
Bajo Isusi, F., Dapino, M., Peláez, A. (junio, 2021). "Análisis de las consignas de lectura literaria en la enseñanza mediada por tecnología. Algunos aportes para la formación docente". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), pp. 42 - 65.

Título: Análisis de las consignas de lectura literaria en la enseñanza mediada por tecnología. Algunos aportes para la formación docente

Resumen: En este trabajo analizamos las propuestas educativas que se elaboraron en distintas provincias de la Argentina para dar continuidad pedagógica en el área de Lengua/Prácticas del Lenguaje para primer ciclo del Nivel Primario a partir de las medidas de prevención por el virus COVID 19. El interés central es analizar las consignas de lectura literaria como instrumentos mediadores a disposición de docentes y familias para fomentar la educación literaria en los pequeños lectores. En primer lugar, se presentan algunas discusiones que se dan en el campo de la formación literaria en torno a los objetivos del área, las situaciones de enseñanza y los textos a leer. La perspectiva teórica que asumimos es la que considera que enseñar a leer literatura supone promover situaciones de intercambio donde los lectores interactúen entre sí y con los textos para elaborar interpretaciones cada vez más complejas acerca de las obras (Lerner, 2001; Colomer, 2008; Munita y Manresa, 2012). El análisis que se presenta en la segunda parte pone en evidencia las maneras en las que se actualizan las tensiones y discusiones en el campo de la Didáctica de la literatura. Finalmente, planteamos algunas conclusiones que pueden resultar fructíferas para quienes se desempeñan en el campo de la formación docente inicial y continua.

Palabras clave: educación literaria, consignas de lectura, mediación literaria, educación mediada por tecnología, formación docente.

Title: *Analysis of literary reading prompts in technology-mediated instruction. Some contributions to teacher training*

Abstract: *In this paper we analyze the educational proposals that were developed in different provinces of Argentina to provide pedagogical continuity in the area of Language/Language Practices for the first cycle of the Primary Level on the basis of COVID 19 prevention measures.*

The main interest is to analyze the literature reading instructions as mediating tools available to teachers and families to promote literature education in young readers. First of all, we present some discussions that take place in the field of literature education around the objectives of the area, the teaching situations and the texts to be read. The theoretical perspective we assume is the one that considers that teaching to read literature involves promoting exchange situations where readers interact with each other and with the texts to elaborate increasingly complex interpretations about the works (Lerner, 2001; Colomer, 2008; Munita and Manresa, 2012). The analysis presented in the second part highlights the ways in which tensions and discussions are actualized in the field of Didactics of literature. Finally, we propose some conclusions that may be interesting for those who work in the field of initial and continuing teacher education.

Keywords: *literature education, reading instructions, literature mediation, teacher training, technology-mediated education.*

Análisis de las consignas de lectura literaria en la enseñanza mediada por tecnología. Algunos aportes para la formación docente

María Dapino¹

Agustina Peláez²

Florencia Bajo Isusi³

Introducción

A partir de la suspensión de la enseñanza presencial en todos los niveles educativos y su continuidad mediante el uso de tecnología debido a las medidas de prevención por el virus COVID 19, se elaboraron desde los gobiernos provinciales materiales educativos con el propósito de acompañar la enseñanza bajo dicha modalidad.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica de la Lectura y escritura (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) y Directora de la Maestría en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Es integrante del equipo de investigación del Proyecto "Debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la alfabetización de niños. Análisis de las condiciones creadas para la enseñanza y de los aprendizajes propiciados desde una perspectiva reflexiva", dirigido por la Dra, Mirta Castedo, en el marco del Programa de Incentivos a la Educación Ministerio de Educación de la Nación (código 80120190300015LP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Correo electrónico: mdapino@gmail.com

² Magister en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Facultad de Humanidades de la UNLP y Prosecretaria de Asuntos Académicos de la UNLP de los colegios de la universidad. Integrante del equipo de investigación del Proyecto "Debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la alfabetización de niños. Análisis de las condiciones creadas para la enseñanza y de los aprendizajes propiciados desde una perspectiva reflexiva", dirigido por la Dra, Mirta Castedo, en el marco del Programa de Incentivos a la Educación Ministerio de Educación de la Nación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Correo electrónico: magustinapelaez@gmail.com

³ Maestranda en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Facultad de Pedagogía de la UMET e Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de La Plata. Integrante del equipo de investigación del Proyecto "Debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la alfabetización de niños. Análisis de las condiciones creadas para la enseñanza y de los aprendizajes propiciados desde una perspectiva reflexiva", dirigido por la Dra, Mirta Castedo, en el marco del Programa de Incentivos a la Educación Ministerio de Educación de la Nación (código 80120190300015LP). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Correo electrónico: fbajoisusi@gmail.com

Las propuestas seleccionadas se encuentran en los entornos web oficiales de los ministerios provinciales. Algunas de ellas presentan una serie de cuadernillos que han sido elaborados en dicho contexto y se organizan en torno a clases diarias, semanales y/o mensuales. En otros casos, se trata del desarrollo de actividades bajo una secuencia didáctica o bien se agrupan actividades que trabajan un tópico particular. A su vez, en otras propuestas de continuidad, se han elaborado aulas virtuales o se ha tomado la propuesta de aula virtual elaborada por Competir Edtech⁴, como es el caso de las provincias que utilizan Educatina y Aulas365.

En todos los casos, las propuestas se componen de consignas de trabajo que buscan garantizar la continuidad pedagógica con el fin de no interrumpir el vínculo con la escuela y con aquellos contenidos de enseñanza considerados relevantes. Los materiales elaborados por las jurisdicciones permiten aproximarnos a algunos modos en los que se conciben la enseñanza y el aprendizaje de la lectura literaria. De esta manera, podemos adentrarnos en el análisis de instrumentos de mediación claves para la formación de lectores por lo que consideramos que se trata de un aporte a la formación inicial de docentes y la acción didáctica de quienes ya se encuentran en servicio.

El artículo se organiza en tres partes. En la primera, se presentan brevemente las discusiones teóricas que se dan actualmente en el campo de la formación literaria y la mediación del docente. En la segunda, se presenta el análisis de las propuestas de lectura en el ámbito literario para primer ciclo de la escolaridad de Nivel Primario. En la tercera, se vuelve sobre la discusión teórica a propósito de algunas conclusiones que aporta el análisis realizado.

Formar lectores de literatura

Es posible organizar las discusiones en el campo de la formación literaria de acuerdo a: qué supone formarse como lector literario, con qué corpus de textos trabajar y a partir de qué situaciones y consignas hacerlo. Como en todo campo disciplinar, las respuestas a estas preguntas serán diferentes de acuerdo con las líneas teóricas y

⁴ Competir Edtech es una empresa privada que se dedica a la creación de experiencias de aprendizaje interactivas, digitales y personalizadas. Creadora de plataformas educativas como Educatina, Aula365, Aprender en Casa y Los Creadores TV, entre otras.

tradiciones de enseñanza que se privilegien. En este apartado presentamos brevemente algunas de ellas.

En la actualidad existe cierto consenso en que para formar lectores de literatura es necesario atender a diferentes objetivos que, si bien se encuentran interconectados, suponen el despliegue de situaciones de enseñanza diferenciadas. Así, Munita (2017) propone como objetivos del área el desarrollo de la competencia literaria y la formación del hábito lector. Para la primera, la estrategia privilegiada es la lectura analítica de los textos guiada por un mediador experimentado. Para la segunda, se trata de promover lecturas autónomas con el objetivo de desarrollar el gusto y el placer del encuentro con los libros.

Fittipaldi y Colomer (2014), por su parte, se refieren a la necesidad de atender a tres dimensiones: la personal o afectiva, que procura que los niños se impliquen con los textos y con las experiencias literarias y desarrollen el hábito lector; la cognitiva, que implica el trabajo interpretativo y productivo a través de prácticas diversificadas de lectura y de escritura literarias; la cultural, que pretende que los lectores conozcan y compartan entre sí ciertas referencias culturales.

En las líneas que profundizan en el desarrollo de la competencia literaria, Lerner (2001) y Siro (2005) sostienen que formarse como lector literario supone apropiarse de prácticas de lectores y saberes teóricos relativos al lenguaje propios de esos textos. Para ello, es necesario construir en la escuela y en el aula microsociedades de lectores y escritores donde los mismos intercambien acerca de sus interpretaciones de las obras leídas y construir así sentidos cada vez más elaborados. Tal como sucede en las prácticas sociales, se espera que las prácticas escolares de lectura permitan adentrarse en otros mundos posibles, indagar en la realidad para comprenderla mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir.

Para que esto sea posible, la elección del corpus literario resulta clave ya que un buen libro ofrece varias capas de lectura que permiten que se pueda volver a leer y releer a lo largo de diferentes etapas de la escolaridad (Siro, 2005).

En las líneas que profundizan en la formación del gusto y el hábito lector, Teresa Colomer (2011) propone pensar la selección de obras a partir de considerar que las mismas ofrecen la posibilidad de inscribirse en una tradición cultural,

permiten acceder al imaginario que comparte una sociedad determinada, es decir, adentrarse en un repertorio de imágenes, símbolos y mitos que usamos como fórmulas tipificadas para comprender el mundo y las relaciones con los demás. Los propósitos son promover el derecho a entrar y conocer el mundo literario, desarrollar el dominio del lenguaje a través de formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como un instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Para lograr estos propósitos es necesario un corpus de lecturas amplio y diverso que permita establecer redes horizontales conectando con los libros de un momento determinado, y redes verticales que los conecte con la tradición cultural (Colomer, 2005).

Cada vez resulta más evidente que para las situaciones de desarrollo de la competencia interpretativa y la construcción del gusto lector, el papel del docente es considerado clave. Estudios enmarcados en la tradición vygotskiana señalan la importancia que tiene para la formación literaria la mediación por parte del docente que regula la actividad de los y las alumnos/as en el ambiente escolar. La mediación es entendida en sus dimensiones afectiva, sociocultural y cognitiva y cuyo propósito didáctico más general es la construcción conjunta de situaciones de lectura compartida (Munita y Manresa, 2012).

A partir de la definición de instrumentos mediadores como herramientas semióticas que regulan los significados y la actividad conjunta, consideramos a las preguntas y consignas de lectura como parte de tales instrumentos de los que disponen los y las docentes para generar intercambios literarios.

Ahora bien, en el campo de la lectura literaria encontramos algunas diferencias en los enfoques acerca de las preguntas a realizar para generar conversaciones literarias. Así, la posición de autores como Chambers (2007) pone el énfasis en los intercambios de opiniones más personales en los llamados círculos de lectura, mientras que posiciones como las de Moss (2002) buscan articular la implicación personal del lector con el análisis de los recursos lingüísticos presentes en las obras. En la perspectiva del debate interpretativo de autoras como Días-Chiaruttini (2007) se subraya el debate de interpretaciones que podrían ser contradictorias para encontrar pistas en el texto que las avalen.

Castedo (2008) y Kaufman y Lerner (2015) proponen intercambios posteriores a la lectura donde sea posible profundizar en la interpretación del texto y construir sentidos cada vez más elaborados de las obras, atendiendo a diferentes dimensiones, que abarcan las prácticas de lectura, la atención a los aspectos constructivos de las obras y también la inscripción en una tradición literaria particular.

En el contexto generado por la emergencia sanitaria, se desarrollaron propuestas de enseñanza de lectura literaria mediada por tecnología. Nos interesa analizar en las mismas cómo es el trabajo que se propone en torno a lo literario con niñas y niños pequeñas/os de entre 6 y 9 años. Si la discusión literaria se constituye en el instrumento mediador central para la construcción de una comunidad de lectores que elaboran interpretaciones cada vez más complejas acerca de las obras, nos preguntamos: ¿cómo es posible generar esas interacciones entre los pequeños lectores y los textos bajo las condiciones que impone la educación mediada por tecnología? ¿Qué tipos de textos y qué tipos de consignas se propusieron para promover dichas interacciones?

Análisis de propuestas educativas

Decisiones metodológicas

Las propuestas educativas seleccionadas para el análisis cumplen con las siguientes condiciones:

- Formar parte de la política educativa provincial dentro del plan de continuidad pedagógica.
- Estar disponibles en sitios oficiales de la provincia y ser de acceso libre.
- Los materiales que se toman para el análisis comprenden aquellos documentos que han sido elaborados durante el período que abarca de marzo a agosto del año 2020. Se eligió una provincia por región del país (NOA, NEA, Centro, Cuyo y Sur). En el caso de las provincias que presentaban la misma propuesta de aula virtual -por ejemplo, las de Aula 365-, sólo se tomó una de ellas para el análisis.

Los ejes que han guiado las exploraciones de los materiales se agrupan en: consideraciones generales de los documentos y propuestas específicas en torno a la

enseñanza de lectura y escritura literaria. Dentro de las consideraciones generales se describen: las características de disponibilidad y circulación de los materiales, la organización en el tiempo y entre las propuestas, los destinatarios del texto, la relación con las familias. En cuanto a las propuestas específicas de enseñanza literaria, se analizan: los textos que se proponen leer (selección del corpus y vínculos establecidos con materiales digitales) y las consignas de lectura que se enuncian.

Características generales de las propuestas educativas

A continuación, mencionamos algunos aspectos comunes y otros en los que difieren las propuestas de las jurisdicciones analizadas (ver cuadro 1):

- En todas las propuestas encontramos la explicitación del propósito de dar continuidad al desarrollo de contenidos educativos mediados por tecnología mientras se sostenga la suspensión de las actividades presenciales. Esto pone en evidencia la preocupación de los estados provinciales por garantizar la educación mientras dure la situación de emergencia.
- Todas las propuestas fueron publicadas en espacios virtuales visibles y claramente referenciadas en los sitios oficiales. Pero mientras algunas jurisdicciones optaron por la publicación de las actividades en formatos simples de acceder, como documentos en PDF que pueden ser descargables para evitar la conectividad permanente, otras eligieron implementar plataformas que requieren condiciones técnicas diferentes, como disponer de un usuario y contraseña y la conexión en línea estable para realizar las actividades.
- En todas las propuestas, se advierte una intención de construir vínculos con la familia a partir de consejos y sugerencias sobre la organización general del tiempo en el hogar. Pero encontramos diferencias en cuanto a los destinatarios que construyen, las consignas específicas de trabajo sobre los contenidos y los saberes que se requieren para su interpretación. Algunas de esas propuestas también dan orientaciones sobre los contenidos destinados a los y las adultos/as que acompañan la realización de las actividades mientras que otras se dirigen exclusivamente a los y las niños/as.

Propuestas de lectura en el ámbito literario

Este apartado se subdivide en dos partes. En la primera, presentamos un análisis del corpus incluido en las propuestas a partir de revisar: los géneros literarios, cantidad y calidad de las obras literarias, formatos de las obras. En segundo lugar, se presenta el análisis de las consignas de lectura literaria.

¿Qué se propone leer? Análisis del corpus incluido en las propuestas

La selección de obras literarias que se incluyen en una propuesta de enseñanza permiten un primer acercamiento a la concepción de literatura que se pone en juego. Así, cuando se decide atender al criterio de diversidad (de autores, ilustradores, géneros y subgéneros, extensiones y complejidades, versiones, editoriales y colecciones, soportes, lenguas) se apuesta a una formación de lectores que incluya un amplio repertorio de posibilidades. Si se busca fortalecer la competencia interpretativa, entonces el criterio que prima es la resistencia que pueden ofrecer los textos, es decir, los desafíos intelectuales que las obras proponen y que requieren de una postura activa de interrogación del texto como bases de la construcción de sentido (Munita, 2017).

A la consideración de diversos criterios implicados en todo proceso de selección de obras literarias para la enseñanza en contexto escolar, se le añaden las limitaciones impuestas por el contexto particular. Por un lado, las propuestas estatales tienen que garantizar las condiciones de accesibilidad a las obras sobre las que basan sus actividades. Por otro lado, dado que son propuestas oficiales, tienen que ajustarse a las regulaciones y normativas impuestas por el mercado editorial y los derechos de autor. La solicitud de permisos y autorizaciones para difundir obras de forma masiva supone tiempos de los que no siempre se dispone.

Dado que se trata de niños/as pequeños/as, la mayoría de los textos literarios ofrecidos son breves en su longitud, la narración sigue modelos que se repiten de forma regular y aparecen pocos personajes. En el marco de esta economía de medios, presentar historias interesantes se vuelve un desafío. La gran cantidad de textos versificados breves que se encuentran en todas las propuestas puede ser interpretado como una manera de controlar la situación educativa mediada por

tecnología en la que se apela a una mayor autonomía del estudiante al no contar con la orientación directa del docente que tiene lugar en el espacio del aula.

Si nos introducimos en el análisis de las obras incluidas en las propuestas analizadas⁵, los géneros literarios que predominan son: textos poéticos de índole popular (nanas, canciones, rimas, coplas, adivinanzas, poesías), cuentos de la tradición europea (relatos de Perrault), relatos de pueblos originarios (leyendas latinoamericanas) y cuentos de autores contemporáneos. La mayoría de las obras son textos considerados de calidad literaria en tanto se priorizan las funciones estéticas por sobre las didácticas. En algunos casos se encontraron, por ejemplo, obras que se constituyen en un medio para enseñar vocales o valores morales.

El valor de los textos poéticos de literatura tradicional es el de introducir a los y las niños/as en nuevas formas de comunicación donde cobra relevancia la experiencia estética a partir de los juegos de rimas, los sonidos de las palabras, los silencios, las reiteraciones, todos recursos que generan sensaciones e imágenes internas en los lectores. Como señala Colomer (2008), esta literatura forja enlaces entre lectores de distintas generaciones, permitiendo al lector a su vez inscribirse en su cultura. Crea sentido de pertenencia colectiva, tan necesaria con la aceleración del consumo cultural que hace cada vez más difícil que un lector haya leído obras coincidentes con lectores de su entorno y la coexistencia de distintas comunidades que tienden a fragmentarse. Se trata de una representación colectiva que supone enlaces con su comunidad más próxima así como el sentido de “formar parte de una humanidad con acceso al arte universal” (p. 392).

Al mismo tiempo, estos géneros de la tradición oral popular brindan posibilidades de articular con propósitos didácticos vinculados a la alfabetización inicial. Al cantar las canciones de manera colectiva, al recordar una serie de colmos o chistes y adivinanzas, al recitar una copla o algún dicho o refrán, los textos se aprenden de memoria. Esto permite adentrar a los pequeños lectores en situaciones de lectura por sí mismos donde el texto se vuelve más previsible porque ya se conoce (Kaufman y Lerner, 2015). Algunas propuestas, especialmente destinadas a primer

⁵ Por razones de espacio, se expone directamente el análisis del corpus que fue realizado a partir del detalle exhaustivo de las obras incluidas en las propuestas.

año, articulan ambos propósitos: el conocimiento de obras de literatura popular y realizar avances en la reflexión sobre el sistema de escritura.

Otro aspecto para destacar es la cantidad de obras puestas a disposición para ser compartidas. Algunas propuestas incluyen una cantidad considerable incluidas como parte de la lectura obligatoria. Otras, en cambio, giran en torno a una cantidad menor pero ofrecen dentro del mismo sitio repositorios de corpus disponibles para los niños y familias con algunas recomendaciones para su disfrute y aprovechamiento.

Con respecto a los formatos en los que se presentan las obras, hay variaciones en las propuestas. La mayoría se encuentran en formato PDF, como textos incluidos dentro de los documentos donde se encuentran las consignas de las actividades. Esto favorece su accesibilidad ya que solo sería necesario contar con conectividad para descargar los materiales. Algunas propuestas incluyen también grabaciones en audio, grabaciones en video de narraciones orales y animaciones producidas en canales educativos. Si bien estos recursos multimodales sin dudas enriquecen las experiencias lectoras, presentan como dificultad que requieren de mayor y mejor conectividad para su acceso.

¿Cómo se propone leer? Análisis de las consignas de lectura

Los materiales analizados incluyen diferentes tipos de consignas de lectura que promueven diversas formas de relación entre texto y lector, y suponen maneras de entender la formación del lector literario. ¿Qué tipo de interacciones entre texto y lectores promueven las consignas de lectura incluidas en las propuestas?

A continuación, presentamos una categorización de las consignas de lectura que hemos encontrado en los materiales analizados. Para la construcción de estas categorías tomamos como referencia las empleadas en los trabajos de Manresa y Munita (2012) y Moss (2002). Las mismas fueron adaptadas en función de lo hallado en las propuestas didácticas resultando:

- *Preparación de la lectura:* Se busca que los lectores se preparen de diversas maneras antes de leer la obra. Dicha preparación consiste en líneas generales en recurrir a diversidad de conocimientos previos y en recuperar los recorridos anteriores. Para dar respuesta a este tipo de consignas se propone

atender a diferentes elementos paratextuales de las obras (título del libro, datos de autores, editorial, colección, imágenes) y de los conocimientos anteriores de los lectores para elaborar hipótesis que anticipen lo que puede suceder en el texto que será leído o bien sobre cómo continuará la historia.

- *Reconstrucción de la historia:* Se busca la identificación de determinados elementos del texto que permitan reconstruir la trama según se presenta en la historia la sucesión de hechos. Las preguntas realizadas en las propuestas requieren de una localización específica en el texto en los distintos episodios de la historia. Para dar respuesta a este tipo de consignas, se requiere volver al texto buscando una información literal y explícita. Responde a las preguntas: quiénes son los personajes, qué hacen al principio, qué sucedió después, cómo termina la historia.
- *Respuestas personales:* Se orienta a que los lectores compartan sus reacciones, emociones y efectos provocados por el texto. Para responder a este tipo de consignas puede ser necesario o no apelar a la historia leída para justificar las respuestas.
- *Construcción de interpretaciones:* Se centran en el significado de distintos elementos de la narración para desentrañar el sentido de la obra en general. Con este tipo de consignas se busca provocar interacciones entre los lectores y el texto dado que se entiende que la interpretación de la obra se construye en comunidad con otros lectores y en el análisis de los elementos que componen la obra. En estas consignas, cobran relevancia los pedidos de justificación que avalen las interpretaciones. Estas últimas no dependen ni enteramente de la información explícita en el texto ni de lo que el lector piensa de antemano sino de la interacción constructiva entre ambos.

A continuación, ofrecemos ejemplos de las diferentes categorías que encontramos en los materiales analizados. Como se puede advertir, una misma propuesta puede tener consignas que respondan a diferentes categorías. A su vez, dentro de la categoría general, encontramos algunas variaciones que nos parece importante destacar.

Ejemplos de consignas de preparación de la lectura:

Estas consignas buscan que los lectores se preparen para la lectura de diversas maneras, desde preguntas orientadas a la mera descripción, conversaciones sobre los elementos paratextuales o preguntas orientadas a anticipaciones vinculadas con el nivel de la historia o el nivel del relato que se leerá luego. También se pueden tratar de preguntas vinculadas a los conocimientos que se tienen de los autores, la editorial, la colección, el subgénero, los personajes, es decir, referidas a los recorridos lectores previos.

En el ejemplo que figura a continuación, la consigna está orientada a la descripción de la tapa y el control de la comprensión que los lectores tienen acerca del significado del título de la obra pero no se solicitan anticipaciones acerca de qué tratará la historia:

Te mostramos la tapa del libro para que la veas atentamente. El título del cuento es: "UN E-MAIL PARA LA ABUELA"

¿Sabés lo que es un e-mail? Es un correo que se envía de manera electrónica a través de una computadora o celular. ¿Para qué se usan los e-mails? ¿En qué ámbito se utilizan? ¿En el ámbito de trabajo, familia? ¿Por qué? ¿Quiénes utilizan mucho los e-mails?

Antes de que existieran las computadoras o teléfonos celulares, ¿cómo se enviaban los correos? (Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, 2020, sexta entrega).

En los ejemplos que siguen, se pone el foco en anticipar parte de la trama de la historia a partir de la información que brinda el título y las ilustraciones de la tapa del libro "Choco encuentra una mamá":

¿Qué ves?, ¿qué animalito es ese?, ¿qué estará haciendo?, ¿sobre qué estará apoyado? (Permitir que hipotetice y deje volar la imaginación en las descripciones que haga). Luego hacer referencia a lo que está escrito en la tapa. ¿Podés leer lo que está escrito en la tapa? ¿Qué dice?"

(...) Si no puede leerlo solito/a, ayúdenlo/a pasando el dedo por debajo de las palabras, alargando los sonidos de cada letra, relacionado las palabras con otras palabras conocidas (por ejemplo: "Choco... como chocolate"). Después de leer preguntar: ¿Qué información nos aporta esa escritura?, ¿ese animalito será Choco?" (Ministerio de Educación, Gobierno de La Pampa, 2020, tercera entrega).

Otras consignas buscan abrir la curiosidad y generar expectativas acerca de la obra pero no para corroborar o rechazar significados previamente elaborados sino para generar interrogantes más generales acerca de la temática que se leerá.

(Cuento “La noche del elefante”) ¿Hay elefantes en el Chaco? ¿Qué pensás? Tal vez vos o alguien de tu familia lo sepa. Preguntá y anotá alguna respuesta (...) Gustavo Roldán escribió un cuento con su propia respuesta. Es un cuento muy hermoso que se llama ‘La noche del elefante’ y apareció publicado en un libro del mismo nombre. (...) Antes de leer, vean la presentación que se hizo del libro en la provincia del Chaco el 27 de julio de 2013, poco tiempo después del fallecimiento del autor. En el video aparece presentando el cuento la hija del autor: Laura Roldán Devetach. (Dirección General de Planeamiento Educativo, G.C.A.B.A., 2020, tercera entrega).

(Cuento “Una caja de libros”) Recordar, guardar en la memoria e intentar que nuestras historias no se pierdan. Poder volver a las historias cuando queramos, aun a las cosas simples, pequeñitas y que nos parecen sin importancia. (...) Así que, para empezar, les dejamos dos preguntas: ¿Qué cosa les gustaría no olvidar jamás, recordarla para siempre? ¿Y a su familia? (...) Pueden contarle a un adulto su recuerdo y pedirle que los ayude a escribirlo en un papelito. (...) Guarden por un ratito estos recuerdos, los recuperaremos más adelante. (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, 2020, segunda entrega).

También, aparecen consignas que apelan al recuerdo acerca de la obra en las que se pueden establecer interacciones con ella dado que se trata de un personaje muy conocido de una novela tradicional que cuenta con varias versiones:

Elegimos esta novela: "Las aventuras de Pinocho", escrita por Carlo Collodi por primera vez hace muchos años. Creemos que les va a gustar mucho porque trata de un niño muy especial, que es muy travieso y dice muchas mentiras ¡Por eso le va creciendo su nariz! ¿Sabés de quién se trata? ¿Has escuchado hablar de este muñeco de madera? ¿Te animás a contarnos algo que sepas de Pinocho antes de leer? Te proponemos que, en tu cuaderno, escribas el título "Las aventuras de Pinocho" y, a continuación, lo que sepas de este personaje (Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de Buenos Aires, 2020, quinta entrega).

Como variante del ejemplo anterior, otras consignas se orientan a poner en común ciertas características sobre el animal que se convierte en el personaje protagónico de las historias a ser leídas, los cuentos con zorros.

(Cuento “Cuentos con zorros”) Leeremos cuentos que tienen al zorro como personaje. Este animal tiene fama de ser un poquito tramposo. ¿Qué trampas hará? ¿Para qué? Y los otros animales, ¿caerán en sus engaños? (...) Antes de leer los cuentos, vamos a conocer un poco a los zorros del mundo real. ¡Con ustedes: el zorro rojo! Miren las fotos. Luego, en sus cuadernos, escriban el título EL ZORRO. Debajo, copien las oraciones 1, 2, 3 y 4, y complétenlas con las opciones correctas. Después, lean cómo les quedó armada la descripción del zorro rojo.
ES UN ANIMAL SALVAJE PARECIDO A... (• UN GALLO • UN SAPO • UN PERRO)... (Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de Buenos Aires, 2020, sexta entrega).

Por último, cuando las lecturas que se proponen son un tanto extensas y se organizan las mismas en dos días, es decir, se interrumpe la lectura y se propone continuarla otro día, se formula algún interrogante vinculado a cómo creen que continuará o lo que pasará en la historia: (Cuento “Jack y las habichuelas mágicas”) “¿Qué imaginan que piensa hacer Jack? ¿Por qué volvería a la casa del ogro, un lugar tan peligroso?!” (Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de Buenos Aires, 2020, tercera entrega)

Como se puede advertir, las consignas organizadas bajo esta categoría preparan a los lectores de diferente manera. En algunos casos, buscan asegurar la comprensión de algunas palabras que se consideran claves para entender la obra. En otros casos, el propósito parece ser poner a disposición de los lectores los saberes que se han construido en recorridos previos para generar expectativas y entusiasmo por la lectura, establecer interacciones con los textos y elaborar interpretaciones cada vez más complejas.

Ejemplos de consignas de reconstrucción de la historia: cor

Se trata de consignas que promueven la identificación de determinados elementos del texto que permitan reconstruir la trama según se presenta en la historia la sucesión de hechos. Estas consignas pueden hacer foco en la descripción del personaje principal, secundario o avanzar en las acciones y sus motivaciones. El punto en común que tienen está dado en que para responder a ellas es necesario localizar información específica en el texto o en las imágenes.

En los ejemplos que siguen, las consignas están orientadas a la descripción de los personajes de la historia:

(Audiocuento “El gato con botas”) Luego de observar el video, reconocer el personaje principal y contar qué características tiene (el color del gato, cómo está vestido, el color de su ropa, etc.). En una hoja realizo una representación del Gato con Botas a través de la técnica del collage (ver ejemplos en documentos), utilizando diversos recursos como papeles de colores, recortes de dibujos, témperas, lápices de colores, marcadores, etc. (Ministerio de Educación, Gobierno de Misiones, 2020, pestaña “El gato con botas”).

(Cuento “Choco encuentra una mamá”) ¿Quién es Choco? ¿Qué andaba buscando? ¿Por qué crees que estaba buscando una mamá? ¿A quiénes encontró? ¿Qué les preguntó? ¿Qué respuestas recibió? ¿Qué pensó cuando vio a la señora Oso? (Ministerio de Educación, Gobierno de La Pampa, 2020, tercera entrega).

(Canción “Mamboretá”) ¿Qué le pasó al mamboretá? ¿Quiénes vinieron ayudar al mamboretá? ¿Cómo salvaron al mamboretá? (Ministerio de Educación, Gobierno de Misiones, 2020, pestaña: Lenguaje Regional).

(Cuentos “El gatopato y la Princesa Monilda” y “El centauro indeciso”) ¿Tenían nombres? ¿Recuerdan algún nombre de estos animales? Si alguno no tiene nombre, ¿se animan a ponerle uno? ¿Qué características tienen los animales? ¿Les pasan cosas extrañas? ¿Cuáles? Lo que les pasa, ¿tiene que ver con las características que tienen, con cómo son? (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, 2020, quinta entrega).

Otras consignas proponen, además de la caracterización de los personajes, la reconstrucción de los espacios y acciones que tienen lugar en el texto leído:

(Poesía “Para ser un monstruo”) ¿Cómo son estos monstruos? ¿Hacen cosas graciosas? ¿En dónde viven? ¿Cómo es su voz? ¿Se enojan? ¿Qué sonidos hacen? (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, 2020, primera entrega).

(Poesía “Y subió la escalera”) ¿Dónde transcurre la historia? ¿Quiénes pasan por ese lugar? ¿Qué hacen? ¿Quién estaba durmiendo? (Ministerio de Educación, Gobierno de La Pampa, 2020, segunda entrega).

(Fábula “Ratón de campo y ratón de ciudad”) Observa y escucha atento la historia, para luego comentar con tu familia: ¿Dónde ocurre esta historia?, ¿Quiénes son sus personajes?, ¿Cuál es la enseñanza que nos deja esta fábula? (Ministerio de Educación, Gobierno de Misiones, 2020, pestaña Lengua y ciencias sociales).

(Cuento “Engañadores y engañados”) ¿Quién es el engañador y quien es el posible engañado? ¿Cuál es el engaño que pretende lograr el tigre? ¿Por qué el mono desconfía y no le cree al tigre? ¿El tigre logra engañar al mono? ¿Cómo finaliza la historia? (Ministerio de Educación, Gobierno de Misiones, 2020, pestaña Texto narrativo).

Como se puede advertir, en estas consignas se propone volver a los textos para releer y recuperar diversas informaciones de las obras leídas. El riesgo que tienen este tipo de consignas es promover una renarración absoluta de la historia y no dar lugar a interpretaciones más profundas de la obra. Consideramos que resulta interesante que las consignas propongan volver a los textos y, en ocasiones, sobre todo con niñas y niños pequeñas/os, recuperar la información en el nivel de la historia resulta indispensable para poder profundizar en otros niveles. Pero para que esto último ocurra es necesario que aparezcan consignas que superen la fragmentación en la interpretación. Umberto Eco (2002 en Dueñas, 2017) distingue entre dos grandes modos de lectura literaria: la lectura semántica o de primer nivel y la lectura semiótica o estética. El lector de primer nivel quiere saber qué sucede en la historia y cómo termina mientras que el lector del segundo nivel quiere saber cómo sucede lo que se relata:

Es en este segundo nivel de lectura crítica donde se decide si el texto tiene dos o más sentidos. Si vale la pena ir en busca del sentido alegórico, si la fábula narra también acerca del lector, y si estos sentidos distintos se vinculan en un conjunto sólido y armónico o pueden fluctuar independientes (p. 235).

Ejemplos de consignas de respuestas personales

Se trata de preguntas que están orientadas a responder acerca de los efectos que la obra tuvo en los lectores y sus identificaciones personales con la obra. En algunos casos, se indaga sobre las emociones que genera la obra mientras que en otros se busca conocer los gustos personales de los lectores, con qué personajes se identifican y qué sentidos o aprendizajes le encuentran a la historia para sus vidas. En otros casos, se trata de consignas orientadas a identificar las emociones de los personajes de la obra frente a los sucesos que se relatan.

Por ejemplo, algunas introducen la pregunta de manera directa: (Poesía “Subió la escalera”) ¿Qué fue lo que más te gustó de esta historia? ¿Por qué? ¿Hubo algo que te llamara la atención? ¿Qué?” (Ministerio de Educación, Gobierno de La Pampa, 2020, segunda entrega).

Otras apuntan a que los lectores expliciten las emociones personales a partir de lo que sucede en el relato: (Relato “El zorro y el Quirquincho”) Vemos y escuchamos el video compartido y en familia dialogamos sobre lo que comprendimos. Luego, hacemos un ejercicio de escribir los secretos pesados y livianos que guardamos. Asociar imágenes con emociones” (Ministerio de Educación, Gobierno de Misiones, 2020, pestaña Relato el Zorro y el Quirquincho).

Otras consignas están orientadas a que los lectores identifiquen o reconozcan las emociones de los personajes del cuento (ver imagen 1):

(Cuento “Un e-mail para la abuela”) Encerrá de acuerdo al cuento, con un círculo de color ¿cómo se habrá sentido la abuela Teresa cuando... (Ministerio de Educación, Gobierno de Mendoza, 2020, sexta entrega)

(Cuento “Una caja de libros”) ¿Cómo creen que se siente la niña del cuento? ¿Por qué creen que la niña se siente así? ¿Se sintieron así alguna vez? Cuando se sienten asustados, ¿qué hacen? ¿Cómo o dónde buscan refugio? (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, 2020, segunda entrega).

En los dos últimos ejemplos, las consignas están orientadas a conversar acerca de las emociones de los personajes a partir de ciertos hechos que suceden en

la trama narrativa. Pero mientras la primera lo hace de una manera directa como si las emociones fueran una respuesta mecánica y única, la segunda abre a otras posibilidades interpretativas que son las que se ponen en discusión con los lectores.

También se proponen consignas para que se identifiquen o no con ciertos efectos que la obra puede producir buscando establecer relaciones entre el gusto y elementos constructivos de la misma. Por ejemplo:

(Cuento “A qué sabe la luna”) Algunos chicos y chicas dicen que esta historia les gusta porque les da risa imaginarse a los animales unos arriba de los otros... A vos, ¿qué te pareció esta historia? (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, segunda entrega).

(Cuento “Animal de pelea) Al principio del cuento le dicen al sapo que es un mentiroso y él se enoja. Después de leer el cuento, ¿qué opinás? (Dirección General de Planeamiento Educativo, G.C.A.B.A., 2020, primera entrega).

Este tipo de consignas busca la implicación personal de los lectores, ya sea porque se espera que expresen los gustos personales o porque se espera que asuman la perspectiva de los personajes para entender cómo actúan. En este caso, se aborda la dimensión más personal de la lectura aunque, como se puede ver en los ejemplos, algunas consignas profundizan en las justificaciones a partir de los elementos constructivos de la narración.

Ejemplos de consignas que apuntan a favorecer la construcción de interpretaciones sobre el significado de distintos elementos de la narración:

En este apartado ubicamos consignas que indagan aspectos asociados a la historia y el relato, tales como: la caracterización de personajes, descripciones de escenas y profundización en los nudos del relato como los engaños y el desenlace o resolución del conflicto. Se promueve vincular estos aspectos con la interpretación general de la obra de manera tal que estos elementos constructivos sirvan para avalar las interpretaciones que los lectores hacen.

Algunas de estas situaciones ponen el foco en la caracterización de los personajes y lo que se encuentra implícito en sus acciones, por ejemplo:

(Fábula “La cigarra y la hormiga”) ¿Qué hace en verano?, ¿Qué dice en invierno?”, la cigarra y la hormiga. “¿Cómo dirías que es la hormiga, cómo dirías que es la cigarra? La fábula dice ‘Una cigarra hambrienta...’ ¿Por qué estaba hambrienta la cigarra? ¿Por qué la cigarra no recogió provisiones durante el verano? ¿Por qué la hormiga se negó a darle a la cigarra un poco de trigo? (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, segunda entrega).

(Cuento “Hansel y Gretel”) ¿Qué habían escuchado los pequeños? ¿Hansel está realmente mirando a su gatito blanco? Contá para qué el pequeño se detenía una y otra vez. (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, primera entrega).

También se plantean otro tipo de interrogantes que ofrecen otros desafíos en lectores principiantes porque los hace profundizar en los nudos del relato como los engaños y el desenlace o resolución del conflicto:

(Cuento “Hansel y Gretel”) ¿Quién era la dueña de la casita de golosinas? ¿Para qué la había hecho de esa forma? ¿Qué hacía Hansel frente al pedido de la bruja? ¿Para qué lo hacía?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, primera entrega).

(Fábula “La cigarra y la hormiga”) “Al final de la historia hay una moraleja: *El holgazán y el descuidado, siempre anda necesitado*. Algunas personas piensan que esta hormiga es muy poco solidaria, que podría haber compartido sus alimentos con la cigarra ¿A vos qué te parece?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, segunda entrega).

(Novela “El vuelo del sapo”) Al final de la novela, el Halcón le dice al Sapo: `No sea modesto, don Sapo, que yo sé hasta dónde es capaz de volar. No hay halcón que vuele hasta el lugar donde usted encuentra sus cuentos.´ ¿Qué quiere decir, el Halcón, con esas palabras? ¿El Sapo vuela realmente a ese lugar donde encuentra sus cuentos?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, segunda entrega).

Otras consignas apuntan a reflexionar sobre las maneras de decir propias del lenguaje escrito:

(Poesía “Cinco burritos”) “Cuando menciona a la luna, dice: `Al ver a la luna dormida en el río! -La luna redonda temblaba de frío.´ ¿Qué querrá decir cuando dice que la luna se ve dormida en el río? ¿Por qué dirá que temblaba de frío? ¿Con qué dice la poesía que se podría abrigar a la luna?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, tercera entrega).

(Coplas) “Algunos chicos piensan que una de esas coplas es especialmente bonita, no sólo por lo que dice sino por cómo lo dice: `Con los ojos del alma / te estoy mirando, con los de la cara / disimulando.´ ¿A qué crees que se refiere cuando dice `los ojos del alma´?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, cuarta entrega).

Siguiendo con este tipo de consignas, en algunos de los cuadernillos se explicita la figura del narrador:

(Cuento “La noche del elefante”) “¿Por qué el narrador dice que el elefante en el circo tenía `una cadena invisible que lo dejaba atado al lado de los hombres´ (página 11)?” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, tercera entrega).

(Cuento “Irulana y el Ogronte) “¿Pensás, como dice la narradora al inicio del cuento, que este es un cuento de miedo? (...) La narradora habla en otras partes del cuento, fijate en cuáles, ¿qué nos cuenta sobre el ogronte? (Una pista: prestá atención a las ilustraciones). (...) El final del cuento empieza casi como el inicio: ‘Y este cuento se termina más o menos como empieza: ‘Había una vez un pueblo y una nena. Ogronte, en cambio, no había (algunos pueblos tienen ogronte, pero este no tenía)...’. Es un cuento un poco igual y un poco diferente. Eso sí, seguro que no es de miedo.’” (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2020, quinta entrega).

Este tipo de consignas obligan a los lectores a realizar respuestas más complejas que requieren una elaboración del sentido de la obra a partir de analizar sus mecanismos constructivos. A diferencia de las consignas que solo se orientan a la reconstrucción de los hechos de la historia, en este caso se trata de articular el nivel de la historia con el del relato, atendiendo a ese lector estético del que nos hablaba Eco (2002 en Dueñas, 2017). Se repara en ciertas formas de uso del lenguaje literario y los efectos de dichos usos en las interpretaciones que los lectores pueden hacer sobre lo leído.

Conclusiones

Al comienzo del artículo señalamos que para formar lectores de literatura es necesario atender a diferentes objetivos que suponen el despliegue de situaciones de enseñanza diferenciadas. La obligatoriedad de brindar una formación mediada por tecnología puso en tensión la apuesta de formar comunidades de lectores a partir de generar interacciones con los textos y con otros/as. No obstante, en esta compleja situación, destacamos que la mayoría de las propuestas elaboradas por las provincias colocaron en un lugar central la lectura literaria como modo de dar continuidad pedagógica en un contexto de incertidumbre y tiempos acelerados. Aunque, como se pudo ver en el análisis presentado, no todas las consignas incluidas contribuyen de igual manera a la formación del lector literario.

Los materiales analizados, tanto en la elección del corpus como en las consignas de lectura, buscaron que los y las niños/as trazaran un camino lector al que se le sumaran nuevos desafíos a partir de la diversidad de textos. Así, se pudo observar que la mayoría de las propuestas incluyeron obras de autores/as reconocidos/as y de probada calidad literaria. Junto con los cuentos de tradición oral se propusieron textos de diversos/as autores/as contemporáneos, nacionales y

extranjeros. Todos ellos se caracterizaron por su facilidad de acceso (sea a través de formatos descargables de la Web o al estar incluidos en los cuadernillos distribuidos por las jurisdicciones) y por ser, en su gran mayoría, textos de extensión breve. En algunas propuestas, se pudo observar mayor cantidad y variedad de textos literarios que se articulaban en torno a un eje común, como seguir la obra de un autor, analizar las características de un personaje, profundizar en un género, un problema o tema.

En el contexto de enseñanza mediada por tecnología, las consignas de lectura se constituyeron en un vehículo para plantear distintos modos de vincularse con la literatura promoviendo diferentes tipos de transacciones entre textos y lectores. Las consignas encontradas partieron de algunos anclajes comunes sobre el texto, es decir, se buscó apelar a elementos referenciales para luego ir incorporando aspectos interpretativos. Observamos que este último tipo de consignas estuvo menos presente en los materiales analizados. Pero en un contexto donde las posibilidades de regulación de la actividad de los y las alumnos/as era compartida con las familias es probable que dichas consignas fueran consideradas por demás complejas.

Sabemos que hay algo que las consignas, aun siendo fértiles instrumentos mediadores, no pueden alcanzar por sí solas. Consideramos que los encuentros virtuales (mediados por una pantalla de manera sincrónica) o la comunicación por otras formas asincrónicas, adolecen de ese roce, de ese encuentro con las palabras y los gestos de los otros. Sin embargo, hallamos consignas que apelan a ese intercambio entre lectores al explicitar posiciones, hipótesis o efectos que les provocan ciertos textos en otros niños y niñas buscando reponer de alguna manera la comunidad de interpretación.

Seleccionar los textos propicios, proponer consignas de lectura, promover interacciones entre los lectores y los textos para analizarlos en diferentes niveles, volver una y otra vez sobre las obras para profundizar las interpretaciones, reflexionar sobre los efectos que suscitan, son parte de las acciones didácticas involucradas en el trabajo docente. No basta con ser lectores de literatura para formar lectores literarios. Por el contrario, se requiere de espacios donde la acción y la reflexión didáctica estén presentes. Este trabajo pretende ser un aporte para pensar dichos espacios de formación.

Cuadros e imágenes

Provincia /Ciudad	Programa y Sitio	Materiales	Destinatarios
Buenos Aires	Continuemos estudiando https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/	4 Cuadernillos on line y descargables PDF Organizados en: -1° - 2° y 3° juntos	Docentes: Función “orientar” Familias: Función “acompañar” y “colaborar”
CABA	Estudiar y aprender en casa https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/nivel-primario/plan-de-clases-semanales-de-practicas-del-lenguaje	5 Cuadernillos on line y descargables PDF Organizados en: -1° y 2° juntos (UP) - 3°	Docentes: Función “planificar contenidos, situaciones didácticas” Estudiantes: Función “realizar actividades”
Córdoba	Tu escuela en casa https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/educaci%C3%B3n-primaria	5 cuadernillos on line y descargables PDF Organizados en: -1° - 2° y 3° juntos	Familias: Función “compartir” Docentes: Función “acompañar, orientar”.
La Pampa	Estudiar cuidándonos https://estudiar.lapampa.edu.ar/	8 cuadernillos on line y descargables PDF Organizados en: -Alfabetización -Literatura -Cuentoteca	Familias: Función “acompañar actividades” Docentes: Función “orientar actividades” Estudiantes: Función “realizar actividades”
Mendoza	Aprendamos juntos. Escuela digital. http://www.mendoza.edu.ar/actividades-escuela-digital-mendoza/	6 documentos on line y descargables PDF Organizados en: -1° y 2° juntos (UP) - 3	Estudiantes: Función: “realizar actividades”
Misiones	Aulas abiertas. Plataforma Guacurari +. https://guacurari.misiones.gob.ar/plataforma/#/mobile	Material on line. Solo la actividad a realizar es descargable en PDF. Organizados en: -1° -2° -3°	Familia: Función “acompañar” Estudiantes: Función “realizar actividades”

Cuadro 1. Cuadro de elaboración propia

→ ... se dió cuenta que no llegaban las cartas de la Tía Conce?



→ ...cuando vió que la carta desapareció de la pantalla de la compu?



→ ...Romina le dijo que se tenía que modernizar?



Imagen 1. Consignas orientadas a que los lectores identifiquen o reconozcan las emociones de los personajes del cuento. Cuento “Un e-mail para la abuela”: “Encerrá de acuerdo al cuento, con un círculo de color ¿cómo se habrá sentido la abuela Teresa cuando...” (Ministerio de Educación, Gobierno de Mendoza, 2020, sexta entrega)

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (Coord.). En *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 259-291). México: Océano.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008). La constitución de acervos. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (Coord.). En *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 378-405). México: Océano.
- Colomer, T. (2011). Libros y literatura infantil y juvenil. En material de la Diplomatura en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red, Módulo 3 Tema 5. OEl y la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Días-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. En *Recherches*. (Enero, 46), pp. 151-166. Recuperado de: <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/151-166dias.pdf>
- Dueñas Lorente, J. D. (2017). La formación del lector de textos literarios: modos de apropiación de los textos. En *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. (Junio, 15), pp. 11-24. Recuperado de: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIJI/article/view/992>
- Fittipaldi, M. y Colomer, T. (2014). Currículo literario y lectores escolares. En *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. (Julio-Septiembre, 66), pp. 17-24.
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015). Documento transversal 2, Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior. CABA: MEN.
- Lerner, D. (2001). ¿Es posible leer en la escuela? En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 115-164). México: Fondo de Cultura Económica.
- Moss, J. F. (2002). El arte de hacer preguntas. En *Literary Discussion in the Elementary School* (pp. 67-81). EE. UU.: National Council of Teachers of English.

- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, y M. Fittipaldi (Coord.), *Literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (pp. 119-143). Barcelona: Caracas, Banco del Libro.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. En *Educação e Pesquisa*, Abril-Junio, 43(2), pp. 379-392. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201612151751.pdf>
- Siro, A. (2005). El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. México: Conaculta, Dirección General de Publicaciones, pp. 47-91.

Fuentes de trabajo

- Dirección General de Escuelas (2020) *Aprendamos juntos. Primaria. Escuela digital*. Mendoza.
- Dirección General de Cultura y Educación (2020). *Continuemos estudiando. Primaria*. Buenos Aires.
- Dirección General de Planeamiento Educativo (2020) *Estudiar y aprender en casa. Plan de clases semanales. Primer y segundo grado (unidad pedagógica)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2020) *Tu escuela en casa. Nivel de educación primaria*. Córdoba.
- Ministerio de Educación (2020) *Estudiar cuidándonos. Primaria*. La Pampa.
- Ministerio de Educación (2020). *Plataforma Guacurari. Aulas abiertas. Nivel Primario*. Misiones.