

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Las particularidades del libro-álbum: intercambio entre lectores y escritura en tercer año de la educación primaria

Alumno: Luis Fernando Sosa Cuello

Directora: Mariel Rabasa

Rivera, octubre de 2021

Índice

1. Introducción.....	3
2. Justificación.....	4
3. Marco teórico.....	4
3.1 Lectura literaria.....	5
3.2 Lectura a través del docente y espacio de intercambio entre lectores...	6
3.3 La Educación Literaria.....	8
3.4 Lectura de libros-álbum.....	8
3.5 La escritura en su carácter epistémico.....	9
4. Preguntas de indagación.....	10
5. Objetivos.....	10
6. Análisis del libro-álbum usado en la propuesta.....	11
7. Decisiones metodológicas.....	16
7.1 Contextualización.....	16
7.2 Población.....	16
7.3 Instrumentos de recolección de datos.....	17
7.4 Secuencia didáctica.....	17
8. Análisis.....	24
8.1 Análisis de las interpretaciones escritas luego de la primera lectura del cuento... ..	24
8.2 Análisis del intercambio entre lectores después de una segunda lectura del cuento..	25
8.3 Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la segunda lectura del cuento....	29
8.3.1 Advierten el uso de la sinécdoque.....	30
8.3.2 Expresan por qué este libro se parece al cuento de <i>Caperucita Roja</i>	30
8.3.3 Hacen referencia a los personajes y elementos de otros cuentos.....	31
9. Conclusiones.....	31
10. Bibliografía.....	33

Introducción

El Trabajo Final Integrador que se realiza toma como antecedente el trabajo realizado por Noelia Forestiere (2020). *La escritura como testigo de los procesos de interpretación: Intercambio entre lectores en torno a la lectura de un libro álbum al finalizar el primer ciclo de la educación primaria*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se trata de la puesta en aula de una situación de lectura por parte del docente de una obra del género libro-álbum. Luego de la lectura se invita a los alumnos¹ a escribir por sí mismos un comentario sobre el texto leído (lo que más les llamó la atención de la obra) sin haber realizado un espacio de intercambio entre lectores. En otra clase se lee la obra nuevamente y se abre un espacio de intercambio lector haciendo énfasis en la identificación de las características propias del género libro-álbum que permitan enriquecer la construcción de sentido, abriéndose un espacio de escritura por sí mismos para que agreguen las nuevas ideas que pudieron construir. De este modo se pretende indagar sobre los efectos de la intervención docente creando condiciones didácticas pertinentes y andamiando para la comprensión de las características del género a fin de que los alumnos participen de intercambios lectores que mejoren sus interpretaciones y por ende sus escrituras finales sobre la temática.

Este tema se eligió porque en el contexto donde se desarrolló la indagación, no es frecuente el trabajo con libros-álbum y los alumnos no han tenido contacto con estas obras, a pesar de que en los corpus de libros que llegan a las instituciones están presentes y desde las orientaciones de las autoridades se sugiere su uso para el nivel.

Este trabajo da la oportunidad para demostrar las potencialidades que este género presenta en la formación del lector literario y alienta a los docentes a incursionar en la lectura literaria de estos libros tan particulares.

El trabajo se lleva a cabo en un tercer año de nivel primario de una institución pública con 20 alumnos y se desarrolla de manera presencial. Si bien el grupo ha leído cuentos, no ha tenido muchas oportunidades de contar con libros-álbum en sus trayectorias.

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

Justificación

Entre las situaciones habituales de lectura que se desarrollan en el aula, aparecen situaciones didácticas fundamentales y una de ellas es la lectura por parte del docente y la apertura de un espacio de intercambio a fin de que los lectores expresen sus interpretaciones para construir sentido sobre el texto leído. Esta práctica es fundamental para aportar a la formación de lectores, sin embargo, en nuestro contexto de trabajo no son tan frecuentes como quisiéramos y es menester dar a conocer y avanzar en este enfoque. Para ello es imprescindible la cuidadosa selección del corpus de obras que se presenta a los alumnos, entre ellas, destacamos el género libro-álbum cuyas características permiten variedad de interpretaciones y enriquecer la construcción de sentido.

Analizaremos una situación de lectura a través del maestro, de un libro-álbum, con la apertura de un intercambio de lectores, tarea que resulta interesante y compleja ya que los lectores de este grupo, si bien tienen una trayectoria de trabajo con géneros y autores variados desde los comienzos de su escolaridad, no han incursionado en el trabajo con este género tan particular. Como plantean Munita, Felipe y Manresa, Mireia (2012) refiriendo a lo planteado por Teresa Colomer (2002) estos intercambios parten de una idea de lectura como aprendizaje social y afectivo donde la mediación del adulto y el intercambio entre pares acercan los niños a los libros y ayudan en el desarrollo de una competencia literaria. Veremos cómo los alumnos se desempeñan al enfrentarse a un género que no acostumbran a frecuentar y cómo las condiciones didácticas propuestas en la intervención docente fomentan la construcción de sentido. Además, se busca indagar cómo la escritura les permite plasmar lo que han interpretado y como la posibilidad de volver al texto luego del intercambio lector permite cambiar o ampliar las ideas ya registradas avanzando en lo que interpretan.

Marco teórico

En este espacio se presentan los conceptos teóricos que dan sustento a este trabajo. Abordamos la concepción de lectura a la que adherimos, las situaciones de lectura a través del docente, el espacio de intercambio entre lectores, el enfoque de la educación literaria en literatura, la lectura del libro-álbum y, por último, la escritura en su carácter epistémico.

Lectura y lectura literaria

Es fundamental tener claro cuál es la concepción de lectura y lectura literaria que mejor representa nuestras intenciones y que creemos que debe estar presente en las escuelas. Colomer señala que los conocimientos actuales sobre el proceso de lectura permiten entenderlo como “construcción de una representación mental coherente” (1991:23) y a la lectura literaria como una actividad en la que los lectores interactúan con textos literarios con el fin de construir sentidos. Lejos de visiones que consideran al texto literario como un objeto acabado poseedor de un significado al que el lector debe acceder, adherimos a las teorías que conciben a la lectura literaria como una interacción o transacción entre un lector y un texto literario. Como afirma Graciela Montes (2007:10).

Como plantea Lerner Delia (2001) hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita, sólo así lograremos formar lectores. Desde una postura constructivista, el enfoque transaccional de la lectura surge como el apropiado para que todos puedan construir sentidos en la negociación entre sus aportes y lo que el texto aporta en la dinámica de interacción. Esta postura se alinea a los que plantea Colomer (1991:22), reemplazar la idea de “enseñanza de la literatura” por la de “educación literaria” entendida como la adquisición de competencias lectoras que involucran tanto el reconocimiento de una conformación lingüística determinada como el conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre los lectores y los textos literarios en situaciones de lectura. Para ello se debe tener presente la importancia del comportamiento lector en la construcción de sentidos, el lector debe apropiarse del texto participando de actividades de contacto con el texto, incitación a la lectura, formación de hábitos lectores y ampliación de las formas de lectura. Además, debe acceder a un itinerario de lecturas comprensibles que permitan establecer relaciones con sus conocimientos previos.

Como expresa Louise M. Rosenblatt (1996), la situación de lectura es un momento donde se encuentra el lector con un conjunto de signos que forman el texto, este encuentro ocurre en un momento y contextos particulares, lector y texto en la dinámica de la transacción van a construir los significados acerca de esa lectura única y diferente de infinidad de otras lecturas posibles. Así, el significado no está en el texto sino que es una construcción que resulta de la capacidad del escritor y cómo construyó su texto y de los aportes del lector con sus experiencias. su recorrido lector y las reconstrucciones que pueda realizar en ese momento.

Otro autor que se enmarca en esta línea es Kenneth Goodman, quien plantea:

...lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector. (Goodman,1994, como se citó en Kaufman, 2014)

Como se aprecia, esta postura deja atrás otras concepciones de la lectura que privilegian lo mecánico de la lectura, el descifrado, la lectura en voz alta, la única interpretación posible que debe ser validada por el docente, prácticas que carecen de sentido para el alumno y lo alejan de aprendizajes necesarios para formarse como lector. Para que tenga sentido se debe tener presente que la lectura es un objeto de enseñanza pero también un objeto de aprendizaje y para ello las situaciones de lectura deben responder al doble propósito de abordar la enseñanza-aprendizaje como una práctica social y plantear objetivos que tengan sentido para los alumnos.

Lectura a través del docente y espacio de intercambio entre lectores

Entre las situaciones referidas, tenemos la lectura a través del docente y el posterior intercambio entre lectores. La importancia de este intercambio se sostiene en la posibilidad de ejercer una práctica social de la lectura con toda la significación que eso conlleva, como lo expresa Colomer (2005:194)

Hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas en las actividades de fomento de la lectura. 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.

En estos intercambios se anima a los alumnos a conversar sobre lo leído, a “hablar juntos” al decir de A. Chambers (2007:25) “Cada miembro sabe una parte, pero ninguno tiene el conocimiento completo. Y los miembros de una 'comunidad de lectores' intencionalmente se abocan a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más cosas sobre el texto”. Esta conversación literaria produce nuevos entendimientos y aporta apreciaciones que enriquecen las lecturas individuales.

En esencia, hablar sobre literatura es una forma de compartir la 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, los mensajes controlados imaginativamente enviados por el autor que nosotros interpretamos de cualquier modo que nos sea útil o placentero. (Chambers, 2007:19)

Cómo aportan otras especialistas como Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (2014), el intercambio posterior a la lectura permite profundizar la interpretación porque los alumnos tienen más oportunidades de:

- vincular la historia con otras -leídas, escuchadas, vividas, vistas...- y con sus propias visiones sobre los hechos y los sentimientos que el cuento comunica y provoca -belleza, soledad, valentía, coraje, abandono, solidaridad-;
- discutir interpretaciones controvertidas o advertir, volviendo al texto, que muchas veces es posible corroborar unas o refutar otras;
- releer una y otra vez en pasaje enigmático e intentar “descubrir algo más” o volver sobre una parte especialmente risueña;
- detenerse en cómo dice el texto, qué palabras, qué frases, qué construcciones... hacen que un simple hecho cotidiano, como señalaba Sartre, se transforme en un rito o en una ceremonia y que los seres similares a nosotros adquieran majestad.

Todas las razones esgrimidas anteriormente expresan la enorme importancia de realizar estos intercambios, los que no pueden faltar en las propuestas de los docentes y deben permanecer en el tiempo para convertirse en prácticas naturales. Entonces, el docente -al leer- se ofrece para interpretar y “hacer leer” a otros poniendo su voz. Teresa Colomer (2010) plantea las ventajas de esta lectura: hace posible que los alumnos disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras; muestra que aprender a leer tiene un sentido, en este caso el acceder a textos bellos e interesantes; favorece el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimientos implícitos sobre el lenguaje en general y el literario en particular: sobre la sintaxis, estructuras textuales, géneros, figuras poéticas, etc, amplía el vocabulario, y el repertorio lingüístico en general, al aumentar las oportunidades de los alumnos de captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales; permite establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas o conocidas; lleva a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes, lo cual resulta más difícil a través de la mera elección autónoma de los libros; hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas e incita a la lectura autónoma si se leen

fragmentos de obras que sí se hallan al alcance de los receptores.

La Educación Literaria

Estos abordajes se apoyan en el marco de una educación literaria que llega para superar los enfoques tradicionales de una enseñanza de la literatura ya en crisis y obsoletos. Este enfoque apunta a que los alumnos construyan un saber leer literario, para ello como plantea Colomer (1991), la escuela debe asegurar que los alumnos vean a la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que forme parte de su mundo y en la que se mueven con soltura y entendiendo el lugar de la literatura en la sociedad. Una vez centrada la enseñanza de la literatura en la creación de sentido, aprender a leer literatura permite que las nuevas generaciones accedan, como nos recuerda Bombini (1997), a un discurso modelizador de la experiencia social, utilicen la literatura como instrumento para pensar mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva y supone, también, que accedan a la forma más compleja de articulación discursiva. La representación mental que el lector de literatura debe formarse atañe al estado de desarrollo de su imaginario personal y a la confrontación entre su propia visión del mundo, y de él mismo, con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece cualquier obra literaria. (Colomer, 1991).

Lectura de libros-álbum

En la búsqueda de privilegiar la construcción de sentido, elegimos para este trabajo el abordaje de un género como es el libro-álbum. El especialista Fanuel Hanán Díaz (2007) considera que el libro-álbum es un genuino producto editorial, ya que cada propuesta es el resultado de una cadena de decisiones importantes que disponen una serie de significantes para que un lector pueda construir significados, desde lo netamente editorial se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Teresa Colomer expresa que en el libro-álbum:

texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que “dicen” las ilustraciones. Con la lectura de álbumes los lectores aprenden a buscar el sentido de las historias en un proceso que integra dos códigos distintos. (Colomer, 2002:20)

Para Rabasa y Ramirez (2012), el libro-álbum es un texto/objeto artístico a partir del cual

los lectores pueden construir variados significados; se realizan conexiones, relaciones intertextuales y se establecen ciertas rupturas con las técnicas narrativas habituales. Estos rompen con la norma literaria tradicional, se conectan con otras formas narrativas como el cine, el cómic o bien la publicidad, y derivan un principio que es clave: la necesidad cada vez mayor de reformular las ideas tradicionales de educación literaria, valorando los intereses y las necesidades de los lectores.

Como expresa Manuel Peña Muñoz (2006), la lectura de un libro-álbum colabora en la formación de futuros adultos con espíritu crítico, les presentará a esos niños y jóvenes temáticas de nuestro tiempo, no se evadirá de la realidad sino que expondrá con claridad temas muchas veces difíciles, pero presentados con seriedad y profundidad, sin perder el carácter recreativo ni el placer de la lectura.

La escritura en su carácter epistémico

Refiriéndonos a la escritura que también tiene lugar en este trabajo, traemos las ideas de Vigotsky y Luria citadas en Castedo Mirta (2018), cuando afirman que una de las actividades humanas conscientes y colectivas es la escritura, la que permite aumentar la memoria, planificar a más largo plazo y con mayor complejidad, así como comunicarse a distancia; pero también aluden a otras características como la capacidad de transformar el habla y la lengua en objetos de reflexión y análisis y la función epistémica que incorporamos en este trabajo que posibilita transformar el mundo en objeto de reflexión y análisis. Como menciona Mariana Miras (2000:67) “la función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984). Al escribir un texto, tomar distancia y luego volver para revisarlo, el escritor no transforma solamente el texto, sino también sus ideas modificando y avanzando en los conocimientos e interpretaciones realizadas. De esta manera la escritura produce una transformación interna en el escritor que mejora su escritura y el producto escrito obtenido.

Preguntas de indagación

Según Forestiere, N. (2020) en las situaciones de lectura, en el espacio de intercambio y escritura de comentarios por parte de los alumnos acerca de lo leído, se propone reflexionar sobre las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que permiten la construcción colectiva de sentido en torno a la obra leída. Nos preguntamos entonces si es posible que:

los alumnos puedan hacer explícitos aquellos rasgos de la obra que la ponen en diálogo con otras que la precedieron;

la escritura permite a los alumnos reorganizar el conocimiento elaborado en la primera lectura;

los alumnos registren avances en sus interpretaciones iniciales sobre la obra habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores;

algunas intervenciones docentes en el espacio de intercambio promuevan el avance en las interpretaciones.

Objetivos²

Analizar el impacto de las intervenciones docentes posteriores a la relectura de un libro álbum en particular.

Analizar las escrituras de los alumnos posteriores a la lectura sin haber mediado el espacio de intercambio entre lectores.

Analizar las escrituras de los alumnos luego de una segunda lectura del cuento habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores.

Dar a conocer algunas intervenciones docentes que permitan enriquecer el espacio de intercambio entre lectores.

² Según Forestiere, N. (2020)

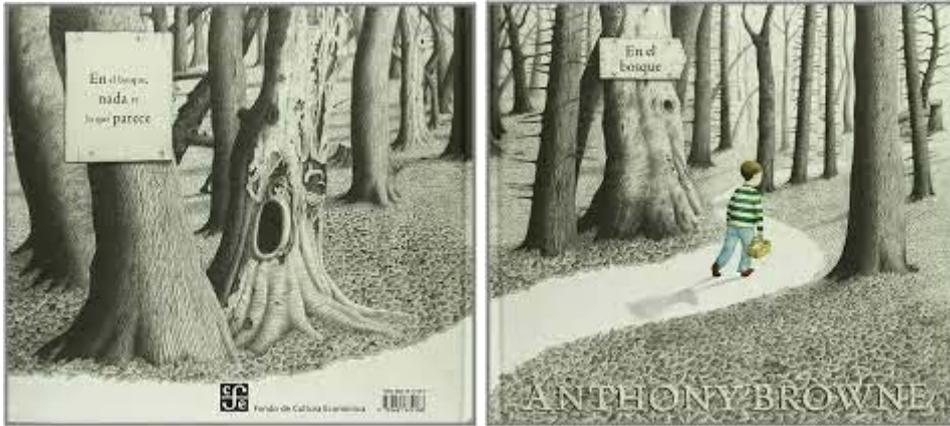
Análisis del libro-álbum usado en la propuesta

En el bosque (2004) de Anthony Browne (11 de septiembre de 1946) es un libro álbum de uno de los autores referentes e ícono de este género. Este autor-ilustrador británico ha ganado el premio Hans Christian Andersen 2000 como ilustrador y en reconocimiento por la totalidad de su obra. En sus publicaciones se reconocen las permanentes referencias culturales que provienen del mundo literario, de la pintura, de la música, las artes decorativas, el cine, el diseño y las ciencias.

El libro tiene un gran potencial para propiciar experiencias de lectura porque hay relaciones intertextuales muy fuertes que dan la posibilidad de preguntar o repreguntar sobre lo que se está leyendo, se vuelve al texto una y otra vez para buscar nuevos sentidos. Refiriendo a ideas de Teresa Colomer (2002) la intertextualidad es un mecanismo discursivo que permite explicar la relación que se establece entre un texto y otros textos. En la elección de este libro el punto anterior es fundamental ya que habilita a los lectores a poner en relación su camino lector en la construcción de sentido y enfrentarse con estrategias que suponen una ruptura con la estructura tradicional del cuento, en este caso, el esquema narrativo de un cuento tradicional como Caperucita Roja.

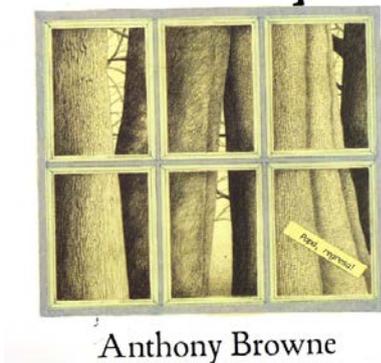
Además, da lugar a situaciones de lectura que escapan de lo mecánico y permiten construir conocimientos que aportan a la formación del lector literario.

En el bosque desarrolla su argumento a partir de un tema convocante como es el miedo a la pérdida de su padre del niño protagonista de la historia. La tapa y la contratapa se complementan para formar una imagen única donde aparece el título del libro, el nombre del autor, la editorial y una intrigante pregunta: "¿En el bosque nada es lo que parece?" que invita a leer para encontrar posibles respuestas, otro aspecto a destacar es el uso de los colores que pretenden transmitir y sugerir emociones a los lectores. Aparece el uso de las sombras, en este caso la del niño que invita a observarlas con detenimiento y descubrir lo que significan.



En las siguientes páginas se inicia la narración invitando al lector a construir significado desde la complementariedad de leer y ver para responder qué es lo que produce un ruido espantoso. Se hace presente una alusión a la intertextualidad con el cuento *El soldadito de Plomo* (1838)

En el bosque

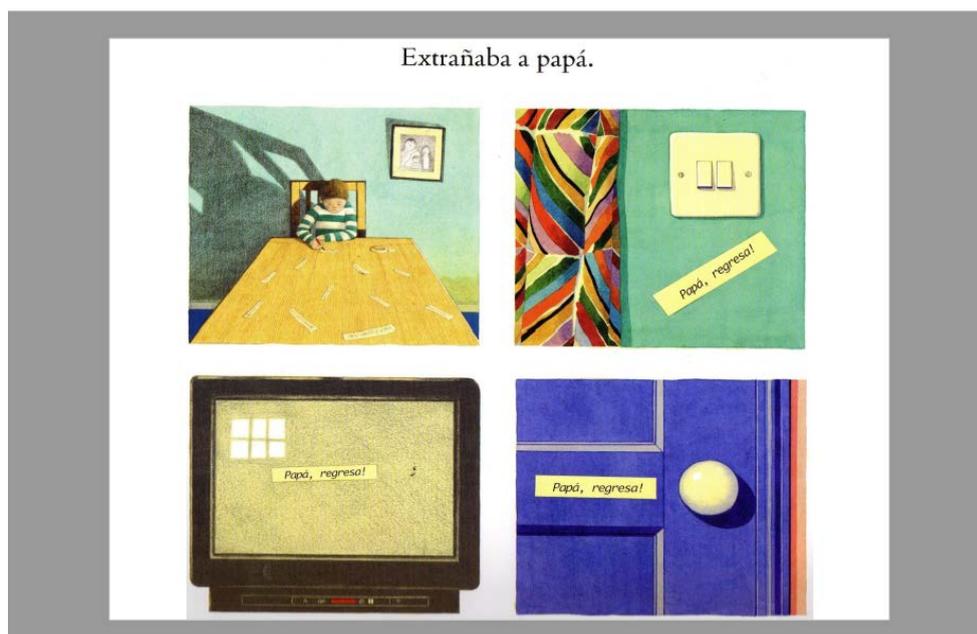


A continuación se ingresa en la tensión que va a desarrollar la historia, el silencio, la ausencia, la tristeza que expresa la madre en su rostro, aspectos que llevan al lector a inferir lo que la obra no revela.

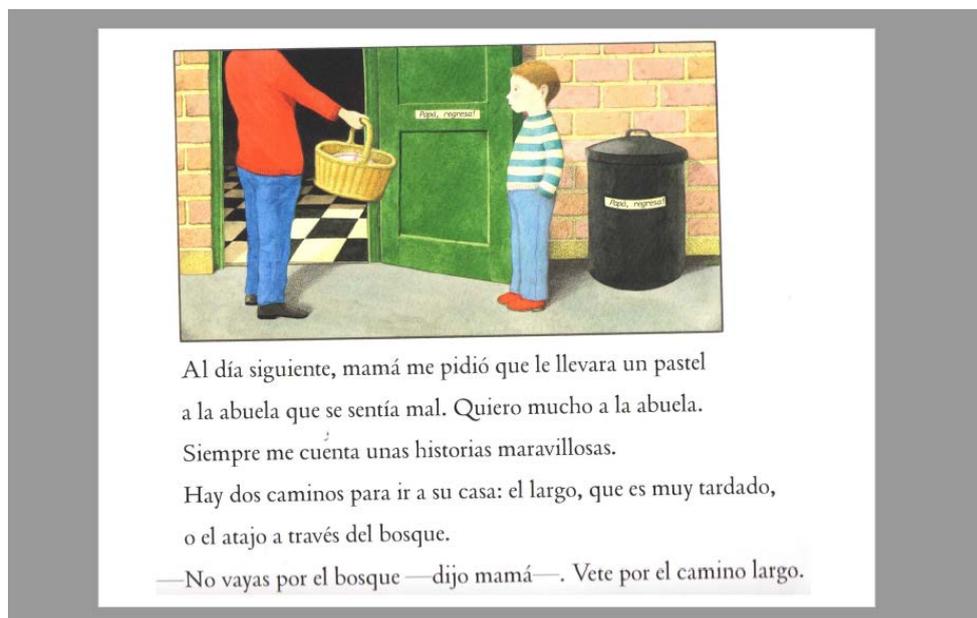


El personaje expresa su deseo de que su padre vuelva, surge un recurso que va a

aparecer en otros momentos de la historia, nos referimos a la sinécdoque³, “la parte por el todo”, vemos el pomo de la puerta y una parte de esta, cabe al lector reconstruir la imagen completa.



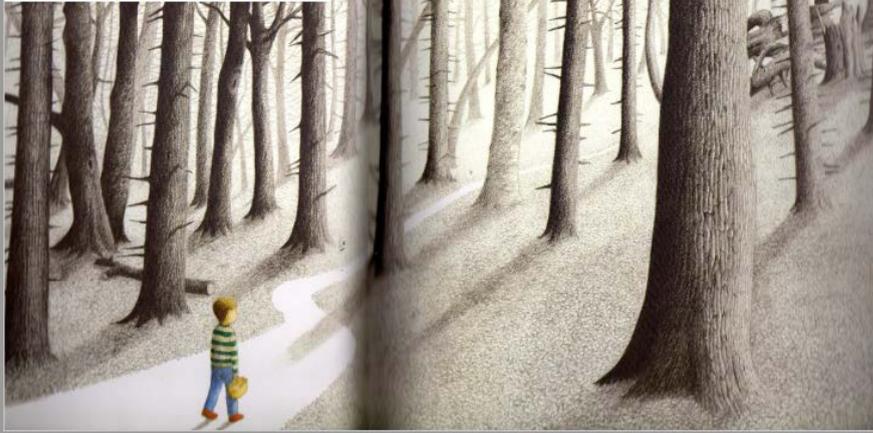
En la siguiente página vuelve a aparecer la sinécdoque en la ilustración de la mamá, hay alusiones al cuento de Caperucita Roja y a las historias maravillosas que cuenta la abuela refiriendo a los cuentos tradicionales.



En esta página el niño se interna en el bosque desobedeciendo lo que le dijo su madre, persiste la idea de la ausencia del papá y los deseos de volver a verlo en casa.

³ Figura que se caracteriza por mostrar la parte por el todo

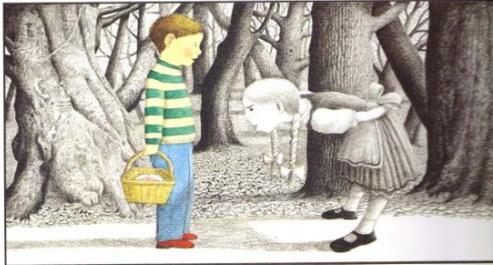
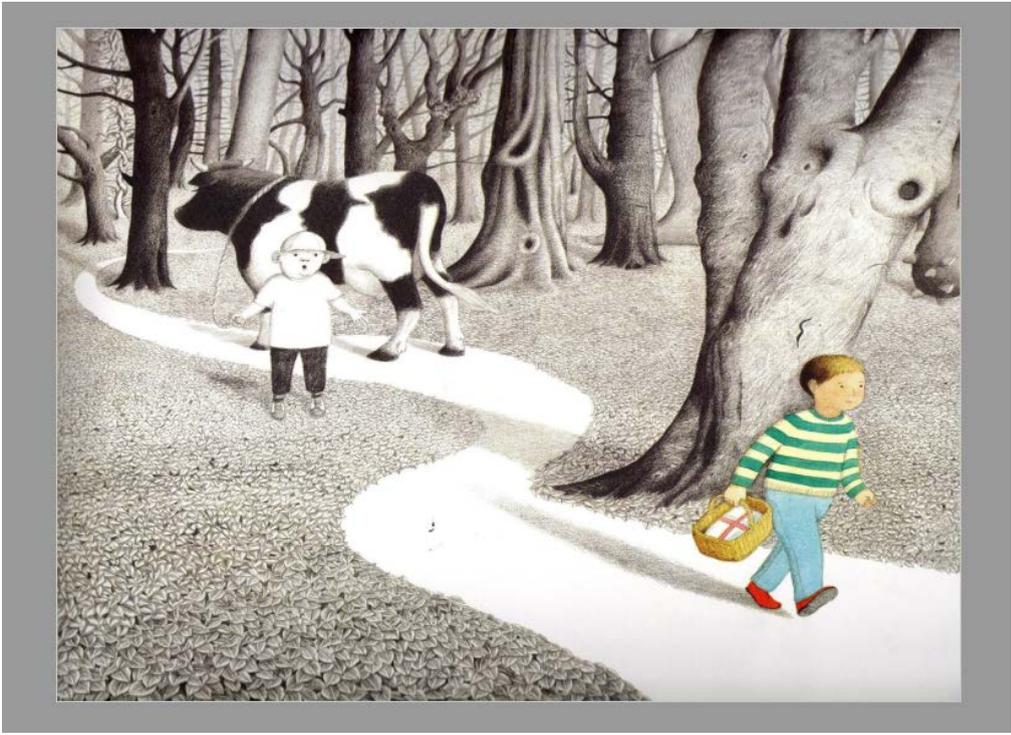
Pero ese día, por primera
vez, escogí el atajo.
Quería estar en casa
por si papá regresaba.



En las cinco páginas siguientes aparecen diversas alusiones intertextuales que traen a escena diferentes historias infantiles como Jack y las habichuelas mágicas, Ricitos de oro y Hansel y Gretel



Después de un rato me encontré a un niño.
—¿Quieres comprar una linda vaquita lechera? —preguntó.
—No —respondí (¿para qué querría yo una vaca?).
—Te la cambio por ese dulce pastelito de tu canasta —me dijo.
—No, es para mi abuela que se siente mal —dije, y seguí caminando.
—Yo también me siento mal —oí que decía—,
yo también me siento mal...



Al internarme más en el bosque me encontré
a una niña de trenzas doradas.
—Qué bonita canastita —dijo—. ¿Qué tiene?
—Un pastel para mi abuela, que se siente mal.
—Me encantaría un pastel como ése —dijo.
Seguí caminando y la oí decir:
—Qué rico pastel, me encantaría tener uno...





Decisiones metodológicas

Contextualización

La secuencia didáctica se realizó en la Escuela N°128 de la ciudad de Rivera, Uruguay (Programa .A.PR.EN.D.E.R Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) con 20 alumnos de 8 y 9 años de tercer año matutino de enseñanza primaria. Dicho centro pertenece a la educación formal y atiende a alumnos de primer año a sexto año de primaria, aproximadamente 500 alumnos en 20 clases, el tiempo pedagógico es de 4 horas y la escuela funciona en dos turnos.

El programa APRENDER, se desarrolla desde 2011, y de acuerdo a los niveles socioculturales y económicos del alumnado, se clasifica a las escuelas por quintiles, el 1 y el 2 que son los más desfavorecidos pasaron a ser escuelas APRENDER. Este programa procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad.

Población

La población atendida proviene de sectores vulnerables en cuanto a sus características socioculturales. Un gran porcentaje de estos alumnos presenta percepciones negativas en cuanto a su autoestima y no reciben un apoyo adecuado de sus familias que acompañan poco sus procesos educativos. Los padres cuentan con estudios primarios finalizados y algunos con estudios secundarios, son escasos los

casos que cuentan con título terciario y/o universitario. Los alumnos de este grupo tienen en su escolaridad una trayectoria de nivel inicial realizada en el Jardín de Infantes del barrio, y primero y segundo año lo cursaron en la institución a la que concurren ahora. Todos los niños viven en el mismo barrio donde está la escuela. Las propuestas que se presentan a estos niños siguen las orientaciones del currículum oficial establecido en el Programa de Educación Inicial y Primaria, en estas prácticas son muy poco frecuentes los abordajes de trabajo con el libro-álbum.

Instrumentos de recolección de datos

En este trabajo de campo, para obtener los datos se realizaron dos instancias de trabajo con la clase, se grabaron los encuentros en formato audiovisual y luego se procedió a desgrabarlos y transcribirlos para poder analizarlos. Esta transcripción se limita a las voces de los alumnos y a las intervenciones docentes, excluyendo aspectos del discurso ajenos a los objetivos del trabajo como repeticiones del maestro, comentarios de los alumnos sobre otros temas o interrupciones.

Además, se realizó un registro narrativo del espacio de intercambio entre lectores. Asimismo se analizaron las escrituras producidas por los alumnos. La secuencia se realizó en el segundo semestre del año, más precisamente durante el mes de julio.

Secuencia didáctica

La secuencia de lectura del libro-álbum se realizó en dos clases, entre ellas se estableció un período de tres días para que el docente analizara y evaluara los datos obtenidos en la primera producción a efectos de hacer los ajustes necesarios para la realización de la segunda clase.

CLASE 1	CLASE 2
Primer momento: Lectura del libro-álbum "En el bosque" de Anthony Browne.	Primer momento: Lectura del libro-álbum "En el bosque" de Anthony Browne.
Segundo momento: escritura por sí mismos de los alumnos de un comentario sobre el texto leído, sin que medie espacio de intercambio entre lectores.	Segundo momento: apertura del espacio de intercambio entre lectores.

	Tercer momento: escritura por sí mismos de un comentario sobre el texto leído.
--	--

Clase 1

El docente presenta la obra, lee el título y anticipa algunos datos sobre su contenido; muestra el libro, su tapa y contratapa.

Primer momento

Les cuento que en la clase de hoy les voy a leer un “cuento”, lo elegí porque a mi me encantó desde la primera vez que lo leí y no quería dejar de compartirlo con ustedes, vamos a hacerlo como ya lo hicimos en muchas de nuestras clases, solo que esta vez cuando termine de leer no vamos a hablar nada sobre lo leído. Hoy solo lo voy a leer yo y ustedes van a escribir algo que después les voy a decir.

Otra información importante es el nombre del autor, quien también hizo las ilustraciones, se llama Anthony Browne y nació en Inglaterra. Desde pequeño como ustedes, le gustaba mucho dibujar y de grande siguió dibujando y estudiando para mejorar esos dibujos, por eso van a ver que este libro tiene ilustraciones hermosas que fueron realizadas por él. Él escribió y dibujó otras historias también que las podemos leer más adelante en otras clases así lo conocemos más.

Les presento el libro entonces: para comprenderlo tienen que prestar mucha atención a la historia, pero también a las ilustraciones. Les voy a ir proyectando en la pantalla a medida que voy leyendo; cuando terminemos, paso el libro para que lo aprecien mejor. Se llama *En el bosque* ¿conocen historias que ocurrieron en un bosque?, ¿cuáles? Les muestro la tapa, hay un niño ¿lo ven? ¿qué estará haciendo en ese bosque? Les muestro la contratapa, ven la pregunta: ¿en el bosque nada es lo que parece?, ¿por qué dice eso? Vamos a leerlo para descubrirlo, ¿les parece?

Segundo momento

Se procede a leer el texto completo, sin saltar párrafos, sin interrupciones y respetando la literalidad

del mismo, es decir, leyendo las palabras tal cual aparecen, sin sustituirlas u omitirlas y mirando las imágenes. Se varía el tono de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo y los diferentes climas de la historia

El docente procura transmitir con la lectura el efecto que el cuento le produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, emoción... y presta atención al interés y otras reacciones de los niños durante la lectura.

Tercer momento

Sin realizar espacio de intercambio entre lectores, se les plantea a los alumnos la

escritura de manera individual: “¿recuerdan que al comenzar les expliqué que no íbamos a conversar sobre lo leído? Les pido que escriban lo que más les llamó la atención, lo que más recuerdan o lo que quieren destacar del libro que acabamos de leer”.

Clase 2

Primer momento

Hoy les volveré a leer el libro *En el bosque*, pero deben estar muy atentos porque después de la lectura vamos a conversar mucho sobre lo que vieron y oyeron acerca del libro.

El docente lee nuevamente el texto en la misma modalidad de la clase anterior mostrando las imágenes a la vez y luego se da apertura al espacio de intercambio entre lectores.

Segundo momento: espacio de intercambio entre lectores

Al finalizar la lectura, se establece un tiempo para que los alumnos expresen sus primeras impresiones sobre lo leído, a continuación se releen algunos fragmentos que se quieren analizar. Atendiendo a las características del género, se pone atención en las ilustraciones. Al releer se persiguen varios objetivos: identificar cuando hay intertextualidad, vincular la historia con el cuento tradicional *Caperucita Roja* y detectar las rupturas que se establecen, poner el foco en el manejo de las ilustraciones y cómo estas aportan para construir sentido. Es probable que los alumnos expresen ideas que deberán ser tenidas en cuenta al momento del intercambio aunque no estaban previstas en la planificación, esto cobra relevancia porque brinda espacios para que todos puedan dar a conocer sus interpretaciones y compartir lo que construyeron. El docente apoya las intervenciones invitando a que todos tomen posición desde el apoyo o refutando las ideas de los demás, presentando argumentos válidos desde su elaboración o desde apoyos en el texto que los respalden, estos mecanismos son interesantes también para estimular el volver a pensar, enriquecer o cambiar las perspectivas obtenidas anteriormente.

Comenzar el intercambio focalizando la mirada en la tapa y contratapa:

“¿observan que forman una sola imagen? Recuerdan que antes de leer vimos esta pregunta: ¿en el bosque nada es lo que parece? y dijimos que íbamos a leer para obtener respuestas, ¿que me pueden decir sobre eso?

Observen los colores, ¿por qué será que el ilustrador los eligió? ¿qué piensan sobre eso? ¿por qué habrá ilustraciones en blanco y negro y otras en color?

¿Ven la sombra del niño? ¿Qué forma tiene? ¿Todos piensan lo mismo?”

“A mi me gustó mucho esta parte.” Mostrar la siguiente página y leer el texto.



“¿Por qué el niño se despertó? ¿Cómo será que se sintió en ese momento?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Qué otros elementos observan en la ilustración?” Referir al soldadito de plomo, “¿lo conocen? ¿saben que pertenece a otra historia?” El docente puede explicitar esa información si los alumnos la desconocen.

“Observen estas páginas”, releer el texto.



“¿Por qué les parece que dice que todo estaba en silencio? ¿Ven la expresión del

rostro de la mamá? ¿Por qué está triste? Observen las dos ilustraciones de la mamá, ¿por qué el ilustrador las habrá dibujado de maneras distintas?”

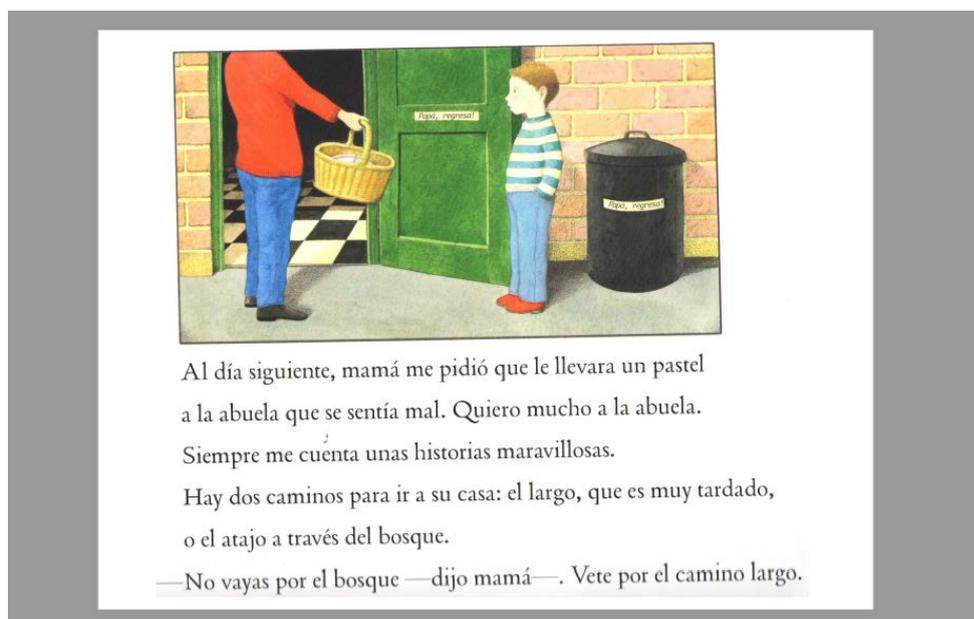
Mostrar y leer la siguiente página.

“Observen las ilustraciones de esta página ¿por qué el ilustrador habrá dibujado así¿qué les parece?”



Mostrar esta página y releer el texto.

“¿Esto ya lo escucharon alguna vez? ¿Les recuerda algo? ¿Por qué no se muestran las caras en los dibujos? ¿Esto ya pasó en otra oportunidad? “

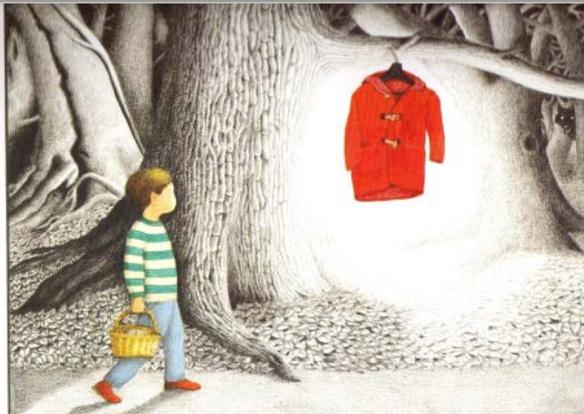


Releer este fragmento: “Hay dos caminos para ir a su casa: el largo, que es muy tardado, o el atajo a través del bosque.

-No vayas por el bosque-dijo mamá-.Vete por el camino largo.”

“¿Por qué lo dice de esa manera?”

Volver sobre esta página, leerla y mostrar la imagen.



Me estaba dando mucho frío y deseé haber traído un abrigo. De pronto, vi uno. Era muy bonito y caliente, pero en cuanto me lo puse me dio miedo. Sentí que algo me seguía. Recordé una historia que me contaba la abuela sobre un lobo feroz. Empecé a correr y sin darme cuenta me aparté del camino. Corrí y corrí cada vez más adentro del bosque, pero estaba perdido. ¿Dónde estaba la casa de la abuela?

“Vieron que habla de una historia que contaba la abuela, ¿a qué será que se refiere?

¿En las ilustraciones hay información sobre esa historia?”

Leer la siguiente página e indagar :”¿por qué usó la palabra aterrizado y no la palabra miedo?

¿Por qué dijo lentamente y no despacio?”

Destacar que el escritor hace una elección de las palabras que usa para escribir y que esa elección es muy importante para expresar con mayor precisión lo que desea.



Toqué la puerta y una voz preguntó
—¿Quién es? —Pero no parecía la voz de la abuela.
—Soy yo. Traje un pastel de parte de mamá.
Empujé un poco la puerta.
—Entra, corazón —dijo la extraña voz.
Estaba aterrorizado. Lentamente, entré.
Ahí, en la cama de la abuela, estaba...

Mostrar la siguiente página y preguntar: “¿por qué el ilustrador dibuja a la abuela de esa manera? ¿qué les parece?”



¡La abuela!

Tercer momento

Finalizado el espacio de intercambio, el docente entrega a cada alumno el comentario realizado en la clase anterior y le solicita que agreguen nuevas impresiones, ideas nuevas.

“Les voy a repartir lo que ustedes escribieron en la clase anterior sobre el libro *En el bosque*. Deben leer lo que escribieron, solitos cada uno con su escritura, y luego, si desean, agreguen, escriban algo más sobre la historia. Un comentario, una impresión que les causó, una idea nueva.”

Análisis

El análisis que se realiza se condice con el desarrollo de la secuencia didáctica que tuvo diferentes momentos en su aplicación. En un primer momento, se analizan las interpretaciones escritas de los alumnos luego de la primera lectura del libro-álbum donde no hubo espacio de intercambio entre lectores. En segundo lugar, el espacio de intercambio lector de la segunda clase, y finalmente, las interpretaciones escritas realizadas luego del intercambio entre lectores posterior a la segunda lectura del cuento.

Análisis de las interpretaciones escritas luego de la primera lectura del cuento

Al terminar la primera lectura del libro-álbum realizada por el maestro, se les solicitó a los alumnos que escribieran lo que más les llamó la atención, lo que más recuerdan o lo que quieren destacar del libro leído, sin que medie intervención del docente, es decir, sin intercambio entre lectores.

Después de leer y analizar con detenimiento las 14 escrituras de niños de tercer año, podemos afirmar que sus ideas permiten distinguir dos grupos. Uno hace referencia a la intertextualidad del libro y cita diversos títulos de cuentos a los que alude la obra pero sin escribir cuáles son los elementos que aparecen de esos otros cuentos; otro grupo no logra explicitar esta característica presente en el libro-álbum. El grupo que refiere a la intertextualidad lo hace citando los personajes de otros cuentos pero en ocasiones no escribe explícitamente a qué cuento pertenecen y solamente dos alumnos logran indicar elementos y decir en qué cuento está esa referencia.

Los que no logran hacerlo basan su escritura en la alusión a escenas o hechos del cuento y narrando diferentes fragmentos que quieren destacar.

Grupo 1: Refieren a la intertextualidad del libro

En este grupo los alumnos citan diversos títulos de cuentos a los que alude la obra.

Augusto: aparecen partes de otros cuentos y son Hansel y Gretel, Caperucita Roja, Vella [sic⁴] durmiente, Ricitos de oro y Rapunzel.

⁴ Se transcribe de acá en adelante, las escrituras tal cual aparecen en las producciones de los niños

Dara: El cuento tenía 4 personajes: el lobo, caperucita, el príncipe y rampusel.

1.a Aluden a las semejanzas con el cuento *Caperucita Roja*

Aquí son varios los alumnos que expresan la semejanza con el cuento de *Caperucita Roja*

Braian C. : Me gusto porque es como la Caperucita Roja.

Dara: El cuento tenía algunos personajes de otros cuentos pero mas me parecio a Caperucita Roja

Heberlin:Parecia Caperusita Roja

Jorge: a mi me recuerda a un cuento a la Caperucita roja

Lucas: Se parece a otro cuento que conosco el de Caperusita roja

Maria: el cuento se parece a la Caperusita roja

Grupo 2: No explicitan la intertextualidad del libro

Aquí los alumnos hacen alusión a escenas o hechos del cuento y narran diferentes fragmentos que quieren destacar.

Áron: me gustó cuando encontró la casa de la abuelita.

Kahuan: recuerdo que estaba el lobo, el abrigo y la abuela.

Luan: me gustó la parte del reencuentro con la abuela y el papá.

Rafaela: era una vez un niño que escuchó un ruido extraño esa parte fue la que mas me gusto.

Análisis del intercambio entre lectores después de una segunda lectura del cuento

En la segunda clase, el docente realiza una relectura de la obra y posteriormente abre un espacio de intercambio entre lectores donde se ponen en juego las intervenciones docentes planificadas para lograr avanzar en las interpretaciones de los alumnos. En este espacio se persiguen propósitos tales como analizar el impacto de las intervenciones docentes luego de la segunda lectura y dar a conocer algunas intervenciones que enriquecen estos espacios.

A continuación se analizan algunos momentos del espacio de intercambio entre lectores que permiten analizar las intervenciones docentes y sirven para abordar también las escrituras que se producen luego de la segunda clase. Después de la segunda lectura donde se leyó y se proyectaron las imágenes, el docente propuso el diálogo junto a los alumnos para intercambiar las diversas interpretaciones.

Las primeras impresiones de los alumnos dan cuenta de la importancia de las

ilustraciones en el libro álbum que aportan a la construcción de sentido y atrapan a los lectores: Kahuan se refiere a la cara de la abuela haciendo alusión a la ilustración, Dara dice que la dibujaron así porque estaba enferma, y Augusto afirma que se la ilustró así para no asustar a los lectores.

Maestro: -Aparece algo ahí que me hace reír, ¿cómo qué por ejemplo? Kahuan

Kahuan: -¿Cómo la abuela?

Maestro-La abuela, ¿lo que de la abuela?

Kahuan:-La cara.

Maestro-¿Por qué será que el ilustrador dibujó a la abuela de esa manera?

Dara:-Porque estaba enferma.

Maestro-¿Por qué la dibujo de esa manera?

¿Qué les parece?

Augusto:-Para uno no quedar muy asustado capaz.

La gente que lea.

Luego, el docente se refiere a la pregunta: “¿En el bosque nada es lo que parece?” y Dara expresa que en el bosque del cuento hay personajes de otros cuentos haciendo alusión a la intertextualidad de este libro y trayendo lo que se vio en las escrituras luego de la primera lectura, pero nuevamente la atención se deriva hacia lo que sugieren las imágenes y Augusto introduce el análisis sobre el significado de la sombra del niño y otros alumnos acompañan afirmando que la sombra no parece ser la del niño.

Maestro- A ver, muy bien,Ahora otra cosa, cuando empieza el cuento, en la tapa y en la contratapa, que forman una sola imagen, y acá aparece esto a ver, les voy a mostrar ahí , ahí es la tapa no?

Y acá en la contratapa dice ¿En el bosque nada es lo que parece? Y dijimos que íbamos a leer para saber más sobre eso.¿Por qué será que dice: En el bosque nada es lo que parece?

Dara:-Porque aparecen personajes de otros cuentos.

Augusto:-La sombra del niño parece como si fuera un pie de un animal que asusta.

Maestro:-¿Parece su sombra?

Algunos:-No, parece otra cosa.

A continuación, el docente interviene para que la atención se centre en el manejo de los colores que se hace en el libro-álbum, y Augusto expresa ideas que dan cuenta del papel destacado que se le otorga al personaje principal en la interpretación de los alumnos, ya que afirma que el niño siempre tiene color porque es el personaje

principal y los contraponen a los otros personajes que aparecen en blanco y negro.

Maestro: Vieron que hay ilustraciones del cuento, con colores y hay otras sin color o en blanco y negro.

Augusto: Como la tapa, la tapa es en blanco y negro, y hay algunas partes que son con color como el niño, el niño tiene color siempre.

Maestro: ¿Y por qué será que el niño siempre tiene color?

Augusto: Porque es el personaje principal.

El maestro introduce otra pregunta sobre otro momento del libro y hace ver que la ilustración -en este caso- aporta para construir sentido y complementar lo que se dice con palabras, Este aspecto colabora también a la construcción de las características propias del género en las que las imágenes son muy importantes porque aportan información que no aparece en el texto escrito. Como plantea Colomer (2002, p.20) al referir al libro-álbum: “texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que dicen las ilustraciones.”

Maestro: ¿Pero vieron que ahí dice así: “Una noche me despertó un ruido espantoso”

¿Y cómo ustedes se dan cuenta que ese ruido es espantoso?

Tiffany: Porque vemos los rayos.

Del análisis de la ilustración surge otro aspecto: la presencia del soldadito de plomo, (los alumnos no lo llaman así) Augusto y Braian ponen en juego su biblioteca mental y recuperan el cuento *El soldadito de Plomo*, aunque aquí hay espacio para la duda, ya que el alumno cita también una película donde aparece ese personaje, pero la intervención de Braian alude al cuento y entre los dos reconstruyen varios aspectos de la trama de la historia y realizan inferencias para aproximarse al título del cuento, nuevamente la intertextualidad permite enriquecer las construcciones de los alumnos y compartir los significados con los demás alumnos que no conocían este cuento.

Maestro: ¿Qué otros elementos hay acá en la ilustración, qué otras cosas aparecen?

Augusto: De que hay como un soldadito

Augusto: Es aquel de la película que va a salvar una bailarina y termina quemando todo

Maestro: Ah, miren lo que dice el compañero, que lo vio en una película que él va a salvar una bailarina.

Augusto: En un libro.

Maestro: ¿Y qué le pasó a él? ¿Por qué le falta una pierna?

Augusto: Porque iba a la guerra y terminó sin la pierna.

Augusto: Pero salvó a la bailarina.

Y se quemó la pierna y no hubo arreglo y tuvieron que cortársela.

Brian: En realidad el cuento lo que me pareció, la bailarina se había caído de una ventana y él se había tirado y se había roto la pierna.

Maestro: Entonces, este soldadito pertenece a otra historia no, ¿ustedes saben el nombre de la historia?

Augusto: El soldadito sin pierna.

Maestro: Podría ser, solo que se llama *El soldadito de plomo*. Es una historia muy antigua.

Debemos destacar que la noción de biblioteca mental es abordada por Hebrard (2006:6) al plantear su concepción de la lectura: "leer pocos libros pero leerlos con frecuencia y, sobre todo, no olvidarlos nunca, porque esa base de lectura es la que da cultura de libros, y es la misma que permite luego leer todo tipo de libros." De esta manera, los alumnos lograrán relacionar las obras leídas y recuperar lo existente en sus bibliotecas. La dimensión y el contenido de estas bibliotecas mentales van a depender de los caminos lectores de los alumnos y de las ocasiones que han tenido de conocer los libros. Al decir de Graciela Montes (2007:17): "Lo primero que puede hacer un maestro que quiere 'enseñar a leer' es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura" Los alumnos que participan de este trabajo han tenido esa ocasión al abordar el libro *En el bosque* pero vemos como sus bibliotecas mentales reflejan la variedad y cantidad de esas ocasiones.

Más adelante en el desarrollo del intercambio y por la intervención que realiza el docente aparecen las alusiones al cuento *Caperucita Roja* que estuvieron presentes en varias de las escrituras de los alumnos cuando refieren a la semejanza entre los dos cuentos, Kahuan refiere a lo que dice la mamá y afirma que es igualito a lo que le dijeron a Caperucita, y Tiffany cita el saco rojo y Augusto al lobo, todos elementos que remiten al cuento.

Maestro: En esta otra página dice así: Al día siguiente, mamá me pidió que le llevara un pastel a la abuela que se sentía mal. Quiero mucho a la abuela.

Siempre me cuenta unas historias maravillosas.

Hay dos caminos para ir a su casa: el largo, que es muy tardado, o el atajo a través del bosque.

-No vayas por el bosque- dijo mamá-. Vete por el camino largo.

¿Ya escucharon eso alguna vez?

Kahuan: En Caperucita Roja.

Lo que le dijo la madre es igualito a lo que le dijo a Caperucita Roja.

Tiffany:Que puede ser por el saco rojo, parece la Caperucita Roja.

Augusto:En el medio del bosque que aparece la cara del lobo.

El docente focaliza el análisis en el manejo de la sinécdoque que hace el autor y pregunta por qué no se muestran las caras en los dibujos. Tiffany lo justifica diciendo que los personajes son muy altos y que no le dan las hojas para ilustrar todo. Si bien reconocen que se usa el mismo recurso al dibujar al padre en otra ilustración, aspecto en que el docente debió insistir pues no había sido tan advertido, no logran explicitar que es un recurso elegido por el autor a propósito, con la finalidad de que el lector construya o recupere lo que falta y no tiene que ver con cuestiones exclusivamente de carácter gráfico aunque estas tienen gran relevancia cuando leemos este género.

Maestro:¿Y por qué no muestran las caras en los dibujos?

Tiffany:Porque a veces son muy altos, y a veces no le dan las hojas también.

Braian: padre no le aparece la cara tampoco

En otro pasaje del intercambio el docente introduce preguntas que aluden al lenguaje literario y los alumnos logran expresar por qué el escritor eligió esas palabras dando cuenta de sus significados y explicando por qué esa palabra se adecua a lo que se quiere expresar.

Maestro:¿Por qué no usa la palabra miedo y usa la palabra aterrorizado?

Dara:Porque estaba con mucho, mucho miedo.

Augusto:Porque aterrorizado quiere decir mucho más miedo que miedo.

Maestro:Otra pregunta:¿por qué dijo lentamente y no despacio?

Augusto:Porque queriendo decir lentamente, sin hacer ruido, porque hacerlo despacio hacés así (hace movimientos con su cuerpo para representar lo que quiere explicar)

Porque lentamente es más que despacio.

Eliana:Es muuuy lento.

Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la segunda lectura del cuento

Luego de la segunda lectura del cuento, se dio apertura a un espacio de intercambio que ya fue analizado. Se continúa el trabajo solicitando a los alumnos que lean lo que hicieron en la primera escritura y después agreguen algo más: un comentario, una nueva idea, sin borrar nada de lo que ya está escrito.

A continuación se analizan estas escrituras.

Advierten el uso de la sinécdoque

Algunos alumnos incorporan a sus escrituras el uso de la sinécdoque que realiza el escritor y que no lo habían explicitado en su primera escritura, este aspecto fue abordado por el docente en su intervención durante el espacio de intercambio.

Augusto: la cabeza de los padres no aparece en algunas partes como cuando la mamá le dice no vayas por el bosque anda por el camino largo

Camila: la madre y el padre no tienen cabeza

Maria: la mamá y el papá no tienen cabeza

Rafaela: hoy vimos que cuando la mamá le entregaba la canasta no mostraba la cabeza

Cabe destacar que este recurso es usado en otros momentos del libro, si seguimos a Cecilia Bajour (2010) podemos afirmar que el uso de este recurso responde a una necesidad narrativa de graduar cuidadosamente la información y buscar la intensa participación del lector, también alude a cuestiones que tienen que ver con el uso del tiempo y de la sorpresa en los libros-álbum, se alternan momentos de avance con los de detención y se generan expectativas al retardar la información.

Expresan por qué este libro se parece al cuento de *Caperucita Roja*

Muchos alumnos expresaron que *En el bosque* se parece a *Caperucita Roja*, reconocen las relaciones intertextuales que dan cuenta de ello basando sus afirmaciones al describir la semejanza que existe cuando el niño debe llevar una canasta con pastel para su abuela a través del bosque y lo que realiza Caperucita en la trama del cuento. También destacan la aparición de objetos semejantes como son la canasta y el abrigo rojo.

Florencia: se parece [sic] a Caperucita porque usa una caperuza y lleva una cesta con tortas y bizcocho igual que el personaje de Caperusita [sic] Roja.

Jorge: porque tiene caperuza y lleva un pastel y lleva una canasta.

Kahuan: por la canasta y el abrigo y la mamá le dijo que no vaya al bosque igualito a caperucita en otras partes aparecen las partes de la caperucita roja.

Tiffany: se parece a Caperucita porque lleva una cesta y lleva un abrigo que tiene

caperuza

Áron: porque encontró un abrigo con capucha parecida [sic] al de caperucita roja y tiene una canasta que parece de caperucita roja.

Aquí no podemos obviar que el hecho de reconocer o no las relaciones intertextuales, depende de los conocimientos previos que tienen los lectores: "asignarle importancia a los elementos dentro de los textos depende de encontrar señales en algún lugar de los textos, y esto, a su vez, depende de la experiencia" (Hunt 1988, como se citó en Silva Díaz, 2005)

Hacen referencia a los personajes y elementos de otros cuentos

Algunos alumnos logran escribir cuáles son los personajes y elementos de otros cuentos que son utilizados por Anthony Browne en *En el bosque*.

Dara: en el cuento *En el bosque* aparecen cosas y personajes de otros cuentos como: la bella durmiente, el gato con botas, la torre de Rapunzel y el príncipe con su caballo, la cenicienta porque aparece la calabaza y el zapatito de cristal.

Augusto: Aparece Hansel y Gretel al lado de la fogata calentándose.

Aparece bella durmiente y la rueca

Cenicienta la calabaza y el zapatito de cristal

Florencia: y en el bosque aparecen Ricitos de oro y los osos, Rapunzel y la torre y el príncipe en su caballo.

Nuevamente, la experiencia de estos alumnos como lectores les permite establecer relaciones intertextuales que dan cuenta de sus trayectorias y acceso a los textos literarios y de otras experiencias que no responden a lo literario pero están presentes en sus contextos cotidianos. Como plantea Silva Díaz (2005): "el lector podrá reconocer como tal una referencia a una obra literaria sólo si tiene algún conocimiento previo de esta obra, así sea a través de otros medios como la televisión o la publicidad" (p.106)

Conclusiones

En este trabajo se puso en juego el análisis de una situación de intercambio entre lectores luego de la lectura realizada por el docente de un libro-álbum. También se avanza para dar cuenta del carácter epistémico de la escritura y cómo posibilita que

los alumnos reorganicen lo que escribieron anteriormente, para ello se propuso escribir sin haber realizado intercambio entre lectores y luego conservar esa escritura para volver sobre ella en una segunda instancia de escritura que tiene lugar después del espacio de intercambio.

Debemos recuperar los interrogantes que guiaron el trabajo, nos preguntamos si los alumnos podrían explicitar rasgos de la obra que la ponen en diálogo con otras que la precedieron y si en la escritura se registran avances sobre las interpretaciones iniciales sobre la obra luego del espacio de intercambio. También analizamos cómo las intervenciones docentes durante el intercambio promueven el avance en las interpretaciones.

Antes de desarrollar las conclusiones, destacamos que los alumnos realizaron escrituras autónomas de carácter alfabético que permitieron conocer sus interpretaciones, para este trabajo no se observaron ni corrigieron aspectos referentes a la ortografía o a la sintaxis. Como expresamos al referirnos a la población de alumnos que intervienen en este trabajo, no son comunes las prácticas con los libros-álbum ni la realización de escrituras como las propuestas en la secuencia planteada, ambos factores deben ser tenidos en cuenta al momento de analizar los resultados.

Basado en el análisis de lo expresado en el espacio de intercambio entre lectores y en las producciones escritas, podemos afirmar que algunos alumnos logran explicitar algunos rasgos de la obra que remiten a otras obras que hacen parte del camino lector transitado, estas explicitaciones aparecieron con más claridad en el espacio de intercambio y en la escritura debido a las intervenciones docentes pensadas con anterioridad y que contribuyeron a establecer relaciones intertextuales. En estas relaciones predomina la referencia a *Caperucita Roja*, cuento clásico que mantiene su vigencia en las nuevas generaciones de lectores que lo conocen en contextos extraescolares o en años anteriores de su escolaridad.

Con respecto a la segunda escritura, si bien se registran avances si la comparamos con la primera, los alumnos no logran plasmar toda la riqueza de lo que aparece en el espacio de intercambio lector y no se refleja la reflexión y el análisis de las escrituras en su función epistémica permitiendo construcciones propias y no solamente reproduciendo lo que aportaron otros alumnos o el docente.

Debemos destacar que las intervenciones docentes fueron fundamentales para promover avances en las interpretaciones y guiar a los alumnos a reconocer las particularidades del género, pero percibimos que los abordajes del género deben sostenerse en el tiempo para que las interpretaciones se enriquezcan y la construcción de sentido se favorezca.

Otro aspecto que no podemos obviar es la muy buena recepción que tuvo el género libro-álbum entre los alumnos, que se vieron sorprendidos y motivados durante el desarrollo de la secuencia y centraron su interés en las imágenes, uno de los aspectos

fundamentales en estas obras.

Este trabajo es un aporte en un campo que cuenta con escasas investigaciones, nos referimos a las situaciones relacionadas con el aprendizaje literario. F. Munita y A.M. Margallo (2019) han constatado esta realidad, las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza literaria adolecen de cierta dispersión. Nos parece indicativo de la inmadurez investigativa en este ámbito, la escasez de investigaciones empíricas que documenten los resultados de situaciones relacionadas con el aprendizaje literario, panorama que contrasta con la abundancia de propuestas de actividades, selección de lecturas y explotación de textos literarios que incorporan las líneas de renovación señaladas por el nuevo modelo.

Bibliografía

- Bajour, C. (2010). *El arte de la sorpresa: La metonimia de la imagen en los libros-álbum*.
- Bombini, G. (1997) "*Sujetos, literatura y currículum*". En C. Battilana y G. Bombini (eds.) *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. La Plata, Argentina, 137-158.
- Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018). *Leer y escribir para aprender : Módulo N° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación y Deportes de la Nación : Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior
- Chambers, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Colomer, Teresa (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. CL&E: Comunicación, lenguaje y educación, nº 9, pp. 18-31
- Colomer,T.(2002):"*El papel de la mediación en la formación de lectores*" .En:Colomer,T.;E.Ferreiro y F. Garrido.Lecturas sobre Lecturas/3.México D.F.:CONACULTA,9-29.
- Colomer, T. (2002):*Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Colección Papeles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer Teresa (2004) "*La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*" en revista *Lectura y Vida* año 22-Diciembre de 2001. Barcelona
- Colomer. T. (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis. Madrid.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005). Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura, Buenos Aires, 2005.
- Díaz, Fanuel. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*Bogotá: Norma.

- Forestiere, N. (2020). La escritura como testigo de los procesos de interpretación: Intercambio entre lectores en torno a la lectura de un libro álbum al finalizar el primer ciclo de la educación primaria. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Hébrard, J. (2006), La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Encuentro con lecturas y experiencias escolares,. Buenos Aires: Flacso, p. 18.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014): Documento transversal N°2. Leer y aprender a leer: Disponible el 20/10 en: Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80
- Montes, Graciela (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de cultura*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. República Argentina.
- Munita, Felipe y Manresa, Mireia (2012): "La mediación en la discusión literaria". En: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados. "Parapara" n°5*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, con el patrocinio de la Fundación SM (distribuido por Ekaré), 119-143. ISBN: 978- 980-6417-39-7
- Munita, F., y Margallo Ana (2019) *La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante*.
- Peña Muñoz, Manuel (2006) "El libro álbum: un objeto cultural" en Nodelman, Perry *Laboratorio Internacional. Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*.
- Rabasa, M. y Ramírez María (2012) *Desbordes. Una mirada sobre el libro álbum* (2012) EIUNS, Bahía Blanca
- Rosenblatt, L. (1996): —El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura, en *Textos en contexto, Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Silva Díaz Ortega M. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario*.

