
Godnic, F. M. (junio, 2022). "Lectura y conversación literaria en la formación docente. Recorridos lectores con libros álbum". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 275 – 288.

Título: Lectura y conversación literaria en la formación docente. Recorridos lectores con libros álbum

Resumen: El siguiente artículo se propone compartir experiencias de lectura literaria desarrolladas de manera virtual en un profesorado de la Provincia de Buenos Aires durante un cuatrimestre del 2021. En cada año de la carrera se implementaron simultáneamente recorridos de lectura con libros álbum a partir de diferentes temáticas que, progresivamente, buscaron incidir en la formación de los estudiantes como lectores y como docentes de literatura.

Palabras clave: formación inicial docente, itinerarios de lectura, conversación literaria, libros álbum.

Title: *Reading and literary conversation in teachers education. Reading tours with album books*

Abstract: *The following article proposes to share virtual experiences of literary reading developed in a teachers institute at Buenos Aires Province during a four-month period of 2021. In each year of the career, reading tours were simultaneously implemented with album books organized from different themes that progressively look for an approach to the student's education as literature readers as well as their training as literature teachers.*

Keywords: *inicial teachers training, reading itinerary, literary conversation, album books.*

Lectura y conversación literaria en la formación docente. Recorridos lectores con libros álbum

Flavia M. Godnic¹

Leer y conversar sobre literatura en la formación docente. Recorridos de lectura con libros álbum

En el siguiente artículo se comparten experiencias de lectura literaria llevadas a cabo de manera virtual durante el año 2021 en el Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°113 de la Provincia de Buenos Aires. Cabe señalar que el desarrollo de la cursada no fue decidido por la comunidad educativa, sino que estuvo condicionado por el contexto de pandemia causado por el COVID-19, motivo que generó algunas inquietudes y la toma de decisiones didácticas excepcionales a la hora de planificar las distintas situaciones de enseñanza. Principalmente, se hizo necesario repensar dispositivos que permitieran, por medio de encuentros sincrónicos quincenales y de actividades asincrónicas, conformar progresivamente comunidades de lectores (Montes, 2006) para atender a la formación de los alumnos en tanto participantes de actos de lectura colectiva que, a la vez, posibilitaran enfrentarse al objeto de enseñanza para reflexionar, problematizar y conceptualizar los aspectos esenciales de dicha práctica para abordar su enseñanza. Es preciso aclarar que asumimos que para lograrlo es necesario atravesar un proceso complejo y progresivo, destinado a un individuo con características particulares ya que se trata de sujetos que son a la vez estudiantes y futuros docentes (Castedo, 2011). Esta doble pertenencia desafía a planificar instancias que aborden no solo contenidos específicos del área, sino que también atraviesen e interpelen a los alumnos como lectores y escritores para repensar el objeto de enseñanza, es decir, la lectura, la escritura, la oralidad y los quehaceres que cada una de esas prácticas supone. Es por

¹ Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Formadora de docentes en el nivel superior no universitario en Profesorados de Nivel Primario. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Maestranda en Escritura y Alfabetización (UNLP). Correo electrónico: marcela.godnic@gmail.com

eso que, para pensar la formación inicial de docentes, nos apropiamos de algunas de las ideas planteadas por Lerner, Stella y Torres (2009). Especialmente, consideramos necesario promover instancias que permitan objetivar esos quehaceres para definir con mayor precisión cuáles son los contenidos involucrados a la hora de enseñar y aprender las prácticas del lenguaje.

La propuesta desarrollada consistió en la implementación de itinerarios de lectura literaria en los cuatro años del Profesorado de Educación Primaria durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo.² Esos recorridos asumieron algunas particularidades y se pensaron específicamente para cada materia. En primer año, en el marco del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, se propuso la lectura de textos literarios que tuvieran protagonistas femeninas vinculadas con la infancia. En el Trayecto Formativo de Alfabetización se leyeron cuentos que presentaran intertextualidad con relatos tradicionales, mientras que, en el Ateneo de Prácticas del Lenguaje y Literatura de cuarto año, las lecturas giraron en torno a libros álbum metaficcionales, en palabras Silva-Díaz Ortega (2005), “un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y por tanto sobre su condición de artefacto” (p. 59). Cada recorrido se pensó en relación con el momento de la formación en que se implementó. Dado que en primer año la mayoría de estudiantes son ingresantes, el foco de la propuesta estuvo puesto en la conformación de comunidades lectoras y en el desarrollo de las competencias literarias (Colomer, 2005). A partir de segundo año también se priorizó la reflexión sobre las condiciones de enseñanza, el objeto de conocimiento y los contenidos disciplinares que se abordaron en cada encuentro virtual.

En las tres propuestas de lectura se incluyeron diferentes libros álbum. La elección de dicho género se decidió por diversos motivos. Por un lado, dadas las características de la cursada (breves encuentros virtuales y clases asincrónicas), fue necesario incluir textos breves, que pudieran leerse a través de dispositivos móviles y que, asimismo, permitieran desarrollar ricos intercambios entre lectores a

² Las materias involucradas en la propuesta fueron el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad de primer año en sus tres turnos, El Trayecto Formativo en Alfabetización que se dicta en 2do año en el turno mañana y en tercer año en el turno vespertino y en el Ateneo de Prácticas del Lenguaje y Literatura, en los turnos mañana y vespertino.

distancia que previeran la enseñanza de conocimientos específicos del área. Pero, además, se priorizó su inclusión atendiendo a los cambios que se produjeron en los modos de leer y en las textualidades en las últimas décadas a raíz del avance masivo de las herramientas tecnológicas. En gran parte de los textos que circulan cotidianamente, la escritura coexiste junto a otros sistemas de representación: imágenes, videos y audios (Cassany, 2006). Esto supone el contacto cotidiano con textos fragmentados, híbridos (Ramírez Gelbes, 2018) que ocasionan características especiales al acto de leer a diferencia de las particularidades que tradicionalmente la condicionaban. El libro álbum, en vez de rechazar esta realidad, la recoge y la incluye en un nuevo producto, en un objeto cultural de alto significado artístico, que se acompaña por novedosas condiciones y formas de interpelar a los lectores (Nodelman, 2006). En este sentido es que podemos pensar el vínculo entre las características textuales en la época posmoderna y aquellas presentes en los libros álbum ya que, en ellos, el lenguaje escrito y la ilustración establecen una relación de interdependencia que va construyendo el significado de la historia (Colomer, 2002). De esa manera lo visual adquiere una relevancia predominante y la fragmentación se propone como modo de acercamiento a la lectura (AAVV, 2006). El libro, entonces, se dirige a un público que, en muchos casos, se encuentra preparado para abordar esas significaciones. (Rabasa y Ramírez, 2013). Estos aspectos incidieron en que la mayoría de los relatos seleccionados para los itinerarios planeados pertenecieran a este género.

Por otra parte, cabe señalar que cada encuentro lector estuvo acompañado por una conversación literaria (Bajour, 2010), instancia que se pensó como posibilidad de construcción colectiva del sentido de cada relato. Es decir, la comunidad lectora también se asumió como una comunidad interpretativa (Colomer, 2005). Además, en algunos casos, estos intercambios funcionaron como momentos propicios para la reflexión sobre el objeto de enseñanza, esto es, la lectura de literatura. A continuación, profundizaremos en el desarrollo de cada uno de estos recorridos e intentaremos dar cuenta de ciertos cambios significativos que observamos a lo largo de la cursada.

Leer en el ingreso de la formación docente. Lectura y conversación literaria como modo de contribuir a la conformación de comunidades lectoras

Durante el primer cuatrimestre de 2021, en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad se sostuvo un recorrido lector que incluyó, entre otros relatos, *El árbol rojo* de Shaun Tan, *Haiku* de Iris Rivera y María Wernicke, *La caperucita roja* de Leicia Gotlibowski, *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray, *El globo* de Isol y *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Previo al inicio de este itinerario, se les propuso a los estudiantes intercambiar sobre la construcción de su camino lector (Devetach, 2003), propuesta que, en general, evidencia que se perciben a sí mismos como poco o nada lectores. Uno de los desafíos del Taller es, precisamente, que empiecen a pensarse a sí mismos como participantes de la cultura escritura, específicamente vinculados a la lectura, y que puedan integrarse a una comunidad que lee y comparte en torno a la literatura. Se espera que, progresivamente, tomen la palabra, se apropien de nociones y vocabulario específicos del área y conversen sobre ella cada vez con mayor conocimiento específico.

En cada encuentro virtual, la lectura se realizó a través de la docente y estuvo acompañada de una breve conversación literaria que permitió el ingreso al texto desde alguna de las claves o a partir de sus aspectos particulares (Bajour, 2010). Luego, ese intercambio continuó en un foro de discusión virtual en el campus.

La primera obra leída fue *El árbol rojo* de Shaun Tan. Las repercusiones que tuvo evidenciaron dos modos de acercamiento al texto que pueden apreciarse en la siguiente intervención:

Yo pienso que las imágenes, la tipografía, los colores tienen la intención de conectar al lector con las emociones por las que transita la protagonista. Es difícil leerlo sin recordar algún momento o situación que nos haya hecho sentir igual.

Por un lado, en ese fragmento se resalta la importancia del análisis de las imágenes y, por el otro, notamos una fuerte afinidad con los sentimientos de la protagonista. Otro comentario resume con claridad esta clave de acceso a la obra:

Resulta casi imposible no sentirse identificada con la protagonista en el sentimiento de desolación, abrumada por las circunstancias ¿quién no ha estado allí? (...) Algunas ilustraciones me resultan confusas como evidenciando el propio alboroto en tránsito, los colores en mi intuición tienen la intensidad de las palabras y las palabras de la imagen como si se retroalimentaran.

La elección de la primera persona para referirse a la mirada asumida sobre las ilustraciones parecería dar cuenta de una identificación personal con la protagonista, que también se hizo presente en otros comentarios: “El libro me pareció muy lindo y realista ya que en muchas ocasiones nos sentimos solos y sin ningún motivo para seguir siempre hay una esperanza y motivación para continuar”.

La inauguración de este espacio lector sumó, entonces, un nuevo desafío: lograr que las lecturas progresen hacia otras categorías que no se vinculen tanto con la experiencia personal, sino que se sostengan a partir de aspectos compositivos de los relatos. Por eso, en situaciones posteriores se buscó profundizar en la construcción de sentido de cada relato partiendo de la identificación, descripción e interpretación de elementos compositivos (Munita y Manresa, 2012).

A medida que las clases se iban sucediendo, se hizo evidente la necesidad de encontrar indicios para sostener nuevas interpretaciones. Eso derivó en que, en muchos casos, se explicitara la relectura de fragmentos como estrategia lectora, como se aprecia a continuación respecto de *Haiku*:

Al leer este libro, algunas páginas me resultaron más entendibles que otras, en las que tuve que apelar a mi imaginación. La primera lectura que realicé fue para interiorizarme acerca del cuento. La segunda, ya comencé a detenerme en los detalles de cada imagen y su relación con el texto.

Pero también, esa vuelta al texto, en algunos casos, estuvo determinada por el intercambio entre lectores: “La lectura de este cuento en un principio me resultó difícil de entender. Luego de releerlo varias veces, y ver las interacciones en el foro pude entenderlo mucho mejor.”

Por otro lado, a medida que el recorrido avanzaba fue notorio cómo los estudiantes comenzaron a incorporar conceptos literarios para analizar los distintos relatos: conversamos sobre la construcción de la voz narradora en *Eloísa y los bichos*, sobre la caracterización de personajes en *Una caperucita roja*, sobre los motivos por los que *Haiku*, el perro, se llama igual que un género literario y, a la vez, conforma el título del libro de Iris Rivera, sobre la focalización de la narración en *El globo* de Isol, entre otros. A pesar de que la extensión de esta experiencia no permite profundizar en cada uno de esos intercambios, en intervenciones como la siguiente advertimos que se tiene en cuenta la focalización de la narración y la voz narradora respecto de la composición de *El globo* de Isol: “Estas representaciones entiendo que hacen

alusión a cómo la niña ve el mundo y cómo los colores también transmiten emociones. Que el globo sea de color rojo muestra cómo ella ve a la madre”. Algo similar ocurre en las preguntas que se plantean en otro momento:

No obtenemos ninguna certeza de lo que le pudo haber ocurrido a la madre. Por lo tanto, tampoco sabemos el porqué de su accionar y, en consecuencia, de su metamorfosis. ¿Es lo que Camila hubiera querido? ¿Por qué se silenció? ¿Murió?

Advertimos que el uso de la primera persona del plural parecería evidenciar la pertenencia de la autora a una comunidad de lectores.

Como cierre de esta primera experiencia resulta oportuno compartir algunas de las apreciaciones que los estudiantes realizaron una vez finalizado el recorrido de lecturas en una autoevaluación de cierre.

Me resultó sumamente interesante poder exponer mis ideas, enriquecer mi mirada y también debatir sobre las diferentes lecturas, opiniones, sentimientos. Nunca había interpretado los textos de la forma en la que lo hice en esta materia. Comencé a ver más allá del texto o la ausencia del mismo, los colores, las formas, los personajes. Dudé y esa duda me hizo leer, releer y volver a retomar la lectura.

Este fragmento pone en primer plano cambios respecto de los modos de leer de la estudiante vinculados con las características del libro álbum, ya que parecerían funcionar como un rasgo fundamental que incide en la construcción del sentido, y con el uso de estrategias lectoras como la relectura, asumida como necesaria a la hora de comprender el relato. Pero también es posible observar la incidencia de la lectura compartida, de la conversación literaria y de la construcción colectiva del conocimiento.

Por último, en algunas de las reflexiones finales es posible apreciar una nueva manera de posicionarse frente a la cultura escrita. Si inicialmente los ingresantes se definían como poco o no lectores, luego del recorrido muchas de esas miradas se transformaron, y explicitaron un aprendizaje respecto de la lectura: “Me gustaron los textos que trabajamos, pude conectarme con la narración, aprender a leer y observar desde otra mirada, cosa que tal vez antes no estaba tan instalada en mí”

Leer literatura mientras se planifica la enseñanza de la lectura y la escritura. Lectura y conversación literaria como modo de acercamiento al objeto de enseñanza.

En segundo, tercero y cuarto año, tanto en el Trayecto Formativo en Alfabetización, como en el Ateneo de Prácticas del Lenguaje, los recorridos literarios tuvieron otras

características: se incluyeron menos relatos y el tema que articuló cada lectura fue otro. En el Trayecto Formativo en Alfabetización (segundo y tercer año), el itinerario se organizó a partir de cuentos que presentan intertextualidad con relatos tradicionales, mientras que en el Ateneo de Prácticas del Lenguaje y Literatura se leyeron libros en los que la mirada se posa sobre la composición ficcional de los relatos, es decir, se ponía en juego una perspectiva de lectura metaficcional.

En todas estas propuestas, las conversaciones literarias se desplegaron de manera oral en encuentros sincrónicos -no se destinó un foro al que regresar- y se sumaron instancias para reflexionar, también, sobre aquellos aspectos que permitieron el desarrollo de cada lectura. El propósito era incluir situaciones de doble conceptualización (Lerner, Stella y Torres, 2011) que habilitaran a los estudiantes a ejercer los quehaceres propios del lector y conceptualizar, no solo sobre el objeto de enseñanza, sino también en torno a las condiciones didácticas necesarias para enseñar a leer.

Trayecto Formativo en Alfabetización

El recorrido realizado en segundo y tercer año se transformó en un desafío porque las lecturas se vinculaban fuertemente con cuentos tradicionales que, en algunos casos, no resultaron tan frecuentes para los estudiantes como se esperaba. Los títulos que conformaron el recorrido fueron: *En el bosque* de Anthony Browne, *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* de Luis Pescetti, *Una trenza tan larga* de Elsa Bornemann, *La bella Griselda* de Isol y *La niña de rojo* de Roberto Innocenti. Fue necesario releer y analizar en detalle muchas imágenes para identificar los elementos intertextuales. La referencia a los conocimientos alcanzados sobre los quehaceres del lector de literatura, al igual que en primer año, apareció con frecuencia en las reflexiones realizadas al finalizar el recorrido: “Las lecturas me proporcionaron perspectivas que no tenía en cuanto a cómo observar y analizar lo que transmiten las imágenes, establecer hipótesis previas y justificarlas, la intertextualidad que podemos encontrar en los cuentos”. El pedido que se realiza en el siguiente comentario habilita a pensar cómo esos encuentros afianzaron la formación de los alumnos en tanto participantes y mediadores de la cultura escrita: “pediría que siempre se tengan los espacios de lectura de cuentos porque, en mi caso

que tengo una cultura lectora muy escasa, fueron muy enriquecedores. Sé que lo repetí muchas veces, pero impactaron mucho en mi formación”.

Fue en tercer año que empezaron a señalarse con más frecuencia otros aspectos formativos de estos encuentros. En el fragmento que se incluye a continuación es posible notar ciertas reflexiones vinculadas con la enseñanza de la lectura literaria: “Gracias a la lectura de cuentos por parte de la profe y el análisis colectivo de los mismos, cuento con un abanico más amplio de posibilidades para llevar al aula, ya sea de escritores, estrategias y propuestas”. La mención de estrategias y propuestas se precisa con más detalle en otras intervenciones, como esta:

...es una manera de ir pensando en cómo abordaremos y trabajaremos la lectura con nuestros futuros alumnos. Además, los “disparadores” que surgían en cada lectura que hemos realizado, son herramientas que nos servirán a futuro. Por ejemplo, cómo trabajar con las imágenes de los libros, o cómo preguntar qué comprendieron los chicos, qué les pareció el libro y demás.

Además, cabe mencionar que, durante su práctica de tercero, uno de los alumnos planificó una situación de lectura a través del docente a partir del libro *En el bosque* de Anthony Browne, primera lectura del recorrido compartido. Este hecho, si bien no se dio en el marco de la materia, resulta significativo y permite hipotetizar sobre el posible impacto de los encuentros en su propio ejercicio de la docencia.

Ateneo de Prácticas del Lenguaje y Literatura

En cuarto año, los dos primeros libros compartidos fueron *Los tres cerditos* de David Wiesner y *Una cena elegante* de Keiko Kazsa. Siguieron relatos de Anthony Browne, *Un cuento de oso*, *El libro del osito* y *Voces en el parque*. En las instancias de intercambio lector, además de los propósitos ya mencionados, se habilitó un foro opcional cuya función fue compartir entre compañeros ideas sobre recorridos o nuevas propuestas para abordar cada texto en el aula. Dicho espacio se transformó en una especie de repositorio de materiales y de ideas. Allí se evidenciaron lecturas previas, nuevas búsquedas que esos relatos fueron despertando y vínculos con materiales teóricos abordados durante años anteriores. La siguiente intervención, por ejemplo, muestra cómo el tópico “cuentos al revés”, habilitado por la alumna,

vincula *Los tres cerditos* de Wiesner con otros conocimientos, tanto literarios como teóricos:

Puedo vincular *Los tres cerditos* de David Wiesner con *La gran ocasión* de Graciela Montes y *Lobo rojo y caperucita feroz* de Elsa Bornemann, cuento que trabajó mi nene en segundo grado. En *La gran ocasión* la autora expresa: "No sólo se "lee" lo que está cifrado en letras, también se "lee" una imagen, la ciudad, el rostro. Es decir, se buscan indicios y pistas, se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado".

Al comenzar el cuento de Elsa Bornemann *Lobo rojo y caperucita feroz* me sucedió lo mismo que al ver la tapa de *Los tres cerditos*, los relacioné con los cuentos tradicionales. Al desarrollarse la historia, no era como parecía, Caperucita no era la "buena" de la historia y el lobo no era el "malo". Las ilustraciones nos aportan pistas, indicios que van construyendo el sentido a la historia, como por ejemplo en la tapa del libro de Bornemann que se observa a Caperucita amigable, buena, pero a través de las distintas ilustraciones se van observando características contrarias a estas. Me sucedió que al terminar de leer el cuento mi nene me dijo: "Mamá, está todo al revés" y además surgieron muchas preguntas y reflexiones acerca de lo leído.

Asimismo, si bien en la intervención no se explicita la relación entre la cita de Montes con lo que ocurre en los dos cuentos mencionados por la estudiante, es posible advertir que, nuevamente, las características de los libros álbum inciden en sus modos de leer, los amplían y, a partir de allí, se establecen relaciones entre los textos.

Compartir *Una cena elegante* devino en un rico intercambio asincrónico sobre las obras de su autora. Fue significativo que inicialmente mencionaran no conocerla, pero que luego, en el foro, gran parte de los estudiantes compartieran otros libros de ella. También se hicieron presentes algunas intervenciones que señalaban relaciones con el primer cuento leído tomando como referencia el tema que organiza el recorrido: "A su vez puedo encontrar similitud en cuanto al formato de la presentación con *Los tres cerditos* de David Wiesner, ya que en *Una cena elegante* también se usa el recurso de que el personaje "salga del texto" o, mejor dicho, de la hoja".

Hacia el cierre del primer periodo del año, en una autoevaluación realizada individualmente, se aprecia la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y el vínculo que se establece con el enfoque del área y las características del género leído:

El corpus seleccionado, propuso un recorrido de lectura específico: relatos cuyas tramas proponen reflexiones metaficcionales. A lo largo de las clases pudimos ir reflexionando en torno a las características de los libros álbum, el uso del lenguaje específico, el género, los recursos específicos, entre otras. Es

decir que, en el marco de estas propuestas, pudimos comparar y/o vincular los textos leídos, conocer recursos y establecer los efectos que estos generan, reconocer lo que las obras tienen en común y comprender las diferencias entre distintos géneros, etc. Estos son todos los contenidos y modos de conocer que propone el enfoque de enseñanza de Prácticas del lenguaje en el Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Por último, cabe mencionar que los intercambios en torno a la enseñanza de la lectura literaria parecerían haber incidido en el periodo de residencia de los estudiantes. En algunos casos, la inclusión de diferentes libros álbum en las planificaciones elaboradas podría dar cuenta de ello. Algunos de los itinerarios se organizaron en torno al seguimiento de Isol y Keiko Kazsa. También, en las distintas secuencias y proyectos, se incluyeron *Una caperucita roja*, *El libro del oso*, *Feroz Feroz y Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Pero, además, a la hora de planificar las conversaciones literarias, se observaron preguntas que demuestran una intención por promover la construcción colectiva del sentido del texto, atendiendo a las características propias del género. La imagen, en el siguiente ejemplo, se analiza como un aspecto central, pero también se pone el foco en la relación entre ella y la palabra escrita:

¿Qué diferencias existen entre los dibujos que representan lo que imagina el papá y los dibujos que representan lo que imagina Jorge? Podrían reparar en los colores, la vestimenta de los personajes, cómo aparecen cada uno de ellos, la caracterización de los personajes que imagina Jorge como superhéroes, las características de los escenarios que imaginan, etc. ¿Cómo va imaginando Jorge a Caperucita a medida que el papá la describe? ¿Tendría que haberle dicho alguna cosa más? ¿Por ejemplo?

Por último, resulta interesante cerrar con las palabras de los niños. Para ello, a continuación se comparte un fragmento del intercambio que se desarrolló a partir de las preguntas recientemente citadas que fue registrado por la residente. Esta escena deja en claro que se trató de una situación de enseñanza cuyo propósito fue promover la construcción de lectores de literatura desde la conformación de una comunidad interpretativa a partir de las características propias del género, de la reflexión sobre el relato y de la intertextualidad.

El intercambio entre lectores de esta clase también fue muy potente. Apareció mucho la idea de que Jorge usó su imaginación y que entonces cada uno puede imaginar cosas diferentes al escuchar la misma historia. Pero hubo un momento que quiero destacar de este intercambio. Comenzaron a conversar entre ellos/as sobre las partes o detalles que el papá de Jorge había omitido al contarle la historia y cómo eso probablemente influyó en que Jorge se imaginase un mundo distinto y una

Caperucita Roja también diferente. En este intercambio entre ellos/as intenté “moverme” de la escena y pudieron recuperar en la discusión detalles comparativos entre versiones trabajadas (la de Perrault y la de los hermanos Grimm). Como, por ejemplo, qué lleva Caperucita Roja en la canasta, dónde le indica al lobo que vive su abuela, el final.

Registro de algunas intervenciones de los/as niños/as durante el intercambio: “No le dice qué le da la mamá a Caperucita Roja para llevarle a la casa de la abuela, entonces Jorge se imaginó tal vez su comida favorita: pizza”; “El papá le cuenta mal la historia, porque le dice a Jorge que se llama Caperucita Roja y en verdad le dicen así, es como su apodo, no sabés en realidad cómo es su nombre”; “Le decían así por la caperuca roja que le hizo su abuela y eso tampoco se lo dice el papá a Jorge, ¡por eso se la imagina toda roja!”; “Se olvidó de contarle que el lobo, como conocía mucho el bosque, conocía un atajo, el camino más corto. No es que se fueron volando a la misma vez como una competencia”; “Tampoco le dijo cuando le dice (el lobo) de las flores y los pajarillos para que Caperucita Roja se entretenga y así llegaba más rápido él”; “El cazador no entra en ese momento a la casa”.

Ideas finales

Las experiencias aquí desarrolladas, si bien se vieron atravesadas por las complejidades que trajo la virtualización forzada de la educación superior a raíz de la pandemia causada por la aparición del Covid-19, evidenciaron modificaciones en la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos en tanto lectores de literatura y como enseñantes de dichas prácticas. Además, en algunas de las instancias de práctica o residencia que se realizaron en paralelo a la cursada, se seleccionaron libros álbum dentro de los recorridos propuestos y se planificaron conversaciones literarias similares a las que se vivenciaron. Este hecho permite suponer que la implementación de itinerarios de características similares a los que se desarrollaron en esta experiencia, devienen en aprendizajes necesarios para los futuros docentes, ya que permiten afianzar sus conocimientos sobre la literatura y, a la vez, ampliar su formación como lectores y enseñantes de la lectura.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2006) *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Chile: Centro de recursos para el aprendizaje-CRA, Chile.
- Cassany, D. (2006). La literacidad electrónica. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza". *Revista Imaginaria*, N° 202. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Castedo, M. (2011). Formación de docentes en el área de lectura y escritura. *Cuadernos RedPlanes*. Bogotá: CERLALC-UNESCO. pp. 21-29. En *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.740/pm.740.pdf>
- Colomer, T. (Dir.) (2002). Ver y leer: historias a través de dos códigos. En *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Devetach, L. (2003). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Australia: Banco del libro- Gretel. Hachette.
- Nodelman, P. (2006) *Laboratorio Internacional. Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*. Recuperado de: www.libroalbum.files.wordpress.com
- Rabasa, M. y Ramírez, M. (2012) *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns.

Ramírez Gelbes, S. (2018). *El discurso híbrido. Formas de escribir en la web*. Buenos Aires: Amperstand.

Silva-Díaz Ortega, María Cecilia (2005) *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficciones y conocimiento literario*. Tesis Doctoral dirigida por Teresa Colomer, Universidad Autónoma de Barcelona.