



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**EL LIBRO ÁLBUM Y SUS APORTES EN LA FORMACIÓN DE LECTORES  
LITERARIOS**

**Marce Alejandra Álvarez Vanegas  
Ledys Natalia Moncada Urrego**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia**

**2020**



El libro álbum y sus aportes en la formación de lectores literarios

Marce Alejandra Álvarez Vanegas  
Ledys Natalia Moncada Urrego

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:  
Magíster en Educación

Asesores (a):

Mauricio Múnera Gómez  
Doctor en Ciencias Humanas y Sociales

LUIS GABRIEL MEJÍA ÁNGEL  
Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia

2020

## Contenido

<u>Presentación</u>	6
<u>1. Construcción del problema</u>	8
<u>1.1. Planteamiento del problema</u>	8
<u>1.2. Antecedentes</u>	15
<u>1.2.1 Antecedentes legales</u>	15
<u>1.2.2 Antecedentes investigativos</u>	20
<u>1.2.3 Antecedentes teóricos</u>	25
<u>1.3. Construcción metodológica</u>	28
<u>1.3.1. Enfoque investigativo</u>	29
<u>1.3.2. Metodología de investigación</u>	30
<u>1.3.4. Principios éticos</u>	42
<u>2. Horizonte conceptual</u>	44
<u>2.1. Una mirada a la literatura infantil</u>	44
<u>2.2. El libro álbum como artefacto cultural</u>	50
<u>2.3. La formación de lectores literarios, una aproximación a la propia experiencia</u>	60
<u>2.4. Los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores literarios en la escuela.</u>	69
<u>3. Análisis de la información</u>	75
<u>3.1. Formación de lectores literarios, una aproximación a la propia experiencia.</u>	78
<u>3.1.1. El lector literario y la reflexión a partir de sus propios conocimientos.</u>	79
<u>3.1.2. La formación de lectores literarios una posibilidad dentro del aula.</u>	86
<u>3.1.3. La lectura generadora de placer literario.</u>	92
<u>3.2. El libro álbum como artefacto cultural</u>	98
<u>3.2.1 El libro álbum como oportunidad para comprender el mundo</u>	99
<u>3.2.2. El libro álbum, un artefacto cultural con múltiples características</u>	108
<u>3.2.3. El libro álbum una experiencia cultural e intertextual.</u>	116

<u>3.3. Los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores en la escuela.</u>	127
<u>3.3.1. La imagen en la construcción de significados.</u>	128
<u>3.3.2. Más allá de la imagen</u>	134
<u>3.3.3. El papel de la cultura en la construcción de significados.</u>	140
<u>4.    <u>Epílogo</u></u>	149
<u>5.    <u>Referencias bibliográficas</u></u>	156

## **Agradecimientos**

A Dios por ser nuestro mejor aliado, por brindarnos la oportunidad de vivir una experiencia maravillosa, cargada de retos, sueños, sacrificios y triunfos.

A nuestras familias por entender nuestras ausencias, acompañarnos en este camino, fortalecernos con sus palabras y gestos llenos de amor y paciencia. Su compañía y apoyo fueron esenciales para el alcance de tan anhelado sueño.

A nuestros asesores Mauricio Múnera y Luis Gabriel Mejía, por ser nuestros acompañantes de viaje, quienes desde un principio creyeron en nosotras y nos permitieron vivenciar a su lado múltiples experiencias cargadas de aprendizajes. Gracias por brindarnos las alas que nos permitieron volar.

A nuestros niños por permitirnos encontrar en nuestra práctica el motivo de inspiración para gestar procesos de diálogo, transformación y concertación.

## RESUMEN

La presente investigación busca resignificar y reconocer al libro álbum como un artefacto cultural que cautiva la mirada de un amplio público lector y que aporta en la formación de lectores literarios. Para ello, decidimos fundamentar nuestra propuesta planteando una pregunta problematizadora y diseñando varios objetivos que en rutan nuestra investigación. Además, desde nuestro horizonte conceptual retomamos diferentes autores, que con sus postulados respaldan nuestro proyecto investigativo alrededor de algunas comprensiones acerca de la literatura infantil, el libro álbum, la formación de lectores literarios y los procesos simbólicos. De igual manera, optamos por un enfoque cualitativo desde la metodología de investigación acción apoyadas en los postulados de Jhon Ello. Finalmente, presentamos los hallazgos en los que se evidencia la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas, los aciertos y desaciertos en el proceso, la valoración de las experiencias lectoras de los estudiantes y el reconocimiento del papel del docente en la formación literaria de los niños.

**Palabras clave:** Libro álbum, artefacto cultural, lector literario, literatura infantil, procesos simbólicos, reflexión de las prácticas pedagógicas.

## Presentación

Nuestra propuesta de investigación surge al reconocer las potencialidades que tiene el libro álbum como un artefacto cultural, estético y simbólico, que atrae la atención del lector y lo involucra en un encuentro con sus propias vivencias. De este modo, el proceso de formación docente en la Maestría en Educación en la línea de formación *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* nos permitió consolidar esta propuesta orientada hacia el reconocimiento de los aportes del libro álbum en la formación de lectores literarios.

En esta escritura desarrollamos diferentes elementos conceptuales, metodológicos y análisis que nos permitieron ahondar en nuestro interés. Así pues, nuestro texto se divide en tres capítulos, a saber: el primero es la construcción del problema de investigación, el segundo es la construcción del horizonte conceptual y el tercero es la construcción de los análisis y la interpretación de la información.

En el primer capítulo presentamos el planteamiento del problema en el que se describe el lugar en el cual realizamos nuestro trabajo investigativo, que es la Institución Educativa José María Bernal sede Joaquín Aristizábal del municipio de Caldas Antioquia. Además, incluimos elementos centrales que soportan la razón de ser de este proyecto como lo son la pregunta y los objetivos de investigación, los antecedentes y la construcción metodológica, orientada desde el enfoque cualitativo, soportada en la Investigación Acción. En el diseño metodológico el proceso de recolección de la información la realizamos a través del análisis documental, la observación y el grupo focal.

En el segundo capítulo se encuentran las bases teóricas que sustentan nuestra investigación a través de los siguientes conceptos articuladores: Una mirada a la Literatura Infantil; El libro álbum como artefacto cultural; La formación de lectores literarios: una aproximación a la propia experiencia; y Los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores literarios en la escuela. Cada uno de estos apartados hace parte de un tejido conceptual que se aproxima a las consideraciones planteadas en nuestra pregunta de investigación y en los objetivos descritos en el planteamiento del problema.

El tercer capítulo presenta la construcción de los análisis y la interpretación de la información a través de tres categorías investigativas que emergieron en el trabajo de campo

y que dieron lugar a distintas líneas de sentido. En este apartado, se desarrollan las construcciones y las interpretaciones que realizamos a partir de la interacción con los actores de la investigación y las comprensiones que surgieron desde el encuentro con sus voces, sus pensamientos, sus posturas y sus experiencias; así como del reconocimiento de nuestra práctica pedagógica y la deconstrucción de nuestro hacer docente a partir de la reflexión sobre las experiencias vividas y compartidas.

Del mismo modo, presentamos el epílogo como un elemento clave que nos permite recapitular y reflexionar sobre el proceso formativo que adelantamos en la Maestría, allí, pudimos reafirmar el valor que tienen nuestras prácticas pedagógicas para posibilitar transformaciones alrededor de la formación de lectores literarios en la escuela. En este apartado planteamos de forma reflexiva las conclusiones que emergieron a partir del diseño y del trabajo de campo realizado con los niños.

Finalmente, hemos de aclarar que este ejercicio investigativo dialoga con el interés personal de constituir un espacio de encuentro con nosotras mismas, de reevaluar nuestra práctica docente y de reflexionar permanentemente sobre nuestro hacer pedagógico para la configuración de nuevos y variados escenarios de aprendizaje y significación.



## **1. Construcción del problema**

### **1.1. Planteamiento del problema**

En este primer momento del proyecto, presentamos algunas características generales del contexto en el cual desarrollamos la investigación en consonancia con el análisis que hicimos de nuestra Institución Educativa y de los grados en los cuales nos desempeñamos como docentes. En lo que respecta a su estructura, en primer lugar, presentamos el contexto en el que desarrollamos nuestro ejercicio investigativo, continuamos haciendo algunas acotaciones con respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y planteamos asuntos clave que dieron lugar a la proposición de este trabajo de pesquisa. Este apartado culmina con una pregunta de investigación asumida como la ruta de nuestra propuesta y la presentación de los objetivos, los cuales nos sirvieron como faros de los procesos de indagación, sistematización y análisis que desarrollamos durante nuestro proceso de formación en la Maestría en Educación.

Hay que mencionar, que el contexto en el cual realizamos el trabajo investigativo fue la Institución Educativa José María Bernal del municipio de Caldas, Antioquia; la Institución está compuesta por cuatro sedes, tres de básica primaria, Santa Inés, Jorge Valencia y Joaquín Aristizábal; y una de secundaria que es la sede principal. Esta institución tiene una jornada escolar mixta y contó con una población aproximada de 3.650 estudiantes matriculados en el año 2018 y 3.760 estudiantes matriculados en el 2019; la mayor parte de estos pertenecían al casco urbano del municipio y un menor porcentaje a veredas y municipio aledaños. Es preciso resaltar que nuestro ejercicio de pesquisa lo realizamos en la Sede Joaquín Aristizábal, en el lugar en el que laboramos como docentes desde hace algunos años. De acuerdo con las estadísticas brindadas por la coordinación académica, en el año 2018 el número de estudiantes matriculados en esta sede fue de 1.200 y en el 2019 la población disminuyó a 1120 estudiantes. Cabe aclarar que el trabajo de campo culminó en el año 2019, y parte del año 2020 se destinó a hacer el ejercicio de análisis de los datos derivados del trabajo de campo.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), éste plantea un modelo pedagógico “activo, desarrollista y personalizante” (I.E. JOSÉ MARÍA BERNAL, 2018; p 24), que asumen al estudiante como un sujeto activo y constructor del conocimiento, comprometido con su proceso de formación integral, lo cual le implica adaptarse al ambiente escolar a través de la participación, la socialización, la integración y la convivencia pacífica y constructiva.

Este modelo pedagógico se construyó mediante una convocatoria a toda la comunidad educativa, que dio como resultado el desarrollo de reuniones, talleres, entrevistas y encuestas; asuntos que permitieron llegar a diferentes comprensiones acerca de las relaciones entre el perfil de formación de los estudiantes y los estilos pedagógicos a través de los cuales los profesores planeaban y desarrollaban diferentes situaciones y configuraciones didácticas.

A propósito de la implementación de la propuesta pedagógica del PEI, notamos que en la Institución Educativa coexisten diversos estilos de enseñanza, muchos de los cuales no se han articulado, de manera adecuada, con las características de los estudiantes y con lo consignado en el modelo pedagógico antes mencionado. Al respecto, acotamos que, pese a que en el PEI se hace énfasis en procesos de formación en los que el estudiante ocupa un lugar propositivo en su educación, en este documento no se explicitan estrategias y nociones relacionadas con la formación de lectores para los niveles de transición y básica primaria; además, esa declaración, según la cual el estudiante es “un sujeto activo y constructor del conocimiento”, no se deja leer en los ejercicios concretos que diseñamos y orientamos los docentes, a propósito de las prácticas de lectura y escritura.

Se debe agregar que la Sede Joaquín Aristizábal no cuenta con una biblioteca escolar que permita a los niños acercarse a la lectura; ello ha dificultado que programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), a través de la estrategia central *Leer es mi cuento*, puedan ser implementadas en la Institución. Es de resaltar que hace unos años nuestra sede contaba con un pequeño espacio que hacía las veces de biblioteca escolar, en este se posibilitaba la lectura y la consulta de diversos temas; sin embargo, este lugar desapareció en un proyecto de remodelación de la planta física, lo cual trajo consigo dificultades para los docentes, que somos quienes llevamos a cabo procesos de formación lectora con nuestros estudiantes. Entre los textos que se encontraban en la desaparecida biblioteca escolar estaba la Colección Semilla, que fue donada por el MEN, en el marco del Proyecto Todos Aprender (PTA). Infortunadamente, esta colección perdió gran parte de sus ejemplares.

Es preciso resaltar que hemos sido los docentes quienes nos encargamos, por iniciativa propia, de la consecución de materiales, del diseño y la implementación de estrategias que propicien el acercamiento de los estudiantes al mundo de las letras. Una de las estrategias que implementamos es la transformación del aula de clases como espacio múltiple en el que

“no solo se dan clases”, sino en el que también adquiere la condición de biblioteca y centro de lectura, para aportar a los procesos de formación académica y personal de los estudiantes.

En lo que respecta a la lectura, destacamos que en la sede en la cual laboramos esta práctica es acogida por la mayoría de los niños, quienes participaban con agrado de situaciones de aprendizaje en las que pueden leer, comprender, experimentar, descubrir y expresar abiertamente lo que los textos causan en ellos. Una de las formas de evidenciar dicha acogida se da a partir de la lectura espontánea, aquella que se cimienta en la motivación y el interés real por conocer y descubrir mundos posibles; allí se hace evidente la atracción que sienten los niños por los libros y la pretensión que tienen por abordarlos. Además, el acercamiento de los estudiantes a este universo es mediado por lo que los docentes llevamos al aula de clase, sin embargo, muchas veces este se hace por medio de retazos de textos, para dar cumplimiento a algún tema en particular. Esta idea guarda relación con lo que expone Fernando Vásquez (2008) en los siguientes términos:

[...] Tanto los textos de enseñanza de literatura como ciertas prácticas de los maestros, tienden a utilizar fragmentos de obras. A veces para evitar en los alumnos el efecto negativo de leer cantidad de páginas; o para lograr un cubrimiento mayor en los contenidos de las asignaturas. Tal decisión afecta no solo el conocimiento mismo de lo literario sino su relación con el receptor (p. 3)

De otra forma, el trabajo investigativo se realizó con los estudiantes de los grados transición 2 (0.2) y quinto 3 (5.3) de la sede Joaquín Aristizábal del municipio de Caldas Antioquia. Decidimos trabajar con estos grupos porque cuando nos presentamos a la convocatoria de becas de maestría, ofrecida por la Gobernación de Antioquia, era la asignación académica que teníamos, luego desde la línea de investigación nos dieron la posibilidad de presentar juntas la propuesta, orientada desde estos mismos grados. Además, nos pareció interesante observar lo que sucedía al pensarnos en la construcción de nuevas posibilidades en la formación de lectores desde el inicio de la escolaridad y la culminación de la básica primaria.

Ahora bien, es importante presentar las características diferenciadoras de los grupos que abordamos, para señalar las particularidades de los procesos en cada grado. El grado transición estaba conformado por 36 estudiantes (10 niñas y 26 niños), entre los 5 y 6 años de edad. Al realizar una observación cautelosa de la relación que tenían con la lectura, cómo la abordaban, los tipos de libros que les llamaban la atención, el agrado o el desagrado que tenían frente a ella, encontramos situaciones bastante relevantes como punto de partida para

la presente investigación y fue la manera como los niños afrontaron ese momento, pues lo hacían con agrado, prestaron mucha atención a la forma como se les leía, participaron, compartieron sus saberes a partir de lo leído y se apasionaron con la lectura de textos narrativos, a partir de los cuales se generaron espacios de reflexión, análisis y creación de sus propias historias.

De esta manera, abordamos en nuestra investigación el grado transición porque quisimos observar cómo los niños de este nivel estaban en la capacidad de formarse como lectores literarios, además, creamos condiciones con sus experiencias literarias independiente de la edad para fortalecer lazos entre la palabra oral y escrita en una etapa de la vida tan vital como la primera infancia. Al proponerles espacios de lecturas significativas en este grado posibilitamos que los niños tomaran un lugar en el mundo de la cultura, teniendo en cuenta que la literatura en esta edad es parte de una estructuración simbólica que se va relacionando con la realidad y que permite la emergencia de posibilidades de ficción y creación. Por lo anterior, decidimos construir una investigación en la que los niños de este grado fueran reconocidos a partir de sus potencialidades.

En lo que respecta al grado quinto, éste contaba con 43 estudiantes (18 niños y 25 niñas), con edades comprendidas entre los 9 y 13 años. Vale la pena acotar que la mayor parte del grupo había cursado su proceso escolar en la Institución –solo cinco de ellos eran estudiantes nuevos– y esto les permitió tener relaciones de empatía y camaradería, que redundaron en buenas prácticas dentro del aula de clase. De acuerdo con la observación que realizamos en este grado, la mayoría de estudiantes mostraron agrado por la lectura de textos narrativos y líricos de breve extensión y, principalmente, por aquellos en los que la imagen tenía una presencia significativa.

Desde este grado posibilitamos espacios y situaciones de lectura que llevaron a los niños a explorar, reconocer, acceder, comprender y reflexionar ante cualquier tipo de información que los textos les presentaran. Así, fue importante, durante este proceso investigativo, que los estudiantes adquirieran herramientas que les permitiera desenvolverse diariamente desde sus contextos, para que ellos fortalecieran sus conocimientos y los pudieran utilizar para consolidar aprendizajes significativos.

Es oportuno agregar que, cuando los estudiantes de este grado se acercaban a un texto, algunos lo hacían desde el interés innato por aprender y descubrir, otros lo hacían por cumplir con una obligación y unos pocos por recibir una nota. Por lo tanto, se reconoció el valor que le daban al momento de leer y al disfrute que encontraban al introducirse en un libro gracias a la lectura. Esto no sucedía con todas las lecturas que hacían, de acuerdo con las áreas, los niños mostraban preferencias y resistencias ante algunos tipos de textos, que para ellos revestían mayor complejidad, por asuntos tales como las macro-estructuras, la construcción gramatical y el léxico.

Luego de tener la claridad de los grados con los que trabajamos, fue indispensable retomar nuestras propias prácticas pedagógicas y reconocer cómo estas influían dentro de la formación de lectores en la escuela, así, encontramos que era necesario pensarnos dentro de la investigación con nuevas estrategias que permitieran transformar nuestras prácticas, y esta decisión nos llevó un poco de tiempo. Luego de mirar varias posibilidades, sentadas en la oficina de nuestros asesores, observamos un libro álbum escrito en portugués llamado *El león que no sabía escribir*. Al estar escrito en otro idioma, nos vimos en la tarea de hallar diferentes maneras que nos permitieran comprender la narración, fue necesario remitirnos a la imagen para descubrir el sentido global del texto. Encontramos que podríamos aprovechar las bondades del libro álbum e investigar sus aportes en la formación de nuevos lectores en la escuela.

Con lo anterior en mente, decidimos acercar a los niños a la lectura desde el encuentro con diferentes libros álbumes<sup>1</sup> llevándolos a conocer nuevas formas para potenciar su capacidad de observación, atención y concentración, mediante el uso y la apropiación de sus saberes, a través de la interacción y la construcción social. Es así como, desde una propuesta que involucró el acceso a nuevos formatos y diferentes maneras de leer, pretendimos generar espacios para la expresión y la comunicación, y vinculamos a los niños en nuevas experiencias con el lenguaje, abordando diferentes formas de representación y significación para entender su realidad.

---

<sup>1</sup> Hacemos la acotación que de acuerdo con algunas consultas hechas con expertos en lingüística y de revisiones hechas en algunos documentos de la Real Academia de la Lengua, dentro de este trabajo utilizaremos el concepto de libro álbum en singular cuando lo amerite y el plural del mismo –libros álbumes– cuando sea necesario.

De otro lado, aclaramos que una de las estrategias que desarrollamos fue la vinculación de padres de familia al proceso lector de los estudiantes, asunto que se implementó a través de sensibilizaciones que propusimos al inicio del año escolar. De este modo, se logró que ellos comprendieran el valor incalculable que tiene un libro en las manos de un niño, tal y como lo expresa Michèle Pétit (1999, p. 73) “[...] leer proporciona las armas para atreverse a tomar la palabra”. Y por ello, en el contacto con los padres, intentamos mostrar las posibilidades que la lectura de diferentes textos entrega para que cada estudiante se apropie de su palabra y pueda conocer, refutar, apoyar y proponer desde su propia experiencia lectora.

Este cometido según el cual cada estudiante debía acceder a los libros fue admitido por la mayoría de los acudientes, y, gracias a éste, algunos estudiantes, de mano de nosotras como maestras, pudieron abordar en la escuela la lectura de obras completas. Sin embargo, vincular a las familias en este proceso no fue fácil, porque algunos padres expresaron que comprar un libro, un cuento o un texto escolar era “malgastar el dinero”, mismo que podía ser aprovechado para acceder a algo más necesario dentro del hogar<sup>2</sup>.

Aunque encontramos resistencias por parte de algunos padres de familia, es oportuno resaltar y reconocer que el interés por la lectura se fomenta desde los primeros años de vida, en el hogar, en la escuela y en la sociedad, y que este primer acercamiento define la relación que el ser tenga con esta práctica en las siguientes etapas de su vida. De esta manera, no se puede pasar por alto la forma como los maestros transmitimos estos primeros contactos con la lectura, los cuales deberían generar gran impacto para que los niños se motiven a continuar con esta relación y para que surjan nuevas herramientas de lectura que transformen la mirada que se tiene en la escuela sobre el acto lector.

En sintonía con lo dicho, quisimos abordar un tipo de libro que, en nuestro contexto escolar, ha cautivando la atención de algunos docentes y de los estudiantes. Hacemos referencia al libro álbum. En algunos diálogos sostenidos con nuestros compañeros, nos expresaron que lo consideraban como un libro con grandes potencialidades, que centra el interés de los estudiantes y que integra una variedad de temáticas cercanas a las vivencias,

---

<sup>2</sup> En la Institución se desarrolla el programa Padres al colegio, el cual fue propuesto por parte de los directivos para acercar y vincular a los acudientes en el proceso académico y disciplinario de los estudiantes. El propósito es que los niños que presenten dificultades estén acompañados en el aula de clase por sus acudientes y reciban retroalimentación del proceso académico y disciplinario. Esta jornada se realiza una vez en el periodo.

las experiencias y los anhelos de los niños. Muchos colegas lo asumieron como una estrategia potente, que les permitía a los niños el acercamiento a la lectura de una manera llamativa.

De esta forma, nuestras pretensiones fueron implementar el uso del libro álbum, como artefacto cultural que, por sus contenidos, imágenes y diseños, cautiva la mirada del lector y le permite acercarse a nuevas maneras de leer, y al desarrollo de complejos procesos de significación. Además, a partir de la implementación de diferentes configuraciones didácticas fundamentadas en el uso del libro álbum, quisimos propiciar la construcción de otros procesos simbólicos que cobraban sentido con la versatilidad de este tipo de género en concreto, que ha sido adoptado con éxito dentro del universo de la Literatura Infantil. Aunque hay que aclarar que sus propias características hacen que cualquier persona, sin importar su edad, pueda conocer y usar el libro álbum en el desarrollo de sus prácticas lectoras.

Desde nuestra mirada de lectoras y de maestras, reconocemos el gran valor que tiene el libro álbum en la formación de lectores literarios, ya que en su edición y presentación las imágenes cobran un papel importante, puesto que son complementos de la palabra escrita, para narrar, significar y aportar a la construcción de sentidos. Además, este tipo de género es de una alta complejidad, gracias a él se pueden abordar diferentes temáticas y generar múltiples experiencias de conocimiento, aprendizaje, diversión, imaginación, entre otros. También, el libro álbum se caracteriza por propiciar la intertextualidad en sus páginas, porque remite al lector a otros tipos de textos, asunto que es fundamental cuando se pretende desarrollar procesos de formación lectora de sujetos críticos y propositivos.

Además, para el desarrollo de estas experiencias se hace necesario el reconocimiento del papel que tenemos los docentes en la formación de lectores, ya que las relaciones que establecemos entre los niños y los libros depende, en gran medida, de nuestra forma de acercarlos al mundo literario desde escenas significativas donde la voz, los gestos, las imágenes y los silencios cobran vida y potencian la construcción de espacios para la formación de nuevos lectores. Es así como, dentro de nuestra investigación nos preguntamos:

¿Cuál es el aporte que hace el libro álbum, como artefacto cultural, a la formación de lectores literarios en los grados Transición 2 y Quinto 3 de la Institución Educativa José María Bernal sede Joaquín Aristizábal del municipio de Caldas? Para avanzar un poco más

en la concreción de esta pregunta orientadora, nos planteamos los objetivos que presentaremos a continuación:

- Comprender los aportes que hace el libro álbum, como artefacto cultural, en la formación de lectores literarios en los grados 0.2 y 5.3 de la Institución Educativa José María Bernal sede Joaquín Aristizábal.
- Interpretar los procesos simbólicos que tienen lugar en la formación de lectores literarios a través del uso del libro-álbum.
- Propiciar la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras investigadoras, a partir de ejercicios de investigación acción, que permitan el reconocimiento de las dimensiones estética y cultural del libro álbum.

## **1.2. Antecedentes**

A partir de los conceptos articuladores que se integran en el tema de investigación, es decir, el uso del libro álbum en el desarrollo de procesos pedagógicos para la formación de lectores literarios, y de los objetivos orientadores propuestos anteriormente, realizamos un rastreo de antecedentes enmarcados en los ámbitos legal, investigativo y teórico. Con base en los ejercicios de lectura y análisis realizados, presentamos algunas síntesis de los materiales consultados y, luego de éstos, unas discusiones acerca de los aportes que los textos hacen al desarrollo de nuestra investigación.

### **1.2.1 Antecedentes legales**

Los antecedentes legales son importantes en la investigación que realizamos porque nos permitieron reconocer la política pública y los referentes de calidad que emanan del Ministerio de Educación Nacional para las instituciones estatales del país. Para iniciar el recorrido por estos antecedentes, recurrimos a los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional (1998) como soporte fundamental para el ejercicio docente. De esta manera, encontramos que este documento proporciona orientaciones básicas para el diseño de planes de estudio en el área de Humanidades, Lengua Castellana, por parte de las instituciones educativas. Además, tienen como fin fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica del lenguaje y el análisis y el acercamiento a los planteamientos teóricos que permiten sentar las bases para fundar procesos de cambio en los conceptos y en las prácticas que llevamos a cabo los maestros. Así mismo, plantean la necesidad de trascender las prácticas escolares, enmarcadas en la competencia lingüística,



que hace referencia a un hablante oyente ideal y a una comunidad lingüística homogénea, para dar lugar a los procesos de significación y al despliegue de diferentes competencias: semántica, sintáctica, pragmática, sociocultural, entre otras.

Además, en los *Lineamientos Curriculares* (1998) se definieron cinco ejes que permiten pensar componentes del currículo desde un horizonte enmarcado en la construcción de la significación y la comunicación, ellos son: Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de comunicación; Un eje referido a los proceso de interpretación y producción de textos; Un eje referido a los procesos cultural y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y Un eje referido a los procesos del desarrollo del pensamiento.

Continuamos con la fundamentación de los antecedentes legales y para ello retomamos los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006). Desde la política pública que brinda el país a las instituciones educativas para el fortalecimiento de la calidad educativa, los Estándares son entendidos como un criterio claro para reconocer si un estudiante o una institución cumplen con unas expectativas comunes de calidad; desde allí, se plantea lo que se espera que el estudiante debe saber en cada una de las áreas en la Educación Básica y Media. El área de Lenguaje se especifica por grupos de grados a partir de cinco factores de organización, ellos son: Producción textual; Comprensión e interpretación textual; Literatura; Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y Ética de la comunicación.

Cabe mencionar que, con esta organización, los *Estándares* (2006) intentan recoger, de forma general, los ejes propuestos en los *Lineamientos*, y en nuestro trabajo de pesquisa ambos referentes de calidad se orientaron alrededor del trabajo curricular. Asimismo, retomamos un aspecto importante que hace alusión a los sistemas de significación en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), allí, se pretende identificar que más allá del lenguaje verbal existen otras formas de representar que permiten la creación de significados y la construcción de otras maneras de entender. Estas dimensiones simbólicas son posibilidades de acercamiento a diferentes modos de configurar un texto, en el que las imágenes, las señales, los gestos favorecen narraciones, expresiones y sensaciones que al igual que en la lectura, la escritura y la oralidad se formalizan en contextos de uso y en

procesos de interacción social. Además, dentro los *Lineamientos* se establecía que, desde los primeros grados de escolaridad, se debían plantear estrategias para la construcción y el uso de los sistemas de significación, para el dominio de *categorías lingüísticas* trabajadas en los usos sociales y culturales del lenguaje.

De igual forma, en los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), desde el área de lenguaje, se hizo alusión a la pedagogía de otros sistemas simbólicos en relación con la pedagogía de la lengua castellana y de la literatura, allí se planteaba la necesidad de trascender la manera de abordar la formación en lenguaje en la escuela, enmarcada en la comprensión y la producción de diferentes aspectos verbales y no verbales para la construcción de significados. El ideal era que los estudiantes reconocieran y utilizaran diferentes formas de representar y comunicar sus ideas a través del uso de variadas maneras de entender la realidad que habitan.

Seguidamente, y para la fundamentación de los antecedentes legales que sustentan nuestra investigación, acudimos a los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (2015) sustentados como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en este caso en el área de lenguaje. Estos fueron elaborados con la finalidad de vincular a las familias en el aprendizaje de los hijos, orientar la secuencia del diseño curricular por grados, potenciar las prácticas pedagógicas que desarrollamos los docentes, aplicar los *Lineamientos Curriculares* (1998) y los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), para con esto establecer criterios curriculares que propiciaran la calidad del sistema educativo.

En cuanto a la estructura de los DBA (2015), encontramos tres elementos: el enunciado, la evidencia de aprendizaje y el ejemplo. Así, el enunciado hace referencia al aprendizaje planteado para el área; la evidencia, brinda a los maestros indicios importantes sobre el alcance del aprendizaje expresado en el enunciado y el ejemplo, concreta y complementa las evidencias de aprendizaje. En los DBA, desde los diferentes grados, se hace alusión a los asuntos simbólicos en los enunciados 2 y 8, allí, se refleja un nivel ascendente de complejidad en el que se establece la posibilidad de abordar estos procesos de significación desde la comunicación de ideas, la construcción textual en un propósito comunicativo, la vinculación de códigos no verbales desde una intención comunicativa, el reconocimiento y la utilización

de las señales y los símbolos del entorno, la puesta en escena de textos, sonidos e imágenes en diferentes manifestaciones artísticas, la interpretación de imágenes, símbolos o gestos en situaciones comunicativas en las cuales se participa, la producción de textos verbales y no verbales para generar y encontrar sentidos, en contextos de interacción.

De igual forma, retomamos las *Mallas de Aprendizaje* (2016) del Ministerio de Educación Nacional. Encontramos que estos documentos articulan los DBA (2015), ofrecen elementos para que los docentes y las instituciones educativas puedan fortalecer sus currículos y puedan orientar nuevas actividades que cualifiquen el trabajo en el aula de clase. Las mallas se convierten para nosotros los docentes, en fuente de apoyo dentro de la planeación, pues nos permiten construir un proceso secuencial del aprendizaje de nuestros estudiantes. También, buscan que la evaluación sea asumida como algo de la cotidianidad, que debe estar inmerso en cualquier situación que se realice en un salón de clase. Además, presentan la siguiente estructura: introducción general de área para el grado, mapa de relaciones, progresiones de aprendizaje (a partir de los DBA), microhabilidades, consideraciones didácticas y referencias bibliográficas.

En las *Mallas de Aprendizaje* (2016) vinculamos los enunciados 2 y 8 de los DBA (2015) y referenciamos desde *Las microhabilidades para leer, escuchar, escribir y hablar* la relevancia de usar en la escuela imágenes, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en diferentes tipos de textos, también, enfatizan la importancia del reconocimiento de la opinión que tienen los estudiantes de los textos que abordan, en los que precisan la búsqueda y el disfrute personal de las obras leídas, mencionan la comprensión de las manifestaciones verbales y no verbales en la puesta en escena de diferentes obras literarias y el propósito comunicativo en cada acto de habla.

Asimismo, para el grado de transición se plantea dentro de *Los Referentes Técnicos* propuestos por el Ministerio de Educación (2017) el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como *actividades rectoras* que posibilitan aprendizajes. Aquí, se plantea que la literatura se encuentra dentro de la planeación diaria, reconociendo que jugar con las palabras –descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas– es una forma de apropiarse de la lengua. Además, la literatura, desde esta postura, abarca obras literarias, la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar diferentes experiencias a través de signos, códigos y símbolos.

En el marco de la literatura, en el Documento No. 23 *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, propuesto por el Ministerio de Educación dentro de las actividades rectoras, hace referencia a que, los niños poseen una sensibilidad muy especial a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Por eso, es fundamental generar espacios de juegos con ellas, para ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. En sentido amplio, este documento pretende que se impulse, desde la temprana infancia, el trabajo con la palabra para habitar los mundos posibles, dándole gran valor al repertorio oral que hacen parte de nuestra herencia cultural y a la Literatura Infantil para que los niños descubran otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.

También, en el grado de transición quisimos tener en cuenta las *Bases Curriculares para la Primera Infancia* (2017) las cuales son un referente para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, sin perder de vista, la necesidad de propender por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, que garanticen el desarrollo integral de los niños menores de seis años. De igual forma, nos permiten a los docentes identificar el qué, el por qué y el cómo son los procesos educativos con la primera infancia. Además, los *DBA* de Transición (2016) en sus enunciados 7 y 9 hacen alusión a la interpretación de imágenes, letras y objetos en diferentes textos, y exponen, de diversas maneras, aquellas situaciones que observa y vivencia el estudiante, utilizando diferentes recursos como el juego, el dibujo y la expresión corporal.

Finalmente, encontramos que el *Plan Nacional de Lectura y escritura Leer es mi cuento* (2011), emanado del Ministerio Nacional de Educación y Cultura, pretendió generar acciones que acercaran a las comunidades a la lectura y la escritura, para ello, se implementó la dotación de colecciones especializadas para incorporar en la vida cotidiana de los colombianos. La pretensión fue crear hábitos que posibilitaran el acceso a la lectura desde una mirada llamativa, generadora de goce y placer literarios, para ello, se implementaron estrategias para fomentar la lectura y la escritura en los niveles de preescolar, básica y media. Este plan se ejecutó a través de cinco líneas estratégicas: la primera línea está relacionada con “la producción editorial, materiales de lectura y escritura”, esta abarca la colección semilla, la Serie Editorial Río de Letras y bibliotecas 2.0; la segunda línea se basa en “el fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar”, que busca reconocer

iniciativas locales y brindar asesorías y asistencias técnicas a los establecimientos educativos para impulsar dinámicas innovadoras; la tercera línea hace referencia a la “formación de mediadores de lectura”, la cual pretende capacitar a las comunidades educativas para la formación de intermediarios escolares dentro de las instituciones públicas; la cuarta línea es la “movilización”, esta hace referencia a dos estrategias que son *La maratón de lectura* y *El concurso nacional de cuentos RCN*; y finalmente la línea de “seguimiento y evaluación”, que consiste en consolidar información estratégica para la toma de decisiones y para llevar a cabo el seguimiento, la evaluación y el monitoreo de acciones que permitan fortalecer el Plan Nacional de Lectura.

Estos antecedentes legales son claves en nuestro proyecto porque nos permitieron reconocer cómo las políticas públicas del país brindan herramientas puntuales a las instituciones y a los maestros, para planificar procesos curriculares e intervenciones pedagógicas que buscan transformaciones en las prácticas educativas. De igual manera, pretenden potenciar diferentes capacidades, competencias y habilidades de los estudiantes; y propiciar, para ellos, procesos de formación personal y académica.

Del mismo modo, estos aportes nos permitieron reflexionar sobre nuestro papel docente en el aula de clase, la forma como abordamos las prácticas que se gestan alrededor del lenguaje, el reconocimiento y el valor que le damos a otros procesos de significación para la comunicación y la creación de sentido. Además, con estos referentes pudimos identificar el lenguaje desde sus diferentes manifestaciones, que trascienden lo verbal y configuran nuevas posibilidades de comunicación desde otros procesos de significación, que les permite a los sujetos explorar otras formas de interpretar y comunicar, las cuales posibilitan la expresión de ideas, la comprensión y el alcance de niveles superiores de abstracción de significados.

Entonces, estos antecedentes legales dieron soporte a nuestra investigación porque nos permitieron generar procesos de reflexión sobre nuestro papel docente en el aula de clase, y favorecer los aprendizajes de los estudiantes para acercarlos, desde el uso del libro álbum, como un género llamativo, intertextual, cultural y simbólico, al mundo literario.

### **1.2.2 Antecedentes investigativos**

Ahora bien, los antecedentes investigativos son clave en nuestro proyecto de investigación porque nos permitieron reconocer, analizar y hablar sobre lo que otros ya han diseñado, y así

entender los planteamientos existentes y construir nuestros propios planteamientos a partir de la información encontrada.

Daniela Barrena Medel (2010) en su tesis de maestría *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción realizada*. Desarrolla un análisis descriptivo de algunos álbumes infantiles desde la perspectiva de la intertextualidad, con la idea de comprender la función de los textos e identificar las condiciones que determinan recepciones significativas de éstos. Luego de su investigación, concluye que los libros álbumes, que corresponden a hipertextos textuales, pueden ser una oportunidad para que los niños adquieran un capital literario; además, con la lectura de estos textos se debe acceder a imaginarios colectivos, de tal manera que se pueda vincular cada producción a otras obras literarias y establecer un diálogo entre el texto, la cultura y los entornos local y universal.

Continuamos con la vinculación de la tesis de Francisco Javier Villegas Villegas (2010) *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes*. En esta tesis de maestría el autor propone criterios para justificar la elección y la inclusión del libro álbum en una experiencia práctica con jóvenes estudiantes a través de un grupo de discusión. Dentro de los resultados plantea que los alumnos han adquirido conciencia del tipo de texto utilizado, dado que este género, en concreto, prioriza aspectos temáticos asociados a los valores sociales y literarios, además su incorporación en el aula permite una riqueza interpretativa. Dentro de los resultados evidencia que los estudiantes adquirieron conciencia del tipo de texto utilizado y priorizaron aspectos temáticos asociados a los valores sociales y literarios del texto. El interés y la originalidad de la propuesta se encuentran en el ámbito de focalizar una primera investigación acerca del libro álbum y la educación en valores en el contexto del nivel de enseñanza secundaria en Chile.

Además, Francisco Javier Villegas (2016), en su tesis doctoral *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente*, fundamenta su trabajo en una metodología cualitativa y se inscribe en la línea de educación literaria. Esta tesis se enfoca desde la Didáctica de la Literatura Infantil y juvenil con el propósito de identificar y analizar las diversas opiniones acerca de las experiencias de lectura con libros álbumes por parte de un grupo de estudiantes de enseñanza media de Chile. Su resultado más significativo es la posibilidad de favorecer el ejercicio lector con la

herramienta didáctica de libros álbumes, gracias a la incorporación pertinente de un corpus de textos para las lecturas de enseñanza media. El autor concluye que el libro álbum es un texto novedoso para la formación de lectores adolescentes y que la investigación posibilitó la expansión de las competencias comunicativas y lectoras cercanas a las realidades de sus estudiantes.

De igual forma, para este proceso investigativo retomamos los planteamientos de Constanza Pulido Rodríguez (2010) en la tesis de maestría titulada *La Narrativa de Ivar Da Coll: planteamientos estéticos y visuales del cuento infantil ilustrado en Colombia*. Este texto es un estudio documental en el que se realiza una mirada retrospectiva de lo que es la narrativa infantil ilustrada en Colombia, a partir del trabajo del escritor Ivar Da Coll. La investigadora se interesa en el libro álbum, no sólo como un elemento didáctico e instructivo para enseñar moral, valores y ética; también lo reconoce como un instrumento placentero, ya que desarrolla códigos escritos y visuales en una relación permanente e inseparable de carácter estético. La autora concluyó su tesis definiendo la literatura infantil contemporánea como la diversidad de textos escritos enmarcados dentro de los cánones literarios de la literatura general, que tenían como receptor fundamental al niño; en ese sentido, la imagen en el texto permitía que el niño construyera nuevas maneras de leer, de decodificar, posibilitando la apropiación de la mayoría de códigos que se presentaban dentro de los textos. La lectura de los libros álbumes que la autora utilizó vinculó las experiencias del lector para la construcción de sus propios conceptos y resaltó que estos eran estructurados sin importar la edad de los niños.

Así mismo, retomamos a Lina Marcela Pérez y Adriana Tabares (2009) con su tesis de maestría *La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil implementación de una secuencia didáctica*. Esta investigación hace alusión a la utilización de secuencias didácticas para explorar procesos de producción oral y de acercamiento al lenguaje escrito, mediante la construcción y la creación de un cuento con doce niños de tres a cuatro años que se encontraban en el nivel de pre-jardín. En la pesquisa se utilizó la imagen para desarrollar la producción oral y acercarse al lenguaje escrito; además se retomaron los conceptos de imagen, creatividad, las concepciones acerca de la imaginación infantil y la producción narrativa. Los resultados arrojados mostraron que la implementación de una secuencia didáctica diseñada en torno a la imagen y organizada a partir de interacciones y alrededor de la expresión oral en los niños permitió una mejor concepción y apropiación de la historia del

cuento infantil. Por otro lado, se evidenció, por parte de los niños, que existía un mayor pensamiento creativo dentro de la interacción que denominamos niño-maestro en relación con otro tipo de interacciones planteadas en la investigación.

También, retomamos a Sandra Patricia Guzmán Escobar (2017) con su tesis de maestría *Secuencia didáctica nuestras familias en imágenes. Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con libros álbum*. Esta investigación incluyó al libro álbum en torno a una secuencia didáctica nombrada *Nuestras familias en imágenes*, organizada en cuatro momentos: la exploración de saberes previos con dos fotografías, la lectura en voz alta y las discusiones literarias de tres libros álbum: Gorila, El libro de los cerdos y Secreto de familia. La autora implementó la literatura en el aula de clase a través de la utilización de la lectura en voz alta y la generación de discusiones literarias para promover lectores literarios. Estas discusiones le permitieron al lector hallar un lugar como protagonista de ese encuentro con la lectura, posibilitando la interpretación de diferentes claves lingüísticas para llenar los intersticios entre el texto y la imagen a fin de responder a aspectos simbólicos y metafóricos que implica la literatura. De igual forma, planteó que para la formación de lectores literarios fue importante escuchar a los estudiantes y las respuestas que estos daban.

Continuamos, retomando a María Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005) en su tesis doctoral *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Esta investigación propuso el análisis de las potencialidades didácticas de los álbumes metaficcionales para la enseñanza de la literatura mediante la recurrencia a las diferencias que estos planteaban con respecto a las historias canónicas y convencionales, en las que, a través de una interrelación entre texto e imágenes, construyó una narrativa que llama la atención, propuso la discusión sobre lo que significa la Literatura Infantil y el papel que desempeñan estos libros para la formación de lectores, hizo alusión a la intertextualidad desde lo metaficcional y señaló que la comprensión está ligada a los conocimientos previos de los lectores sobre las convenciones presentes. Además, planteó que observaba a los lectores de los libros metaficcionales para reconocer lo que sucedía cuando los abordaban, si comprendían las convenciones presentes en el textos; por razón de lo expuesto, la investigación la dividió en dos partes, la primera *Los álbumes: las enseñanzas*, este apartado presentó un modelo para analizar sistemáticamente las variaciones metaficcionales en los álbumes; en la segunda *Los lectores: los aprendizajes*, recurrió a la observación de los conocimientos literarios y a la comprensión lectora de los álbumes metaficcionales por parte



de un grupo de estudiantes. En sus conclusiones, planteó que los elementos clave para la comprensión de narraciones metaficcionales eran: el reconocimiento de la variación con respecto a la historia canónica, la intencionalidad y la activación de un conocimiento sobre la literatura.

Finalmente, recurrimos a los planteamientos de Martha Liliana Puerto (2015) en su tesis de maestría *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. Esta investigación pretendía mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura a través del fortalecimiento de la comprensión del entorno sociocultural en relación con el desarrollo de las comunicaciones. En el trabajo se utilizaron cuatro secuencias didácticas encaminadas a la comprensión y la apropiación del libro álbum. Como fundamento teórico la autora presenta 53 referencias relacionadas con los siguientes ejes conceptuales: Lectura y comprensión; El papel de la imagen en la lectura comprensiva; y el Libro álbum. La autora concluyó que los libros álbumes incitaron a sus estudiantes a la lectura por placer y vincularon sus propias experiencias para entender lo que el texto les estaba planteando; también resaltó que el haber utilizado las secuencias didácticas le permitió ser más creativa en la utilización de recursos para el aprendizaje significativo de los niños; además definió el libro álbum como texto literario porque fue un medio que permitió activar, componer y recrear el funcionamiento de las narraciones, ya que los niños iban identificando, participativamente, estos elementos, que hacían más fácil su comprensión.

Con el anterior rastreo de trabajos observamos que las investigaciones reconocen el libro álbum como un género de un gran potencial en la formación de lectores. También se logra identificar la importancia que éste tiene en el desarrollo de prácticas de lecturas, gracias a los procesos de interpretación de imágenes que pueden adelantar los estudiantes. Esta revisión de antecedentes nos ayudó a reconocer autores y textos que pudimos retomar dentro de nuestra investigación. Se puede decir que uno de los principales aportes del rastreo de antecedentes radica en el reconocimiento que hacen sobre generar situaciones significativas en torno a las actividades discursivas y, en particular, a la lectura del libro álbum, reevaluar la manera como se aborda la lectura dentro de los contextos escolares, haciendo alusión a la comprensión del estudiante al escuchar, en la argumentación oral, lo cual posibilita romper con prácticas tradicionales centradas en la memorización, la copia mecánica y la repetición, para así mejorar, de manera sustancial, el desarrollo de la adquisición del proceso lector de los niños de la escuela. Una cosa es decodificar y otra cosa es producir sentido, se puede

hacer una lectura del mundo, leer gestos, leer contextos; por esto es relevante construir diferentes comprensiones en cuanto a la investigación que estamos desarrollando a partir del abordaje de estos referentes iniciales.

Dentro de estas investigaciones, observamos un distanciamiento con nuestra propuesta, al no retomar el libro álbum como un artefacto cultural, en varias de estas se le nombra como instrumento que posibilita la formación de lectores dentro de contextos escolares. Además, reconocemos que en algunas investigaciones retomaron al igual que en la nuestra el sentido de intertextualidad estableciendo una relación entre el texto, la imagen y los conocimientos previos con los que contaba el lector, para llegar a comprender las convenciones presentes y los vacíos recurrentes en los libros álbumes en busca de la construcción de sentido. Es importante acotar que desde nuestra investigación retomamos el libro como un artefacto cultural porque posibilita acercarnos a otras realidades, tiempos y espacios; también permite darle nuevas significaciones a palabras y sucesos que ya hemos edificado con nuestras experiencias de vida. La construcción simbólica que logra hacer el lector con una imagen ofrecida por el texto sobrepasa la literalidad, así este se convierte en un sujeto creador que participa de manera activa, comprendiendo y construyendo a partir de su propia experiencia.

### **1.2.3 Antecedentes teóricos**

En nuestra investigación los antecedentes teóricos fueron claves para la fundamentación y el reconocimiento de los conceptos que íbamos a tratar. Así, presentamos algunos referentes trascendentales en la consolidación de la presente investigación.

Iniciamos el recorrido por los antecedentes teóricos retomando a Juan Cervera (1992) y su libro *Teoría de la Literatura Infantil*. En este texto, el autor nos brinda un amplio panorama acerca de cómo se ha abordado la Literatura Infantil, cuál ha sido su proceso formativo, cuál es la relación que se da entre este tipo de literatura y el niño, además, expresa un replanteamiento sobre el papel que tienen los géneros desde la función nominadora y de la posibilidad que despliegan para ejercer relaciones, semejanzas y diferencias que posibiliten comprenderlo y valorarlo mejor.

Del mismo modo, retomamos a Cecilia Bajour (2016) y su libro *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Allí, la escritora hace un recorrido sobre los modos en los que el silencio parece habitar el vínculo entre los lenguajes que dialogan en

los libros álbumes y hace énfasis en su integralidad. Además, hace referencia a la orfebrería del silencio como esa construcción mágica de lo no dicho en este tipo de textos y reflexiona por medio de procedimientos retóricos y convincentes, para construir una familiaridad con las claves formales de la lectura estética en este lugar de la literatura. Además, el texto profundiza en el exceso de lo dicho y lo mostrado, al tener en la cuenta que hay libros álbumes que trabajan minuciosamente en los mapas del silencio, uniendo —sin decir o mostrar del todo— piezas de una orfebrería silenciosa, que busca hacer equilibrio en las cuerdas de la presencia y la ausencia.

Continuamos con la consolidación de los antecedentes teóricos, vinculando a Luis Antonio Quizhpe (2012) y su texto *Estrategias básicas de mediación lectora*, quien plantea el valor de ofrecer oportunidades de lectura diferentes, que deriven en la negociación espontánea y voluntaria y que promuevan hábitos en los aprendices desde los gustos y las preferencias propias. En este sentido, el mediador de lectura propone diversas actividades que se pueden realizar en torno a la lectura, teniendo en cuenta que hay dos tipos de ámbitos: los formales y no formales, los primeros son los que se desarrollan en la escuela y la biblioteca y los segundos tienen lugar en las familias, los clubes de lectura, las tertulias literarias y los medios de comunicación. La promoción de la lectura pretende generar un cambio tanto individual como social. Además, expresa la importancia de la mediación de la lectura ya que puede contener varias prácticas independientes: promoción, animación, invitación, intervención y biblioterapia.

Así mismo, retomamos a Michèle Petit (1999) y su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. En este texto, la escritora le da relevancia a la voz de los jóvenes para que sean ellos quienes generen sentido a la palabra a través de intervenciones surgidas alrededor de la lectura, estableciendo relaciones que configuran la incidencia de la cultura en la formación de lectores. Además, reconoce la importancia de las bibliotecas en la formación de los lectores, ya que les permite a las personas acceder a los diferentes registros que en esta se encuentran y que, por su ambiente, tranquilo propicia el estudio. También, ahonda en la necesidad de tener acceso a los conocimientos formalizados para adquirir nuevas enseñanzas, y plantea que este acceso se da a través de la lectura concienzuda, que posibilita la generación de conocimiento, la reflexión y el análisis

Además, vinculamos en estos antecedentes a Fernando Vázquez (2004) en el texto *El Quijote pasa al tablero*. Allí, el autor muestra varios desplazamientos que ha sufrido la literatura, primero se le dio importancia al estudio del autor, después, la enseñanza se centró en la época donde se producía la obra y, actualmente, se ha favorecido el estudio de quien lee, a lo que se le ha nombrado estética de la recepción literaria, que corresponde a la propuesta de enseñar desde el goce y el placer. Del mismo modo, hizo una invitación a reconocer y a retomar dentro del aula escolar los cuentos como recurso didáctico oportuno para el trabajo literario, admitió la función de la voz del docente en la lectura para persuadir y atraer a los estudiantes, reivindicó el papel de reescribir, tachar y aprender del error, planteó la necesidad de reconocer las características del taller, sus momentos y propósitos, finalmente expresó que, la preparación y la pasión que tenían los maestros fueron fundamentales para poner en escena sus conocimientos, producciones y experiencias, teniendo como resultado transformaciones reales en los estudiantes.

También, hace referencia a las prácticas que desarrollan los maestros que, por el afán de formar lectores, fragmentan las obras, dejando que los estudiantes reduzcan la lectura de obras literarias a una parte de ella, así pues, el autor explicita que no hay fragmentos representativos, hay obras. El autor hace evidente el valor del cuento en la didáctica de la literatura, desde sus ventajas y la facilidad de acceso a este género dentro del aula de clase, de igual manera se refiere al poema como el lenguaje en su estado máximo, que nos permite conocer, reconocernos a nosotros mismos y a otros desde la mirada que permite apreciar lo que hay más allá de nuestra vista. Por último, el autor destaca el poder que tiene la voz de los maestros en el momento de abordar la lectura, para seducir, para cautivar desde una buena entonación, el gusto y el deseo por leer.

Continuamos este proceso de reconocimiento de teorías acordes con nuestra investigación retomando a Teresa Colomer (2005) en su texto *Andar entre libros*. Allí, la escritora plantea la importancia de la escuela, los lectores y los libros en la formación de lectores literarios y presenta algunas estrategias que posibilitan la animación de la lectura dentro de las aulas de clase e incluso fuera de ella. Además, hace referencia “al libro como maestro” en el que plantea que gran parte de la formación literaria de los niños la adquieren a través del contacto que establezcan con la literatura. Además, hace una invitación a los maestros a establecer una relación entre el libro y la cotidianidad de los estudiantes, buscando que ellos la relacionan con su contexto inmediato.

Los anteriores postulados respaldaron nuestra propuesta de investigación, porque nos permitieron el reconocimiento de diferentes autores que escribieron en torno a la Literatura Infantil, el libro álbum, la mediación en la lectura y la formación de lectores literarios, lo cual nos acercó a lo que deseábamos abordar en nuestra propuesta investigativa. De esta manera, estos autores reconocieron el libro álbum como un género literario, dirigido a un amplio público que, por su versatilidad, creatividad y narrativa, es atractivo para la población infantil; además, varios de ellos definieron el libro álbum de manera precisa y coherente, dándonos pautas muy relevantes para nuestro horizonte conceptual.

En cuanto a la formación de lectores literarios, se mencionaron las autoras Michèle Petit y Teresa Colomer, quienes hacen referencia a este planteamiento de manera muy precisa y con una visión pertinente hacia donde nos queríamos dirigir dentro de esta investigación. Las anteriores posturas, nos permitieron reconocer cómo un lector literario es aquel que tiene la capacidad de interpretar, de manera crítica, un texto dentro de un contexto, retomando desde la lectura sus propias experiencias y vivencias.

Estas teorías se acercan a nuestra investigación porque nos permite reconocer cómo la literatura, desde los primeros años de vida, nos posibilita alcanzar el poder de la palabra y de la representación cultural de uno mismo y de la realidad; los libros en teoría son lenguaje y cuando se empieza a entrar en el mundo de la literatura los niños pueden comprender términos como, alegría, guerra, divorcio o hasta la muerte. Con la literatura los niños comprenden que existen palabras para descubrir el exterior, pero también lo que sucede en su interior, además, esta propicia una representación de la realidad.

### **1.3. Construcción metodológica**

Al tener presente que el uso del libro álbum como artefacto cultural y sus aportes en la formación de lectores literarios es la ruta que orientó nuestro trabajo investigativo, vemos necesario reflexionar sobre el enfoque epistemológico en el que se inscribió nuestro proyecto de investigación el cual estuvo orientado desde el enfoque cualitativo. De igual manera, al asumir que nosotras como docentes estamos involucradas en la investigación, optamos por la metodología de Investigación Acción, una forma de indagación e intervención que parte de la reflexión constante y se encamina hacia la transformación de nuestras prácticas

educativas. Esta metodología implicó el uso de unas estrategias de recolección y análisis de la información, que estuvieron en articulación con la pregunta y los objetivos del trabajo. El siguiente gráfico muestra, de manera concreta, la estructura metodológica de la presente investigación. Sobre los anteriores elementos vamos a presentar algunas ideas en las líneas que siguen.



Gráfico 1. *Organizador de la estructura metodológica*  
Fuente de elaboración propia

### 1. 3.1. Enfoque investigativo

El enfoque fue de tipo cualitativo dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio. De esta manera, partimos de un acontecimiento real, en el que pretendimos descubrir ideas que se construyen o formas de entendimiento sobre todo lo que este trabajo investigativo implicó, con unos sujetos inmersos en un contexto determinado. Así, la investigación cualitativa admite los escenarios en los que las personas se desenvuelven como posibilidad de encuentro para la interacción y para la configuración de los sentidos sociales y culturales que se tejen al interior de la comunidad. Además, el reconocimiento de los contextos, lo subjetivo y la recurrencia de las interacciones llevan al investigador a ser flexible, a sentir la realidad y a comprenderla de una manera más cercana, pues cada realidad tiene una singularidad y lo que

permite esta perspectiva cualitativa es comprender el porqué de esas realidades, por lo tanto, la problemática dentro de la investigación se va construyendo de manera progresiva y se van resolviendo las fisuras que se presentan para justificar la construcción investigativa. A propósito de enfoque epistemológico Eumelia Galeano (2011) reconoce que,

La investigación cualitativa busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. Las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender creencias, mentalidades, mitos, prejuicios y modos de vida. (p.19)

En este tipo de enfoque, los investigadores están inmersos en la realidad a abordar, mantienen un contacto directo con las personas de un modo natural, que se fundamenta en el reconocimiento del otro como sujeto y en la comprensión de las realidades en las que vive. De esta manera, el papel del docente investigador trasciende porque, al asumir esta realidad de forma crítica, puede desplegar una gran incidencia en posibles cambios y transformaciones.

Este enfoque fue pertinente con nuestra investigación porque nosotras como docentes estuvimos acompañando los procesos que se gestaron al interior del aula de clase, mediante la interacción con los estudiantes y con el libro álbum. Además, resultó realmente importante en la investigación que desarrollamos, porque nos permitió observar de cerca la manera en que los niños abordaban la lectura, reconocían sus intereses y descubrían el libro álbum como artefacto cultural dentro de su contexto. El reconocimiento de esta realidad percibida en el aula de clase nos permitió reflexionar sobre la manera que estábamos abordando nuestras prácticas desde la formación en lenguaje.

Adicional a ello, como lo indican Taylor y Bodgan, (1997) la investigación cualitativa es vista de manera *holística*, pues las personas, las situaciones y los saberes son asumidos como un todo. Desde esta perspectiva, el investigador reconoce a las personas en un contexto global, pasado y presente.

### **1.3.2. Metodología de investigación**

En coherencia con el enfoque cualitativo y con nuestros intereses por llevar a cabo una propuesta investigativa con miras a la transformación de las prácticas docentes en la formación de lectores literarios y a la cualificación de ciertos procesos en los grados 0.2 y

5.3 frente a nuestros estudiantes como lectores, resultó coherente soportar la propuesta en la metodología de la Investigación Acción, como un diseño orientado hacia la práctica educativa, y que responde a los objetivos que atienden nuestra propuesta investigativa, la cual da cuenta de la necesidad de resignificar la lectura, desde la exploración y la apropiación del libro álbum como artefacto cultural, género de múltiples posibilidades simbólicas en el aula y que, por ende, posibilita diferentes prácticas de lectura, a merced de la construcción de sentido alrededor de la formación de lectores literarios.

Así mismo, orientarnos por esta metodología nos permite reconocer el deseo de mejorar nuestras prácticas basadas en un cambio educativo, fundado desde y para la práctica. De esta manera, Jhon Elliot (1993), plantea que

El propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor e interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y directores (s.p)

Es por ello que resulta ser un camino efectivo, en la medida en que el maestro toma distancia de la tarea de acumular contenidos sobre la enseñanza para pasar a comprender la realidad educativa a partir de la información que esta misma le arroja. Por tanto, al recurrir al análisis y la interpretación como estrategias de acción en el aula, el diseño elegido permitió en el camino tomar decisiones que beneficiaban la transformación de los hechos cotidianos ya que “[...] el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos... Se pretende fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2003, p. 34).

Desde nuestra propuesta, la Investigación Acción permitió adelantar un proceso que se desarrolló siguiendo unos ciclos sucesivos que incluyeron diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. Para Kemmis y McTaggart (1988) todo este proceso se resume en cuatro fases,

[...] (i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar. (iv) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación. (p.26)



De esta manera, en nuestra investigación la fase diagnóstica inició desde el reconocimiento de los grupos que fueron parte esencial en este proceso investigativo. La elección de los estudiantes de los grados 0.2 y 5.3 de la sede Joaquín Aristizábal surgió dado a que nuestros estudios fueron posibles por una convocatoria de becas de maestría que ofrecía la Gobernación de Antioquia, una de las cláusulas para la permanencia, era realizar un ejercicio investigativo enmarcado en nuestro quehacer docente; cuando pasamos la convocatoria, la Línea de la Maestría nos permitió realizar dicho ejercicio investigativo juntas, debido a que ambas pertenecíamos a la misma institución educativa, nos pareció una excelente posibilidad.

Finalmente, el pensar cómo dos grados tan diferentes en edades y en su proceso lector podían hacer parte del mismo trabajo fue todo un reto que se fue aclarando cuando iniciamos el proceso, comprendiendo que la formación de lectores no se limitaba por las edades de los estudiantes, que no debíamos pensar la lectura desde la decodificación, puesto que esta práctica involucraba el reconocimiento del mundo, la puesta en escena de los conocimientos con los que contamos, nuestros sentimientos y la resonancia con otros textos para la construcción de sentidos. En este sentido, surgió la inquietud por reconocer qué aportes tenía el libro álbum en la formación de lectores literarios en niños que estaban iniciando su proceso escolar y estudiantes que se encontraban culminando su paso por la básica primaria.

A partir de la delimitación del grupo poblacional, identificamos el centro de interés a trabajar al interior de nuestro proyecto, decidimos abordar el libro álbum; así mismo, continuamos con la fase de planificación, diseñamos el planteamiento del problema, el cual desencadenó en una pregunta problematizadora y unos objetivos acordes a lo que pretendíamos abordar dentro de nuestra investigación; continuamos realizando un rastreo de antecedentes legales, investigativos y teóricos para observar la pertinencia de la temática que deseábamos investigar; luego procedimos a diseñar nuestra metodología de una manera pertinente y acorde al tipo de investigación que estábamos realizando; además, construimos el horizonte conceptual que nos sirvió para darle validez, coherencia y respaldar de manera teórica nuestra investigación. De esta forma, construimos la fase de acción, allí desarrollamos el trabajo planeado alrededor de las consideraciones didácticas incluidas en la metodología. Finalmente, diseñamos la fase de observación y reflexión, enmarcada en los acontecimientos que vivimos dentro de la investigación.

Además, estuvimos inmersas en el trabajo pedagógico desarrollado en las aulas de clase donde abordamos con los estudiantes diferentes libros álbumes, que nos permitieron hacer un análisis reflexivo de nuestras prácticas docentes y nos animó a reconocer la manera como nos acercamos a la formación de lectores desde el lenguaje a partir de la observación directa del contexto, de nuestras situaciones cotidianas y de los hechos que sustentaron el campo de acción sobre el cual delimitamos nuestro problema de investigación. De igual forma, realizamos algunos análisis que soportaron nuestra investigación con actividades en las que se permitió la interacción de los niños con el libro álbum, observando reacciones de ellos, la forma como lo abordaron y el impacto que les generaba.

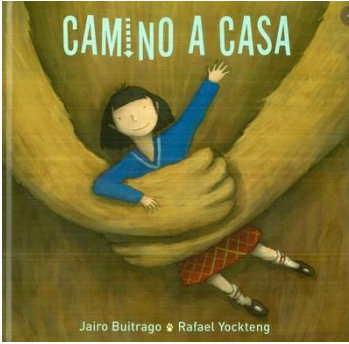
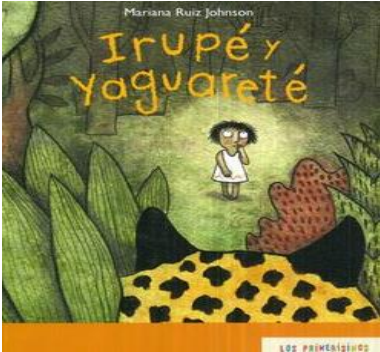

Es importante tener en cuenta, también, que para abordar una investigación acción en el aula de clase fue necesario la utilización de ciertos instrumentos que permitieron la recolección de la información, a la luz de la teoría y los propósitos establecidos en el proyecto de investigación. Al respecto Esperanza Bausela, (2005) indica que:

Para la recogida de información se han utilizado tres instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios. La utilización de estos tres instrumentos básicos de recogida de información no excluye el posible uso de otros complementarios y habituales en los procesos de investigación-acción: análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y video (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, etc. (p.6)

En nuestro proyecto, la configuración didáctica surgió desde una construcción enmarcada en nuestro objeto de estudio como eje orientador. De tal modo, las estrategias de recolección de la información y la utilización de diversos instrumentos previstos en el diseño de la investigación enriquecieron de manera adecuada el cúmulo de información, que pusieron de manifiesto los impactos y los aciertos encontrados en el accionar investigativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordamos la estrategia de la *Investigación Documental* a través de la cual retomamos un grupo de textos, en este caso de cuatro libros álbumes que fueron abordados en el trabajo de campo. Según Baena (1985, p.72): “la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, bibliotecas, bibliotecas de periódicos, centros de documentación e información”. En coherencia con lo expuesto, realizamos una compilación de libros álbumes, escogidos con criterios establecidos y orientados a una misma temática, en los que tuvimos en cuenta que fueran animales con representaciones simbólicas dentro de diferentes contextos y que, a su vez, estuvieran

relacionados con mitologías de otras culturas, con el fin de reconocer diversas creencias y formas de representar el mundo; el recurrir a estos libros álbumes abrió el espacio para la consideración de la diversidad cultural, permitió el reconocimiento de las representaciones que se gestan en cada contexto y las maneras de comportamiento e interacciones con estos seres, para que los niños se encontraran con otras formas de nombrar situaciones, de reconocer en el lenguaje las posibilidades de comunicación y de sentido que se tejen al interior de una comunidad, lo anterior les permitió resignificar sus realidades, hablar abiertamente de ellas y reflexionar sobre sus experiencias y la manera como las afrontaban para encontrar su lugar dentro de este universo. A continuación, presentamos una ficha técnica de cada uno de los libros álbumes escogidos para el corpus.

	<p><b>Libro álbum:</b> Camino a casa.  <b>Autor:</b> Jairo Buitrago  <b>Ilustrador:</b> Rafael Yockteng  <b>Año:</b> 2008  <b>Casa Editorial:</b> Fondo de cultura económica</p>
	<p><b>Libro álbum:</b> Irupé y Yaguareté  <b>Autor:</b> Mariana Ruiz Johnson  <b>Ilustrador:</b> Mariana Ruiz Johnson  <b>Año:</b> 2010  <b>Casa Editorial:</b> Fondo de cultura económica.</p>
	<p><b>Libro álbum:</b> Murciélagos en la biblioteca  <b>Autor:</b> Brian Lies  <b>Ilustrador:</b> Brian Lies  <b>Año:</b> 2009  <b>Casa Editorial:</b> Editorial juventud</p>



Es importante acotar que, en cada uno de estos grados retomamos el mismo corpus de libros álbumes teniendo en cuenta los contenidos que estos presentaban, la manera en que se podían leer, la variedad de imágenes y la posibilidad que brindaban para que niños de transición y de quinto entendieran y descifrarán lo que querían manifestar desde un proceso individual que ponía en juego los conocimientos previos con los que contaban, relacionándolos con las realidades que afrontaban desde sus propias vivencias. Además, el trabajo con estos libros álbumes dentro del aula de clase permitió la integración de saberes, la apuesta por variadas actividades, que llevaron a los niños a reflexionar sobre lo que tenían, sobre lo que conocían y sobre lo que configuraban al leer estos textos.

Además, el retomar los mismos libros álbumes permitió el reconocimiento de las sensaciones que generaban en cada uno de estos grupos de estudiantes, y así se despertó la imaginación, el goce, la creación y la atención. Los niños debían estar muy dispuestos para interpretar las señales y las pistas que escondían las imágenes para llegar a construir sus propios conceptos. Finalmente, y no menos importante, resaltamos desde esta escogencia de textos la posibilidad de enriquecer la sensibilidad artística, desarrollar el espíritu crítico y potenciar el lenguaje en su máxima expresión.

Conviene subrayar que, antes de implementar el uso los libros álbumes al interior de las aulas de clase, nosotras realizamos un análisis exhaustivo de ellos, retomando la propuesta de Erwin Panofsky (1992) desde sus tres dimensiones “La preiconográfica, la iconográfica y la iconológica”. Este ejercicio lo realizamos con el fin de analizar a profundidad las implicaciones de los libros álbumes y encontrar al interior de ellos los sentidos, las pistas y las características relevantes para la configuración del significado. De esta manera, el análisis inicial se basó en la dimensión preiconográfica, allí hicimos una descripción de las imágenes presentes y explicamos de forma literal lo que el libro álbum narraba; continuamos con la

dimensión iconográfica, realizamos procesos más inferenciales en los que tuvimos presente las imágenes y lo relacionamos con lo que el texto quería decir para configurar el significado y, finalmente, recurrimos a la dimensión iconológica, realizamos un análisis profundo de la obra, asunto que nos permitió interrelacionar las anteriores comprensiones, y los aportes del autor, la época, las imágenes y los contextos que guardaban relación con los libros álbumes, el análisis crítico y los conocimientos previos con los que contábamos como lectoras.

Este análisis documental fue diseñado en un formato organizado por columnas, en las que retomamos inicialmente la ficha técnica de cada libro álbum, luego, hicimos una descripción y argumentación de las tres dimensiones planteadas por Panofsky (1992) basadas en el libro álbum que estábamos abordando, finalmente en la última columna explicamos por qué escogimos el libro álbum para los grados en los que desarrollamos la investigación. A continuación, presentaremos una muestra del formato utilizado por nosotras, como lectoras y maestras, para el análisis a los cuatro libros álbumes abordados en las secuencias didácticas (ver anexo 1).

FICHA TÉCNICA DEL LIBRO ÁLBUM	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	INTERPRETACIÓN ICONOLÓGICA	Por qué este libro para preescolar y por qué este libro para quinto.
<b>Libro álbum:</b>  <b>Autor:</b>  <b>Ilustrador:</b>  <b>Año:</b>  <b>Páginas:</b>  <b>Casa Editorial:</b>  <b>SOPORTE DEL LIBRO ÁLBUM</b>	<b>Nivel Literal:</b>	<b>Nivel inferencial:</b>	<b>Nivel crítico:</b>	

Gráfico 2. Formato análisis libros álbum

En este orden de ideas, la segunda estrategia investigativa que desarrollamos dentro de nuestro proyecto fue la observación. Por esta razón, recurrimos a Michael Angrosino y Mays de Pérez (2000), quienes plantean que:

Toda observación implica la participación en el mundo que se estudia. No existe la observación pura, objetiva, imparcial; pues los efectos de la presencia del

observador nunca pueden borrarse. Los observadores ahora actúan como participantes que colaboran en las acciones de las situaciones de investigación (p.55).

En este sentido, desde la dimensión didáctica, retomamos la observación, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica como eje articulador de nuestro proyecto, fundamentada en el uso del libro álbum, como una estrategia que nos permitió recoger información, en este caso, de un grupo de estudiantes que estuvieron involucrados en el proceso investigativo y de nuestras propias prácticas pedagógicas. La información que se generó en el desarrollo de la secuencia didáctica, que dio cuenta de nuestro hacer, que a su vez implicó los conocimientos y los usos dentro y fuera del aula, fue registrada en el diario de campo. Resulta oportuno añadir que, para el diseño de nuestras secuencias didácticas retomamos las teorías de Anna Camp (2003), quien plantea que la noción de secuencia didáctica:

[...] Está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (p. 26).

Nos parece importante resaltar que, para el diseño de las secuencias didácticas, iniciamos con una planeación diferente para cada grado y al socializar las experiencias vividas con los niños, encontramos que ambos grupos podían asimilar lo que los textos estaban brindando y construir, a partir de la observación de imágenes, proceso de interpretación con sentidos completos, por lo anterior, decidimos desarrollar la misma SD con ambos grupos (ver anexo 2). Es oportuno agregar que, luego del diseño de la secuencia didáctica, iniciamos el registro de todo lo sucedido dentro del aula de clase con los niños en un formato en el que tuvimos en cuenta la observación y la descripción de cada momento.

Este formato fue diseñado para retomar los datos de cada libro álbum, el título, el nombre del autor y del ilustrador, además, incluyó el número de la sesión, la fecha, el grado, los propósitos establecidos en cada SD. Es oportuno mencionar que, a partir de estos propósitos se generaron una serie de actividades vinculadas en tres grandes momentos; el primero de ellos planteó actividades de iniciación en los que se pretendió despertar el interés de los estudiantes para acercarlos a los libros álbumes desde estrategias variadas y llamativas; el segundo momento de la secuencia consistió en desarrollar diferentes ejercicios relacionados

con los libros álbumes y sus respectivas comprensiones, mediante el trabajo individual y en equipos cooperativos en los que cada estudiante desempeñaba una función importante. Continuamos, con el tercer momento, dedicado al cierre, al encuentro y el reconocimiento de lo que se realizó en la sesión, al surgimiento de reflexiones y preguntas que se generaron en el desarrollo del trabajo. Finalmente, vinculamos dentro de este formato la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes, y en este momento, los estudiantes expresaron con libertad sus percepciones, construcciones individuales y colectivas mediante creaciones literarias, artísticas y lúdicas enmarcadas en los textos abordados durante el desarrollo de cada secuencia didáctica. A continuación, presentaremos el formato que utilizamos para el diseño de las secuencias didácticas realizadas con los estudiantes de los grados 0.2 y 5.3.

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b>	<b>SESIÓN:</b>	<b>FECHA:</b>
<b>AUTOR:</b>		
<b>ILUSTRADOR:</b>		
<b>TIEMPO:</b>	<b>GRADO:</b>	<b>Marce Alvarez y Ledys Moncada</b>
<b>PROPÓSITO:</b>		
<b>INICIAL</b>		
<b>DESARROLLO</b>		
<b>CIERRE</b>		
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>		

Gráfico 3. *Formato de secuencia didáctica*

Es oportuno resaltar que, en las últimas SD nos dedicamos a la construcción de diversos libros álbumes en los que los niños de ambos grupos desarrollaron un papel activo y participativo dentro de la clase. Así mismo, los estudiantes del grado transición, acompañados por su maestra, realizaron los diseños de su libro álbum, y tejieron la historia alrededor de los cuatro seres mitológicos abordados en el transcurso de las diferentes SD. El

libro álbum fue titulado *El viaje de la zarigüeya*, en este las ilustraciones fueron realizadas por los niños, al igual que la historia presente, que cobró forma gracias a las intervenciones de su docente. A continuación, presentamos la portada del libro álbum realizado por los estudiantes de transición.

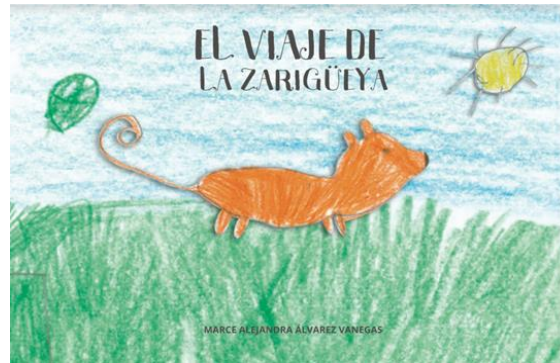


Imagen 1. Libro Álbum Transición

De igual forma, en el grado 5.3 los estudiantes estuvieron acompañados de su docente, quien posibilitó la conformación de los equipos de acuerdo a los talentos y capacidades con los que contaban los estudiantes. Así, los niños empezaron a estructurar la historia que querían representar en su texto, teniendo en cuenta los personajes del corpus de los libros álbumes abordados durante el desarrollo de las SD. El proceso de reescritura y revisión fue constante, al igual que el diseño de las guardas, de las imágenes, de las márgenes presentes, todo con el fin de configurar un texto cargado de sentido. Los estudiantes de este grado, diseñaron tres libros álbumes titulados, *Deudas amistosas*, *El león y su día especial* y *El tlacuache que le gustaba leer*. A continuación, presentamos las portadas de los libros realizados por los niños. Los libros álbumes de ambos grados van a hacer parte de los anexos (ver anexo 3).







Imagen 2. *Libros Álbumes Quinto*

La secuencia didáctica favoreció la planeación y la organización de los tiempos en los que desarrollamos el ejercicio investigativo. Es importante resaltar que, a partir de su implementación, surgieron reflexiones potentes para transformar nuestras propias prácticas; este formato contenía el nombre del libro álbum, el número de la sesión, la fecha, la observación detallada de lo que vivenciábamos en cada encuentro, las voces de los niños y las situaciones particulares que surgieron en cada sesión, de igual forma, se diseñó un espacio para plantear nuevas preguntas, para generar reflexiones de las situaciones vividas alrededor de los libros álbumes, de las posibilidades de lectura que se gestaron en los diferentes encuentros y de las comprensiones que tuvimos en cada uno de estos momentos. Además, vinculamos nuestras voces con las voces de los autores, generando reflexiones profundas sobre nuestra ser y hacer docente. A continuación, presentamos el formato que utilizamos para el diseño de nuestro diario de campo.

<b>REFLEXIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA- LIBRO ÁLBUM CAMINO A CASA</b>	
SESIÓN N° 1	FECHAS:
OBSERVACIÓN	PREGUNTAS- CRÍTICAS

Gráfico 4. *Formato de diarios para la secuencia*

La tercera estrategia investigativa fue el grupo focal y estuvo dirigido hacia un grupo de maestros de la Institución. Esta estrategia se estructuró con criterios de participación, lo cual permitió que los profesores se expresaron de manera espontánea alrededor del uso que hicieron del libro álbum en el desarrollo de procesos escolares y de aquellos conocimientos que tenían sobre este potente mediador. De esta forma, se realizó una grabación con un consentimiento informado que fue debidamente diligenciado, para la obtención de los datos reales. En este encuentro con las docentes retomamos el libro álbum *Camino a casa* como

un referente del corpus escogido para conocer las percepciones que ellas como maestras tenían acerca de este artefacto. Esta técnica interactiva fue usada porque permitió el acercamiento entre los actores de la investigación, posibilitó la creación de diálogos espontáneos sobre las experiencias vividas. Para Eshter Madriz (2000, p.55) “los grupos focales acortan la distancia entre el investigador y el investigado. La expresión polifónica de los participantes limita el control de los investigadores sobre el proceso investigativo”.

### **1. 3.4. Principios éticos**

El abordaje de esta metodología trajo consigo algunos principios éticos que mostraron el cuidado que los investigadores debemos tener a la hora de optar por la Investigación Acción, ya que la puesta en escena gira en torno a un grupo de personas (estudiantes y maestros) en un contexto y con una información particular. Es por ello que es necesario ser cautos con la manera en que accedemos a la información, la forma de interpretarla y el uso público que le damos.

Así mismo, estos principios éticos, deben prevalecer por encima de cualquier interés, en el que el papel de los participantes es relevante al igual que sus actuaciones, retomando a Kemmis S y McTaggart R (1988)

Dentro de la investigación deben obtenerse los consentimientos informados, los permisos en el caso de realizar observaciones, debe negociarse con los estudiantes las interpretaciones que se hacen con los datos que ellos refirieron y obtener la debida autorización para hacer uso público de los mismos. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso. (p.32)

Por lo tanto, en nuestra investigación los principios éticos estaban orientados a un tratamiento respetuoso de la información, asunto con el que se procedió para tener un acercamiento con la comunidad educativa para explicarles a los acudientes de los estudiantes, que estuvimos realizando un proyecto dentro del aula de clase con sus niños, la presencia de ellos y sus interacciones fueron indispensables. Por ello, a cada acudiente o padre de familia se le hizo entrega del formato de consentimiento informado (ver anexo 4) y allí expresaron si estaban o no de acuerdo con el proceso en el que nos encontrábamos con su hijo. Los criterios que planteamos para el consentimiento informado fueron los siguientes:

- No existiría ninguna sanción para los niños que no contaban con la autorización de sus padres.

- La identidad de los estudiantes no sería publicada sin permiso de sus acudientes y las imágenes y los sonidos registrados durante las clases serían utilizados únicamente para los propósitos que establecía la investigación realizada.
- La presentación de los resultados de nuestra investigación sería de manera escrita y oral, con fines exclusivamente académicos.

Es de aclarar que, el debido tratamiento de la información que resultó del trabajo con los estudiantes fue abordado respetando la identidad del otro, sus diferencias y formas de expresiones registradas en diversos formatos.

## 2. Horizonte conceptual

En este momento del texto precisamos las bases teóricas sobre las cuales soportamos la investigación. Vamos a presentar algunas comprensiones acerca de la Literatura Infantil, el libro álbum, la formación de lectores literarios y los procesos simbólicos. Cabe mencionar que estas líneas de análisis que presentamos encuentran su fundamento en la pregunta problematizadora y en los objetivos anteriormente expuestos en el planteamiento del problema.

### 2.1. Una mirada a la Literatura Infantil

Para referirnos a la Literatura Infantil, encontramos relevante, en primera instancia, hacer una aproximación a su significado, también, realizaremos un breve recorrido histórico, iniciando en nuestro país, para llegar a entrelazarnos con el afuera, además, nombraremos la transformación de este género a nivel global, teniendo en cuenta la mayoría de épocas, situaciones y fenómenos que han intervenido en su creación y su transición.

Iniciamos definiendo la Literatura Infantil como posibilidad de expresión, la cual ha permitido la exploración de diversos escenarios que cautivan y posibilitan una conexión con un público en particular. Al respecto Marisa Bortolussi (1985) define este tipo de literatura como “[...] la obra estética destinada a un público infantil” (p.16). Dentro de este contexto, esta va más allá del cúmulo de obras literarias destinada a una edad en particular, su naturaleza está dirigida a la creación mediante la palabra y se hace viva a través de las manifestaciones artísticas, lúdicas y atractivas, que cobran sentido en sus destinatarios finales.

En nuestro país, la escritura para jóvenes lectores, con una intención propiamente estética, deviene de la tradición oral, con los mitos, las leyendas, los trabalenguas, las retahílas, las coplas, las nanas, los arrullos y los relatos existentes en el territorio; este cúmulo de acervos fueron rescatados por personajes como Euclides Jaramillo, Rafael Jaramillo Arango, Leopoldo Berdella de la Espriella y Hugo Niño. Al respecto, Beatriz Helena Robledo, en su libro *Antología de los mejores relatos infantiles* (1998, p.4):

Es así como los personajes y las estructuras de los cuentos maravillosos y de los cuentos más antiguos de Europa, África y América, se armonizan con los hábitos, paisajes, costumbres y

creencias locales, creando una fuente propia, casi inagotable de historias, leyendas, poemas narrativos, mitos, legado del cual se han apropiado los niños de generación en generación.

En sintonía con lo anterior, encontramos que era necesario vislumbrar las sociedades que descansaban en la palabra y reconocerlas como la materia prima de la Literatura Infantil, pues, en la manera de entretenerlas reside el hecho literario; la palabra hace realidad, es contundente, no es ingenua, en la escuela no podríamos dejar pasar por alto que los libros, antes de ser páginas con pastas duras e ilustraciones bellísimas, fueron voces e historias de la gente, arrullos que alguien nos revelaba desde la primera infancia, que hay una lengua distinta y la experiencia que tenemos de ser humanidad se refleja en una experiencia común.

La literatura permite escuchar esas conversaciones que los seres humanos tenemos para poder comprendernos a nosotros mismos, los mundos que hemos trasegado y que podemos descifrar con palabras, pero estas nociones culturales no son evidentes y necesitan ser enseñadas con sentido. Robledo (1998) señala que, la tradición oral en nuestro país, no solamente nos *devuelve al ámbito cultural, de donde proviene*, sino que se convierte en una corriente de la literatura en los libros infantiles. En este sentido, la palabra es recreada con intenciones estéticas por varios escritores, para aumentar la producción de esas historias que en algún momento fueron narradas de manera oral.

Continuando con el recorrido histórico<sup>3</sup>, encontramos escritores costumbristas colombianos que retomaron todas esas historias populares, contadas con el fin de volver la mirada a nuestro territorio, aunque no escribían pensando en un público infantil propiamente su literatura fue adoptada para la infancia, como lo son Rafael María Carrasquilla con el *Romancero colombiano* y Tomás Carrasquilla con *La marquesa de Yolombó* y *En la diestra de Dios padre*, entre otras obras, estas últimas, más que adaptadas para el público infantil fueron retomadas por los adultos para diferentes públicos, entre ellos, el infantil. Los anteriores escritores ejemplifican lo que Cervera (1992), ha dado en llamar "Literatura ganada"; es decir, aquella que, sin ser concebida de manera expresa para los lectores infantiles, estos la hicieron suya por corresponderse con sus expectativas y gustos. Permitiéndonos mirar este tipo de lectura como práctica social y cultural en la infancia,

---

<sup>3</sup> Consideramos importante resaltar algunos momentos de la historia de la Literatura Infantil. Teniendo en cuenta que existen amplias perspectivas históricas, en este escrito quisimos hacer hincapié sólo en algunos momentos que consideramos relevantes para nuestra investigación.

Robledo (1998), además, resalta que estas escrituras no solo eran un proyecto de formación estética y cultural para la infancia y la juventud, sino que estos escritos presentaban un lenguaje sencillo, llenos de imágenes vivas, pintorescas muy cercanas a la percepción y gustos de los niños y de los jóvenes.

Otro momento relevante dentro de la historia de la Literatura Infantil, que da las primeras luces sobre la manera en que se adoptó el género en nuestro país, es cuando se produce lo que se ha llamado un *boom editorial*, impulsado sobre todo por la instauración del *Premio Enka*<sup>4</sup> de Literatura Infantil a partir del cual se puede considerar que comienza una profesionalización del escritor de libros para niños en Colombia. Este premio constituyó un antecedente de suma importancia para el país que permitió la aparición de escritores y obras destinadas al público infantil, es oportuno resaltar que antes de este suceso Colombia contaba ya con autores que dirigían su mirada a la infancia y que eran reconocidos por sus escritos, algunos de ellos son: Jairo Aníbal Niño Triunfo, Beatriz Helena Robledo, Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, y Yolanda Reyes.

Del mismo modo, fue necesario observar cómo se ha venido tejiendo la Literatura Infantil en nuestro país, para identificarla como parte de nosotros y poder vislumbrar también lo que ha sucedido a nivel global; desde esta mirada podemos admitir que la necesidad de que los niños fueran reconocidos en su esencia, como seres que se expresan y como seres sociales y culturales diferentes a los adultos, fue un paso que se dio en todos los lugares del mundo.

Este paso permitió un avance significativo para la Literatura Infantil, porque posibilitó su reconocimiento, pero generó una separación en la Literatura contemporánea, que estigmatizó la Literatura Infantil como poco relevante dentro de este ámbito. Al respecto, Metacalf (1997; p. 50- 51), indica:

La creencia en que los niños tenían una mirada ingenua, poco crítica y no adulterada y que por ello debían permanecer apartados, le dio forma a la idea de un mundo y una literatura infantil separada del resto; lo cual, combinada con la herencia del didactismo y con un aura de diletantismo, apartó a la literatura infantil de la literatura de adultos y del status privilegiado de la literatura “alta” que había levantado previamente sus barreras al defender el arte por el arte. Casi por definición, la experimentación de la literatura moderna y su potencial creativo

---

<sup>4</sup> En 1976 Enka lanzó un premio de Literatura Infantil, del país, incentivando la aparición tanto de escritores como de publicaciones dirigidas a los lectores más jóvenes; que hasta entonces no tenían muchas oportunidades de ser conocidos, por eso era tan importante lo que el premio prometía: tres mil dólares al ganador y un tiraje que oscilaba entre los tres mil y cuatro mil ejemplares. Además de la atención de los medios.

fueron anatemas para la literatura infantil, que, como resultado, fue estigmatizada como imitativa, atrasada y demarcadora de la atención de cualquier autor serio que se respetase”

Desde esta perspectiva, para abordar la Literatura Infantil es necesario retomar la Literatura contemporánea y así vislumbrar la infancia no como un momento separado de la vida, lo cual denota que los niños no son para nada ingenuos, son sujetos capaces de enfrentar las lecturas desde una postura social y cultural, ellos tienen toda la sensibilidad para el acceso a cualquier tipo de textos. La Literatura Infantil expande las puertas de lo desconocido y nos invita, mediante la utilización de múltiples lenguajes, a la creación de nuevas maneras de ver el mundo, crea sentidos mediante la palabra y posibilita a cualquier persona hablar, pensar y actuar de manera diferente. Consideramos importante resaltar desde este panorama que, la Literatura general y la Literatura Infantil tienen unas características comunes, por lo que solo existe una diferencia entre las dos y es la intención con la que se supone fueron escritas. En palabras de Dolores Gil, en su ensayo *Literatura Infantil: Necesidad de una caracterización y de una crítica Literaria* (1979, p. 278):

Cuando hablamos de textos literarios para niños no es demasiado absurdo e innecesario preguntarse si la Literatura Infantil es Literatura: queremos que aparezca con claridad la importancia y el compromiso que supone considerar lo estético, la calidad literaria, un carácter esencial de las creaciones que nos ocupan. De ahí pasaríamos a afirmar que la Literatura Infantil es también "conjunto de obras de arte que tienen como materia prima fundamental la lengua oral-escrita". Se trata de incluir los textos literarios propios de la infancia en el ámbito de la Literatura General; pero no afirmamos que estas obras carezcan de diferencias específicas. El adjetivo "infantil" representa una intención especificadora.

Desde esta perspectiva, la valía que se le da a la Literatura Infantil en el mundo de la literatura se da en reconocer que en su interior existe un recorrido estético y elementos semánticos pensados y elaborados con tal rigurosidad que ha permitido ser disfrutada en los lectores adultos. Además, es importante señalar que la manera en que este tipo de literatura está siendo escrita no es para nada ingenua, pues está pensada con datos claves que nos permiten identificar lo que el autor, por medio de sus ilustraciones o relatos, quiere contar, de una manera sutil para que el lector descubra solo a través de esa lectura cuidadosa

Encontramos entonces que escribir para niños es todo un acto revolucionario, porque requiere dejar a un lado el tabú de que estos son ingenuos y que no podrán comprender ciertas situaciones sociales por las que transitan en sus cotidianidades, desvalorizando así de una manera temerosa e inconsciente la capacidad que los niños tienen de leerse ante un mundo y



dentro de este; en este sentido Carola Martínez Arroyo (2020), en su artículo *La Literatura Infantil como arte*, al referirse al libro de Berta Hiriart *Escribir para niñas y niños*, expresa lo siguiente:

Así, los escritores interesados en los niños tenemos que cabalgar entre dos fuerzas: el impulso que nos llama a crear sin cortapisas y la responsabilidad que nos toca asumir como adultos porque decir que es preciso batallar contra los prejuicios que buscan mantener intacta “la inocencia” no significa que pasemos por alto las características de cada etapa de la niñez. (s.p)

Por esta razón, la Literatura Infantil se ha venido empoderando y ha sido creada con la misma rigurosidad y empeño que otros tipos de literaturas, y ha diluido cada vez, con más claridad, esa frontera que la separaba de la Literatura general; este acto permite que los niños sean pensados día a día con mayor seriedad, y posibilita así la inclusión de una manera seria en este campo para reconocer al niño como un destinatario pensante, que puede construir significados a pesar de su corta edad, porque viene con un cúmulo de experiencias y de saberes que le permiten un acercamiento de forma concreta a las prácticas literarias.

Aunque se hace necesario acotar que este paso majestuoso de reconocimiento del niño como sujeto sería en vano si dentro de los sistemas educativos sigue siendo el adulto quien elija qué debe o no leer el niño, desde sus propios razonamientos. En el mismo sentido, Mirian Borja, Arturo Galeano y Yury Ferrer citan a la escritora argentina Graciela Montes (1999) quien plantea que:

Tradicionalmente, en la literatura llamada infantil se ha partido de una situación comunicativa desigual ya que se ha pretendido –sobre todo en los ámbitos educativos– que son los adultos quienes saben de las conveniencias y las necesidades de los niños en términos de imaginación y, por tanto, ellos han sido los que han determinado el tipo de literatura que los niños deben leer. (p. 162)

Por esta razón, reconocemos que, dentro de las instituciones educativas, la Literatura Infantil se encuentra condicionada por lo que es “apropiado o no” que los niños lean para la transmisión de valores que en las escuelas se consideran necesarios, y pocas veces se le da a los niños la oportunidad de que elijan lo que quieren leer, o se eligen libros pensados para las realidades de los contextos en los que se desenvuelve la infancia en la actualidad, el recorrido hecho hasta ahora, nos hace una invitación clara a dar a leer, dejar leer, ofrecer entornos y diferentes libros para que los niños descubran esa forma de desciframiento y de conexión que consiste en asomarse a la vida de los otros en compañía de alguien que nos lee y que nos entrega, con su voz y su mirada, un refugio para afrontar las peripecias de la vida, lo que

permite darle el valor real a la Literatura Infantil . De igual forma, es importante admitir la literatura como un acto que permite reconocernos en la historia de otros, según Heilbrun (1988):

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (p. 37)

Podemos vislumbrar entonces que la Literatura Infantil cumple su papel al crear un camino que nos conduce a encontrarnos con eso que es íntimo y personal, con nuestros recuerdos y nuestra forma de percibir la vida y también la vida de los otros que nos llega a través de las formas estéticas del lenguaje. La literatura como tal construye el puente para que el lector se deje llevar y a través de esas sensaciones, se cree otras maneras que generan transformaciones de la realidad. Así pues, leer Literatura Infantil dentro de la escuela nos pone a trabajar de una manera racional, afectiva y humana porque proporciona la conciencia de la otredad o la identificación al leer textos que problematizan y mueven los límites del lenguaje para ampliar la comprensión y proponer opciones o argumentos para la transformación. En concordancia con lo anterior, Pierre Bergounioux (2002), citado por Petit (2014), afirma que:

Los buenos libros nombran pura y simplemente las cosas que llegan y nos afectan, aunque no las comprendamos plenamente. Al lado de la esfera del sentido común, del comentario prematuro, aproximado, cuyo lugar incierto guía nuestros pasos en el camino de cada día, existen versiones aproximadas, amplias, desconocidas, centelleantes de nuestra experiencia, aquellas que la literatura, y solamente ella, puede proporcionarnos. Y es allí y en ninguna otra parte donde podemos descubrir el sentido de la tarea en la que nos encontramos comprometidos y que tiende a escapárse nos porque no tenemos la fuerza o simplemente no disponemos del tiempo. (p.49)

Además, es importante resaltar que la transformación de la Literatura Infantil se ha dado no solo por la incorporación de algunos códigos de la literatura para adultos, sino también por la incorporación de diferentes formas artísticas como la historieta, el cine, la televisión y la canción; así, dicha aproximación también puede generar otras relaciones, por ejemplo, entre palabra e imagen, además la Literatura Infantil exige articulaciones con distintos tipos

de expresión como el juego, la danza, la dramatización y el teatro, lo cual ha exigido más rigurosidad en el momento de pensar al tipo de lector que existe en la actualidad. En este sentido, Cervera (1992) señala nuevamente que:

Por su propia naturaleza está relacionada con otras manifestaciones y actividades en las que el texto se integra a menudo en fenómenos artísticos más complejos: en la canción el texto conecta con la música; en la danza y otros juegos con soporte literario, con el movimiento; en el tebeo, en el cine y en la televisión, con la imagen; en la dramatización y en otros juegos, con la creatividad, a veces ejercida sobre la marcha (p. 21)

Para poder concluir que es necesario reconocer al niño como ese público al que se refiere dicho género, teniendo en cuenta sus capacidades de analizar y de comprender el mundo; entendimos también, que en general los escritores de la Literatura Infantil han utilizado la estrategia de contar diferentes situaciones de contextos y culturas particulares “quizá” como la forma de comprender su propia infancia, en la que los niños logran identificarse con esta y asumirla como propia. El hecho literario nos permite reconocer contextos desde diversos significados y que existen formas de contar realidades a través de lo fantástico. Por lo tanto, la Literatura Infantil es una herramienta social muy potente, escrita en su mayoría con la misma seriedad que la Literatura para adultos, es arte hecho con palabras y es absolutamente necesaria para entender el mundo en que habitamos.

## **2.2. El libro álbum como artefacto cultural**

Luego de presentar los postulados sobre la Literatura Infantil, consideramos importante retomar algunos referentes alrededor del libro álbum como un artefacto portador de saberes culturales y sociales, que por sus características y diseño puede cautivar la mirada del lector, además abordaremos algunos autores que lo soporten y respalden de forma teórica.

En primera instancia, queremos destacar las palabras de Fernando Vásquez quien define el libro álbum como “[...] un artefacto cultural caracterizado por ser un texto, en el que se combinan dos modos semióticos, el verbal y el visual, los cuales [...] guardan una relación de correspondencia, interacción e interdependencia significativa” (2014, p. 338). De esta manera, encontramos que el libro álbum va más allá del lenguaje convencional y llega a dar significado a través de la imagen, aquí, se presentan, por ejemplo, los detalles que enmarcan la portada de los libros, las ilustraciones, los colores y las diferentes técnicas artísticas que

generan una multiplicidad de significados para quienes lo están abordando. Así pues, en este tipo de libro no puede existir una lectura global sin imágenes, sin embargo, existe la posibilidad de crear una lectura orientada sólo por la variedad de sus ilustraciones. Cabe aclarar que, como artefacto cultural, el libro álbum integra diferentes elementos, tales como lo paratextual, lo iconográfico, el poder simbólico de la ilustración, entre otros, los cuales serán desarrollados en algunas de las líneas de sentido que hacen parte de esta construcción conceptual y en los análisis que aparecen en el capítulo tres de este trabajo.

Por otra parte, es relevante remontarnos a la historia y saber cuáles fueron las primeras apariciones literarias que se convirtieron en referentes importantes para el surgimiento del libro álbum, para ello, nos ubicamos en el siglo XVII momento en el que el pedagogo Comenius publicó un libro llamado *Orbis Sensualium Pictus u Orbis Pictus*, considerado como el primer libro ilustrado para niños, como un modelo que utilizó la imagen para atraer al público infantil hacia el mundo del aprendizaje. Este libro posibilitó el desarrollo de nuevos materiales infantiles desde un enfoque pedagógico, para propiciar el acercamiento a la lectura de una manera novedosa y llamativa. Galia Villalba (2016) reconoce que El *Orbis Pictus* abrió el camino para el desarrollo de ejemplares similares que retomaban la imagen con una *intención comunicativa* y con *finalidades concretas de significación*. Así, el libro presentado por Comenius toma un carácter didáctico y, posteriormente, es retomado por la pedagogía activa para apoyar los procesos de aprendizaje.

Observamos que con esta aparición se empieza a dar respuesta a la necesidad que hemos tenido los seres humanos de comprender todo nuestro contexto y, en este caso, a través de la literatura, de construir nuevos sentidos y maneras de establecer tejidos desde diferentes manifestaciones.

Nos parece pertinente situarnos en este momento porque la aparición de la imagen dentro de los textos, a partir del énfasis en una cantidad de detalles, le permitió al lector más comprensión y mejor vínculo con los textos que se le presentaban y le posibilitaba reconocer situaciones que no eran tan fáciles de abordar, además fortalecía la capacidad de extraer información, es decir la imagen representaba una función que permitía la “[...] observación cuidadosa de los detalles. De esta manera, se empieza a crear una relación de dependencia recíproca entre la imagen y el texto” (Villalba, 2016, p. 49). Esta relación permite que el lector interprete, establezca conexiones y encuentre pistas presentes para llenar los silencios

al interior del libro álbum. Además, es necesario reconocer que este tipo de textos posibilita la intertextualidad, admite la presencia de dos narrativas que se encuentran conectadas, las imágenes tienen funciones específicas que permiten ampliar la información mediante detalles particulares que generan sentido y brindan grandes aportes a la construcción del significado.

Así, desde las fantasías, las representaciones y las múltiples formas de significar que propone el libro álbum, se despiertan en el lector diversas emociones que permiten la sensibilidad estética, que se desprende de la interacción con este tipo de textos para producir sentidos desde el inicio hasta el fin. En estos libros todos sus elementos cobran importancia, están pensados para tejer una relación entre texto e imagen que despierta en quien lee su sensibilidad emocional, genera la posibilidad de ir construyendo y deconstruyendo la historia que plantea. De igual forma, el libro álbum posee la cualidad natural de contar en sus páginas el avance de nuestra sociedad y la manera como se ha defendido inexorablemente nuestro derecho a expresarnos con libertad, utilizando la escritura y la imagen como representaciones culturales de la realidad. Para fortalecer la idea planteada, retomamos a Zully Pardo quien, en su texto *Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana*, plantea que:

este género, propio de la literatura infantil, se basa en el principio de que la ilustración y el texto deben hacer parte de un todo narrativo, fusionando en muchos casos el papel del ilustrador y el del autor. La estructura secuencial de sus páginas, el ritmo y la preponderancia de las imágenes desempeñan un papel fundamental. [...] el libro-álbum tiene un cariz lúdico de experimentación artística —que se deriva del ingenio de su contenido; de ahí proviene su ubicación como producto cultural emblemático de la posmodernidad (2009, p. 93).

En efecto, el uso del libro álbum en el aula de clase y los aportes que puede tener sobre la formación de lectores permiten reconocer la importancia de este como un texto atractivo, con características de diseño, fundamentadas en el uso de imágenes que hablan por sí solas y que juegan con las palabras. En este tipo de textos, el ilustrador se convierte en otro autor, que genera una correspondencia entre sus diseños y el texto verbal, todo con el fin de que cada lector construya sus propios significados alrededor de las situaciones que presenta. Del mismo modo, cada uno de los detalles que configuran las imágenes tienen un valor, están pensados y coloreados para persuadir, simbolizar y remitir a un lugar, situación o sentimiento presente en quien lo aborda.

Al interior del libro álbum, en lo profundo de sus páginas, se estructuran una serie de secuencias de imágenes que direccionan y proponen encuentros con lo oculto, hallazgos que

permiten la fluidez, el orden de ideas y el ritmo a medida que se avanza en su lectura. El carácter estético del libro álbum, su originalidad y la recurrencia a retomar otros formatos, lo hacen un ejemplar diferente que vincula de forma creativa la existencia de la humanidad.

Además, es importante reconocer el papel preponderante y la importancia cultural que tiene dentro de la literatura porque recoge en sus páginas la evolución de la sociedad. Estos tipos de textos se convirtieron en portadores de conocimientos, de saberes culturales y sociales, enmarcados en una trama que involucra distintas formas literarias y que permite la confluencia de varias historias dentro del mismo texto y admite otras representaciones, otras épocas en las que, dentro de una misma obra, pueden aparecer personajes famosos y reconocidos en el mundo de la literatura. Estas razones nos permitieron reconocerlo como un artefacto cultural de gran trascendencia en la actualidad, que por sus características ejerce gran influencia en la formación de lectores literarios. Al respecto, Fanuel Hanán Díaz (2007) plantea,

La experiencia de leer un libro álbum nos pone al borde de un paradigma cultural. La lectura, como tradicionalmente la concebimos, nos impone dictatorialmente una dirección lineal. La palabra escrita se ordena en secuencias, como la música, como el cine. Sin embargo, las ilustraciones exigen una lectura espacial. (p.103)

Entonces, ¿cómo debemos leer un libro álbum? ¿Existe una estructura única? El responder a estos interrogantes nos lleva a pensar en estos textos como posibilidades de creación libre, personal, que vinculan las experiencias vividas por mínimas que estas sean y que enmarcan al lector como un ser capaz de dirigir su ritmo, de construir camino en busca de la estructuración de significados. Definitivamente, leer un libro álbum es encontrarse con un mundo de posibilidades, no tiene una forma única, su lectura funciona como un espiral, que envuelve, que propicia la libertad y crea nuevos interrogantes que hacen que retomemos al inicio, que encontremos esas claves a veces imperceptibles y que generan sentido en el momento de leer, releer, recordar y vincular nuestras propias historias.

Así las cosas, podemos reconocer cómo las estructuras internas del libro álbum, desde el principio hasta el final, están configurando a un lector más activo, inquieto, que encuentra situaciones y pistas relevantes para hallar lo que ante sus ojos está oculto, que necesita de malicia, de perspicacia para llegar a descifrar el juego de palabras e imágenes que lo constituyen. Desde esta perspectiva, el lector de libros álbumes pone en juego su saber y

lo conjuga con la comprensión de la realidad que le están presentando. A propósito del tema Hanán (2008) plantea que:

El libro álbum impone un nuevo modelo de lector, más que un lector activo, este género exige un lector capaz de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación. Por eso, me parece que los libros álbum son inteligentes, retadores e impulsores de una dinámica más inquieta, es decir, que los lectores sean más agudos y comprometidos también en su proceso lector. (s.p)

Desde esta perspectiva, el lector del libro álbum tiene un reto muy grande que asumir, pues debe poner en funcionamiento todas las capacidades con las que cuenta para iniciar un despliegue de reconocimientos y de presaberes que tienen presente las experiencias y los acontecimientos de cada persona. En otras palabras, este sujeto debe acercarse a la lectura de otra forma, una más inclusiva, vinculante, representativa y comprensiva, para que se pregunte, descubra e interactúe, desde sus experiencias de vida, con lo que el libro álbum le quiere contar. Claramente, ese interés situado en algún elemento del texto es único en quien lo aborda, así como la forma de leer para interpretar.

Y, aunque el sentido lo construimos cada uno de nosotros, abordar un libro álbum configura una doble acción por parte de quien lee, puesto que ahora debe tener en cuenta el lenguaje verbal que le presenta el texto y el lenguaje no verbal, aquellas imágenes que son indispensables para descifrar el mensaje y encontrar distintas rutas que lo lleven a comprenderlo. Es decir, el lector debe recurrir a los dos códigos presentes para estructurar las ideas y construir sentidos vinculando las propias percepciones y las vivencias con las que cuenta, como lo precisa Villalba (2016, p. 109):

Las imágenes funcionan como las piezas de un rompecabezas, que ofrece una manera diferente de leer. Cada lector puede armar y desarmar su propia historia amorosa y distribuirla con libertad en el espacio físico y en su mundo psíquico y emocional.

La anterior cita nos permite reconocer estos libros como una especie de rompecabezas que necesitan cada una de sus partes para encontrar sentidos y configurar la pieza total de significados. Es el lector, a partir de su avance en la lectura, quien puede organizar las pistas que le presenta el texto; en el momento de emprender el juego no sabe qué tanto debe abstraer, sólo cuando se sumerge en lo que el libro le ofrece empieza a encontrar espacios, indicios

que le permiten reconocer que debe ensamblar la nueva pieza, es decir, empieza a tejer su experiencia, unida a las historias presentes en el texto para la construcción de significados.

Es oportuno resaltar que no todos los rompecabezas se organizan del mismo modo, igual sucede con los libros álbumes, cada uno de ellos se convierte en una búsqueda, en una experiencia personal, que se resuelve en diferentes tiempos, de diversas maneras y con distintos resultados, dado a la diversidad de los lectores y a la complejidad del texto. Al finalizar el rompecabezas, el resultado es la configuración de una imagen; sin embargo, en un libro álbum la imagen no es un resultado final, la imagen se vuelve parte del recorrido, correlacionada con el lenguaje verbal en búsqueda de múltiples significados.

La culminación de la lectura de un libro álbum se convierte en un nuevo inicio, el encuentro con la verdad, lo sublime, lo inimaginable. En este punto, reconocemos que la imagen es relevante para facilitar el encuentro con estas múltiples posibilidades de información, que están ocultas, lo que hace que el lector pueda percibir e interpretar desde variadas perspectivas. Tal y como lo menciona Hanán (2007), la imagen tiene una importancia significativa:

El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página, ellas dominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una interconexión de códigos [...]. En los libros álbum no basta con que exista esta interconexión de códigos, debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. (p.92)

Teniendo presente lo anterior, reconocemos en esta clase de libros el papel de la imagen en la construcción de historias, de vivencias y sensaciones. Cada una se convierte en una pieza clave, articulada al texto verbal que configuran el escenario global para la generación de significados. Ahora bien, el libro álbum se define como artefacto cultural, como ya lo vimos con la primera cita que retomamos de Pardo (2009), porque permite comunicar nuevos conocimientos, transformar los preconceptos de quienes lo leen, generar intertextualidad en un mismo formato y, a su vez, promover el interés en los lectores para continuar involucrándose en el proceso de construcción de sus saberes. Del mismo modo, esta relación entre el libro álbum y sus lectores permite crear ambientes para mirar adentro y mirarse a sí mismo, reflexionando y observando lo que este tipo de material susurra íntimamente al oído.



Además, cuando se aborda un libro álbum se construyen sentidos dentro del texto, al poner en función todos los conocimientos con los que se cuenta, mismos que se han derivado de las interacciones discursivas que se establecen con los demás. Desde esta perspectiva, el libro álbum lo asumimos también como un género discursivo debido a su dinamismo en sus estructuras internas y a la posibilidad que brinda al integrar en sus páginas relatos, vivencias y representaciones de otras culturas que movilizan la acción humana. Al respecto Mijaíl Bajtín (1982) plantea que: “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (p. 245).

Estos géneros se desarrollan alrededor de las experiencias y se configuran en escenarios reales basados en la interacción, en las actividades cotidianas en las que nos desenvolvemos las personas. Ahora bien, es importante establecer que la actividad humana está mediada por el uso de enunciados que nos sirven para comunicarnos, expresar nuestros pensamientos y sentimientos, aquellos que adquieren forma y sentido bajo las construcciones culturales y las representaciones que se crean al interior de cada comunidad.

Estos géneros, como lo expresa Bajtín, se pueden clasificar en primarios y secundarios, los últimos, según el autor, presentan estructuras más complejas y elaboradas. Al respecto, consideramos al libro álbum como un género discursivo secundario porque a través de sus historias vincula diferentes sucesos cotidianos y retoma las distintas expresiones y manifestaciones culturales que surgen dentro de una comunidad. Estos modos de expresar se conjugan con formas más elaboradas y tal como lo plantea el autor, absorben estas maneras cotidianas y las estructura en un conjunto de enunciados complejos y dotados de sentido. Al respecto Mijaíl Bajtín (1982) plantea que:

Estos géneros discursivos no son dados casi como se nos da la lengua materna, que dominamos libremente antes del estudio teórico de la gramática. La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios o manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodea. (p. 265)

En efecto, estructuramos nuestros enunciados a través de los géneros discursivos que utilizamos con los otros, mediante la interacción y el ejercicio recíproco de comunicación. Así mismo, al abordar un libro álbum podemos construir los enunciados que el texto y las imágenes nos brindan, mediante la generación de sentidos dentro de un contexto, vinculando

nuestra experiencia y los saberes con los que contamos. De esta manera, la aproximación con otras realidades que se proponen dentro de un libro álbum posibilita la comprensión generada mediante la conexión entre lo que conocemos, lo que percibimos y lo que suponemos puede suceder al final de una obra literaria.

De igual forma, cuando leemos un libro álbum debe de existir algo que nos provoque una reacción interna, una búsqueda de respuestas y un plantearnos nuevas preguntas; es importante esta lectura como esa puerta que nos permita trasladarnos a otro espacio, donde podamos encontrarnos a nosotros mismos y encontrar esas respuestas que a veces el mundo no nos da. En palabras de José Tayana (2014), en su artículo *Nadie lee dos veces el mismo libro*:

Cuando leemos, algo se queda en nosotros y es posible que dejemos algo de nosotros en cada libro, pero si volvemos a leerlo alguna cosa habrá cambiado, el número de páginas seguirá siendo igual, el autor continuará siendo el mismo, puede que hasta tenga el mismo pergamino, la misma portada, pero lo que leemos sin lugar a dudas será diferente (p.24).

Y es que la lectura posibilita el poder de crear, de imaginar, de reconocer, aquello que está plasmado en un texto, pero a su vez se lleva algo de nosotros, modifica nuestras propias percepciones y maneras de abordar la vida, de ahí que retomar un libro álbum una y otra vez se convierte en una experiencia de construcción de significados y de intercambios, así, cada vez que es abordado, sus imágenes, en consonancia con lo escrito, relatan algo que no fue percibido en un primer momento, pero que definitivamente estará enlazado a nuestra manera de asumir, de sentir y de reconocer la vida en ese instante.

Retomar un libro álbum en diferentes espacios de nuestra existencia nos confronta con las realidades actuales, nos remonta al pasado, a experiencias vividas y a veces inconclusas, que desde la lectura remueven nuestro interior y nos hacen asumirla de otra manera; es como si fuéramos otras personas, como si la propia personalidad cambiara y los aconteceres presentes en el texto nos susurraran algo distinto al oído, nos recordaran que somos diferentes.

En el caso del libro álbum quienes leemos somos invitados a crear estrategias para interpretar, para tender lazos entre lo que está y lo que no está. Nos volvemos investigadores porque queremos saber más de lo que se está contando y al hacer una relación con nuestras

propias historias de vida, nos sumergimos en esa experiencia y nos volvemos parte de sus relatos. En palabras de Cecilia Bajour (2016):

La manifestación de lo que no se dice es clave en la construcción de los lenguajes artísticos... en el caso de la literatura infantil la preocupación por cómo el silencio se enhebra o no con las palabras, las imágenes y las decisiones estéticas de la edición es reveladora de algunos posicionamientos por parte de artistas, editores y mediadores sobre qué implica la gradación de lo dicho y su ocultamiento a través de tácticas diversas. (p.12)

De esta manera, es relevante reconocer que un libro álbum encierra en sus narrativas un entramado de silencios que no están explícitos pero que desde su naturaleza son de gran importancia para que el lector vaya tejiendo sentidos en función de este silencio, unido a las palabras, las imágenes y las formas en las que están contempladas desde el diseño estético, planteado y predeterminado por el autor y el diseñador. Es así como, el silencio que encierra el libro álbum al momento de abordarlo unido a lo que interpreta el lector es fundamental porque facilita la creación de interpretaciones y abstracciones individuales.

Además, es primordial reconocer que, dentro de la escuela, cuando se aborda un libro álbum, no solo se trata de que el niño se apropie del conocimiento, se trata de que él, basado en sus propios conocimientos, pueda llegar a deconstruir aquello a lo que se está remitiendo, se acerque íntimamente a este artefacto cultural y lo vuelva propio, desde el análisis íntimo de las imágenes, el reconocimiento minucioso de lo escrito y el acercamiento sublime de lo que se lee.

Sumado a lo anterior, en este género, el papel de autor y del ilustrador es significativo y se puede llegar a fusionar íntimamente para crear una construcción original, llamativa, interesante y única, lo anterior, por su diseño, características y colores. Además, el libro álbum, por su estética, se presenta con una apariencia lúdica y llamativa que, unida a la profundidad de sus contenidos, puede atraer con facilidad a nuevos lectores. Por ello, este género es reconocido como una posibilidad de enganchar a las nuevas generaciones en espacios literarios de reflexión, creación, diálogo y aprendizaje.

Como venimos planteando, no se trata sólo de que el niño se apropie del conocimiento, se trata también de que seamos docentes capaces de integrarnos dentro de esa construcción del

conocimiento y para que esto suceda debemos proponer buenas escenas de lectura. En palabras de Mariel Rabasa y María Ramírez (2012, p.7):

un libro en nuestras manos, tacto, colores, formas, evocaciones y sonidos de palabras promueven un complejo discurso que resuena y construye nuevas formas de leer. Un libro que permite lecturas diversas y un lector que queda desbordado frente a una propuesta estética diferente. El tiempo de lectura y el tiempo del lector parecen detenerse frente a un libro- álbum y leer se convierte en retornar sobre él una y otra vez para disfrutar de la aparente sencillez del discurso verbal y de las profusiones de las imágenes.

Así es, tener en nuestras manos un libro que despliegue tanta magia, que simbolice de una manera tan particular y que recree a través de sus relatos las experiencias personales, atrae y resuena en nuestro interior con un eco duradero que nos lleva a valorar las propuestas estéticas que lo conforman. Cuando nos sumergimos en las profundas posibilidades que ofrece un libro álbum, el encuentro con el tiempo se percibe de una manera diferente, se le encuentra sabor a su esencia y despierta el gusto y el placer literarios. Leer esta clase de textos se convierte en todo un ritual alrededor del fuego que posibilita la escucha, la atención, la puesta en escena de todos los conocimientos para despertar los sentidos, desvelar la imaginación y resignificarnos.

Además, es preciso resaltar que en ocasiones somos los maestros quienes con el interés de que el estudiante comprenda, asumimos la lectura, la reflexión y el análisis por ellos, negándoles la posibilidad de que sean ellos quienes saquen sus propias ideas, analicen las historias y construyan significados a partir de éstas. Incurrimos pues en el hábito de explicar hasta las imágenes, cuando son éstas las que permiten que el lector active su creatividad y se sumerja en la experiencia de lectura. Así lo expresa Bajour (2016, p. 13)

La sobre abundancia en el decir y en el mostrar debilita o en el caso más extremo, niega el carácter estético de ciertos textos literarios y revela la desconfianza en la posibilidad de los lectores de producir sentidos por sí mismos.

De esta manera, la creación de significados está orientada desde la individualidad, para que el estudiante pueda expresarse libremente y llegue a debatir con sus propios argumentos aquello que le genera duda e interés, es importante crear espacios para que sea una lectura conjunta, en la que la voz del niño también sea valorada y tenida en cuenta. Se trata entonces de confiar en lo subjetivo de cada persona, de reconocer las experiencias de vida como factores importantes para la interpretación y la producción de nuevos saberes.

Por consiguiente, teniendo presente lo antes manifestado y apoyadas las diferentes posturas teóricas, reafirmamos el valor del libro álbum como un artefacto cultural en el que nuestro papel como docentes es fundamental para el acercamiento, la apropiación y la motivación hacia la lectura y hacia la formación de lectores literarios.

### **2.3. La formación de lectores literarios, una aproximación a la propia experiencia**

En consonancia con los planteamientos anteriores, presentamos un apartado que posibilita articular algunas ideas alrededor del objeto de estudio y de los intereses formativos que se pueden potenciar por medio de la formación de lectores literarios.

En primera instancia, situadas en la escuela como aquel espacio en donde la lectura ocupa un lugar relevante dentro del currículo, vemos necesario reconocer el papel de la significación y la comprensión en los procesos de lectura, que se pueden realizar desde actos individuales y sociales. Es decir, necesitamos defender la existencia de la lectura en la escuela para algo más que “[...] cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, deberíamos poner dentro del aula “[...] poner en cuestión lo que somos” (Jorge Larrosa, 2003; p. 208), pues leer debe ser posibilidad, encuentro, reconocimiento de sí mismo, de los otros, del ambiente, de los mundos posibles que ocasionan los libros; debe ser, incluso, un espacio de interacción entre el sujeto y lo habitado tras las líneas.

Y es que la lectura en la escuela se debe convertir en la posibilidad de que cada estudiante se acerque a nuevas maneras de ver el mundo, que se configure como un campo de reconocimiento, de goce y placer que lo invite a aprender y a dar significado a su propia existencia. Los maestros hemos de posibilitar el hecho de que los niños se involucren de manera armoniosa con los libros álbumes, para que los puedan comparar, debatir, tejer significados en éstos y construir, desde sus acercamientos al mundo literario, sus propias experiencias, aprendizajes y conocimientos, que les permite configurar comprensiones de su entorno cultural. En palabras de Fabio Jurado (2008):

En la escuela tenemos la posibilidad de formar lectores literarios, se trata de trascender ese enfoque meramente alfabetizador, que en muchas ocasiones se ha tornado convencional hacia otro que pone en acento la interpretación crítica de los

textos; el dialogismo intertextual permite reconocer diversos textos dentro de un texto, podemos apostarle a una seducción de nuestros alumnos con libros álbumes que garantizan la interpretación del texto dentro del contexto escolar; porque el libro álbum abre una gama de posibilidades, se puede leer las ilustraciones, las letras, las emociones, entre otros; se trata de apuntarle a la ocurrencia como dispositivo para la discusión, pues al lograr fortalecer modos de abordar los textos orales, escritos y visuales se logra orientar la formación de ciudadanos críticos. (p.46)

Con esta cita logramos profundizar más en la pretensión que tenemos al abordar los libros álbumes para la formación de lectores literarios, pues se trata de permitirle a nuestros estudiantes no sólo la capacidad de comprender un texto o la idea central de éste, sino de entender cómo a través de esta relación entre libros y lectores podamos formar seres críticos, capaces de leer contextos, situaciones de vida, problematizar realidades y, a su vez, construir soluciones que permitan transformar y mejorar nuestra manera de ver los contextos. Se trata de llegar, a través de la lectura, a comprendernos no solo como seres individuales sino a comprender también a los demás.

Así mismo, es importante enunciar que en las prácticas escolares la enseñanza del lenguaje está organizada por periodos, por contenidos, logros e indicadores de logros que posibilitan ordenar la tarea escolar y distribuir de forma equitativa los temas que se van a abordar dentro del año académico en cada institución educativa para ser evaluadas posteriormente. Al respecto, Delia Lerner (2001) plantea que:

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad –indudablemente legítima– suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta. (p.31)

De esta manera, se asume en muchas ocasiones la formación de lectores tal y como lo plantea Lerner (2001), como un mecanismo de control que posibilita comprender los textos, responder cuestionarios y repetir oraciones que carecen de sentido para quienes se están formando como nuevos lectores. Además, es la excusa para fortalecer los procesos y resultados locales y nacionales, puesto que es asumido que al leer se puede obtener un buen puntaje en las pruebas estandarizadas.

Lo anterior, nos permite reconocer que el deseo de la escuela es bueno, lo que sucede es que está orientado por otro camino, que desconoce al lector como un ser que puede tomar decisiones, poner en funcionamiento sus experiencias y saberes en una situación determinada, vinculado a un tejido social que es lo que hace que leer cobre sentido. Así mismo, es posible reconocer que esta formación de lectores se reduce en muchas ocasiones a un área en particular y se desagrega, como si se convirtiera en una isla en la que sólo algunos profesores deben trabajar para lograr los indicadores establecidos al principio de año y para que los niños puedan responder acertadamente en las demás áreas del conocimiento.

El ideal es que los maestros recurramos a un aula de clase e integremos lecturas atractivas, diversas y significativas, que inicialmente despierten el interés de los estudiantes y después de cautivarlos los lleve a sumergirse en una nueva búsqueda, para que conozcan las maravillas que encierran los libros, para que aprendan, vivan otras realidades y encuentren conexiones entre las vivencias propias y las que les narran los libros. Se trata de entender que la lectura es vida, sentir nuevas experiencias, conocer otras representaciones culturales y sociales en las que el lector pueda encontrarse consigo mismo y se nutra de múltiples aprendizajes.

En este sentido, reconocemos la importancia de desarrollar, en las prácticas escolares, variedad de estrategias que posibiliten un acercamiento a la lectura de una manera diferente, que impere el deseo por descubrir, aprender, contestar inquietudes y reconocer nuevas maneras de expresar y de conocer. Es necesario pasar de un lector pasivo, que recibe información, la repite tal cual como se encuentra en el texto, a un lector literario que se aproxime a las nuevas posibilidades que está planteando el autor, que se atreva a entablar un diálogo con lo que está leyendo, que pueda llegar a debatir y disentir si no se encuentra de acuerdo con lo que se le está presentando, que pueda encontrar nuevas referencias, nuevas miradas. Una de las estrategias que plantea Bajour (2009) es empezar a hablar con los demás aquello íntimo que susurra el libro, retomarlo nuevamente, hacer pública su esencia, rememorarla, volver a sentirla. Al respecto la autora expresa,

El regreso a los textos por medio de la conversación siempre aporta algo nuevo. En principio para el que habla, ya que se escucha diciendo a otros lo que el texto suscitó en él y de ese modo ensaya su lectura como un músico cuando lee una partitura. En ese ensayo uno a veces se sorprende por los sonidos de la propia interpretación. (s.p)

Y es que de eso se trata, de encontrar razones para hablar con el otro lo que la lectura nos ofrece, dejar fluir los sentimientos más profundos, recordar los momentos especiales y los no tan deseados que brinda el texto, reconocer en nuestra voz aquello que el autor quiso regalarnos en una obra literaria. Qué maravilloso sería que en medio de una plática escolar nosotros y nuestros estudiantes recordáramos las aventuras vividas dentro de una historia especial que nos permitió poner en palabras las ocurrencias de unos personajes que nos remontaron a sucesos similares en nuestra propia vida, que crearon nostalgia, alegría, asombro, en fin, una generación de sentimientos tras abordar líneas llamativas que removieron fibras íntimas y que nos vincularon con nuestro propio ser.

Y si esta plática se establece desde la libertad personal de vincularse al mundo de la lectura y desde un deseo innato por entender otras realidades, sin pensar en llenar formatos, en esperar una nota, sería como dar un paso más en la creación de ese lector literario que encuentra en un libro la oportunidad de establecer en sí mismo las respuestas positivas y negativas que el texto le brindó, que se apropia personalmente de la historia y que vuelve este momento como algo sagrado, íntimo y habitual.

De igual manera, dentro de las esferas escolares se pretende que el docente se convierta en un agente generador de propuestas que involucren a todos los estudiantes en objetivos estipulados para crear a través de la palabra, para hacer surgir nuevas formas de enfrentarse a un texto en las que la posibilidad de la expresión, desde sus diversas manifestaciones, gire en torno de la creación de sentido y de la conexión de varias estrategias que vinculen al estudiante en nuevas maneras de leer, de reconocer y de reconocerse. Lo anterior posibilita al estudiante acercarse desde el placer por descubrir mundos posibles al interior de una obra literaria, de construir la historia mediante relaciones, de hacer predicciones y de remitirse nuevamente al texto si el mismo lo requiere. Como lo indica Lerner (2001, p. 40):

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura. Por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien –y esto es Igualmente Importante– produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.



Entonces, el desafío en nuestras escuelas es enorme, la invitación inmediata surge al recordar que a nuestros niños les encantan los libros y desde temprana edad disfrutan de ellos. Nuestro papel es enganchar estos lectores potentes en un proceso planeado, desde propósitos claros que involucren la lectura como imprescindible en los contextos escolares, propósitos que estén orientados desde propuestas innovadoras que tengan en cuenta el contexto en el que nos encontramos, con el fin de crear nuevos escenarios en los que los niños disfruten de la lectura y aprendan desde sus experiencias con los libros, nuevas maneras de abordar y de sentir un texto.

Los argumentos descritos anteriormente nos permiten afirmar que el lector literario “*trasciende el enfoque alfabetizador y memorístico*” como lo menciona Jurado (2008), trasciende el umbral de la nota y de la comprensión literal de los textos, pone en funcionamiento su voz y la de los que le han antecedido con el cúmulo de experiencias que ha vivenciado a través de la lectura, vincula sus saberes y los pone a disposición del texto que está abordando, para llegar a formalizar desde su interior una nueva forma de interpretar la información suministrada, es así, como el lector literario se deja afectar por el texto y puede llegar a reafirmar o a contradecir con argumentos lo que le están diciendo, reconoce la importancia del entorno y lo conecta con las experiencias narradas, descubre nuevas maneras de entender la realidad, disfruta de los saberes que le están proporcionando y acude a ellos con el interés de aprender y de descubrir nuevas posibilidades de observar el mundo que habita.

Y es que el lector literario no es visto como una *tabula rasa*. En él habitan unos recorridos históricos y sociales que le dan soporte a sus acciones, a sus pensamientos y a sus conocimientos, para configurar nuevos escenarios mediados por lo que ya sabe y por las nuevas representaciones activas en la lectura. El lector literario no se limita a reconocer conceptos y a encontrar significados aislados, su propósito es entablar un diálogo con el texto, hacer inferencias, encontrar un sentido global, disponer de lo que sabe y relacionarlo, orientarlo o refutarlo, según las construcciones individuales que surgieron en su interior. Al respecto, Antonio Diez Mediavilla (2019) plantea que:

Podríamos decir que la lectura viene determinada no solo por el mensaje y su voluntad comunicadora, sino por lo que el lector sabe y es capaz de poner en

juego en ese intercambio comunicativo activo que es la lectura. Las palabras de un mensaje literario no significan sólo en función de sus componentes semánticos, sino en función del valor de significación que el lector es capaz de otorgarles, proyectando sobre ellas su conocimiento y sus saberes temáticos, sus experiencias o sus elementos de reconocimiento conceptual. (p.125)

Del mismo modo, el lector literario se sumerge en las profundidades del libro y se encuentra con un espacio diferente, en el que el tiempo real se detiene y lo invita a hacer parte de las escenas, a vivir los personajes y a entender íntimamente lo que está sucediendo, en ese instante, la capacidad de atención del lector empieza a expandirse y continúa el encuentro con situaciones concretas que el texto le presenta, además, este tipo de lectores están movidos por la motivación, por el deseo de descubrir y de adquirir nuevos conocimientos, todo desde la pasión que sienten al coger un libro, iniciar sus páginas y recorrer juntos un nuevo camino.

Al finalizar las lecturas, estos lectores conjugan en su interior una serie de sensaciones que involucran el final y el principio de una nueva experiencia vivida, sentida y culminada. En ese instante se crea otra necesidad de encontrar respuestas a nuevas preguntas, a nuevas verdades que el texto les brindó. Reiteradamente, empieza la búsqueda de lo oculto, de lo que lo apasiona y le hace feliz, se convierte en un lector insaciable, con ansias de conocimiento y con apertura a vivir nuevas experiencias lectoras similares o diferentes.

En ese momento, cuando el lector ya tiene un recorrido, cuando ya ha visitado, conversado e interrogado varias obras literarias, encuentra respuesta a sus inquietudes primarias, da sentido a las rutas establecidas, condiciona las decisiones tomadas y establece referencias que le motivan a empezar rutas individuales. Allí es donde el intertexto lector establece equilibrios entre el recorrido literario que ha tenido el lector y los aportes individuales que hace al texto.

Al respecto, Mendoza (2001) establece que, “el intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (p. 97). Y es gracias a estas conexiones que se dan entre lo que el texto brinda y entre los saberes previos del lector que se empieza a abstraer piezas relevantes, a entender las acciones y maneras de existir dentro del texto, a llenar los vacíos presentes en búsqueda de configurar escenarios de significado.

Lo anterior se vuelve un punto clave para la enseñanza literaria en la escuela, puesto que nos permite como maestras buscar maneras para nutrir de lecturas eficaces a nuestros estudiantes, de permitirles el reconocimiento de obras clásicas, importantes como referentes para habitar otros espacios, otras culturas. Así las cosas, un lector literario recrea los textos leídos, los conecta entre sí, busca semejanzas y diferencias entre ellos, retoma momentos claves de las obras, camina con ellos y estructura desde sus aportes una nueva versión de lo que le están brindando. Ahora bien, a propósito de la formación de lectores literarios, retomamos a Teresa Colomer (2005) quien reconoce que:

El lector competente se había definido desde distintas perspectivas como aquel que sabe construir sentido de las obras leídas. Y, para hacerlo, debe desarrollar una competencia específica y poseer unos conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura (p. 37).

La anterior cita nos lleva a interrogarnos si ¿los niños, al tener experiencias de vida tan cortas, pueden crear sentidos y vincularlos a sus propias lecturas? Esta pregunta nos obliga a entender que, sin importar la edad, todos tenemos algo que contar, algo que decir y hasta algo que callar, esto hace referencia a que desde niños hasta adultos contamos con vivencias que son las que respaldan nuestro aprendizaje y nos ayudan en la construcción del conocimiento. Además, por mínimas que estas sean, nos abren el camino a la exploración de la lectura y al encuentro con nuestras vivencias personales. De allí, la importancia de brindarle a los niños un material que deguste sus sentidos y habitualmente los convide a un nuevo banquete literario.

En efecto, leer puede ser el mejor camino que lo lleve a uno mismo a autoevaluarse y reconocerse. Es mediante la lectura que nuestra existencia puede encontrar sentidos, consolidar saberes y transformar realidades. De allí que, este acto sea tan genuino y nos permita reconocer a través de lo que otros produjeron, desde lugares cercanos o distantes, de la antigüedad o de la actualidad, el acercamiento a un saber. Definitivamente, la lectura abre las puertas de las posibilidades, de la creación y la transformación de los sentimientos, los pensamientos y las creencias de los lectores que se están dejando involucrar por este fascinante mundo. En consonancia con Colomer (2005) destacamos lo siguiente:

Es desde el valor formativo que se puede afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación

de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (p.38).

Entonces, el objetivo de la formación literaria inicia al permitirle a nuestros estudiantes la búsqueda de un gusto propio por la lectura, que les permita ahondar por los lugares que desean conocer para que luego de encontrar una nueva razón, un camino por el cual transitar puedan inmiscuirse en las realidades que les ofrece el texto. Luego de este acercamiento a la lectura, surgen alrededor de los planteamientos presentes, nuevas reflexiones, preguntas sobre lo sucedido, un análisis de las realidades que están abordando y una valoración de la obra.

Desde esta mirada, se puede reconocer que el objetivo de la educación literaria está orientado a la formación individual y a la construcción de significados, asuntos que generan diversas manifestaciones que repercuten en experiencias más cálidas y cordiales. Por lo tanto, esta formación literaria se consolida en la confrontación de diferentes tipos de textos que hacen evidente la manera como las generaciones anteriores y contemporáneas han estimado y abordado la actividad humana con todos sus matices a través del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (1999) en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*:

La lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (p.74)

Definitivamente, el encuentro con la lectura sin importar la edad, nos remite a un momento íntimo, de introspección, que nos lleva a desenmarañar lo oculto interiormente, a entender nuestras propias realidades para pensarnos diferente. Se trata de llevar nuestra propia humanidad a un nuevo significado, en el que se vinculan los acontecimientos que revolotean en el texto con nuestras propias vivencias. Leer se convierte en una remembranza de lo sucedido, en un acercamiento a seres parecidos, en una posibilidad de encuentro con el pasado y en una oportunidad de aprendizaje.

De igual manera, el goce y el disfrute en la lectura deben superar barreras, deben ir más allá de un lugar o de un objeto, deben generar interés desde la presencia de un mediador,

aquel sujeto que con sus experiencias y trayectorias enriquezcan las nuevas vivencias y se convierten en esenciales para la formación de aquellos que apenas están iniciando su vuelo por este gran universo lector, quienes además necesitan de la voz, los silencios, las pausas y los matices de quienes se convierten en eslabón para encantar con la palabra.

Continuamos con la elaboración de nuestro horizonte conceptual desde la formación de lectores, para ello retomamos nuevamente a Petit (1999) quien nos invita a reconocer la importancia de las bibliotecas en la formación de lectores, ya que éstas les permiten a las personas acceder a los diferentes registros que en ellas se encuentran y que, por su ambiente tranquilo, propician el encuentro consigo mismo. También ahonda en la necesidad de tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados para adquirir nuevas enseñanzas, plantea que este acceso se da a través de la lectura concienzuda que posibilita la generación de conocimiento, la reflexión y el análisis. Es a través de la lectura que se privilegia un uso más desarrollado de la lengua, se configura un universo simbólico y se puede llegar a argumentar desde una postura crítica. Para Petit (1999)

Leer, es tener un encuentro con la experiencia de hombres y de mujeres, de aquí o de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar. Conforme pasan las páginas sentimos surgir en nosotros a un tiempo la propia verdad más subjetiva, más íntima, y la humanidad compartida. (p.98)

De esta manera, la formación de lectores literarios trasciende en múltiples experiencias que nos permiten reconocernos como los involucrados en este acto de leer con sentido, encontrando a través de un texto mundos que posibilitan conexiones con nosotros, nuestros estudiantes y con otras culturas, para la formación de sujetos críticos, con capacidad de pensarse y pensar otras realidades para transformar la propia; acercarnos con los niños al mundo literario desde el uso del libro álbum, permite no solo el disfrute y el placer por leer un texto llamativo, cargado de significado y de sentido. También se convierte en una fuente inagotable de posibilidades para reconocer, analizar y comprender las realidades que se le presentan.

#### **2.4. Los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores literarios en la escuela.**

El cuarto componente en el que se fundamenta nuestra investigación tiene que ver con los procesos simbólicos. Por ello, en este apartado realizaremos un recorrido por el lenguaje, la significación, el reconocimiento de dichos procesos desde diferentes posturas y presentaremos la importancia que tienen estos modos de comunicar para la lectura y la construcción de sentidos.

Damos inicio a este apartado reconociendo la importancia del lenguaje como facultad y proceso que está cargado de símbolos, códigos, representaciones, imágenes y dimensiones verbales y no verbales, que enmarcan un universo de significados construidos a través de la interacción. Teniendo presente lo anterior, es preciso retomar a Luis Ángel Baena (1987) cuando plantea que “el lenguaje humano es el órgano de que el hombre se sirve en el proceso de transformación de la realidad objetiva, natural y social en el sentido que circula como significado en la totalidad de los procesos de interacción humana” (p. 61). Y es que reconocer que el lenguaje posibilita la comunicación, la transformación y la interacción en la sociedad y todas las relaciones que se articulan en torno a ella, permite asumir una postura que reconoce el valor del lenguaje dentro de un grupo, donde la confrontación y la reciprocidad sobre lo que cada uno comunica establece la creación de nuevas maneras de comprender la realidad, de refutar, de pensar y dar sentido a la existencia. Así, se pueden construir significados desde la individualidad. Volvamos a Baena (1987, p. 64).

En el caso del lenguaje humano, además de demandar de él que sirva de instrumento efectivo de la comunicación, le exigimos que sirva, y lo utilizamos como instrumento de producción de los significados en la función significante; que sirva de instrumento efectivo en el proceso de transformación de la realidad objetiva, natural y social en significado que circula como sentido de la realidad en las interacciones humanas: pragmáticas, conceptuales, socio-culturales y estéticas.

De acuerdo con lo anterior, reconocemos el poder que tiene el lenguaje en la comunicación como un proceso que viabiliza y genera sentidos a las convenciones sociales, pero más allá de esta interacción, el lenguaje posibilita la construcción de significados desde el reconocimiento del objeto como aquello que socialmente se ha construido y que para nosotros representa algo, de acuerdo a nuestro entorno social y cultural. Es desde esta apropiación que se abren las puertas para que los humanos podamos transformar la realidad

a través de nuestras interacciones. Sin embargo, es importante reconocer que más allá de codificar y transmitir información, el lenguaje se hace efectivo cuando se generan sentidos, desde esta perspectiva la función significativa trasciende el hecho de transportar información y configura la consolidación de los significados creados socialmente. Para fortalecer la idea anterior consideramos pertinente citar Norbert Elías, en su libro *Teorías del símbolo, un ensayo de antropología cultural* (1998), quien plantea que:

Los seres humanos pueden por medio de los lenguajes comunicarse y transmitir conocimiento de una generación a otra. Un lenguaje consiste en unas pautas sonoras que se producen y captan en una sociedad determinada como símbolos de un aspecto específico del mundo humano. (p.77)

Es así como, el lenguaje se convierte en el vehículo que posibilita, entre otras cosas, la transmisión de la información de generación en generación; son los signos y las abstracciones los que nos permiten a los seres humanos dotar de sentidos nuestra existencia, nuestras relaciones, nuestras interacciones y demás procesos que requieran de la generación de significados. Los signos son tan importantes que logramos pensar con ellos, se convierten en configuraciones claves que nosotros vemos e interpretamos a nuestra manera, porque ellos ya tienen una connotación significativa en nuestras vidas. De esta manera, continuaremos citando a Elías (1998, p. 60):

En el caso del desarrollo, el instrumento principal de transmisión y cambio son los símbolos en el sentido amplio que no solo incluye conocimiento sino también, por ejemplo, normas de conducta y sentimiento. La transmisión del lenguaje, de individuo a individuo, fue inicialmente, su forma principal.

Como bien lo hemos expresado, es importante situarnos en el lenguaje como un sistema de signos que pueden ser verbales y no verbales, y que establecen relación con lo extraverbal. Este nos permite comunicarnos, expresarnos y pensarnos. Podríamos afirmar, de esta manera, que el lenguaje puede ser un mecanismo liberador de impulsos, que vincula ordenamientos sensoriales, motrices e intelectuales, permitiéndonos a los seres humanos actuar sobre nosotros mismos. El comportamiento sensorio motor se perpetúa en el lenguaje por medio de sucesos que nos posibilitan ejercer la función de comunicarnos para dirigirnos a las cosas y que nos permiten el pensamiento, como lo expresa Arnold Gehlen (1987) en *El hombre su naturaleza y su lugar en el mundo* “[...] esta facultad especialísima es ya un grado muy elevado de la largamente preparada y precisamente ese tender-hacia (dirigirse hacia las cosas mediante acciones fónicas comunicativas) es la base vital del pensamiento”. (p. 55)

La cita anterior nos posibilita centrarnos en la forma activa de dirigirnos a las cosas que se encuentran presentes, pero también para las que están ausentes, haciendo énfasis en dirigirnos hacia las cosas del mundo, que pueden o no ser palpables “tender- hacia”, como objetos-experiencias que tienen la capacidad de recordar algo diferente a ellos mismos. Esta situación se da gracias a las propiedades de simbolización del lenguaje, haciendo referencia no solo a las cosas concretas, sino también a lo abstracto, a lo desconocido; debido a que nuestro comportamiento como seres humanos tiene la capacidad de disociación del contexto en situaciones concretas.

Por otro lado, es esta significación que se le da a las cosas dentro de una sociedad, lo que nos permite comprender que los procesos de representación y de construcción de sentidos serán distintos y pueden ser entendidos, percibidos y reconocidos de manera diferente según el contexto cultural, histórico y social al que hace referencia. Por consiguiente, la construcción de los significados se logra en la interacción con otros, no es algo que se gesta individualmente. Es éste un reconocimiento del otro, de sí mismo y del mundo como existencia vivida y a la vez representada. Para darle sentido a la idea anterior, traemos a Ernest Cassirer, en su escrito *Antropología Filosófica* (1985), este hace alusión a un universo simbólico que nos diferencia de todas las especies; teniendo en cuenta que el orden simbólico es todo lo que elaboramos con el lenguaje, así podemos percibirlo y articularlo para relacionarnos con lo mítico, la ciencia, el arte y religiones:

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana” (p. 47- 48)

En este sentido, Cassirer (1985) entiende el comportamiento humano como una forma de intercambios simbólicos, cuya finalidad necesaria es resignificar y conceptualizar las maneras de acceder al mundo. Por lo tanto, se refiere a los seres humanos como “seres muy sensibles”, que constituimos más allá del marco general de la vida, relaciones y es a través de estas relaciones que creamos símbolos, porque los seres humanos nos pensamos el mundo, lo simbolizamos y lo compartimos; ese mundo que se simboliza es para crear relaciones porque no somos seres individuales, si esto pasara no habría un algo al cual nombrar. Así las cosas, para definir lo simbólico, Mauricio Múnica en su escrito *Saberes y prácticas*



*campesinas de sanación: una aproximación a la medicina tradicional en el norte de Antioquia, Colombia* afirma que,

[...]es en la posibilidad de lo diferente, como elemento edificador de las culturas, donde habría de pensar la emergencia de los símbolos, es decir, los diferentes modos de representar- elaborar-hacer y recrear- el mundo, los sujetos y los saberes [...] (2017, p. 6)

Desde esta mirada, se puede continuar con la idea de que los procesos simbólicos tienen que ver con las diferentes posturas de un grupo de personas en particular, las cuales comparten sus formas de verse, sentirse y representarse en el mundo, para finalmente darle sentido a esas formas de simbolizar en su proceso de socializar y de comportarse dentro y fuera de su contexto. De hecho, en los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos, se instaura una manera particular de reconocer y de entender la realidad y lo otro que la conforma, dado a los símbolos establecidos en cada contexto, el poder de la palabra, del símbolo toman importancia para representar y construir significados. De igual forma, Múnera (2017) plantea que:

De tal suerte, el simbolismo no se reduce a meras formas de expresión, es, en sí mismo una condición y una facultad que nos permite ir más allá de las funciones biológicas y de las acciones de apropiación y de defensa a ultranza de los territorios, para pensar en el sentido trascendente de la vida, en las relaciones con lo mítico, lo mágico y lo sagrado; así como con lo intersubjetivo, lo variable y lo cambiante. (p. 7)

Es así que, los símbolos no son simples mecanismos o herramientas de nuestro pensamiento, ellos mismos permiten su funcionamiento; son las formas trascendentales de nuestras actividades y los únicos medios de los que disponemos para la realización y sistematización del mundo. Entonces, la simbolización no está desligada de la imaginación y la creatividad humana; los seres humanos vivimos un universo simbólico y en este proceso, nos ocupamos de crear significados, incluso de resolver y crear problemas con la misma capacidad imaginativa.

En este contexto, es relevante plantear que los procesos simbólicos no son sólo la manera como nos expresamos, hacen referencia a la forma como lo sentimos, como lo habitamos, es la convicción de configurar las creencias como propias y defenderlas con entereza y pertenencia. Lo anterior, posibilita el reconocimiento de valor de ese algo inmaterial que representa nuestro ser, que es trascendental, que vincula ontológica y

socialmente al otro, como seres pertenecientes a un lugar, así podemos comprender, hacer parte y vivir otras maneras de expresión que nos acercan a diferentes formas de habitarlos en este universo. En esta perspectiva, Ruth Páez (2013) reconoce que:

El símbolo es una manifestación de la cultura que se ha ido construyendo mediante los significados y los usos que le otorgamos las personas. Se configura de diversas maneras y está presente desde el contacto diario con la naturaleza, con los seres que nos rodean, en las manifestaciones sociales que se tejen en la cotidianidad y que en últimas son las que ejercen control de esto que se está hablando y que quiere llegar a significar algo. (p.124)

La resonancia de lo simbólico va unido a las experiencias y a la importancia que éstas tienen en la propia vida, de ahí que cada persona construya un significado diferente ante una misma situación. En esa medida, se tejen diferentes configuraciones conceptuales creadas desde la individualidad y soportadas desde los propios conocimientos. Para reforzar esta idea retomamos a Colomer (2011) en su artículo *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* en el que afirma que:

La exploración de las imágenes estáticas da tiempo a los niños para identificar y comprender, ya que los primeros libros simplifican y hacen más manejable la imagen de un mundo exterior mucho más complejo y caótico en su multiplicidad de objetos y acciones simultáneas. En ese comprender los niños y niñas no sólo interpretan el símbolo de lo que hay objetivamente, sino que se inician en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, adecuado o ridículo, etcétera. (p.8)

En concordancia con lo anterior, evidenciamos que los procesos simbólicos se presentan desde los primeros años de vida en diferentes ámbitos, la imagen que los niños van tejiendo sobre su propio universo a través de las relaciones con los otros y con ellos mismos, permite ir creando significados para que se piensen de manera personal y cultural; por lo tanto, no es posible darle sentido y significado a algo si no se ha tenido la experiencia de habitarlo y reconocerlo primero. Además, es importante plantear que la forma cómo le presentamos el mundo a los niños será fundamental para que ellos representen simbólicamente su universo. Como bien se expresa en el texto de *El Principito* de A. De Saint - Exupéry (1943, p. 3):

Cuando tenía 6 años vi una vez una lámina magnífica en un libro sobre El Bosque Virgen, que se llamaba “Historias vividas”.

Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. El libro decía: “Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión”.

Reflexioné mucho entonces sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, logré trazar con un lápiz de color mi primer dibujo. Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron: ¿Por qué habría de asustar un sombrero?”. Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. (p. 3)

Lo anterior nos permite visualizar con más claridad la manera en que los seres humanos vamos gestando procesos simbólicos en la vida, trastocados de forma potente con cada una de las relaciones que tenemos con las cosas y los sujetos. Por lo tanto, los procesos de reconocimiento y de representación surgen de manera individual y requieren de un tejido social para cobrar sentido; así, aquello que no es asumido como convencional puede llegar a tener significados al interior de cada persona, para ser reconocido y valorado de manera simbólica necesita de unas interacciones colectivas que posibiliten el intercambio, el entendimiento y la construcción conjunta de significados. En ese sentido, Geertz (2005) plantea que,

“[...] El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20)

En coherencia, entendemos que somos las personas quienes diseñamos a través de los tejidos sociales, con las relaciones cotidianas y las representaciones que se gestan en cada territorio, posibilidades de significación enmarcadas dentro de una cultura en particular. En este sentido, los procesos simbólicos se encuentran como proyecciones de la socialización que se hace entre individuos para generar sentido a los modos de ser o estar de todo un colectivo.

Para concluir, reconocemos que la cultura es ese tejido que nos cobija desde que nacemos, el intercambio con el otro permite la creación de lazos que configuran un modo de ver y entender la realidad; a través de la socialización que se establece al interior de cada grupo se posibilita la configuración de diferentes procesos simbólicos que pueden ser recreados o transformados por los mismos participantes en situaciones concretas de significación.

### 3. Análisis de la información

Iniciamos este capítulo retomando el trabajo de campo que realizamos como un momento clave para entender nuestra investigación de una manera más significativa. Este momento fue particularmente especial y se transformó en una grata experiencia de investigación que nos permitió acercarnos mucho más a nuestros estudiantes, comprender nuestro ser y hacer docente y entender a profundidad las realidades en las que nos desenvolvemos. En este apartado compartimos, a luz de las prácticas pedagógicas realizadas, el encuentro con nuestros niños, compañeros encargados del área de lenguaje en la escuela y con nosotras mismas, comprensiones que surgieron a partir de una articulación entre estas diferentes voces.

Es preciso resaltar que, esta articulación de voces fue orientada desde los postulados teóricos presentes en nuestro horizonte conceptual y en los planteamientos descritos en los anteriores capítulos, los cuales van direccionados a líneas de sentido similares a las que encontramos luego de culminar nuestro trabajo de campo. Es importante aclarar que los testimonios de los participantes de la pesquisa, que fueron retomados dentro del desarrollo de estas categorías, los vamos a citar de la misma manera como se referenciaron las voces de diferentes autores dentro del horizonte conceptual.

Al respecto, encontramos tres categorías de análisis que dan lugar a distintas líneas de sentido, orientadas a la luz de nuestra pregunta de investigación, los objetivos y la ruta metodológica en la cual nos inscribimos. A continuación, enunciaremos las categorías de análisis, conformadas por diferentes líneas de sentido:

La primera de ellas hace referencia a la formación de lectores literarios, una aproximación a la propia experiencia, de esta se despliegan las siguientes líneas de análisis: El lector literario y la reflexión a partir de sus propios conocimientos; La formación de lectores literarios una posibilidad dentro del aula y La lectura generadora de placer literario.

La segunda categoría retoma el libro álbum como artefacto cultural y de allí se desprenden tres líneas emergentes: El libro álbum como oportunidad para comprender el mundo; El libro álbum y sus características; y El libro álbum una experiencia cultural e intertextual.

La tercera categoría hace alusión al reconocimiento de los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores literarios en la escuela. De esta se despliegan las siguientes líneas: La imagen en la construcción de significados; Más allá de la imagen y El papel de la cultura en la construcción de significado. A continuación, presentamos el siguiente esquema que resume las categorías y líneas de sentido derivadas del ejercicio de sistematización y análisis de la información.

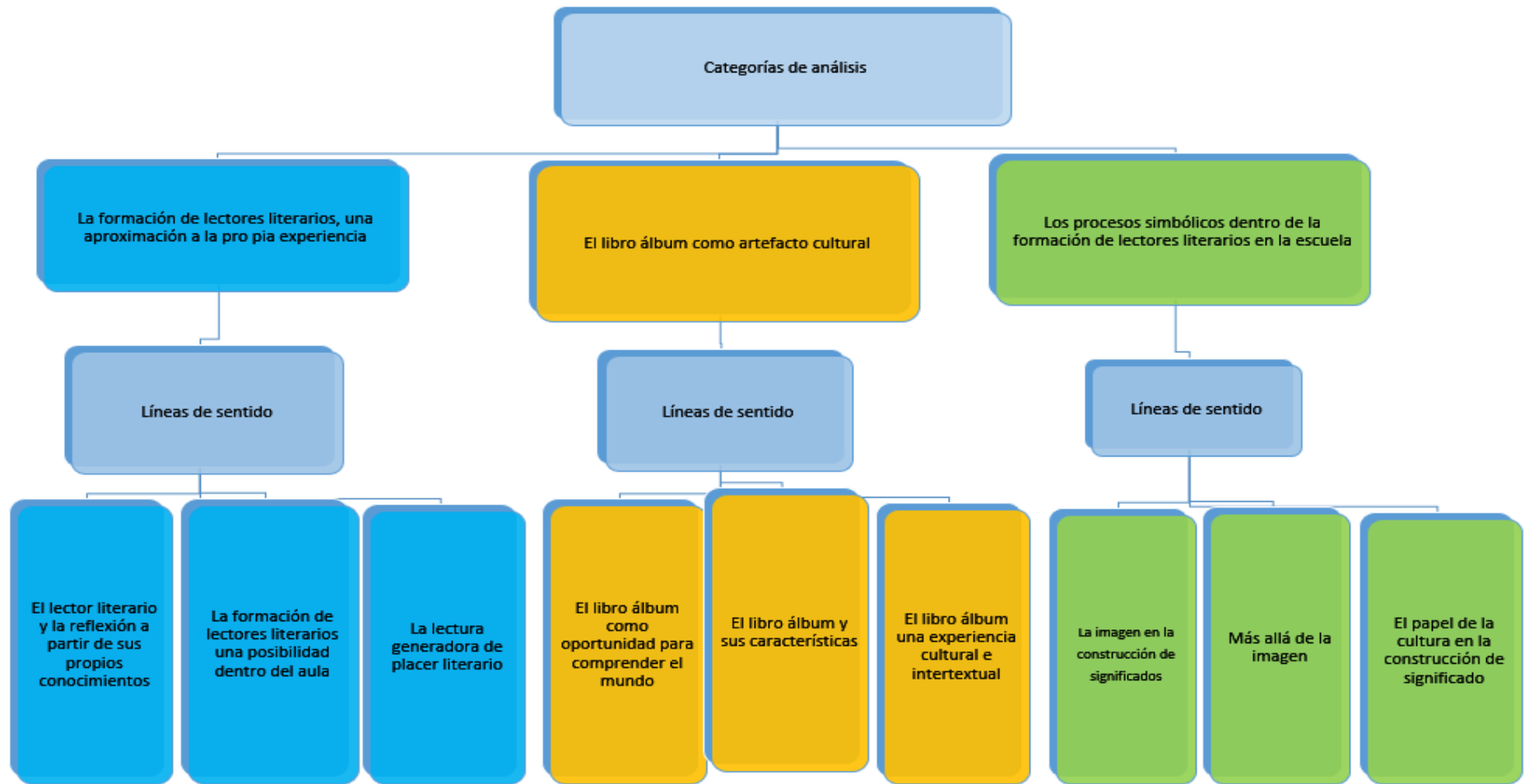


Gráfico 5. sobre el análisis de categorías y líneas de sentido iniciales y emergente

Fuente de elaboración propia

De esta manera, nos hemos permitido reflexionar a partir de las experiencias compartidas, sobre las implicaciones que tiene el libro álbum como artefacto cultural en la formación de lectores literarios dentro del aula de clase; y de modo trascendental la deconstrucción de nuestras propias prácticas en búsqueda de sentidos alrededor de nuestro hacer docente para configurar escenarios de análisis, conversación, encuentro y desencuentro. A continuación, se desarrollarán a profundidad las categorías con sus respectivas líneas de análisis.

### **3.1. Formación de lectores literarios, una aproximación a la propia experiencia.**

Para iniciar con el desarrollo de esta categoría recurrimos a los planteamientos descritos en nuestro horizonte conceptual cuando nos referimos a la formación de lectores literarios como un encuentro con la propia experiencia, que le permite al lector poner a disposición todo el bagaje cultural con el que cuenta para empezar a configurar escenarios de sentido entre lo que sabe y lo que el texto le presenta.

Al respecto consideramos oportuno, referirnos al significado de experiencia desde los postulados que plantea Larrosa (1996; p.110): “la experiencia es algo que no soy yo, es algo que me pasa” y “esta experiencia supone el pasar de algo que no soy”, a “una relación en la que algo tiene lugar”, “es una relación en la que algo pasa de mi a lo otro y de lo otro a mí”, “es decir es algo individual, que me involucra, afecta íntimamente y me traspasa”. En ese sentido, la experiencia confronta los sucesos vividos y los transforma en posibilidades de reconocimiento y de formación; y aunque no podemos dominar los sucesos ajenos a nosotros mismos, sí tenemos la capacidad de reflexionar ante las situaciones vividas y establecer acuerdos, generar otras miradas para que de aquello que me sucedió puedan surgir otras valoraciones, nuevas oportunidades y distintas formas de entender lo vivido.

De acuerdo con lo anterior, consideramos pertinente plantear que las experiencias con la lectura, que tiene el lector literario, son indispensables para la generación de conocimiento; estas vivencias cargadas de sentidos, aciertos y desaciertos son las que le permiten configurar nuevas maneras de relacionarse con la vida y el mundo, de contemplar los momentos, las situaciones presentes y de actuar de cierta manera ante un suceso en particular.

Del mismo modo, reconocemos que, a partir de estas vivencias y recorridos particulares, el lector literario genera un diálogo con el autor que le permite debatir, argumentar, refutar o aceptar la información que se le presenta, es decir, toma postura y hace consciente en sus prácticas lectoras sus propias vivencias para, a partir de estas, generar nuevas comprensiones. Por lo dicho, el lector literario se convierte en un buscador incansable de nuevas historias, de distintos recorridos por vivir y descubrir, que le permiten adquirir nuevos conocimientos y confrontar su propia realidad.

Además, reconocemos que un lector literario recibe la información que el texto le presenta, la interpreta, la pone en funcionamiento, establece relaciones con sus pre-saberes, los reorganiza y consolida una nueva comprensión de lo que se le brinda. Lo anterior, le permite reflexionar alrededor de los acontecimientos presentes para desarrollar nuevas valoraciones relacionadas con sus conocimientos y percepciones, unidas con los planteamientos que el autor y el texto le comparten.

En este recorrido práctico, el lector literario puede adelantarse en lo que el texto le brinda, interactuar con este antes de leerlo, hacerle preguntas y propiciar otros escenarios posibles en los que puede argumentar, desde su posición y conocimiento, aquello que podría suceder. A partir de lo anterior, el lector empieza a hacer predicciones, a establecer conexiones con el texto y los contextos que lo rodean, además de permitir el debate con este, si en algún momento de la lectura no se encuentra de acuerdo con las ideas que allí se exponen. Teniendo presente lo anterior y dado que ya presentamos algunas ideas acerca de la formación de los lectores literarios, vamos a desarrollar algunas comprensiones acerca de las líneas emergentes que mencionamos con anterioridad.

### **3.1.1. El lector literario y la reflexión a partir de sus propios conocimientos.**

Para iniciar el recorrido por esta línea de sentido deseamos enunciar las características encontradas dentro de nuestro trabajo de campo al rededor del lector literario, unido a las reflexiones que este hace a partir de sus propios conocimientos. En coherencia, retomamos planteamientos descritos en nuestro horizonte conceptual al referirnos a la formación de lectores literarios como un encuentro con la propia experiencia que le permite al lector poner



a disposición todo el bagaje cultural con el que cuenta, para empezar a configurar escenarios de sentido entre lo que sabe y lo que el texto le presenta.

Al respecto, reconocemos desde la práctica que un lector literario reflexiona a partir de sus propios conocimientos y los pone en relación con aquello que está siendo conocido, para llegar a consolidar, desde su interior, nuevas formas de interpretar la información suministrada, es así como, este sujeto se deja afectar por el texto y puede llegar a reafirmar o contradecir con argumentos lo que las diferentes posibilidades discursivas le están presentando. Tal y como lo planteaba Cerrillo (2016, p. 10): “[...] las personas se convierten en lectores literarios cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias”. Definitivamente, leer es un proceso individual en el que se tejen sentidos a partir de la experiencia que cada uno tiene con aquello que está conociendo, es una práctica puesta en contexto que posibilita la exploración, el aprendizaje y vincula diferentes formas de saber.

Ahora bien, en la interacción con los niños de transición y de quinto resultó relevante para estos procesos de lectura literaria la sensibilización y la mediación que nosotras como docentes generamos, además, del reconocimiento de la enciclopedia que cada estudiante tenía para que pudiera construir significados; fue vital tener en la cuenta el tipo de preguntas que se les presentaron ya que permitieron generar espacios de diálogos significativos. De esta manera, los niños pudieron acceder a la lectura literaria sin importar su edad y, en consonancia con las ideas, las enunciaciones y las posibilidades simbólicas derivadas de los libros, construyeron sus interpretaciones y sentidos a partir de sus experiencias como base para la consolidación de los conocimientos. Al respecto una maestra participante de la investigación expresó que:

Este tipo de textos se puede usar para cualquier edad, por ejemplo, nosotras que somos docentes y somos adultas nos sentimos motivadas viendo las imágenes y los pocos textos que tiene..., ¡ahora los niños! Y uno le pone las emociones según los sentimientos y según su historia de vida.

También, el tema de conceptos previos jugó un papel importante, porque los niños de transición, a diferencia de los estudiantes del grado quinto, estaban iniciando la creación de nuevos términos dentro de su construcción dialógica, lo que implicó llevarlos a descubrir

nuevos significados para que, a través de estos, logaran socializar lo que han comprendido y lo que generó más impacto en ellos.

Es importante resaltar que los saberes previos fueron fundamentales para la construcción de significados y permitieron, en todas las secuencias didácticas desarrolladas, el reconocimiento de las vivencias y las experiencias de los estudiantes. En ese sentido, retomamos durante el trabajo de campo un corpus de cuatro libros álbumes, *Camino a casa* de Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng, *Irupé y Yaguareté* de Mariana Ruiz Jhonson, *Murciélagos en la biblioteca* de Brian Lies y *Ladrón del fuego* de Ana Paula Ojeda y Juan Palomino; los anteriores libros álbumes presentaron características similares, con animales reconocidos como seres mitológicos en algunas culturas, además, estos textos tenían en su interior temas que se relacionaron con las cotidianidades de los estudiantes y que permitieron retomar historias que motivaban para el reconocimiento de diferentes formas de ser y actuar en el mundo.

Decidimos retomar el libro álbum *Camino casa* de Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng para recordar las experiencias vividas y compartidas al interior de las secuencias didácticas relacionadas con este texto. Es importante enunciar que este libro tiene como protagonista a un león que vive algunas experiencias cercanas a las de muchos niños del país. Al respecto, nosotras como maestras les preguntamos a los niños que sabían del león, los estudiantes de transición plantearon que “Estos animales son muy grandes, son salvajes, comen presas porque son carnívoros”. Por su parte, los estudiantes del grado quinto expresaron que “son animales mamíferos, carnívoros, que vive en la selva, tiene un rugido muy potente y una gran melena”.

Además, encontramos que los niños desde sus vivencias particulares tenían referentes importantes para entender y hablar de lo que se les pedía. Entonces, entendimos que los saberes que tenían fueron importantes para consolidar significados y para continuar un proceso formativo y literario alrededor de este animal. Seguidamente, invitamos a nuestros niños a realizar en sus casas, una consulta sobre el león, los estudiantes de transición la debían organizar en compañía de sus familias y los niños de quinto la debían traer escrita para socializarla en sus equipos cooperativos. Luego de recopilar la información debían exponerla de una manera creativa de forma individual o en equipos. Cuando los estudiantes presentaron sus consultas observamos que la experiencia de investigar sobre este mamífero amplió la

visión que tenían y empezaron a surgir nuevos relacionamientos alrededor del león. Algunas de las expresiones que los estudiantes de transición plantearon fueron las siguientes:

Las leonas son las que se encargan de cazar, hay unos leones que no son peligrosos, como los pequeños porque no tienen dientes tan filosos, nosotros que tenemos dientes no somos peligrosos porque somos diferentes, aunque comemos carne también, no tenemos los dientes del mismo tamaño, ni las garras de ellos.

Los leones viven en la selva, son carnívoros, cuando están mayores les gusta estar solos y vivir solos, porque no les gusta tener amigos, es el rey de la selva porque tiene el pelo muy largo, ruge fuerte y tiene mucha fuerza

Algo similar sucedió con los niños de quinto, en sus investigaciones y en la socialización de las mismas resaltaban que: “estos animales se mantienen en manada [...] el león es el rey de la selva porque tiene el pelaje largo y porque puede cazar”. Además, plantearon que, tienen pelaje claro, cabeza grande, cola larga terminada en un mechón y uñas fuertes que usan para cazar; el macho es mayor que la hembra y tiene una larga melena; es carnívoro y habita en manada en desiertos de África y la India.

Después de que los estudiantes realizaron la investigación sobre el león y de que retomaron lecturas relacionadas con su significado y las vincularan a sus propios conocimientos, se fueron acercando a las representaciones de este animal y describieron diversas características de acuerdo al contexto en el que se encontraba este mamífero. Los niños empezaron a hablar del león con más propiedad y a establecer conexiones entre lo que sabían, articulado con los nuevos conceptos. En los nuevos aportes, los niños de transición expresaron: “los leones son feroces, representan la fuerza, el honor, y sí pueden ser nuestros amigos porque no todos son malos, por ejemplo, el Rey León, él antes protegía a su familia y ayudaba en su territorio”.

Así mismo, los planteamientos de los niños de quinto se nutrieron de sus saberes, las consultas realizadas y las socializaciones al interior de los equipos. Ellos plantearon lo siguiente: “este felino representa el liderazgo, la valentía, la lealtad, la fortaleza, el honor y la fuerza”, además, dicen que “[...] por ser el rey de la selva representa la protección”. En uno de los equipos manifestaron que: “su melena es un símbolo que permite reconocerlo, además, este animal también puede representar el sol y el oro”.

Finalmente, decidimos que luego del reconocimiento del león, desde un sentido amplio, los niños de transición y de quinto construyeran en plastilina su propio animal y socializaran las carteleras que dieron cuenta de ese recorrido que realizaron para entender el león, sus características y las representaciones que tiene en diferentes contextos. A continuación, retomamos unas imágenes que evidencian un momento importante en esta experiencia:



Imágenes 3, 4, 5 y 6

*Socialización de los trabajos de los estudiantes hechos en plastilina y a través de una cartelera.*

Las vivencias mencionadas anteriormente nos permitieron entender que es aquí donde se inicia esa formación de lectores literarios, que permite que los niños integren sus saberes a los saberes del mundo y que a partir de estos puedan crear y configurar nuevos escenarios de significación. Al respecto, un estudiante de quinto plantea lo siguiente: “para mí fue más fácil saber lo que representaba el león después de leer en varias partes y encontrar cosas que no sabía”. La lectura de diferentes textos y el reconocimiento de las propias experiencias y los saberes que los niños tienen acrecienta la comprensión de los textos que abordan en la medida que ya cuentan con una significación con la que pueden empezar a tejer sentidos y a construir procesos simbólicos, que les lleve a interpretar y a generar nuevas maneras de entender y asumir las realidades que se les presentaron.

Del mismo modo, retomamos la experiencia de lectura que tuvimos con los estudiantes de transición y de quinto alrededor del libro álbum *Ladrón del fuego* de Ana Paula Ojeda, en esta sesión iniciamos la lectura del texto sin mencionarles a los niños el nombre del libro álbum, la idea era que ellos desde las comprensiones que realizaron al escuchar y visualizar de forma digital las imágenes, pudieran escoger a partir de tres posibles nombres el que consideraban correspondía a las narraciones presentadas. Así las cosas, decidimos entregarles a los niños algunos posibles títulos del libro álbum para que ubicados en equipos cooperativos escogieran el que consideraban se acomodaba más al texto. Los títulos que se les presentaron a los estudiantes, fueron los siguientes: El tlacuache y la señora Lumbre, Ladrón del fuego, La muerte del tlacuache y la creación del universo.

Los niños en su mayoría consideraron que el nombre más apropiado para el libro álbum era *Ladrón del fuego* y estos fueron los planteamientos de los estudiantes de transición: “está más bonito el de la señora lumbre, pero como el tlacuache se robó el fuego, el cuento se debe llamar el ladrón del fuego” “pero también se puede llamar la señora lumbre porque ella era la dueña” “no, yo creo que se llama el ladrón del fuego, no ve que él lo robó” “robar es malo, pero él lo hizo para ayudar a los hombres”.

Ahora bien, en el grado quinto sucedió algo similar, los estudiantes en su mayoría escogieron *Ladrón del fuego* y expresaron que: “el libro álbum habla mucho de que el tlacuache quiere robar el fuego a la señora Lumbre para dárselo a los hombres” “porque el tlacuache roba el fuego y lo esconde en su bolsita y luego se los da a los hombres, allí empieza nuevamente la historia” “el fuego se relaciona con lo más importante de la historia” “porque el fuego simboliza un nuevo comienzo”; en este sentido, otros equipos escogieron El tlacuache y la señora Lumbre y estos fueron sus argumentos: “creemos que el título se relaciona con el cuento porque son los personajes principales” “el tlacuache entregó el fuego, pero primero se lo quitó a la señora Lumbre. Los dos son personajes importantes en el cuento”.

Así es, un lector literario construye conceptos al interior del pensamiento, los transforma de acuerdo a su enciclopedia y los lleva a la acción en contextos reales en los que se puede opinar, debatir, asentir y proponer con argumentos. Entonces, la abstracción que se hace del texto surge del encuentro entre lo que el lector posee y lo que este le ofrece. Allí, no se establece una relación asimétrica, por lo contrario, se gesta una conexión que permite que

cada uno aporte y configure una nueva manera de ver aquello que se está presentado. Al respecto, Bajtín y Medvedev (1985) plantean:

El significado del texto es una construcción negociada por autor y lector a través de la mediación del texto. El mensaje no se transmite desde el autor al lector, sino que se construye como una especie de puente ideológico que se edifica en el proceso de su interacción. Los límites del significado se hallan en las relaciones entre las intenciones del autor, la cognición del lector y las propiedades del texto durante el proceso de interpretación. (p. 72)

Y es a través del encuentro real entre esta tríada que podemos generar significados, relacionarlos con el texto, empezar a hallar lo oculto, analizar la información y comenzar a tender lazos que nos acerquen a realidades internas, a situaciones no reconocidas, que nos inviten a vislumbrar la vida de otra manera a partir de la literatura, a reconocer en cada panorama múltiples formas de significar y de encontrar sentido en la propia existencia para construir nuevas formas de ver el mundo.

Resulta oportuno añadir que, la lectura se consolida como un elemento indispensable para la estructuración del conocimiento y del desarrollo de la individualidad, es a través de esta vía que el lector literario puede acceder a múltiples formas de reconocer, de abstraer y de vincularse con lo que le ofrece el texto. En este sentido, la lectura se convierte en la vía que lo conduce a lo propio, a lo que realmente necesita y que a su vez le permite ser libre, opinar diferente, imaginar sin límites, construir significados orientado desde su ser y desde lo que lo constituye como persona. Además, cuando el estudiante lee convoca un encuentro con aquello que es interno, íntimo e individual y lo vincula a un proceso intencionado, en el que participa el contexto y la cultura tanto de quien escribe como de quien lee en la estructuración y articulación del conocimiento. Para Cerrillo (2010):

Leer y escribir son fuente inagotable de conocimiento, pero también lo son, al menos en la misma medida, de libertad: hacen posible el ejercicio de la libertad individual, por medio de la que pensamos, imaginamos soñamos, respondemos, cuestionamos o protestamos frente a un posible “orden establecido”, y compartimos o disentimos de los pensamientos, imágenes, sueños, respuestas o cuestionamientos que han hecho quienes escribieron lo que leemos; nadie controla ni puede controlar nuestro ejercicio lector o nuestra práctica escritora ( p. 150)

Así las cosas, el lector literario desde su acercamiento al conocimiento y desde su autonomía, inicia un recorrido por el mundo de la lectura con una mirada más cautelosa, su

forma de percibirla no está mediada por lo que diga el autor, allí también involucra su postura para configurar diferentes maneras de entender la realidad que le están presentado, dentro de este contexto, el lector literario integra sus experiencias, comenta y reflexiona sobre lo leído, potencia los elementos narrativos, puede coincidir con el texto o apartarse de sus planteamientos, además, encuentra el disfrute por la obra y genera deseos para continuar la búsqueda de nuevos textos, convirtiendo la lectura en un hábito más que en un deber.

### **3.1.2. La formación de lectores literarios una posibilidad dentro del aula.**

Continuamos con esta segunda línea orientada desde la formación de lectores literarios dentro del aula escolar como el espacio en el que los maestros y los estudiantes nos podemos acercar a la lectura y a la creación literaria desde una visión más amplia, que potencie la formación de estudiantes críticos, capaces de enfrentarse a un texto y de tener una postura personal ante lo que leen.

Reconocemos que la formación de lectores literarios dentro del aula regular ha sido una apuesta constante en políticas tales como *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006), *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2015), *Plan Nacional de Lectura Leer es mi cuento* (2014), entre otros. Al respecto, los docentes nos hemos preguntado por este proceso que no es superficial y que vincula a la persona que lo asume, a la escuela y a su contexto inmediato. Este espacio se convierte en el lugar de encuentro que, por su naturaleza, puede incitar a la lectura, a la construcción mediante la palabra, al descubrimiento de lo íntimo y al surgimiento de nuevas ideas, nuevas construcciones y múltiples reflexiones. En este sentido, Charles Sarland (2003) plantea que:

Dentro de la escuela, siempre puede haber una opción que permita a los alumnos reflexionar de manera crítica acerca del mundo. Si esto sucede, aseguraría esa argumentación, serán capaces de intervenir de manera crítica sobre el mundo cuando llegue el momento. (p. 37)

Y es que de eso se trata, de reconocer la escuela como uno de los escenarios presentes que potencia la formación de lectores literarios, que permite la vinculación de otros mundos y establece diversas maneras para cautivar la atención de los estudiantes. El ideal es que este lugar admita la búsqueda de nuevos conocimientos, posibilite la construcción de significados, active el análisis de la información, genere respuestas y motive a la reflexión para que surjan nuevos interrogantes al remitirnos a un texto.

Del mismo modo, consideramos que los espacios para la creación literaria deben estar destinados en el aula regular como una posibilidad de acercamiento a la lectura, la escritura y, como tal, a la literatura desde una forma llamativa que cautive y enamore. Se trata de que los maestros implementemos diversas estrategias que vinculen, de manera integral, las experiencias de los estudiantes y se conviertan en referentes de construcción y en oportunidades para conocer, entender, debatir y construir. La disposición de variadas estrategias permite despertar el interés en los estudiantes y los vincula, paulatinamente, a nuevas maneras de leer, por ello, más allá que desarrollar una habilidad, se busca es formar lectores literarios que puedan hacer uso de sus propios conocimientos, de ser críticos ante lo que encuentran en la lectura, de argumentar su posición y de proponer nuevas maneras de crear a través de la palabra, desde un carácter personal. Desde estos planteamientos retomamos a Cerrillo (2010) quien expresa que:

Se debe enseñar literatura desde el convencimiento de que hay que formar lectores literarios, es decir lectores con capacidad para interpretar y analizar, lectores con capacidad también de valorar y enjuiciar en una obra literaria, para lo cual es imprescindible que los profesores, intervengan, al menos en los momentos iniciales de la enseñanza, preparando y estimulando la disposición de los estudiantes para que se sientan atraídos por la lectura literaria. (p. 34)

Se hace indispensable enfatizar en la necesidad de considerar a los lectores literarios como sujetos que, más allá de aprehender un texto y decodificar sus gráficas o sus símbolos, tienen la capacidad de entender, interpretar y analizar el contenido que les están ofreciendo, de debatir con argumentos las posturas que se le están dando y de proponer, desde su subjetividad, distintas maneras de construir sentido. Se trata de hacer de la lectura literaria una fuente inagotable de empoderamiento, de acceso al conocimiento y a las nuevas representaciones que se tejen a su alrededor. A propósito, una maestra participante de la investigación plantea las siguientes ideas:

[...] porque, leer por leer, cualquiera puede decodificar las letras, leer todas las palabras y saber que se dice allí, pero cuando hablamos de la parte literaria estamos hablando de todas las formas de lectura que incluye la interpretación de una imagen, una escena y todo esto junto permite desarrollar la formación literaria.



En este orden de ideas, la formación de lectores literarios debe estar orientada hacia la búsqueda de diferentes escenarios en los que la variedad de textos propicie la lectura desde el disfrute y desde la integración de las dimensiones lógica, estética y ética; lo anterior permitirá despertar el compromiso de los estudiantes, desplegará en ellos la imaginación y el interés. De tal suerte, encontramos que la lectura no debe tener una forma única, que se pueden tender lazos para que sea abordada de distintas maneras que involucren la construcción individual y en equipo de los sujetos que participan de esta.

Se trata pues de vivenciar nuevas experiencias de lectura que lleven a los estudiantes al descubrimiento, a encontrar sentidos, a estructurar los sucesos presentes, a abstraer lo más importante, y a construir interpretaciones lógicas y analógicas que devengan en la construcción de significados globales de los textos. Además, este tipo de experiencias de lectura diversa crea en los lectores la autonomía para asentir o debatir desde una mirada reflexiva y crítica, y ello permitirá que su voz emerja para compartir argumentos y explicaciones y, obviamente, proponer distintas formas de asumir las ideas.



Imagen 7. *Estudiantes del grado transición leyendo el libro álbum Irupé y Yagureté de Mariana Ruiz.*

En esta imagen evocamos el momento en el que los niños de transición se encontraban frente al libro álbum *Irupé y Yagureté* escrito e ilustrado por Mariana Ruiz. En ese instante se hizo la motivación a los estudiantes para que fueran construyendo la historia de manera conjunta, ellos decían cuál era la imagen que daba apertura al texto y cuáles eran las siguientes ilustraciones que propiciaban la continuidad de las tramas narrativas. En este grado se dispuso el espacio en mesa redonda, se abandonaron las sillas y los escritorios y se dispusieron las imágenes en el piso para que ellos pudieran observarlas y acceder a ellas, a

través del juego tingo-tango, cada niño que pasaba tomaba la imagen que creían correspondía a la secuencia del libro y aportaba elementos para tejer la historia. Sus ideas permitieron la creación de la siguiente narración:

“Un yaguareté, que era muy feroz, tenía mucha hambre y por eso salió a buscar qué comer. En el camino se encontró a Irupé, quien estaba llevando agua porque, como ella es la portadora del agua, quería llevarla a sus familiares. Cuando el yaguareté la vio pensó que sería una deliciosa presa, y se escondió para pensar cómo atacar. Cuando la vio cerca se lanzó a comérsela. No hubo quien le ayudara entonces al yaguareté, por fin, se le quitó el hambre”.

Algo similar sucedió con los estudiantes del grado quinto, los niños empezaron a recorrer la galería que les creamos en el tablero a partir del libro álbum mencionado. Ellos, desde sus percepciones, empezaron a construir la historia que planteaban las imágenes. Era notorio el interés que tenían en la actividad puesto que, en algunos momentos, mientras algunos integrantes del equipo observaban las imágenes, otros escribían en su cuaderno de qué trataba cada una e iban hilando de forma coherente para constituir la historia. También, evidenciamos que los equipos que terminaban empezaban a verificar si su texto tenía sentido y si veían que no había un orden lógico, intentaban organizarlo nuevamente.



Imagen 8. *Estudiantes del grado quinto en el ejercicio de construcción de la historia del libro álbum Irupé y Yaguareté.*

Esta historia nos permitió entender las capacidades que tienen los niños para crear con palabras un mundo de posibilidades, de sucesos que pueden estar orientadas desde sus propias realidades o desde lo que ellos conocen. Lo anterior nos llevó a afirmar que el lector literario vincula los conocimientos derivados de lo que lee a nuevas maneras de representar y de configurar escenarios de enunciación en los que se vuelve un ser activo, autónomo, con saberes que trascienden su ser.

Como una derivación de la experiencia vivida, los estudiantes del grado quinto consideraron relevante que dentro del aula escolar se vincularon otros tipos de propuestas que acercaran a los niños a la lectura. Al respecto algunos de ellos expresaron las siguientes palabras: “nos gusta esta forma de trabajar porque leer así no es aburrido, podemos inventar nuestras propias historias”. Por su parte, un estudiante de este mismo grado planteó que:

[...] me pareció que fue muy divertido porque ahí había unos dibujos que tuve la oportunidad de interpretarlos a mi manera, de escogerlos como quisiera. Entonces uno puede hacer un libro con esas imágenes, pero no como está en el libro verdadero sino inventando uno nuevo.

Así es, estos espacios se convierten en una posibilidad de acercamiento a la lectura en la que los niños hicieron parte activa dentro del trabajo de aula, además, se tienen en cuenta sus saberes y experiencias vividas y se articulan con diferentes formas de enunciación, que permiten entender el acto de leer como un proceso que debe estar acompañado de lo que sabe la persona, nutriéndose de la escritura para plasmar en palabras aquello que se piensa y se conoce. Del mismo modo, por ser un asunto más individual le permite a quién lo hace reorganizar ideas, reescribir y construir; a su vez, necesita de la oralidad para expresar situaciones relevantes.

En este sentido, la lectura se sitúa como el engranaje que posibilita la abstracción de lo que se presenta, la comprensión, la construcción de sentido y de significado. Leer en la escuela se debe convertir en una oportunidad para despertar la atención de los estudiantes, en una motivación constante y en la posibilidad de creación a través de la palabra, aquella que está libre de imposiciones y de estructuras rígidas.

De esta manera, decidimos pedirle a cada grupo que visualizaran un video sobre el yagareté, para reconocer su hábitat, sus características y sus representaciones en diversas comunidades. Entonces, unido a lo que los niños sabían de este animal, vinculamos el libro álbum leído en clase y el vídeo sobre el yagareté, les pedimos a los estudiantes que realizaran unos afiches en los que plasmaran una campaña para cuidar la vida de este felino. Es preciso mencionar que, los niños de preescolar organizaron su trabajo orientados por su

docente y padres de familia y, por su parte, los estudiantes de quinto recibieron el acompañamiento de su docente y de sus compañeros de equipo.

Cuando ya todo estaba diseñado, les pedimos a los estudiantes que participaran de las socializaciones en una misma clase, allí encontramos un gran potencial porque los niños más grandes querían apadrinar, cuidar y ayudar a los más pequeños. Mientras tanto, algunos estudiantes de transición se veían motivados para trabajar, compartir y conocer a otros compañeros, sin embargo, hubo algunos que se intimidaron y decidieron hacerse muy cerca de su profesora.

En el momento que iniciamos las exposiciones, algunos niños de quinto vieron a sus compañeros de transición como niños frágiles que necesitaban de la colaboración para entender lo que las maestras estábamos hablando, pero, luego de observarlos, los estudiantes del nivel escolar más elevado se dieron cuenta de que estos compañeros de transición también sabían sobre el yaguareté, sobre el libro álbum y sobre el video. A continuación, presentamos algunas imágenes que reviven el momento en el que ambos grupos compartíamos construcciones realizadas alrededor del libro álbum Irupé y Yaguareté:



Imagen 9 y 10. *Estudiantes de transición y de quinto en la socialización de los afiches sobre la conservación del yaguareté.*

La experiencia fue maravillosa porque nos permitió entender que somos nosotras las maestras las destinadas a crear momentos que les permitan a los estudiantes construir de forma individual y colectiva múltiples maneras de significar y de entender la existencia. Se trata de ver la formación literaria como una posibilidad de articular la realidad de nuestros niños con las situaciones que se viven diariamente en el mundo, para que ellos empiecen a generar conciencia sobre la importancia de cuidar nuestros recursos naturales, de entender la vida como algo sagrado que nos permite acercarnos a otras vivencias, a admitir que somos

diferentes y que es a través de esas diferencias que configuramos distintas formas de representar y de ver la vida, en la que tanto la existencia ajena como la propia cobran un mismo valor.

En este sentido, reconocemos la importancia de continuar gestando procesos conscientes, enmarcados en nuevas maneras de llegar a nuestros estudiantes, todo con una finalidad primordial enfocada en la reflexión y el análisis. Entonces, entendimos que desde la escuela debemos ofrecer oportunidades de lecturas diferentes, en las que el estudiante pueda socializar y proponer sus gustos e intereses dentro del aula, para llegar a un proceso de negociación que involucre lo que desea conocer, unido con las posibilidades que el maestro brinda como mediador en la formación literaria. En este sentido Rojas (2012), cita a Quizhpe (2012), el cual entiende por mediación lectora aquel “[...] proceso de negociación, transacción espontánea, voluntaria en la que el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que el sujeto mediado sienta el interés, la necesidad y el placer de leer...” (p. 64)

Así, ser mediador de lectura literaria es convertirse en un agente que permite el acercamiento a diferentes textos de una manera más significativa, transforma los espacios y los momentos en situaciones relevantes que le permiten a los estudiantes como los lectores adentrarse en el mundo de la lectura desde el interés por descubrir nuevas posibilidades para conocer y entender la realidad. Comprender que en la escuela nuestro papel trasciende las fronteras del conocimiento a partir de la mirada y las acciones que como maestros tomemos en la formación de lectores literarios fue clave para volcar la mirada hacia nosotras y para reconocer que somos las encargadas de gestar procesos conscientes, que motiven y vinculen a los niños con nuevas y variadas posibilidades de lectura que no se agotan en identificar elementos lingüísticos y estructurales o en dar cuenta de un informe de lectura, que no pasa por la experiencia y goce estético de la obra literaria.

### **3.1.3. La lectura generadora de placer literario.**

Terminamos esta categoría orientada por la tercera línea de sentido en la que abordamos la lectura desde el placer literario, dicho apartado está encaminado a la ruta personal que el lector asume como una forma de reconocer este proceso desde una perspectiva más vivida, propositiva y significativa. El placer de leer un libro, desde el deseo innato por descubrir

mundos posibles, genera el replanteamiento de saberes, la oportunidad para entender nuevas realidades y de reconocer desde múltiples formas de ver la vida.

El placer literario va más allá del entretenimiento, involucra la pasión por percibir nuevos referentes, despliega la posibilidad de conocimiento, de expansión del mundo y de las realidades internas y externas a nosotros. En este sentido, leer desde el placer genera una desconexión con el tiempo, lo que supone una ruptura con lo “habitual” y ello produce en el lector un deseo inacabable por avanzar en la lectura y adentrarse en los vericuetos que le son propios más allá de las dificultades, las exigencias y las limitaciones. Así, aun cuando termina la obra, la historia continúa, deja en su interior un sin número de interrogantes, de sensaciones presentes que generan un nuevo reto, una nueva posibilidad para descubrir, aprender, admirar, compartir y conocer.

En este proceso de interacción con las obras y con el saber, vinculamos el acompañamiento de los maestros como una condición que influye, radicalmente, en la manera como los estudiantes asumen la lectura. Desde allí planteamos la oportunidad de establecer conexiones entre las realidades que vive el lector y lo que el texto le brinda, y así trascender la lectura convencional a la lectura del mundo. Dentro de este contexto, como lo indica Freire (1994) la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y esta lectura se fundamenta en la comprensión de lo cotidiano, lo anterior, mediado por las experiencias para develar nuevos significados.

En este orden de ideas, la lectura generadora de placer literario se desencadena desde un gusto individual, de una pasión íntima que va más allá de una imposición o una obligación; es un deseo innato que permite liberarse, pensar diferente, admirar lo desconocido y permanecer o alejarse de las historias en el momento que lo requiera. En otras palabras, es vivenciar una nueva experiencia estética en la que se vincula todo el recorrido cultural con el que se cuenta y las miradas que el sujeto construye de sí, de los otros y de lo otro.

Así las cosas, encontramos que la lectura desde su carácter individual ofrece a cada persona una manera diferente de contemplar las realidades, de regocijarse en las historias, de conectarse o desconectarse íntimamente con las ideas o con las escenas que el texto propone. Lo anterior deviene de nuestras experiencias personales y de nuestras experiencias lectoras, estas últimas son las que nos motivan a continuar sumergidos en un mundo de conocimiento, descubrimiento y búsquedas permanente o, por el contrario, son las que nos desligan de las

oportunidades de reconocer entre líneas realidades similares, encuentros con nosotros mismos y con nuevas maneras de relacionarnos con el mundo. Al respecto Manguel (2007) señala que:

El placer de la lectura, que es fundamental en toda nuestra historia literaria, se muestra variado y múltiple. Quienes descubrimos que somos lectores, descubrimos que lo somos cada uno de manera individual y distinta [...] No hay una historia unánime de la lectura sino tantas historias como lectores. Compartimos ciertos rasgos, ciertas costumbres y formalidades, pero la lectura es un acto singular. (p.15)

La lectura se convierte en una ruta personal, en una búsqueda constante que admite que el lector sea quien vaya construyendo su propio sendero y quien, en su libertad, aprenda a decidir lo que quiere para continuar su búsqueda. En muchas situaciones, este inicio por el mundo literario se da en el seno del hogar; en otros casos este rumbo es acogido desde las propias convicciones o gracias a la motivación que alguien brinda al presentarle la lectura como una manera más de entender la vida y de encontrar en ella múltiples formas de acercarse al mundo. Esta última posibilidad se relaciona con el oficio del maestro y con la condición de este último como formador de lectores.

En ese sentido, encontramos relevante la influencia positiva que se puede dar por parte del maestro, desde el aula de clase, para que un estudiante se convierta en un lector apasionado, que disfruta de las lecturas y de los recorridos que en esta hace, para que cada encuentro con lo desconocido sea una posibilidad de conocimiento, de apertura, de innovación y de cambio. Al respecto, es necesario que nosotros los maestros nos encarguemos de innovar las maneras que utilizamos, desde la didáctica como un campo de múltiples configuraciones (Litwin, 1997) para atraer y vincular a los estudiantes en un mundo lector y para ello es fundamental entender que la lectura no debe ser una obligación: tenemos que intentar que nuestros niños despierten el gusto por leer y que su interés se convierta en un hábito que trascienda el umbral de la escuela y se despliegue en todos los contextos en los que ellos interactúan.

A propósito de lo anterior, decidimos organizar a los estudiantes en grupos cooperativos y les pedimos que, con distintos materiales, respondieran de forma creativa preguntas relacionadas con lo que les gustaba leer y con los hábitos que tenían para fomentar esta práctica. Es preciso resaltar que, en el trabajo de campo que realizamos con los estudiantes, encontramos en sus intervenciones momentos de reflexión en los que ellos precisaban ideas

como las siguientes: Me gusta leer porque así puedo pasar mi tiempo libre y leo porque me gusta y leo lo que me gusta (Estudiante de quinto).

Me fascina leer porque por medio de la lectura ya sea de fábulas, cuentos, poemas, etc. puedo conocer nuevas cosas o enseñanzas o hasta me puedo identificar con algunos de los personajes y cada que avanzo en la lectura me voy imaginando el suceso que ocurre de manera creativa. (Estudiante de quinto)

Con relación a lo que los niños expresaron, encontramos que ellos leen para divertirse, porque les gusta, porque sienten interés, porque quieren aprovechar su tiempo, además, entienden que estas lecturas generan aprendizajes. Las anteriores interpretaciones surgieron alrededor de los escritos de los estudiantes, los cuales fueron dispuestos en el tablero para construir una colcha de retazos como se observa en la siguiente imagen:



Imagen 11. Colcha de retazos construida por los estudiantes de quinto

De igual forma, planteamos esta misma actividad con los niños de transición e iniciamos un diálogo sobre lo que ellos consideraban que era leer: ¿ustedes saben leer? Ante esta pregunta, los niños contestaron: “no, nosotros aún no sabemos leer, conocemos las letras, pero no todas”, “yo sí sé leer, a veces sé lo que dice en algunos lugares” ¿como cuáles lugares? Continuamos el diálogo. “Como Mayorca, el Éxito, o cosas así” ¿Ustedes saben por ejemplo cuando está haciendo frío, o calor? o ¿Quién sabe llegar a la casita donde vive solo? “Ahh, yo sí sé llegar a mi casa, y claro cuando llueve hace frío, y nos mojamos” “profe, pero eso no es leer”.

De una manera creativa, invitamos a los niños a entender que esto si era leer porque uno no solo lee palabras, como Freire (1994) lo indica en su texto *Cartas a quien pretende enseñar*, también, se lee el mundo, lo cotidiano para que surjan nuevas interpretaciones y transformaciones a través de las experiencias vividas y compartidas. Al respecto, iniciamos un diálogo con los niños de transición, invitándolos a reflexionar a través de algunas



preguntas: ¿Qué hemos leído acá en el salón? “Leemos cuentos, los libros álbum, también las carteleras que hicimos e inventamos cuentos”. Les recordamos que eso también era leer y que era el inicio para conocer las letras y poder aprender a hacerlo de forma convencional, como la maestra y como los niños de quinto, pero que era importante observar y entender bien esas imágenes, porque cuando conociéramos todas las letras podríamos comprender muy bien lo que decían. Luego de esto se les preguntó: ¿por qué creen que es importante leer? Y frente a esta nueva cuestión varios estudiantes expresaron que: “a mí me gustaría leer para poder saber que dice en las cartas, o para poder leer muchos cuentos”, “a mí me parece importante leer porque así yo le puedo ayudar a mi mamá, no ve que ella no sabe, pero cuando yo aprenda le voy a enseñar”.

Los anteriores comentarios nos permitieron entender que a los niños desde pequeños si les gusta leer, que disfrutan de las lecturas que hacen y escuchan, además, reafirmamos que somos nosotras quienes debemos contribuir con el disfrute de esas lecturas para que ellos puedan habituarse a estas prácticas y vivirlas desde su cotidianidad sin imposiciones. En coherencia con lo dicho, reconocemos que lo anterior fue un asunto que se transformó, pues antes del ingreso a la maestría pensábamos que nuestros niños no sabían leer porque no dominaban el código alfabético convencional.

Al respecto, valdría la pena preguntarnos ¿qué finalidad tiene la lectura en el aula de clase? Esta respuesta nos lleva a reflexionar que la lectura va más allá de repetir oraciones descontextualizadas, pues leer involucra el pensamiento y requiere de todas las experiencias con las que cuenta el lector para vincular y establecer lazos entre lo conocido y lo que el texto presenta. Además, la lectura lleva a quien lee a reorganizar su pensamiento, a alcanzar nuevos aprendizajes y a entender, de distintas maneras, la realidad en la que está inmerso, lo anterior mediado desde la motivación y el interés individual por conocer. A propósito, Lerner (2001) hace el siguiente planteamiento: “[...] asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar” (p.40).

Y es que de eso se trata, de potenciar los deseos que los niños tienen por escuchar y por leer nuevas historias, orientadas desde diferentes estrategias que motiven y generen placer literario. Así, la lectura pasa de ser una obligación y se convierte en un acto genuino por el que podemos encaminar a nuestros estudiantes desde una postura más concertada, que

requiere de nuestro convencimiento al entender este acto como la posibilidad de encuentro, de diversión y de aprendizaje que permite atraerlos, enamorarlos y vincularlos a nuevas maneras de leer su realidad y el mundo que habitan.

Entonces, observamos que en este encuentro que los niños tienen con la lectura, la motivación es esencial para mantenerlos vincularlos a esta nueva forma de entender y de percibir su contexto. Además, la experiencia de escuchar y leer en voz alta es crucial, es otra forma de enseñar el amor por la lectura; los maestros nos debemos comportar como excelentes lectores, somos nosotros los que debemos enseñar qué es lo que esto significa. Para ello, es importante que retomemos las lecturas que ellos privilegian, que van encaminadas a sus propias necesidades y que dan respuestas a sus preguntas para configurar un proceso lector dinámico, en el que la creatividad juega un papel muy importante, pues no hay manera de que los niños den cuenta de lo que saben si no tienen esa capacidad para crear o inventar.

Al respecto, consideramos que el ideal es que cada estudiante pueda acceder al mundo literario desde un deseo natural o creado por quien lo acompaña, en este caso nosotras como maestras, y que este acercamiento le permita involucrarse paulatinamente en un proceso más sentido, que tenga en cuenta sus propios intereses y las realidades en las cuales se desenvuelve. En consonancia con los planteamientos descritos anteriormente, una maestra participante de la investigación manifestó que:

Lo ideal es que los niños lean lo que les gusta, porque muchas veces aparecen las quejas de que a ellos no les gusta leer y no interpretan, la raíz somos nosotras y muchas veces por la parte motivacional del niño todo un proceso se colapsa, así para que un niño pueda iniciar con su proceso lector lo primero que se debe hacer es leer algo que a él le agrada, ir a la biblioteca y que ellos se encarguen de encontrar la lectura que les guste.

Entonces, nuestra tarea como docentes está orientada a buscar nuevas maneras de entender y de asumir la lectura en el aula de clase, además, debemos vincular nuestra propia experiencia lectora como una posibilidad de vincular para atraer a los niños al disfrute del mundo literario. Se trata de acercarnos a la lectura de una manera individual solo por el deseo de leer, de habitarlos entre el silencio y el interés de tejer conversaciones individuales con los libros, y es en esa relación donde se crea la otredad, que nos permite mirarnos a nosotros

mismos a través del reflejo del otro con esas historias que volvemos propias. Al respecto una maestra participante de la investigación nos compartió las siguientes palabras: “a mí me gusta mucho leer, creo que es una de mis grandes pasiones, desde muy pequeña encontraba otro mundo en los libros; era como mi refugio”.

No estaría de más traer a colación a Lerner (2001) en su escrito *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, al plantear que desde la escuela es imprescindible la formación lectores, capaces de encontrar en la lectura espacios para dar soluciones a sus necesidades, preocupaciones o inquietudes; se trata de que más allá de enfrentarse a un texto, en esta comunidad lectora se formen sujetos críticos capaces de tomar posición con argumentos sobre la lectura que hacen del mundo y de sus realidades. En consonancia con lo anterior, queremos cerrar esta línea de análisis, y de paso abrir la siguiente, expresando que los maestros estamos llamados a enamorar desde el ejemplo, a tender lazos para que los niños descubran en la lectura una sabiduría infinita, un lugar de encuentro y desencuentro, una oportunidad de cambio y de enriquecimiento personal. Así, no podemos hablar de formación de lectores literarios si antes nosotros no hemos llevado a cabo esta tarea en nuestras propias vidas.

### **3.2. El libro álbum como artefacto cultural**

Continuamos con el análisis de la información orientado desde una categoría de investigación que fue retomada en el desarrollo de nuestro proyecto. Esta categoría se encaminó hacia el reconocimiento del libro álbum como un género literario y artefacto cultural, que hace parte de la Literatura Infantil y que cautiva la mirada de un amplio público de lectores y los lleva a vivir una experiencia sensorial, acercándolos a otras realidades mediante el encuentro con situaciones cotidianas relatadas a través de múltiples lenguajes, visual y verbal; su versatilidad, nos permite encontrarnos con distintas representaciones y maneras de simbolizar, además, nos convoca a vivenciar un recorrido histórico en el que podemos conocer y reconocer lugares y contextos particulares, que nos llevan a comprender situaciones, comportamientos, creencias propias de una población y otras características que son esenciales en diferentes culturas.

De igual forma, este tipo de libros nos ubica en múltiples contextos, llevándonos a vivenciar y a conocer desde distintos procesos educativos, diversas experiencias literarias,

que involucran el desarrollo de la creatividad, el encuentro con la palabra, con situaciones actuales y de otras épocas, el reconocimiento de diversas culturas y creencias propias que se conjugan con otras realidades, que generan un encuentro con la literatura desde un componente estético y experiencial.

Por otro lado, es importante reconocer el proceso de creación de este tipo de género literario, en el que la letra escrita y la imagen se conjugan para dar sentido al acto narrativo, permitiendo además otro tipo de manifestaciones artísticas, como figuras en 3D, que configuran el pop up. Del mismo modo, tiene una característica que es recurrente en muchos de estos ejemplares y es que propicia en sus páginas la intertextualidad, gran potencial que permite dentro de un mismo formato el encuentro entre historias clásicas literarias para conjugarlas en nuevas posibilidades de creación, de comprensión y de formación de sentido al interior del texto.

Al respecto, presentamos esta categoría que dio lugar a tres líneas de sentido. La primera hace referencia al libro álbum como oportunidad para comprender el mundo, la segunda retoma al libro álbum como un artefacto cultural con múltiples características y la tercera nos lleva a pensar en el libro álbum como una experiencia cultural e intertextual. A continuación, presentamos las construcciones que surgieron alrededor de cada línea de sentido y que conforman la categoría enunciada inicialmente.

### **3.2.1 El libro álbum como oportunidad para comprender el mundo**

Iniciamos el recorrido por esta línea de sentido reconociendo desde las experiencias vividas, registradas y analizadas que el libro álbum es un género literario de gran envergadura, que posibilita el reconocimiento de dos narrativas, que buscan que el lector construya la historia, orientado por cada una de las pistas que se encuentran en la portada, que continúan en las guardas y que se amplían con el desarrollo narrativo y estético propio de las páginas y de las relaciones entre imagen y palabra. Estos tipos de textos vinculan en su interior diversidad de temas que están en consonancia con las realidades de las personas y desde su lectura las hace más cercanas a sus propios recorridos, les permite ser más sensibles ante las situaciones propias y ajenas, además, crean una invitación a que el lector se sumerja en las historias y llegue a entender otras formas de ser y de relacionarse, que dejan entrever, las posibilidades de comprender la esencia de otros, a través de la propia experiencia.

De esta manera, encontramos que el libro álbum se configura como una posibilidad de lectura que, a partir de sus recorridos culturales, estéticos, sociales y simbólicos, permite un acercamiento al mundo real, a sus problemáticas y a aquello que a veces es silenciado, que existe, que nos hace ser, sentir y pensar diferente. Desde la experiencia compartida, descubrimos que este tipo de textos se convierte en un referente literario que nos aproxima a la realidad y nos motiva a comprenderla desde múltiples perspectivas. Así encontramos que, con esta clase de libros, es el lector quien pone a prueba todas sus capacidades y habilidades literarias para empezar a tejer las situaciones relevantes que se encuentran ocultas dentro del mismo, todo con el fin de develar sentidos ante realidades poco mencionadas. Al respecto Cecilia Bajour (2016) señala que:

El texto escrito y la imagen constituyen dos formas de representación caracterizadas por su heterogeneidad. Así como la imagen tienen la facultad de mostrar aquello que la palabra no puede enunciar, al menos del mismo modo, a la inversa, el discurso escrito produce sentidos de una manera diferente e irreductible con respecto a la imagen y siempre se exceden entre sí. (p. 22)

Así es que, estos libros, estéticamente elaborados y pensados, brindan dos formas de contar que se encuentran íntimamente relacionadas para la configuración de sentidos. Cuando el lector se involucra en la historia empieza a encontrar situaciones relevantes y a descifrar indicios en las imágenes y en el texto escrito, inicia un recorrido interno que lo lleva a reflexionar sobre las relaciones que se pueden presentar entre los sucesos que se dan en el libro álbum y en la vida propia.

Así mismo, observamos en los distintos escenarios en los que nos movimos dentro del trabajo de campo como el análisis documental, el grupo focal y la observación de la propia práctica pedagógica, a través del desarrollo de las diferentes secuencias didácticas y posteriormente en el análisis de la información recolectada, que los niños encontraron en la lectura de los cuatro libros álbumes diferentes posibilidades de acercarse a sus realidades, y comprendieron que estos libros en su interior registran un sinnúmero de vivencias muy similares a las de ellos y a las de otras personas que conocen.

Además, fue a través de algunas situaciones compartidas en las que los estudiantes encontraron desde sus experiencias y la lecturas de los libros álbumes los siguientes aspectos en común: la ausencia de la figura paterna, la responsabilidad de las madres cabezas de hogar, la importancia de la lectura desde el deseo por aprender y descubrir otras posibilidades, el

encuentro con otras culturas, las diversas maneras de representar el territorio y la conservación de animales que desde el contexto en el que se encuentre tiene un valor y un reconocimiento social y cultural diferentes. Igualmente, nuestros estudiantes empezaron a vincular sus experiencias de vida y a descubrir que, en otros lugares, en diferentes territorios sucedían acontecimientos similares a los que ellos viven diariamente.

En coherencia con lo anterior, encontramos relevante mencionar la experiencia compartida alrededor de la secuencia didáctica que vinculó a los cuatro libros álbumes escogidos. Una de las actividades relacionadas con esta secuencia consistió en que los estudiantes del grado quinto empezaron a jugar bingo y respondieron algunas preguntas orientadoras que tenían relación con los textos leídos. A continuación, presentamos las preguntas que se encuentran en la tabla del juego con algunas de sus respuestas: ¿Cuál libro álbum te gustó más? Explica por qué.

- Me gustó el libro álbum del león porque cuenta una historia que pasó en nuestro país y porque lo representa un animal muy importante.
- El yaguareté nos representa una historia muy buena.
- El ladrón del fuego porque me pareció interesante aprender de creencias indígenas.
- Murciélagos en la biblioteca porque trataba de la lectura y literatura, también porque los murciélagos eran muy inteligentes.

¿Qué significado tienen los colores de las imágenes en un libro álbum?

- Sirven para identificar pistas.
- Distinguir los personajes del libro y lo que nos rodea.

¿Qué representa para usted las imágenes de un libro álbum?

- Representan la creatividad de las personas y sirven para contar una historia.
- Representa casi todo, porque hay muchas cosas que explican las imágenes que no explica el texto.
- Significados escondidos.

¿Qué representa el león en el libro álbum Camino a casa?

- Valentía, liderazgo, compañía.
- Una figura de protección, fuerza, valor, esfuerzo.
- Amistad, lealtad, cuidado, al papá de la niña.
- La fortaleza y el amor de un padre

La siguiente imagen representa el momento en el que los niños compartieron entre ellos, hicieron preguntas a sus compañeros y desarrollaron las tablas para reconocer las respuestas de los demás sobre las temáticas, historias, imágenes y representaciones de los libros álbumes abordados en clase.



Imagen 12. *estudiantes del grado quinto jugando bingo.*

Durante la actividad, observamos que los niños estaban muy activos y dispuestos para compartir con sus compañeros sus propias vivencias, se notaban motivados y felices de recurrir nuevamente a las historias que los cautivaron y les permitieron reconocer otras miradas sobre los seres que habitan el mundo, nuevas culturas y distintas realidades. Encontrarse nuevamente a través de un juego con estos libros leídos y comprendidos llevó a los niños a valorar sus vivencias, a reconocerlos como grandes portadores de saberes, que los motivaron a disfrutar de diferentes experiencias creativas y salidas de lo común, que les permitieron construir nuevos conocimientos a partir del reconocimiento de sus propias realidades. En el momento de hacer la verificación de las experiencias encontramos que para los niños esta actividad resultó muy interesante y significativa. Al respecto, un estudiante del grado quinto manifestó que: “[...] para mi esta experiencia fue algo novedoso porque la lectura que cada uno hace de estos libros es diferente, debido a lo que cada uno siente y vive en ese momento”.

Unido a lo que el niño dijo y a las respuestas que dieron en el juego, nosotras como maestras descubrimos que el libro álbum es un artefacto cultural que resignifica las propias vivencias y posibilita crear, a partir de las imágenes y de los textos escritos, nuevas posturas y formas de entender la realidad. En este sentido, el encuentro con estos textos también nos permitió a nosotras, como maestras, recurrir a nuestros conocimientos y experiencias, nos motivó a reevaluar la manera como presentamos un libro álbum en el aula de clase y reconocer, desde el ejercicio práctico, que nuestro papel en la formación de lectores literarios

tiene que ver con la mediación entre lo que el libro brinda y lo que el niño sabe, encontrar puntos de convergencia y de distanciamiento que posibiliten el reconocimiento de lo estético, lo simbólico y lo cultural que cada texto porta para favorecer los procesos lectores y constructores de nuestros estudiantes.

De igual forma, entendimos que antes de compartir una nueva historia, es preciso conocerla, comprenderla, asumirla y vivirla, dejarnos tocar por su lectura y hacernos más sensibles ante las situaciones que se presentan, para que cuando estemos retomando un texto lo hagamos movidas por el conocimiento total de la obra y llevemos a nuestros estudiantes a entender que las experiencias que la literatura nos ofrece, traspasan nuestro ser, nos animan a pensar diferente, a encontrarnos con nosotros mismos y visualizar la vida desde otras perspectivas.

Así mismo, reconocemos el valor que tiene el libro álbum para enriquecer las experiencias personales, para transportarnos a través de las narraciones presentes a otros lugares, conocidos y desconocidos que nos motivan a vernos a nosotros mismos. Del mismo modo, encontramos que los libros álbumes contienen una diversidad de contenido implícito que construye a través de las dimensiones verbal y no verbal del lenguaje una multiplicidad de sensaciones y de pensamientos que se relacionan con las cotidianidades y con la individualidad de cada lector. A propósito, Guzmán (2017) plantea que:

La iniciación en la lectura no debe ser de cualquier manera ni tiene que limitar el acto de leer, al texto escrito. La imagen puede tener elementos narrativos que eleven su interpretación a la lectura tradicional y a su vez que motiven a nuevos lectores. Es entonces necesario propiciar una experiencia que conduzca al lector a interpretaciones entre líneas, que llene los vacíos que deja el texto, que descubra e interprete los detalles simbólicos, que establezca relación entre la sucesión de la narrativa de las imágenes y que disfrute hacerlo; para alcanzarlo el libro álbum es una opción acertada. (p. 24)

Desde las distintas vivencias alrededor de los libros álbumes, encontramos que este por sí sólo tiene una carga semántica que posibilita el análisis, la reflexión y la construcción de nuevos planteamientos. Vislumbramos el potencial que encierra tanto para niños de transición como para los estudiantes de quinto, porque las imágenes empiezan a configurar escenarios de significación en los que cada lector puede interpretar de distintas maneras, de acuerdo con sus propios recorridos y conocimientos. Además, presenta una serie de indicios, de vacíos y de pistas que permiten que el lector, desde su individualidad y autonomía, genere



sentidos, establezca relaciones y construya la historia a través de los elementos perceptibles e invisibles que tiene la obra.

Al respecto, consideramos que es a partir del encuentro con las imágenes, del reconocimiento de los detalles, de la búsqueda minuciosa y de la comprensión de los elementos presentes en el texto, que el lector llega a reflexionar, a generar preguntas que él mismo contesta a medida que avanza en la lectura; así, se encuentra con episodios que lo confrontan, lo asombran y lo llevan a descifrar el mensaje, a construir la historia oculta que encierra cada libro.

Del mismo modo, consideramos que las lecturas que hicimos de este tipo de textos fueron importantes para el acercamiento de los niños a la lectura literaria porque despertaron el interés en nuestros estudiantes, los motivaron a involucrarse en otras posibilidades de lectura que los llevaron a descubrir diversas realidades, y además, posibilitaron la formación de seres críticos, capaces de conocer y entender diferentes contextos, valorar sus creencias y tradiciones, refutar las ideas con las que no se encuentra de acuerdo y construir situaciones de aprendizaje que los lleven a transformar sus propios territorios.

Además, encontramos que fue indispensable propiciar escenarios de disfrute, de experiencias literarias que llevaron a los estudiantes a descubrir planteamientos ocultos, a visualizar de otra manera las imágenes y a profundizar en sus detalles para aclarar situaciones que los condujeron a reconocer que todos los elementos que contiene un libro álbum han sido pensados y puestos a disposición con una finalidad porque en estos textos nada está desprovisto de sentido, nada es una casualidad, todo está articulado y diseñado con un propósito en el que el lector se vuelve clave en la identificación de pistas, en un constructor que hace que la narrativa presente cobre sentido y genere significados. Al respecto un niño de transición mencionó lo siguiente: “a mí me gustan muchos estos libros con muchos dibujos porque los entiendo y son lindos”, y algo similar sucedió con un estudiante de quinto “las imágenes cuentan una historia que muchos no pueden ver, porque hay gente que los ve como un simple libro, no lo miran bien”.

Para los niños estos ejemplares se convirtieron en un tipo de texto diferente, algunos llenos de misterio y de situaciones presentes escondidas en las imágenes que necesitan de la concentración y la disposición para reconocer los detalles y comenzar a construir a partir de

estos, consideraron que otros se encuentran diseñados con mensajes e imágenes muy motivadores que les permitieron reconocer, a través de la lectura múltiples, posibilidades de creación y de encuentro con distintas realidades, además, hallaron que algunos libros álbumes contienen historias mitológicas a veces desconocidas y lejanas a sus propios contextos, que los ayudaron a encontrar situaciones en común y que se volvieron importantes para comprender las maneras de comportarse, de vivir y de habitar en un lugar determinado.

Así las cosas, entendimos que cuando abordamos un libro álbum debemos ir más allá de lo que percibimos en un primer acercamiento, debe ser un encuentro más pensado y silencioso, que nos lleve a esculcar cada uno de los símbolos presentes y analizar los distintos panoramas que el texto nos brinda. Como bien expresa Graciela Montes (2001, p. 83):

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese continuum que llamamos 'realidad'. Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que le hace decir al texto, y el texto le dice a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. Jugar, escribir y leer tienen, parece, algunas cosas en común.

Lo anterior nos llevó a entender que cuando abordamos un libro álbum, nos enfrentamos a un reto que nos motiva a descifrar símbolos e imágenes, a develar los secretos que el autor o los autores plantearon con una finalidad específica y que permite trascender, que deja libre para que cada uno la configure de una manera particular, además, gracias a su versatilidad la lecturas de este tipo de textos se transforman en posibilidades de encontrar otras historias, de susurrar al oído de una forma diferente, de reinventarse y de comprender la existencia desde diversos puntos de vista.

Al respecto, encontramos que cuando retomamos dentro del aula escolar un libro álbum, se abren múltiples posibilidades de significación que nos permiten ver la lectura con otros ojos, con otros lentes, involucra una experiencia sensorial que activa los sentidos y pone en funcionamiento el bagaje cultural con el que contamos para empezar a tejer y configurar nuevos escenarios de significado, cargados de posibilidad y de conocimiento.

A continuación, presentamos una fotografía que ilustra el momento en el que los niños de transición, acompañados por su maestra, trascienden la lectura y la llevan a escenarios de socialización en los que representan sus comprensiones acerca del libro álbum *Ladrón del*

*fuego* de Ana Paula Ojeda e ilustrado por Juan Palomino y lo relacionan con la canción *La tierra es la casa de todos*. Seguidamente, presentamos la segunda fotografía en la que los niños de quinto representan a través de sus propias construcciones un texto que involucra uno de los personajes de los libros álbum, en este caso *Camino a casa* escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng nombrado en anteriores líneas de sentido.



Imágenes 12 y 13. *estudiantes de transición y quinto realizando sus representaciones.*

Trajimos a colación las anteriores imágenes para mostrar la manera cómo articulamos la lectura de los libros álbumes con otras manifestaciones literarias en las los niños retomaron los textos y realizaron construcciones individuales y grupales basadas en la existencia de algunos personajes de las obras leídas, a partir de allí, los estudiantes de transición y de quinto, guiados por nosotras sus maestras, crearon nuevas narraciones en las que desplegaron su creatividad e imaginación, posteriormente realizaron las respectivas socializaciones en las que se observó acogida y receptividad por parte de la comunidad académica que se encontraba presente.

La participación de los estudiantes nos ayudó a valorar este tipo de textos, a entender que están creados para ser observados, analizados y percibidos desde todas sus particularidades, en esta clase de libros, el texto escrito y la imagen posibilitan el encuentro con información que está implícita, las ilustraciones poseen un papel relevante para ampliar la información y para presentar detalles importantes que admiten aclarar, encontrar y configurar diversos escenarios de significación, que nos permiten crear nuevas historias, elaborar otras representaciones basadas en nuestros propios saberes que vinculan de manera efectiva el contexto en el cual nos desenvolvemos.

Es importante, indicar que existen libros álbumes en los que la imagen no siempre es un complemento, hay libros en los que la imagen es lo fundamental y se reconocen por la ausencia de texto escrito, estos libros son reconocidos dentro de la literatura como álbumes silentes que narran historias a través de imágenes que están compuestas por elementos artísticos y códigos visuales que posibilitan la construcción y comprensión total de la obra.

Por otro lado, el recorrido práctico, pedagógico y experiencial que tuvimos alrededor del libro álbum nos permitió encontrar, a partir de la ruta metodológica por la cual nos direccionamos, un camino que nos llevó a entender desde los objetivos propuestos en las diferentes secuencias didácticas, articulados desde la política pública y de los referentes de calidad que nos brinda el Ministerio de Educación Nacional, la importancia de trascender la formación del lenguaje en la escuela, orientado hacia el uso de elementos verbales y no verbales para generar sentidos y comprender las realidades que habitamos.

Al respecto, consideramos que el contacto con este tipo de textos les permitió a nuestros estudiantes crear a través de la palabra escrita y argumentar sin miedos sus posturas, sensaciones y pensamientos; les brindó la posibilidad de escuchar y atender al otro y, de esta manera, volverse interlocutores en donde todos aportaban porque se estaba tratando de situaciones comunes en las que podían participar y valorar desde sus sensibilidades.

También, observamos en el encuentro con los libros álbumes que estos tipos de textos generan una unión con lo artístico, despliega en quien lo lee diferentes posibilidades de contemplación porque se configura como un estante que guarda diseño, arte, color, textura y cultura. El ilustrador se convierte en otro autor, en un agente que acerca a los lectores a realidades sensibles, armoniosas y en ocasiones confusas; a través de la utilización de diferentes técnicas crea y recrea imágenes, que se transforman en obras de arte, en diseños únicos que transmiten emociones y sensaciones. Lo anterior, con el fin de brindarle al lector diferentes recursos que le permitan admirar las imágenes, entenderlas, ubicarlas en un contexto y adherirlas a sus propios saberes para la configuración total de la historia.

Así es, estos libros llevan en su interior una compilación de saberes que están expuestos para despertar y estimular los sentidos de quien lee, configuran un recorrido histórico, elaborado, detallado y pensado que permite entenderlo como una obra de arte que ha pasado por muchas manos, que ha necesitado de distintos escenarios, de diferentes formas de ver la

vida para consolidarlo como un texto atractivo y significativo. Al respecto, una maestra participante de la investigación expresa que: “definitivamente este trabajo es arte, es artesanal y es cultural por todo lo que encierran dentro de las historias”

En efecto, consideramos al igual que nuestra compañera que el libro álbum es un texto diferente, que por su diseño, creatividad, estética y simbolismos genera en los lectores asombro, motivación y encanto por continuar descubriendo a través de las imágenes y de la escritura las historias que contiene. En este sentido, entendemos sus diseños y características como una forma efectiva de trasladarnos a la contemplación del mundo desde distintas realidades que nos llevan a visualizarlos como una galería compartida en las cuales se unen varias visiones de la realidad que vivimos. Además, lo reconocemos desde la experiencia con los niños como un texto cargado de arte que nos permite dimensionar las imágenes desde múltiples niveles, a entender sus colores, y a reconocer, desde el inicio hasta el final, unos propósitos comunicativos y discursivos que nos envuelven en un juego que cautiva, encanta y genera sentido.

### **3.2.2. El libro álbum, un artefacto cultural con múltiples características**

En esta línea de sentido retomamos nuevamente al libro álbum como un artefacto cultural que, por su diseño, cautiva la mirada del lector y le permite vincularse a múltiples experiencias de lectura en las que puede construir y proponer a partir de sus propios saberes y recorridos; por ser un texto atractivo, lleva a quien lo lee a vivir una experiencia sensorial que le permite reconocerlo como un libro estéticamente pensado, cargado de creatividad, ingenio y arte.

Así mismo, este tipo de textos propicia la confluencia de historias, desde varias perspectivas en las que tanto el lenguaje verbal como el no verbal son importantes para la construcción de la narración. Del mismo modo, asumir un libro álbum equivale a hacer parte de un nuevo mundo, de un encuentro con otras formas de representar, de significar que hacen que surja una mirada más incluyente y valorativa de los territorios ajenos y del propio. Al respecto, una maestra participante de la investigación plantea que:

El libro álbum es un artefacto cultural porque nos permite encontrarnos con nuestras propias vivencias, de acuerdo a mi historia de vida y procedencia interpreto la imagen, yo pienso que

la interpretación que le da un niño es diferente a la que le da un adulto. Además, incluye la fotografía y el arte.

Con relación a los planteamientos de nuestra compañera, consideramos al igual que ella que el libro álbum es un artefacto cultural porque nos brinda la oportunidad de contemplarlo de manera holística, desde su lectura podemos retomar nuestra propia historia de vida, acceder a diferentes temas como lo son, el amor, la amistad, la muerte, la ausencia, entre otros, que reflejan las situaciones cotidianas y auténticas de la sociedad.

Asimismo, queremos recurrir a la noción del libro álbum como artefacto cultural, remitiéndonos al significado que encierran estas palabras, para ello, encontramos desde las experiencias compartidas que el libro álbum es cultural porque fue pensando y diseñado en contextos particulares, por personas con distintos saberes que se unieron para dar paso a una nueva manera de contar, en los que se pueden plasmar de manera directa los imaginarios del autor y del ilustrador, en palabras de Isava (2009) “ el artefacto cultural es todo aquello elaborado, producido por el ser humano”.

En este sentido, encontramos que el libro álbum es un artefacto cultural porque se convierte en un texto portador de saberes, que brinda a quien lee el conocimiento de otras dinámicas en las que nos desenvolvemos los seres humanos, para ser asimiladas e interpretadas de acuerdo a las individualidades de cada lector. Al respecto, Isava (2009; 445) plantea que “[...] el artefacto cultural “pone en funcionamiento” las redes de significación que lo hacen posible y lo justifican, pero al mismo tiempo las patentiza al escenificarlas en una suerte de inscripción significativa susceptible de ser leída, analizada, interpretada, (re)pensada”. Asimismo, reconocemos que los libros álbumes exponen desde su interior un potencial discursivo en el que convoca a pensar, analizar y descifrar desde diferentes escenarios, las narraciones presentes con el fin de generar ideas asociadas a las representaciones de cada lector.

Entonces, el libro álbum como artefacto cultural requiere de la observación de cada una de sus detalles para empezar a entender los distintos escenarios que presenta, debe ser leído, releído de distintas maneras para encontrar nuevos sentidos, además, necesita ser comprendido desde diferentes ópticas, en las que incluye el origen, las formas, las texturas los colores, lo dicho y lo no dicho en las imágenes para visualizar desde una lectura minuciosa

diferentes posibilidades de significación que nos llevan a ser críticos ante los sucesos descritos al interior de los textos. En este sentido, Di Sarli (2017; p.62) plantea que:

En pocas palabras, los libros álbum se transforman en obras, en artefactos para explicar la experiencia del mundo y de sus sentidos, en productos germinales de la cultura visual contemporánea. Son, en sí, imágenes (inclusive en la dimensión textual verbal), dado que la experiencia de lectura presupone la estatización de todo el conjunto; palabras que miran, figuras que hablan. Y ambas se distancian, se entremezclan, se diluyen y se recombinan para narrarse. Pero tales imágenes trascienden lo puramente artístico para unirse a diversos protocolos de interpretación: las formas del cuerpo, los trazados del espacio, los modos de medir el tiempo, la teoría de género, la sociología, los habitus de clase e infinitos corpus semánticos.

Al respecto, el libro álbum se convierte en un artefacto cultural porque configura unas formas complejas de lectura, también, nos muestra las posibilidades de generar diversas lecturas que trasciende la manera lineal y única con la que regularmente se ha desarrollado este proceso, por uno más autónomo y pensado, demostrándonos que no existe una forma única, depende de la experticia del lector para encontrar diferentes rutas y descifrar los múltiples lenguajes que prevalecen en el texto. De esta manera, encontramos, desde el trabajo de campo realizado, que el libro álbum tiene una riqueza literaria que lleva a quien lo contempla a encontrar nuevas formas de leer, se sale de la lectura tradicional, nos conduce a una más sensorial y particular que integra las experiencias.

En este sentido, el libro álbum trasciende la lectura y nos afecta íntimamente, nos confronta con nosotros mismos, con nuestras creencias y nos lleva a generar interrogantes relacionados con la propia existencia, con nuestra familia y los seres que nos rodean, además, desde sus historias nos motiva a participar y a entender las diferencias, las circunstancias y las decisiones que asumen las demás personas en situaciones particulares y cotidianas.

Entonces, cuando leemos un libro álbum volcamos nuestro ser y lo unimos a las narraciones presentes en el texto, nos convertimos en seres diferentes, con otra mirada, con mayor sensibilidad ante las situaciones que rodean a las demás personas, en definitiva, dejamos de ser los mismos, y devenimos en sujetos más sensibles, más consientes, más humanos. Lo anterior, dado a las posibilidades que el libro álbum le brinda al lector desde

las dos narrativas que maneja, en las cuales aparece el texto y la imagen como componentes integradores para la estructuración de significado. Al respecto Shulevitz (2005) plantea que,

En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. De hecho, el libro-álbum no solo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras, sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto e, incluso, a veces, para tomar su lugar. (p.8)

Entonces, en el libro álbum existe una correspondencia entre las dos narrativas que están íntimamente ligadas, tanto, que se necesitan para que el texto sea entendido en su totalidad. Al interior de este tipo de formatos, la imagen se convierte en un punto focal que ocupa un gran espacio dentro de las páginas y expande la comprensión del texto a través de los detalles que contiene. Al respecto, un estudiante del grado quinto manifiesta que en un libro álbum “las imágenes representan casi todo, porque hay muchas cosas que explican que no explica el texto”.

Conviene subrayar que, los dos lenguajes presentes dentro de estos libros tienen una función indispensable que permite que sea el lector quien se encargue de tejer la historia, las fusione y las transforme para poner en juego todos los saberes con lo que cuenta. De esta manera el trío presente, imagen, texto y lector se conjugan para establecer diferentes niveles de sentido. Al respecto, Hanán (2007) considera que,

El libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación.

Del mismo modo, reconocemos que en el libro álbum el lector ocupa un papel importante en la construcción de sentido, ya que es él a través de la contemplación del texto y de las imágenes quien empieza a sumergirse en una aventura que involucra sus propios conocimientos unidos a su capacidad de atención para encontrar en estas obras de arte, en los diseños, en las texturas, detalles particulares que se convierten en símbolos importantes para reconocer los planteamientos presentes y hallar una lógica a los sucesos descritos en el texto. Al respecto, un estudiante del grado quinto planteó que: “los libros álbumes son como un rompecabezas, unos no hablan, uno lo va armando hasta que hace la historia”.



Estas palabras nos permitieron reconocer que los niños descubrieron la esencia de este tipo de libros y entendieron que para comprender las situaciones que presentan es necesario ir retomando y ensamblando piezas claves en la construcción de significados. En algunos momentos las partes de este rompecabezas puede que no encajen como uno quisiera, pero al final de la obra, se podrá contemplar desde una totalidad para construir el sentido global del texto.

Por otro lado, consideramos que el uso del libro álbum en la escuela permite que los niños fortalezcan sus procesos lectores y realicen asociaciones de aquello que observan. Este proceso de formación literaria, que nos proporciona esta clase de textos, se encuentra unido a los propósitos que como maestras establecemos dentro del aula, por ello, es necesario pensar en los intereses de los estudiantes, vincularlos a nuevas y variadas oportunidades de lectura, establecer hábitos lectores, crear espacios para el encuentro, el intercambio y el aprendizaje.

En este sentido, encontramos que la mediación de lectura que hacemos las maestras en el aula de clase es clave para cautivar la atención del estudiante y adentrarlo a un encuentro con otras posibilidades de lectura en las que el fin trascienda el umbral de lo literal, de las preguntas con respuestas cerradas; se trata de vincular a los estudiantes a un encuentro con la obra, con lo estético, con el arte y con posibilidades de lectura reflexiva, crítica, basada en los propios saberes que posibilitan la estructuración de nuevos conocimientos.

Además, encontramos que este tipo de libros capta la mirada del lector y lo involucra en un discurso inconcluso, en el que las imágenes se distancian y se conectan al texto escrito para avizorar situaciones que deben ser construidas, momentos pausados, diseñados para entenderlo en su totalidad. Es allí donde el lector empieza a hacer uso de su imaginación para poder llegar a descubrir lo que está oculto, lo inesperado, lo que no es tan evidente a los ojos, aquello que va edificando a medida que avanza la lectura verbal y no verbal, hasta llegar a abstraer y a comprender lo no dicho en el libro álbum. Teniendo presente lo anterior, retomamos a Guzmán (2017), quien plantea que:

La imagen en el libro álbum tiene una relación directa y recíproca con el texto ya que establecen un diálogo entre sí. Si se lee un libro álbum con la imagen obviando

el texto, será una historia inconclusa, de igual forma ocurre si se lee el texto sin la imagen, la historia carecerá de información necesaria para su comprensión. Tanto la imagen como el texto cuentan la historia de manera complementaria e interdependiente, esto hace al libro álbum otra forma de leer, nos invita a interpretar sus propios criterios de elaboración en los que se introduce lo visual sin dejar de lado lo escrito. (p.23)

Lo anterior, nos permite reconocer que esta forma de leer motiva a los estudiantes y los convoca a nuevas posibilidades de lectura en las que, sin importar la edad, en este caso estudiantes del grado transición y del grado quinto pudieron acercarse a estos textos, abordarlos, contemplarlos y entenderlos desde una mirada más integradora. Además, vivenciamos que la lectura de este tipo de textos despierta el interés de los estudiantes, los conduce hacia el disfrute de la obra y los motiva a continuar la búsqueda por ejemplares similares que les permiten valorar la importancia de sus elementos y entender que este formato los vincula al mundo literario a través de las diversas propuestas que presenta.

Al respecto, consideramos oportuno vincular un momento maravilloso que compartimos con nuestros niños de transición y de quinto alrededor del libro álbum *Irupé y Yaguareté* de Mariana Ruiz Johnson, en el que evidenciamos cómo el reconocimiento de otras maneras de vivir y de habitar en el mundo nos permiten comprender de forma más sensible la mirada del otro, entender sus decisiones y sus comportamientos. Para ello, les preguntamos a los estudiantes qué entendían por estos nombres, unos niños hicieron gestos que denotaban que no conocían el término, sus intervenciones apoyaban lo que el rostro estaba diciendo, expresaban, profe ¿qué es eso?, ¿un yaguareté? Las risas estuvieron presentes al interior de los equipos, algunos niños lograron acercarse al significado, lo hicieron asociando los sonidos jaguar con jaguar, pero no era del todo claro para los demás estudiantes. Sin embargo, se aventuraron a hablar de aquellos que para ellos era desconocido y esto fue lo que expresaron luego de preguntarles sobre el Irupé y Yaguareté:

“Es un monstruo”, “es un aliens”, “es un animal”, tal vez podría ser “un hipopótamo”  
(Estudiante de transición)

“Nosotros creemos que es una fruta exótica o un baile al igual que una planta medicinal”  
(Estudiante de quinto)

“Creemos que los indios llaman así al jaguar porque ellos hablan otro idioma”. (Estudiante de quinto)

Luego de que los niños socializaran lo que habían construido al interior del equipo, continuamos con la actividad y llevamos a los estudiantes a la sala de cómputo para que

investigáramos lo que significaba un yagareté, leímos sus características y comprendimos que yagareté viene del Guaraní y que significa “verdadero jaguar”, también, nos animamos a consultar sobre Irupé, descubrimos que ambos significados vienen del dialecto Guaraní y que Irupé significa “plato que lleva el agua”. Además, encontramos que existe una leyenda sobre este nombre y los niños también quisieron escucharla, esta historia habla sobre “una niña que se enamora de la luna y aunque intenta de varias maneras alcanzarla, no le fue posible, entonces un día mira el reflejo de la luna en el lago y ella se tira para tocarla ahogándose, así la luna se compadece de ella convirtiéndola en irupé, cuyas hojas son en forma de disco lunar y que mira hacia lo alto para observar a su amado ideal”.

A partir de allí, iniciamos un recorrido por el libro álbum en el que los estudiantes encontraron sentido al nombre de la niña y valoraron la existencia de este felino, brindándonos interpretaciones que estaban unidas al cuidado, la preservación y la valoración del territorio en el que viven estos animales. Al respecto, entendimos que cuando proporcionamos escenarios de encuentro con otras representaciones culturales, con otras maneras de nombrar y de hacer parte de esta realidad, los niños se pudieron acercar a la existencia de mundos posibles, distantes, a veces irreconocibles que les permitieron relacionar sus saberes previos y los conceptos consultados con lo que hallaron en la lectura del libro.

Del mismo modo, los libros álbumes nos permitieron reflexionar sobre las problemáticas sociales que se viven en algunos lugares de nuestro país, en este caso relacionadas con la caza indiscriminada de animales, en el que los niños manifestaron a través de diferentes campañas, su preocupación por preservar la vida de estos ejemplares. Al respecto, algunos estudiantes de transición expresaron lo siguiente: “debemos cuidar a todos los animales y no dejar que mueran” “es importante cuidar el yagareté porque también es un ser vivo y merece respeto como todos los demás” los estudiantes de quinto manifestaron que “los animales cazan por necesidad, nosotros lo hacemos por diversión. ¡No mates! ¡No más caza! Ayuda al mundo "preservemos la vida del yagareté, debemos trabajar en conjunto para asegurar la conservación de este gran felino. Para ello necesitamos un estricto control de las actividades humanas”.

Los anteriores comentarios nos permitieron identificar las grandes reflexiones que pueden surgir después de leer un libro álbum, de analizarlo y de descubrir la profundidad de sus

historias y de sus temáticas, aquellas que nos llevan a preguntarnos y a reevaluar nuestras acciones. A propósito, vinculamos una imagen que elaboró un niño de transición en la que muestra al Yaguareté y lo cercano que puede ser a algunas comunidades.



Imagen 14. *Dibujo de estudiante de transición*

Con esto en mente, entendimos que a través de las historias que nos susurran los libros álbumes podemos generar conciencia, sensibilizarnos y valorar la existencia de los demás seres con los que compartimos este territorio, comprender que desde nuestras acciones podemos acercarnos a la construcción de un mundo mejor, en el que las diferencias hacen parte de la existencia humana y que se convierten en posibilidades de unión, de ayuda, de transformación, de humanidad. En este sentido, retomamos a Pétit (1999) cuando plantea que:

A través de las lecturas (o de otras prácticas culturales) pueden asumir la pluralidad de pertenencias, apropiándose a la vez de las culturas “dominantes” y de las culturas del lugar de origen, pero con toda su diversidad, sus particularidades y su dinamismo –porque una cultura no es algo inmóvil, es algo que vive, que se mueve todo el tiempo–. (p.95)

Al respecto, consideramos que la lectura nos conduce al encuentro con el exterior, en la que podemos reconocer las creencias y las costumbres de un territorio, convivir en un mismo espacio con lo que para nosotros es extraño y acercarnos a realidades lejanas, a veces incomprensibles a nuestro modo de ver, pero entendibles y valoradas a la luz de una comunidad, de una época y de una cultura.

En coherencia con lo anterior, los niños del grado quinto, a partir de la lectura del libro álbum, realizaron planteamientos orales en los que se referían a la necesidad de conservar las especies, al cuidado del ambiente, al reconocimiento de otras culturas y a la interacción y la importancia que algunos animales tienen en las creencias de diversas comunidades. Unos

estudiantes de quinto plantearon que: “el yaguareté puede cuidar a las comunidades, es leal, es amigable”, “al yaguareté lo toman como una especie sagrada los indígenas”, “En Argentina el yaguareté es algo sagrado, es como un Dios”. A continuación, presentamos la fotografía de una estudiante del grado quinto brindado algunos aportes sobre el libro álbum abordado en clase.



Imagen 15. *Estudiante de quinto*

Las vivencias y las reflexiones descritas anteriormente nos permitieron reafirmar que el libro álbum tiene la capacidad de retomar experiencias literarias que abren el panorama e invitan a hacer conexiones entre ellas. La lectura de un libro álbum convoca a una oportunidad de conocer desde distintas esferas personajes que han sido recurrentes en la literatura y que al hacer parte de este nuevo formato vincula las historias de otra manera, las recrea, las cuestiona y permite que sea el lector quien siguiendo las pautas que el libro brinda genera una abstracción y comprensión de su significado. Además, al abordar estos libros, el lector se aproxima a otras maneras de leer, piensa con razones irónicas, todo con el fin de proponer un lector activo, que encuentra pistas y construya la historia presente.

### **3.2.3. El libro álbum una experiencia cultural e intertextual.**

Iniciamos esta línea de sentido retomando al libro álbum como una experiencia cultural e intertextual que nos tocó íntimamente, nos confrontó con nosotras, ahondó en recuerdos guardados, en sentimientos ocultos y en vivencias pasadas que nos permitieron encontrarnos con historias parecidas a las nuestras, asimismo, desde nuestra experiencia con las lecturas de los libros álbumes pudimos reconocer distintas formas de vida, valorar nuestra propia esencia, visualizar nuevas oportunidades para compartir diversos panoramas que nos llevaron

a conocer y a entender que en medio de las diferencias, de la lejanía de los territorios, de las creencias que tengamos hay algo que nos une, que nos vincula como seres pertenecientes a un mismo lugar y a una misma especie.

En este sentido, nos referimos al libro álbum como un artefacto que se convierte en un medio que posibilita el reconocimiento de la existencia de otras realidades que nos aportan y amplían la visión que tenemos del mundo. Al respecto, consideramos que estos textos son grandes portadores de saberes que se salen de un formato tradicional y que involucra la puesta en escena del conocimiento presente en el lector y lo conduce al encuentro de la realidad a través de diferentes lentes en los que se visualiza y se comprende de acuerdo a las experiencias, al recorrido que se tenga sobre el tema y a la abstracción que se realice del texto.

De igual forma, hallamos al interior de estos libros una riqueza literaria inmensa que nos motivó a profundizar, a recorrer las líneas y las imágenes presentes para encontrar los sentidos ocultos que nos brindaron, nos referimos a la capacidad que tiene de combinar en su interior diversos géneros en los que evidenciamos que no hay una linealidad para iniciar la lectura, por su versatilidad es el lector quien conduce el camino, crea el momento y la manera de acercarse a las situaciones que le brinda el texto.

Así las cosas, encontramos que el libro álbum se ha convertido, en diversos escenarios, en un artefacto cultural que vincula de las tradiciones, las costumbres y las creencias de un lugar. Por su flexibilidad permite incorporar otros tipos de textos que lo hacen un género distinto en el que además de la imagen, sus texturas, diseños y pretensiones, integra diversidad de géneros literarios que configura un sentido diferente de la lectura.

En ese sentido, vinculamos la experiencia compartida a partir de la lectura del libro álbum *Murciélagos en la biblioteca* de Brian Lies en el que empezamos a hacer intervenciones en donde se indagaba sobre la comprensión que tuvieron los niños, al respecto nos dimos cuenta de que podían reconstruir la historia y dar cuenta de lo que iba pasando en las imágenes. Además, observamos que los niños reconocieron el valor que tienen los libros para los murciélagos y plantearon el papel que cumple la familia en la motivación hacia la lectura, puesto que el ejemplo y las enseñanzas que brindan los padres son importantes para que los hijos puedan disfrutar de estos momentos.

Asimismo, observamos el disfrute de los niños al visualizar en un libro historias tradicionales que para ellos han sido parte de su legado literario y que desde muy pequeños escuchan y leen, entre ellas se encontraron: *Caperucita Roja*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Aladino*, *El gato con botas*, entre otros cuentos que motivaron a los niños a identificar esta lectura de forma diferente, al entender que en su interior se habían recopilado otras historias que mostraban a los personajes originales representados en los murciélagos.

También encontramos que los estudiantes destacaron el valor que tiene la biblioteca y la escuela para posibilitar aprendizajes, para motivar a la lectura y descubrir otras posibilidades de leer, entender, compartir el mundo y crear nuevas maneras de inventar y de formar historias. Al respecto, Mendoza (2003) considera que “el hecho de que en las creaciones literarias haya una constante presencia y reelaboración de modelos y de convenciones de la tradición literaria, justifica el interés por el análisis del hecho intertextual” (p. 18). Así es, el libro álbum es una creación literaria que recrea en su interior, de manera simultánea, varias historias que para muchos lectores son conocidas e importantes en un momento de su vida y que se convierten en una pieza clave para entender y configurar el sentido global del texto. A propósito de estas ideas, una maestra participante de la investigación señaló lo siguiente:

Nos permite percibir qué pasa y sucede a su alrededor, logra uno entender como los personajes se sienten. Así que la lectura no se puede dar solo con lo que la niña está viviendo en el momento, mire que uno puede generar muchas más historias, además de las narradas por el escritor, cada imagen tiene una historia, permite que uno en una sola imagen cuente muchas cosas.

Del mismo modo, encontramos que este tipo de libros permite la existencia de varias historias en una misma narración y las cruza con la trama que propone desde sus dos modos de contar para que se articulen, de tal forma que genere múltiples significados. Para Barrera (2010, p. 8), “el receptor de un texto literario tiene que ser capaz de identificar las claves intertextuales presentes en él, es decir, debe ser capaz de reconocer la intertextualidad discursiva”.

Así es, en la lectura de los libros álbumes el reconocimiento de las claves intertextuales es imprescindible para la estructuración del significado del texto, cada una aporta y se

convierte en una construcción que brinda elementos indispensables para comprender las realidades presentes dentro del libro, es decir, hacen que el lector acceda a sus pre-saberes para hilar la trama y reconstruir múltiples historias basadas en referentes conocidos que permiten el surgimiento de una versión que contiene los acontecimientos de los textos referidos con los sucesos presentes en la nueva narración.

En este sentido, nos remontamos a las vivencias que surgieron alrededor de la construcción de diferentes libros álbumes que realizaron nuestros estudiantes en los que debían de tener en cuenta el corpus escogido para el desarrollo de las secuencias didácticas implementadas. Es preciso resaltar que, durante la construcción de los libros nosotras estuvimos acompañando, organizando y tejiendo ideas con nuestros estudiantes para lograr que el proceso que deseábamos adelantar se construyera en común acuerdo. En el grado de transición invitamos a los niños a que hiciéramos un círculo para evocar los personajes que habíamos visto en cada libro álbum, ellos los recordaban a la perfección: el león, el yaguararé, el murciélago y el tlacuache. Cada uno habló un poco sobre lo que comprendió de cada animal. Seguidamente, entablamos un diálogo de manera grupal sobre el tema del cuento a realizar, los niños brindaron varias ideas en los que mencionaban a “un tlacuache que vivía en el norte”, “esta es la historia de la zarigüeya que viajó al sur de Colombia desde su país, estaba muy cansada de tanto caminar, se encontró una cueva y quiso descansar” ... Así empezaron a relatar varias historias, en ese momento nos dimos cuenta de que debíamos hacer modificaciones dentro de la planeación que habíamos registrado en nuestra secuencia didáctica debido a que los niños no se ponían de acuerdo para lograr construir la narración. De esta manera, decidimos orientar, organizar y verbalizar las ideas que expusieron para que entre todos escogiéramos cuál era la historia que más nos gustaba, los niños estuvieron muy dispuestos y participaron con entusiasmo de la actividad.

Seguidamente, escogimos la trama que íbamos a tener en cuenta para realizar el libro álbum, los invitamos a que nos reuniéramos en equipos para dibujar lo que ellos querían expresar en el cuento, además, les pedimos que cuando terminaran les presentaran a los demás compañeros las narraciones construidas con los dibujos. A continuación, retomamos el momento descrito anteriormente en el que los niños empezaron a construir su propio libro álbum.





Imagen 16. *Estudiantes de transición*

Este momento fue realmente especial porque los estudiantes empezaron a involucrar, de manera natural, a los personajes vistos en el corpus escogido durante el desarrollo de todas las secuencias; vincularon experiencias significativas alrededor de sus propias realidades en las que también retomaron los encuentros compartidos en el aula de clase. Además, empezaron a relacionar temas que para ellos fueron relevantes, tales como: la vida en la selva, los viajes por otros continentes, el encuentro con otros animales. Lo anterior, nos permitió reconstruir nuevamente la historia, esta vez acompañada de las imágenes que fueron indispensables para que los niños desplegaran su imaginación, asociaran sus saberes y configuraran otros relatos importantes para la construcción de este libro álbum.

Algo similar sucedió en el grado quinto, al plantearles a los niños la oportunidad de crear su propio libro álbum sus rostros se iluminaron, se evidenció motivación y deseo por realizar el trabajo propuesto. Entonces, nos dispusimos a hablar de aquello que consideraban era su fuerte para la elaboración de los libros, entre ellos se repartieron los roles que desempeñarían de acuerdo a las aptitudes de cada uno, se ubicaron en equipos y empezaron a construir los guiones del texto. Mientras avanzaban en la creación de sus historias, les pedimos a los niños que leyeran los textos que habían diseñado hasta el momento, al hacerlo les preguntamos a los demás compañeros ¿Cómo les parecía? ¿Qué habría que organizar?

Muchos estudiantes respondieron que “los textos leídos estaban muy buenos, otros, expresaron que se repetían muchas palabras y que debían organizarlo”. En ese momento, empezamos a releer los escritos, hicimos algunas correcciones que tenían que ver con la ortografía, con la coherencia y la cohesión entre las oraciones. A continuación, presentamos el momento en el que los niños se reunieron para construir sus textos.

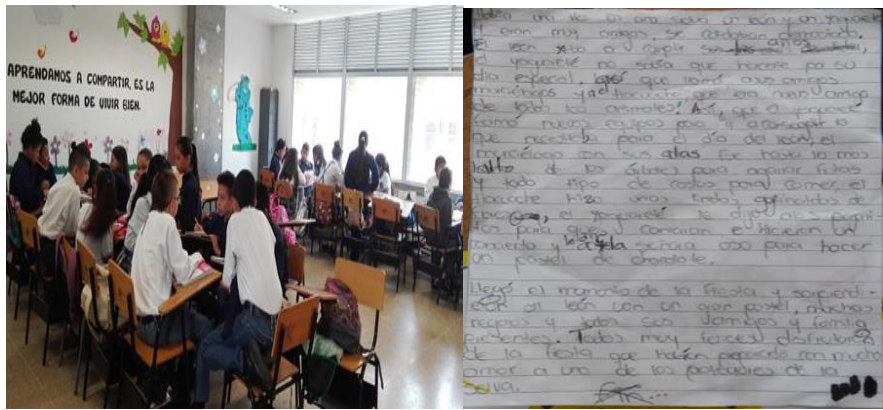


Imagen 17. de los estudiantes del grado quinto elaborando el libro álbum

Luego de tomar las decisiones relacionadas con el diseño del libro álbum, los estudiantes iniciaron con la construcción de las imágenes y con el reconocimiento de detalles muy particulares para que la historia fuera tomando sentido. En ese momento, empezamos a observar niños con mucho talento para dibujar y plasmar en un papel todo lo que se estaban imaginando. Además, identificamos un orden muy especial en el que ellos mismos se encargaban de construir las portadas, las guardas, las márgenes y de involucrar en los dibujos detalles muy pequeños y de gran importancia. En este ejercicio tuvieron en la cuenta los cuatro libros leídos en clase e involucraron otras historias que adquirieron gran significado en sus propias vidas.

En este sentido, consideramos importante retomar el análisis que realizamos al corpus de libros álbumes basado en los planteamientos de Panofsky (1992) desde sus dimensiones preiconográfica, iconográfica e iconológica para reconocer, en las imágenes diseñadas por los niños de transición y en los escritos e imágenes elaboradas por los estudiantes de quinto, las capas de sentido que brindaban para la construcción total de la historia. Entonces, empezamos a hablar de aquello que querían que apareciera de manera literal en las imágenes de los libros álbumes, descubrimos que este aspecto lo tenían claro. Así, tanto los niños de transición como los estudiantes del grado quinto sabían cuáles eran los personajes, las posiciones que ubicarían dentro del texto y lo que iban a representar en cada página.

Seguidamente, empezamos a plantearles la posibilidad de ubicar detalles, de dar indicios que le posibilitara, a quien estaba abordando el texto, construir a partir de su experiencia otras significaciones, trascender lo que la imagen planteaba e involucrar sus propios saberes. Allí, los niños se detuvieron a pensar y se sentían confundidos porque les resultaba complicado

involucrar algo que conectara las propias realidades con lo que ellos estaban planteando y en ese momento un estudiante del grado quinto mencionó lo siguiente: “es posible hacerlo si incluimos en el texto otros libros que hemos leído, además podemos involucrar los cuatro libros álbumes que vimos en las clases”. La idea anterior resultó una oportunidad para que los niños consideraran dentro de sus creaciones otros textos como referente para soportar su propia historia, y aunque ellos hacían referencia a la intertextualidad, esto les permitió dar un paso para entender que había detalles que iban a incluir en sus obras, que llevarían al lector a atar cabos para llegar a entender lo que estaban planteando.

Continuamos, este proceso de significación llevando a los niños a pensar en una tercera dimensión que consistía en entender las imágenes desde un sentido más profundo, es decir encontrar aspectos culturales, contextuales e individuales que permitieran recrear la historia a partir de los saberes que se tienen de los personajes, de su procedencia, de las representaciones que hacían parte en determinados territorios y que posibilitaban modos de ser, de actuar, de comportarse en un momento y en un lugar específico.

En este sentido, los niños reconocieron la complejidad del asunto, sin embargo, destacaron que ya sabían de los modos de actuar, de simbolizar y de representar que tenían los animales que ellos incluyeron como personajes dentro de los textos y, por lo tanto, incluirlos en sus obras, les permitía traer ese recorrido histórico, mitológico y cultural de cada uno de los animales abordados y a su vez recrearlo con los relatos creados, imaginados y diseñados por ellos.

De este modo, los niños se involucraron en el estudio de su obra en general, participaron y encontraron sentido y significado al texto que diseñaron, lo relacionaron con un espacio, una historia, un recorrido social y cultural que les permitió construir, valorar y comprender su texto de una manera más profunda. En este sentido retomamos a Ferrari (1992) quien plantea que:

Ante una obra de arte comenzamos por esclarecer su asunto primario o natural (forma y expresionismo), o etapa que Panofsky llama pre-iconográfica, en la que empleamos de primera mano nuestra experiencia práctica en reconocer o describir *objetivos o hechos*. [...] análisis propiamente iconográfico, es decir al tema que hemos llamado secundario o convencional (el asunto constituido por lo que llamamos imágenes, historias o alegorías). [...] Panofsky llama el significado intrínseco o contenido (content) el que comporta valores simbólicos, empleando

este término en el sentido en que lo usa el neo-kantiano Ernst Cassirer, entramos en el campo de la interpretación iconológica [...] (p. XXXII).

La anterior cita refuerza el encuentro con las comprensiones establecidas desde el primer encuentro por parte de nosotras como maestras con el corpus de libros álbumes y, posteriormente, la oportunidad que ofrecieron para reconocer con los estudiantes las capas de significación que se generan al interior de los textos construidos por ellos. En coherencia, los niños reconocieron, desde sus propios diseños las distintas maneras de significar que tienen las imágenes, el papel del lector y el aporte de su subjetividad para comprender en un contexto determinado lo que la obra le presenta, el encuentro con la historia, con los aspectos simbólicos que guardan relación con las imágenes y las relaciones que se dan entre ellas para llegar a esclarecer el sentido total del texto.

Este proceso de conocimiento, construcción y comprensión de la obra, nos permitió reconocer las potencialidades de nuestros estudiantes, admirar las bondades que tenían para escribir un texto, diseñarlo, organizarlo, jugar con los tonos, los detalles, en fin, estar pendiente de las características que los niños encontraron al interior de los libros álbumes leídos en clase y ponerlas en funcionamiento en sus propias creaciones. Fue grato verlos en un escenario en el que ellos aportaban desde sus saberes, construían en conjunto y dinamizaban en sus equipos las maneras como querían que fueran presentados los libros álbumes que habían realizado. A continuación, queremos compartir una imagen del momento en el que uno de los equipos estaba construyendo su libro álbum.



Imagen 18. *Estudiante del grado quinto diseñando su libro álbum*

Esta experiencia se convirtió para ellos en un reto que los llevó a enfrentarse con sus propios miedos e inseguridades y que los motivó a continuar, a intentarlo una y otra vez hasta que todo el esfuerzo realizado se materializara en la obra de arte construida con sus saberes, sus palabras, sus imágenes, es decir, con todo su esfuerzo. Al respecto, vinculamos algunas

expresiones brindadas por uno de los equipos: “esta experiencia ha sido para nosotros muy bonita porque nos permitió darnos cuenta que nosotros sí podemos. Hacer un libro es muy difícil, requiere de mucho trabajo y esfuerzo. ¡Nosotros lo vamos a terminar!”

De igual forma, se convirtió en una experiencia diferente para nosotras como maestras, que nos llevó a entender la importancia de la formación literaria desde la continuidad de los procesos, en los que cada momento de las secuencias didácticas que desarrollamos con nuestros estudiantes fueron pensadas para generar un encuentro con lo literario, para llevarlos a reflexionar y comprender a profundidad las realidades que se encuentran presentes en los textos y en la vida misma. En este sentido, construir los diferentes libros álbumes con nuestros niños nos llevó a entender que no hay barreras para la creación, que las posibilidades están dadas para que los estudiantes, en compañía de sus maestros y de sus compañeros, se atrevan a realizar sus proyectos, intenten plasmar sus ideas de diferentes maneras, generen otras reflexiones, construyan a través de la palabra escenarios de significación, de nuevas posibilidades que los motiven a creer en el trabajo que hacen y a valorar las producciones de quienes deciden escribir, diseñar y publicar para otros.

Compartir estos encuentros nos dejó una gran enseñanza, pues nos demostró que nosotras no estamos presentes en un aula de clase para mandar, impartir conocimiento y ejercer autoridad, más bien, encontramos que nosotras estamos para ser mediadoras de la palabra, para proponer un diálogo abierto que posibilite la participación, el intercambio, el reconocimiento de actitudes y aptitudes que cada miembro del aula de clase posee y que permiten que las experiencias compartidas sean más cercanas y entendibles. Entonces, la lectura de unos libros álbumes y la construcción de otros nos acercó, de manera sensible, a los imaginarios de nuestros estudiantes, a valorar sus saberes y a hacer un puente en el camino por el que ellos transitaron.

Ahora bien, queremos retornar a la última sesión en la que los niños pusieron los toques finales de color, diseño y empastado a sus libros. Cuando terminaron sus trabajos, realizamos una socialización de los textos construidos, de forma que todos pudimos apreciar las ilustraciones, la variedad de imágenes, los colores presentes, la intertextualidad al interior de las páginas de algunos textos, la portada, las guardas, las márgenes, en fin, un compendio de características importantes e indispensables para los géneros discursivos que ellos construyeron. Los niños se encontraban realmente entusiasmados, celebraban y admiraban

las creaciones de sus compañeros y algunos manifestaron palabras como las siguientes: “Esta experiencia fue muy buena porque nos motivó a creer en nosotros mismos, porque nos permitió ser constantes y terminar lo que iniciamos”.

Queremos, entonces, presentar las carátulas de los libros álbumes construidos en nuestras aulas de clase por los niños de transición y del grado quinto. Cabe aclarar que, al final de este trabajo, en la sección de los anexos, se podrán apreciar las construcciones completas.



Imagen 19. Libro elaborado por los estudiantes de Transición.



Imagen 20. Libro elaborado por los estudiantes de grado quinto



Imagen 21. Libro elaborado por los estudiantes del grado Quinto.



Imagen 22. Libro elaborado por los estudiantes del grado Quinto.

Esta experiencia en la que los niños se encargaron de construir sus libros álbumes nos motivó a reconocerla como una oportunidad para ofrecerles, desde la variedad que estos tipos de textos nos brindan, diferentes experiencias literarias en la que ellos pudieron recrear a través del diseño, otros referentes que les permitieron nutrir sus historias con otros textos, crear a partir de la imagen diversas capas de significación, dialogar con sus saberes, concertar con el otro, encontrarse con lo desconocido.

Se trató de entender las bondades que tiene el libro álbum para ponerlas a disposición de sus creaciones, retomándolo como un texto novedoso que se sale de los formatos tradicionales en los que la imagen se convierte en un acompañante silencioso que apoya momentos de la historia, para reconocerlo y construirlo con una mirada más general en la que, a partir de la coincidencia de las narrativas presentes, es decir lenguaje verbal y no verbal, se empiezan a incluir y a reescribir dentro de estos textos referentes tradicionales que pueden hacer parte del nuevo formato, ofreciéndole al lector nuevas miradas del significado del texto en los que puede encontrar un grado de incertidumbre, de ironía y de sorpresa.

Finalmente, y retomando los planteamientos descritos en todo el desarrollo de la categoría, encontramos que el libro álbum es un género literario de la Literatura Infantil de múltiples características. Es, también, un texto innovador que rompe con las narrativas tradicionales porque está diseñado para ser leído y comprendido de diferentes maneras, en las que la imagen se convierte en un referente fundamental que contiene en su interior una trama de sensaciones, de misterios y de oportunidades de significación que hacen que el lector lo perciba como una obra estéticamente elaborada desde el principio hasta el fin, además, pone a disposición de quien lo observa recursos gráficos, variedad de tonos, colores,

texturas, contrastes que configuran el sentido del texto y que motivan al encuentro con nuevas verdades. De igual forma, encontramos que por su versatilidad puede incorporar otros formatos, vincular épocas, recrear costumbres, persuadir a quién lee para detenerse, contemplar y construir significado.

### **3.3. Los procesos simbólicos dentro de la formación de lectores en la escuela.**

Llegamos a la última categoría de análisis, en la que retomamos nuestro primer capítulo donde nos preguntamos por los aportes del libro álbum como artefacto cultural en la formación de lectores literarios; consideramos pertinente hacer algunas referencias al simbolismo implícito en la manera como los niños y nosotras nos acercamos a los libros álbumes.

En este sentido, encontramos que la literatura es una oportunidad para compartir experiencias estéticas, por ello uno de los propósitos que planteamos para el desarrollo metodológico de nuestra investigación fue la comprensión de las relaciones simbólicas que se dan dentro de la formación de lectores literarios. Para esto analizamos diferentes procesos simbólicos que existen dentro de las imágenes de los libros álbumes que propusimos, pues observamos que en cada una de estas había una memoria, una historia que nos permitía acercarnos a diferentes formas para construir el mundo y a operar dentro de este a partir de nuevos significados; por lo tanto, esbozamos una primera línea de sentido a la cual le dimos por nombre La imagen en la construcción de significado.

De esta manera, las historias que proponían cada libro álbum traían consigo distintas configuraciones simbólicas para interactuar y transformar nuestra realidad y, a partir de nuestra cultura y nuestras historias de vida, logramos proponer nuevos relatos para dichos libros álbumes, lo cual nos permitió reconocer, así como lo expresa Mauricio Múnera (2018) que “[...] las configuraciones simbólicas son receptáculos a través de los cuales se integran diferentes retazos y segmentos de realidad, que transforman los modos de consolidación de las culturas”. Con lo anterior y considerando las múltiples posibilidades para interactuar que tuvimos con los libros álbumes y con nuestras historias, propusimos una segunda línea de sentido para esta categoría, la cual denominamos Más allá de la imagen.



Teniendo en cuenta lo expresado en el segundo capítulo, en el cual, a partir de varios autores, destacamos que es gracias a las realidades socioculturales y a los procesos simbólicos que se da la interacción como seres humanos, formulamos una tercera línea de sentido la cual nombramos El papel de la cultura en la construcción de significados. Con lo anterior escrito, pasaremos a desarrollar comprensiones alrededor de las diferentes líneas de sentido que dan lugar a la categoría enunciada.

### **3.3.1. La imagen en la construcción de significados.**

A propósito de esta primera línea de sentido, es relevante aclarar que existen múltiples significados para la palabra imagen, dentro de este apartado la abordamos como una construcción que simboliza, que cuenta, que cuestiona, que transmite y que posibilita ser interpretada. En este sentido, reconocemos la imagen como un texto que lleva en su interior una posibilidad de construcciones implícitas, de registros ocultos, de símbolos culturales y sociales que posibilita develar significados, tejer sentidos de acuerdo al contexto en el cual se encuentra la obra y los que la contemplan.

De esta manera, reconocemos que la imagen como un texto visual, puede ser leída desde diferentes niveles, el lector empieza a construir a partir de lo que ve y de lo que percibe, diversas maneras de entender la realidad que se le presenta, integra sus experiencias, sus conocimientos y el entorno en que se desenvuelve. Entonces, encontramos que la función de la imagen es universal, pues permite trasladar su significado más allá de lo que refleja, esta evoca y trasciende lo visual, también, conecta las prácticas sociales de la época en búsqueda de nuevas interpretaciones para configurar diversos escenarios de sentido. En palabras de Dussel, (2006):

[...] “la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar visuales, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (p. 280)

En tal sentido nos permitimos recordar que, cuando leemos, parece que el texto desaparece en ocasiones para sumergirnos en el mundo que este describe, vemos a los personajes que la historia propone y cada uno de los lectores lo observa en una versión diferente según sus experiencias vividas y la capacidad que tenga para resonar con la lectura; este fenómeno provocado por la lectura también se da con las imágenes, a partir de las cuales el ilustrador,

por medio de su obra, nos lleva a su universo para interpretar lo que este quiere significar; por lo tanto, las obras muestran, seducen, intrigan, llenan de maravillas con sus imágenes, nos introducen en otro mundo, potencia nuestra capacidad interpretativa para la construcción de diversos procesos simbólicos.

Los lectores reflexionamos sobre esas imágenes que observamos intentando captar su significado, su contenido profundo; hay indicios en las imágenes que disparan nuestra imaginación adentrándonos en procesos simbólicos de metáforas y metonimias para llevarnos a otros mundos imaginarios que pensamos podrían ser su significado, logrando así expresar en palabras, construyendo en ocasiones una historia, un relato basado en experiencias personales o sociales. Encontramos entonces que las ilustraciones dentro del libro álbum narran historias míticas, en ocasiones, como en el caso del *Ladrón del fuego*, uno de los libros álbum que trabajamos para abordar la presente investigación. En este pudimos observar cómo a través del tlacuache o la zarigüeya se da a conocer lo que esta simbolizaba en la época prehispánica para algunas comunidades indígenas, y, a partir de aquí, cómo esta se podía entretrejer con otras interpretaciones de la actualidad.

Añádase que, la atemporalidad de las configuraciones simbólicas, pues, estas, independiente de su contexto socio-histórico de producción, se presentan como posibilidades a partir de las cuales es factible interpretar disímiles acontecimientos. En este sentido, al interior de las páginas del libro álbum mencionado anteriormente, encontramos dentro de un mismo campo visual la existencia de diversas manifestaciones culturales, sociales e históricas que nos remiten a la coexistencia de diversos seres en un mismo espacio, además, hace alusión a los seres mitológicos y desde sus colores nos involucra en un contexto determinado. Lo anterior se puede reconocer en la siguiente imagen.



Imagen 23. Libro álbum *Ladrón del fuego* de Ana Paula Ojeda y Juan Palomino (2013)

Hallamos entonces en las ilustraciones del libro álbum mencionado anteriormente que se logra actualizar la historia, ya que la zarigüeya dejaba de ser una “chucha” como la nombraron los niños al inicio y pasó a convertirse en un animal de poder. También, encontramos que el mito dejó de ser un simple relato que contaban nuestros antepasados, porque las ilustraciones mezclaban tiempos prehispánicos con datos actuales, en la que se proponían diversos elementos estéticos que cautivaron la atención de nuestros niños y la de nosotras como adultas.

Para la primera actividad que se propuso en la secuencia didáctica con este libro álbum se les preguntó a los niños qué significaba para ellos la palabra tlacuache, ante lo cual los niños del grado transición respondieron que podía ser un animal salvaje o un cerdo. Por su parte, los estudiantes del grado quinto respondieron que podía ser un instrumento musical, un mapache, un ave, una comunidad indígena, entre otras posibilidades. Observamos entonces que sus respuestas se basaban en cómo resonaba el nombre para ellos desde los procesos de simbolización que cada uno tenía ya incorporado, por lo tanto, como señala Baena (1987) el lenguaje es el vehículo que permite a través de la interacción humana, la construcción de múltiples sentidos, en las que el contexto tiene un papel fundamental.

Ahora bien, para la segunda sesión mostramos la imagen del tlacuache y leímos de manera digital sólo la primera página del libro álbum, la cual nos hablaba sobre este animal y su hábitat. Indagamos si los niños relacionaban esta imagen con algún animal que les resultara familiar. A continuación, presentamos las imágenes que evocan la lectura realizada en clase:



Imágenes 24. *Lectura de la primera página del libro álbum Ladrón del fuego de forma digital.*

Encontramos respuestas con las cuales los niños asociaron al animal con lo que este podía simbolizar para ellos. En el grado transición encontramos respuestas como: “es una zarigüeya”, “es una chucha y mi papá esta semana mató una que se entró a la casa, porque son como una rata, pero más grande”, “profe ¿por qué se llama diferente?”. Fue curioso observar cómo relacionaron la situación y le dieron respuesta afirmando que “es diferente porque es en otro país, por ejemplo, en Venezuela nosotros llamamos las cosas diferentes a como les dicen acá”, “como cuando ustedes le dicen maestra a la profe”. Y en el grado quinto los niños afirmaron que “el tlacuache es una chucha o una zarigüeya, lo que sucedía era que ellos lo nombraban diferente”. Además, “todo depende del lugar en el que cada uno se encuentre para saber de qué le están hablando”.

En este sentido, los humanos ordenamos el mundo a partir del imaginario, proceso que es resultado de nuestra experiencia acumulada a través de los signos, como lo expresamos en el segundo capítulo. Esto nos lleva a afirmar que la lectura de la imagen nos permite comprender nuevas formas de interpretar la realidad, cada palabra que se pronuncia haciendo alusión a la ilustración es una historia que nos remite a otras culturas, a otras posibilidades de significar el mundo. Estas representaciones, como lo nombraría Szurmuk (2009; p. 250) “[...] son resultado de actos cognitivos por medio de los cuales se reproducen signos y símbolos que se instauran en una supuesta realidad”.

Al retornar a la primera imagen que citamos del libro álbum, encontramos que nuestros estudiantes lo observaron con tal cuidado que lograron identificar caseríos a los cuales supieron nombrar en el grado quinto como “tribus indígenas”. Desde allí, relacionaron el contenido del texto con comunidades de nuestro país que les eran familiares como los koguis y los emberá, y ello les permitió expresar, además, algunas situaciones que están aconteciendo con estas, como es el caso del desplazamiento forzado. Por lo tanto, reconocimos que los símbolos no funcionaban de manera aislada, al contrario, se relacionaban con otros símbolos y signos.

Por otra parte, en ocasiones, las imágenes nos mostraron una historia incompleta, con numerosas posibilidades de interpretación, como lo es el caso del libro álbum *Irupé y Yaguareté*, en el cual las representaciones les proponían a los niños que ese jaguar era salvaje, que “era muy feroz, tenía mucha hambre y por eso salió a buscar qué comer. En el camino se encontró a irupé, quien estaba llevando agua porque como ella es la portadora del agua,

quería llevarles a sus familiares” (estudiante de transición). De igual forma, los niños del grado quinto plantearon que “las imágenes nos llevan a entender la totalidad del libro álbum, a reconocer en el texto al Yaguareté como un animal inofensivo, distinto a como lo vemos nosotros”. A propósito, retomamos una de las imágenes del libro álbum en la que se observa a Irupé y a Yaguareté en medio de la selva, allí se interpreta de manera aislada el deseo de cazar por parte del jaguar, al remitirnos a la totalidad del texto encontramos que las intenciones del animal son otras. A continuación, presentamos la imagen mencionada:



Imagen 25. tomada del *libro álbum Irupé Yaguareté* de Mariana Ruiz (2010)

En este sentido, reconocemos que una imagen puede ser leída, valorada, interpretada, que su esencia nos lleva al encuentro con diferentes miradas en las que la cultura, la experiencia sensorial de quien la observa, el análisis de los detalles por más mínimos que sean, permiten la generación de líneas de sentido para la construcción global del significado y para reconocer el propósito con el que fue diseñada. Por ello, las imágenes por sí solas pueden carecer de un significado profundo, cuando se desvinculan de sus raíces, de sus experiencias, de aquello que fue constituido como esencial para la interpretación y para la comprensión de lo que transmite. Al respecto, Rodríguez, M (2005)

Leer las imágenes e interpretarlas correctamente es una labor que entraña gran dificultad: el punto de partida es, como ya se ha señalado, el conocimiento de un código semántico en el que intervienen muchas coordenadas culturales, y en este punto radica el principal obstáculo para la interpretación a la que nos referíamos. Entender las imágenes forjadas en culturas ajenas a la que vivimos es un ejercicio de gran complejidad, ya que el mensaje que éstas nos transmiten aparece difuso e indefinido a nuestros ojos, velado e incomprensible por el paso de los siglos. (p. 3)

Entonces, inferimos que las imágenes están diseñadas para presentar una historia, para mostrar un recorrido social y cultural que se construye a través del conocimiento del código semántico presente, que configura el encuentro con una verdad que ya existe y que se puede asimilar de mejor manera cuando se tiene un recorrido, un acercamiento a las experiencias de aquello que las imágenes presentan desde los detalles, los colores, las formas, los gestos,

las tonalidades. Así mismo, la consonancia del saber individual unido al saber específico que presenta el texto visual, permite la creación de una trama coherente, real y cautivadora que lleva al lector a reconocer otras miradas, a entrelazar su conocimiento y tejer múltiples comprensiones.

Del mismo modo, se evidencia que la representación de la imagen está íntimamente relacionada con el referente del objeto dentro de un contexto cultural. En pocas palabras, según lo que los niños pensaban de aquello que estaba sucediendo en la imagen y del conocimiento que tenían de los animales que veían, podían construir historias diferentes a las que se proponían en los libros álbumes. Para hacer estas nuevas construcciones tenían en cuenta estereotipos, creencias, valores y normas que rigen la vida social a partir de las cuales edificaban alternativas de significación.

Por otro lado, es necesario abordar lo sucedido con nuestras propias prácticas y la reevaluación de estas en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas, en las que se configuraron factores indispensables para la consolidación de nuevas estructuras de enseñanza. Nuestro hacer estuvo fundado en posibilidades de aprendizaje literario y la principal fuente para lograrlo fue el cambio de esquemas y el reconocimiento de variadas maneras de llegar al estudiante.

Finalmente, encontramos que estos aspectos que desarrollamos con los niños alrededor de las comprensiones sobre los libros álbumes se configuraron como criterios propios de un maestro mediador en los procesos de lectura literaria, quien a través de un conocimiento específico en el que sabía por dónde debe orientarse, empieza a construir propósitos claros encaminados a la formación literaria de los estudiantes. Entendimos que nosotras como maestras, debemos implementar en nuestras prácticas metodologías y estrategias variadas para construir sentido y posibilitar espacios que lleven a generar aprendizajes, basados en el diálogo y el intercambio de ideas. Todo lo anterior, nos permitió reflexionar sobre nuestro hacer y sobre la manera cómo debemos orientar los procesos para cautivar y motivar de manera efectiva a los niños.

### 3.3.2. Más allá de la imagen

Después de haber encontrado el enorme potencial que tiene la imagen para significar, encontramos relevante ir más allá, por ello quisimos concluir la anterior línea de sentido refiriéndonos a las representaciones sociales en el acto de volver a presentar aquello que ya está propuesto, de una manera diferente. Es decir, consideramos acercarnos de una manera más profunda a lo que simbolizan algunos personajes en la construcción de nuevas realidades, no solo a nivel académico, porque como lo hemos expresado en muchas oportunidades durante este escrito, la formación de lectores literarios implica dejarnos permear por esas asimilaciones de mundos, culturas y contextos que propone cada artefacto, en este caso puntual los libros álbumes que retomamos para nuestras secuencias didácticas.

De esta manera, Gadamer (1991; p. 61) plantea que, “[...] la función representativa del símbolo no se reduce a remitir lo que no está presente. Por el contrario, el símbolo hace aparecer como presente lo que en el fondo lo está siempre”. Por ello, más que remitir a alguna cosa o concepto en particular, “[...] un símbolo representa e incluso sustituye a su referente de manera que en ocasiones atrae sobre sí la veneración que conviene a lo simbolizado por él”. Entonces, el símbolo se convierte en un encuentro con lo real y lo oculto, en la oportunidad de hallar en los detalles que presentan los libros álbumes el sentido que lo contiene; es el lector quien genera comprensiones asociadas a contextos particulares.

Por lo tanto, el símbolo debe integrarse a un algo significado para complementarse; gracias a los símbolos transitamos de un mundo sin categorías reales a uno que moldeamos y adaptamos a categorías con sentido humano, es decir, con los símbolos recreamos a partir de la realidad de nuestras vidas, por ello los podemos combinar, asociar a modos diversos y los adaptamos de tal manera que con este remitir, entonces, nos orienta a otra cosa también susceptible de ser percibida de modo inmediato; constituyen los imaginarios sociales.

Observamos entonces que, las imágenes de los libros álbumes están cargados de símbolos que constituyen una de las vías adecuadas para desarrollar una visión amplia de las cosas y de la vida humana; detrás de cada imagen hay múltiples sentidos que se configuran a partir de los procesos de interpretación de los sujetos. Por lo anterior, lo simbólico no se corresponde con mensajes completamente cifrados o establecidos de forma lineal, de hecho,

la imagen tiene valor por sí misma, puede reproducir varios aspectos para presentar lo que sucede.

Por lo tanto, lo simbólico, en sus múltiples formas, le permite a los sujetos el desarrollo de experiencias estéticas desde las imágenes presentes en los libros álbumes, las cuales entrelaza la posibilidad de un encuentro distinto con la obra, al dejar de ser un acto de lectura de elementos obvios, permitiendo al lector reconstruirla en un trance de encuentro de signos y significados que van más allá de lo que propone el ilustrador mismo. La imagen activa un repertorio simbólico que se encuentra en los referentes básicos tanto del que propone como del que vive los procesos de esa producción artística como lector. De tal manera, las imágenes presentadas dentro de los libros álbumes permiten comprender y vivir el ámbito artístico desde el ser y propician opciones para entender que el arte es el hombre mismo.

En este sentido, retomamos a Panofsky (1992) al concebir tres niveles de significación en la imagen, estos son: preiconográfica, iconográfica e iconológica, traemos a colación el nivel iconológico que acota a la significación profunda de las imágenes, para ello es necesario recurrir a los momentos que remite las obras de arte, teniendo en cuenta los ámbitos culturales, históricos y sociales a los que esta evoca para identificar situaciones representadas dentro de la obra.

Así las cosas, traemos las voces de los acudientes del grado transición, en una de las actividades propuestas dentro de la secuencia didáctica del libro álbum *Camino a casa*, con el propósito de descubrir las formas de representar el león en diferentes culturas del mundo y la construcción simbólica de este felino en los hogares de los niños. Contextualizando, la propuesta que se hizo para dicha intervención era que los niños asistieran a la clase con un miembro de su hogar y se realizó la lectura del libro álbum; cuando se finalizó la lectura se hicieron preguntas alusivas a este con el fin de generar un diálogo y escuchar lo que decían.

Al respecto, indagamos sobre la percepción que ellos tenían de lo que personificaba el león en la historia. Un acudiente (2019) expresó: “el león representa esa figura de cuidador y protector, creo que por eso es llamado el rey de la selva, porque defiende su territorio con su vida, así es esa figura paterna dentro del hogar, si existe ese padre podría representar la protección y la fuerza, además defendería su hogar”. A continuación, incluimos una imagen de la situación descrita:





Imagen 26. *Intervención con padres de familia, transición*

Añádase que, la imagen es una experiencia sensorial que permite esbozar todo un conjunto de acontecimientos cognitivos, que vistos desde la perspectiva de Pierce (1988; p.92) permite [...] poner como eje el poder del signo, en tanto la capacidad en la producción de sentido. Cuando nos remitimos a la observación de una imagen, leemos el mundo, estimulando imaginariamente los demás sentidos para guardar en la memoria la información que ésta en sí misma transmite. De esta manera, encontramos una relación íntima entre el lenguaje y los modos de pensamiento, esta misma relación se puede establecer entre el lenguaje y la interpretación de la ilustración dentro del libro álbum. En ambos casos es una interacción que depende del sistema social y de la forma como se “lee” el texto, es decir, de los elementos que describen la obra y que permiten interpretarla. Mediante el lenguaje se hace posible ver el modo en que se establece una comunicación, en la cual se intercambian significados y en la que hay una interacción mutua. Para reforzar esta postura, traemos la voz de una de las maestras que hizo parte del grupo focal con el libro álbum Camino a casa:

[...] es una historia que, de una u otra manera, se repite mucho en la vida de nuestros niños, lo comprendí porque en las ilustraciones ese león era muy representativo para la niña; es cuando el papa desaparece y llena ese vacío con ese vínculo desde su imaginario para sentirse mejor; como llega a casa y como lo vincula con todo lo que ella desearía que su papá viviera con ella, ver la mamá cómo llega de cansada, el rostro del dibujito, uno dice es la realidad, que la mamá llega destruida y que los niños tienen que ejercer esos roles de adulto debido a la realidad que estamos viviendo dentro de los hogares. Entonces, me parece un libro que dice muchas cosas, habla de la imaginación de los niños que de una u otra manera es la parte más bonita porque les permite salir de cualquier situación difícil y estar a salvo con su imaginación”



Imagen 27. Grupo focal con maestras

Aquí la maestra le otorga al libro álbum importancia en la medida en que este facilita al niño visibilizar opciones de resolución a las problemáticas cotidianas propias de sus relaciones particulares. Allí, el símbolo promueve la capacidad del niño para agrupar significados similares entre sí. La tecnología simbólica que trae el libro álbum evoca fácilmente situaciones que trascienden el espacio y el tiempo, y ello mantiene actualizada la realidad que pretende presentar a los lectores.

En tal sentido, el libro álbum presenta nuevos mundos a través del lenguaje visual, permite ampliar el conocimiento sobre los objetos, los lugares, los tiempos y, a su vez, genera nuevas configuraciones sobre las imágenes, son un objeto del mundo exterior y la manera como estas se percibe se puede almacenar y variar entre el infinito de imágenes que vamos integrando en nuestra mente a través de la experimentación, lo cual configura el valor a “eso” que vemos. Al respecto, Paul Cezanne (1968) decía: “...el color que da vida a todas las cosas, las hace vivas. El color tiene la misión de expresar el objeto, la luz y la envoltura de las cosas. De él depende la forma, que se afirma con las relaciones y los contrastes de tonos” (p.14).

Con la anterior cita queremos destacar la estética de las imágenes de los libros álbumes abordados, en los que se logra percibir la naturaleza del color, la cual brinda cuerpo a las imágenes, profundiza en su intimidad, en lo esencial de sus sentidos para generar emociones que nos movilizan y nos invitan a ir más allá. Así mismo, las formas y texturas presentes se convierten en un conjunto de signos que despiertan representaciones para internamente ir integrando en nuestro ser. Lo dicho se relaciona con lo que expresó una maestra de la sede Joaquín Aristizábal, quien hizo parte del grupo focal para la recolección de la información con el libro álbum *Camino a casa* “[...] el color es muy llamativo porque está en sepia, el

color sepia descansa y relaja, además las imágenes no son cortadas, no desdibujan ni las casas”.

En consecuencia, es prudente hablar de procesos simbólicos dentro de la formación de lectores literarios y cómo a partir de la lectura de los libros álbumes se tiene una experiencia estética de disfrute. A propósito, un estudiante de quinto basado en el libro álbum *Ladrón del fuego* “es un mito y esa clase de textos me gusta mucho por lo que cuenta y muestra con las imágenes”. Encontramos así que la imagen persuade, atrapa y conecta todo lo que mentalmente consideramos importante para contextualizar en las relaciones que establecemos con la sociedad y con nosotros mismos, para darle sentido a lo dicho, retomamos a Pierce (1986; p. 30 ) quien señala que “Un símbolo es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el símbolo se interprete como referido a dicho Objeto”, relacionando la cita con lo enunciado por un estudiante de quinto donde expresa “nos muestra otro modo de contar la historia, de cómo se creó todo”. Es por esto que, la imagen invita a recrear e imitar eso que se lee; retomemos las voces de los niños en la lectura del libro álbum *Ladrón del fuego* a partir de la siguiente imagen:



Imagen 28. tomada del libro álbum *Ladrón del fuego* de Juan Palomino y Ana Paula Ojeda.

“Nos pareció súper bueno porque al principio las imágenes mostraban mitad de cada animal” (estudiante quinto, 2019)

“Ay es verdad, los animales todavía no tenían forma, hay un jaguar, pero con una cabeza de lobo” (estudiante de transición, 2019)

“esta imagen habla del inicio del mundo, por eso los animales no tienen forma y podían hablar con los humanos” (estudiante de quinto, 2019)

“entonces lo que se ve amarillo si es un meteorito, cuando una roca se choca con otra cae un meteorito, los meteoros caen en tierra firme y se destruye todo como los dinosaurios, por eso los animales no tienen forma” (estudiante de transición, 2019)

Con estas especificaciones, observamos que la interpretación es esencial para la formación de lectores literarios, porque los niños anteponen los criterios y los símbolos propios para comprender lo que están viendo; para convertirse en espectadores que exploran la imagen bajo sus propias denominaciones, esto es una manera de reconocer qué se lee y se puede integrar ese contenido en el mundo interior.



Imágenes 29. de estudiantes del grado quinto y el grado transición durante la socialización del libro álbum *Ladrón del Fuego*

En palabras de un estudiante de quinto (2019): “las imágenes cuentan una historia que muchos no pueden ver, porque hay gente que los ve como un simple libro”. Aquí el niño está formulando uno de los alcances que nos propusimos con este trabajo, ya que en muchas ocasiones el libro álbum ha sido subestimado por la falta de profundidad, minimizando su potencial literario. En resumen, podemos construir y leer imágenes que hablan de múltiples formas de habitar las realidades, sorprendiéndonos con lo que estas pueden transmitir.

Por otro lado, evidenciamos cómo los niños se nutrieron de palabras y símbolos, permitiéndonos construir nuevas historias en esas conversaciones permanentes dentro del aula, esto se reflejó en el momento en el que crearon su propio libro álbum, pues allí pudimos observar la capacidad de transformar el lenguaje en un elemento lúdico, de múltiples sentidos y posibilidades, y ello reveló una aproximación armónica entre la literatura y los niños; retomando también, a la literatura como el arte que expresa nuestra particularidad humana a través de las palabras y de la imagen. Estas posturas son esenciales en el grado de transición, pero no menos relevantes en el grado quinto, debido a que uno de los desafíos que se afronta durante la infancia es que los niños tomen un lugar en el mundo de la cultura, es decir, que

se reconozcan como constructores y portadores de significados. A continuación, presentamos las imágenes de los estudiantes de transición y de quinto en el proceso de construcción de los libros álbum.



Imágenes 30. del diseño de algunos de los libros álbumes elaborados por los estudiantes de transición y de quinto.

Las anteriores imágenes nos permitieron observar el potencial que tienen para significar y para representar a través del color, de diversidad de elementos, los distintos imaginarios que tienen los niños y las relaciones que establecen entre lo que conocen y sus propias realidades, en las que generaron una nueva forma de simbolizar los personajes principales de los libros álbumes presentados, se ubicaron dentro de un contexto ya familiar para darle vida a esa nueva construcción, de esta manera se logró que los estudiantes encontraran múltiples formas de contar como hasta ese momento lo habían comprendido.

### 3.3.3. El papel de la cultura en la construcción de significados.

Para la construcción de esta última línea de sentido, retomamos la cultura como aquello con lo que el hombre se desarrolla y se perfecciona a sí mismo; es la edificación de significado que se convierte en el punto de partida para una identidad social del individuo; en este sentido, los significados que construimos a lo largo de nuestra vida van partiendo principalmente de nuestras experiencias, es cómo experimentamos el mundo lo que hace que este tenga un sentido para nosotros. En sintonía con lo dicho, García Canclini (2005) indica que las identidades están todo el tiempo mutando, y las menciona como camisa y piel.

Al conceptualizar la cultura de este modo, estamos diciendo que la cultura no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos. La cultura se presenta como procesos sociales, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social. No es algo que aparezca siempre de la misma manera.

En este sentido, la cultura existe porque nosotros existimos; vamos construyendo y siendo la cultura al mismo tiempo; el individuo puede proponer nuevas alternativas de relación con el preexistente mundo cultural, sin dejar de recibir un constante aporte del mundo externo. Siendo así, es un eterno ciclo de dar y recibir significados permeados por asuntos históricos, sociales y personales, porque no podemos desconocer el potencial individual que poseemos. En esta interacción, la cultura nos brinda símbolos que nos permiten interactuar dentro de un contexto social. Resulta oportuno citar a Chevalier (2007; p. 25) quien señala que “Un símbolo no existe de no ser para alguien, o para una colectividad cuyos miembros se identifican, en cierto aspecto, para constituir un solo centro. Todo el universo se articula alrededor de este núcleo”

De tal manera, el primer contexto donde encontramos dichos símbolos es el hogar, allí se impregnan a los niños del mundo y de la vida con historias cantadas o narradas; se transmite el asombro mitológico de pueblos originarios, relatos de historias familiares, dichos populares, entre otros. Cabe agregar que, el relato es el que nos permite contar nuestra existencia, la dimensión lúdica, ficcional y poética es la que nos permite vernos como seres diferentes a quienes están encargados de nuestra formación en los primeros años de vida, esto es lo que impulsa al niño a descubrir el mundo.

De esa manera, se pueden transformar los acontecimientos de la vida para que tengan un sentido en el espacio y el tiempo. Para darle sentido a lo anterior traemos las voces de los acudientes del grado transición, en el momento en que se expuso la construcción simbólica del león. Al respecto, una acudiente de este grado plantea que luego de leer el libro álbum *Camino a casa*, encuentran que, en algunos hogares, el león tiene una representación femenina, pues “[...] es la madre la encargada de cuidar y proteger a sus hijos”

Asimismo, pudimos observar desde las reflexiones que surgieron sobre el hogar, como este fue asumido como un escenario que brindó la oportunidad para encontrar respuestas y

un lugar en el mundo, no solo a los niños, también a los adultos que participaron de nuestra secuencia en la actividad propuesta con el libro álbum; dado a que ellos contaban historias sobre sus vivencias, quién les enseñó a dibujar, algunos expresaron sus relaciones dentro del hogar y hasta sus ausencias. Con lo anteriormente expuesto, traemos a colación algunas de las palabras de William Ospina, en la Escuela de la noche (2008)

El más importante saber que puede alcanzar un ser humano tal vez sólo puede salir de sí mismo. Esto no signifique que deba crecer indiferente al mundo que lo rodea, significa que sus preguntas deben nacer de sí mismo, que el saber más válido es el que resuelve problemas de su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. (p.7)

En este sentido, reconocemos que la experiencia es un vínculo que nos une con el mundo, que nos motiva a encontrar en nosotros mismos comprensiones relacionadas con la existencia de nuestro ser y de lo que es cercano a nosotros. Por ello, las vivencias que tenemos fortalecen nuestra capacidad para tomar decisiones, para entender la realidad y descifrar situaciones comunes que nos llevan a valorar y ser parte activa del territorio en el cual encontramos las bases para formar nuestro ser. Al respecto, presentamos la imagen que evoca el momento en el que un padre de familia, vincula sus propias experiencias de vida y las lleva al aula de clase como un momento para reconocer la importancia de la familia en la formación de los niños.



Imagen 31. actividad con padres y estudiantes, en la secuencia con el libro álbum *Camino a casa*.

Es oportuno agregar, que la transmisión cultural también se da en la escuela, pues allí se facilita el contacto con la pluralidad. El encuentro con diversas maneras de leer el mundo, nos lleva a situaciones aprendidas en el hogar para tejer un nuevo concepto de familia. Igualmente podemos compartir nuestra cultura, nuestra propia manera de ser en el mundo, expandiendo y enriqueciendo nuestras experiencias y potenciando lo que nos habita.

En este contexto, posibilitamos el encuentro y la construcción de nuevas formas de nombrarnos y de nombrar al mundo, y nos reconocemos como parte de este para resignificarlo constantemente, así ampliamos horizontes experienciales de conocimiento y compartiendo símbolos y códigos, que, a su vez, actualizamos para el entramado colectivo de la sociedad humana. No estaría de más traer a colación a Paulo Freire (1997), quien devela la posibilidad del permanente reencuentro de la historia de vida personal de los sujetos y las nuevas circunstancias conformadoras de su identidad.

Sitios en los que este hombre de hoy, viendo en sí a aquel niño de entonces, aprende para ver mejor lo antes visto. Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa (p. 6).

Dentro de este contexto, es oportuno traer las voces de los niños durante una de las actividades propuestas a partir del libro álbum *Ladrón del fuego* en la que se les pedía que reflexionaran sobre el encuentro con las relaciones culturales que se dan al interior del libro. A propósito, los niños del grado quinto manifestaron que, “a los indígenas los están matando en donde ellos viven” el libro explica las culturas de algunas tribus indígenas y de sus creencias”. Así mismo, otro estudiante de este grado manifiesta que, “me pareció muy bueno porque el maíz sirvió para separar el día de la noche, es como si nos representara, como si hiciera parte de nosotros mismos”. En este sentido, retomamos una imagen que nos remite al momento en el que surgieron las reflexiones anteriores relacionadas con la transmisión cultural y simbólica implícita en los libros álbum.



Imagen 32. *Estudiantes del grado quinto construyendo las reflexiones sobre el libro álbum Ladrón del fuego*

En este orden, los estudiantes lograron una lectura significativa de la realidad que se vive en nuestro entorno actualmente, a partir del libro álbum y evidenciamos que dentro de la escuela podemos confrontar lo ya adquirido con conciencia, con el criterio de que todo



posibilita la expresión de nuestros saberes. Resulta oportuno citar a Petit (2015) quien indica que:

“para cada uno, leer y recordar sus lecturas o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar un trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez, no se realizarán jamás pero que son una parte de sí mismo” (p. 54)

A través del libro álbum *Ladrón del fuego*, los estudiantes vincularon sus experiencias, hablaron de sus historias, de sus necesidades cotidianas y las resolvieron con las herramientas que ofrecía el mismo, poniendo en práctica así su propio pensamiento lógico. Desde esta postura, traemos sus voces en las que se refirieron al fuego, “sirve para calentarnos” (estudiante de transición) y “el fuego es importante, porque también se puede cocinar los alimentos” (estudiante de quinto). Además, lograron imaginarse en situaciones no inmediatas que muestran la naturaleza instintiva, yendo más allá de lo ya vivido y de lo propuesto por el texto; demostraron así su potencial crítico para resolver situaciones hipotéticas, que trascendían sus cotidianidades. La siguiente es una voz que ejemplifica lo dicho, “[...] porque con él también podemos ver por dónde vamos caminando de noche, y si un animal peligroso nos va a atacar, con él nos defendemos” (estudiante de transición). “[...] en el libro álbum el tlacuache conseguía el fuego para dárselo a los hombres, para volverlos hombres” (Estudiante de quinto)

En una de las secuencias del libro álbum antes mencionado, se contextualizó a los niños acerca de los círculos de palabra espacios en los cuales las personas se sientan alrededor de un fuego; ante esto dijeron “el fuego en esas reuniones es importante porque no les da frío, se pueden mirar y los animales salvajes no llegarían” (estudiante de transición). De esta manera, mediante el trabajo que se realizó con el libro álbum, unido a las comprensiones brindadas en el círculo de la palabra, los estudiantes reconocieron la importancia de verse, asimilaron la necesidad de posicionarse en la interacción con el otro para disponerse a escucharlo, comprendieron además que ese otro es importante, también siente y piensa, merece valor. A continuación, presentamos la imagen que hace alusión al círculo de la palabra orientado con los niños de transición:



Imagen 33. *del círculo de la palabra con los estudiantes de transición*

En consonancia con lo anterior, los niños amplificaron su percepción del mundo en la medida en que manifestaron el deseo de cuidar no sólo de su casa, su barrio y su escuela, sino de cuidar nuestro planeta, y comprendieron la importancia de sentirse parte activa de la humanidad como colectivo y asimismo de todo. Somos una célula de un gran cuerpo, y esto lo evidenciamos en la actividad de la canción *La tierra es la casa de todos* del grupo Canto alegre, con la cual cada niño de transición debía representar el personaje con el cual resonara más al escucharla. Lo anterior facilitó que los estudiantes se imaginaran la apariencia del personaje y la transmitieran; al identificarse de esta manera tuvieron la oportunidad de ponerse en un lugar diferente al de un humano y de expresar la empatía por otros seres que habitan nuestro planeta, expresando ideas cómo “enseñarles a los otros niños a cuidar los animales y la tierra y que todos somos diferentes, pero así nos debemos de respetar” (estudiante de transición). A continuación, retomamos una imagen de la presentación que surgió de la lectura del libro álbum *Ladrón del fuego* a través de la canción *La tierra es la casa de todos*.



Imagen 34. *de la representación del grado transición*

Además, pudimos reconocer que los niños, al encontrarse con un libro álbum, descubrieron respuestas ya fuera por medio del texto escrito o a través de lo que comprendieron con las imágenes que allí se presentaron; lo anterior se evidenció en el momento que hicimos el círculo de la palabra con los niños de quinto, para contextualizarlos sobre la importancia de la palabra y como dentro de algunas tradiciones se hace todo un ritual alrededor de esta. En esta sesión cada niño tenía una flor blanca que ponía en el centro del círculo cuando hacía su intervención, para encontrar situaciones en común y expresar lo que pensaban y sentían sobre el último libro álbum leído y sobre aquellos a los que nos acercamos. En sus voces un estudiante del grado quinto manifestó que: “me gustó porque este libro habla de tener la palabra y tener la palabra es tener el poder, la autoridad” otro estudiante plantea:

Si yo estuviera en el libro *Ladrón del fuego*, iría a donde todas las tribus indígenas y les diría que me ayudaran a conseguir el fuego y se lo daría. Me relajaría y le diría a los animales y a los hombres si me dejan vivir entre ellos o si no, les quitaría el día y la noche y volvería a ser como antes, que los hombres no eran hombres.

Además, plantearon que “uno no demuestra lo que siente sólo con palabras, también con imágenes y gestos, esto es lo rico de los libros álbum” (estudiante de quinto). De esta manera, comprendimos que la capacidad para ver más allá de lo evidente es la herramienta más cercana para crear y satisfacer sus curiosidades, las cuales son el motor que impulsa la búsqueda de respuestas que, en muchas ocasiones, no hallan con facilidad en sus contextos. A continuación, presentamos las imágenes relacionadas con el círculo de la palabra realizado en el grado quinto:



Imagen 35. *del círculo de palabra realizado con los estudiantes del grado quinto alrededor del libro álbum *Ladrón del fuego*.*

En coherencia con lo anterior, consideramos como maestras, que es fundamental estar en la disposición de afrontar retos que propongan nuevas maneras para asumir la educación, aunque ello implique enfrentarnos a nosotras mismas con esas experiencias. Hacemos mención de esta idea, porque el círculo de la palabra se convirtió para una de nosotras en una

experiencia que generó incertidumbre al ser algo desconocido y ajeno a las prácticas y costumbres; sin embargo, al enfrentarnos a esta nueva manera de involucrar a los niños en el encuentro con la palabra a través de un ritual, se convirtió en una oportunidad de reconocer que las diferencias culturales nos pueden unir y pueden motivar a que surjan nuevos aprendizajes mediante la exploración de variados escenarios de formación.

Resulta oportuno añadir que, la experiencia de la lectura va a estar ligada a todo lo que nos afecta, lo que somos y lo que sabemos para establecer relaciones entre nuestro contexto y nuestras propias vivencias, y así transformar la mirada que tenemos del mundo. En este sentido, se partió de la experiencia lectora en la que los niños se acercaron de diferentes maneras a cuatro libros álbumes, encontramos potente la forma como los estudiantes empezaron a descifrar y a construir el texto a partir de la ruta metodológica propuesta desde las secuencias didácticas, conformada por cuatro momentos: inicial, desarrollo, cierre y un último momento de evaluación y seguimiento de los aprendizajes. Entendimos que es a partir de lo que nosotras como maestras deseamos alcanzar y la manera como lo hicimos que podíamos llevar a los niños a expresar lo que les habitaba, a apasionarse por varias realidades y a reconocer que ellos tuvieron todas las capacidades para entender y encontrar sentido a un texto.

Es importante señalar que, la escuela juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo, físico y social del individuo, así, las formas en que es vivenciado el lenguaje y la construcción de significados por los estudiantes adquiere gran importancia debido a que estas son las guías que permiten reconocerse, entender y relacionarse con el propio ser y la otredad, para la formación de seres autónomos en su sentir, conscientes de su entorno y de sus vidas, seres que encuentran la manera de darle valor a los momentos, a las personas y a las cosas, en palabras de una de las maestras que participó en el grupo focal, “considero que somos nosotras quienes debemos de buscar los medios que permitan acercar a los niños al mundo de la literatura”.

Finalmente, consideramos que toda vida humana es única e irrepetible, por esto en las escuelas deberíamos proponer espacios para que el ser descubra sus habilidades. Al llevar al aula las secuencias didácticas propuestas en nuestra metodología, procuramos sostener esos momentos en los cuales los niños podían expresar lo que sentían y no lo que debían decir, esto fue lo que marcó la diferencia porque respetamos sus capacidades reales. Con la

construcción de los libros álbumes, en cada grado, los niños demostraron que tenían una creatividad poderosa, que la edad no limita y que como humanos todos tenemos la capacidad de crear, contar y significar este amplio universo. En este sentido, si dejamos de lado lo que se espera que el niño aprenda, se podría identificar lo que resuena en él para permitirle ser autónomo y consciente de su proceso formativo.

#### 4. Epílogo

Algunos días son diferentes. Días que podrían ser parecidos a los demás. Y sin embargo poseen algo que los otros no tienen. Apenas un pequeño detalle, [...]. Porque los pequeños detalles no están hechos para ser advertidos. Están hechos para ser descubiertos. Y cuando dedicamos un tiempo a buscarlos, aparecen. Germano Zullo (2012) libro álbum *Los pájaros*

Sirva esta cita como abre bocas para lo que queremos relatar dentro del presente epílogo. Se aproxima el final y como en todo proceso investigativo, este apartado debería estar destinado para las conclusiones como unas enunciaciones de cierre, que le ponen punto culminante a lo caminado, a lo recorrido, a lo interpretado. No obstante, como una propuesta de la línea de formación en la que estuvimos matriculadas durante estos años de la Maestría en Educación y a partir de lo concertado con nuestros asesores, quisimos escribir algunas reflexiones sobre todo lo que involucró la construcción y el desarrollo de nuestra investigación, desde los ámbitos personales y académicos, sin dejar pasar por alto los resultados obtenidos dentro de este proceso investigativo. Así pues, en estas líneas que siguen, quisimos retomar esos *pequeños detalles* que fueron trascendentales para este ejercicio, pues fue todo un reto el poner en palabras escritas lo que nos hizo sentir, pensar y comprender esta propuesta de investigación alrededor de nuestras vidas y las prácticas pedagógicas que orientamos.

De entrada, vamos a retomar un comentario que nos hizo una de nuestras maestras en la Maestría, cuando presentamos por primera vez este escrito. Ella nos habló sobre “pensamientos encriptados”, al plasmar en un papel las implicaciones de nuestro proyecto. Realmente nos resultó difícil entender que nuestra manera de escribir no se acercaba a lo que la Universidad exigía; nos cuestionó el hecho de reconocer que en la escuela estábamos acostumbradas a llenar formatos, pasar información de un lado para otro, diligenciar instructivos, entre otras posibilidades de escritura. No obstante, luego del paso por este proceso de trans-formación, pudimos reconocer que el escribir y el dejar que nuestros pensamientos y sentimientos se organizaran en un texto coherente con las vivencias, resultaba ajeno a nuestras realidades. Y allí visualizamos que nuevas comprensiones fueron emergiendo en nuestro trasegar.

Asimismo, recordamos con nostalgia los momentos en los que nos atrevíamos a dejar de lado todas aquellas sensaciones y angustias que nos invadían al momento de escribir; así intentamos enfrentarnos a un texto desde una mirada externa a nosotras, al recibir las devoluciones, frecuentemente nos encontramos con sensaciones de inconformidad con nosotras mismas, de angustia y desesperación por no saber responder a muchas de las exigencias de la Maestría. Nos dimos cuenta que escribir era un proceso difícil, de nunca acabar, que se fortalecía con la práctica y con la puesta en escena de los propios pensamientos y sentimientos. Y, aunque nuestro reencuentro con la escritura se fue dando con mayor fluidez mientras avanzábamos en el trayecto, consideramos que el camino de aprendizajes que este proceso tiene es largo, requiere de nuestro esfuerzo y constancia para cualificar su esencia; al tomar conciencia de ello, empezamos a vincularnos más directamente con aquellas experiencias vividas que transformaron nuestro ser, posibilitando el encuentro con un modo de escritura más sentida y profunda.

Dentro de este contexto, en nuestra investigación nos preguntamos por los aportes del libro álbum como artefacto cultural en la formación de lectores literarios, dado que, quisimos vivenciar, con nuestros estudiantes, otras formas de leer y de interpretar la lectura, a través de la consolidación de espacios de exploración, diálogo y encuentro con lo íntimo y también con lo diferente, de tal forma, desarrollamos un proceso que trajo a nuestras vidas y a nuestro hacer múltiples aprendizajes. Por ello, al incluir en nuestras prácticas un artefacto tan potente como lo es el libro álbum y al trabajar desde sus bondades intertextuales, culturales y simbólicas pudimos encontrar nuevas formas de acercamiento a los niños y tejer momentos cargados de sentido. Cada encuentro con un libro álbum se convirtió en un momento mágico y trascendental, que posibilitó la reflexión acerca de los propios saberes, el análisis de pistas para descifrar lo que se nos estaba susurrando y el encuentro con otras maneras de representar nuestras experiencias y las de aquellos otros a quienes nos aproximábamos.

Del mismo modo, encontramos que las bondades del libro álbum iban mucho más allá de una simple unión entre diferentes formas del lenguaje porque, debido a la particularidad de sus diseños en las ilustraciones, reconocimos verdaderas obras de arte que nos trastocaron como lectores y nos transportaron a otros universos discursivos. Nos vimos en un constante diálogo con las palabras narradas en esa dimensión textual, que lograron llevarnos a dibujarlas y ponerlas en interacción con nuestras propias imágenes del mundo. Para darle fuerza a lo anterior, traemos a colación las palabras de una maestra que participó del grupo

focal, cuando le compartimos el libro álbum *Camino a casa*: “la literatura y el arte se pueden articular en una sola y como hay movimiento también podemos integrar todas las dimensiones del desarrollo” (maestra sede Joaquín Aristizábal).

Por otro lado y a propósito de uno de los objetivos planteados en el primer capítulo de nuestra investigación, el cual se refirió a comprender los aportes que hacía el libro álbum como artefacto cultural en la formación de lectores literarios en los grados 0.2 y 5.3; encontramos que los libros álbumes permitían reconocer múltiples maneras en las que nos construimos como personas desde una representación muy profunda y muy personal, aproximándonos también a otras formas de vivir la naturaleza, las relaciones humanas y la interacción con los mundos visibles e invisibles. Todo lo anterior nos permitió interpretar nuestras realidades y las de nuestros niños en esos mundos de letra e imagen, dicho de otro modo, nos pudimos ver a nosotros mismos en esas narraciones y agenciar otras formas de relación entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo a la que hicimos alusión anteriormente. Esto último nos lleva a recordar las voces de un estudiante cuando expresó que “me gustan los libros álbumes, porque tratan temas diferentes y permite leer de otra manera” (Estudiante de quinto).

En este sentido, encontramos una reflexión potente que nos permite reconocer al libro álbum como un texto portador de historias que refleja desde su interior múltiples posibilidades de simbolizar y de representar los acontecimientos de una comunidad en particular; como lo demostraba el *Ladrón del fuego* o *Irupé Yaguareté*; narraciones que se inspiraron en interpretaciones míticas y creadoras de otras realidades con infinidad de significados, que nos llevaron a comprender distintos procesos simbólicos en los que se identificaron no sólo la interpretación de las imágenes de los libros álbumes, sino también la construcción de los estudiantes a partir de sus experiencias.

Por esta razón, nuestro proyecto se fue instaurando como el ritual alrededor del fuego que posibilitaba el reconocimiento de otros mundos, otras culturas, otras situaciones que facilitaban el encuentro con nuestras propias voces y con aquellos que las dispusieron para ser conocidas. Asimismo, desde la cercanía con el otro y con lo otro, prevalecía la escucha mutua, el despliegue de nuestros sentidos alrededor de lo que la palabra verbal y no verbal iban tejiendo, todo con el fin de configurar sentidos, resignificarnos y develar la imaginación. Allí comprendimos que nuestra investigación era profunda como un océano, que sus



misterios estaban ocultos en cada interior, reconocimos sus bondades y fortalezas, descubrimos en la marcha nuevas maneras de nombrar, de representar, de recurrir a la experiencia, de unir sentidos a través de diferentes culturas y épocas.

Del mismo modo, entendimos que la formación de lectores literarios en la escuela está íntimamente relacionada con aquello que el maestro cree y configura. De esta forma, encontramos que debemos dejar atrás algunas comprensiones alrededor de nuestra práctica pedagógica y retomar unas más vinculantes, abiertas y dispuestas a entender que necesitamos transformar nuestro hacer docente para estructurar procesos pensados desde las necesidades de los estudiantes, ligados a sus saberes y formas de comprender la realidad, al respecto Lerner (2005) expresa que,

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir a otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos ... (p. 26)

Como lo planteaba Lerner, la lectura nos permite ser libres, nos brinda respuestas a los propios interrogantes, admite el acercamiento a nuevas realidades y genera la capacidad de defender con entereza nuestras ideas. Esto lo vivenciamos en el transcurso de cada sesión, y reafirmamos lo que sospechábamos, nosotras como maestras podemos generar momentos que permitan el acercamiento de los estudiantes con la lectura, que sea más íntima, más natural, motivante y generadora de placer, percibimos que a los niños sí les gusta leer y que les agrada descubrir mundos posibles que ponen en diálogo permanente con sus historias de vida, que se motivan cuando se les permite construir con otros y que pueden acceder, de manera efectiva, a lo que el texto les está brindando cuando no están condicionados ni obligados a responder un recetario de preguntas, para tener una nota que favorezca su proceso académico.

En este sentido, la educación es fundamental en la transmisión de saberes y de cultura de una generación a otra; los maestros tenemos una gran influencia en la educación de nuestros estudiantes y esto lo podemos lograr a través de la lectura, esa que promueve la creatividad de los niños para dar respuestas a sus problemáticas, que los invita a reconocerse como parte fundamental de un colectivo social y que les hace recordar que su voz es importante.

Con lo anterior, ratificamos la importancia del libro álbum en la formación de lectores literarios, ya que al llevarlo a nuestras aulas logramos entender cómo se estaba pensando cada uno de nuestros estudiantes, pero sobre todo cuál era la lectura del mundo que ellos tenían, desde estas narraciones identificamos sus posturas. También, a través de la simbolización que cada uno le dio a los personajes y a los contextos, pudimos conocer sus historias de vida, la construcción de sus hogares, de sus familias y lo que sucedía en cada una de estas; así comprendimos que, en ocasiones como maestras era más fácil rotular y cuando escuchamos las situaciones que habitaban en sus vidas, comprendimos sus sufrimientos y sus alegrías; nos reconocimos como *común-unidad*, con inteligencia emocional para poder entender a nuestros estudiantes. Esto, nos remitió a las palabras de un niño de quinto: “Alguien cuando se siente amado lucha y ve que puede cambiar”.

Con estos rituales alrededor de los libros álbumes, logramos que nuestros estudiantes se pudieran asomar al mundo, salir de sí mismos para observar todo lo que este tenía para darles y así configurar nuevos sentidos, para propiciar otras interacciones e intercambios de saberes. Así, empezamos a empoderarnos como maestras dentro de un sistema educativo de la formación literaria de nuestros estudiantes, era recurrente querer poner en práctica todas las propuestas e innovaciones que nos brindaba la Maestría y, a su vez, encontrar en el disfrute, en la construcción colectiva con los niños diferentes escenarios de aprendizaje. Al respecto, encontramos que los acercamientos con los diferentes libros álbumes nos permitieron entender que estos artefactos atraen la atención de los estudiantes, los llevan a hacer parte de otras realidades y les permite reflexionar, empoderarse y proponer a través de la palabra.

Además, encontramos que la edad no es un tema relevante para acceder a la lectura de estos textos, al abordar dos grados con edades tan diferentes descubrimos que con la lectura se logra dar cuerpo al contexto en el que nos desenvolvemos donde se involucran todos los sentidos, la sensibilidad y la sensorialidad, así formamos sujetos críticos con los que no es

fundamental solo el decodificador, sino que sepan dar cuenta de la manera como se comprenden dichas lecturas porque la literatura no es un modelo para representar el mundo, la literatura permite crear el mundo. Desde este punto surgen nuevas preguntas que valdría la pena ser abordadas en algún momento como: ¿qué es lo que la escuela quiere que el niño lea y qué es lo que los niños quieren realmente leer? ¿Es la lectura de los libros álbumes una oportunidad para plasmar de forma escrita las propias experiencias?

De otro lado, vislumbramos cómo el velo se alejaba de nuestros ojos y reconocimos las experiencias de los otros y las nuestras como posibilidades de creación, hicimos resistencia a lo que generalmente se instauraba como norma y nos dedicamos a disfrutar y a tejer sentidos alrededor de la palabra, recordamos que somos humanos encargados de formar humanidad, que la idea era mostrar cómo cada uno de estos seres, que estábamos acompañando en su proceso educativo, formaban parte de este territorio, no lejano ni ajeno de nosotras. De esta manera, se volvió todo un reto el querer cumplir con el sistema y, al mismo tiempo, ser fieles a lo que como personas y profesionales estábamos sintiendo.

Así volvimos a repensarnos, comprendimos que todos en la escuela somos parte de la misma tribu, pudimos sentirnos en un ritual que nos lleva adentro para recordarnos por qué elegimos nuestra profesión. Nos reconocimos como humanas y eso hizo que transformáramos la manera como estábamos pensando la escuela, volviendo a lo que esta significa, porque casi todo lo que puede hacer la educación es invitar a nuestros niños a soñar. Desde esta postura, reconocemos que es necesario observarnos a diario y no olvidarnos nunca de aquellas maestras que somos, porque el día que no estemos en la capacidad de observarnos, sabremos que es momento de dejar nuestra labor.

Luego de este proceso de aprendizaje en el que fue necesario reflexionar sobre nuestro hacer como docentes consideramos que nuestro proyecto se vislumbra como un inicio, como la oportunidad de seguir cualificando nuestras prácticas pedagógicas mediante la utilización en el aula del libro álbum como un artefacto cultural que trasciende la lectura y permite que el lector encuentre múltiples sentidos, interprete los indicios que le ofrece el texto y llegue a comprender diversas realidades.

En este sentido, consideramos importante crear una comunidad de aprendizaje con nuestros compañeros de la sede en la que podamos compartir las experiencias vividas,

reflexionar sobre los análisis contruidos y proponer otros libros álbumes que nos involucren en una nueva experiencia de lectura literaria en la que podamos abstraer, comprender y crear a través de la palabra. En coherencia con lo anterior, pensamos que este trabajo planeado, organizado y contruido desde un colectivo, se convierte en una oportunidad plausible para respaldar nuestro proceso de condonación de la beca de Maestría.

Al respecto, consideramos factible que desde las directrices institucionales se integre el proyecto *El libro álbum y sus aportes en la formación de lectores literarios* en el área de lenguaje y en la dimensión comunicativa para el grado de transición, como una oportunidad para abordar desde el aula nuevos acercamientos a la Literatura Infantil. En este sentido, estimamos que más allá de involucrar un texto o una lectura al interior de una clase, se trata de construir desde un colectivo una planeación articulada al contexto local y a los propósitos institucionales, que den cuenta de un trabajo mancomunado en el que se generen diversos escenarios de significación, que hagan posible el goce literario, el reconocimiento de lo ajeno, la reflexión y comprensión de realidades paralelas y distantes a las nuestras.

En diálogo con esta perspectiva, entendemos que el libro álbum es un artefacto que posibilita caminos más sensibles hacia el encuentro con lo literario; sus bondades permiten una lectura fluida y minuciosa, en las que la comprensión de las narraciones presentes genera la posibilidad de verbalizar sentimientos y percepciones. En este sentido, la lectura de estos textos se convierte en soporte para generar de forma escrita nuevas construcciones posibles basadas en amplias representaciones relatadas y sustentadas desde la experiencia de lectura.

Por último, reconocemos que esta experiencia, se convirtió para nosotras en una de las más sentidas porque nos permitió mirarnos a nosotras mismas desde otro lente, entendimos que es desde nuestro interior que debemos empezar a cambiar esquemas y a promover nuevos escenarios de aprendizaje, que despierten la atención, que motiven y contribuyan al reconocimiento del mundo desde una realidad más cercana y mucho más sentida.

## 5. Referencias bibliográficas

Angrosino, M. (2000). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*; Editorial Morata. Madrid

Arrubla, M. (2011). *Érase una vez el cuento. Indagación sobre la didáctica de la escritura narrativa a través del cuento*. Maestría en Educación. Universidad Javeriana, Colombia.

Ávila, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación Edición electrónica*. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)

Baena, G (1985) *La investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica* de [www.eumed.net/libros/2006c/203/2c.htm](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2c.htm)

Baena, L.A. (1987). *Revista Lenguaje N° 16* . Universidad del Valle Cali, Colombia

Bauselas, E. (2005). *La docencia a través de la investigación-acción*. Esperanza revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. (Artículo)

Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio*. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Argentina. La ventana Indiscreta. Ensayos sobre LIJ.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España. Siglo XXI editores.

Bajtín, M.; Medvedev, P.N. (1989) *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1985, citado en NYSTRAND, M., op cit.

Barrena, D. (2010). *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción*. Universidad de Barcelona. Maestría en didáctica de la lengua y la literatura.

- Bartolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra. Madrid
- Beardsley, Monroe y Hospers. 1984. *Estética, Historia y Fundamentos*. Madrid.
- Berger, J. (2000) *Modos de Ver*. Barcelona: G. Gili
- Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Borja, M, Galeano A, Ferrer Y (1999). *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana* (Concepts of children and youth literatures, their periodization and canon issues in Colombian literature). Texto completo en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9702>
- Camps, Anna (2003) *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Editorial Grao.
- Canclini, Nestor (2003), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.
- Cassirer, E. (1985). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica. México
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Cervera, J. (1984). *La teoría de la literatura infantil en la educación básica*. Cincel. Madrid.
- Cerrillo, P, García J. (2001). *Lo Literario y lo infinito, concepto y caracterización de la literatura infantil*. ISBN 84-8427-134-X.

Cerrillo, P, García J. (2010) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Fondo de cultura económica; México.

Cerrillo, P. (2016) *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica, México.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. La lectura literaria en la escuela. México, D.F: Fondo de cultura económica.

Colomer, T. y Durán, T. (2001). *La literatura en la etapa de educación infantil*. En Colomer, T. (2011). *La Enseñanza de la Literatura como construcción de sentido*.

Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder. Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad (Gedisa, ed.). Barcelona.

Di Sarli, N. (2017) Proyecto Libros Solidarios. Experiencias de libro álbum. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Díez, M. (2019). *Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual*. Universidad de Alicante antonio.diez@ua.es ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-6147>

Dussel, I. (2005). Educar la mirada: notas sobre los aportes de la mirada a la formación docente. *Revista Belo Horizonte*, 41, 157–174.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.) (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Fundación OSDE.

Elías, N (1998). *Teoría del Símbolo un ensayo de antropología Cultural*. Ediciones Península.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Ferrari, E. L. (1992). *Introducción a Panofsky (Iconología e historia del arte)*. En E. Panofsky. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial, (pp. IX-XL).

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores s.a. de c.v. México.

Freire, Paulo (1997); *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI

Gadamer, H.G. ((1991); *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Gadamer, Hans Georg. ((1991); *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Galeano, E. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad Eafit.

García, N. (2005). *La Cultura Extraviada en sus Definiciones, en Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad* (Gedisa, ed.). Barcelona

Gauthier, G. (1986); *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid: Cátedra

Geertz, C. (2005), “*La descripción densa*”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, González, D. *Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria*.

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29802/Literatura%20infantil.pdf?sequence=1>

Gehlen, A. (1987). *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*. Ediciones Sígueme. Salamanca. España.

Gil, D (1979). *Literatura Infantil: Necesidad de una caracterización y de una crítica Literaria*. Centro virtual cervantes.



Guzmán, S (2017) *SECUENCIA DIDÁCTICA NUESTRAS FAMILIAS EN IMÁGENES. Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con libros álbum.* Universidad Icesi. Santiago de Cali.

Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hanán, F. (2008). [www.educ.ar](http://www.educ.ar). (M. Klibanski, Entrevistador) Recuperado el 2016, de <https://www.educ.ar/recursos/113050/fanuel-hanan-diaz-libros-album-algo-mas-que-bellas-ilustraciones>.

Heilbrun (1988) *Writing a woman's life*. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.

Institucion Educativa José María Bernal, Proyecto Educativo Institucional, 2018.

Isava. L. (2009) *Breve Introducción a los artefactos culturales*. Universidad Ciudad Bolívar

Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Editorial Paidós Ibérica.

Jurado, F. *La formación de lectores críticos desde el aula*. Texto completo en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>

Kemmis, S & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes. Barcelona. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica. México (2004).

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2007). *Leer (enseñar a leer) entre las lenguas 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad*. En U. ICESI, LEYENDO EN BABEL. Colección "El árbol de las gaszas" Volumen 1. Colombia, Cali: U. ICESI.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica; México.

Libros para maestros, PNLE. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* Buenos Aires: Paidós.

Madriz, E. (2000). *Focus groups in feminist research*, en N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, edición.

Manguel, A. (2007). *Sobre la lectura. En 101 aventuras de la lectura* (pp. 9-19). Ciudad de México; IBBY y Artes de México.

Martín-Barbero, J (2000) "Retos culturales de la comunicación en la educación" en *Revista Chilena de Temas Sociológicos*. Santiago de Chile Año IV, N° 6-7

Martínez, C. (2020). *Literatura infantil, en Donde viven los libros*. disponible en: <https://www.dondevivenloslibros.com/2020/01/la-literatura-infantil-como-arte.htm>

Mendoza, A. (2003). *Los intertextos: del discurso a la recepción*. Cuenca: Universidad de Castilla-La mancha.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la primera infancia*. Bogotá D. C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes Técnicos de transición*. Bogotá D. C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá D. C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá D. C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá D. C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá D.C; Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Edición electrónica texto completo en:

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html>

Montes, G. (1999). “*Scherezada o la construcción de la libertad*”, en: *La frontera indómita*. México: F.C.E.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Múnera, M. (2017). *Saberes y prácticas campesinas de sanación: una aproximación a la medicina tradicional en el norte de Antioquia, Colombia*. *Revista Pensamiento actual*, Universidad de Costa Rica Vol 17

Ospina, W (2008); *La escuela de la noche*. Editorial Norma. Colombia

Páez, R. (2013). *Esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica*. *Infancias Imágenes*, 12(1), 124-129. <https://doi.org/10.14483/16579089.10746>

Panofsky, E. (1992). *Estudios sobre iconología*. Madrid

Pardo, Z. (2009). *Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana*. Bogotá. Ensayos. Historia y teoría el arte Universidad Nacional de Colombia.

Peirce, C.S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos aires: Nueva Visión

Peirce, C.S (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica

Pérez, L. & Tabares, A. (2009). *La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil implementación de una secuencia didáctica*. Maestría en Educación. Universidad Javeriana, Colombia.

Pétit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica; México.

Pétit, M. (2006). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* En A. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, *Lecturas sobre lecturas 2*. Bogotá: Consejo Nacional para la cultura y las artes.

Pétit, M. (2014) ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 161-171.

Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum*. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Pulido, C. (2010). *La Narrativa de Ivar Da Coll: Planteamientos estéticos y visuales del cuento infantil ilustrado en Colombia*. (Maestría en Educación). Universidad Javeriana.

Quizhpe, A. 2012. *Estrategias básicas de mediación lectora*. Segunda entrega. Diario Centinela. Disponible en: <http://diariocentinela.com.ec/estrategias-de-mediacion>.

Rabasa, M y Ramírez, M. (2.012) *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*; Bahía Blanca, Córdoba- Argentina: Ediuns.

Ranciére, Jacque (2005); *“Políticas estéticas”*; Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo; Universidad Autónoma de Barcelona

Robledo, B. (1998) *Antropología de los mejores relatos infantiles*; Biblioteca familiar de la Presidencia de la República; Colombia

Robledo, B. (2018) *El niño en la literatura infantil Colombiana.*; Fundación Cuatro gatos; Colombia.

Rodríguez, M. (2005). Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología. ISBN - 84-9822-173-0

Rojas, S. La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. Universidad Nacional Autónoma de México

Saint-Exupéry, Antoine de, *El Principito*, Publicaciones y Ediciones Salamandra, S.A.: Barcelona, 2000. ISBN 8478886281.

Sarland, C. (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Fondo de cultura económica.

Schaff, A, (1974) *Introducción a la Semántica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Sandín E. Ma. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Shulevitz, U. (2005). *¿Qué es un libro-álbum?* En J. Muñoz-Tebar y M.C. Silva-Díaz (Coord.). *El libro álbum: invención y evolución de un género*.

Silva- Díaz Ortega, M. (2005) *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Barcelona.

Szurmuk, Mónica (2009), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, Instituto Mora, México.

Tayana, J. (2014). *Nadie lee dos veces*. 1 de mayo 2019, de Lectores adictos Sitioweb:<https://lectoresadictos.wordpress.com/2014/06/11/nadie-puede-leer-dos-veces-el-mismo-libro/>

Taylor y Bogdan. (1997), *Introducción a métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós, Barcelona.

Valderrama, L. (2017). *Entre cultura y multimodalidad, el libro álbum como artefacto constructor de sentidos*. En Tesis; literatura con el libro álbum (30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vásquez, F. (2004). *El Quijote pasa al tablero*, Tomado de: Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia. Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia. N°1 Semestre II.

Vásquez, F. (2014). Elementos para la lectura de un libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345. sitio web:<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>

Villegas, F. (2010) *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes*. Universidad de Barcelona, maestría en didáctica de la lengua y la literatura.

Villegas, F; (2016) *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente*. Universidad de Barcelona, Doctorado didàctica de les ciències, les llengües, les arts i les humanitats.

Villalba, G. O. (2016). *El libro álbum: Experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Zullo, G. (2012). *Los pájaros; libros del zorro rojo*. Barcelona.

## Anexo 1. Análisis libros álbumes

FICHA TÉCNICA DEL LIBRO ÁLBUM	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	INTERPRETACIÓN ICONOLÓGICA	Por qué este libro para preescolar y por qué este libro para quinto.
<p><b>Libro álbum:</b> Camino a casa.</p> <p><b>Autor:</b> Jairo Buitrago</p> <p><b>Ilustrador:</b> Rafael Yockteng</p> <p><b>Año:</b> 2008</p> <p><b>Páginas:</b> de la 1 a la 19</p> <p><b>Casa Editorial:</b> Fondo de cultura económica</p> <p><b>SOPORTE DEL LIBRO ÁLBUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Físico</li> <li>● Digital</li> </ul>	<p><b>Nivel Literal:</b> Relata la historia de una niña que está acompañada por un león, desde la escuela hasta su casa, ella vive con el animal grandes y divertidos momentos.</p> <p>En este libro se muestra como los dos, caminan por la ciudad, van por su hermanito a la guardería, luego a la tienda del barrio para conseguir algunos alimentos y con estas provisiones poder preparar la comida.</p> <p>Seguidamente, se muestra cómo espera el momento donde su mamá llega del trabajo a casa.</p> <p>En este recorrido, el león se convierte en un ser que le brinda seguridad, compañía, posibilidades de alimentación y de protección.</p> <p>Al final de la lectura se observa una imagen familiar, que</p>	<p><b>Nivel inferencial:</b> Desde la primera imagen la niña refleja en su rostro el reconocimiento del león como un ser que le genera protección y que le permite ser feliz a pesar de estar en un entorno con grandes carencias económicas. Los colores presentes en la imagen muestran el contraste entre una ciudad opaca y una niña y un león a color como generadores de nuevas posibilidades de divertimento, ayuda y protección. Las imágenes van recobrando su tonalidad gracias a la compañía y la generación de seguridad que este animal le provee.</p> <p>Es importante reconocer que desde el inicio se muestra una placa que hace referencia a un periodo de violencia e injusticia social en el país, y que se relaciona, de manera efectiva, con el contexto por donde se desplazan.</p> <p>Es evidente que la compañía del león le permite a la niña ser ella misma y hacerse notar por donde quiera que vaya, sin temor a ser criticada por los adultos o por los niños. El trayecto que emprenden los dos deja ver que la niña vive en un lugar alejado, posiblemente una vereda o un barrio muy distante de la ciudad. Por su aspecto es marginado y muy pobre.</p>	<p><b>Nivel crítico:</b> El autor hace una aproximación a la realidad, que se ve reflejada en el país y que deja como consecuencia, familias descompuestas por la ausencia de algunos de sus miembros, debido a la guerra, la inequidad y a los desplazamientos que esta genera.</p> <p>También, permite el reconocimiento de las vivencias y los sentimientos ocultos en los infantes, que se ven obligados a carecer del amor, protección y acompañamiento de uno de sus miembros, en este caso, de la figura paterna, para asumir forzosamente nuevos roles que les obliga a sobrevivir en una sociedad violenta, injusta</p>	<p>Este libro se puede abordar desde el grado preescolar y el grado quinto porque narra una historia que está orientada a muchas de las realidades que viven los estudiantes, permitiéndoles hablar abiertamente de ellas y reflexionar sobre sus experiencias y la manera cómo las han afrontado.</p> <p>Además, abre una amplia gama de posibilidades para trabajar desde las diferentes áreas del conocimiento, las formas de representación que tiene la familia en la actualidad, el papel de la mujer en el hogar, la violencia y el desplazamiento en nuestro país y así, hacer visible la voz de quienes</p>

	<p>permite asociar al león con la figura paterna y de protección anhelada por esta niña.</p> <p>Es evidente cómo en esta narración la ausencia paterna se representa en la figura de un león, quien simboliza para la niña todo aquello que generalmente los padres brindan a sus familias: compañía, seguridad, protección.</p>	<p>Además, en la narración se hace evidente como el trato a la mujer y el establecimiento de nuevas posibilidades de sostenimiento aumentan con una figura masculina, como símbolo de poder y de autoridad, donde se reconoce a la mujer desde un imaginario colectivo como un sujeto que debe encargarse desde pequeña del cuidado de los niños y de las labores domésticas, y en ocasiones llegar a asumir estos roles, sumado a tener que salir a trabajar durante una larga jornada para buscar el sustento de los hijos.</p> <p>Es importante acotar, que, desde nuestras maneras de ver el mundo, no estamos de acuerdo con estos planteamientos pues en la actualidad las mujeres podemos desarrollar múltiples labores que nos permiten desenvolvemos en diferentes escenarios, donde tenemos mayores posibilidades de ser reconocidas, de obtener mejores ingresos y de ser más independiente.</p> <p>Continuando con la descripción iconográfica, las imágenes permiten la identificación de una vivienda bastante humilde, la cual carece de comodidades y lujos.</p> <p>Adicionalmente, se observa cómo la figura paterna desaparece gracias a las consecuencias de la guerra, sustentada en los diarios que se encuentran en la mesita de noche y del desplazamiento y los cambios que debe asumir una familia gracias a las consecuencias que la guerra genera internamente.</p>	<p>y con desigualdad social. Lo anterior, deja como consecuencia a seres vulnerables, que deben adaptarse a nuevos estilos de vida.</p> <p>Además, el autor desde la narración permite el reconocimiento del papel que desempeña la mujer, en estos casos de violencia y desplazamiento, donde debe asumir al igual que los hijos nuevas roles y enfrentarse a un mundo totalmente diferente, donde se tiene que llenar de fuerza, valentía y coraje para hacerle frente a las situaciones venideras y de esta forma, con nuevas tareas y nuevos retos enfrentarse a la sociedad como madre cabeza de hogar.</p>	<p>han sido espectadores o protagonistas de historias similares.</p> <p>De igual manera, este libro álbum posibilita reconocer desde lo literal, el significado del león dentro del entorno natural y permite la identificación de la simbología que éste representa en diferentes comunidades y la relación que su significado tiene con las acciones y comportamientos de las personas, en este caso, del padre ausente de la historia.</p> <p>Finalmente, el trabajo con este libro álbum dentro del aula de clase permite la integración de saberes, la apuesta por variadas actividades, que llevan a los niños a reflexionar sobre lo que tienen, sobre lo que conocen y sobre lo que configuran al leer este texto.</p>
--	--	--	--	--



		<p>Finalmente, es evidente la semejanza del león con el padre, se establece una relación con este animal y la figura paterna ausente.</p> <p>La relación se configura desde el aspecto físico, donde se puede asociar al padre con el león desde el cabello del progenitor y la melena del animal, además, desde las representaciones que cada uno constituye desde su entorno, ambos reconocidos como símbolos de protección, autoridad y compañía para la manada y para la familia.</p>		
--	--	---	--	--

FICHA TÉCNICA DEL LIBRO ÁLBUM	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	INTERPRETACIÓN ICONOLÓGICA	Por qué este libro para preescolar y por qué este libro para 5
<p><b>Libro álbum:</b> <b>Irupé y Yaguareté</b> <b>Autor:</b> Mariana Ruiz Johnson <b>Ilustrador:</b> Mariana Ruiz Johnson <b>Año:</b> 2010 <b>Páginas:</b> 29 <b>Casa Editorial:</b> Fondo de cultura económica.</p> <p><b>SOPORTE DEL LIBRO ÁLBUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Físico</li> </ul>	<p><b>Nivel Literal:</b> Este texto colorido y cargado de imágenes muestra desde el inicio a una niña llamada Irupé, ella tiene sed, entonces empieza un recorrido por la selva para buscar agua. Por el camino que transita pasa cerca de varios animales y se encuentra rodeada de gran vegetación. Sin darse cuenta, el hambriento y enorme jaguar Yaguareté la sigue con cuidado para no ser descubierto y lentamente se va acercando a ella, de forma sigilosa. De repente se abalanza sobre Irupé, los pájaros se asustan y salen volando. Yaguareté cae encima de Irupé para lamerla, ella sonríe plácidamente, finalmente en la tranquilidad del hogar Irupé cocina el almuerzo y ambos se sientan a comer y disfrutar de un muslo de pollo. El jaguar o yaguareté es reconocido como un animal</p>	<p><b>Nivel inferencial:</b> Desde el inicio el texto muestra a una niña que sale a buscar agua por la selva, pareciera que el camino fuera conocido por ella ya que en su rostro siempre se ve un gesto de alegría. Muy cerca está Yaguareté un jaguar que la persigue por todo el camino y cada vez se aproxima más y más a la niña, la mira con deseos de cazarla. En el momento en que se abalanza sobre ella pareciera que la fuera a devorar, sin embargo, se percibe que Irupé y Yaguareté ya se conocen y el gesto que él estaba haciendo era para buscarle juego a su amiga, quien accede de manera cariñosa y recíproca. Se puede deducir que llevan mucho tiempo viviendo en la selva ya que Irupé tiene construida una casita y tiene definido el lugar donde cocina los alimentos. Además, es evidente como Yaguareté siente gran cariño por Irupé comportándose como una</p>	<p><b>Nivel crítico:</b> La autora hace un reconocimiento al Yaguareté como un animal que vive en las selvas de América. De acuerdo con las imágenes, da a entender que este animal habita ambientes de todo tipo dentro de su área de distribución, desde lugares casi desérticos y boscosos, hasta lugares selváticos. De hecho, su distribución actual se extiende desde el extremo sur de Estados Unidos hasta América Central continúa su paso por el noreste de Brasil, y habita, además, áreas selváticas como Amazonas o elevadas como la región montañosa de Bolivia y noreste de Argentina. Mariana Ruiz hace un contraste entre la personalidad de este férido presente en el libro y los ejemplares reales que sobreviven en las selvas; ya que los yaguaretés son fundamentalmente solitarios y feroces, ella los representa dentro</p>	<p>Este libro está dirigido al grado transición y al grado quinto porque narra a través de imágenes y colores la historia de unos personajes que se encuentran en la selva y que juntos viven situaciones interesantes que llevarán a los niños a imaginar, a conocer y explorar nuevos lugares, animales y culturas. Además, posibilita el alcance de nuevos conocimientos en los estudiantes sobre la vida en la selva, los animales que allí habitan, las tribus nativas de este sitio, las costumbres y creencias. El texto facilita el reconocimiento de variadas narrativas que tiene relación con el personaje, dándose la intertextualidad y la posibilidad de articular sus propios conocimientos a lo que están conociendo a través de este interesante libro álbum.</p>

	<p>peligroso que habita en las selvas tropicales de América y que ataca ferozmente a sus víctimas.</p> <p>En este texto Yaguareté, más allá de ser un animal feroz, representa la compañía fiel e incondicional de un amigo.</p> <p>Irupé representa a un habitante nativo de las selvas, quien refleja la tranquilidad que se puede sentir al andar por este lugar tan colorido, lleno de animales y vegetación. Este espacio se vuelve para ella un lugar seguro en el que puede ser ella misma y andar libremente.</p>	<p>mascota obediente y sumisa que espera a que su amo le proporcione los alimentos.</p>	<p>del texto como un animal muy juguetón, amigable y sociable. 1</p> <p>En el texto la autora hace referencia a una verdadera amistad entre animal y humano, paradójicamente en la realidad mueren con frecuencia a manos de ellos.</p> <p>Es preciso reconocer que el texto se puede relacionar con la leyenda Yaguareté de Argentina, propio de algunas tribus indígenas, donde se hace alusión a un personaje con características similares, que viven al interior de las selvas y que expresa la necesidad del hombre de entender y aceptar su lado animal.</p> <p>Además, demuestra mediante este texto como muchas veces las apariencias engañan y lo que se ve no es lo que parece. También nos hace un llamado a no juzgar o hablar sin tener certeza de lo que realmente está sucediendo.</p>	<p>De igual manera, este libro álbum permite el acercamiento a diversas temáticas que pueden ser abordadas desde diferentes estrategias como lo pueden ser: El uso de las predicciones en el momento de leer, el ordenamiento de imágenes dentro de un texto, la construcción de historias de manera grupal e individual, entre otras, que permiten un acercamiento más íntimo con la lectura, además, permite el análisis, la creación y la socialización de las experiencias construidas a partir de la lectura del texto.</p>
--	---	---	--	--

FICHA TÉCNICA DEL LIBRO ÁLBUM	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	INTERPRETACIÓN ICONOLÓGICA	Por qué este libro para preescolar y por qué este libro para 5
<p><b>Libro álbum:</b></p> <p><b>Murciélagos en la biblioteca</b></p> <p><b>Autor:</b> Brian Lies</p> <p><b>Ilustrador:</b> Brian Lies</p> <p><b>Año:</b> 2009</p> <p><b>Casa Editorial:</b> Editorial juventud</p> <p><b>SOPORTE DEL LIBRO ÁLBUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Digital</li> </ul>	<p><b>Nivel Literal:</b></p> <p>Murciélagos en la biblioteca es un texto que está escrito en versos, trata de unos murciélagos adictos a la lectura que despiertan al atardecer, se encuentran aburridos y no tiene nada que hacer, hasta que escuchan ¡Hay una ventana abierta!</p> <p>Todos juntos deciden salir volando hacia la biblioteca, aquel lugar donde pueden pasar una noche leyendo.</p> <p>Cada vez que los murciélagos tienen la posibilidad de ir a la biblioteca, lo hacen. De esta manera, al llegar, los más viejos van directo a sus sitios predilectos, otros buscan libros de comida y los nuevos quieren descubrir qué tiene de interesante ingresar allí.</p>	<p><b>Nivel inferencial:</b></p> <p>En este texto se puede reconocer el gran valor que tiene la lectura para los murciélagos, el amor que demuestran por acercarse a los libros y a todo lo que ellos encierran.</p> <p>La lectura se vuelve un momento de placer y de goce, por tal motivo, es tan importante y cobra un lugar especial en sus vidas.</p> <p>Los padres se convierten en modelos para acercar a sus hijos a la lectura y es desde su ejemplo que los más pequeños aprenden a</p>	<p><b>Nivel crítico:</b></p> <p>El autor quiere hacer un elogio a los libros, a la literatura y a todos lo que ellos brindan, permite el reconocimiento de mundos posibles a través de la imaginación y de lo que estos pueden ofrecer.</p> <p>Además, registra que el interés por los libros permite unir los lazos que se tienen y encontrar zonas en común para ampliar los aprendizajes y transformar los propios pensamientos.</p>	<p>Este libro es apropiado para el grado transición y para el grado quinto porque permite recordar y disfrutar de textos con rimas, que divierten y enseñan a los niños pequeños y grandes, llevándolos a escuchar atentamente lo que los murciélagos hacen para poder leer, invitándolos a seguir su ejemplo para ser implementado desde la escuela y la familia. Los dibujos de este libro álbum son propicios para que los niños empiecen a construir sus propios relatos y elaborar nuevas y diversas historias.</p>

	<p>Algunos deciden dedicarse a algún juego, hacen formas con las sombras y ruedan por las alfombras.</p> <p>Encuentran libros tridimensionales y espacios en los que se pueden bañar y divertir.</p> <p>En algunos momentos les da dificultad concentrarse, sin embargo, reconocen que la hora de cuento es muy divertida y para ello, adoptan diferentes posiciones, abrazan a sus crías y se preparan para escuchar atentamente. Entre los textos que leyeron se encuentran diferentes tipos de cuentos tradicionales.</p> <p>Los murciélagos están tan concentrados en los libros y en la lectura que no se dan cuenta que amaneció y que la luz está entrando en aquella habitación. Al percatarse del amanecer huyen rápidamente por la ventana, deseando que, en algún momento, un bibliotecario pueda nuevamente dejar una ventana abierta y así poder volver a ingresar</p>	<p>disfrutar de estos espacios y de todo lo que este mundo les ofrece.</p> <p>Los murciélagos con más experiencia ya saben dónde dirigirse, se hacen expertos en el manejo de los libros y se desplazan con gran habilidad por estos espacios brindándoles a los neófitos la posibilidad de conocer y adentrarse a este interesante mundo.</p> <p>Desde este texto se establece una relación directa entre la función que cumplen los bibliotecarios para cautivar a los niños y adentrarlos al fascinante mundo de la lectura.</p>	<p>La biblioteca se convierte en el texto en el lugar de encuentro que acerca a los murciélagos al encuentro con lo deseado, en este caso la lectura. Igualmente sucede con la realidad, la biblioteca pasa de ser una estructura a convertirse en un espacio de conocimiento que recibe, une y enseña a quien voluntariamente quiera acceder a todo lo que encierra.</p> <p>El autor lleva a los niños a ver a estos animalitos con otros ojos, en los que el miedo se transforma en posibilidad de</p>	<p>Además, a partir de allí los estudiantes pueden establecer un reconocimiento de la importancia de la lectura en el nivel que se encuentran, de los hábitos que se deben tener para ser un buen lector, de la importancia de la familia para cultivar este hábito y del papel de la escuela como centro de aprendizaje, diversión y socialización para continuar ese proceso iniciado en el seno del hogar.</p> <p>Este libro álbum hace una constante invitación a la lectura desde diferentes escenarios, en los que se observan la lectura individual y grupal, el intercambio con el otro, la posibilidad de recurrir a</p>
--	---	---	--	---

	<p>Al final todos salen presurosos, pensando y recordando en todo lo que conocen y saben, anhelando nuevamente la llamada, ¡Vamos todos de aventura, hoy es noche de lectura!</p> <p>Los murciélagos hacen referencia a todas aquellas personas que desean incesantemente conocer, aprender, vivenciar a través de la lectura concienzuda de los libros, nuevas formas de ver y entender la vida.</p> <p>Además, refleja que el deseo por aprender, trasciende las barreras del tiempo y del lugar. de quien va en busca de estos portadores del saber sin importar la hora ni el espacio.</p> <p>Las ventanas abiertas hacen alusión a la promoción y la animación que hacen los bibliotecarios para cautivar a las personas en el mundo de la lectura.</p>		<p>reconocimiento que desde la literatura hay unos seres que están deseosos por aprender y vivir grandes aventuras.</p>	<p>variedad de textos y el deseo continuo por descubrir y aprender.</p>
--	--	--	---	---

	<p>Las bibliotecas se convierten en el centro del saber y en el lugar de encuentro para aquellos que disfrutan de los tesoros que tiene escondidos.</p>			
--	---	--	--	--

FICHA TÉCNICA DEL LIBRO ÁLBUM	DESCRIPCIÓN PREICONOGRÁFICA	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	INTERPRETACIÓN ICONOLÓGICA	Por qué este libro para preescolar y por qué este libro para 5
<p><b>Libro álbum:</b> <b>Ladrón del fuego</b></p> <p><b>Autor:</b> Ana Paula Ojeda</p> <p><b>Ilustrador:</b> Juan Palomino</p> <p><b>Año:</b> 2013</p> <p><b>Páginas:</b></p> <p><b>Casa Editorial:</b></p> <p><b>Editado por Tecolote y CONACULTA</b></p> <p><b>SOPORTE DEL LIBRO ÁLBUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Digital</li> </ul>	<p><b>Nivel Literal:</b></p> <p>El libro álbum inicia hablando de un mamífero muy peculiar que es el tlacuache, así se nombra en México a la zarigüeya, narra que existen cinco géneros diferentes de este marsupial, data que es uno de los mamíferos más antiguos de la tierra y que no ha cambiado desde su aparición hace más de cincuenta millones de años. La zarigüeya hace madrigueras en los árboles caídos, su cola es más larga que su cuerpo, es pelada y escamosa; come granos, frutas, gallinas, es nocturno, gruñe y expide un olor apestoso para defenderse de sus depredadores, además puede caer en estado de coma para que sus enemigos piensen que está muerto y después de varias horas sale huyendo. Sus manos parecen como la de los humanos, incluso tiene cinco dedos; sus patas traseras tienen dedos totalmente opuestos y por eso puede trepar con facilidad.</p>	<p><b>Nivel inferencial:</b></p> <p>Las ilustraciones son bastante complejas y muestran mucha iconografía prehispánica que dan bastantes significados en nuestra actualidad, conservando la fuerza originaria del mito como tal. Dentro de estas ilustraciones, se puede identificar una forma muy particular de actualizar la historia porque recurre a elementos, colores y estilos característicos de México, entregando una estética con significado.</p> <p>El símbolo del tlacuache dentro de la ilustración logra una interpretación gráfica muy fuerte conservando toda esa fuerza originaria y fundadora del mito; además logramos observar un diálogo profundo con el texto. En el inicio de la obra se identifica cuando cae el fuego a la cima de la montaña, hay una ilustración del tlacuache formado por estrellas y en su cola una llama de fuego, desde lo simbólico es</p>	<p><b>Nivel crítico:</b></p> <p>Este mito además de ser una simple historia, es la forma en que los seres humanos nos hemos narrado a nosotros mismos y a nuestro origen, permite resignificar conocimientos tradicionales. El presente libro álbum también nos posibilita evidenciar la multiplicidad de mundos culturales en los que convivimos. A través de esa historia que ha construido el otro con su cultura permite ver otra realidad y a su vez aprendernos a nosotros mismos a través de esta narración, vemos con esa explicación simbólica como nos habla íntimamente y nos admite recordarnos que los seres humanos estamos contruidos por historias. Es importante tener en cuenta</p>	<p>Este libro es apropiado para el grado transición y para el grado quinto porque a través de las imágenes permite el acceso a otras culturas, recurre a historias mitológicas que posibilitan el encuentro con otros contextos y con otras lecturas que se hacen del mundo.</p> <p>Además, nos permite observar imágenes con colores y contraste que nos ubican tiempos pasados y actuales.</p> <p>Este libro álbum nos recuerda y nos permite reflexionar que cualquier transformación del</p>



	<p>Luego inicia la historia, contando como el fuego cae del cielo en lo más alto de la montaña y quien cayo fue el tlacuache. Era el tiempo del origen, luego de crearse el mundo, nada tenía forma, no existía una claridad donde iniciaba ni donde terminaba el mundo, todos los seres se podían comunicar porque toda tenia sentimientos y voz, toda tenia vida, pero todo era oscuro. El tlacuache fue en busca del fuego para regalárselo a los hombres, quizá porque se lo pidieron o porque otros ya lo habían intentado sin lograrlo, o tal vez porque era el quien sostenía el cielo, el tlacuache era un sabio viejo a los que todos le pedían consejos.</p> <p>Como al tlacuache le gustaba celebrar era en esas fiestas donde podía estar cerca de los dioses y por eso sabia donde era que se encontraba el fuego.</p> <p>Atravesó varios pueblos para llegar a la cima de una montaña para robar una brasa a la Señora Lumbre quien cuidaba el fuego y el maíz. El tlacuache confundió a la señora lumbre robando primero el maíz y pintándolo con los colores del día y la noche; logro confundir a la señora lumbre y así el tiempo</p>	<p>en la cola donde los tlacuaches guardan su fuerza o su poder y la ilustración nos da cuenta de esto. También se observa una esfera de fuego cayendo a la punta de la montaña, lo que despierta la magia que tendrá el fuego en el desarrollo de la historia, además porque esta esfera aparece en varios momentos de la obra.</p> <p>Las primeras imágenes muestran una unión entre todos los seres que existen en la creación, son ilustraciones muy misteriosas, además tienen unas pequeñas comillas dibujadas que representa el dialogo o la comunicación que existía entre todos los seres, también se muestran las casas en diferentes posiciones, y diseños, lo que nos logra ubicar en diferentes tiempos y estéticas culturales, no se pierde de vista los seres dibujados bastante emblemáticos dentro de las tradiciones mexicanas ; el tlacuache siempre es ilustrado con una cola magistral y pelada, lo que genera una fuerte relación entre el mito pues</p>	<p>que esta narración tiene su origen en la época prehispánica y que tienen una diversidad de significados sobre la evolución del hombre, también sobre las estaciones del tiempo. Es hermoso ver que aún nos habla en la actualidad, nos toca y nos permite comprender otra forma de ver nuestra existencia y la relación que tenemos con la naturaleza. El tlacuache al ir en busca del fuego abre un flujo entre lo divino y lo terrenal y al entregar el fuego a los humanos es una acción civilizadora donde ya solo los humanos pueden hablar, y todas las demás cosas que hay en el mundo se callan, desde esta mirada es clave pensarnos ¿Qué significa tener la palabra? Pero con el fuego se roba también el maíz, el tabaco y el mezcal (plantas que embriagan,</p>	<p>mundo o del cosmos cuesta un sacrificio y también cuesta romper una regla.</p>
--	---	--	--	---

	<p>comenzó a tener medida (el día y la noche). Logró robarse un poco de fuego, pero cuando la señora lumbre descubrió el robo alcanzó el tlacuache y lo golpeó tan fuerte que lo dejó destrozado; el tlacuache logró volver a reconstruirse y renació, por este suceso puede ser que los tlacuaches entran en estado de coma, porque toda muerte trae consigo un nacimiento.</p> <p>Cuando el tlacuache entregó el fuego a los hombres, con este entregó el maíz y otras plantas medicinales (tabaco, maíz, el pulque y mezcal). No existía otra manera de que los hombres se acercaran a estas cosas divinas se rompió la regla y se borró las distancias; se encendieron cuatro hogueras en los cuatro rumbos del mundo, donde el fuego marca el inicio de cada siembra, este es el motivo por el que los campesinos queman sus campos después de cada siembra.</p> <p>“Con el fuego los hombres fueron hombres y fue así como empezó la historia”.</p>	<p>cuentan que en su cola el tlacuache guardó el fuego, y en una de las ilustraciones da cuenta de este suceso, cuando la señora lumbre se da cuenta del robo al golpearlo el mete su cola en la lumbre y es de esta manera que logra robar el fuego.<sup>4</sup></p> <p>Las últimas ilustraciones también muestran una división cuando el tlacuache le da el fuego a los hombres, este se representa con un árbol partido en dos, en la parte superior el árbol se ve liso, pero en la parte inferior se ve con espinas, también se ven los hombres ya en la división con los demás seres de la naturaleza y vuelven las comillas dibujadas, representando, así como la palabra a los hombres nos dio la seguridad, pero los demás seres huyen de ella.</p>	<p>pero a la vez transforman). El tlacuache nos hace humanos, pero también nos pone en contacto con lo divino, aunque este robo le cuesta la vida.</p>	
--	---	--	--	--

## Anexo 2. Planeación de la secuencia didáctica

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b> Camino a casa <b>AUTOR:</b> Jairo Buitrago <b>ILUSTRADOR:</b> Rafael Yockteng	<b>SESIÓN:</b> 1,2,3,4	<b>FECHA:</b> 3, 5, 9 ,11 Septiembre
<b>TIEMPO:</b> 240 minutos	<b>GRADO:</b> 5°3	<b>Ledys Natalia Moncada Urrego</b>
<b>PROPÓSITO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprender las relaciones que se dan entre texto e imagen a través de la lectura del libro álbum Camino a casa.</li> <li>● Crear sentidos a partir de la interpretación de rasgos estéticos e intertextuales que presentan las imágenes.</li> </ul>		
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Para iniciar la SD los estudiantes deben de haber leído e investigado sobre el león y sus características, lugares donde habitan, formas de comportarse con otros animales, datos específicos con los que se puede reconocer y simbolizar a este animal. Además, deben traer recortes de siluetas de leones o de características u objetos que los puedan representar.</li> <li>● Se continúa formando equipos cooperativos en donde a cada estudiante se le asigna un rol: Vocero, secretario, relojero, encargado de materiales, de esta manera cada uno tiene una función dentro del equipo.</li> <li>● Seguidamente, los estudiantes se disponen a construir dentro del equipo una cartelera en la que se representen las consultas realizadas y en donde se dé la percepción de lo que para cada uno simboliza el león.</li> <li>● Se realiza la respectiva socialización del trabajo y se exponen las carteleras dentro del aula de clase.</li> </ul>	
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En este momento se les mostrará a los niños la portada del texto, con el fin de que ellos puedan anticipar el contenido del texto a través de la observación, se les pedirá que al interior del equipo dialoguen sobre lo que consideran va a tratar el libro álbum. Seguidamente, el vocero de cada equipo expresará de manera oral aquellas construcciones que hicieron con sus compañeros.</li> <li>● Se continuará con la lectura del libro álbum solo desde el texto sin mostrarle al niño las imágenes. En este momento los estudiantes empezarán a escribir en una hoja lo que percibieron y encontraron dentro de la historia, luego estos escritos se pegarán al frente para que todos alcancen a reconocer lo que interpretaron sus compañeros.</li> <li>● Se procederá a leer nuevamente el texto, pero esta vez mostrando las imágenes, a partir de esta lectura los estudiantes participarán para expresar lo que la imagen le evoca y para hacer un paralelo con la lectura anterior. Seguidamente los niños observarán las imágenes y empezaran a</li> </ul>	

	<p>descubrir los significados de cada una de ellas (placas, colores, imágenes) que dan pistas para ampliar la interpretación total del texto y construir sus significados. Identificarán elementos implícitos de la relación entre el padre y la niña de la historia.</p>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizarán una serie de preguntas de lo que no está dicho en lo leído porque lo dice la imagen. ¿Qué significado tiene el león dentro del texto? ¿En qué época está ubicado el texto? ¿Qué esconden los periódicos que se encuentran sobre la mesita de noche? ¿Qué significado tienen las huellas del principio y del final del texto? ¿Por qué hay dibujos en blanco y negro y a color? ¿Qué diferencia el color? En este momento se les dará una imagen del texto a cada equipo para que empiecen a analizar sus significados desde los colores, las ilustraciones, las características.</li> <li>• Estas nuevas interpretaciones del texto (si las hay) serán contadas nuevamente por los estudiantes. En su equipo construirán y hablarán de los sentidos y significados encontrados en este libro álbum.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>	<p>La evaluación consiste en la elaboración de un títere de uno de los personajes del texto con el que se haya identificado o con el que posea alguna cercanía a su experiencia de vida y expresar a través del personaje aquello que lo llevó a escogerlo y representarlo.</p> <p>Consiste en llevar a escena la historia presente en el texto, desde las propias comprensiones de los estudiantes. Esta actividad se puede realizar desde la representación de títeres realizados en la sesión anterior, marionetas o desde dramatización del texto. Para ello los niños iniciarán escogiendo los personajes que van a representar y elaborando el guion con el que van a realizar sus intervenciones. En este momento de la clase la evaluación es un proceso que los niños seguirán construyendo.</p>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE: Camino a casa</b>	<b>SESIÓN: 1,2,3,4</b>	<b>FECHA: 3,5, 9 ,11Septiembre</b>

<b>AUTOR: Jairo Buitrago</b> <b>ILUSTRADOR: Rafael Yockteng</b>		
<b>TIEMPO: 240 minutos</b>	<b>GRADO: 0.2</b>	<b>Marce Alejandra Álvarez</b>
<b>PROPÓSITO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprender las relaciones que se dan entre texto e imagen a través de la lectura del libro álbum Camino a casa.</li> <li>● Crear sentidos a partir de la interpretación de rasgos estéticos e intertextuales que presentan las imágenes.</li> </ul>		
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Para iniciar la actividad distribuiré los niños en círculo para que todos estemos observando lo que los compañeros van diciendo y exponiendo.</li> <li>● Iniciaré haciendo un conversatorio con los niños sobre lo que consultaron con ayuda de sus padres sobre el león. Con antelación se les pedirá a los niños que investiguen sobre el león, y como compromiso deberán traer una cartelera con lo que más les llamo la atención de su rastreo; esta cartelera se expondrá a sus compañeros y se harán pequeñas preguntas como: ¿Por qué el león es el rey de la selva? ¿todos los leones son agresivos o existen leones que pueden ser nuestros amigos? ¿De dónde proviene el león? ¿Con quién viven los leones?</li> <li>● Cerraremos estas exposiciones con un conversatorio sobre eso que pudimos identificar como factor común en nuestros carteles y lo que no sabíamos, pero otros compañeros nos contaron. Como propuesta final cada uno construirá su león en plastilina teniendo en cuenta esas imágenes que nos trajeron.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Con antelación se dispondrá el salón en forma de galería con las imágenes del libro álbum dispuestas de forma secuencial para que los niños vayan recorriendo y observando lo que</li> </ul>	

<b>DESARROLLO</b>	<p>narran. Luego, se les pedirá a los niños que nos vayan contando lo que van observando, también se irán realizando preguntas guiadas para la comprensión del sistema simbólico e iconográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿cómo es este león?</li> <li>- ¿qué diferencias existen entre este león y el león que ustedes investigaron?</li> <li>- ¿en dónde está este león?</li> <li>- ¿Qué ven ustedes en la primera imagen?</li> <li>- ¿con quién está el león?</li> <li>- ¿Qué historia podemos crear con estas imágenes?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Luego del recorrido por la galería leeremos el libro álbum camino a casa y observaremos si ese cuento que estábamos creando se relaciona con la historia del libro álbum. En un cartel ubicado en el tablero iremos escribiendo lo que a los niños les parezca más relevante de la lectura de este libro álbum y consideren que debemos tener en cuenta.</li> </ul>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En esta sesión teniendo en cuenta lo que se construyó con la lectura del libro álbum, invitaremos a un miembro de cada hogar para que nos acompañe en la escuela. Les mostraremos el cartel construido por los niños y también los invitaremos para que recorran la galería. Y los niños les ira contando sobre el libro álbum que leímos en la sesión pasada. Continuaremos realizando un conversatorio teniendo en cuenta las siguientes preguntas:</li> </ul> <p style="text-align: center;">¿por qué la niña habla con el león?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo es visto el león en el hogar y por fuera del hogar?</li> <li>- ¿quién quiere tener un león en su hogar?</li> <li>- ¿para qué tener un león y por qué?</li> <li>- ¿por qué la niña quiere ser amiga del león?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalmente, se les pedirá a los estudiantes que en familia construyan un cartel en el que se represente al león y a partir de allí, se les pedirá que escriban las representaciones que se le pueden atribuir a este felino. Luego, escribirán que miembro de la familia podría representar este león.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Para la evaluación se les pidió a los niños que a partir de la historia construida del libro álbum, escogieran una parte del texto que les llamó la atención para que fuera ilustrada y de esta manera con la colaboración de cada uno construimos nuestro propio cuento.</li> </ul>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b> Irupé y Yaguareté <b>AUTOR:</b> Mariana Ruiz Johnson <b>ILUSTRADOR:</b> Mariana Ruiz Johnson	<b>SESIÓN:</b> 1,2,3,4,5	<b>FECHA:</b> 19, 23, 24, 30 de septiembre y 1 de octubre
<b>TIEMPO:</b> 300 minutos	<b>GRADO:</b> 0.2 - 5.3	Marce Alejandra Álvarez Ledys Natalia Moncada
<b>PROPÓSITO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Proponer la lectura reflexiva del libro álbum Irupé y Yaguareté, utilizando la imagen y el texto para la construcción de nuevas narraciones.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la construcción de procesos orales, de lectura y escritura como prácticas sociales y cognitivas que posibilitan la reflexión y el análisis.</li> </ul>
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En el grado quinto se inicia el trabajo organizando a los estudiantes en grupos cooperativos en los que cada uno tiene un rol que desempeñar. En preescolar los niños son ubicados en círculo para que todos los niños se observen, escuchen y participen de manera activa.</li> <li>● Luego por equipos se les pide a los niños que dibujen o definan lo que para ellos representa un yagareté.</li> <li>● Continuamos realizando la respectiva socialización de las construcciones grupales, si algún equipo realizó un dibujo se muestra a todos los estudiantes y se pide expliquen la representación.</li> <li>● Seguidamente continuaremos presentándoles a los estudiantes la imagen del yagareté donde les pediremos a los niños que busquen las diferencias y similitudes entre lo que ellos hicieron y la imagen real.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Luego se les presentará a los niños de preescolar y de quinto un video sobre el yagareté, en este momento de la clase los niños expresaran desde sus equipos lo que les llamó la atención del video y lo escribirán en una hoja iris para hacer una lluvia de ideas. Seguidamente, saldrá el vocero de cada equipo y socializará las construcciones grupales y finalmente serán expuestas en el tablero. Video preescolar: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uPDwZITXtwU&amp;t=257s">https://www.youtube.com/watch?v=uPDwZITXtwU&amp;t=257s</a> Videos de quinto: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1OGXhrWvXAO">https://www.youtube.com/watch?v=1OGXhrWvXAO</a></li> <li>● Continuaremos presentándoles a los niños el texto a través de una galería de imágenes que serán expuestas en diferente orden, allí por equipos los estudiantes organizarán la secuencia de la manera que consideran se narra coherentemente el libro álbum. Luego, lo leeremos de manera grupal para verificar que los estudiantes hayan logrado organizar de forma correcta el texto.</li> <li>● Diálogo con los niños sobre lo que está sucediendo con el yagareté, ¿Qué representación tiene para algunas comunidades? ¿Qué podemos hacer para preservar su vida? ¿Cómo generar conciencia para su cuidado?</li> </ul>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Continuaremos con la elaboración de un afiche en cartulina donde los estudiantes plasmen la campaña que se necesita para preservar la vida del yagareté, teniendo en cuenta lo visto en el libro álbum y en el video.</li> </ul>



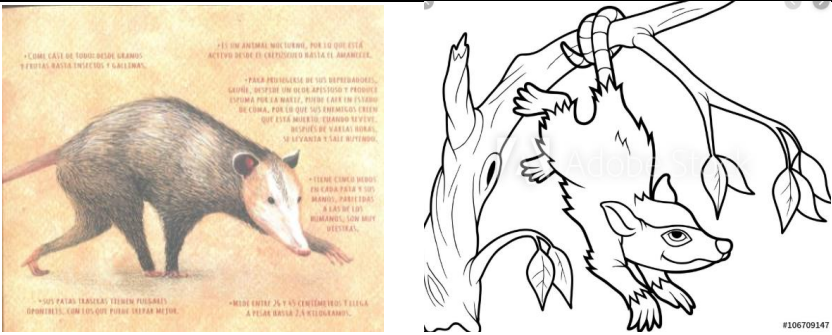
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Socialización con los niños de preescolar y de quinto para que en conjunto elaboremos una idea de lo que aprendimos del libro álbum, relacionándolo con lo que vivimos en la actualidad y con lo que la lectura nos brinda.</li> <li>● En el grado transición con los niños se jugará tingo-tango, el estudiante que le quede la pelota cogerá una imagen del libro álbum e irá narrando una historia de acuerdo a la ilustración y a lo que sabe sobre estos personajes.</li> <li>● En el grado quinto, los niños irán escribiendo un texto con los personajes trabajados en el libro álbum, luego de un tiempo moderado se les pide que roten la hoja y continúen con el escrito de sus demás compañeros, esto se realizará hasta que el texto regrese a quienes lo iniciaron. Al finalizar, se les pedirá que lean las construcciones de cada uno de los grupos.</li> </ul>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b> Murciélagos en la biblioteca <b>AUTOR:</b> Brian Lies <b>ILUSTRADOR:</b> Brian Lies	<b>SESIÓN:</b> 1, 2, 3, 4	<b>FECHA:</b> 15, 17, 18, 22
<b>TIEMPO:</b> 240 minutos	<b>GRADO:</b> 0.2 - 5.3	<b>Marce Alejandra Álvarez</b> <b>Ledys Natalia Moncada</b>
<b>PROPÓSITO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer los hábitos de lectura que tienen los estudiantes a través de preguntas orientadoras.</li> <li>● Comprender las diferencias que se dan en la comprensión lectora al escuchar un texto y leerlo acompañado de las imágenes.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construir posibles finales del libro álbum Murciélagos en la biblioteca y encontrar nuevos sentidos en la construcción de historias.</li> </ul>	
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se inicia el trabajo organizando a los estudiantes de preescolar en mesa redonda y al grado quinto por equipos cooperativos en los que cada uno desempeña un rol fundamental en el desarrollo de las actividades.</li> <li>● Para esta actividad realizaremos la técnica interactiva de la colcha de retazos en donde los niños responderán de manera creativa a las preguntas ¿les gusta leer?, ¿Qué les gusta leer? ¿Para que leen?</li> <li>● Seguidamente se pegarán en el tablero los trabajos realizados para formar una colcha de retazos con las creaciones de los niños.</li> <li>● Continuaremos realizando la respectiva socialización y argumentación de la colcha de retazos.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se adecuará un aula para que los niños puedan ingresar y vivenciar sensaciones a través de la audición, disponiendo el espacio para que cuando ingresen encuentren todo a oscuras, luego, deben tomar asiento y escuchar el audio del libro álbum.</li> <li>● Se escucharán las reconstrucciones que hacen los niños del texto ¿Cómo se imaginan a los murciélagos? ¿A dónde iban los murciélagos? ¿Qué saben de ellos? ¿Cómo imaginan la biblioteca donde los murciélagos van? ¿qué libros creen que leen los murciélagos?</li> <li>● Continuaremos con la lectura del libro álbum digital Murciélagos en la biblioteca.</li> </ul>
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En este momento se invitará a los niños a reflexionar sobre la diferencia que existe entre escuchar el texto y leerlo acompañado de las imágenes, seguidamente, los estudiantes plasmarán las conclusiones que surgieron al recurrir a las dos maneras de acercarse al texto en el caso del grado quinto y en preescolar los niños expresarán sus experiencias y percepciones de manera oral.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realizará un conversatorio donde se harán preguntas y comentarios donde se evidenciarán el nivel de comprensión que tuvieron los alumnos sobre el libro álbum leído desde los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico intertextual).</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esta actividad consiste en que los niños usen su creatividad e innovación y de esta manera lleguen a proponer un final distinto al narrado en el libro álbum. Luego, se les pide a los niños que graben sus propios finales y los presenten al grupo. (Los niños de preescolar serán acompañados y orientados por sus padres)</li> </ul>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b> El ladrón del fuego <b>AUTOR:</b> Ana Paula Ojeda <b>ILUSTRADOR:</b> Juan Palomino	<b>SESIÓN:</b> 1,2,3,4	<b>FECHA:</b> 28 y 29 de octubre 1 y 5 de noviembre.
<b>TIEMPO:</b> 240 minutos	<b>GRADO:</b> 0.2 - 5.3	<b>Marce Alejandra Álvarez</b> <b>Ledys Natalia Moncada</b>
<b>PROPÓSITO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer el carácter social y cultural que tiene el libro álbum.</li> <li>Crear sentidos a partir del análisis de las imágenes del libro álbum El ladrón del fuego.</li> </ul>		
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De manera individual se les preguntarán a los niños qué saben del tlacuache. Seguidamente, cada estudiante debe escribir en una palabra lo que saben de este animal o con lo que lo relacionan.</li> <li>Se realizarán las respectivas socializaciones de lo que ellos conocen sobre este mamífero.</li> <li>Continuaremos entregándoles a los niños de preescolar y de quinto una ficha con una imagen del tlacuache para colorear, con algunos datos característicos. En quinto la extensión del texto será mayor buscando que los estudiantes lean e interpreten lo leído. (Información que brinda las guardas del texto sobre el tlacuache)</li> </ul>	

	
<p><b>DESARROLLO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuaremos haciendo la lectura del libro álbum El ladrón del fuego sin decirles el nombre. De acuerdo al texto se les realizarán a los estudiantes de manera individual las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué les quería regalar a los hombres el tlacuache? ¿Para qué lo regaló?</li> <li>¿Qué representa el fuego en la historia?</li> <li>¿Qué significa tener la palabra?</li> </ul> </li> <li>Después de la lectura se les entregará a los niños posibles títulos para el libro álbum, de manera individual escogerán cuál se acomoda a lo que ellos entendieron. Luego, se les mostrará a los niños la portada del texto y hablaremos con ellos sobre las escogencias que hicieron. Los títulos que se les presentarán a los estudiantes, son los siguientes: El tlacuache y la señora Lumbre, Ladrón del fuego, La muerte del tlacuache, La creación del universo.</li> </ul>
<p><b>CIERRE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuaremos preguntándoles a los niños que harían si ellos fueran el protagonista de la historia, si actuarían igual que el tlacuache o si cambiarían algo.</li> <li>Invitaremos a los niños de preescolar a que cuenten de manera oral lo que harían y a los de quinto les pediremos que lo expresen de forma escrita.</li> <li>Seguidamente escucharemos las intervenciones de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalmente, los niños de preescolar en compañía de su profesora realizarán una presentación en la que se mezclen las características principales del libro álbum leído y otras historias conocidas desde su contexto.</li> <li>Se realizará un círculo de la palabra en donde los niños de quinto hablarán sobre mitos que conozcan y que tengan relación con el libro álbum El ladrón de fuego, los invitaremos a encontrar</li> </ul>

	situaciones en común y a partir de esta información plantear de forma escrita las historias similares que encontraron.
--	--

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>NOMBRE:</b> <b>AUTOR:</b> <b>ILUSTRADOR:</b>	<b>SESIÓN: 1,2,3,4, 5</b>	<b>FECHA: 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 18 y 19 de noviembre</b>
<b>TIEMPO: 540 minutos</b>	<b>GRADO: 0.2 - 5.3</b>	<b>Marce Alejandra Álvarez Ledys Natalia Moncada</b>
<b>PROPÓSITO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar la participación y reflexión de los estudiantes en espacios concretos de aprendizajes.</li> <li>• Motivar a los estudiantes de preescolar y de quinto en la construcción de un libro álbum en el que vinculen la función de texto escrito y de las imágenes en la la generación de sentido.</li> </ul>		
<b>INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciaremos jugando el twister con los niños de preescolar, cada vez que el reloj de este juego muestre las indicaciones que deben seguir, se les harán preguntas relacionadas con los libros álbumes leídos, esto con el fin de reconocer la comprensión que tuvieron y lo que para ellos resultó interesante y significativo de cada texto. ¿Qué recuerdas del libro álbum Camino a casa? ¿Quién era el yagareté? ¿Qué pasó con ellos? ¿Cuáles eran los animales que descubrimos en los libros álbumes? ¿Dónde vivían estos personajes? ¿Qué aprendiste sobre ellos? ¿Por qué fue importante para nosotros hablar de estos animales? ¿Qué animales están en peligro de extinción y por qué? ¿Qué recordamos de las historias leídas en los libros álbumes?</li> <li>• Para iniciar esta sesión organizaremos con los estudiantes del grado quinto un bingo en el que los niños irán respondiendo algunas preguntas relacionadas con los libros álbumes leídos en clase. De esta manera, cada estudiante debe realizarles las preguntas a sus compañeros hasta llenar la tabla, al terminar se hace una socialización de la información y una retroalimentación del trabajo desarrollado en el aula.</li> </ul>	

	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Cuál libro álbum te gustó más? Explica por qué.</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Qué representa el león en el libro álbum Camino a casa?</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Escribe tres palabras claves del libro álbum que más te gustó?</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Qué significado tienen los colores en un libro álbum?</td> <td style="width: 33%; padding: 5px; text-align: center; vertical-align: middle;"><b>BINGO</b></td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Qué aprendiste del libro álbum Irupé y Yaguareté?</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Escribe un verso en donde cuenten que hacían los murciélagos en la biblioteca.</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Qué les permitió el fuego a los hombres?</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">¿Qué representa el Yaguareté en el libro álbum y qué representa para algunas comunidades?</td> </tr> </table>	¿Cuál libro álbum te gustó más? Explica por qué.	¿Qué representa el león en el libro álbum Camino a casa?	¿Escribe tres palabras claves del libro álbum que más te gustó?	¿Qué significado tienen los colores en un libro álbum?	<b>BINGO</b>	¿Qué aprendiste del libro álbum Irupé y Yaguareté?	Escribe un verso en donde cuenten que hacían los murciélagos en la biblioteca.	¿Qué les permitió el fuego a los hombres?	¿Qué representa el Yaguareté en el libro álbum y qué representa para algunas comunidades?
¿Cuál libro álbum te gustó más? Explica por qué.	¿Qué representa el león en el libro álbum Camino a casa?	¿Escribe tres palabras claves del libro álbum que más te gustó?								
¿Qué significado tienen los colores en un libro álbum?	<b>BINGO</b>	¿Qué aprendiste del libro álbum Irupé y Yaguareté?								
Escribe un verso en donde cuenten que hacían los murciélagos en la biblioteca.	¿Qué les permitió el fuego a los hombres?	¿Qué representa el Yaguareté en el libro álbum y qué representa para algunas comunidades?								
<b>DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se establecerá un diálogo con los niños sobre la construcción de nuestro propio libro álbum, en donde se hablará con ellos de las características que encontraron en cada uno de estos textos leídos en clase.</li> <li>● Seguidamente, se determinará el tema a tratar, quién o quiénes serán los ilustradores, los encargados de organizar y de colorear las imágenes.</li> </ul>									
<b>CIERRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En conjunto con los niños realizaremos el guion de la historia que pretendemos contar, escogeremos los personajes que van a aparecer y cuáles serán sus características, la idea es retomar algunos de los animales de los libros álbumes leídos, para formar nuestra propia narración. Así, daremos inicio a la construcción del libro álbum.</li> </ul>									
<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizaremos un picnic literario en donde se hará un compartir de alimentos alrededor de los cuatro libros álbumes abordados en clase y de los construidos en el grado preescolar y quinto.</li> <li>● Se trata de que cada grado de a conocer su libro álbum y a partir de allí contar cuales fueron los intereses, motivaciones e inspiraciones para construirlo.</li> </ul>									

**Anexo 3. Libro álbumes elaborados por los estudiantes de 0.3 y 5.3**

[https://issuu.com/librosalbum/docs/el\\_viaje\\_de\\_la\\_zarigueya\\_digital](https://issuu.com/librosalbum/docs/el_viaje_de_la_zarigueya_digital)

[https://issuu.com/librosalbum/docs/el\\_tlacuache\\_que\\_le\\_gustaba\\_leer](https://issuu.com/librosalbum/docs/el_tlacuache_que_le_gustaba_leer)

[https://issuu.com/librosalbum/docs/deudas\\_amistosas](https://issuu.com/librosalbum/docs/deudas_amistosas)

[https://issuu.com/librosalbum/docs/el\\_leo\\_n\\_y\\_su\\_di\\_a\\_especial](https://issuu.com/librosalbum/docs/el_leo_n_y_su_di_a_especial)

**Anexo 4**

**Consentimiento informado**  
**Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**  
**Padres o acudientes de estudiantes**

Título del proyecto: \_\_\_\_\_

Investigador: \_\_\_\_\_

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ representante legal del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, he sido informado acerca del trabajo a realizar dentro del aula de clases con los niños, orientados a las prácticas establecidas dentro del proyecto de investigación, que realizan las orientadoras de grupo.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto investigativo, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y los sonidos registrados durante las clases se utilizarán únicamente para los propósitos que establece la investigación a realizar.
- Las docentes garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de de práctica de la investigación.
- Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros en audio, por lo cual acepto aparecer en sus registros, los cuales serán utilizadas sólo para fines académicos.
- Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.



Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [ ] Doy el consentimiento [ ] No doy el consentimiento, para la participación de mi hijo (a) en el proceso investigativo orientados por las docentes de los grados 0.2 y 5.3 de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Firma padre de familia: \_\_\_\_\_

CC: \_\_\_\_\_

Firma acudiente o representante legal: \_\_\_\_\_

CC: \_\_\_\_\_

Tomado y adaptado del consentimiento informado publicado por el MEN

### **Anexo 5. Vídeo**

<https://youtu.be/sR39wtO6t0g>

