ¿Y cómo se llama ese lugar donde hay bananas, manzanas, zapallos? ¿Cómo se llama?

50 Alumno: (Tímidamente) Plaza

51 Investigadora: ¿Una plaza? Miremos acá, dice: “Y ahora a casa es hora de almorzar” ¿A dónde estaban?

52 Alumno: Acá (señalando el bolso)

53 Investigadora: En el bolso, muy bien. ¿Y qué hay acá? (señalando las frutas y verduras)

54 Alumno: Comida

55 Investigadora: Comida. ¡Muy bien! ¿Y está la comida que vimos antes? ¿Qué comida habíamos visto antes? ¿había una banana?

56 Alumno: Acá hay banana (señalando)

57 Investigadora: ¿Había un zapallo?

58 Alumno: Ahí (señalando el zapallo)

59 Alumno: ¡Yo adiviné!

60 Investigadora: Muy bien. Y entonces ¿dónde estaban? Se llamaba: *Gastón Ratón y Gastoncito en el bosque de diversiones* ¿Dónde estaban?

61 Alumno: Ahí (señalando a los ratones)

(la conversación se dispersa)

62 Investigadora: Ustedes van a un lugar donde hay todo esto: manzana, banana, sandía. Esto se llama coliflor, apio, alcauciles. ¿Cómo se llama ese lugar?

63 Alumno: Frutas

64 Investigadora: Muy bien. Entonces ¿Qué les pareció el libro?

65 Alumno: Muy bien

11.6- Sesión de lectura 4

Fecha: 02/10/2024

Hora inicio: 09:55h

Hora finalización: 10:05h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 10 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 11 presentes de un total de 21.

Lectura *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas* de Nora Hilb

1 Investigadora: Vamos a charlar un poquito. Vieron que se llama *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas*. Vieron que acá (mostrando la página del pato) se encontraron con una sorpresa ¿Cuál es esa sorpresa? (señalando al pato)

2 Alumno: Un pato

3 Alumno: Un pato

4 Alumno: Un patito

5 Investigadora: Es un pato. Y acá dice: “Y un enorme monstruo marino”

6 Alumno: Cuak, cuak

7 Investigadora: ¿Esto es un monstruo? ¿les parece a ustedes?

8 Alumno: No, es un pato

9 Investigadora: ¿Y por qué hay un pato?

10 Alumno: Porque mirá, acá (señalando al insecto) hay una tortuga subida al pato.

11 Investigadora: Hay un animalito subido al pato ¡Muy bien!

12 Alumno: (ininteligible)

13 Investigadora: Muy bien, porque están en el agua, por eso hay un pato. Muy bien.

Miren, otra cosa que quiero que charlemos es esta. Miren, dice: “Por fin, llegan a una isla. ¡Puff!” ¿A dónde llegaron?

14 Alumno: A una isla.

15 Investigadora: Y miren acá, vamos a otra página. Dice: “Pero, atención: es el mar de las sorpresas, Grandes olas, cataratas”. Hay una cosa que yo quiero que miremos, acá (señalando la canilla). Dice: “Es el mar de las sorpresas”

16 Alumno: Está cayendo agua por el tubo

17 Investigadora: Está cayendo agua ¿Por dónde? A ver...

18 Alumno: Por acá (señala la canilla)

19 Investigadora: ¿Y qué será esto? ¿Vos qué decís que es?

20 Alumno: Una catarata

21 Investigadora: Dice así: “Grandes olas, cataratas” ¿Es una catarata?

22 Alumno: Sí

23 Investigadora: ¿Qué es esto?

24 Alumno: Una catarata.

25 Alumno: Para que caiga el agua.

26 Investigadora: Miremos el final y vamos a ver qué era ¿De dónde caía agua?

27 Alumno: De la bañera

28 Investigadora: ¡Muy bien! De la bañera ¿Y cómo se llama esto? (señalando la canilla)

29 Alumno: Canilla

30 Investigadora: ¿Y para qué sirve la canilla?

31 Alumno: Para echar toda el agua

32 Investigadora: ¿Dónde?

33 Alumno: En la bañera

34 Investigadora: En la bañera ¡Perfecto!

Entonces miremos acá, cuando decía “Grandes olas, cataratas” ¿Qué era?

35 Alumno: Cataratas

36 Alumno: Bañera

37 Investigadora: ¡Muy bien! Entonces, vieron que este libro se llamaba *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas* ¿A dónde estaban Gastón Ratón Gastoncito?

38 Alumno: Acá (señalando la bañera)

39 Investigadora: Estaban en la bañera ¡Perfecto! ¿Y qué estaban haciendo que estaban en la bañera?

40 Alumno: Porque estaban jugando

41 Investigadora: ¿Y con qué jugaban?

42 Alumno: Con un patito

43 Investigadora: ¿Y qué más hay en la bañera?

44 Alumno: Autos

45 Alumno: Canilla

46 Investigadora: ¿Y esto que está acá? (señalando el jabón)

47 Alumno: Una toalla

48 Investigadora: Perfecto. Muy bien. Entonces, se acuerdan que el lunes habíamos dicho cuál era Gastón Ratón y cuál Gastoncito.

49 Alumno: Pequeño (ininteligible)

50 Investigadora: El pequeño era Gastoncito ¿Y cómo te diste cuenta?

51 Alumno: Porque lo vi en la hoja

52 Investigadora: ¿Y el más grande? Es Gastón Ratón y el chiquito, Gastoncito.

53 Alumno: Seño, seño: yo quiero más libros.

54 Investigadora: Perfecto, terminamos con este y vamos con otros.

55 Alumno: Vamos

56 Investigadora: ¡Perfecto!

11.7- Sesión de lectura 5

Fecha: 03/10/2024

Hora inicio: 10:02h

Hora finalización: 10:12h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 10 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 14 presentes de un total de 21.

Lectura *No es una caja* de Antoinette Portis

1 Investigadora: Vamos a charlar un ratito sobre el libro. Vieron que acá hay una pregunta “¿Qué haces sentado en esa caja?” ¿Quién hace esa pregunta? ¿Quién les parece que hace esa pregunta?

(Inentendible)

¿Este? ¿El conejito? Y acá dice: “No es una caja”.

2 Alumno: No, no es una caja.

3 Investigadora: ¿Qué es?

4 Alumno: Auto

5 Alumno: Es un auto de carrera.

6 Investigadora: Es un auto de carrera, muy bien. Y quién dice acá “No es una caja” ¿Quién responde?

7 Alumno: El tutú

8 Investigadora: Y acá hay otra pregunta: “¿Por qué te has subido a la caja?”

9 Alumno: Porque se va a caer ahí.

10 Investigadora: ¿Se va a caer? ¿Y acá qué pasa? (señalando la ilustración del volcán)

11 Alumno: No es una caja

12 Alumno: El volcán.

13 Alumno: Dice: no es una caja, es un volcán.

14 Investigadora: Es un volcán

15 Alumno: De juguete

16 Investigadora: Es un volcán de juguete, muy bien

Y le pregunta acá...

17 Alumno: (Adelantándose a la pregunta) ¿Por qué tirás agua en la caja?

18 Investigadora: ¡Muy bien, te re acordás! Muy bien. “Para que echas agua en la caja”, dice. ¿Y la respuesta cuál es?

19 Alumno: Pero... pero

20 Investigadora: ¿Era una caja?

21 Alumno: No, no es una caja

22 Investigadora: ¿Qué era? ¿Qué ven ustedes acá?

23 Alumno: Agua

24 Investigadora: Agua, muy bien.

25 Alumno: Es un incendio eso

26 Investigadora: Es un incendio, muy bien.

27 Alumno: Acá (señalando), casa

28 Investigadora: ¿Y esto cómo se llama?

29 Alumno: Casa

30 Investigadora: Es una casa que se está incendiando. ¿Y qué está haciendo este conejito?

31 Alumno: Está apagando un incendio.

32 Investigadora: ¡Perfecto! Y ahora dice...

33 Alumno: (adelantándose) ¿Por qué... por qué te vestís con la caja?

34 Investigadora: ¡Muy bien! Exactamente. ¿Y la respuesta cuál era?

35 Alumno: No es una caja

36 Alumno: Un robot

37 Investigadora: Es un robot.

38 Alumno: No es una caja

39 Investigadora: No es una caja, es un robot ¡Perfecto! Y después le dice: “¿Todavía andas a las vueltas con esa caja?”

40 Alumno: ¿Todavía andas a las vueltas con esa caja?

41 Investigadora: Ajá ¿Y qué le responde?

(No responden)

42 Investigadora: “Que no, no y no es una caja”. Miremos acá. Vieron que acá hay muchos dibujos (en la página donde hay una secuencia de ilustraciones). Miremos acá, el primero. Si no es una caja, acá ¿Qué era? ¿Qué les parece que es?

43 Alumno: Es un... (no recuerda el nombre)

44 Investigadora: ¿Cómo se llama eso? (señalando al loro)

45 Alumno: Un loro

46 Investigadora: Un loro. Muy bien. ¿Y qué está haciendo el conejito? (señalando la ilustración del pirata)

47 Alumno: Está volando

48 Investigadora: ¿Está volando? ¿Les parece? ¿Y acá en la segunda? (señalando la escena en la que está en el globo aerostático)

49 Alumno: Está volando

50 Investigadora: Está volando ¿Y acá? (señalando la tercera ilustración)

51 Alumno: Está con un cangrejo

52 Investigadora: ¿Con un cangrejo? ¿Y acá? (señalando la siguiente)

53 Alumno: En un barco

54 Alumno: En un barco

55 Investigadora: ¡En un barco, muy bien!

56 Alumno: No, no está en un barco. Está en un tren

57 Investigadora: ¿En un tren? ¿te parece?

58 Alumno: No, en un barco

59 Alumno: No

60 Investigadora: Bueno...Pero, miren. En todas está viajando, se está yendo a otros lugares ¡Muy bien, perfecto!

Y a mí me interesa esta pregunta. Acá hay una pregunta...

61 Alumno: (adelantándose) ¿Por qué... por qué te diste toda la vuelta por la caja?

61 Investigadora: Claro. Él dice: “Entonces, ¿qué es?”. Y, a ver la respuesta... ¿Acá qué está haciendo el conejito? (señalando la imagen pensativa)

62 Alumno: Caca

63 Alumno: Ese... caca

64 Investigadora: ¿Caca? Está sentado ¿Y qué está haciendo?

65 Alumno: Caca

66 Alumno: Está haciendo caca

67 Investigadora: ¿Está haciendo caca?

68 Alumno: Sí

69 Investigadora: ¿Pero ese es un baño?

70 Alumno: Sí

71 Investigadora: ¿Es un inodoro?

72 Alumno: Sí

73 Investigadora: Bueno

74 Alumno: Porque no tiene la cadena.

75 Investigadora: Bueno ¿Y la respuesta cuál era?

76 Alumno: Un cohete espacial

77 Investigadora: ¡Muy bien! Dice: “Es mi no-es-una-caja” ¿Y qué era esto? (señalando al cohete)

78 Alumno: Un cohete espacial

79 Investigadora: ¿Todos de acuerdo?

80 Alumno: Sí

81 Alumno: Pero mirá... (señala los planetas)

82 Investigadora: ¿Y estos que son? (señalando los planetas)

83 Alumno: Son... son... la Luna

84 Investigadora: La Luna ¿Y éstos? (señalando las estrellas)

85 Alumno: Son las estrellas

86 Investigadora: Las estrellas ¿Y acá? ¿Qué pasó con el conejito?

87 Alumno: Está re.... ¡Ay, mirá! ¡Hay una luna grandooota!

88 Investigadora: ¡Muy bien, hay una luna grandota! ¿Y el conejito dónde está?

89 Alumno: Está en el espacio.

90 Investigadora: ¿Cómo?

91 Alumno: Está en el espacio

92 Investigadora: Está en el espacio. ¡Muy bien! ¡Perfecto!

Una pregunta más. Vieron que hay muchas preguntas en este libro. Le pregunta ¿Qué estás haciendo con esa caja? ¿Otra vez con esa caja?

93 Alumno: Pero ¿hay otros libros?

94 Investigadora: Hay otros libros, sí. En un ratito. ¿Por qué te has subido a esa caja?

95 Alumno: ¿Cuándo va a terminar este libro?

96 Investigadora: Ya terminamos, dos minutos. Última pregunta, ¿Quién les parece a ustedes que está preguntando?

97 Alumno: Un robot

98 Investigadora: Esto es un robot, muy bien

¿Y quién responde? Última pregunta

99 Alumno: Él (señalando)

100 Investigadora: ¿Y quién es él?

101 Alumno: Conejo

102 Investigadora: ¡Muy bien! Entonces el conejo es el que responde. ¿Y quién es el que pregunta?

103 Alumno: Le está preguntando este amigo

104 Investigadora: ¡Ah! ¿Un amigo le pregunta? Muy bien ¿Y cómo te diste cuenta que era un amigo?

105 Alumno: Un amigo de él

106 Investigadora: ¿Un amigo de él le está haciendo preguntas? ¿Y él le responde?

107 Alumno: Pero éste es el amigo de éste (señalando al conejo en dos escenas)

108 Investigadora: Ah, es un amigo ¿No es el mismo?

109 Alumno: No

110 Investigadora: Yo pensé que era el mismo. Bueno, muy bien.

111 Alumno: Porque mirá, no tiene... no tiene... (señalando el sombrero de pirata)

112 Investigadora: Ahh, no tiene ese gorrito. Tenés razón, no me había dado cuenta. Muy bien. ¿Terminamos con este libro? ¿Buscamos otros libros?

11.8- Sesión de lectura 6

Fecha: 07/10/2024

Hora inicio: 10:10h

Hora finalización: 10:25h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 15 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 13 presentes de un total de 21.

Lectura Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge) de Luis Pescetti con ilustraciones de O'Kiff

1 Alumno: (Una vez finalizada la lectura lxs niñxs dicen) Con el lobo que se comi.... al hombre

2 Alumno: Con el lobo que (se) mató el hombre

3 Investigadora: Lo mató el hombre. A ver... vamos a charlar.

4 Alumno: Cuando vino el lobo había un cazador y (ininteligible)

5 Alumno: El lobo "te voy a comer"

6 Investigadora: El lobo le dijo "te voy a comer". Sí, muy bien. Muy bien, vamos a charlar un ratito del libro. Vieron que se llama *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*. ¿Ustedes conocían esta historia?

7 Alumno: No porque no la leímos nunca.

8 Investigadora: ¿No la habías leído nunca? ¿nadie había leído nunca o escuchado la historia de Caperucita?

9 Alumno: Yo lo leí

10 Investigadora: ¿Vos leíste antes la historia de Caperucita?

11 Alumno: Ajá.

12 Investigadora: ¿Dónde la leíste? ¿Quién te la leyó?

13 Alumno: Ehhh, tú

14 Investigadora: Ah, yo ¡Qué bueno! Bueno, miremos acá. Yo les voy a leer lo que dice y ustedes me van a decir quién está hablando. Dice: "No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer" ¿Quién está en esta escena? ¿Quiénes aparecen?

15 Alumno: El padre y la madre.

16 Investigadora: Una mamá ¡Muy bien! ¿Quién más?

17 Alumno: Un papá

18 Investigadora: Un papá. Muy bien ¿Cuál es el papá?

19 Alumno: Éste (varios señalan al padre)

20 Investigadora: ¿Éste? ¿el señor de lentes? Muy bien. Y éste (señalando a Jorge) ¿Quién puede ser?

21 Alumno: El niño porque habla con el papá.

22 Investigadora: El niño que habla con el papá. Y miren, se *llama Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* ¿Cómo se llama el nene?

23 Alumno: Se llama Jorge

24 Investigadora: El nene se llama Jorge ¡Muy bien!

25 Alumno: Mamá, papá (señalando las ilustraciones)

26 Investigadora: Está la mamá ¿Y qué les parece que está haciendo la mamá? ¿Qué les parece que hace?

27 Alumno: Mamá

28 Alumno: Está jugando con el papá

29 Investigadora: ¿Está jugando? Miren, tiene la cartera puesta y acá (señalando) está la puerta ¿Qué está haciendo la mamá?

30 Alumno: Se está justo por ir, capaz.

31 Alumno: Papá

32 Investigadora: ¿Se está qué, amor? No te escuché.

33 Alumno: (más alto) Capaz que se está justo por ir

34 Investigadora: Se está justo por ir ¡Excelente! Se está justo por ir. Entonces ¿Quién se queda con Jorge?

35 Alumno: El papá

36 Investigadora: El papá y miren qué dice: “No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer” ¿Quién dice eso?

37 Alumno: El papá

38 Alumno: La niña

39 Investigadora: (como hay confusión, vuelvo a preguntar) ¿Quién lo dice el papá, la mamá, Jorge?

40 Alumno: El papá

41 Investigadora: ¿Cómo?

42 Alumno: El papá

43 Investigadora: El papá. Muy bien

44 Alumno: ¡Quiero el lobo!

45 Investigadora: Vamos por parte, despacito. Muy bien. Acá dice: “Había una vez una niña” Y vamos a ver qué aparece en esta parte. ¿A ver? Dice “Había una vez una niña” ¿Qué aparece acá y acá? (señalando las representaciones de Caperucita)

(No responden)

46 Investigadora: ¿Quiénes aparecen?

47 Alumno: Aparecen los lobos

48 Alumno: Una niña y la loba

49 Investigadora: ¿Esto qué es? (señalando a la Caperucita que se imagina el padre)

50 Alumno: La mamá

51 Investigadora: ¿Una mamá? ¿Y ésta? (señalando a la que imagina Jorge)

52 Alumno: Una niña

53 Investigadora: Y vieron que acá abajo ¿Quién está? ¿Quién es éste? (señalando al padre)

54 Alumno: El papá

55 Investigadora: El papá ¿Y éste? (señalando a Jorge)

56 Alumno: El niño.

57 Investigadora: Jorge. ¡Muy bien! Vamos a la parte del lobo que es la que me están pidiendo.

Dice: “Y cuando estaba por la mitad del bosque se le apreció el lobo feroz y le preguntó: ¿Hacia dónde vas hermosa niña?” Ahí (señalando a la izquierda) ¿Está el lobo feroz?

58 Alumno: (señalan al lobo)

59 Investigadora: ¡Muy bien! Y acá en esta parte que es más grande (la de la derecha) ¿Dónde está el lobo feroz?

60 Alumno: Ahí (señalando la ilustración del lobo)

61 Alumno: Ahí

62 Investigadora: ¿Y cómo está vestido el lobo feroz?

63 Alumno: Está vestido del hombre araña

64 Investigadora: Está vestido del hombre araña ¡Muy bien! ¡Perfecto!

Y acá dice “Caperucita olvidándose lo que su mamá le había avisado le contó que iba a la casa de su abuela”

65 Alumno: ¡El lobo! ¡Acá está el lobo! (señalando)

66 Investigadora: Acá está el lobo (señalando) ¿Y qué está haciendo el lobo? A ver, miremos ¿Qué está haciendo el lobo?

67 Alumno: Agarrando la niña

68 Investigadora: ¿Está agarrando a la niña el lobo? Muy bien.

69 Alumno: Y eso la va a salvar

70 Investigadora: ¿Quién la va a salvar?

71 Alumno: Su abuela

72 Alumno: Porque eso es un pato

73 Investigadora: ¿Dónde hay un pato?

74 Alumno: Un loro

75 Alumno: Quiero agua

76 Alumno: El lobo

(la conversación se dispersa)

77 Investigadora: Hay una parte que a mí me gusta un montón. A ver si a ustedes les parece lo mismo. Miren, dice (y tenemos que ver todos): “La niña empezó a preguntar ¿Por qué tenés una nariz tan grande, abuelita?” ¿Qué pasó acá? Miremos todos esta imagen ¿Qué le pasó al lobo acá? (señalando la nariz exacerbada)

78 Alumno: Se lastimó

79 Investigadora: ¿Se lastimó? ¿Qué le pasó en la nariz?

80 Alumno: Le creció

81 Investigadora: ¡Le creció la nariz! ¿Y cómo es esa nariz?

82 Alumno: ¡Graaande!

83 Alumno: Se tocó la nariz y le salió sangre (hace referencia a la punta de la nariz, que es roja)

84 Investigadora: Esa es la punta de la nariz. ¿Y acá? ¿Qué le pasó en las orejas?

85 Alumno: Le crecieeeeron.

86 Investigadora: Le crecieron ¿Y cómo son las orejas?

87 Alumno: Y ahora se puso zapatos

88 Investigadora: ¿Y cómo tiene acá? ¿Cómo son los ojitos, la nariz, las orejas?

89 Alumno: Las orejas son grandes, los ojitos son pequeñitos (habla bajito)

90 Investigadora: Los ojitos son pequeñitos

91 Alumno: También hay más seño, acá (señala la panza del lobo)

92 Investigadora: Su panza está llena ¿Viste? Porque se había comido a la abuela. Entonces su panza está llena. Muy bien. ¿Y acá? ¿Qué pasó con la boca? (señalando la ilustración que exagera la boca)

93 Alumno: Le iba a comer a la nena.

94 Investigadora: Se la iba a comer a la niña. Entonces ¿Qué le pasó con los dientes y con la boca?

95 Alumno: Creció

96 Investigadora: Creció ¡Muy bien! ¡Perfecto! ¿Y acá quién llegó? (mostrando la página en la que aparece el cazador) ¿En esta página?

97 Alumno: Los dos cazadores

98 Investigadora: Los dos cazadores, muy bien. ¿Y cómo es este cazador que tenemos acá? (señalando al que imagina el padre) ¿Cómo les parece que es?

99 Alumno: Así vestido (se toca su ropa con las manos de arriba hacia abajo)

100 Investigadora: Así vestido ¡Muy bien! ¿Y éste? (señalando al que imagina Jorge)

101 Alumno: Es como un Superman, me parece.

102 Investigadora: ¡Es como un Superman! ¡Muy bien! ¿Cómo te diste cuenta?

103 Alumno: Porque tiene ese azul y ese amarillo (refiriéndose a los colores al traje)

104 Investigadora: ¿Y qué más tiene que se parece a Superman?

105 Alumno: ¡Eso! (señalando el escudo)

106 Investigadora: Sí, un escudo ¿Y qué más tiene que tiene Superman?

107 Alumno: Tiene de color azul y tiene una capa.

108 Alumno: ¿Y esto qué es? (señalando el arma del superhéroe-cazador)

109 Investigadora: Eso es como un arma, como una pistola. Parece una pistola. ¡Muy bien!

110 Alumno: Yo, yo, yo.

111 Investigadora: ¿Qué querés decir?

112 Alumno: (señala al cazador)

113 Investigadora: ¿Se parece a Superman?

114 Alumno: (Asiente) Yo.

115 Investigadora: ¡Muy bien! Y acá ¿Qué pasó? Dice: “El cazador mató al lobo feroz, salvó a Caperucita y sacó a la abuela de la panza” ¿Qué pasó ahí?

116 Alumno: ¿Cómo la sacó de la panza?

117 Investigadora: A ver ¿cómo la sacó de la panza? Miremos la panza del lobo

(miramos un rato la ilustración)

¿Y en qué llegó este cazador?

118 Alumno: No sé

119 Investigadora: ¿Qué es esto? ¿Qué les parece que es esto? (señalando la nave)

120 Alumno: Un cazador

121 Investigadora: Ese es el cazador, muy bien . ¿Y esto? (señalando la nave)

122 Alumno: Una máquina

123 Investigadora: Una máquina, muy bien. Dice: “Así fue que regresaron los tres juntos a la casa de la abuela muy felices y a salvo”. Y miremos como termina, dice: “Y colorín colorado”

124 Alumno: No, termina con la parte del ságuiche.

125 Investigadora: ¡Muy bien! ¡Muy bien!

126 Alumno: Quiero ver.

127 Investigadora: Muy bien, vamos a ver lo que dice R. “Y colorín colorado este cuento se ha acabado” pero no termina ahí. Muy bien lo que dijo R. Dice: “Vamos a la cocina que te preparo un sándwich bien bien rico” ¿Quién está hablando ahí?

128 Alumno: El lobo

129 Alumno: Ese es el lobo al que lo mató, el lobo.

(los niños hacen referencia al ságuiche)

130 Investigadora: Se va a comer al lobo, parece ¿A dónde está el lobo?

131 Alumno: Ahí adentro.

132 Investigadora: Adentro del ságuiche, muy bien

133 Alumno: Ayy, jajajaja.

134 Investigadora: ¿Eso te dio risa? Se va a comer al lobo, qué loco

135 Alumno: Jjajajajaja ¡Qué loco que está!

136 Investigadora: Última pregunta ¿Se acuerdan lo que decía al principio? “No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer”? ¿Quién estaba hablando? ¿La mamá, el papá o el niño?

(La charla se dispersa y la investigadora decide terminarla)

11.9- Sesión de lectura 7

Fecha: 09/10/2024

Hora inicio: 10:04h

Hora finalización: 10:14h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 10 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 14 presentes de un total de 21.

Lectura *Por qué los elefantes prefieren jugar a la mancha* de Silvina Rocha con ilustraciones de Mey!

1 Investigadora: Vamos a charlar un ratito. Tenemos que mirar con mucha atención y ustedes me van a decir qué ven. Dice así: “Todos juegan a las escondidas”. A ver ¿Quiénes están jugando acá a las escondidas? ¿Me dicen quiénes ustedes quiénes estás jugando a las escondidas?

2 Alumno: ¡El gato!

3 Investigadora: Hay un gato, muy bien ¿Quién más está jugando a las escondidas?

4 Alumno: Un ratón y el elefante.

5 Alumno: La abeja.

6 Investigadora: Un ratón, una abeja y ¿Esto qué es? (señalando al elefante)

7 Alumno: Un gato

8 Alumno: “Fante” (por elefante)

9 Investigadora: Pero ¿está todo el elefante? ¿qué parte vemos del elefante?

(los niños no responden)

¿Está la cabeza del elefante acá?

10 Alumno: Nooo

11 Investigadora: ¿Por qué no estará la cabeza del elefante ahí?

12 Alumno: Porque se olvida

13 Investigadora: ¿Porque qué?

14 Alumno: Porque se olvida

15 Investigadora: Ah, bueno. Y vieron que la abeja ¿Cómo es? ¿Es grande o es chiquita?

16 Alumno: Pequeñiiiita (enfatisa la i)

17 Investigadora: ¿El ratón?

18 Alumno: Grande

19 Investigadora: Es un poco más grande. ¿El gato?

20 Alumno: Más grande.

21 Investigadora: ¿Y qué pasa con el elefante?

22 Alumno: El elefante... no sé

23 Investigadora: ¿Es chiquito o es grande?

24 Alumno: Grande

25 Alumno: Muuuy muuuy grande (enfatisa la u)

26 Investigadora: Es muuuy muy grande. Muy bien.

27 Alumno: Es ree grande.

28 Alumno: Grande, grande.

29 Investigadora: Es muy grande. Muy bien.

Miremos acá esta parte: “El elefante duda y piensa. Piensa y duda. ¿Entra un elefante en un ropero? ¿Este elefante (señalando) entra en este ropero (señalando)?

30 Alumno: Sí.

31 Alumno: No.

32 Alumno: Y ahí (señalando el ropero) está la bruja.

33 Investigadora: ¿Por qué no entra en el ropero?

(Los niños no responden)

¿Va a entrar acá el elefante?

34 Alumno: No

35 Investigadora: ¿Por qué?

36 Alumno: Acá vive bruja (señalando el ropero)

37 Alumno: Porque es muy grande.

38 Investigadora: Y miren acá (mostrando la tapa) ¿Qué aparece en la tapa? ¿Quién está?

39 Alumno: El ropero.

40 Investigadora: ¿Y éste? (señalando al elefante)

41 Alumno: Elefante

42 Investigadora: ¿Y cómo es el elefante con respecto al ropero? ¿Quién es más grande?

43 Alumno: El elefante

44 Investigadora: El elefante ¿Entonces entra el elefante ahí adentro?

45 Alumno: No.

46 Investigadora: No va a entrar ¡Qué problema!

Y acá (señalando la ilustración del ropero roto)¿Qué pasó? Miren: el elefante quiso entrar al ropero ¿Y qué le pasó al ropero?

47 Alumno: Se rompió

48 Investigadora: Se rompió el ropero ¿Por qué se habrá roto?

49 Alumno: Porque lo uso el... (inentendible)

50 Investigadora: ¿Porque lo usó el elefante? Era muy grande, me parece. Y ahí lo descubrieron, dice “Piedra libre para el elefante”

51 Alumno: Alguien lo llevó ahí. Alguien lo llevó.

52 Investigadora: Ajá. Se escondió porque estaba jugando a la escondida. ¡Muy bien! Y acá, miremos. Hay unas preguntas para hacer, a ver si ustedes me ayudan a responder. Dice: “El ratón elige un cajón de la cocina. ¿Entra un ratón en un cajón de la cocina?”

53 Alumno: No

54 Investigadora: ¿Se escondió bien o se escondió mal?

55 Alumno: Mal

56 Alumno: Bien

57 Investigadora: ¿Entró? Sí, miren acá (señalando al ratón) está adentro. Y acá dice: “La abeja elige una margarita ¿Entra una abeja en una flor?”

58 Alumno: No

59 Alumno: Sí

60 Investigadora: ¿Sí o no? ¿Qué dicen ustedes? ¿Cómo es la flor grande o chiquitita?

61 Alumno: Grande

62 Investigadora: Es grande ¿Y la abeja cómo es?

63 Alumno: Es pequeñita

64 Investigadora: ¿Entonces entra?

65 Alumno: No

66 Investigadora: ¿No entra? Bueno, vamos a ver (como la situación genera confusión y no se resuelve, la investigadora decide pasar a otra parte del texto).

Esta parte me encanta, es buenísima. Dice: “El gato elige un balde” y acá tenemos que mirar muy bien.

67 Alumno: Se mete al agua.

68 Investigadora: Se mete al agua, muy bien. Pero dice: “Ay, el balde está lleno de agua” Entonces se mete en el cesto de la ropa. Ahora tenemos que mirar cómo se sentía el gato. ¿Cómo se sintió el gato adentro del agua? ¿Estaba cómodo o incómodo?

69 Alumno: Agua

70 Investigadora: Había mucha agua entonces se cambió...

71 Alumno: Incómodo

72 Investigadora: Estaba incómodo. Muy bien.

Y acá (señalando la escena del cesto) ¿Cómo se siente? Miremos esos ojitos del gato

73 Alumno: Mal

74 Investigadora: ¿Se siente mal? ¿Por qué te parece que se siente mal?

75 Alumno: Porque se le perdió otro (ininteligible)

76 Alumno: Porque si cae algo (ininteligible)

77 Investigadora: Ah, bueno, muy bien.

Y miremos acá. Esta parte me gusta mucho. Dice: “El elefante duda. Piensa. Duda. ¿Entra un elefante en un auto?”

78 Alumno: No.

79 Investigadora: ¿Debajo de la mesa, entra?

80 Alumno: No.

81 Investigadora: ¿En la biblioteca entra?

82 Alumno: No.

83 Investigadora: ¿En el horno de la cocina?

84 Alumno: No

85 Investigadora: Miren ¿Cómo es el horno de la cocina?

86 Alumno: Pequeñiito (enfatisa la i)

87 Investigadora: ¿Y el elefante?

88 Alumno: La abeja pequeña

89 Investigadora: (El elefante) es muy grande. ¿Detrás de la cortina?

90 Alumno: No

91 Investigadora: ¿Qué pasó acá detrás de la cortina?

92 Alumno: Lo ven

93 Investigadora: Claro, lo ven. Muy bien.

¿Detrás del escritorio?

94 Alumno: No, lo ven

95 Investigadora: No, también lo ven.

¿Y acá? ¿Detrás de la heladera?

96 Alumno: No, también lo ven.

97 Investigadora: También lo ven. ¡Qué problema!

98 Alumno: ¿Qué pasará?

99 Investigadora: Y acá (lee): “No, no y no. Aunque se dé maña, un elefante no entra en ningún lado”. Por eso, los elefantes prefieren jugar a la macha” Y miremos acá (señalando la última página) ¿Qué le pasó a la trompa del elefante?

100 Alumno: Se puso así de grandota (acompaña con el gesto de alargar)

101 Investigadora: Se puso así de grandota ¿Y entonces qué hizo cuando estaban jugando a la mancha?

102 Alumno: Casi... corrió con la nariz...y se puso feliz porque quería atrapar a la abeja. Le quería hacer... eh, eh.

103 Investigadora: Muy bien ¿Y qué le hizo a la abeja? ¿Qué hacemos cuando jugamos a la mancha? ¿Cómo hacemos?

(No responden)

¡Mancha! (haciendo el gesto de tocar a alguien)

104 Alumno: ¡¡¡La nariz muuuy grande!!! (enfaticando en la u)

105 Investigadora: La nariz está muy grande. Vieron que ocupa toda la hoja ¡Muy bien!

106 Alumno: ¡Mancha!

107 Investigadora: Claro, así le hizo ¿A quién le hizo mancha?

108 Alumno: Abeja

109 Investigadora: ¡A la abeja! ¡Muy bien! ¡Perfecto!

¿Qué les pareció este libro?

110 Alumno: ¡Quiero otro libro!

111 Investigadora: Yo traje muchos libros, como ayer. ¿Vamos a leer otros? (comienza la exploración individual de textos)

11.10- Sesión de lectura 8

Fecha: 10/10/2024

Hora inicio: 10:03h

Hora finalización: 10:15h

Institución: Centro de Cuidados Infantiles “Pequeñas maravillas”

Localidad: Plottier, Neuquén

Año: Salas de 3 años “Sala Roja” y “Sala Violeta”

Duración aproximada: 12 minutos

Docentes: Dos encargadas de la sala

Cantidad de alumnos presentes: 11 presentes de un total de 21.

Lectura de *¡No!* De Martha Altés

1 Investigadora: Vieron que este libro tiene algo diferente a los otros, que es esto, que se llama guardas (mostrando). Vamos a mirar con mucha atención, yo le muestro, y me van a decir ¿Qué está haciendo el perrito?

2 Alumno: Ahí está

3 Investigadora: ¿Qué está haciendo el perrito?

4 Alumno: Está haciendo pis

5 Investigadora: ¡Muy bien! ¿Qué más está haciendo el perrito? A ver, miremos todos. Acá, por ejemplo, ¿qué está haciendo?

6 Alumno: Pis

7 Alumno: Pipí

8 Investigadora: ¿Y acá que está haciendo? (señalando la ilustración en la que el perro duerme)

9 Alumno: Está durmiendo

10 Investigadora: Está durmiendo ¡Muy bien! ¿Y acá qué está haciendo?

(La charla se interrumpe para organizar a los niños)

¿Qué está haciendo el perrito acá?

11 Alumno: Caca

12 Investigadora: En esa (señalando) está haciendo caca. ¿Y qué más está haciendo? A ver, miremos.

13 Alumno: Ahí está un gato

14 Investigadora: Está con un gatito, muy bien ¿Qué estará haciendo con el gatito?

15 Alumno: Está jugando

16 Investigadora: Está jugando ¡Muy bien! ¿Y acá que está haciendo?

17 Alumno: Mirá (ininteligible) (señalando a un insecto)

18 Investigadora: Tiene un insecto ¿Y en ésta? ¿Qué está haciendo o qué va a hacer?

(no responden)

(La investigadora decide pasar a otro tema)

19 Investigadora: ¿Se acuerdan de esta parte? (mostrando la página que inicia el texto)
Decía: “¡Hola! Me llamo No” ¿Quién es el que está hablando?

20 Alumno: Hola

21 Investigadora: ¿Quién es el que está hablando ahí? Que dice: “¡Hola! Me llamo No”
¿Quién se llama No?

22 Alumno: Un perro

23 Alumno: El perro.

24 Investigadora: El perro, muy bien. El perro está saludando. Vieron que hace así
(moviendo la mano)

25 Alumno: El perro habla porque es muy (inentendible)

26 Investigadora: El perro habla, muy bien y dice: “¡Hola! Me llamo No” Y miren, ahora
tenemos que mirar con mucha atención. Vamos a mirar una parte que a mí me encanta.
Esta parte me encanta, dice: “Me pongo guapo para ellos” Y, miren, tenemos que mirar qué
está haciendo el perrito.

27 Alumno: Caca

28 Alumno: Se ensució con caca.

29 Investigadora: Se ensució mucho ¿Por qué se habrá ensuciado?

30 Alumno: Caca

31 Investigadora: ¿Esto qué es? (señalando la tierra)

32 Alumno: Caca

33 Investigadora: Es tierra.

34 Alumno: No, la caca.

35 Investigadora: Es la tierra, de la calle. ¿Y qué le pasó al perro? ¿Cómo quedó miren?

36 Alumno: Caca...perro

37 Investigadora: ¿Qué tiene? Quedó todo sucio, muy bien.

Miremos esta parte, dice: “Les caliento las camas antes de que se acuesten”

38 Alumno: Caca (señalando lo que está sucio)

39 Investigadora: Está todo sucio ¿Y dónde está (el perro)?¿qué es este lugar?

40 Alumno: El guau guau ahí

41 Investigadora: ¿Dónde está si dice: “Les caliento las camas antes de que se acuesten”?
¿Dónde está el perrito?

42 Alumno: Está ahí acostado

43 Investigadora: Está acostado ¿Y en qué lugar de la casa está?

44 Alumno: En la cama

45 Investigadora: En la cama, muy bien ¿Y qué hizo con la cama?

46 Alumno: La ensució toda.

47 Investigadora: Ensució toda la cama

48 Alumno: Y ésta (señalando la otra cama) también.

49 Investigadora: Y la otra cama también.

Vamos a ver otra parte. Esta parte me encanta, dice: “Cuando tengo hambre, como por mi cuenta” Y acá A había dicho algo ¿Dónde se metió el perrito?

50 Alumno: En el basurero

51 Investigadora: Se metió en el basurero

52 Alumno: No, es un gato

53 Investigadora: ¿Y qué está haciendo dentro del basurero? ¿Qué les parece que está haciendo?

54 Alumno: Está buscando comida

55 Investigadora: Está buscando comida, muy bien.

Y acá dice: “¡Noooooooo!” ¿Por qué dirá así: “¡Nooo!”? ¿Qué hizo el perrito que alguien dijo “Nooo”?

(Los niños no responden)

Bueno, muy bien. Vamos a ver algo más.

56 Alumno: Noooo

57 Investigadora: Acá dice: “Los ayudo con el lavado” Y acá dice: “¡Nooooo!”

58 Alumno: Noooo

59 Alumno: Nooo

60 Alumno: Nooo

61 Investigadora: A ver, miremos con atención. ¿Qué está haciendo el perrito?

62 Alumno: Ahí...ropa

63 Alumno: Está rompiendo la ropa.

64 Investigadora: Está rompiendo la ropa. Y ¿Qué hay acá abajo? Miren lo que hay acá abajo (señalando el piso)

65 Alumno: Está toda la ropa tirada

66 Investigadora: ¿Y quién habrá tirado la ropa?

67 Alumno: El perro

68 Alumno: El perro

69 Investigadora: ¡El perro! Por eso alguien dice “¡Nooooo!”

70 Alumno: Noooo

71 Alumno: Nooo

72 Alumno: Y tiene una media

73 Investigadora: Y tiene una media puesta. Muy bien.

74 Alumno: Yo quiero un perrito

75 Investigadora: ¿Vos querés un perrito como éste? Medio travieso el perrito. Miremos esta parte. Miremos acá (mostrando la antepenúltima página, en la que aparecen varias

escenas que involucran al perro, a un niño y a una niña). Acá hay un nene y está el perrito. ¿Qué pasa con el nene y el perrito?

76 Alumno: Se están peleando

77 Investigadora: ¿Y por qué se están peleando?

78 Alumno: En la ropa

79 Investigadora: Por la ropa se están peleando, muy bien. Y, a ver... ¿acá qué habrá pasado? Miremos esta escena, hay una nena y está el perro ¿Y qué pasó en esta escena, acá arriba?

80 Alumno: Esa soy yo

81 Investigadora: Bueno. ¿Y qué le pasó con el perro?

82 Alumno: Se salió

83 Investigadora: Se le escapó el perro. Se le escapó ¿Y ahora? ¿Y qué dice la nena? “Nooo”

84 Alumno: Yo, y yo lo atrapé (al perro)

85 Investigadora: ¿Lo atrapaste? Qué bueno

Miren esta última parte. Así termina: “Solo hay una cosa que no entiendo”

86 Alumno: ¡Esa (parte) leamos!

87 Investigadora: “Solo hay una cosa que no entiendo. “¿Por qué me compraron un collar con otro nombre”. Y el collar dice: “Rufus”. “Rufus” dice. ¿De quién es este collar?

88 Alumno: Mío

89 Investigadora: ¿Vos usás este collar? ¿Quién usa este collar?

90 Alumno: El perro.

91 Investigadora: Y miren que dice: “Rufus” ¿Cómo se llamaba el perrito entonces?

92 Alumno: Rufus

93 Investigadora: ¿Y por qué todos le decían “Nooo”? ¿Qué hacía el perrito para que le dijeran “Noooo”? ¿Se acuerdan qué hacía el perrito?

94 Alumno: Acá dice “Noooo” (señalando)

95 Investigadora: ¿y por qué le decían “Noo” al perrito?

96 Alumno: Otra vez

97 Investigadora: ¿Qué hacía el perrito para que le dijeran “Nooo!?” ¿Se acuerdan?

(los niños no responden)

Se acuerdan que el perrito se metía en la basura, ensuciaba la cama, se escapaba, sacaba la ropa. Entonces les decían “Nooo”. Muy bien, terminamos con éste y les paso otros.

98 Alumno: Quiero el del lobo feroz.

99 Alumno: Sí.

(La investigadora decide terminar la charla porque el grupo se dispersa)