



La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ

Recepció: 27/07/2022 | Revisió: 15/09/2022 | Acceptació: 20/10/2022 | Publicació: 01/03/2023



Vanesa AMAT CASTELLS

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

vanesa.amat@uvic.cat

<https://orcid.org/0000-0002-1713-2283>

Resum: Aquest article conté l'anàlisi de tres converses literàries sobre clàssics de la literatura infantil i juvenil en la formació inicial de mestres. L'objectiu principal és conèixer el tipus de respostes lectores dels estudiants/futurs mestres, el seu grau de profunditat, així com la influència de la mediació. Al mateix temps, es vol oferir una proposta que els pugui ser útil, quan exerceixin la seva tasca com a docents, per dur a terme discussions literàries amb infants. Els resultats mostren com les seves respostes inicials són molt emocionals i personals i que són de caràcter més pedagògic que literari. Les converses també fan aflorar aspectes sobre llenguatge, sobre elements com el desenllaç o connexions amb altres ficcions. La tasca de mediació, especialment en la formulació de preguntes, és important perquè apareguin reflexions sobre aspectes literaris. Es confirma la necessitat d'oferir als estudiants espais per intercanviar idees sobre lectures literàries per millorar la seva competència en aquest àmbit.

Paraules clau: conversa literària; clàssics de la literatura; mediació; formació de mestres; didàctica de la llengua i la literatura.

LITERARY CONVERSATION IN INITIAL TEACHER TRAINING. A PRACTICAL CASE BASED ON THREE CLASSICS OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Abstract: This article contains an analysis of three literary conversations about classics of children's and young people's literature in initial teacher training. The primary objective is to determine the type of reading responses by the students/future teachers, their degree of depth, and the influence of mediation. It also aims to provide an approach that can be useful for them to get engaged in literary discussions with children when they are working as teachers. The results show their initial responses are very emotional and personal, as well as pedagogical rather than literary. The conversations also raise issues about language, and factors such as the outcome and connections with other fictions. The role of mediation is important in the appearance of reflections on literary aspects, particularly, in the formulation of questions. The need to provide students with spaces to exchange ideas on literary readings to improve their competence in this area is confirmed.





Keywords: *literary conversation; literature classics; mediation; teacher training; didactics of language and literature.*

LA CONVERSACIÓN LITERARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS. UN CASO PRÁCTICO A PARTIR DE TRES CLÁSICOS LIJ

Resumen: *Este artículo contiene el análisis de tres conversaciones literarias sobre clásicos de la literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros. El objetivo principal es conocer el tipo de respuestas lectoras de los estudiantes/futuros maestros, su grado de profundidad, así como la influencia de la mediación. Al mismo tiempo, se pretende ofrecer una propuesta que les pueda ser útil, cuando ejerzan su función como docentes, para llevar a cabo discusiones literarias con niños en la escuela. Los resultados muestran como sus respuestas iniciales son muy emocionales y personales y que son de carácter más pedagógico que literario. Las conversaciones también hacen aflorar aspectos sobre lenguaje, sobre elementos como el desenlace o conexiones con otras ficciones. La tarea de mediación, especialmente en la formulación de preguntas, es importante para que aparezcan reflexiones sobre aspectos literarios. Se confirma la necesidad de ofrecer a los estudiantes espacios para intercambiar ideas sobre lecturas literarias para mejorar su competencia en este ámbito.*

Palabras clave: *conversación literaria; clásicos de la literatura; mediación; formación de maestros; didáctica de la lengua y la literatura.*

Introducció

En aquest article es recull l'anàlisi de tres converses¹ literàries sobre clàssics de la literatura infantil i juvenil, dutes a terme amb alumnat del Doble Grau de Mestre d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, en el marc de l'assignatura Literatura Infantil de 4t curs. Es tracta d'una proposta basada en la idea que la conversa literària és una pràctica clau en la formació del lector literari en diferents etapes educatives (Amat, 2010, 2016; Manresa i Silva-Díaz, 2005; Tauveron, 2002). En aquest sentit, convé que els futurs mestres puguin viure aquesta experiència per aprofundir en el seu propi saber literari, però també per conèixer de quina manera poden desenvolupar aquest tipus de pràctiques en el context escolar.

Tal com apunta Munita (2014), en l'anàlisi dels discursos que fan les mestres sobre aspectes vinculats a la didàctica de la literatura s'hi mostra una manca de coneixements sobre aquesta disciplina, un fet que incideix en la seva docència: "Las consecuencias de estas lagunas formativas se evidencian con claridad en las prácticas: por ejemplo, en la extendida ausencia de actuaciones docentes orientadas al desarrollo de la competencia interpretativa del alumnado" (p. 524). En aquest sentit, si l'actuació dels mestres se centra a apuntar temes generals que es deriven d'una obra o a reconstruir-ne l'argument (Bajour, 2010) el seu rol tindrà poca incidència en la formació literària dels infants i joves.

¹ Al llarg de l'article s'usen els termes *conversa, debat, discussió, tertúlia, pràctica dialògica o intercanvi oral* com a sinònims.



Diversos estudis (Colomer i Munita, 2013; Díaz-Díaz et al., 2022; Granado, 2014) mostren que els futurs docents són poc lectors, fan un ús molt instrumental de la lectura, i el seu corpus de lectures literàries és molt limitat. Considerant la necessitat d'incidir en la formació dels mestres com a lectors literaris i, al mateix temps, oferir-los experiències que els permetin reflexionar sobre la seva actuació en el context escolar, es proposa l'activitat de conversar sobre una lectura literària. Es tracta d'una proposta didàctica que posa l'estudiant, futur mestre, al centre de l'acció educativa i que intenta allunyar-se de les tradicionals tasques d'avaluació basades únicament en la realització d'un examen o d'un treball sobre la lectura.

La pràctica de la conversa a la universitat es planteja a partir de la tria d'obres d'entre una llista de clàssics, la preparació d'aquesta tasca de discussió per part de cada estudiant i les converses, que s'enregistren en àudio. L'anàlisi d'aquests enregistraments té per objectiu explorar el tipus de respostes lectores dels estudiants, futurs mestres, i el seu grau de profunditat, així com la influència que pot exercir la mediació. Aquesta informació pot resultar útil a l'hora de detectar aspectes que caldria tractar en la formació inicial de mestres i, al mateix temps, conèixer de quina manera convé enfocar la tasca de mediació d'aquestes activitats.

1. Per què conversar sobre clàssics LIJ en la formació de mestres?

Des de fa ja més de tres dècades, els enfocaments socioconstructivistes i els estudis de les teories de la recepció han fet que, en la didàctica de la literatura, es posi especial atenció a l'estudiant-lector com a subjecte actiu i també al desenvolupament de la seva competència interpretativa, allunyant-se de plantejaments més historicistes (Fittipaldi, 2013). En aquesta línia, convé que a l'escola es dissenyin propostes que:

Impliquin que els infants contactin amb la literatura com més aviat millor, en una àmplia gamma de formes i en estreta relació amb la lectura dels altres, de tal manera que la resposta dels companys i l'ajuda de l'adult facin progressar amb naturalitat les seves capacitats lectores (Colomer, 1998, p. 109).

Rosenblatt (1938/2002), pionera en els estudis sobre la importància de considerar les respostes lectores dels estudiants, estableix la necessitat que en l'ensenyament de la literatura, tant a les escoles com a les universitats, es tingui en compte l'experiència personal de la lectura i es creïn espais per a la lliure expressió dels alumnes. La pràctica de conversa literària a l'aula ha estat més habitual en contextos anglosaxons, tot i que la idea que la resposta afectiva del lector pot influir en la comprensió de l'obra s'ha anat estenent (Colomer, 2015). Es tracta d'una pràctica que pot resoldre una de les mancances detectades en la didàctica de la literatura: prendre en consideració el lector, com relaciona els seus coneixements amb la lectura o com elabora la valoració d'un text (Mendoza, 2004). Així doncs, en la formació inicial de mestres és necessari que s'apliquin aquest tipus de propostes.

Seguint el plantejament de Tauveron (2002), Chambers (1993/2007), Dias-Chiaruttini (2007), Sipe (2008), en les discussions el mediador ha de: situar el lector en la posició de crític de manera que aquest rol l'ajudi a explorar com està construïda una obra literària; acollir les impressions dels lectors sense jutjar-les i posar el focus en les decisions de l'autor per promoure interpretacions cada vegada més complexes.



La conversa literària es pot dur a terme a partir de la lectura d'obres de qualsevol gènere i tipus, però, en aquest cas, es considera que aquesta pràctica dialògica pot afavorir el contacte dels estudiants amb obres clàssiques de la literatura infantil o juvenil i fomentar-ne una lectura atenta i reflexiva. Es tracta d'obres que formen part de l'imaginari col·lectiu compartit durant generacions i que són susceptibles de relectura (Calvino, 2009). Els clàssics LIJ tracten de manera eficaç esdeveniments importants de l'existència humana connectant amb el món de l'infant i amb la seva sensibilitat de manera intensa (Patte, 1978/2008). En aquest sentit, convé que els estudiants coneguin aquest tipus d'obres per tal d'aprofundir en el seu bagatge literari; sobretot si tenim en compte que els joves d'avui no coneixen de primera mà aquests llibres:

Després d'un segle de continuïtat, la vinculació entre aquests llibres i els lectors en formació tendeix a extingir-se. Pares i fills, mestres i alumnes, estan perdent un lligam cultural i sentimental. I, el que és pitjor, per primera vegada hi ha pares i mestres que no els tenen presents. Aquells llibres «clàssics» han estat substituïts, en gran part, per obres redactades per autors juvenils especialitzats [...] Solen ser llibres amb escassa personalitat literària, que no es recolzen en la imaginació ni en la tradició, escrits per no ser rellegits, i tendeixen a servir de vehicle a un missatge moral obvi. (Pagès, 2006, pp. 17-18).

La conversa sobre clàssics a la universitat pot apropar aquest tipus d'obres als mestres en formació i, al mateix temps, posar en relleu que: "Las maneras de explorar las obras literarias, de decir y disentir sobre ellas, no se configuran de manera aislada sino en la fricción de lo individual con la herencia y los otros contemporáneos" (Siro, 2005, p. 47).

2. Metodologia

En aquest estudi de cas hi participen 32 estudiants del Doble Grau de Mestre Infantil i Primària del curs 2018-2019. Es pretén obtenir una informació detallada de les respostes lectores d'un grup d'estudiants, escollit aleatòriament, que es divideix en tres subgrups. Cal dir que només 2 de les participants recorden haver viscut com a alumnes l'experiència de conversar sobre lectures literàries a l'escola i 3 més han vist aquest tipus de dinàmiques al centre de pràctiques.

En l'inici de la proposta se'ls presenta un llistat de 17 obres² que es consideren clàssics, d'entre les quals poden escollir-ne una. Les tres més seleccionades són: *El zoo d'en Pitus* de Sebastià Sorribas, *Peter Pan i Wendy* de James Matthew Barrie i *El petit príncep* d'Antoine de Saint-Exupéry. Finalment, cada estudiant escull una d'aquestes obres per tal de confeccionar tres grups de lectura: un grup format per 12 membres i dos amb 10 alumnes.

Pel que fa a les indicacions de lectura, es demana que cadascú llegeixi l'obra de manera autònoma al llarg del semestre i que durant aquest procés confeccioni una llibreta amb la seva resposta personal, reflexiva, crítica, creativa, per preparar la conversa. Es tracta de recollir aspectes que els permetin compartir entusiasmes, desconcerts i connexions (Chambers, 1993/2007). Se suggereix que es fixin en: fragments interessants, connexions amb altres obres, reflexions sobre el tema, l'estructura, el final, el títol, els personatges, el codi textual o visual,

² La llista està formada pel que podem considerar clàssics catalans de la LIJ, com per exemple *La casa sota la sorra* de J. Carbó; *Rovelló* de J. Vallverdú o *L'amiga més amiga de la formiga Piga* d'E. Teixidor, i altres referències conegudes internacionalment, com ara *Matilda* de R. Dahl; *Pippi Calcesllargues* d'A. Lindgren; *Contes per telèfon* de G. Rodari o *Momo* de M. Ende.

preguntes o desconcerts, l'experiència de (re)lectura, l'interès que pot tenir per a infants o joves d'avui, etc. Aquesta tasca de preparació de la conversa es planteja com una manera d'orientar i acompanyar la lectura, d'ensenyar pràctiques que ajudin a llegir millor, de manera més profunda (Estienne i Carlino, 2004). Per últim, es remarca que en l'avaluació d'aquesta dinàmica es tindrà en compte el nivell de reflexió que es mostri tant en el diari personal com en l'intercanvi oral, en què la professora de l'assignatura exerceix de mediadora.

Les converses tenen una durada d'uns 50 minuts cadascuna, s'enregistren en àudio³, es transcriuen⁴ i s'analitzen. Es tracta d'un estudi interpretatiu qualitatiu de base etnogràfica, centrat en l'exploració d'uns casos concrets (Noguerol, 1998; Cardona, 2002). Es parteix d'unes determinades dades per fer unes reflexions globals, però la finalitat no és generalitzar els resultats obtinguts sinó apuntar determinades tendències. Es presenten unes primeres dades quantitatives per oferir una panoràmica sobre les categoritzacions i les freqüències de les respostes, però s'aprofundeix en la interpretació qualitativa per valorar el tipus de reflexions.

3. Anàlisi del tipus de respostes lectores dels estudiants-futurs mestres

De l'anàlisi de les tres transcripcions n'ergeixen diferents tipus d'idees que es classifiquen en 7 categories, recollides en el quadre següent amb la indicació del nombre d'intervencions de cada tipus en cadascuna de les converses.

Categories	Quantitat de respostes en les diferents converses		
	C1 (Zoo d'en Pitus)	C2 (Peter Pan i Wendy)	C3 (El petit príncep)
1. Aspectes personals (P)	13	7	15
2. Aspectes didàctics (D)	9	18	12
3. Llenguatge textual (T) i visual (V)	15 (T) + 3 (V)	23 (T) + 3 (V)	10 (T) + 5 (V)
4. Context universal i particular. Paisatge i temps (C)	4	2	2
5. Alguns elements constitutius: estructura, tema, títol, personatges i final (E)	7	24	22
6. Connexions amb altres ficcions (F)	5	13	5
7. Lectors i tipus de (re)lectura (L)	6	3	8

Figura 1. Quadre de categories i quantitat de respostes de cada categoria de les converses (C1, C2 i C3).

Les dades de la Figura 1 ofereixen una primera informació que permet destacar que, en el conjunt de les tres converses, els aspectes més comentats són sobre alguns elements constitutius de les obres i llenguatge textual i visual, però també aspectes didàctics i personals. Ara bé, convé explorar en detall les respostes de cada tipus per poder conèixer el grau de reflexió que presenten.

³ Totes les participants són coneixedores d'aquest fet i expliciten el seu consentiment per gravar les converses en àudio. Al llarg del treball s'identifiquen les persones amb inicials anonimitzades.

⁴ Tant les transcripcions com la seva anàlisi les du a terme la professora de l'assignatura, autora d'aquest article.



3.1 Aspectes personals

Les converses s'inicien sempre amb una pregunta oberta per part de la mediadora: "Què en penseu d'aquest llibre?". La idea és obrir el debat de manera que sentin que les seves respostes seran acollides. En tots els casos les primeres reflexions són de caràcter personal i apel·len a records d'infància i a aspectes de tipus emocional que els ha generat la lectura. Per exemple, en la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, comencen expressant idees com la següent: "En el meu cas, com que soc de poble [...] ho he vist com quan jo era petita" (C.). Aquestes vivències personals van sorgint en diferents moments: "A mi m'ha transportat a la meua infància. Fèiem cabanes... Hi havia un sentiment de llibertat que ara no hi és. Aquests jocs al carrer s'han perdut" (M.).

En la conversa sobre *Peter Pan i Wendy* les primeres respostes també són de caràcter personal, però estan relacionades amb el coneixement previ de l'obra en versió cinematogràfica. La majoria expressa la seva decepció perquè "la pel·lícula em va emocionar més" (E.). Tractant-se d'una obra molt coneguda per algunes versions cinematogràfiques, com ara la de Disney, aquest aspecte té molt pes en la recepció de la lectura. La majoria de les estudiants havien vist prèviament alguna versió cinematogràfica (8 de 10) i expressen que no connecten tant amb l'obra literària. Això mostra, d'una banda, la importància que tenen per aquestes estudiants les vivències d'infància, de manera que a moltes els costa entrar en l'anàlisi de l'obra perquè hi ha una mena de barrera emotiva. D'altra banda, també hi ha una gran influència del llenguatge audiovisual, tal com una d'elles reconeix (X.): "Les escenes amb música i tot d'efectes especials són més emotives, t'arriben més". El llenguatge audiovisual pot ser més proper però també més accessible per a elles (vegeu apartat 3.6). Aquest primer rebuig cap a l'obra canvia, en part, quan la mediadora pregunta sobre, per exemple, aspectes concrets de llenguatge (vegeu apartat 3.3).

Quant a la lectura d'*El petit príncep*, al llarg de tota la conversa aflora el tema que és una obra que fa reflexionar sobre la pròpia vida. Quan se'ls pregunta a qui recomanarien el llibre, S. afirma "tot i no ser d'autoajuda pot servir a una persona que estigui passant alguna dificultat per entendre el valor de la vida i recuperar els valors dels infants". Observem, doncs, que els aspectes de caràcter personal tenen un impacte important, tal com han evidenciat recerques que exploren el tipus de respostes d'infants i joves que conversen sobre lectures literàries (Amat, 2016; Fittipaldi, 2012; Sipe, 2008).

3.2 Aspectes didàctics

La clau didàctica o pedagògica sobre l'obra apareix en totes les converses i en gran mesura (vegeu figura 1). En aquest sentit, es produeixen majoritàriament dos tipus de reflexions: la primera, al voltant de si consideren l'obra prou adequada per a infants en el context escolar (segons l'edat dels lectors i els temes que es tracten) i la segona, segons el tipus d'activitats que la lectura els ha suggerit. En són exemple les situacions següents. Durant la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, M. pregunta a la resta "per a quina edat creieu que és?" i aquesta qüestió genera un debat interessant. Una estudiant diu directament "cicle mitjà" (F.), fent referència a les indicacions que l'editorial estableix pel que fa al destinatari de l'obra. Una altra (G.) respon que a vegades hi ha un humor o unes expressions que no poden entendre els infants de segons quines edats. I, finalment, una tercera estudiant (O.) afirma que depèn de si la lectura és en veu alta per part d'un adult.



Aquests tres tipus de resposta mostren tres maneres d'apropar-se a l'obra. La primera, parteix d'un procediment habitual en el món educatiu i editorial que és el de marcar franges d'edat des d'una visió adulta, sense tenir en compte interessos i experiències lectores dels diferents infants. La segona aportació està més centrada a oferir obres que siguin de fàcil comprensió, fet que podria privar als infants d'accedir a relats que tinguin sentits més complexos, de situar-los davant d'un repte interpretatiu que els pugui fer créixer com a lectors. La darrera resposta contempla diferents formes d'acostament de l'obra al lector, com ara la lectura compartida. Malgrat que en les sessions anteriors de l'assignatura s'ha transmès la idea d'oferir obres variades i de qualitat als infants més enllà de les franges d'edat preestablertes, la conversa mostra com hi ha idees preconcebudes que es mantenen i s'expressen amb naturalitat en una activitat com aquesta. En aquest sentit, convé destacar que l'alumna que ha fet la pregunta (M.) afegeix que ella va veure una mestra a l'escola de pràctiques que llegia en veu alta aquesta obra als infants de 5 anys i que els agradava molt perquè, encara que a vegades havia d'aclarir el significat d'alguns mots, els oferia un relat interessant que connectava amb ells i, al mateix temps, els donava paraules noves. Una evidència més que les experiències viscudes, en aquest cas en el context de les pràctiques, deixen una empremta important.

En totes les converses afloren aspectes que creuen que caldria treballar amb els alumnes o bé afirmen que l'obra "es pot treballar molt a l'aula" (F.) i aquest és un aspecte que valoren positivament. Es mostra en tots els casos que les seves visions estan impregnades d'un cert didacticisme. En la conversa sobre *El zoo d'en Pitus*, estan d'acord que es pot treballar molt l'obra "quan fas grups cooperatius i el tema dels animals" (M.) o "per comparar què feien els avis" (C.). També hi ha dues estudiants que afirmen que "no m'agraden el zoo" (B.) o "no m'agrada la idea d'un zoo i no sé si aquesta obra la faria llegir a l'escola" (F.). Aquestes idees introdueixen la visió del que convé transmetre als infants i situen els aspectes literaris en un segon terme. En la mateixa línia hi ha crítiques pel fet que "només hi ha una nena a la colla" (B.). Aquestes qüestions, que no tenen en compte el context de les obres, són molt recurrents en la conversa sobre *Peter Pan* en què, ja des de l'inici de l'intercanvi, gairebé totes les estudiants comenten que és una obra on troben "molt masculisme" i fins i tot una estudiant diu que "caldrà suprimir-ne algunes parts per llegir-la a l'aula" (I.). Aquest fet provoca que la mediadora els plantegi si el contingut d'una obra ha de ser políticament correcte. Davant d'aquest tema, la mateixa estudiant reconeix que a la pel·lícula passa el mateix, però:

A mi m'agrada molt Disney. Peter Pan m'agradava molt però el llibre m'ha mostrat una part de Peter Pan que no m'agrada. El que jo destaco més d'aquest llibre és el masculisme que hi ha. No m'ho esperava. Sí que és veritat que llavors analitzes la peli de Disney i és veritat, ho fa tot ella [...] Però Disney t'ho endolceix i el llibre t'ho diu directament i segons el meu punt de vista a les noies les tracta molt malament.

En aquest aspecte hi ha posicions polaritzades entre les estudiants que defensen que caldria "vigilar les lectures que els oferim" o "suprimir parts masculistes" i les que diuen que "cal treballar aquests aspectes del llibre, parlar-ne". És la mediadora qui finalment exposa que convé contextualitzar les obres i alerta del perill de censurar-ne fragments. Aquesta aportació genera altres comentaris com el de R.:

Fent referència al moment de portar-lo a l'aula, jo he tingut moltes idees [...] per exemple al fragment que parla de les lliures, xilings, penics... jo el vaig haver de llegir



dos o tres cops perquè tants números, deia “què m’està dient?”. Vaig anar a buscar informació i vaig trobar imatges (les ensenya). Penso que això es podria fer a l’aula. Pot generar moltes coses a l’aula a part de tot això del masclisme... hi ha moltes idees que es podrien aprofundir. També en el moment que fan els versos cantant jo no hi he trobat rima però podries fer la versió cantada i introduir la poesia

En resposta a això, X. afirma: “Es poden treballar les emocions. No com un monstre de colors que et diu que les classifiquis, però sí la gelosia de la campaneta, la traïció...”. La mateixa estudiant es mostra rotunda davant del fet de modificar l’obra: “No som ningú per canviar l’obra”.

Quan es conversa sobre *El Petit Príncep*, les estudiants discrepen sobre el destinatari de l’obra i sobre la possibilitat de llegir-la als infants. Si bé la majoria creuen que es pot llegir en veu alta als infants i fer titelles, etc., una d’elles (A.) es mostra taxativa afirmant que els més petits no en podrien copsar tots els missatges. Totes estan d’acord que seria interessant per tractar aspectes emocionals i educar perquè els infants o joves no donin tanta importància als objectes materials. Podem afirmar que en la majoria de casos preval la mirada cap a una funció sociocultural i educativa de la literatura, deixant de banda les funcions vinculades a l’accés a l’imaginari col·lectiu o bé a l’aprenentatge d’aspectes narratius, literaris. Aquest tipus d’idees reben el suport majoritari del grup, de manera que el paper de la mediadora és clau per promoure que es puguin qüestionar algunes idees o que es generin reflexions sobre aspectes més literaris.

3.3 Llenguatge textual i visual

Les referències a la llengua s’inicien amb idees sobre la possible dificultat que una obra pot tenir per a infants. Altra vegada veiem que la mirada inicial a l’obra ve determinada per la idea que tenen d’oferir als infants obres comprensibles i que els ofereixin temes adients per a la seva educació. Així, en el cas de la conversa sobre *El zoo d’en Pitus*, una estudiant (U.) diu que hi ha paraules una mica difícils i quan la mediadora li demana que posi exemples és una altra companya (M.) que respon que el seu fill, a qui li llegeix l’obra abans d’anar a dormir, li va dir: “Em pots llegir els verbs d’una altra manera, així no els entenc. En lloc de dir *respongué* em pots dir *va respondre*?”. Aquest aspecte genera una comparació entre edicions. Moltes estudiants s’adonen que en la seva edició això ja ha canviat per adaptar-se a una llengua més propera als infants d’avui.

També apareixen diferències pel que fa al grau de dificultat del vocabulari quan la mediadora els pregunta què volen destacar del llenguatge de l’obra. Per a U. “els nens no parlen així” i cita la frase “Què us sembla la pensada?” o la paraula “feréstecs”. Creu que és massa formal per als infants d’avui i que fins i tot alguns personatges són “repel·lents” per la manera com parlen. Aquest tema fa aflorar el tipus de llengua del seu entorn, en diferents contextos, i es mostra com el grau de coneixement i de qualitat de la seva llengua pot determinar el tipus d’obres que ofereixin als nens i nenes. Algunes companyes, com la C., comenten que abans sí que es parlava així i fa referència al fet que s’han perdut aspectes com ara tractar de “vós” o de “vostè” a la gent gran. També destaquen expressions o frases fetes com “bufar i fer ampolles” o “deixar-lo amb un pam de nas” o insults com “beneit” o “no siguis totxo”, que poden connectar amb els infants i que valoren com una característica positiva de l’obra, però que en molts casos admeten que no coneixen o que ja no usen. Aquest tema provoca un debat sobre fins a quin punt convé que les obres tinguin una llengua rica. La N., que n’ha fet una relectura,



explica que hi ha algunes paraules que no coneixia o que les ha buscat i n'ha descobert nous sentits: "engolir", "nafres", "encenall" o "desori". La mediadora li demana si aquest llenguatge més genuí va suposar una dificultat quan ella, de petita, en va fer una primera lectura i admet que no, perquè pel context podia deduir-ne el significat o bé que li deien els seus pares i ella tornava a l'obra a veure si allò que li havien dit "quedava bé en aquell context". Un veritable exercici de llengua i comprensió. Podria tractar-se, per tant, d'una dificultat més de l'adult que subestima la capacitat dels infants de comprendre determinades qüestions.

En la discussió sobre *Peter Pan*, la primera referència al llenguatge de l'obra és que "és feixuc". Més endavant, és la mediadora que pregunta directament per qüestions literàries. A continuació es transcriu un fragment de la conversa en què es comenta la veu narrativa i l'ús de les metàfores:

E: A mi m'ha cridat l'atenció que l'autor es dirigia a vegades directament al lector

I: Sí, avançant-te coses

X: Busca la complicitat del lector

R: També parla amb els personatges (cita un fragment). Dirigeix paraules al lector i als personatges.

T: M'ha agradat molt quan diu que les llànties "són els ulls que deixen les mares per vigilar els seus petitons"

Mediadora: Metàfores

P: Hi ha moltes metàfores, moltíssimes

Aquest moment deriva en un intercanvi ric al voltant de la forma del text, en què les estudiants comparteixen diferents passatges de l'obra. Es tracta d'exemples de l'apreciació de la forma de narrar de l'autor. També n'és una mostra quan R. afirma: "Jo també he anotat moltes comparacions. No sempre són fàcils, tenen un to poètic i això fa que el llenguatge sigui molt ric". Es produeix, també, un intercanvi de mots que fan que s'adonin de modificacions en les diferents edicions. Per exemple, X. exposa que "el llenguatge és molt antic amb paraules com *àdhuc*, *llur*, *abjecte*, *sargir*... déu n'hi do!". T. comenta que "a l'adaptació que jo tinc això ho han canviat", però destaca que li han cridat l'atenció expressions com "de bo de bo" o "de per riure". X. afirma: "M'ha semblat inquietant quan diu *terriblement feliç*". Aquesta aportació condueix a pensar en les paraules, matèria primera de la literatura, i en les imatges mentals que ens suggereixen.

En el cas de l'obra *El Petit Príncep*, la majoria destaca les frases més conegudes com ara "el que és important és invisible als ulls". Sorpren que un parell d'estudiants coneixien les frases però no sabien que eren d'aquesta obra; un fet que destaquen com una gran descoberta. També valoren les comparacions de l'obra i els símbols numèrics. Es conversa sobre el vocabulari, per exemple sobre l'ús del verb "domesticar" i tot el que implica l'amor i la pèrdua: "Se'm fa estrany que usi la paraula *domesticar* quan vol crear vincles però potser també és una mica això" (Z.). I també sobre mots que han après amb la lectura: "I això dels baobabs em pensava que era un nom inventat i el vaig buscar i existeix!" (D.).

En relació a les il·lustracions, en tots els casos destaquen que els ajuden a entendre l'obra o que en troben a faltar en alguns fragments. Per exemple, en el cas d'*El zoo d'en Pitus* B. afirma que és un encert que hi hagi tots els dibuixos dels personatges a l'inici de l'obra.



En el cas de *Peter Pan*, es comparen les il·lustracions de les diferents edicions: E. destaca que les il·lustracions de Mabel Lucie Attwell (ed. Joventut, 1994) "són precioses" i en canvi U. comenta que en la versió que ella ha llegit hi ha una il·lustració que "fa espòiler que l'han situat abans i com que són literals les il·lustracions t'avancen situacions". Algunes estudiants expressen que han trobat a faltar il·lustracions durant la lectura. En el cas d'*El Petit Príncep*, S. i Z. destaquen el fet que les il·lustracions són rellevants per copsar tot el sentit del text. El comentari sobre el codi visual fa que es comparin edicions en què hi ha il·lustracions en color i blanc i negre i d'altres en què no n'hi ha cap que tingui color. Tenint en compte la importància de les edicions il·lustrades en la literatura per a infants, convé que els adults fem lectures atentes també de la imatge, tant pel que fa a l'estil, considerant d'oferir obres diverses, com per la relació de les il·lustracions amb el text.

3.4 Context universal i particular. Paisatges i temps

Els universos, els espais on se situen les obres, també són objecte de debat. És interessant ressaltar com els sorprèn que a les obres hi hagi paisatges coneguts. Així, en el cas de la tertúlia sobre *El zoo d'en Pitus*, es produeix la situació següent:

M: I els fragments dels paisatges: Montserrat, Sant Llorenç del Munt, el Montseny... són llocs que coneixem, paisatges del costat de casa, que et fan situar i et fa gràcia

C: I els motius i sobrenoms

F: O els noms de les cases "Can Tal"

[...]

B: I parlen del tren de Balenyà! Balenyà! És que jo soc de Balenyà! [riuen]

El fragment anterior mostra com destaquen que l'obra se situï en un context conegut, proper. Aquest és un element sobre el qual cal posar atenció ja que, en un context globalitzat, les lectures acostumen a situar-se en entorns llunyans amb elements propis d'una altra cultura, moltes vegades anglosaxona.

En el cas de *Peter Pan i Wendy*, apareixen reflexions sobre l'època vinculades a les diferents monedes (penics, etc.) o als rols de gènere (vegeu apartat 3.2) i també al paper de la maternitat i la paternitat en diferents èpoques i contextos. La relació amb la seva vivència és constant. En canvi, un dels aspectes que destaquen sobre *El Petit Príncep* és que "et parli de llocs imaginaris perquè el missatge arribi a tothom" (A.).

3.5 Alguns elements constitutius: estructura, tema, títol, personatges i final

En el cas d'*El zoo d'en Pitus*, valoren positivament que els capítols s'iniciïn amb un títol clar, que permet fer hipòtesis als lectors. Sobre el desenllaç, creuen que és important que hi hagi un final feliç en què els adults estan orgullosos del que han fet els infants. No admeten la possibilitat que es pogués acabar d'una altra manera: "Home és que si després de tot s'acaba malament!" (M). Pel que fa al tema, B. expressa que "tenia unes expectatives diferents, pensava que es tractaria més de la malaltia d'en Pitus tal com surt al títol, que també estaria bé", però acaben estant d'acord que no és el tema de l'obra.



Sobre *Peter Pan*, E. compara el títol de la versió cinematogràfica popular i el de la novel·la de l'edició que ha llegit (Joventut, 1925, 1994): "M'agrada més el títol *Peter Pan i Wendy* que dona protagonisme a la Wendy que és un personatge important". Una aportació que fa aflorar de nou la discussió sobre el rol de gènere i el tractament que es fa en les diferents versions. També T. explica que li va sorprendre la situació del final en què el Sr. Darling es queda esperant a la caseta i E. afegeix "és com un autocàstig". Un fet que els fa riure i que genera la següent afirmació de R. "és que també hi ha humor en coses com el tipus de relació entre personatges i potser crítica". Ella mateixa diu: "Una pregunta que m'he fet és per què en Peter Pan perd la memòria, no sé què en penseu?". Aquesta qüestió, que prové del treball previ de l'estudiant en la preparació del club de lectura, genera reflexions diverses al voltant del fet que "si no té memòria és que no evoluciona" (L.) o bé "és un infant i com a tal és oblidadís i sembla un símbol de la infància" (E.). Un altre fet destacable és quan la mediadora posa el focus en l'inici emblemàtic d'aquesta obra, "un dels millors inicis de la literatura", segons Pagès (2006, p. 162). Doncs bé, la resposta d'E. és subscripta per la majoria d'estudiants: "És molt dramàtic! Això que als dos anys és el començament del final". I R. afegeix: "però és impactant i et fa pensar".

Sobre *El Petit Príncep*, un dels elements més comentats és el tipus de desenllaç. A continuació es reproduïx un fragment de la conversa:

Mediadora: En relació al final quines expectatives teníeu?

A: Jo pensava que seria una aventura i no té res a veure amb el que m'esperava. No m'esperava tantes metàfores i aquest final trist. Crec que es refereix a la mort.

Z: No sé ben bé. És una sensació estranya la del final.

S: Pots agafar la idea que el Petit Príncep mor, però també més positiva que és que el narrador de la història, que és com l'aviador, aconsegueix reparar l'avió i torna al seu món amb tots els aprenentatges.

A: Estem acostumades a un final tancat, que queda clar

S: És obert, et fa reflexionar una mica més i no hi estem acostumades

J: Descol·loca

V: En la línia que va el llibre tota l'estona, té molt sentit que el final sigui així.

Té moltes interpretacions i el final no podia ser una cosa molt directa i tancada (...). No m'ho esperava, però entenc que sigui així.

El desenllaç ha estat vist "en els estudis de la narrativa infantil i juvenil com un punt clau per al missatge educatiu transmès, ja que el lector pot deduir normes de conducta a través de l'èxit o el fracàs del personatge" (Colomer, 1998, p. 163). Moltes respostes es vinculen a aquesta idea, valorant un final tancat i feliç, a més d'estar relacionades amb la seva experiència lectora.

Un altre aspecte interessant és el que comenta A. sobre el personatge: "En cap moment descobrim el nom del Petit Príncep, potser és una cosa de persona gran que necessitem classificar-ho tot com diu a l'obra". V. respon: "Si no té nom no el lligues a cap cultura i potser és el que es vol". En aquest punt es posa de manifest la reflexió que fan al voltant de les intencions de l'autor. La majoria de comentaris sobre aquesta obra giren al voltant del tema, que intenten desxifrar mostrant amb prudència que exposen una interpretació personal: "Crec que parla molt del fet de la pèrdua de la infantesa i jo crec que fa una crítica social. A cada planeta hi ha un personatge que representa alguna cosa sobre la que vol fer una reflexió o crítica social" (S.).



3.6 Connexions amb altres ficcions

Cal posar de relleu que les primeres connexions són sempre amb ficcions audiovisuals i, en alguns casos, a posteriori, també apareixen llibres, la majoria, lectures que van fer quan eren infants i àmpliament conegudes. En el cas de la tertúlia sobre *El zoo d'en Pitus*, es comenten les següents connexions:

U: Per relacionar-ho amb altres obres, jo ho faria amb *Strangers things* perquè són una colla de nens que volen ajudar un altre nen que està desaparegut. Bé per la colla té una mica de relació

Mediadora: Heu trobat més relacions?

F: Jo vaig pensar en *Polseres vermelles*

Totes: Sí, sí

C: Novel·les de colles. N'hi ha moltes que quan hi ha infants no surten sols sinó en una colla.

Mediadora: És un recurs habitual de moltes novel·les infantils o juvenils. Novel·les de colles.

B: Sí, els nens s'hi senten identificats

G: *El club dels cinc*

N: *La penya dels tigres*

M: Ai, sí, és veritat!

En el fragment anterior es mostra com a partir de les connexions s'acaba classificant l'obra en qüestió dins del que s'anomena "novel·la de colles". També se'n desprèn que les obres amb què estableixen les connexions i que, per tant, formen el seu bagatge literari i audiovisual acostumen a ser conegudes i formarien part del que es poden considerar obres "de moda".

Durant l'intercanvi sobre *Peter Pan i Wendy*, E. obre el tema de les relacions intertextuals: "En un moment parla de la casa dels Tres ossos o del Gat en botes i m'ha fet gràcia que parlés d'altres contes". X. afegeix: "crec que hi ha un moment que compara la Ventafocs amb la Wendy perquè és la que neteja. No sé si va amb aquesta intenció". Les connexions entre obres es produeixen sobretot entre les diferents versions cinematogràfiques i teatrals. Per exemple, I. creu que hi ha vincles amb *Pirates del Caribe* i E. parla d'una obra de teatre que li va agradar més que la novel·la. Finalment, R. també porta un conte, *Amazing Grace*, que narra la història d'una nena que vol fer de Peter Pan a l'obra de teatre de l'escola, però els companys li diuen que no pot fer aquest personatge perquè és noia i és negra. En aquest punt la mediadora els fa notar que a partir del clàssic es poden trobar moltes versions però que es poden interpretar plenament, sobretot, si es coneix l'obra original, perquè així es pot apreciar l'acte creatiu de l'autor a l'hora de fer-ne una versió o de jugar amb els elements del clàssic. Les estudiants assenteixen, però, tret d'algunes ocasions, no acostumen a ampliar o comentar aquest tipus d'aportacions quan provenen de la mediadora i no van acompanyades d'una pregunta.

Les connexions que s'estableixen durant la conversa sobre *El Petit Príncep* se centren sobretot amb les característiques del personatge: "S'assembla a Peter Pan perquè és un ésser especial, que té les característiques d'un infant" (A.); "Matilda que d'alguna manera es crea el seu món, que s'espavila ella sola" (S.) o "Wonder també és un protagonista especial, diferent,



va sempre disfressat” (V.). En els dos casos anteriors es refereixen a la versió cinematogràfica tot i que algunes companyes fan notar que són pel·lícules que parteixen d’una obra escrita. També apareix una relació amb el film *La vida de Pi*, “perquè el protagonista naufraga i està ple de simbolismes i màgia” (Z.). Finalment, J. fa la connexió del desenllaç d’aquesta obra amb un tema bíblic: “Al final el Petit Príncep desapareix i diu que l’endemà el cos ja no hi és. Vaig pensar: és un final religiós? Té a veure amb el que diu la Bíblia sobre la mort i resurrecció?”.

3.7 Lectors i tipus de (re)lectura

La conversa també ofereix ocasions per a la reflexió sobre el tipus de lectura que fan o han fet en diferents moments. La N. inicia la idea comentant que s’adona que des que és a la universitat no llegeix ficció i també que llegeix molt més en pantalla i a través d’enllaços a xarxes socials. Expressa que aquesta lectura li ha permès connectar amb una altra manera de llegir, més pausada, que és la que li agradava quan era petita. Això ens porta a considerar la diversitat que hi ha en la manera de llegir, tenint en compte els suports i els objectius. Adonar-se de com són com a lectores, les seves debilitats i fortaleses, així com les seves preferències, també els pot ajudar per obrir-se a noves possibilitats i a considerar les preferències i els reptes dels infants d’avui.

És interessant el fet que al llarg de les diferents converses apareixen dubtes sobre la comprensió de l’obra i es demana la interpretació de les companyes per contrastar-la amb la seva. Un exemple d’aquesta situació es produeix en la conversa sobre *El Petit Príncep*, quan A. expressa: “hi ha coses que no sé si les he entès o no”. Aquest fet apareix al llarg de tot el debat i totes les participants determinen que es tracta d’una lectura en què el lector ha de fer una tasca interpretativa per donar sentit concret a aspectes abstractes. S. afirma: “La interpretació pot variar segons el moment en què el llegeixis”. Aspectes que evidencien clarament el rol actiu del lector.

La relectura implica una nova interpretació de l’obra, tenint en compte l’experiència personal de cada moment, i pot ser una oportunitat per poder aprofundir en els elements constitutius de les obres. Pel que fa a *El zoo d’en Pitus* hi ha una estudiant (N.) que havia llegit l’obra dues vegades quan era petita i pensava que en una tercera lectura recuperaria el plaer d’aquell moment i, en canvi, s’ha sentit decebuda i afirma que “el tenia idealitzat i no m’ha semblat el mateix”.

Cap estudiant havia llegit l’obra *Peter Pan i Wendy*. Pràcticament totes (8 de 10) havien vist la versió cinematogràfica de Disney i, evidentment, aquesta experiència inicial marca tota la seva lectura de l’obra i la conversa posterior, tant per assenyalar diferències com per anomenar semblances entre les obres.

J. explica que havia llegit *El Petit Príncep* a 6è de primària “i en vam fer un debat a classe. En tenia bon record i pensava que el volia tornar a llegir. Ara he connectat amb altres coses”. Una altra estudiant (V.) parla de la relectura d’aquest llibre, en aquest cas, en poc temps de diferència: “A la primera lectura vaig entendre menys coses. L’anava subratllant i posant *post-its* amb idees però quan hi vaig tornar per fer la tasca escrita i preparar aquesta conversa vaig anar rellegint altre cop l’obra i vaig anar lligant més caps. Em va anar bé una segona lectura”.



Conclusions

L'anàlisi de les converses mostra unes determinades tendències que caldria confirmar ampliant el corpus de dades. A tall de síntesi, s'exposen algunes de les qüestions que es desprenen de les dades i que convindria tenir en compte en la formació de mestres:

La resposta personal té molta presència en les diferents converses literàries. Les primeres idees que es comparteixen són de caràcter personal i fan referència a records d'infància i a aspectes emocionals que els ha generat la lectura. Moltes vegades costa entrar en l'anàlisi de l'obra perquè hi ha una mena de barrera emotiva provocada pels records d'infància de les versions que coneixen (moltes cinematogràfiques) de les obres.

Els comentaris en clau pedagògica també són molt habituals (en el seu conjunt suposen el tercer tipus de respostes més freqüent (vegeu Figura 1)). Apareixen sobretot idees al voltant de la idoneïtat dels temes que tracten les obres, tenint en compte el que consideren més adient per a l'educació dels infants en el context escolar. Aquest fet pot derivar en una tria de lectures basada en valors morals o aspectes conductuals que tinguin poc present els elements literaris, implicant als infants la possibilitat de descobrir obres, com ara alguns clàssics LIJ, que els puguin introduir en un determinat imaginari col·lectiu, interpel·lar-los i desenvolupar la seva capacitat de reflexió.

Les qüestions sobre el text de l'obra apareixen amb freqüència (és el segon aspecte més comentat en el conjunt de les converses (vegeu Figura 1)). Sembla obvi que sigui així, tractant-se de la matèria prima de la literatura. No obstant, moltes vegades aquest aspecte és plantejat per la mediatora i el tipus de respostes són, sobretot inicialment, poc aprofundides. Afloren les diferències pel que fa al coneixement de la llengua que tenen les estudiants i és recurrent la idea de valorar l'obra segons si consideren que serà comprensible per als infants. Aquests dos aspectes poden determinar una tria d'obres amb poca riquesa lingüística, literària. Aquests temes, però, són un punt de partida, amb l'ajuda de la mediatora, per comparar edicions, valorar la veu narrativa o l'estil literari (presència de metàfores, combinació de paraules, etc.). Tot i que les obres llegides tenen poques il·lustracions, les estudiants comenten que les imatges els han facilitat la lectura i també són crítiques amb el tipus de relació que presenten amb el text, tenint en compte la seva distribució segons va avançant el relat. Certament, convé considerar tots els aspectes propis del codi visual, cada vegada més present en l'acte de lectura (la categoria conjunta de codi visual i textual és la que apareix amb més freqüència (vegeu Figura 1)).

El fet que l'obra se situï en un context conegut els sorprèn però, al mateix temps, els fa sentir un vincle més estret amb la lectura. Pel contrari, quan no hi ha localitzacions concretes, argumenten que és positiu perquè així tothom es pot identificar amb les situacions narrades. Cal tenir present que moltes vegades els referents que oferim als lectors als centres escolars són llunyans i globalitzats.

Una de les categories que apareix amb més freqüència és la que fa referència als elements constitutius (és el segon aspecte més comentat si considerem totes les categories en el seu conjunt (vegeu Figura 1)). Ara bé, cal remarcar que majoritàriament es refereixen al desenllaç, sense entrar a fons en aspectes literaris sobre construcció de l'obra, per exemple.



Aprecien el final feliç i els desconcerta el desenllaç obert, malgrat que puguin valorar positivament les raons creatives que han portat l'autor a fer aquesta opció. La conversa també sembla una pràctica interessant per expressar desconcerts que no acostumen a aparèixer en altres tasques d'avaluació i que poden ser l'inici d'una lectura més profunda de les obres.

Estableixen poques connexions amb altres obres (vegeu Figura 1) i ho fan especialment amb produccions audiovisuals o obres que es poden considerar "de moda" o paraliteratura. Així doncs, convé tenir en compte quin és el seu bagatge literari, les obres de ficció que han vist o llegit i ampliar aquest coneixement durant la seva formació com a mestres.

Compartir la vivència de relectura implica posar de manifest com el moment en què es llegeix l'obra impacta de maneres diferents en el lector. Al mateix temps, verbalitzar els seus processos de lectura també els pot ajudar a promoure aquest tipus de reflexions amb els infants.

La mediació permet conduir les respostes inicials més simples i emocionals cap a aspectes més literaris i reflexius, sobre llengua, sobre l'inici o el final d'una obra o sobre connexions entre ficcions. Aquest tipus d'idees no apareixen inicialment, malgrat que algunes estudiants les puguin tenir anotades en el diari de lectura previ a la conversa, per això és especialment important que la mediadora faci aflorar aquests temes. També cal assenyalar que, en els casos analitzats, és poc habitual que les alumnes comentin les aportacions que fa la mediadora (per exemple quan exposa la importància de conèixer els clàssics) si no van acompanyades de preguntes explícites. En aquesta línia, convé preveure que és més eficaç formular interrogants sobre les idees dels estudiants per indagar els motius de les seves creences o per fomentar la reflexió literària. La llibreta amb idees de la seva lectura sembla una eina interessant per promoure que les estudiants posin el focus en elements constitutius de les obres i formulin preguntes al voltant de la lectura, com a punt de partida de l'intercanvi oral. Caldria, però, aprofundir en l'anàlisi de l'ús d'aquest instrument. De la mateixa manera, seria bo continuar promovent espais perquè els alumnes, futurs mestres, puguin compartir les seves interpretacions i reflexions per millorar les seves habilitats com a lectors literaris i, alhora, perquè puguin obtenir eines que els ajudin a aplicar aquest tipus de propostes a les aules de les escoles.

Referències

- Amat, V. (2010). Compartir per construir: aprendre a valorar àlbums a cycle inicial. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 32-41.
- Amat, V. (2016). *Aprendre a valorar les lectures literàries: anàlisi d'una intervenció didàctica a cycle inicial* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/165235>
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria en situación de enseñanza. *Imaginaria*, 282. <https://bit.ly/3lqKpx1>
- Calvino, I. (2009). *¿Por qué leer los clásicos?* Siruela.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de la investigación educativa*. EOS.
- Chambers, A. (1993/2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Barcanova.
- Colomer, T., i Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45. <https://bit.ly/3YG6FkB>



- Colomer, T. (2015). "L'adquisició de la competència literària". En C. Lomas (Coord.), *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge* (pp. 131-150). Graó.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). "Du débat interprétatif à l'école?". *Recherches, Littérature*, 46, 151-166.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., i Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *OCNOS*, 21(2). <https://doi.org/jwcq>
- Estienne, V., i Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender en una nueva cultura. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17. <https://bit.ly/3YiITte>
- Fittipaldi, M. (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación". En T. Colomer i M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*, 5 (pp. 69-86). Banco del Libro, Gretel.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesi doctoral, UAB). <https://www.tdx.cat/handle/10803/131306?show=full>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26, 1. <https://doi.org/h3bt>
- Manresa, M., i Silva-Díaz, C. (2005). "Dialogar per aprendre literatura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 50-56.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/141588?ln=ca>
- Noguerol, A. (1998). "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura". En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori, ICE UB.
- Pagès, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Proa.
- Patte, G. (1978/2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. FCE.
- Rosenblatt, L. (1938/2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Sipe, L. (2008). *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College. Columbia University.
- Siro, A. (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes". *Lecturas sobre lecturas*, 17, 45-95.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Hatier.