





Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Educació

**La *Colección Semilla* y la educación literaria para Básica Primaria en
Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente**

Mariana Valencia Leguizamón

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Neus Real Mercadal

Tutora Dra. Teresa Colomer Martínez

Septiembre, 2018

*Velo que bonito
lo vienen bajando.
Con ramos de flores
lo van coronando.*

(Alabao del Pacífico colombiano¹)

A Martín y a Santiago
In memoriam

¹ Citado en Martán Góngora, H. (2010). *Evangelios del hombre y del paisaje*. Bogotá: Ministerio de cultura. (Original: 1944).

AGRADECIMIENTOS

A Neus Real, la directora de esta tesis, por la disposición permanente, la calidad humana y la confianza. Por la agudeza de su lectura y la claridad de su orientación. Por precisar la ruta de esta investigación y ayudarme a recorrerla.

A Teresa Colomer, por invitarme a la Universidad Autónoma de Barcelona y alentarme para hacer el doctorado. Por su asesoría en las comisiones de seguimiento y por sus trabajos en el campo de estudio de la Didáctica de la literatura, que resultaron inspiradores en la concepción y en el desarrollo de esta investigación.

A las comisiones de seguimiento, y a la comisión de lectura de la tesis por sus comentarios rigurosos y pertinentes, de los cuales surge esta versión cualificada del documento.

A la Universidad del Quindío y a su Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, por el apoyo sostenido desde el inicio de esta investigación. En especial a Zahyra Camargo, Graciela Uribe y Miguel Ángel Caro del grupo DiLeMa, porque siempre estuvieron dispuestos al diálogo en torno a este proyecto, a estudiar su viabilidad en nuestro contexto y porque alentaron su realización; y a Carlos Alberto Castrillón porque, desde muy distintos frentes, constituyó un gran apoyo para resolver las dificultades que se presentaban en el camino. A todos ellos, mis maestros y compañeros, agradezco su solidaridad, su mirada crítica y la generosidad con que comparten su experiencia.

A mis compañeros de trabajo. En particular a Juan Manuel Acevedo, al equipo de autoevaluación de la Licenciatura y a Claudia Pinilla, de quienes recibí apoyo oportuno, cálido y fraterno, cuando la tesis, y otros asuntos de difícil recordación, me ocuparon hasta lo impensable.

A los estudiantes de la asignatura *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil*, en el marco de la cual implementamos el curso de formación básica docente, por su disposición absoluta y por la alegría con que asumieron su participación en este proyecto. A Marcela Rubiano, Johanna Jaramillo y Carolina Barrero por participar del semillero en DLIJ, creer en él, andar el camino de su consolidación y ayudarme a mantenerlo hasta hoy.

A mis amigos Fabio Arboleda, Fernando Ladino, Angélica Ramírez, Diana López y Laura Bautista, por sus llamadas, sus esperas y su confianza; porque, desde lugares muy distintos, están presentes en mi vida. A Oscar Espinosa y a Oscar Zuluaga por el ejercicio pedagógico en que se ha convertido su acompañamiento médico.

A mi familia, en especial a mi mamá Luisa, mi mamá Gloria, Ame, Juliana y mis tías, porque su presencia, sus palabras y sus actos hicieron posible continuar. A Nicolás por el amor, la lectura, y la alegría, porque iluminó los días oscuros de estos últimos años. A Daniel, por su amor de cada día; por nuestras conversaciones, por su interés en apoyarme en todas las dimensiones desde las cuales se puede apoyar a un ser humano.

RESUMEN

Esta investigación integra tres campos de estudio –políticas curriculares, libros álbum y formación docente– articulados en el marco de la Didáctica de la literatura infantil y juvenil, y orientados por el objetivo de conceptualizar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación básica docente circunscrita al ámbito de la *educación literaria*, y dirigida al contexto de la formación de maestros de literatura en la Universidad del Quindío (UQ) (Colombia). Tal empresa alcanza concreción investigativa en el siguiente interrogante: ¿Qué formación básica docente podría procurar, en Colombia, los conocimientos y las herramientas didácticas necesarios para promover, con los libros de la *Colección Semilla*, los aprendizajes literarios escolares correspondientes a básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura? Para responder a esta pregunta, la investigación se desarrolla en dos etapas correspondientes a dos intereses metodológicamente complementarios. El primero de ellos, de carácter descriptivo, establece: a) los campos teóricos que enmarcan la investigación (educación literaria, libro álbum, y formación docente); b) las políticas curriculares que se implican en su desarrollo (para regular la educación básica y media colombiana, y para regular la formación de docentes de literatura en la UQ); y c) el libro álbum en la *Colección Semilla*. En segundo lugar, y una vez adelantada la descripción anterior, la investigación se dirige, desde un interés transformador, a construir, implementar y evaluar una propuesta de formación básica docente enmarcada en un caso de investigación–acción (estudiantes de la Universidad del Quindío, adscritos al curso *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*, 2015, I) orientado en virtud de los hallazgos derivados de la primera etapa de la investigación. Es decir, se trata de un curso guiado desde la relación entre las disposiciones de la educación literaria (al amparo de la Didáctica de la literatura); los libros álbum seleccionados y analizados (desde dispositivos construidos en el marco de los estudios actuales sobre este tipo de obras), y la política curricular implicada en ambos contextos educativos (básica primaria en Colombia, y formación de docentes de literatura en la UQ). Del desarrollo de estas dos etapas de investigación derivamos la presente tesis doctoral, cuya estructura responde a ocho capítulos ordenados como sigue. 1) Marco teórico (educación literaria, libro álbum, y formación docente); 2) Metodología (diseño general de la investigación, y metodología implementada); 3) Política curricular colombiana (descripción analítica de las disposiciones que orientan la educación literaria en Colombia); 4) Panorámica de la *Colección Semilla* (Categorías, organización interna, relación con el *Plan Nacional de Lectura y Escritura*, corpus de libros álbum selecciones para la investigación–acción); 5) Análisis (revisión crítica del currículo anterior de formación docente, elaboración de un nuevo dispositivo de formación, y análisis mixto -cuantitativo cualitativo- de los resultados de la investigación–acción); 6) Conclusiones (relación preguntas–objetivos de investigación, limitaciones, aportaciones, proyecciones, y futuras líneas de estudio); 7) Referencias (bibliografía, y libros de la *Colección Semilla*); y 8) Anexos.

Palabras clave: Currículo, libro álbum, formación docente, educación literaria, *Colección Semilla*.

ABSTRACT

This research integrates three fields of study - curricular policies, album books and teacher training - articulated within the Didactics of children's and juvenile literature framework, and oriented by the objective of conceptualizing, designing, implementing and evaluating a proposal for basic teacher training circumscribed to the field of *literary education*, and directed towards the context of literature teachers training at the University of Quindío (UQ) (Colombia). Such effort, achieves investigative concreteness in the following question: What basic teaching training in Colombia could provide the knowledge and the necessary teaching tools to promote, using the books from the *Colección Semilla*, the literary learning corresponding to primary school, considering the relationship between the Colombian educational policies and the provisions on literary education established by the Didactics of literature? To answer this question, the research is developed in two stages consistent with two methodologically complementary interests. The first one, of a descriptive nature, establishes: a) the theoretical fields that frame the research (literary education, album book, and teacher training); b) the curricular policies involved in its development (established to regulate Colombian basic and secondary education, and to standardize training of literature teachers at the UQ); and c) the album books in the *Colección Semilla*. Second, and once the previous stage has been developed, the research is directed, from a transforming interest, to construct, implement and evaluate a proposal for basic teacher training within the frame of research-action (students of the University of Quindío, assigned to the course "Didactics of children's and juvenile literature", 2015, I) oriented according to the findings derived from the first stage of research. In other words, it is a course guided from the relationship between the provisions of literary education (under the umbrella of Didactics of literature), the album books that were selected and analyzed (from devices built within the framework of current studies on this type of works), and the curricular policy involved in both educational contexts (primary school in Colombia, and training of literature teachers at the UQ). From the development of these two stages of research we derive the present doctoral thesis, whose structure encompasses eight chapters ordered as follows. 1) Theoretical framework (literary education, album book, and teacher training); 2) Methodology (research general design, and implemented methodology); 3) Colombian curricular policy (analytical description of the provisions that guide literary education in Colombia); 4) Overview of the *Colección Semilla* (Categories, internal organization, relationship with the *National Reading and Writing Plan*, corpus of album books selected for research-action); 5) Analysis (critical review of the previous teacher training curriculum, development of a new training device, and mixed analysis - quantitative and qualitative analysis- of research-action outcomes); 6) Conclusions (relation between questions and research objectives, limitations, contributions, projections and future lines of study); 7) References (bibliography, and *Colección Semilla* books); and 8) Annexes.

Keywords: Curriculum, album book, teacher training, literary education, *Colección Semilla*.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	9
1.1 La educación literaria	9
1.1.1 El lugar del alumno – lector	11
1.1.1.1 <i>El aprendizaje en la educación literaria</i>	<i>11</i>
1.1.1.2 <i>El lector en la educación literaria</i>	<i>12</i>
1.1.2 El lugar de la competencia literaria	16
1.1.3 El lugar del libro álbum	21
1.2 El libro álbum	23
1.2.1 El libro álbum como convergencia de los componentes visual, verbal y material	23
1.2.2 Tipos de libro álbum	24
1.2.2.1 <i>El libro álbum narrativo</i>	<i>26</i>
1.2.3 Los componentes visual, verbal y material en el libro álbum narrativo	27
1.2.3.1 <i>Componentes visual y verbal. Las palabras – Las imágenes.....</i>	<i>28</i>
1.2.3.2 <i>Componente material. El soporte</i>	<i>34</i>
1.2.4 Destinatarios. El destinatario infantil, el destinatario adulto y el adulto mediador	40
1.3 La formación docente.....	43
1.3.1 La formación docente del educador literario	44
1.3.1.1 <i>Problemas sobre lectura literaria en la formación docente</i>	<i>44</i>
1.3.1.2 <i>Problemas sobre la selección de obras en la formación docente</i>	<i>45</i>
1.3.2 El libro álbum en la formación docente	47
1.3.2.1 <i>Las convenciones de la obra.....</i>	<i>48</i>
1.3.2.2 <i>El tratamiento escolar del libro álbum</i>	<i>49</i>
CAPÍTULO 2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	53
2.1 Diseño general de la investigación: Líneas, objetivos y preguntas de investigación	53
2.1.1 Líneas de investigación	53
2.1.2 Objetivos de investigación	54
2.1.3 Preguntas de investigación	55
2.2 Metodología	58
2.2.1 Primera etapa. El estudio del currículo, de la Colección Semilla y de la formación docente de la Universidad del Quindío	59
2.2.1.1 <i>Las políticas curriculares del estado colombiano</i>	<i>59</i>
2.2.1.2 <i>Los libros más adecuados de la Colección Semilla para la educación literaria en el nivel de básica de la escuela colombiana</i>	<i>62</i>
2.2.1.3 <i>Formación docente existente en la Universidad del Quindío</i>	<i>74</i>
2.2.2 Segunda etapa. El diseño y la implementación de un nuevo dispositivo didáctico y sus resultados	75
2.2.2.1 <i>Muestra</i>	<i>78</i>
2.2.2.2 <i>Instrumentos de recolección de datos</i>	<i>79</i>
2.2.2.3 <i>Métodos de análisis y organización de los datos</i>	<i>82</i>

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA POLÍTICA CURRICULAR COLOMBIANA	87
3.1 Las maneras en que se organiza la educación y las finalidades que persigue	88
3.1.1 Organización de la educación	88
3.1.2 Finalidades que persigue la educación	88
3.1.2.1 <i>Propósitos para la educación básica primaria, 1° a 5° (6 a 10 años de edad aproximadamente)</i>	90
3.1.2.2 <i>Propósitos para la educación básica secundaria, 6° a 9° (11 a 14 años de edad aproximadamente)</i>	90
3.1.2.3 <i>Propósitos para la educación media, 10° y 11° (15 y 16 años de edad aproximadamente)</i>	91
3.1.3 Conclusiones sobre las maneras en que se organiza la educación y las finalidades que persigue	92
3.2 El modo en que se estructura el área de literatura, sus objetivos de aprendizaje y la concepción construida acerca de esta	93
3.2.1 Concepción y estructura del área de literatura	93
3.2.2 Objetivos de aprendizaje del área	95
3.2.2.1 <i>Procesos de construcción de sistemas de significación</i>	96
3.2.2.2 <i>Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura</i>	98
3.2.3 Conclusiones sobre el modo en que se estructura el área de literatura, sus objetivos de aprendizaje y la concepción construida acerca de esta	99
3.3 Los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes determinados	100
3.3.1 Estándares para Primer ciclo: Básica primaria, 1°- 3° (6 a 8 años de edad)	103
3.3.2 Estándares para Segundo ciclo: Básica primaria, 4° y 5° (9 a 10 años de edad)	104
3.3.3 Estándares para Tercer ciclo: Básica secundaria, 6° y 7° (11 a 12 años de edad)	107
3.3.4 Estándares para Cuarto ciclo: Básica secundaria, 8° y 9° (13 a 14 años de edad)	109
3.3.5 Estándares para Quinto ciclo: Educación media, 10° y 11° (15 a 16 años de edad)	112
3.3.6 Conclusiones sobre los conocimientos literarios y sobre los criterios de progresión de los aprendizajes	114
3.4 El corpus literario, los niveles de prescripción y los criterios de selección textual sostenidos	116
3.4.1 El corpus literario y los criterios de selección textual	116
3.4.2 Los niveles de prescripción	118
3.4.3 Conclusiones sobre el corpus literario, los niveles de prescripción y los criterios de selección textual sostenidos	119
3. 5 Los modos de aproximación al fenómeno literario	120
3.5.1 Conclusiones sobre los modos de aproximación al fenómeno literario	121
CAPÍTULO 4. LOS LIBROS ÁLBUM DE LA COLECCIÓN SEMILLA	123
4.1 Panorámica de la Colección Semilla	123
4.1.1 Organización de la Colección Semilla 2013	126
4.2 El libro álbum en la Colección Semilla 2013. Imágenes y palabras en interacción	129

4.2.1 Libros álbum no literarios, con una clara intención funcional	129
4.2.2 Libros álbum no literarios, en los cuales la imagen y el formato cumplen funciones estéticas	130
4.2.3 Libros álbum literarios	131
4.3 Análisis del libro álbum narrativo literario en la Colección Semilla 2013	132
4.3.1 Primera parte de la ficha de análisis. El nivel de la historia	133
4.3.1.1 Género literario	134
4.3.2 Segunda parte de la ficha de análisis. El nivel del discurso	145
4.3.2.1 Estructura narrativa	145
4.3.2.2 Orden temporal	148
4.3.3 Tercera parte de la ficha de análisis. El nivel extratextual	149
4.3.3.1 Relaciones intertextuales	149
4.3.3.2 Paratextos	157
4.3.3.3 Aspectos materiales u otros aspectos relacionados con el soporte	167
4.3.3.4 Aspectos asociados con la lectura de la imagen. Imágenes y palabras en interacción	183
CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS FUTUROS MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO	191
5.1 El punto de partida: La formación previa a la investigación	192
5.2 La intuición de un futuro posible. El nuevo curso en DLIJ	197
5.2.1 Introducción	198
5.2.2 Objetivos	199
5.2.2.1 Objetivo general	199
5.2.2.2 Objetivos específicos	199
5.2.3 Contenidos	200
5.2.3.1 Primera Unidad: Literatura Infantil y Juvenil, ¿qué literatura? ¿para qué niños? ¿para qué?	200
5.2.3.2 Segunda Unidad: El libro álbum: La escuela y el libro amplían Umbrales	202
5.2.3.3 Tercera Unidad: La comunicación narrativa en el libro álbum	206
5.2.3.4 Cuarta Unidad: Los libros – Las prácticas ¿cuáles libros? ¿para quiénes? ¿para qué?	207
5.2.4 Metodología	209
5.2.5 Evaluación	210
5.3 Los resultados de la intervención didáctica	211
5.3.1 Conocimientos sobre la Colección Semilla	212
5.3.1.1 Antes de la intervención	212
5.3.1.2 Después de la intervención	215
5.3.2 Conocimientos sobre libro álbum	221
5.3.2.1 Definición de libro álbum	221
5.3.2.2 Experiencia de lectura con el libro álbum	233
5.3.2.3 Requerimientos para leer un libro álbum	237
5.3.2.4 Importancia de la lectura del libro álbum en la escuela	248
5.3.3 La lectura de un libro álbum concreto: Un día diferente para el señor Amos	259
5.3.3.1 Análisis de Un día diferente para el señor Amos	260
5.3.3.2 Análisis de los resultados del Comentario de texto	276

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	329
6.1 Limitaciones	333
6.2 Aportaciones, líneas de proyección y futuras líneas de investigación	334
6.2.1 Aportaciones	334
6.2.2 Líneas de proyección	334
6.2.3 Futuras líneas de investigación	335
7. REFERENCIAS	337
7.1 Bibliografía	337
7.2 Libros de la Colección Semilla 2013	343
8. ANEXOS	349
8.1 Consentimiento informado	349
8.2 Instrumentos de recolección de datos	350

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Datos generales de los sujetos participantes	78
Tabla 2. Categorías de análisis de las respuestas al instrumento 2 (Cuestionario sobre el libro álbum)	83
Tabla 3. Categorías de análisis del instrumento 3 (Comentario de un libro álbum concreto: <i>Un día diferente para el señor Amos</i>)	85
Tabla 4. Correspondencias entre la organización de la educación en Colombia y en España	88
Tabla 5. Estructura, ejemplificada, de los <i>Estándares básicos de competencias en lenguaje</i> (MEN, 2006)	101
Tabla 6. Libros de ficción de la CS 2013 distribuidos por géneros. Fuente MEN (2013b)	127
Tabla 7. Número de libros álbum identificados dentro de cada género de la categoría de ficción en la CS 2013. Las dos primeras columnas corresponden con la clasificación proporcionada por el MEN; la tercera es de elaboración propia	128
Tabla 8. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el tipo de fantasía	135
Tabla 9. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el tipo de realismo	142
Tabla 10. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según su estructura narrativa	146
Tabla 11. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el orden temporal	148
Tabla 12. Tipos de relaciones intertextuales presentes en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013	150
Tabla 13. Tipo y función de los paratextos presentes en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013	158
Tabla 14. Tipo y función de las cubiertas y de las guardas en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013	168
Tabla 15. Tipos de libro álbum y Vía comunicativa visual priorizada en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013	184
Tabla 16. Distribución, en semanas, de los contenidos de la primera unidad del dispositivo de formación básica docente	202
Tabla 17. Distribución, en semanas, de los contenidos de la segunda unidad del dispositivo	

de formación básica docente	205
Tabla 18. Distribución, en semanas, de los contenidos de la tercera unidad del dispositivo de formación básica docente	207
Tabla 19. Distribución, en semanas, de los contenidos de la cuarta unidad del dispositivo de formación básica docente	208
Tabla 20. Conocimientos sobre la <i>Colección Semilla</i> y sobre los libros que la conforman. Antes de la intervención	212
Tabla 21. Conocimientos sobre la <i>Colección Semilla</i> y sobre los libros que la conforman. Después de la intervención	215
Tabla 22. Definición de libro álbum. Antes de la intervención	223
Tabla 23. Definición de libro álbum. Después de la intervención	228
Tabla 24. Experiencia de lectura con el libro álbum. Antes de la intervención	234
Tabla 25. Experiencia de lectura con el libro álbum. Después de la intervención	236
Tabla 26. Requerimientos para leer el libro álbum y posesión de los requerimientos mencionados. Antes de la intervención	238
Tabla 27. Requerimientos para leer el libro álbum y posesión de los requerimientos mencionados. Después de la intervención	242
Tabla 28. Importancia de la lectura de libros álbum en Educación básica y media. Antes de la intervención	249
Tabla 29. Importancia de la lectura de libros álbum en Educación básica y media. Después de la intervención	254
Tabla 30. Ingreso al libro y lectura visual. Antes de la intervención	278
Tabla 31. Ingreso al libro y lectura visual. Después de la intervención	282
Tabla 32. Lectura material y estrategias de lectura implicadas. Antes de la intervención	288
Tabla 33. Lectura material y estrategias de lectura implicadas. Después de la intervención	292
Tabla 34. Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades e intertextualidad. Antes de la intervención	298
Tabla 35. Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades, e intertextualidad. Después de la intervención	302
Tabla 36. Dimensiones ético-filosófica y afectiva. Antes de la intervención	307
Tabla 37. Dimensiones ético-filosófica y afectiva. Después de la intervención	311

Tabla 38. Construcción de la narración. Antes de la intervención **315**

Tabla 39. Construcción de la narración. Después de la intervención **321**

ÍNDICE DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Página legal integrada a la secuencia narrativa. Presenta el marco espacial de la historia. <i>El conejo y el mapurite</i>	162
Imagen 2. (Secuencia) Página legal integrada a la secuencia narrativa. Inserta entre las dos primeras páginas, introduce elementos alusivos al contexto de la historia. <i>Flotante</i>	163
Imagen 3. Página legal integrada a la secuencia narrativa. Incluida en las cubiertas que dan inicio a la historia. <i>Diez semillas</i>	164
Imagen 4. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Dedicatoria <i>¡De repente!</i>	165
Imagen 5. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Notas marginales con función informativa. <i>Chico Rey</i>	165
Imagen 6. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Notas marginales con función estética. <i>El ratoncito Roquefort</i>	166
Imagen 7. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior que conforman una doble página cuya imagen se repite dentro del libro. <i>Ni era vaca ni era caballo</i>	170
Imagen 8. Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. <i>Adivina quién hace qué</i>	170
Imagen 9. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que inicia la secuencia narrativa. <i>¿Dónde está el pastel?</i>	171
Imagen 10. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que finaliza la secuencia narrativa. <i>Lobo</i>	172
Imagen 11. (Secuencia) Cubierta anterior cuya imagen se repite dentro del libro. <i>Me llamo Yoon</i>	173
Imagen 12. (Secuencia) Cubierta anterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. <i>Castor y Frip lo reparan todo</i>	173
Imagen 13. Cubierta anterior llena un vacío de la historia narrada. <i>Rosaura en bicicleta</i>	174
Imagen 14. Cubierta posterior sin imagen. <i>Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge</i>	174
Imagen 15. (Secuencia) Cubierta posterior cuya imagen se repite dentro del libro. <i>Elenita</i>	175
Imagen 16. (Secuencia) Cubierta posterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. <i>La gallinita roja</i>	176
Imagen 17. (Secuencia) Cubierta posterior finaliza la secuencia narrativa. <i>El pájaro, el mono y la serpiente en la selva</i>	177

Imagen 18. (Secuencia) Cubierta posterior llena un vacío de la secuencia narrativa. <i>Camino a casa</i>	177
Imagen 19. Guardas anteriores con función informativa y organizativa. <i>Mi día de suerte</i>	178
Imagen 20. Guardas anteriores a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico <i>¿Dónde está el pastel?</i>	179
Imagen 21. (Secuencia) Guardas anteriores integradas a la secuencia narrativa. <i>Los viajes de Olga</i>	180
Imagen 22. Guardas anteriores altamente colaborativas con el proceso lector. <i>Camino a casa</i>	180
Imagen 23. Guardas posteriores con función informativa u organizativa. <i>Ni era vaca ni era caballo</i>	181
Imagen 24. Guardas posteriores a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico. <i>Manuela color canela</i>	182
Imagen 25. Guardas posteriores que finalizan la secuencia narrativa. <i>¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!</i>	182
Imagen 26. Guardas posteriores altamente colaborativas con el proceso lector. <i>Camino a casa</i>	183
Imagen 27. Presencia y sentido del color. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	262
Imagen 28. Funciones narrativa y expresiva de la imagen. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	265
Imagen 29. Página legal. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	266
Imagen 30. (Secuencia) Claves de sentido en las cubiertas. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	267
Imagen 31. Intertextualidad. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	270
Imagen 32. Dimensión ético-filosófica. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	273
Imagen 33. Historias paralelas en la ilustración. <i>Un día diferente para el señor Amos</i>	276

Introducción

Esta investigación, tal vez como todas, constituye una estación de llegada y de partida. Como en la construcción de las estaciones de transportes, en las investigaciones se materializan aquellas ideas que a través del tiempo han rondado la mente de quienes las diseñan, aunque no sólo de ellos, y que se encuentran ligadas al conocimiento del contexto en el que se diseñan y para el cual se diseñan. La necesidad, la proyección en el tiempo y el deseo pueden ser algunos de los motores que impulsan la construcción de una investigación y de una estación; así como el conocimiento generado previamente por otros y la cooperación de otros, en el momento mismo de la construcción, la hacen posible.

A esta investigación, que se ha ajustado con el paso del tiempo como los planos de una estación, llegué en carácter de profesora de Didáctica de la literatura infantil y juvenil (DLIJ) en un programa de formación docente de una universidad colombiana; de ciudadana interesada en el uso de un conjunto de libros, denominado *Colección Semilla* (CS), que el gobierno colombiano entregó entre 2011 y 2014 a las instituciones educativas de básica y media², en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (2011); y de investigadora interesada en el potencial del libro álbum para la formación de lectores literarios; potencial demostrado por la Didáctica de la literatura y por los estudios de libros infantiles.

Como profesora, tenía la necesidad de fortalecer las posibilidades de los futuros maestros para educar literariamente a sus estudiantes; una tarea compleja en tanto implica, en primera medida, dilucidar qué significa educar literariamente y, luego, cómo hacerlo en la escuela. Como ciudadana, pero también como profesora, me inquietaba que luego de tres años de distribución de la CS a las instituciones educativas de básica y media del país, los estudiantes de dichas instituciones desconocieran los libros; los padres de familia desconocieran la existencia de la colección; los docentes, en un gran número de casos, conocieran de ella sólo el nombre; y los libros permanecieran, en algunas instituciones, en cajas sin destapar. Como investigadora, pero también como profesora y como ciudadana, me atraía la idea de conocer los libros de la *Colección Semilla* y el papel que podrían

² En Colombia la educación básica comprende 9 grados que se cursan de los 6 a los 14 años de edad; y la educación media comprende 2 grados que se cursan de los 15 a los 16 años de edad. En el apartado 3.1.1 “Organización de la educación” presentamos su equivalencia con el sistema español.

desempeñar en la educación literaria de los colombianos; sobre todo, teniendo en cuenta que la disponibilidad de libros no es una fortaleza en nuestro contexto y que, una vez en las escuelas, valdría la pena conocer qué tan útiles podrían ser.

La confluencia afortunada de estas condiciones perfectamente compatibles – profesora, ciudadana e investigadora– permitió conjugar necesidad, proyección en el tiempo y deseo, en el diseño de una investigación que partía, pues, de mi intuición como profesora universitaria de que la formación básica docente en DLIJ, que ofrecía a los futuros maestros en la Universidad del Quindío (UQ), era insuficiente y limitada, en especial en contraste con el currículo y con los libros a disposición en las escuelas colombianas, y de mi interés por el libro álbum. A tenor de ambas cosas – intuición e interés–, el énfasis se puso en la primera cuestión, pero sin renunciar a la seducción que el álbum ejercía sobre mí desde la convicción acerca de sus virtudes como producto cultural y de su potencial didáctico en términos de educación literaria, virtudes, valga decirlo, reconocidas por numerosos estudios de gran calidad sobre este tipo de obras. Así las cosas, como la construcción de una estación incluye el estudio del terreno sobre el que se piensa edificar, de las normas que rigen la construcción de obras civiles para ese terreno y de los recursos con que se cuenta para llevar a cabo la construcción, la investigación incluyó el estudio preciso –y a la luz de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre literatura infantil– del marco de la educación básica y media en Colombia y de las orientaciones curriculares para la educación literaria en estos niveles de formación, de los libros de la *Colección Semilla* y de la formación básica docente en la Universidad del Quindío. Con ello confirmamos el desajuste intuido y procedimos a proponer una solución consistente en la conceptualización, el diseño, la implementación, el pilotaje y el análisis de resultados de un curso, que tuviera en cuenta el estudio del currículo y de los libros, para mejorar la formación en DLIJ de la Universidad del Quindío. El análisis de dichos resultados nos llevó a establecer unas posibles tendencias para cualificar la formación básica docente en Colombia, a partir de la experiencia de la UQ, con miras a mejorar la educación literaria en las instituciones educativas a la luz de la realidad de la prescripción curricular del país y de los materiales con que cuentan dichas instituciones.

En virtud de lo anterior, esta investigación se gesta en la identificación de los puntos de encuentro y desencuentro entre varios componentes de una realidad específica del

contexto educativo colombiano: el currículo que orienta la educación literaria, los materiales dispuestos para ello y la formación de maestros; esto con la Didáctica de la literatura y con los estudios de literatura infantil como telón de fondo. Como se explicará en la metodología, el estudio dinámico y constante de estos componentes de la investigación – currículo, libros y formación docente– nos llevó a acotar la propuesta de formación docente a básica primaria, a pesar de haber considerado toda la etapa escolar hasta la educación media, de allí la pregunta general de la investigación: ¿Qué formación básica docente podría procurar, en Colombia, los conocimientos y las herramientas didácticas necesarios para promover, con los libros de la *Colección Semilla*, los aprendizajes literarios escolares correspondientes a básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura?

En consecuencia, el dispositivo de formación básica docente involucra las disposiciones curriculares para básica primaria y una selección de los libros de la CS que, según dichas disposiciones, resultan más idóneos para la educación literaria en ese nivel de escolaridad y que nos permite dilucidar algunas líneas por las cuales avanzar en la formación de maestros para resolver el desajuste detectado. Con ello, quedaron definidos los tres ámbitos que constituyen esta investigación en Didáctica de la literatura: las políticas curriculares, los libros orientados a los niños y la formación docente.

Nos referimos así a una investigación que ofrece unos recursos claros y específicos para el fortalecimiento de la formación docente y de la educación literaria en básica primaria. Con la tesis, se trasciende la idea que atribuye el gusto por la literatura a una especie de casualidad y se refuerza aquella que vincula el gusto con la posibilidad; es decir, la posibilidad no sólo de acceder materialmente a los libros, lo cual es importante pero insuficiente, sino de descifrar sus códigos, de sumergirse en ellos, de hallar sentidos, de avanzar por itinerarios diversos, de confrontar, de confrontarse, y para eso se necesitan herramientas; herramientas que la escuela debe proveer, aun en medio de la mar de dificultades que sabemos que la rodean, y que por lo tanto el docente debe conocer.

Vemos, entonces, cómo la construcción de la investigación, así como la construcción de una estación, genera efectos que trascienden los propósitos que le dieron lugar y que pueden, además, manifestarse en el transcurrir del tiempo, una vez la estación

se encuentra o se piensa terminada. Por eso, decíamos al inicio de esta introducción, no pensamos esta investigación sólo como una estación de llegada; también lo es de partida. Por lo pronto, sin embargo, ofrecemos los resultados del trabajo realizado, ordenado en un total de 8 capítulos. En el **primer capítulo**, dividido en tres apartados, se expresan las voces que, anteriores a este trabajo, generaron las condiciones para pensarlo. En el primer apartado presentamos las bases teóricas que guían nuestra reflexión sobre la formación de lectores literarios en contexto escolar; en este orden de ideas, abordamos la educación literaria a partir de tres instancias: el reconocimiento del lector literario como centro del proceso formativo, el desarrollo de la competencia literaria y la mediación de lectura. En el segundo apartado de este capítulo nos ocupamos del libro álbum, pues gracias a los estudios que demuestran su valor en términos de educación literaria en las primeras edades, a su importante presencia, cuantitativa y estética, en la *Colección Semilla* y a la adecuación de estos libros para educar literariamente en básica primaria según las disposiciones del currículo colombiano y de la Didáctica de la literatura, constituye el 100% del corpus elegido para diseñar la propuesta de formación básica docente y definir las líneas en que esta debería avanzar. Adquieren particular importancia, en esta parte, los componentes material, visual y verbal de los álbumes y los modos de lectura que movilizan (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009; Duran, 2000, 2007, 2008, 2009; Fittipaldi, 2008; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005, 2014; Van der Linden, 2006, 2015). El tercer apartado se ocupa de manera central de la formación docente y de sus implicaciones en el ámbito escolar y en la formación de lectores literarios; aún cuando los dos primeros componentes del marco teórico – la educación literaria y el libro álbum – ofrecen un acercamiento a su relación con la mediación, este último apartado presenta propiamente las bases que han orientado nuestra manera de pensar y de proceder en términos de la formación docente.

El **segundo capítulo** de este documento está compuesto de dos partes; la primera presenta el diseño general de la investigación; las líneas de la Didáctica de la literatura que la constituyen: currículo, libros y formación docente; y los propósitos y preguntas que la movilizaron. La segunda parte expone la metodología implementada, que se divide en dos etapas. La primera se corresponde con la explicación del método aplicado al estudio de las políticas educativas colombianas y de la *Colección Semilla*, a la luz de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre literatura infantil, para valorar la pertinencia de cada una

de ellas, contrastarlas entre sí, seleccionar los libros más adecuados de la CS para la educación literaria en básica primaria en Colombia y contrastar ambas –políticas y CS– con los documentos que orientaban la formación de los futuros profesores en la Universidad del Quindío. Todo ello con el fin de determinar el grado de coincidencia entre las disposiciones curriculares, los materiales con que cuentan las instituciones educativas y los propósitos y prácticas de la preparación que se les proporcionaba a los futuros maestros. La segunda etapa de la metodología se inscribe en la investigación acción y constituye una propuesta de solución al problema identificado en la primera etapa del trabajo realizado. Para ello, teniendo en cuenta la lectura crítica de las políticas educativas colombianas y con la selección específica de libros de la CS, se relata cómo se diseñó y se pilotó un dispositivo de intervención didáctica que proporcionara a los futuros licenciados unas primeras herramientas para educar literariamente a los estudiantes de básica primaria y que nos permitiera trazar, a la vez, unas líneas de formación básica docente orientadas al mejoramiento de la educación literaria en Colombia. La metodología, entonces, muestra cómo la investigación parte de la identificación inicial de una desarticulación entre currículo, libros y formación docente, y avanza hacia la construcción de un estado deseado en el que estos ámbitos se reconozcan como piezas que, aunque independientes, hacen parte de un engranaje destinado a promover efectivamente la educación literaria en direcciones más adecuadas que las actuales.

Establecidos el marco teórico y la metodología, se da paso a las aportaciones concretas de la investigación, que ocupan los tres capítulos centrales de la tesis. El **tercero** se corresponde con una descripción analítica de la política curricular colombiana que orienta la educación literaria, derivada de su contraste con las disposiciones de la Didáctica de la literatura. El **cuarto** presenta una panorámica de la *Colección Semilla* en la que se identifican de manera general las categorías que la constituyen, su lugar en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y su organización interna. El final de este capítulo presenta la selección analizada de los libros álbum narrativos literarios³ de la CS que constituyen el corpus de la investigación y la base del diseño del dispositivo didáctico de formación docente. El **quinto capítulo** se articula en tres partes; en primer lugar, ofrece una revisión

³ Como se constatará a lo largo de este documento, el término *narrativo literario* no se limita exclusivamente al *álbum narrativo* propuesto por Van der Linden (2015), sino que, además de este, aloja los álbumes ilustrados y gráficos, definidos por la autora, y que también cuentan una historia.

del programa de formación básica docente que recibían los estudiantes de la Universidad del Quindío, en su relación con los hallazgos identificados en el estudio de las políticas educativas y de la *Colección Semilla*; en segundo lugar, presenta el dispositivo de formación básica docente diseñado con miras a mejorar el desajuste identificado; y, en tercer lugar, expone el análisis mixto –cuantitativo y cualitativo– de los resultados de la investigación acción, a partir de los cuales se identifican las líneas de formación básica docente que pueden proporcionar a los futuros maestros herramientas de base para avanzar en la educación literaria en básica primaria articulando las políticas gubernamentales, los libros disponibles para ello y las orientaciones de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre literatura infantil. Esta es una articulación fundamental para fortalecer el camino que conduce de las políticas gubernamentales a las políticas públicas de lectura en Colombia, y constituye, por tanto, el corazón de la tesis.

El **sexto capítulo** presenta, por una parte, las conclusiones de la investigación en su vínculo con los objetivos y con las preguntas que le dieron lugar; y, por otra, las limitaciones, las aportaciones, las proyecciones, y las futuras líneas a partir de las cuales la investigación podría avanzar, después del recorrido desde la conciencia de una formación básica docente insuficiente hasta el análisis de los resultados de una posible alternativa conceptualizada a partir del currículo, los libros de la *Colección Semilla* y los principios actuales de la Didáctica de la literatura y los aportes de los estudios sobre la literatura infantil. El **séptimo capítulo** presenta las referencias bibliográficas divididas en dos partes: bibliografía y libros de la *Colección Semilla*; y el **octavo** los anexos, conformados por:

1. El consentimiento informado de los participantes.
2. Los dispositivos de recolección de datos que permiten pilotar los alcances y las limitaciones del dispositivo de formación básica docente.

En este punto, resulta mucho más claro que esta investigación, como una estación, cobra sentido en relación con los aportes que pueda hacer al entorno. De allí que como profesora, inmersa en el entorno de la formación docente en DLIJ de la Universidad del Quindío, sienta el efecto positivo de este proceso investigativo. Un proceso que, entre otros alcances, ha transformado el diseño y la orientación de un espacio académico, pero que de manera muy especial ha acentuado, más allá de lo esperado, mi conciencia sobre las profundas conexiones que establecemos los seres humanos con la literatura, para el caso

concreto de esta investigación, con la literatura infantil. Una conciencia que llama la atención sobre la resonancia que puede tener en el ejercicio docente de los futuros maestros la implicación real con las obras. Esta conciencia me invita a pensar que aún en medio del dinamismo que caracteriza a los grupos humanos y que exige reevaluar constantemente las maneras de proceder y monitorear la viabilidad y la adecuación tanto de una investigación como de una estación, para continuar con nuestra analogía, existen principios más estables en el tiempo; para el caso concreto de esta investigación, como la certeza de que leer es un derecho, de que en la escuela se deben adquirir herramientas para disfrutar de la lectura literaria y de que la experiencia profunda de lectura de los docentes abre el camino de la educación literaria en las escuelas; o como la certeza de que la estación debe favorecer la calidad de vida de los ciudadanos. Así, para centrarnos en nuestro caso, consideramos que el reconocimiento de las tensiones entre lo dinámico y lo estable en el ámbito de la educación literaria permite avanzar en la construcción de investigaciones que favorezcan el derecho de los individuos a experimentar los efectos, casi siempre liberadores, de la lectura literaria.

1. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se articula en tres apartados: “La educación literaria”, “El libro álbum” y “La formación docente”. En el primero de ellos establecemos las bases teóricas que orientan nuestra reflexión sobre la formación de lectores literarios en la escuela; de allí que abordemos el paradigma de la *educación literaria* en función de dos niveles: 1) el *lugar del lector literario* como eje del proceso formativo; y 2) el desarrollo de la *competencia literaria* como horizonte del correspondiente proceso, en el cual la *mediación de lectura* se entiende como mecanismo clave para promover el desarrollo de dicha competencia. En este orden de ideas, y con el ánimo de concretar algunas de las posibilidades con que se cuenta en Colombia para educar literariamente en la escuela –identificadas en el proceso de esta investigación–, en el segundo apartado abordamos el libro álbum con tres intenciones básicas: 1) aproximar al lector a un panorama de los rasgos a partir de los cuales nos hemos acercado a este tipo de libro tan versátil, con el fin de caracterizarlo posteriormente en el marco de la *Colección Semilla*; 2) mostrar las cualidades de este tipo de obras para generar diversas formas de lectura y, por tanto, para potenciar la formación de lectores literarios en el marco de la política educativa colombiana; y 3) develar la importancia de un lector mediador consciente de las posibilidades de sentido que albergan los distintos componentes del libro álbum y con las competencias necesarias para descifrarlas e interactuar con ellas, de modo que pueda usar de manera consciente este tipo de obras en procesos de aula que favorezcan la lectura literaria y el goce estético a partir de la consolidación de saberes sobre las obras y de competencias para leerlas. Finalmente, en el tercer apartado nos ocupamos de la formación docente del educador literario y, de manera particular, del lugar del libro álbum en la formación docente; esto, con el ánimo de exponer, desde la perspectiva de esta investigación, la profunda conexión que existe entre el sujeto docente, su pensamiento, sus lecturas y sus experiencias de lectura, y el ejercicio de la formación de lectores literarios.

1.1 La educación literaria

El concepto de *educación literaria* constituye una re-orientación teórica y metodológica sobre los modos tradicionales de entender el lugar de la literatura en la educación obligatoria. El texto literario como objeto de estudio en sí mismo; la

categorización de obras según el periodo o la corriente histórica en la que se inscriben; o las posibilidades dispuestas para adelantar análisis estructurales de textos literarios, representan algunos de los ámbitos en medio de los cuales la noción de *educación literaria* intenta posicionar la idea de literatura “[...] como un modo de comunicación, como una utilización del lenguaje integrada dentro del circuito y como un espacio social común construido entre los diversos miembros del sistema [...] en el que los textos son reconocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo en el que son leídos” (Fittipaldi, 2013: 21).

Esta manera de entender la literatura se extiende como enfoque hacia su enseñanza y su aprendizaje. En este espacio hoy se requiere de un consenso mínimo sobre la función que la literatura ha de cumplir a lo largo de la formación escolar; los objetivos que mejor convienen a esta formación y los medios dispuestos para alcanzar estos objetivos (Colomer, 2010). Tal consenso constituye un reto central para la *educación literaria*, en el marco del cual habrán de establecerse principios compatibles con aquellos enfoques en los cuales se fundamenta esta re-concepción del lugar escolar de la literatura. En la segunda mitad del siglo XX⁴, comienza, así, un ajuste progresivo de la formación literaria mediante un desplazamiento del eje de trabajo escolar, que avanza desde la *enseñanza de la literatura* – centrada en el reconocimiento de la función poética del lenguaje– hacia la *educación literaria* –centrada en la formación de lectores de literatura– y en el desarrollo de la consecuente *competencia literaria*⁵.

En esta perspectiva educativa y literaria intervienen al menos dos tipos de aportes: aquellos provenientes de la psicología cognitiva, anclados a los procesos mediante los cuales el sujeto que aprende construye conocimientos y experiencias; y aquellos otros interesados en reconocer y potenciar habilidades del sujeto que lee, antes que en desentrañar a la obra literaria como un objeto acabado. Alrededor de estos dos ámbitos gira el presente apartado. Para ordenar la información hemos recurrido a una distinción metodológica entre el lector (alumno), el objeto de la mediación (*competencia literaria*), y

⁴ Como señala Fittipaldi (2013), el debate sobre la función escolar de la literatura, que tuvo lugar en el marco europeo, en el congreso de Cérisy-la-Salle en 1969, se considera clave en esta discusión. Por ello, para algunos autores la década de los setenta será especialmente importante en esta renovación hacia la *educación literaria* (Colomer, 2015; Fittipaldi, 2013).

⁵ Al respecto, Margallo afirma que “las aportaciones de Teresa Colomer [...] son esenciales para entender la evolución desde el modelo de “enseñanza de la literatura” hasta el de “educación literaria” (2012a: 140). Por esta razón, algunos de los trabajos clave de esta autora (Colomer, 1991; 1999; 2002; 2005; 2010; 2015) serán repetidamente referenciados a lo largo del presente apartado.

un tipo particular de obras (libros álbum). A partir de esta categorización ofrecemos una visión selectiva de los fundamentos que mejor se correspondan con nuestro interés investigativo. Es decir, un campo teórico anclado a los rasgos del libro álbum, desde su potencial didáctico en el contexto de la educación para básica primaria en Colombia y, además, apropiado para fundamentar el dispositivo de formación docente dirigido a futuros maestros de lengua castellana.

1.1.1 *El lugar del alumno – lector*

1.1.1.1 *El aprendizaje en la educación literaria*

Si asumimos que la formación del lector literario (Colomer, 1998) ha de trascender el ámbito de los análisis estructurales de obras y la memorización irreflexiva de autores y corrientes consagradas por la historia de la literatura, también debemos asumir que la noción misma de enseñanza literaria habrá de trascender la transmisión informativa de contenidos de aprendizaje sobre la literatura. En efecto, la pregunta por cómo aprendemos, en función de la cual se constituyen numerosos aportes de la psicología cognitiva, en especial aquellos que se enmarcan en el llamado enfoque *constructivista* del aprendizaje, implican ya un énfasis hacia el alumno como eje del acto educativo. Las consideraciones de Piaget (1952) acerca de cómo el niño “conoce” mediante su interacción con el mundo físico y según la etapa del desarrollo en la que se encuentra, ejemplifican un primer momento de la preocupación teórica a la cual nos referimos⁶.

Este principio piagetiano, sin embargo, aparece replanteado más tarde tras los aportes surgidos del enfoque sociocultural (Bruner; 1991; Vigostky y Luria, 1993; Vigostky, 1996) desde el cual, el aprendizaje se define por su carácter cultural y social. En esta óptica, Vigostky subraya que “[...] no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje” (Vigotsky, 1996: 126). Con lo cual se cuestiona el carácter de unidad atribuido a la relación entre aprendizaje y desarrollo, es decir, a la idea de que estas

⁶ “There can be no doubt [...] that mental life is also accommodation to the environment. Assimilation can never be pure because by incorporating new elements into its earlier schemata the intelligence constantly modifies the latter in order to adjust them to new elements. Conversely, things are never known by themselves, since this work of accommodation is only possible as a function of the inverse process of assimilation. We shall thus see how the very concept of the object is far from being innate and necessitates a construction which is simultaneously assimilatory and accommodating” (Piaget, 1952: 6-7).

dos dimensiones “avanzan” de modo paralelo y simultáneo. Supuesto contra el cual Vigotsky devela en la dimensión social una fuente especialmente poderosa tanto de los aprendizajes pre-escolares como de aquellos circunscritos a la escuela: “[...] el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky, 1996: 129).

Así entonces, el aprendizaje parte del contacto con los otros y en el marco de contextos socialmente significativos. De estos contextos, el implicado en la *educación literaria* se consolida *en y a través del* espacio escolar pre-destinado a favorecer los aprendizajes literarios. “La creación de medioambientes ricos en libros y la socialización e intercambio entre lectores en las aulas conforma, como sabemos, una de las líneas de acción más relevantes para la formación lectora de nuestros niños y jóvenes” (Munita, 2018: 120). Sobre esta base, la construcción de significados derivada de la lectura en clase, así como también los significados sociales derivados de la práctica misma de leer, deviene en la construcción de imaginarios más amplios, públicos, que tienen sentido justamente porque el estudiante consigue compartir con otros los significados que ha construido, y que alcanzan así su dimensión social (Bourdieu, 2012).

En esta perspectiva constructivista de la educación, la práctica de la lectura implica el reconocimiento del alumno como un sujeto social y activo en la construcción del conocimiento. Es decir, el reconocimiento de la base de saberes y experiencias –la “enciclopedia” (Eco, 1987)– que el estudiante “utiliza” durante la experiencia de lectura. Una experiencia de carácter social que debe proponerse tanto dentro como fuera de la escuela. Esta noción de alumno implica la necesidad de precisar los aprendizajes clave que deberá promover la *educación literaria*. Como lo mencionamos unos párrafos atrás, estos aprendizajes se enmarcan principalmente en la figura del lector, lo cual nos obliga a presentar algunas precisiones.

1.1.1.2 *El lector en la educación literaria*

Desde la *estética de la recepción* algunos investigadores de la escuela de Constanza (Iser, 1978; Jauss, 1987), interesados en reconocer el rol del lector en la lectura literaria, se fijan en el efecto de las obras sobre sus lectores, y en los rasgos mismos de la recepción literaria. Intereses evidentemente posteriores a los que guiaron los análisis estructuralistas

de las obras literarias, bajo el sello de la *inmanencia del texto* y la búsqueda de la *literariedad*⁷. Intereses de apariencia novedosa en el ámbito de la teoría literaria, pese a lo cual el reconocimiento del lugar del lector como eje de un efecto estético, preconcebido en la obra por su autor, se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, como bien lo subraya Colomer:

La conciencia sobre la participación del lector en la construcción de la obra [...] no nace precisamente con la teoría de la recepción y realmente mucho antes de que la psicología de la lectura hablara de «métodos interactivos», H. James (1886) ya opinaba que el autor «construye a su lector mucho más que a sus personajes. Cuando lo construye bien, es decir, cuando lo hace interesado, entonces el lector hace la mitad del trabajo» (2015: 124).

En sintonía con esta apreciación, y tras ganar una visibilidad notable en los trabajos de la mencionada escuela germánica, la interioridad de la obra literaria como eje de los análisis críticos parece perder progresivamente su lugar en la teoría literaria a partir de la década del setenta del siglo pasado. En cambio, el surgimiento de estos nuevos enfoques atraídos por las características de la recepción llega también al ámbito escolar, donde el *sujeto – lector – alumno* constituye la base de una reflexión didáctica orientada hacia la *educación literaria*. En su origen, esta nueva manera de entender el lugar escolar del arte literario entraña principios ineludibles del aprendizaje de la lectura. Una lectura sujeta a la idea de que el acto de leer atraviesa, al tiempo que trasciende, las diversas etapas de la formación escolar:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria [...]. Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria (Solé, 1995: 3).

Por su parte, la *teoría de las respuestas lectoras*, surgida en el mismo momento que la *estética de la recepción*, también sostiene un contacto profundo con el ámbito escolar, ejemplificado en la teoría *transaccional de la lectura* (Rosenblatt, 1978), según la cual el texto se entiende como un fenómeno en potencia, predispuesto para ser actualizado por el lector. Estas posturas coinciden en el desplazamiento del foco de interés, ahora volcado

⁷ En la óptica del formalismo ruso, esta noción se refiere a las propiedades internas del texto que convierten una obra en literaria, como resultado de un extrañamiento lingüístico. Eagleton (1998) contextualiza la idea en el marco histórico de la teoría literaria.

hacia el lector y hacia los procesos de recepción. En unos casos, sin embargo, este lector se entiende como sujeto real; en otros, como una dimensión del texto. Dada la importancia de caracterizar al sujeto – lector - alumno, veamos brevemente cada caso.

1.1.1.2.1 El lector implícito

En general, la tarea del lector se define en la llamada *fusión de horizontes*, noción acuñada por Jauss (1987) y referida al contacto entre los factores de “efecto” y los de “recepción”. Es decir, a la conexión entre los elementos condicionantes del sentido de la obra, determinados *en y por* el texto mismo, horizonte del texto, y los elementos que condicionan el sentido y que se determinan *en y por* el lector, horizonte de expectativas. Entre los fundamentos que sirven de base a estas ideas, se encuentra la propuesta teórica de Iser (1978), quien señala que la interpretación, en el caso de la lectura, no depende sólo del texto literario, ni tampoco de la aptitud lectora, sino que resulta de la interacción entre estas dos instancias; y es justamente aquí donde se consolida la figura de lector como dimensión textual, el *lector implícito*.

Así, la categoría de *lector implícito* se interrelaciona con la de *espacios vacíos*, ambas planteadas en la teoría de Iser. La noción de *espacios vacíos* se refiere a los puntos de indeterminación que la obra literaria sugiere, para que sea el lector quien los reconstruya, complete y explicita durante el proceso de lectura. Sin embargo, el éxito de esta tarea, desafío a la interpretación, no puede garantizarse en los procesos reales de lectura, o al menos no en todos, sino sólo prefigurarse desde aquella entidad abstracta denominada *lector implícito*. Esta categoría se refiere a una “figura” capaz de “llenar” estas *indeterminaciones*, mediante un proceso de lectura virtualmente eficaz, y en función del cual el autor construye o de-construye los *espacios vacíos* del texto. De allí la interrelación entre ambas instancias. El *lector implícito* no representa pues a la persona “real” que acomete el acto de lectura, sino que constituye una representación simbólica hecha por el autor de la obra, y en virtud de la cual la configura. Los rasgos, potencialidades, y funciones de este *lector implícito* cohabitan el proceso de composición de la obra, y por ello, este tipo de lector está contenido en una dimensión interior del texto.

En la idea de *lector modelo* (Eco, 1987), coincidente con la noción del *lector implícito*, Umberto Eco subraya el carácter deliberado de los *espacios vacíos* que el autor

construye a fin de configurar no sólo al *lector implícito* sino, sobre todo, al tipo de lectura requerida. Esto es, el tipo de competencias que se requieren del lector para llevar a cabo, de modo eficaz, la tarea de leer. En el ámbito de la literatura para niños y jóvenes, esta cuestión adopta otro ángulo: cómo contribuyen las obras en la formación lectora de niños y jóvenes, o lo que equivale en un sentido inverso, especialmente importante en la didáctica de la literatura: cómo *no* contribuyen las obras en la formación lectora del aprendiz. Al respecto, conviene recordar la observación de Solé (1995), quien señala la necesidad de tender puentes para salvar la distancia que en ocasiones separa irremediamente al *lector implícito* del lector real (el alumno). Observación anclada al dominio del código verbal como pre-requisito para lograr el goce estético derivado de la lectura literaria: “Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo” (Solé, 1995: 4).

Por su parte, Chambers (1990) intenta delimitar las estrategias empleadas por los autores de las obras dirigidas a niños y jóvenes para reconocer en ellas al *lector implícito*. La tarea implicada en tal reconocimiento requiere de una teoría de la lectura en función de la cual sea posible considerar aquellos elementos que intervienen durante el proceso de interpretación que adelantan estos lectores sobre estas obras. Al respecto, constituyen valiosos ejemplos del trabajo en contexto escolar, entre otros, los aportes de Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005) sobre la atención del mediador a la implicación personal del lector con las obras o a su conocimiento explícito de las convenciones literarias; de Fittipaldi (2013) sobre saberes y prácticas que favorecen la lectura literaria; de Lomas (2002) sobre la necesidad de precisar los objetivos de lectura literaria en atención al tipo de lectores con los cuales se trabaja, al ciclo o nivel formativo en el que se encuentran, y de Munita (2018) sobre la influencia de las creencias del profesorado en el tipo de obras y de lecturas que se privilegian en el aula.

1.1.1.2.2 El alumno – sujeto – lector

En la escuela la tarea de lectura constituye un ejemplo prototípico de la práctica de leer como una experiencia concreta, real y, además, pública. A diferencia de lo que ocurre con las obras literarias, espacio de configuración del *lector implícito*, las aulas de clase representan el contexto donde la interpretación ocurre como parte del proceso formativo de

los *alumnos – lectores reales*. La idea de que el sentido preconcebido para el texto por su autor nunca es idéntico al sentido construido por el lector (Rosenblatt, 1978), e incluso, la idea de que el mismo lector, al releer, no lee del mismo modo una obra, encuentran un lugar clave en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este hecho resulta especialmente importante en la definición del *sujeto – lector real*, dado el carácter dinámico e inacabado de las competencias, las experiencias y los conocimientos a partir de los cuales se alimentan los aprendizajes diversos a lo largo de toda la vida, incluido el aprendizaje de la lectura o la generación del correspondiente hábito lector. En este sentido, tanto la dimensión del lector (real) como de las prácticas reales de lectura implican al texto como un artefacto portador de significados, susceptible a las transformaciones que suscita la lectura, en el marco de una *transacción de sentidos* (Rosenblatt, 1978). De esta base parte la definición de lectura de Fittipaldi, en la cual se percibe una función formativa de la lectura literaria:

Estas investigaciones nos conducen a entender la lectura como una práctica simbólica que implica intercambios constantes que llevan al sujeto a reestructurar sus conocimientos y a desarrollar sus potencialidades. Pero también sucede con el texto, pues este constituye un sistema abierto que adquiere significaciones diversas de acuerdo con las múltiples situaciones de lectura y con los distintos sujetos que leen (2013: 32).

Así las cosas, pareciera evidente cómo el lector, las condiciones de lectura, el tipo de obras que lee y el nivel de compatibilidad entre sus habilidades lectoras y la complejidad de las obras que aborda, entre otros aspectos, determinan, a la vez que orientan, los objetivos de la *educación literaria*. Por esta razón, pasamos ahora a describir la noción de *competencia literaria*, amparados en un consenso más o menos generalizado según el cual la tarea central de la formación escolar en literatura, por lo menos en la mayoría de contextos occidentales de educación obligatoria, se orienta a promover el desarrollo de esta competencia.

1.1.2 *El lugar de la competencia literaria*

En su origen, la noción de *competencia literaria* se asocia a la perspectiva idealista de la *competencia lingüística* chomskiana⁸, en el sentido de apelar a un cuerpo de saberes

⁸ Es decir, en sintonía con la noción de hablante – oyente ideal, acuñada por Chomsky (1965) en el marco de su *Teoría de la sintaxis*.

abstractos que ha de poseer el sujeto “apto” para la recepción y producción literarias (Aguar e Silva, 1980; Bierwisch, 1965; Thomas, 1978). En este modo de entender la cuestión, acorde también con la definición clásica elaborada por Van Dijk (1976) sobre la misma noción, se configura una limitación referida justamente a este carácter “ideal”. Tal limitación se expresa en la superposición de saberes variados o disímiles, agrupados bajo el rótulo más o menos genérico de *competencia literaria*. En una época más reciente, el marco para definir este concepto incluye la práctica de la recepción como centro de la competencia. En esta consideración se cuestiona el carácter innato de la habilidad lectora practicada en obras literarias y se instaura la dimensión comunicativa de la literatura como un factor determinante para el desarrollo de la competencia. En esta línea se ubican otros autores (Culler, 1974; Eco, 1987) en cuyos aportes se reconoce la influencia de las ciencias del lenguaje orientadas hacia la comunicación y la dimensión social del lenguaje.

De acuerdo con esta última forma de concebir la *competencia literaria*, centrada en procesos de recepción literaria socialmente situados, se encuentra la mayor parte de los aspectos descritos en el presente apartado en torno a esta competencia. Lo anterior, puesto que el contexto escolar atiende indefectiblemente a los alumnos, en tanto *sujetos – usuarios – sociales y reales de la lengua*. A lo mejor, por esta misma razón, algunos autores del ámbito de la Didáctica de las lenguas y la literatura (Colomer, 2015; Lomas, 2002) ubican en el centro de la noción de *competencia literaria* a quienes se han ocupado de integrar los procesos lectores como eje de este concepto (Culler, 1974; Eco, 1987). En tal perspectiva no idealista de la competencia, se consolida la posibilidad de “darle forma”, esto es, la posibilidad de desarrollar o de propiciar el desarrollo de la *competencia literaria*, hasta proyectarla simultáneamente como un proceso y como un resultado, caracterizados por Mendoza en los siguientes términos:

[...] la formación de la CL resulta de la progresiva integración de referencias de distintos tipos de textos que pasan a integrar el fondo de saberes (metaliterarios, discursivos...) del intertexto personal; el progresivo incremento de la competencia literaria y de los componentes del intertexto lector mejoran y amplían las habilidades receptoras del individuo y facilitan las nuevas percepciones con matizaciones enriquecedoras (1999: 31).

De acuerdo con esta manera de entender la *competencia literaria*, asumimos que su desarrollo constituye el objetivo central de la *educación literaria*. Objetivo descrito de la siguiente manera por este mismo autor: “[...] el fin de la formación de la CL es el de

adquirir por la experiencia y desarrollar por el aprendizaje los saberes necesarios para leer una obra literaria” (Mendoza, 1999: 32). De allí se deriva que a la noción de *competencia literaria* le corresponde la imagen de un *lector competente*. En efecto, este tipo de lector ya se ha caracterizado (Fish, 1989; Stubbs, 1987) en relación con destrezas variadas como la experiencia lectora, la capacidad para recrear las historias leídas, el reconocimiento de rasgos estilísticos de los géneros, de las tramas, de las secuencias de acciones, de los indicios narrativos, entre otras. Es decir, este interés de formar lectores competentes como objetivo escolar, que se extiende hasta la actualidad, cuenta no sólo con un amplio abanico de exigencias diversas, sino que su historia alcanza ya un periodo de tiempo considerable. Colomer (2015) sitúa el origen de esta preocupación escolar en la década de los años sesenta.

Ahora bien, hablar de *lector competente* no implica, y no debería implicar, pensar sólo en el aprendiz. El maestro mediador también, y sobre todo él, debe ser un lector competente. A propósito del tema, en el “[...] eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje” (MEN, 1998: 79)⁹ del currículo de lengua de Colombia, Jurado señala el carácter decisivo del *maestro – lector – competente* como un pre-requisito, tanto disciplinar como ético, para actuar en calidad de mediador de la clase de literatura:

Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión (MEN, 1998: 81).

Así extendemos la imagen de *competencia literaria* y llegamos, ahora de la mano de Mendoza (1999), a la conclusión lógica de que el *lector competente* será aquel que mejor se corresponda con el denominado *lector implícito* de la Teoría de la Recepción. Afirmación contra la cual sobreviene el peligro de idealizar al sujeto lector como advierte este mismo autor, quien exhorta a usar la categoría de “lector *suficientemente* competente” en lugar de apelar a la noción de “ideal lector competente”¹⁰. En este sentido, cabe recordar, los aportes del enfoque sociocultural de Vigotsky, mencionados párrafos atrás y extrapolables a la

⁹ Esta sigla corresponde a Ministerio de Educación Nacional (MEN).

¹⁰ “[...] más que hablar de un ideal lector competente, sería más adecuado referirse a un lector *suficientemente* competente, al que se le atribuirá una serie de capacidades que permitan su cooperación receptora” (Mendoza, 1999: 36).

formación del lector literario por asociar a los procesos generales del aprendizaje, incluido el aprendizaje de la lectura, la influencia del contexto y de la interacción social en las representaciones que hacemos del mundo, ya sea como lectores mediadores o como lectores alumnos. En este nexo que va del contexto social y escolar a la construcción del sujeto lector, y ahora además “competente”, Colomer señala que: “[...] nuestra experiencia de vida resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás únicamente a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura” (2015: 128). Sistemas simbólicos entre los cuales se encuentra, por supuesto, la literatura.

Ahora bien, hemos señalado a la escuela, y en concreto, a la *educación literaria*, como la base en función de la cual se han de establecer acciones conducentes al desarrollo de la *competencia literaria* del alumnado. Esta competencia, según lo hemos constatado, no debe anclarse a los lugares comunes, en los cuales tiende a empañarse su significado profundo y de naturaleza altamente compleja. En cambio, procuramos asociar esta competencia a la necesidad de reconocer al “lector *suficientemente* competente” como al sujeto de la *educación literaria*, es decir, aquel lector, particular, social y cognitivamente concreto, en cuyo proceso de formación lectora, para el desarrollo de su *competencia literaria*, urge articular unas determinadas prácticas escolares de lectura literaria. Para lograrlo, además del lugar del alumno lector, y de la competencia literaria, debemos considerar, caracterizar y potenciar, el lugar del mediador.

Por mediación, reconocemos aquí el acto de intervención de una determinada instancia que intenta acercar entre sí a dos entidades en principio distantes. Es decir, aquellas prácticas que, en el contexto de la *educación literaria*, propenden por “facilitar” el contacto entre los alumnos lectores y las obras literarias (Colomer, 2002; Chambers, 2008; Petit, 2009), y que, en consecuencia, le apuntan al desarrollo de una habilidad; antes que a una transmisión de saberes conceptuales. En virtud de esta idea, subrayamos que el mediador, del mismo modo que el lector no representa una hoja en blanco, no representa al “poseedor” de un saber por entregar, sino que se trata más bien de un agente que acompaña al lector a la vez que procura favorecer sus prácticas de lectura, las propias y las de aquellos a quienes enseña, en atención a una serie de habilidades y saberes de los que dispone (literarios, didácticos, procedimentales y enciclopédicos, entre otros) y que le facultan

como guía del proceso. En este mismo sentido, y de modo particular, nos parece iluminador el modo como Munita construye la noción de mediador de lectura:

Una definición integral del mediador de lectura sería pensarlo como un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionalmente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras) para crear el espacio de acogida y hospitalidad que necesita toda mediación. Espacio que, en el mejor de los casos, permite a los sujetos superar ciertas barreras (biográficas y socioculturales) que les impedían sentirse invitados a participar de nuevas experiencias con lo escrito, experiencias cuyo objetivo último no es sino el favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora (2014: 30).

Esta idea encierra un conjunto de variables que intervienen en la mediación de lectura y que, de un modo más general, intervienen también en muchos de los aprendizajes a los que debería dar lugar la *educación literaria*. Aprendizajes plasmados en numerosas propuestas de aula que integran estas disposiciones de la mediación, en proyectos destinados a crear “[...] situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido” (Colomer, 2010: 20); a propiciar espacios para identificar y enriquecer el *intertexto lector* de los alumnos (Mendoza, 1999); a plantear los medios más adecuados para conseguir objetivos de formación conscientes y coherentes con un proyecto educativo literario (Lomas, 2002); a contribuir en el dominio del nivel técnico de la lectura para así llegar luego a los niveles más complejos del proceso lector (Solé, 1995); a favorecer la implicación del lector con la obra que lee (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005), y a

[...] construir espacios de formación en los que se lea como lectores y no sólo como mediadores (Bajour et al., s/f). Y considerar que ese simple gesto puede ser decisivo para modular las formas de lectura de la literatura infantil y juvenil en las aulas (Munita, 2018: 121).

Agrupamos estos casos, entre otros muchos que podrían citarse, bajo enunciados inevitablemente reducidos. No obstante, creemos que estas ideas resultan suficientes para suscitar una idea general de la multiplicidad de perspectivas que podrían orientar la tarea de mediación. A su vez, estas alusiones nos ayudan a preparar el territorio de trabajo para el tipo de obras en las que se centra nuestra investigación, a las que dedicamos un apartado

completo del presente marco teórico y en las cuales la tarea de interpretación supone una especial atención a las conexiones entre imágenes y palabras.

1.1.3 *El lugar del libro álbum*

Hasta este punto, hemos puesto de relieve algunos ámbitos de conocimiento a partir de los cuales consideramos puede comprenderse mejor el campo de la educación literaria. Estos ámbitos son: el tipo de aprendizajes que conviene favorecer en la clase de literatura; el papel del lector literario en el contexto escolar; la competencia literaria como eje de las acciones del mediador, y las implicaciones de la tarea misma de mediación. Todos ellos se encuentran en tensión con los objetivos particulares de nuestra investigación, que, como hemos señalado al inicio del apartado, giran en torno a la necesidad de articular una propuesta de formación docente anclada al contexto de la educación literaria para básica primaria en Colombia y apoyada en un tipo particular de obras, el libro álbum. Cerramos, así, esta primera parte del marco teórico con una referencia inicial a los libros álbum, de cuya ampliación nos ocuparemos, en su conjunto, en la segunda parte de este marco.

Partimos, entonces, de la idea de educación literaria como un proceso de formación de lectores potencialmente aptos para la interpretación y el goce de obras literarias, y en cuyo contexto de base se teje la interacción entre el maestro mediador, el alumno lector y las obras mismas. Sin embargo, la multiplicidad de textos y de géneros que abarca la categoría de “obra literaria” nos lleva a precisar este factor. Así las cosas, incluimos en esta investigación obras agrupadas bajo la categoría de libros álbum amparados en la particular adecuación de estas obras para adelantar procesos de educación literaria principalmente en la etapa primaria, cuando la mediación es fundamental (Arizpe y Styles, 2004; Duran, 2009; Ruiz Domínguez, 2008; Silva Díaz, 2005, 2006; Turrión, 2012, entre otros); en el acento de las políticas educativas colombianas en el valor de la imagen y de su interacción con el código verbal; y, en sintonía con el punto anterior, en el predominio de libros álbum en la *Colección Semilla*¹¹.

A partir de este esquema, y tras reconocer que existe una relación interdependiente entre el espacio del alumno lector y el del maestro mediador, asumimos que el desarrollo de la competencia literaria gravita a lo largo del proceso de educación literaria al tiempo que

¹¹ En la metodología se amplía la información respecto de la selección, dentro de la CS 2013, del libro álbum, y posteriormente del libro álbum narrativo literario, como corpus literario de esta investigación.

lo orienta, pues las planeaciones del mediador se dirigen hacia el desarrollo de esta competencia, los avances del lector la construyen y, gracias a la interacción resultante, se hacen posible su monitoreo y su mejoramiento en el marco de una misma práctica de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, son de consideración ineludible para el mediador, como ahondaremos en el apartado 1.3 (“La formación docente”), los rasgos particulares de las obras y las facultades con que cuentan en función del desarrollo de la competencia literaria y que, para el caso del libro álbum serían: a) el hecho de que la imagen “no se incluya” en el álbum, sino que “haga parte de él” (Durán, 2007); b) la certeza de que estas obras disponen de sus propias convenciones de expresión y recepción (Silva-Díaz, 2014) en las cuales se mezclan la alfabetización verbal y la “visual”, esta última, anclada a la “lectura de imágenes” a partir de sus elementos básicos constituyentes (Bosch y Duran, 2009); c) la consideración de Lee (2014) al subrayar que, aunque la lectura de imágenes es más sencilla (intuitiva) que la de palabras, la habilidad deductiva juega un papel clave en su decodificación, y d) el lugar que puede ocupar, en la construcción del sentido de estas obras, el componente material del libro.

De lo anterior, se desprende la necesidad de que el mediador realice primero una tarea de reconocimiento del lenguaje de los libros álbum, de sus componentes; y luego un ejercicio de lectura y de identificación de las posibilidades que las obras ofrecen a objetivos específicos de educación literaria (Belmiro, 2010; Silva-Díaz, 2001a, 2001b). Así, al conjunto de factores que impactan la mediación, y que acabamos de enunciar en sentido amplio referidos esencialmente a los modos de narrar y de leer este tipo de obras, finalmente habrá que añadir el trabajo sobre las habilidades lectoras ancladas a la valoración de las temáticas que se abordan en los libros álbum. Sobre este último aspecto, Munita comenta que la valoración del álbum ilustrado por parte del maestro supone un reto en el contexto actual por la idea de lo que “debiera ser” un libro para niños (Munita, 2018). Reto que obliga a pensar en el tratamiento didáctico más apropiado para abordar obras que implican diferentes formas de lectura; además de, en algunos casos, la valoración de temáticas complejas. Dada la amplitud y profundidad de estas cuestiones, desplegamos a continuación la segunda parte del marco teórico.

1.2 El libro álbum

1.2.1 *El libro álbum como convergencia de los componentes visual, verbal y material*

Hablar del libro álbum implica bocetar un plano que delimite, hasta donde resulta posible, el concepto al que nos estamos refiriendo o, cuando menos, al que pretendemos referirnos. Para hacer este boceto contamos con los aportes de un buen número de investigadores (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009; Colomer, 2006, 2010; Duran, 2000, 2007, 2008, 2009; Silva-Díaz, 2005, 2014; Van der Linden, 2006, 2015, etc.), que en las últimas décadas han estudiado los libros álbum con diferentes propósitos y que, con este trabajo, han permitido un acercamiento a su definición, aun cuando la intención, en la mayoría de los casos, no haya sido definirlos (Bosch, 2007).

Al abordar el libro álbum, los autores parten de la coexistencia, en un objeto libro, de palabras e imágenes; y, a partir de allí, algunos de ellos señalan la imposibilidad de suprimir las imágenes para leerlo, con lo cual destacan su diferencia respecto del libro de cuentos (Shulevitz, 2005) o del libro ilustrado tradicional (Doonan, 2005)¹². Aunque en sus aproximaciones al libro álbum no todos los teóricos condicionan imágenes y palabras a una relación estricta de interdependencia, las precisiones sobre el soporte, sobre los códigos que involucra y sobre cierta condición para la lectura sí constituyen unos rasgos básicos, podríamos decir comunes, a todos los libros álbum, que contribuyen a la caracterización de esta forma de libro, en palabras de Duran, no definida “en la medida en que aquello que lo define es su indefinición” (2007: 35)¹³.

Con lo anterior, y con el ánimo de delimitar el concepto, se asume que en el libro álbum convergen tres componentes clave: *visual, verbal y material* (Doonan, 2005; Silva-Díaz y Corchete, 2002; Silva-Díaz, 2014). Es decir, el “objeto libro” no funciona sólo a manera de contenedor; según Doonan, “se trata del objeto físico en su conjunto, desde la portada hasta la contraportada, incluyendo cada pasada de página” (2005: 47). Esta condición hace que los libros álbum cuenten con la facultad de detonar diferentes formas de

¹² La autora establece una diferencia entre el libro ilustrado tradicional y “el libro ilustrado moderno o libro-álbum” (Donan, 1999: 47).

¹³ A propósito del libro álbum y su indefinición, Silva-Díaz (2005: 31) se refiere a él como un “camaleón a la espera de ser definido”, retomando las palabras de Lewis (1996a: 106): “El álbum es un camaleón en la jungla de los libros para niños”.

lectura, relacionadas con los componentes mencionados: lectura de imágenes, de palabras y de la materialidad misma del objeto. Todo esto, como en el caso de los demás libros, en sintonía con las diferentes voces que resuenan en la mente del lector a partir de su encuentro con el libro (Mendoza, 1998).

Ahora bien, la coexistencia de estos tres componentes en el libro álbum no obliga su participación equitativa en la construcción semiótica de la obra. En cuanto a los códigos verbal y visual, la imagen se asume como primordial (Bosch, 2007), aun cuando se reconoce que las palabras aportan de manera sustancial a la construcción de sentido pues, incluso en el caso de los *libros álbum silentes*¹⁴ (Hanan, 2017), las palabras que conforman el título suelen contener información altamente importante para la lectura. En contraste con esto, la explotación semiótica del componente material tiende a funcionar como un recurso utilizado de manera más opcional¹⁵. Así las cosas, más allá de cuánto se exploten estos componentes en la concepción de un libro álbum, y de las maneras como se manifiesten e interactúen en él, para la lectura completa de este tipo de obras resulta clave la conciencia, por parte del lector, de las posibilidades de sentido que los tres albergan¹⁶.

1.2.2 Tipos de libro álbum

Al asumir los componentes visual y verbal como mecanismos de significación presentes en el libro álbum y el componente material como un mecanismo latente, establecemos una característica de base para entender estos libros. Con esto, y en busca de mayor precisión al respecto, se puede avanzar sobre la ruta de las intenciones que subyacen a la creación de libros álbum¹⁷. En esta línea, nos referiremos en primer lugar a unas obras no literarias, en las que se advierte la intención de dar a conocer conceptos o de explicar procedimientos. Duran (2008), al referirse a los diferentes tipos de aprendizaje que pueden

¹⁴ En el apartado 1.2.3.1 (“Componentes visual y verbal. Las palabras – Las imágenes”) abordaremos con mayor amplitud este término en vista del lugar que ocupa, en estos álbumes, la relación entre las palabras del título y el componente visual.

¹⁵ Bosch (2007) ofrece un panorama creativo, inspirado en el lenguaje matemático, para representar las diversas posiciones de los estudiosos del libro álbum respecto de la presencia y de la relación entre los códigos visual y verbal y el componente material en estos libros.

¹⁶ Al respecto, Consejo afirma que el lector “a la vez que se va transformando, con su propia transformación consigue hacer girar la rueda de la innovación y de la subversión en la literatura infantil y juvenil” (2011: 111).

¹⁷ Bosch (2007) aporta un panorama sobre la diversidad de álbumes al compilar y analizar las afirmaciones hechas por otros autores respecto de estos libros. En su estudio presenta los álbumes narrativos y no narrativos, y señala que entre estos últimos Colomer (2006) ubica los catálogos y los alfabetos.

vehicular determinados libros álbum, menciona, entre otros, asociar, leer y calcular; además de esto, afirma que algunas de estas obras

son álbumes que no se leen en el sentido tradicional de la lectura, sino que se “presencian”, que despliegan espectacularmente un tipo de conocimientos sólo demostrables visualmente. Y que, además, no narran, exponen. [...] Demuestran que el álbum con su experimentación semiológicovisual, no sólo sirve para aprender a leer literatura [...] sino para conceptualizar conocimientos sumamente especializados de la ciencia (Duran, 2007: 36).

Las cualidades que menciona Duran (2007) (carácter expositivo, despliegue visual), además de evidenciarse en libros álbum de base científica, son aplicables a otro tipo de álbumes que se valen de las posibilidades expresivas y representativas del código visual para detonar el placer estético, al tiempo que exponen un tema específico; se trata de obras en las cuales los elementos visuales suelen potenciarse con la explotación del componente material, a través, por ejemplo, de una selección particular del formato o de la calidad del papel. Es el caso de álbumes sobre artes (danza, música, arquitectura) o sobre lugares y culturas del mundo, entre muchas otras opciones. Aunque en estos libros está presente el código verbal, dicha presencia no es condición suficiente para considerarlos literarios (Bosch, 2007). Se trata, en este caso, de libros álbum que se constituyen en la frontera entre lo estético y lo informativo, y que demuestran tanto la dificultad para agrupar bajo un mismo concepto un panorama tan variado de obras como el carácter subversor de estas.

En otro grupo se encuentran los libros álbum literarios, con una función claramente estética, que pueden resultar adecuados para la educación literaria sin que esto excluya otras formas de arte o de educación. El establecimiento de esta categoría implica una elección en medio de la mar de posibilidades que el mundo editorial ofrece en relación con este tipo de libros, en los que la imagen, la palabra y la materialidad podrían incidir de manera significativa¹⁸. Ahora, aunque los libros álbum literarios tienen en común la función estética otorgada al lenguaje, su naturaleza tampoco es homogénea en tanto existen álbumes de poesía, compilaciones de adivinanzas, cuentos, trabalenguas, etc., narraciones que no se han gestado en la triada imagen-palabra-material pero que han sido editadas o reeditadas teniéndola en cuenta y narraciones concebidas en función de la articulación de estos tres componentes.

¹⁸ Si bien el estudio del libro álbum exige el análisis de los componentes verbal, visual y material, la participación de este último en la construcción de sentido de la obra no es una cualidad aplicable a todos los álbumes; de allí nuestra inscripción de su incidencia en el marco de las posibilidades.

1.2.2.1 *El libro álbum narrativo*

Respecto de las narraciones editadas, reeditadas o gestadas a partir de los componentes visual, verbal y material, la investigadora Sophie Van der Linden (2015) aporta un modelo clave para concebir el álbum dependiendo de la prioridad que se dé, en la construcción de la historia, al texto, la imagen y el soporte, modelo según el cual propone tres tipos de álbum: ilustrado, narrativo y gráfico¹⁹.

En el álbum ilustrado, el primer caso, el soporte “tiene poca influencia” (83), su funcionamiento es convencional o se inclina hacia ello. La imagen *ilustra* el texto, está subordinada a él, lo cual explica que en buena cantidad de estos álbumes el texto sea pre-existente; no obstante, su constitución gráfica, la importancia de las imágenes y su pertenencia editorial lo diferencian del libro ilustrado²⁰. En palabras de Douzou, “la ilustración toma entonces su sentido etimológico inicial de «dar luz»” (2015: 144). La independencia de la que goza el texto en el álbum ilustrado no excluye cierta complementariedad en el proceso interpretativo, aunque la narración podría leerse sin integrar las imágenes; en tal situación, el componente visual seguiría jugando un papel importante en la constitución de la dimensión estética del conjunto de la obra.

En el álbum narrativo, el segundo caso, “el soporte actuará como sostén, sin interferir en él” (Van der Linden, 2015: 81); es decir, como en el álbum ilustrado, cumplirá una función convencional. Por su parte, palabras e imágenes sostienen una relación que suele impedir la separación de los códigos para la lectura de la narración, de modo que la supresión de estas últimas representaría, cuando no la imposibilidad de construir la historia, una perturbación en la construcción del sentido total de la obra. Por eso, a diferencia de lo que ocurre en la creación del álbum ilustrado, donde la construcción del texto y de la imagen pueden diferir en el tiempo, en el álbum narrativo autor e ilustrador, en caso de ser distintos, trabajan juntos en busca de una propuesta narrativa específica determinada por la interacción imagen-palabra²¹.

¹⁹ Las tres categorías se corresponden con álbumes en los que se cuentan una o varias historias.

²⁰ En la diferenciación que establece Van der Linden entre *álbum ilustrado* y *libro ilustrado*, este último correspondería con el libro ilustrado tradicional al que se refiere Doonan (1999) y del que diferencia el libro ilustrado moderno o libro-álbum.

²¹ A este tipo de relaciones nos referiremos, más adelante, en el acápite 1.2.3 (“Los componentes visual, verbal y material en el libro álbum narrativo”).

En el álbum gráfico, el tercer caso, los componentes material y visual adquieren el mayor nivel de protagonismo y el texto oscila entre las opciones de “contribuir a la producción de significado o ser secundario” (Van der Linden, 2015: 87). En el álbum gráfico se suelen extender hasta el límite las posibilidades expresivas de sus componentes, lo cual conduce al blanqueamiento de las fronteras que los separan. Este tipo de álbum constituye una propuesta estética innovadora en la que palabras –si las hay–, imágenes y soporte se explotan de manera simbólica para la construcción de un artefacto provocador de experiencias de lectura poco convencionales.

En vista de que la diversidad estética de los libros álbum supera los límites de la clasificación, Van der Linden (2015) propone, además, tres combinaciones que pueden presentarse entre los álbumes ilustrados, narrativos y gráficos, y que dan lugar a formas mucho más dinámicas. Las opciones son las siguientes: álbum ilustrado + álbum narrativo, cuyas imágenes conservan la independencia característica del álbum ilustrado, pero con un acento en sus posibilidades narrativas; álbum ilustrado + álbum gráfico, en el cual imágenes y conceptualización presentan “una fuerte acentuación gráfica” (91); y álbum gráfico + álbum narrativo, cuya conceptualización gráfica prioriza el carácter narrativo de la obra.

1.2.3 *Los componentes visual, verbal y material en el libro álbum narrativo*²²

Asumir el libro álbum como una totalidad, que integra potencialmente imagen, palabra y objeto para contar una historia, implica considerar la influencia que cada uno de estos componentes tiene –o puede tener– sobre los otros dos. Establecer con precisión el nivel de influencia resulta imposible, en tanto dicho nivel se encuentra ligado con el proceso lector, con su inmaterialidad y con su subjetividad. No obstante, un acercamiento a los componentes aportaría luces sobre las maneras como unos pueden incidir en los otros y en la construcción del sentido de la historia. Ahora, en vista de la dificultad que supone la separación de los códigos visual y verbal en este tipo obras, nos ocuparemos de la dupla imagen-palabra; y, posteriormente, del libro como objeto.

²² Nos referimos a los álbumes que cuentan una historia y que, en términos de Van der Linden (2015), podrían ser ilustrados, narrativos o gráficos.

1.2.3.1 Componentes visual y verbal. Las palabras – Las imágenes

En la medida en que los libros álbum tienen título, el código verbal siempre está presente (Salisbury y Styles, 2012). No obstante, hecha a un lado esta característica “editorial”²³, encontramos una cantidad significativa de álbumes que, más allá del título, no portan palabras. En estos *álbumes sin palabras* (Bosch y Duran, 2009; Van der Linden, 2015), *libros álbum silentes* (Hanan, 2017) o *libros mudos* (Lartitegui, 2014), la construcción de sentido depende en un alto porcentaje de las imágenes, sin que esto excluya el valor del soporte, del que nos ocuparemos más adelante; y las palabras del título actúan como una fuente de sentido cuyo valor semántico tiende a variar e intensificarse en la medida en que el lector avanza en la construcción de la historia. A propósito de ello, Salisbury y Styles (2012: 97) aclaran: “empecemos por eliminar [...] cualquier idea preconcebida sobre la aparente sencillez de estos libros, que, además, no son completamente sin palabras porque todos poseen un título”.

En cuanto al código visual, el libro álbum siempre cuenta con imágenes. A diferencia de las palabras, que podrían existir en él de manera limitada, la imagen goza de un lugar privilegiado: “no es que en el álbum se incluyan ilustraciones, sino que las ilustraciones “hacen” que aquel libro sea un álbum. Una novela, con ilustraciones o no, continúa siendo una novela, pero un álbum sin ilustraciones deja de serlo” (Duran, 2007: 32). La veracidad de las palabras de Duran respecto de la presencia de las imágenes en el álbum, sumada a la heterodoxia de estos libros, han orientado la atención, en este trabajo, hacia las maneras como esta forma particular de comunicación y significación, llamada libro álbum, conduce a formas particulares de lectura.

1.2.3.1.1 Componentes visual y verbal. Su lectura

A propósito de los códigos verbal y visual, Silva-Díaz precisa:

En el caso de los álbumes, lo que se cuenta está compuesto por palabras y por imágenes que actúan en combinación conformando “el texto”. Cada uno de los códigos que integra el conjunto posee medios expresivos particulares y también sus propias convenciones para representar y expresarse: el texto escrito se vale de recursos fonéticos, métricos y sintácticos; mientras que el texto visual se vale de la línea, el color, y la perspectiva para

²³ Las comillas se deben a que los paratextos, asociados de manera convencional con información editorial, en el libro álbum suelen adquirir propiedades narrativas importantes. Este aspecto lo abordaremos de manera más amplia en el acápite destinado al componente material.

crear representaciones que utilizan o desafían determinadas convenciones iconográficas (2014).

En este sentido, además de conocer los códigos verbal y visual, la lectura del libro álbum narrativo literario²⁴ exige que cada uno de ellos sea asumido desde su función estética y desde las relaciones que pueden sostener entre ellos. Es decir, la lectura de las palabras supone trascender las leyes comunicativas estrictas del código a partir del cual se articulan, de modo que se prioricen las implicaciones poéticas de su recepción. El énfasis estaría puesto, entonces, en un uso literario del lenguaje verbal que, al hacer parte del libro álbum, está determinado por las imágenes, junto con las cuales constituye “el texto”.

Por su parte, leer la imagen implica, hasta cierto punto, leer el código visual. Conocer los “elementos básicos susceptibles de otorgar significado a una imagen” (Bosch y Duran, 2009: 317) permite al lector reflexionar sobre los recursos que el ilustrador ha puesto en juego en la construcción de las imágenes y sobre los efectos que dichos recursos podrían producir en determinado contexto. Como afirman las autoras:

La llamada alfabetización visual es imprescindible para que un lector lea de manera satisfactoria una imagen, un libro ilustrado, un álbum, *un álbum sin palabras*²⁵... Es falsa la creencia de que esta competencia se adquiera de manera innata” (Bosch y Duran, 2009: 317).

Cobra valor, por consiguiente, para “hacer una lectura visual mínimamente objetivable” (Duran, 2009: 45), el conocimiento de los conceptos de superficie, textura, punto, trazo, ritmo, forma, luminosidad, color, composición y volumen; así como de su relación, como ya hemos mencionado, con el código verbal, con el componente material y con los demás aspectos de la imagen que hacen del libro álbum un espacio susceptible a la integración de diferentes modos de lectura. Se asume, entonces, que la lectura de imágenes requiere del conocimiento de unos elementos de base que le permitan al lector conocer el código para trascenderlo en la interpretación. Esta consideración es compartida tanto por estudiosos como por creadores de álbumes:

Aunque las imágenes son más intuitivas, eso no significa necesariamente que resulten más sencillas de comprender. Para leer álbumes ilustrados mudos son necesarias unas

²⁴ En este caso, el término *narrativo* no está limitado al *álbum narrativo* propuesto por Van der Linden (2015), sino que aloja también a los álbumes ilustrados y gráficos en tanto cuentan una historia.

²⁵ Las cursivas son de las autoras.

habilidades deductivas básicas y la capacidad de comprender los códigos y señales de las imágenes. Por consiguiente, es posible que se tarde un poco en “entrar en el libro” (Lee, 2014: 146).

Dicha entrada en el libro supone también la lectura de convenciones, en el uso de la imagen, que orientan su recepción. Tal es el caso del habitual sentido de la lectura, de izquierda a derecha, que aplicado a las imágenes permite la representación del desplazamiento de los personajes; o el uso de marcos para otorgar protagonismo a los diferentes elementos de la historia (personajes, lugares, etc.) o para representar el paso del tiempo²⁶. La lectura de estas convenciones conduce a la identificación de las diferentes funciones que puede cumplir la imagen en el libro álbum, entre las que se destacan la función expresiva y la narrativa; esta última, relacionada con su lugar en la creación del mundo de ficción en tanto

las ilustraciones ofrecen una imagen de los personajes, escenarios y situaciones que desfilan con forma propia ante nuestros ojos. Ello amplía nuestra forma de imaginar el mundo, incorporando las ofrecidas por cada artista, a la vez que contribuye a aligerar el texto de elementos descriptivos (Silva-Díaz y Corchete, 2002: 28).

La función expresiva de la imagen se aprecia en el tono que esta imprime a la narración y que redundando en los efectos de su recepción. Según Duran (2009), los ilustradores cuentan con seis vías para establecer un vínculo comunicativo con sus receptores, de las cuales destaca la vía de la empatía emotiva, la vía documental y la vía de la investigación semiológica. La función expresiva de la imagen está relacionada con la vía de la empatía emotiva de la ilustración, respecto de la cual, afirma Duran, puede ser empatía afectiva cuando apela al corazón, o empatía ingeniosa cuando apela a la inteligencia²⁷ (Duran, 2009).

En este punto se hace visible que la lectura de imágenes implica un proceso de construcción de sentido en el que juegan un papel central los conocimientos del lector respecto del código, de las convenciones de las imágenes, de las intenciones que subyacen a ellas, y que se materializan a través de la vía comunicativa elegida por el autor, y de su capacidad para integrar todo esto con el contexto de la imagen que, en el libro álbum, estaría determinado por la relación entre los códigos visual y verbal, en diálogo posible con

²⁶ En vista de su importancia en el estudio de la página, los marcos se abordarán de manera más detallada en el acápite destinado al componente material del libro álbum.

²⁷ Las dos vías comunicativas restantes son la vía señalética y la vía introspectiva (Duran, 2009: 103).

el componente material. Así las cosas, resulta clave un acercamiento a las maneras como pueden interactuar imágenes y palabras en el libro álbum.

- *Imágenes y palabras en interacción*

Los tipos de relaciones que se pueden presentar entre imágenes y palabras en el libro álbum han sido motivo de estudio desde hace ya varias décadas (Colomer, 2010; Golden, 1990; Kümerling-Meibauer, 1999; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988; Sipe, 1998; Van der Linden, 2003, 2015)²⁸. Entre las propuestas de los diferentes autores se identifican algunos puntos de encuentro que permiten vislumbrar constantes en las formas como se perciben las relaciones entre los códigos visual y verbal en el libro álbum. No obstante, existen también puntos de desencuentro que, lejos de invalidar unas u otras propuestas, ratifican la complejidad de este tipo de libros y la dificultad que representa abordar la relación entre los códigos visual y verbal a partir de conceptos o tipologías cerradas. Presentamos a continuación un panorama de tales propuestas de acuerdo con la cercanía conceptual que existe entre ellas con el ánimo de mostrar, por una parte, cómo a la diversidad de propuestas subyace la diversidad de álbumes, circunstancia que representa retos particulares para los lectores; y, por otra, cómo en medio de dicha diversidad se perciben tendencias que pueden orientar la lectura de estas obras²⁹.

En primer lugar, Golden (1990) aborda la relación entre imágenes y palabras a partir de la presencia o ausencia de predominio de un código con respecto al otro. En este sentido, se pueden identificar tres situaciones: si ambos códigos son simétricos; si uno de ellos depende de que el otro lo clarifique, y si uno de los dos códigos lleva el peso de la narrativa y el otro es selectivo.

En segundo lugar, Nodelman (1988) propone tres relaciones entre imágenes y palabras: *acuerdo*, *extensión* y *contradicción*. El *acuerdo* existe cuando texto e imágenes se “explican y clarifican mutuamente” (Silva-Díaz, 2005: 41). La *extensión* implica la expansión de significado de ambos códigos, derivada de la interacción entre ellos. Y la *contradicción* responde a la oposición mutua entre códigos. Esta propuesta y las de

²⁸ Silva-Díaz (2005) hace un análisis detallado de cada una de las propuestas y modelos aquí referenciados, con las excepciones de Colomer (2010) y Van der Linden (2015) ya que son posteriores a su investigación.

²⁹ El orden de presentación de las propuestas difiere del cronológico, en tanto nuestro interés está puesto en mostrar la cercanía conceptual que existe entre ellas.

Kümerling-Meibauer (1999), Nikolajeva y Scott (2001), Colomer (2010) y Van der Linden (2015) presentan algunas categorías equivalentes y otras semejantes.

Kümerling-Meibauer (1999) propone las relaciones de *redundancia*, *complementariedad* y *contrapunteo*. La *redundancia* se caracteriza porque tanto texto como imagen dicen lo mismo. La *complementariedad* implica una relación más dinámica, en la medida en que cada código aporta información de la cual el otro carece pero que la complementa. Y, finalmente, el *contrapunteo* se manifiesta en la autonomía de la información aportada por cada código, de manera que se desarrollen historias paralelas. Encontramos así que la *extensión* propuesta por Nodelman (1988) guarda cierta relación con la *complementariedad* a la que se refiere Kümerling-Meibauer (1999).

Nikolajeva y Scott (2001) proponen las relaciones de *simetría*, *realce*, *complementariedad*, *contrapunteo* y *contradicción*. Existe *simetría* cuando texto e ilustración dicen lo mismo. El *realce* implica una ampliación de las palabras a las imágenes o viceversa. La *complementariedad* se manifiesta con una mayor intensidad del *realce*. El *contrapunteo* implica la colaboración mutua de palabras e imágenes para crear sentido. Y la *contradicción* se entiende como “un caso extremo de contrapunteo, en el que las palabras y las ilustraciones parecen estar en oposición unas con otras” (Silva-Díaz, 2005: 41). Como se puede ver, esta propuesta se toca con la de Kümerling-Meibauer (1999) en varios puntos: la *simetría* coincide con la *redundancia*, mientras que el *realce*, la *complementariedad* y el *contrapunteo* constituyen niveles de profundidad distintos de la *complementariedad* propuesta por la autora.

Colomer (2010) propone tres relaciones entre imágenes y palabras a partir de la información que aportan unas y otras. En este sentido, las informaciones pueden ser *complementarias*, *contradictorias* o *paralelas*. Son *complementarias* si un código llena un vacío dejado por el otro y se da una fusión entre los mensajes ofrecidos por ambos códigos. Son *contradictorias* si se presenta una tensión entre los códigos que obliga al lector a “armonizar el significado” (212). Y son *paralelas* si las informaciones aportadas por ambos códigos dan lugar a la coexistencia de historias diferentes, de modo que el lector se encuentre ante la necesidad de otorgarles jerarquía. Encontramos, entonces, que las *informaciones complementarias* se acercan a la *complementariedad* de Kümerling-Meibauer (1999) y Nikolajeva y Scott (2001), y a la *extensión* de Nodelman (1988); que las

informaciones contradictorias sostienen un vínculo con la *contradicción* de Nodelman (1988) y Nikolajeva y Scott (2001); y que las *informaciones paralelas* guardarían cercanía con el *contrapunteo* de Kümerling-Meibauer (1999).

Van der Linden (2003) parte del vínculo que sostienen imágenes y palabras en la página; a partir de allí las imágenes pueden estar, respecto del texto, *aisladas*, *articuladas* o *asociadas*. Las imágenes son *aisladas* cuando no guardan relación alguna con el texto; *articuladas*, cuando están organizadas de manera secuencial y se vinculan “semántica e icónicamente como en el cómic” (Silva-Díaz, 2005: 45); y *asociadas*, cuando sostienen una relación con el texto, pero conservan cierta autonomía respecto de él. En 2015, la autora hace una nueva propuesta, más cercana a las de los autores antes mencionados, en la que distingue tres tipos de relaciones básicas entre imágenes y palabras: *redundancia*, *complementariedad* y *disyunción*. La *redundancia* se caracteriza porque tanto texto como imagen dicen lo mismo. La *complementariedad* implica una relación más dinámica, en la medida en que cada código aporta información de la cual el otro carece pero que la complementa. Y, finalmente, la *disyunción* se manifiesta en la autonomía de la información aportada por cada código, de manera que se pueden contradecir entre ellos o desarrollar historias paralelas.

Esta última propuesta de Van der Linden (2015) retoma las relaciones de *redundancia* (Kümerling-Meibauer, 1999) o *simetría* (Nikolajeva y Scott, 2001); y las de *complementariedad* (Kümerling-Meibauer, 1999; Nikolajeva y Scott, 2001) o *extensión* (Nodelman, 1988). Además, junta en la *disyunción* las relaciones de *contrapunteo* (Kümerling-Meibauer, 1999) o *informaciones paralelas* (Colomer, 2010) y las de *contradicción* (Colomer, 2010; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988).

En tercer lugar, Sipe (1998) y Lewis (2001) asumen que las relaciones entre los códigos verbal y visual en el libro álbum son de difícil definición, en la medida en que varían en función de los libros, de las páginas, de los lectores y de los ajustes de sentido entre imágenes y palabras que, durante el proceso de lectura, hacen los lectores. Así, Sipe (1998) declara como inagotables las relaciones posibles entre texto e imagen, en tanto dependen de los procesos mentales a partir de los cuales el lector los ajusta y reajusta en busca de sentido. Lewis (2001), por su parte, propone que esta relación orgánica y dinámica entre texto e imagen se caracteriza por la *interanimación*, la *flexibilidad* y la *complejidad*.

La *interanimacion* se presenta en la medida en que las imágenes adquieren sentido dependiendo de las palabras que las acompañan, mientras las palabras, a su vez, lo adquieren dependiendo de las imágenes. La *flexibilidad* se evidencia en las maneras como incide la página en la relación que se establece entre imágenes y palabras y en el sentido que a partir de allí se construye, y que cambiaría de una página a otra. La *complejidad* se expresa en la diversidad, tanto de textos y de imágenes como de las funciones que cumplen, lo cual impediría una definición genérica de ellos.

La variedad de propuestas y modelos, unos más abiertos que otros (Silva-Díaz, 2005), sobre los tipos de relaciones y los grados de influencia que pueden llegar a existir entre los códigos visual y verbal en el libro álbum devela, como se ha dicho antes, la diversidad de las relaciones y de los mismos álbumes. Esta mirada caleidoscópica expone que las relaciones entre imágenes y palabras son variables, dinámicas y dependientes del proceso lector, que los álbumes son versátiles y que los tipos de relación pueden cambiar de una doble página a otra y, en mayor medida, de un libro a otro; de tal suerte que, más allá de asumir un modelo específico que “permita” leer el libro álbum, habrá que considerar, como ya hemos consignado, qué aportan los componentes en cada álbum, qué mecanismos puede utilizar el lector para interactuar con este tipo de libros y, de allí, con qué saberes debe contar para hacerlo.

1.2.3.2 *Componente material. El soporte*

Como hemos mencionado, una característica importante del libro álbum es su posibilidad de integrar la materialidad al servicio de la historia contada. Esta situación ha dado lugar a diversidad de propuestas en las que tipos de papel, formatos y tipografía adquieren cualidades semióticas que con el tiempo han modificado las maneras de entender el objeto libro, cuando menos en lo que respecta al álbum:

En ese caso, el libro no solo se convierte en un recipiente de información, sino también en una forma de arte a tener en cuenta por sí misma. A partir de la matización que lleva a cabo el artista, la forma empieza a crear significados y la historia se anima. La forma del libro se convierte en contenido potencial (Lee, 2014: 99).

El uso de troqueles, la combinación de materiales y la exploración de los formatos, entre otras características, pueden hacer del libro álbum un artefacto manipulable y

explorable cuya lectura requiere del conocimiento, por parte del lector, de las facultades expresivas y narrativas que podrían estar latentes en él. Entre los aspectos materiales del álbum, los estudios (Colomer, 2010; Lee, 2014; Silva-Díaz, 2005; Van der Linden, 2015, entre otros) destacan el *formato*, que incluye la forma, el tamaño y el uso de cubiertas, guardas y otros paratextos; la *página*; y, en tercer lugar, el *fondo de la página*, que incluye la presencia de los marcos.

1.2.3.2.1 Formato

El formato incluye la forma, el tamaño y el uso de cubiertas, guardas y otros paratextos. A continuación, nos ocuparemos de cada uno de estos aspectos.

- *Forma*

El libro álbum puede tener formas diversas. Existen álbumes con forma ovalada y otros cuyos bordes laterales sostienen un ángulo diferente al de noventa grados, en relación con la línea de base. De manera convencional se ha usado el formato rectangular; no obstante, en el libro álbum las posibilidades de formato se incrementan de acuerdo con los intereses de sus creadores. Los formatos más característicos son el cuadrado, el apaisado (también llamado rectangular horizontal o formato italiano, es decir, de forma rectangular, con el lomo en el borde izquierdo, en uno de los dos lados de menor longitud) y el formato vertical (también con el lomo en el borde izquierdo, pero en uno de los dos lados de mayor longitud).

La elección del formato suele estar asociada con intenciones comunicativas particulares, en cuyo caso se produce una interrelación entre los componentes verbal, visual y material del libro álbum. A propósito de lo anterior, Colomer afirma que el formato italiano o apaisado

a menudo quiere representar el mundo físico al identificarse con la habitual mirada humana sobre la línea del horizonte. El movimiento, la acción secuencial o el tiempo hallan su mejor expresión en la horizontalidad de este formato, así como también lo hacen determinadas representaciones panorámicas como paisajes (2010: 206).

Si se tiene en cuenta la particular tendencia, en el libro álbum, a considerar la doble página como una unidad, adquiere mayor relevancia la indagación sobre los sentidos que podría llegar a albergar el formato en este tipo de libros y, por lo tanto, “considerar tanto el

formato del libro cerrado como abierto” (Van der Linden, 2015: 36). El formato, sumado a la amplitud del espacio proporcionado por la doble página, suele dar lugar a la concreción de intenciones específicas de los creadores. Susy Lee se refiere a este asunto, a propósito de sus obras *La ola* (2008a), *Espejo* (2008b) y *Sombras* (2010):

Los tres libros surgieron a partir de la idea del mismo formato, de manera que cuando los cerramos todos tienen el mismo tamaño. Sin embargo, todos son distintos una vez abiertos. De un modo parecido, las formas del libro expresan aspectos importantes de la historia que narra cada obra (Lee, 2014:105).

- *Tamaño*

Para referirse al tamaño de los libros, Colomer (2010) señala tres posibilidades comunes en el mundo editorial, ligadas a la relación física que guarda el lector con el libro: el libro pequeño, o de bolsillo, que puede sostenerse con una sola mano; el libro mediano, que necesita de ambas manos para sostenerse, y el de grandes dimensiones, que, para ello, además de ambas manos, requiere de un soporte.

El tamaño es una cualidad del libro que, como el formato en general, puede vincularse con intenciones específicas susceptibles de ser percibidas en su relación con otros componentes del libro; por ejemplo, la imagen o las palabras. Más allá de categorizar el tamaño de los libros álbum, resulta importante, pues, considerar las maneras como esta característica favorece ciertos tipos de lectura y de expresión, así como su incidencia en la historia contada. De allí que, en esta línea, Colomer (2010) exprese que el libro de menores dimensiones favorece la relación intimista de éste con el lector, mientras que el libro de grandes dimensiones se presta para la lectura compartida y espectacular.

- *Cubiertas, guardas y otros paratextos*

El estudio sobre las particularidades del fenómeno paratextual parte de los aportes de Genette (1982, 1987) respecto de los paratextos:

El texto raramente se presenta desnudo, sin el refuerzo y el acompañamiento de un cierto número de producciones, verbales o no [...] que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero que en todo caso lo rodean y lo prolongan precisamente *por presentarlo*, en el sentido habitual de la palabra, pero también en el sentido más fuerte: *por darle presencia*, por asegurar su existencia en el mundo, su “recepción” y su consumación, bajo la forma (al menos en nuestro tiempo) de un libro. Este acompañamiento, de amplitud y de conducta variables, constituye lo que he bautizado [...] *el paratexto* de la obra (Genette, 1987: 7).

A partir de allí, la investigación sobre cómo se expresan los paratextos en la literatura infantil y juvenil (Lluch, 2009), particularmente en libros álbum y libros ilustrados (Consejo, 2011; Silva-Díaz, 2005), pone en evidencia la variedad de posibilidades que, también en este territorio, se materializa en el libro álbum; y avanza en una ruta de estudio sobre las maneras como incide el uso de estas posibilidades en la conceptualización del libro y en las estrategias de lectura. A propósito de lo anterior, Van der Linden afirma:

Cubierta, guardas, portada o portadilla son algunos de los elementos periféricos al contenido que, en la mayoría de los libros, dependen de decisiones editoriales. En el álbum, muy a menudo corren a cargo de los creadores [...]. Estos espacios, generalmente poco explorados por el lector, no pueden ser leídos como tales, pero se revelan ulteriormente como complementarios a la historia. De esta indefinición entre índices y señales nacen creaciones inesperadas (2015: 38).

La ruptura de las convenciones editoriales relacionadas con la información “sobre” el libro es una característica propia del libro álbum. En estas obras, el límite entre lo textual y lo extratextual comporta una serie de matices determinados por el nivel de separación física existente entre la historia contada y la información “sobre” el libro. En un extremo, el de máxima separación, se ubicaría la forma más convencional, caracterizada por la función informativa de las cubiertas, las guardas, la página legal, etc.; en el otro extremo, el de separación mínima, se encontraría la ocupación, por parte de la historia, del espacio físico del libro destinado convencionalmente a aportar información, de modo que se dificulte identificar qué del libro hace parte de la historia y qué no. Esta última opción, en que se solapan los niveles intra y extratextual, cobra vida principalmente en los álbumes metaficcionales, es decir, álbumes que “rompen con las convenciones y desmontan las historias para mostrar a sus lectores la distancia entre la literatura y la realidad” (Silva-Díaz, 2009: 164), en los cuales los paratextos tienden a cumplir funciones narrativas.

En términos generales, la transgresión de los límites entre el texto y el paratexto es usual en estas obras, que, afianzadas en la estructura de libro, tienden a explotar “todos los elementos y posibilidades que este ofrece (portada, guardas, portadilla, páginas, tipo de papel, tintas, plegados, troqueles...)” (Bosch, 2007: 42). Esta situación demanda un lector dispuesto a navegar, en busca de sentidos, en el amplio mar de posibilidades que el libro álbum representa.

1.2.3.2.2 Página

Cada uno de los lados de las hojas que conforman un libro recibe el nombre de página. En el mundo editorial, la página izquierda recibe el nombre de verso; y la derecha, el de recto. En el libro álbum existe una tendencia importante a unir verso y recto de modo que conformen una unidad, conocida con el nombre de doble página; lo cual constituye un rasgo artístico de este tipo de obras, materializado a través del proceso editorial. Así las cosas, se puede establecer una tipología derivada de las maneras como se ubiquen imágenes y palabras en el espacio de la doble página. Si bien las opciones podrían variar a partir, por ejemplo, de la cantidad de espacio ocupado por uno u otro código, o de la ubicación exacta de cada uno de ellos en el espacio, se distinguen con claridad cuatro *puestas en página*: la *disociación*, la *asociación*, la *compartimentación* y la *conjunción* (Colomer, 2010; Van der Linden, 2006); a estas opciones, Van der Linden (2015) agrega el libro álbum compuesto esencialmente de imágenes, en la medida en que sólo lleva palabras en el título.

En el primer caso, la *disociación*, las imágenes ocupan un lado de la doble página y el texto, otro. Esta elección expresiva representa una mayor separación entre códigos y puede conducir a su lectura aislada. En el segundo caso, la *asociación*, imágenes y palabras comparten el espacio de la doble página; su coexistencia incide en la lectura integrativa de los códigos, y la interdependencia entre ellos es más intensa que entre las imágenes aisladas. En el tercer caso, la *compartimentación*, imágenes y textos constituyen una “sucesión articulada” (Van der Linden, 2015: 23) de viñetas que comparten la doble página. El significado, en esta elección, se construye a partir de la concatenación de las viñetas. El cuarto caso, la *conjunción*, implica la coexistencia invasiva de imágenes y palabras, en la que no se establecen ni un lugar específico para cada código ni un orden particular de lectura. Y, por último, el libro álbum sin palabras constituye una propuesta editorial especial en la medida en que la construcción del significado depende de la relación entre imágenes, soporte y título³⁰.

1.2.3.2.3 Fondo de página

Los estudios sobre el libro álbum han develado los distintos sentidos que puede portar el fondo de página en estos libros (Colomer, 2010; Lee, 2014; Silva-Díaz, 2005; Van

³⁰ Van der Linden (2015: 25) destaca la secuencia narrativa constituida por las imágenes en el álbum sin palabras, ausente en los catálogos o en los imaginarios (Durán, 1995).

der Linden, 2006, 2015, entre otros). Vinculado de manera entrañable con la imagen, el fondo de página es tan versátil como las demás características del libro álbum; no obstante, se reconocen tendencias asociadas con el blanco como fondo, con el uso uniforme del color, con el aprovechamiento del fondo en la construcción del ambiente, con su incorporación directa a la historia a través del uso de la página como lugar en el que transcurren los hechos o con el uso de recursos gráficos como los marcos.

El fondo blanco, quizá el más usado en el libro álbum, otorga protagonismo a la imagen. Su luz exalta los rasgos de esta y de elementos gráficos como la tipografía o los marcos, que, a su vez, materializan intenciones semántico-comunicativas específicas. El fondo de color suele vincularse con los sentidos sociales atribuidos a éste, de modo que puede imprimir un tono a la narración y orientar el proceso de recepción; tal es el caso de los fondos negros, asociados con la ceguera y la oscuridad, o púrpura, asociados con la muerte. El fondo de página también puede estar al servicio de la construcción del ambiente; en estos casos, en mayor o menor medida, la imagen toma el dominio de la página e integra el fondo a la construcción del conjunto, en cuyo caso el fondo, como tal, desaparece para convertirse en un elemento más de la composición. El uso de la página en blanco como lugar en el que transcurren los hechos constituye “un recurso metaficcional explotado por muchos álbumes” (Silva-Díaz 2005: 162), cuya lectura implicaría el reconocimiento por parte del lector de la variación que allí se propone.

- *Marcos*

La presencia de imágenes enmarcadas es frecuente en el libro álbum. Los marcos pueden construirse de maneras variadas, así como son variadas las funciones que cumplen en el espacio de la doble página. La forma del marco se puede percibir por las líneas que lo constituyen o por el manejo del color. Las formas más usadas son las cuadradas, las rectangulares y las ovaladas. Las imágenes enmarcadas suelen ir sobre fondos blancos, de manera que se perciba con mayor claridad su propósito.

Entre las funciones más destacadas de los marcos en el libro álbum se encuentra la representación del paso del tiempo a partir de la secuencia de imágenes enmarcadas. En tales casos la claridad de los límites entre el libro álbum y el cómic varía de acuerdo, por ejemplo, con el uso exclusivo de este recurso en la totalidad de la obra, con el formato, con

el uso de la doble página o con la integración del componente material a la construcción de significado. Los marcos también son usados para destacar elementos de la historia, como lugares, personajes o acciones, cuya identificación resulta clave para orientar el proceso de recepción; lo que genera, por ejemplo, la sensación de distanciamiento o cercanía física del lector con algún rasgo de la obra. Además de los marcos sobre fondo blanco, existe la posibilidad de que el marco se encuentre integrado a la imagen, delimitando un elemento particular de la composición; es el caso de los marcos de ventanas, puertas o espejos, que generan la impresión de imágenes contenidas en otras a modo de muñecas rusas.

1.2.3.2.4 Componente material. Su lectura

La exploración creativa conjunta de forma, tamaño, paratextos, página y fondo de página representa una transformación de la manera como se ha concebido el objeto libro, de las posibilidades expresivas que comporta, de las acciones que determinan la práctica lectora y de las experiencias estéticas que esta ofrece. En este sentido resultan aclaradoras las palabras de Duran cuando afirma que “el aspecto lúdico y juguetón que Lyotard reivindica como propio y distintivo de la postmodernidad es también específico del objeto álbum, una forma lúdica de libro” (2007: 35). Vinculamos, en este caso, ese carácter lúdico con la manipulación del libro en busca de claves de sentido, es decir, con una forma de lectura. Así como la mirada del lector recorre el código escrito con el ánimo de descifrarlo para interactuar con las informaciones que aporta, tendrá que recorrer también aquí otras rutas, más dinámicas, quizá más inciertas, considerando qué aportan a la historia los aspectos materiales del libro, que no se tendrían en cuenta –o se tendrían en cuenta en menor medida– en obras diferentes del libro álbum.

1.2.4 Destinatarios. *El destinatario infantil, el destinatario adulto y el adulto mediador*

Para hablar del destinatario del libro álbum hace falta reconocer, en primer lugar, la dualidad del destinatario en el libro infantil; y, en segundo lugar, la transformación que el libro álbum ha tenido del siglo XX hasta ahora. Estos dos aspectos pueden llegar a ser coincidentes en la medida en que el interés de los creadores por captar la implicación del

lector adulto induzca a la exploración y a la inclusión de formas más exigentes de lectura. En palabras de Colomer:

Desde esta perspectiva³¹ pueden interpretarse muchas de las obras clásicas [...] repletas de exigencias lectoras imposibles de realizar para el destinatario infantil, pero que, en cambio, han condicionado la evolución de la literatura para niños al abrir el camino a nuevos modelos narrativos (1998: 138).

Aunque Colomer hace referencia a obras clásicas como *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Carroll, 1865), el comentario resultaría apropiado también para referirse al libro álbum. Este tipo de libro fue pensado en sus inicios para un público infantil³²; de allí el particular interés por la imagen como componente estético en interacción con el código verbal, por la elección de un formato más amplio que el DinA4, que favoreciera la lectura compartida y brindara mayor espectacularidad a las imágenes, y por la adecuación de los materiales a la manipulación de los niños. A partir de los años sesenta del siglo XX y gracias a las posibilidades otorgadas por los avances tecnológicos en materia editorial y de diseño, el libro álbum se ha convertido en claro exponente de la experimentación narrativa, tanto verbal como visual, y de la explotación de los recursos materiales y editoriales al servicio de la narración. Esta situación ha dado lugar a propuestas creativas más complejas que han ampliado de manera significativa el espectro de destinatarios. Es decir,

el álbum rompe inercias tanto en la práctica editorial como en la práctica lectora. Un buen álbum no deja indiferente al lector: su mente no sólo ha entrado en contacto con un relato posible, sino, lo que es aún más importante, con un modo posible, inteligente e ingenioso de relatar (Duran, 2007: 35).

Ahora, si el modo de relatar ha incidido en la aceptación, por lo menos en buena parte de estudios, de que el destinatario del libro álbum no podría definirse por su edad (Bosch, 2007; Duran, 2009; Lewis, 2005), las temáticas abordadas en estos libros lo han confirmado al extenderse hacia territorios complejos, actuales y de “relevancia social y/o problemas de la vida cotidiana: la adopción [...], la angustia y el desasosiego” (De Amo, 2009: 39). En palabras de Duran:

³¹ La autora se refiere a la apreciación de Shavit respecto del doble destinatario como el “principal motor de innovación de la literatura infantil y juvenil” (Colomer, 1998: 138).

³² Nos referimos a la *Histoire de Babar* (Brunhoff, 1931) y a los *Albums du Père Castor* (editados por Faucher entre 1931 y 1932), considerados los títulos fundacionales del libro álbum.

Ningún tema (xenofobia, muerte, locura o miseria, respectivamente) resultan ajenos al lector de álbumes, con lo que podría difuminarse la barrera de edades que se mantenía, por inercia en referente a los destinatarios, reputadamente infantiles, pueriles, de álbumes. No es que los lectores de los últimos libros citados no puedan ser niños, que sí pueden, sino que lo que se les exige es una competente interpretación de la narrativa gráfica... y de sus repercusiones cognitivas (2007: 37-38).

Con esto se establece cierta claridad respecto del destinatario a partir de las competencias con que debe contar dependiendo de las particularidades de los libros que, como hemos visto, resultan tan diversos. Con lo anterior se destaca el papel que juegan los adultos como mediadores entre los lectores y las obras, sean estas libros álbum sin mayor complejidad temática ni estructural pero en los que imágenes y palabras se articulan de manera dialógica y en los que el niño “con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje visual y el verbal” (Lioni, 2005: 153), o sean álbumes todavía más complejos, en los que la mediación tendría que apuntar hacia el acercamiento sincero a temas altamente relevantes o a la identificación e interpretación de subversiones a las convenciones literarias, como en el caso de los álbumes metaficcionales.

En este orden de ideas, una amplia producción de libros álbum caracterizada por su diversidad temática, que entre muchas otras posibilidades incluye violencia, amor y sexo, muerte y tristeza, crueldad del hombre con el hombre (Salsbury y Styles, 2012), y migración (Margallo y Fittipaldi, 2009), sumada a los estudios que se han hecho del libro álbum desde el campo de la literatura y de las artes visuales (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009; Colomer, 2010; De Amo, 2009; Duran, 2000, 2007, 2008, 2009; Fittipaldi, 2008, 2013; Silva-Díaz, 2005; Turrión, 2012; Van der Linden, 2003, 2015; entre otros) y a los estudios de la Didáctica de la literatura (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005; Margallo, 2012b; Munita, 2014, 2018; Silva-Díaz, 2001a, 2001b, 2005, 2009, 2006), brinda cada vez más oportunidades de identificar las posibilidades que este tipo de libros ofrece a la educación literaria en los diferentes niveles de escolaridad; y, con esto, a la identificación de las maneras como los libros álbum constituyen, o pueden llegar a constituir, experiencias enriquecedoras de lectura estética para lectores de diferentes edades y contextos. Como afirma Duran:

Entre los mil modos de expresarse artísticamente que tiene la humanidad, el álbum es uno de los más atractivos, dúctiles y emblemáticos de nuestra época. Así parece demostrarlo su evolución histórica, el despliegue de su abanico de posibilidades narratológicas, y su

coherente concordancia para asumir y demostrar que es sumamente sensible a los cambios culturales, sociales y económicos de la Era de la comunicación (Duran, 2007: 38).

Estas palabras de la autora ofrecen una razón abarcadora de todas aquellas que justifican nuestra elección del libro álbum como eje a partir del cual articular una propuesta de formación básica docente que favorezca la materialización de la educación literaria en la etapa básica primaria de Colombia con los libros de la *Colección Semilla*. Sea este el momento de dar paso a la tercera parte del marco teórico, destinada a la formación docente como fuerza que incide de manera directa y que posibilita o no la formación de lectores literarios.

1.3 La formación docente

Como una línea de estudios sobre “El pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987), el ámbito de la *formación docente* se investiga de modo sistemático desde la década del setenta. Esta perspectiva surge a modo de contrapropuesta al enfoque experimental hasta entonces predominante en la investigación educativa, caracterizada por entender al maestro como una figura estática o exclusivamente “transmisionista” de saberes disciplinares (Gallego, 1991). Figura anclada, desde aquel paradigma del “proceso-producto”, a la creencia de que las enseñanzas del maestro (proceso) generan unos determinados aprendizajes en el estudiante (producto) gracias a una relación unidireccional de causa-efecto³³.

Por el contrario, el estudio del conocimiento práctico del profesor, conocimiento construido al amparo de la investigación educativa, le confiere legitimidad al deseo de codificar los principios, precedentes y parábolas (Shulman, 1986) que subyacen al quehacer docente. Un quehacer reportado en casos que, a la luz de esta nueva perspectiva de estudios, permitan la comparación, la interpretación y el contraste del lugar escolar que ocupa el maestro, con miras a la descripción y a la cualificación de sus funciones en la escuela. Esto es, de cara al interés de comprender mejor la tensión entre el pensamiento y la acción docentes (Imbernón, 1994) para aportar en su transformación. Sobre esta base,

³³ Contra este paradigma, la idea de ahondar en el pensamiento de los profesores para reconocerles como sujetos creadores de su conocimiento práctico y como gestores de aprendizajes propios y ajenos (y no sólo como “transmisores” pasivos de saberes) encuentra sus raíces en los trabajos ya clásicos de autores como: Imbernón, 1994; Fisher, Fox, Paille, 1996; o Llinares, 1992, entre otros.

describimos en las siguientes páginas algunas de las implicaciones que tiene la formación de maestros de literatura, en general; y, en particular, buscamos relacionar al libro álbum desde su lugar en este proceso de formación.

1.3.1 *La formación docente del educador literario*

En el contexto teórico actual de la formación inicial, es decir, en el marco del *pensamiento del profesor*, el reconocimiento del sujeto –enseñante en potencia implica una aproximación a sus creencias sobre la educación y sobre el objeto concreto de su enseñanza. Tarea que supone el establecimiento de ámbitos en los cuales estas grandes dimensiones alcancen concreción. Así, optamos por fijarnos en la formación inicial de maestros de literatura como una fuente determinante en la educación literaria que se ofrece desde los centros escolares donde se promueven concepciones, se movilizan corpus de trabajo, y se validan las prácticas asociadas. Prácticas que, aun cuando determinadas por su valor “preparatorio” inicial, suelen condicionar el repertorio de posibilidades didácticas que el maestro, una vez en ejercicio, habrá de implementar. Sin embargo, se ha insistido en la necesidad de fortalecer este campo-etapa de la formación del maestro de literatura (Munita, 2018, Palomares Marín, 2015; Dueñas, Tabernero, Calvo, y otros, 2013; Díaz Armas, 2008; entre otros) dadas las dificultades que a menudo la caracterizan, especialmente frente a dos dimensiones: la complejidad de orientar procesos lectores en el aula y el establecimiento de criterios para valorar la calidad de las obras que constituyen el corpus contemporáneo. Veamos cada aspecto por separado.

1.3.1.1 Problemas sobre lectura literaria en la formación docente

Frente a la lectura como objeto de enseñanza proceden varias consideraciones. En primer lugar, habremos de aceptar el hecho de que el atributo de “lector experto” que suele endilgarse al mediador de lectura, no se corresponde necesariamente con la realidad (Silva-Díaz, 2001a). Antes bien, en muchos casos las escuelas de formación de maestros de literatura han de empezar por favorecer y consolidar el estatus de “lector” en el propio aprendiz de maestro, cuya condición de lector inexperto, impacta negativamente el tipo de formación lectora que puede ofrecer a sus alumnos. Sobre este asunto, convendrá subrayar que las creencias acerca de qué significa leer se ven afectadas por el antecedente directo de

hasta dónde llega la habilidad lectora de quien acomete la tarea de leer, ya sea para sí mismo, o para otros puesto que

el lector, sea cual sea su edad, ha de activar una serie de competencias y destrezas específicas cuando se enfrenta a la lectura de un texto literario, proceso que no sólo debería ser conocido por el profesorado de los distintos niveles educativos [...] sino que, en consecuencia, habría de ser puesto en práctica en las actividades de mediación: objetivos de la recepción y de la mediación, selección de lecturas, narración oral, desarrollo de habilidades comunicativas (Díaz Armas, 2008: 177).

Desde esta línea subrayamos, en segundo lugar, que tanto el acervo lector del futuro maestro como su habilidad lectora propiamente dicha varían en razón del tipo de textos que lee. La lectura de obras literarias presupone entonces algunas destrezas de interpretación que no necesariamente se requieren en la lectura de otro tipo de textos. En el ámbito literario “[...] la *comprensión profunda* del texto implica la identificación de las claves y sus valores semióticos [...] y, además, supone la integración de estos en el espacio personal de la experiencia estética y de la competencia literaria” (Mendoza, 2008: 69). En consecuencia, la experiencia lectora del mediador se ubica como una variable central del tipo de conocimientos que la formación del maestro de literatura tendrá que privilegiar. Según Silva-Díaz (2001a) para enseñar literatura infantil se requiere: conocer sobre formación literaria y sobre literatura infantil; tener en cuenta las ideas y experiencias de los participantes; proporcionar muchas y variadas experiencias de lectura para suplir la inexperiencia de los participantes; y ofrecer modelos de mediación susceptibles a la reelaboración creativa, antes que a la simple imitación. Dado que en el apartado 1.1 (“La educación literaria”) ya hemos ahondado en el significado y las implicaciones de la competencia literaria, así como en la figura misma del mediador, nos referimos ahora al lugar del corpus en la formación del maestro.

1.3.1.2 *Problemas sobre la selección de obras en la formación docente*

Sin bien existe una conexión directa e inevitable entre la experticia lectora y los criterios empleados en la selección de obras, hemos pensado en dividir estos factores hasta donde es posible la división, con el objetivo metodológicamente útil de poner en alto relieve ambos campos. Así, el asunto de los criterios de selección de las obras que finalmente llegan al aula de clases implica la confluencia de diversos sectores no

necesariamente interesados en promover la educación literaria³⁴. Sin embargo, nos interesamos ahora en subrayar algunas de las implicaciones para el establecimiento del corpus de trabajo literario en la formación docente. Al respecto, resulta iluminadora la doble interrogación que plantea Munita (2018), a propósito de ¿qué piensan los maestros sobre la LIJ? y ¿qué puede aportar la formación (inicial y continua) en el avance y transformación de esas creencias? Estas cuestiones, como lo plantea el autor, parten de dos consensos establecidos en el campo de la Didáctica de la Literatura, y referidos, en primer lugar, a la idea de que las creencias de los docentes sobre la literatura operan de modo decisivo en la educación literaria que promueven (Bucheton, 2008); y, en segundo lugar, a la idea de que la LIJ constituye un corpus relevante para la formación de lectores en contexto escolar.

Así, el nexo que parece conectar la formación docente en literatura con el corpus de trabajo implica pensar tanto en las capacidades lectoras del mediador a las cuales hemos hecho alusión en el apartado anterior, como a sus creencias acerca de qué libros han de llegar al aula. Este asunto, acotado al terreno del libro álbum en el subapartado siguiente (1.3.2 “El libro álbum en la formación docente”), obliga no obstante algunas precisiones de partida. El valor de la literatura en tensión con los afectos del lector, y con la vida “real” de la que se alimentan las obras, parece, en principio, un aspecto de consideración obligatoria para la selección de los textos:

Leer, interpretar, dialogar con los textos, parece, pues, lo prioritario. Y al hablar de los libros seleccionados conviene llevar las aportaciones de la obra al terreno de la vida, con el objeto de que quede de relieve que los textos literarios, también los infantiles, hablan de pasiones, frustraciones, anhelos, esperanzas, es decir, de la condición humana, de nosotros los lectores, y por ello mismo vienen a enriquecer, matizar, ampliar nuestra experiencia vital, nuestro conocimiento del mundo (Dueñas, Taberner, Calvo, y otros, 2013: 40).

Sobre estos contactos entre lector y obra, la formación docente ha de hacer énfasis, no sólo en el sentido de reconocer el tipo de obras a las cuales los alumnos son estéticamente sensibles, sino, además, en razón de apostar por el gusto derivado de la lectura literaria. La promoción, pues, del goce asociado a la lectura de las obras constituye

³⁴ Los intereses comerciales de la industria editorial, el carácter institucional de la escuela, la prescripción curricular, los libros de texto, o los prejuicios de padres y de docentes sobre qué es y qué no es un libro “para niños” entre otros asuntos, representan variables de este debate, ampliamente reportado en los trabajos clásicos de Teresa Colomer, algunos de los cuales fueron relacionados en el apartado 1.1 (“La educación literaria”).

otro punto de partida clave para la formación del educador literario, y para la selección de las obras. Esto se debe, en parte, al hecho de que, una vez despertado el gusto por leer literatura, el interés por reflexionar sobre la naturaleza de las obras (sus convenciones estéticas, sus rasgos de estilo, sus recursos iconográficos, su valor intertextual) vendrá dado como una consecuencia indirecta del mismo proceso lector (Tejerina, 2005). Tenemos pues que la mediación, ya sea en el entorno familiar o en la escuela “[...] adquiere [...] mayor eficiencia cuando se traduce en modelos de comportamiento y no solo en recomendaciones verbales, cuando va acompañada de complicidad afectiva o cuando la lectura literaria conecta con aspectos sustanciales de la propia vida” (Dueñas, Tabernero, Calvo, y otros, 2013: 21). En consecuencia, la formación inicial docente debe proporcionar prácticas gratificantes de lectura, capaces de trascender la simple decodificación o el sentido literal de las obras, y de conectar la función estética a la experiencia vital de la lectura y del lector. Sobre esta base, reposa un conjunto importante de criterios para la selección del corpus que, como veremos en seguida, atañen directamente al libro álbum.

1.3.2 El libro álbum en la formación docente

Como hemos señalado, entre la confluencia de causas que originan la inadecuada formación del docente de literatura, calificada como “deficiente” por los mismos maestros en formación (Palomares Marín, 2015), conviene subrayar: a) la falta de una enseñanza sistemática de las convenciones de las obras que constituyen el corpus contemporáneo de LIJ (convenciones como aquellas sobre el libro álbum descritas en el apartado 1.2); y b) las limitantes que supone el tratamiento de este corpus con fines escolares (desde las implicaciones de la educación literaria, como se ha mostrado en el apartado 1.1). Es decir, hace falta incluir en los programas para la formación de maestros de literatura conocimientos específicos sobre LIJ (Silva Díaz, 2001a); sobre la interacción entre lenguajes simbólicos diversos (Belmiro, 2010); y sobre las prácticas que posibilitan su enseñanza para promover la formación escolar de lectores literarios (Fittipaldi y Colomer, 2014). Ordenamos este último apartado en atención a estos dos niveles (las convenciones de la obra y el tratamiento escolar de dichas convenciones) en atención especial al libro álbum.

1.3.2.1 *Las convenciones de la obra*

Una formación docente destinada a favorecer la educación literaria de los alumnos encuentra diversos obstáculos concretamente referidos al libro álbum. En este sentido, Mercier y Tourron-Bertrand (2013) sostienen, a partir de su trabajo investigativo, que los futuros maestros de literatura estiman como inapropiados para niños a los álbumes complejos. Creencia surgida, según estos autores, del temor que les despierta la literatura ambiciosa a los futuros maestros, cuando aún no saben cómo leerla. Contra esta deficiencia formativa, otros autores (Massengill, Dvorak y Bates, 2007; Warmack, 2007) ponen de relieve el valor de adelantar procesos de lectura de álbumes, destinados a lograr que los maestros en formación puedan reconocer el potencial de este tipo de obras, y a que, en consecuencia, sus propios procesos de lectura se vean consolidados. Procesos para avanzar en la sensibilización del profesorado, en el sentido de transformar sus propias creencias sobre la naturaleza de este tipo de obras y también en el sentido de explorar sus posibilidades didácticas.

Asimismo, la apertura de espacios de discusión en la escuela de formación de maestros, acerca de los álbumes (discusiones sobre sus convenciones estéticas, sus efectos sobre el lector adulto, sus posibles aplicaciones didácticas) contribuye en la generación de actitudes favorables hacia la educación literaria. El asunto cobra interés a partir de los encuentros de discusión entre adultos, futuros maestros, pues en el marco de esta práctica se puede experimentar la idea de que “el cambio en la visión que se tiene de la LIJ sucede, en buena medida, por el descubrimiento de una literatura que también puede ser disfrutada y leída con placer por el adulto” (Munita, 2018: 117). Un descubrimiento especialmente importante para el trabajo escolar con este género, dada la cercanía existente entre muchos de los álbumes que constituyen el corpus contemporáneo de LIJ, y el mundo real (de adultos y de niños); representado en función de un valor estético determinante, y abiertamente vinculado a la educación literaria:

La LIJ actual [...] es una literatura importantísima en la formación de los lectores literarios, que no debe renunciar a interpretar el universo de niños y jóvenes, incluida la realidad en la que viven, con todos sus contextos, entornos e implicaciones sociales. Esa interpretación exige el abordaje de todo tipo de temas, problemas, aspectos o asuntos de la vida pública (ciudadanía, exilios, guerras, migraciones, igualdad, violencia...) sin necesidad de “dulcificarlos”, sin adoctrinar ni dar lecciones de no se sabe bien qué cosa (Cerrillo, 2016: 85).

Así entendida, la discusión sobre la experiencia de lectura supone el desarrollo de competencias específicamente dirigidas a la interacción del lector con el objeto estético. Ahora bien, dada la naturaleza del libro álbum (artefacto descrito con amplitud en el apartado 1.2) el ejercicio de lectura conlleva al reconocimiento de múltiples dimensiones, todas ellas implicadas en la elaboración de sentidos, y para cuyo dominio el lector precisa de pautas específicas, que constituyen, necesariamente, objetos de enseñanza y de aprendizaje de conocimiento obligatorio para el mediador:

[...] hay que enseñar a predecir, a interactuar con el texto durante el proceso de lectura; a observar las estructuras apelativas del texto, sea en forma de indicios para la consecución de sentido, sea en forma de lugares de indeterminación que invitan al lector a encontrarles un sentido; a apreciar la relación entre los textos; a comprender el papel de la ilustración y los paratextos en el proceso de lectura (Díaz Armas, 2008: 189).

De este modo encontramos la necesidad de ahondar en la interacción de los códigos (verbal e iconográfico) como un ejercicio determinante en la elaboración de sentidos derivados de la lectura y, por lo tanto, implicado en el proceso lector que el mediador, enfrentado a este tipo de obras, habrá de dominar. Al respecto, cabe la consideración del lenguaje iconográfico como “otro texto” de cuya comprensión depende la formulación de hipótesis globales y parciales de lectura (Díaz Armas, 2008). Al respecto, habrá de recordarse que “[...] ese descubrimiento de la imagen como un lenguaje que es necesario “leer” supone, sin duda, un giro copernicano en las formas mediante las cuales muchos de los docentes leían y valoraban la LIJ” (Munita, 2018: 118). Así, la familiarización con las convenciones temáticas, formales y estéticas de los álbumes potencia los procesos de lectura implicados en estas obras y constituye un requisito necesario para, posteriormente, considerar los procesos de mediación.

1.3.2.2 *El tratamiento escolar del libro álbum*

Como hemos señalado en diferentes apartados del presente marco, hace falta promover la reflexión crítica sobre el sentido y los mecanismos para ahondar en procesos de mediación más conscientes, y para los cuales, el conocimiento profundo y amplio de las obras, es clave; sin embargo, el papel que juega el mediador en la selección de las obras no es necesariamente objeto de consenso, puesto que siempre cabe la pregunta respecto de quién debe elegir el libro. A propósito de este asunto, podemos aceptar que la elección,

“[...] la debe tener siempre el lector; pero [...] no es desdeñable una intervención mediadora que [...] aporte soluciones ante las dudas y facilite [...] la decisión en la elección de la lectura adecuada (Cerrillo, 2010: 434). Es decir, entendemos la mediación en razón de su valor para acompañar el proceso mediante el cual el lector inexperto se hace cada vez menos inexperto, gracias a la actividad cooperativa del mediador. Esto, por supuesto, supone una serie de características que le confieran legitimidad a la propia tarea de mediación:

[...] precisamos de docentes que tengan un vasto conocimiento del sistema literario infantil y juvenil. Docentes que conozcan una amplia variedad de obras, y que sean capaces de valorarlas atendiendo a una diversidad de criterios formativos y estéticos. Docentes que conciban la LIJ como un corpus dinámico y complejo que, como toda literatura, está definido por la exploración formal y temática de sus obras, y por las múltiples formas de diálogo que establecen con la cultura en la que han sido producidas. Docentes que vean el potencial de esos textos en la apropiación cultural y en la formación literaria de sus estudiantes (Munita, 2018: 120).

La experiencia lectora constituye pues un aspecto clave en el camino de formación de maestros de literatura tanto por la ampliación del panorama general de obras de las que pueden hacer uso, como por la consolidación de estrategias de lectura enriquecedoras de su propia experiencia y de la de otros. Una experiencia constituida como fuente de aprendizajes prácticos diversos y a los cuales no es posible acceder de otra manera (Chambers, 2008). Así las cosas, en la construcción de la experiencia de lectura, la formación del educador literario impone el dominio de estrategias lectoras, como las comentadas en el apartado anterior, y en las cuales se cifra aquella competencia literaria del mediador a la cual hemos hecho alusión en el apartado 1.1 (“La educación literaria”). En este sentido, la formación del aprendiz de maestro de literatura posibilita -o restringe- la construcción de conexiones profundas con la obra, surgidas de fenómenos estéticos en los cuales el análisis literario ha de integrar, a los dominios formales citados (Díaz Armas, 2008), la capacidad de trascender la simple demostración de la habilidad lectora. Es decir, se aspira a lograr conexiones tales entre el lector y la obra, que el maestro pueda alimentar su condición de mediador, y de lector; a la vez que favorece el proceso lector de sus alumnos. El valor intelectual y emocional de la lectura literaria, de la mediación, y de la formación docente, así parecen determinarlo:

It is the deep engagement of the student with the text that makes the literary analysis more than an exercise to demonstrate a skill. Indeed, the intellectual and emotional gifts we must develop for a true quality of life outside of our profession demands that we do more to acknowledge this critical part of reading pedagogy (Grisham, 2001: 231).

Así pues, tras abordar los tres componentes en los que se articula este marco teórico: la educación literaria, el libro álbum y la formación docente, nos ratificamos en el sentido de esta investigación orientada a cualificar a los futuros docentes de literatura con miras a la formación de lectores literarios, en básica primaria, en la escuela colombiana. Esto, a partir de la implementación del currículo colombiano, utilizando los libros con que se cuenta en las instituciones educativas y teniendo como telón de fondo las disposiciones de la Didáctica de la literatura y los estudios sobre libros infantiles.

2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El presente capítulo se articula en dos partes. La primera presenta el diseño general de la investigación; en el cual se identifican las líneas de la Didáctica de la literatura con que se relaciona: currículo, libros y formación docente; los propósitos y las preguntas de investigación a partir de los cuales se constituye, y el esquema que representa el proceso investigativo desarrollado. La segunda parte expone la metodología implementada, que a su vez se divide en dos etapas. Una correspondiente con los métodos aplicados al estudio de las políticas educativas colombianas, de la *Colección Semilla* y de los documentos que orientan la formación docente en Didáctica de la literatura infantil y juvenil, en la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío³⁵; la otra, correspondiente con la investigación acción, aborda los métodos subyacentes al diseño, la implementación y el posterior análisis de resultados, de un dispositivo de formación básica docente que integra, a la luz de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre libros infantiles, las disposiciones curriculares colombianas para básica primaria y los libros álbum narrativos literarios de la CS.

2.1 Diseño general de la investigación: Líneas, objetivos y preguntas de investigación

2.1.1 Líneas de investigación

Pensar la educación literaria, como pensar otros procesos humanos, implica establecer una serie de límites que permitan la definición clara y efectiva del asunto que se pretende abordar, pero que, al mismo tiempo, brinden la posibilidad de contacto entre espacios fronterizos. En este sentido, la Didáctica de la lengua y la literatura (DLL) se reconoce como un campo científico específico que opera sobre la interrelación dinámica entre docente, alumno y objeto de enseñanza aprendizaje, considera los referentes disciplinares que, enmarcados en las particularidades del contexto, se ocupan de cada uno

³⁵ En virtud de los cambios derivados de la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, a partir de 2017 II el programa en cuestión recibe el nombre de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

de estos componentes y vincula a estos últimos con la producción investigativa en el campo disciplinar propio; por eso la denominación de *interaccionista* o *dialógica* para esta aproximación a la DLL (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010: 74). Esa perspectiva determina la investigación en Didáctica de la lengua y la literatura en la medida en que acentúa su interés en las relaciones específicas y cambiantes que se pueden establecer entre los componentes del *sistema didáctico*³⁶, más que en cada uno de ellos por separado, lo cual amplía y particulariza las opciones metodológicas para una investigación “cada vez menos dependiente de los supuestos teóricos de otras ciencias, y cada vez más libre en la aplicación de diversos métodos de investigación, en función del objeto de estudio” (Mendoza y Cantero, 2003: 20).

En consonancia con lo anterior, la presente investigación se deriva del reconocimiento y la caracterización del espacio en que convergen e interactúan, en el contexto colombiano, tres líneas de estudio relacionadas con el campo de la Didáctica de la literatura (DL): las políticas que regulan la educación literaria en la escuela, los libros dirigidos a los niños y la formación docente. La concreción de cada una de estas líneas en función del contexto, de sus puntos de contacto, de las influencias y del desajuste entre ellas, constituye la columna vertebral de una investigación, como se ha explicado en la Introducción de la tesis y como recordábamos al final del marco teórico, orientada a cualificar a los futuros docentes para abordar, de manera adecuada, la educación literaria en las aulas de educación básica primaria en Colombia con los libros que el estado ha puesto a disposición en las instituciones educativas.

2.1.2 *Objetivos de investigación*

El propósito general de esta investigación es determinar las líneas generales por las que debería desplegarse la formación básica docente en la universidad colombiana para proporcionar a los futuros maestros las herramientas didácticas que les permitan educar literariamente a los estudiantes de básica primaria conjugando las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura, y apoyándose en una primera selección de libros de la *Colección Semilla* (CS) (el

³⁶ Constituido por la relación docente – alumno – saber, y que trasciende la relación enseñante – enseñado (Chevallard, 1997).

conjunto de libros proporcionado por el gobierno colombiano, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura, a las instituciones educativas para llevar a cabo la educación literaria). Para ello, resultaba necesario enfocar primero cada una de estas piezas (políticas, libros y formación) y, después, ponerlas en relación, por lo que nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

1. Ofrecer una panorámica de la concepción de la educación literaria en la política curricular colombiana.
2. Proporcionar un primer estudio global de la *Colección Semilla* para establecer, en su marco general, una selección inicial delimitada de libros que favorezca especialmente los aprendizajes literarios escolares para básica primaria que se derivan del cruce entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura.
3. Contrastar dichos aprendizajes con los planes de formación básica docente, en Didáctica de la literatura infantil, de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío.
4. Diseñar y validar una propuesta de formación básica docente que prepare a los futuros maestros de básica primaria para trabajar con los libros de la *Colección Semilla* en las escuelas de acuerdo con las orientaciones curriculares colombianas y las directrices marcadas por la Didáctica de la literatura y contribuir a fortalecer, así, la educación literaria en las aulas del país.

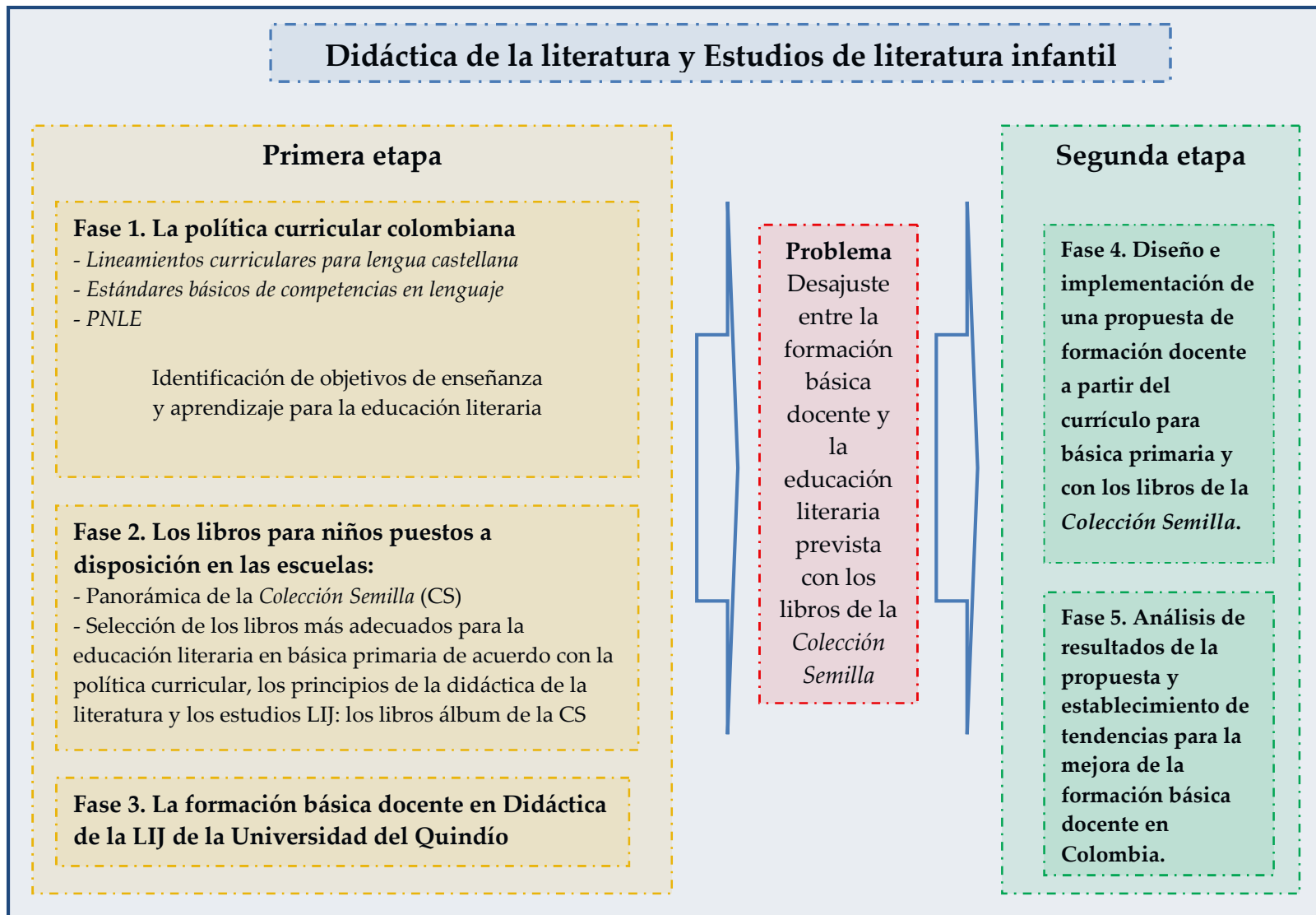
2.1.3 Preguntas de investigación

De acuerdo con los objetivos mencionados en el apartado anterior, hemos trazado la ruta de esta investigación a partir de cinco preguntas: una pregunta general, por un lado, y su desglose en preguntas específicas, por otro. En primer lugar: ¿Qué formación básica docente podría procurar, en Colombia, los conocimientos y las herramientas didácticas necesarios para promover, con los libros de la *Colección Semilla*, los aprendizajes literarios escolares correspondientes a básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura?

En segundo lugar, y con el fin de responder a esta pregunta principal, consideramos las siguientes cuestiones concretas:

1. ¿Cómo se define, organiza y articula la educación literaria en la política curricular colombiana?
2. ¿Cómo es la *Colección Semilla* del PNLE de Colombia y qué libros de esta colección son los más adecuados para promover los aprendizajes literarios escolares para básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura?
3. ¿Cómo se integran los conocimientos sobre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria dadas por la Didáctica de la literatura, y la *Colección Semilla* en los planes de formación básica docente en Didáctica de la literatura infantil de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, con el ánimo de capacitar a los futuros profesores para mediar en los aprendizajes literarios escolares para básica primaria? ¿Cómo se podría mejorar esta integración?
4. ¿En qué líneas debería avanzar la formación básica docente para que los maestros cuenten con herramientas para trabajar en las aulas de primaria de acuerdo con los currículos oficiales y las directrices actuales de la didáctica de la literatura, y con los libros de la *Colección Semilla*?

En virtud de los objetivos y las preguntas establecidos, el desarrollo de la presente investigación se podría representar del siguiente modo:



En el esquema se presentan, sobre una base azul, tres rectángulos, uno amarillo, uno rojo y uno verde. La base azul representa a la Didáctica de la literatura y a los estudios sobre literatura infantil que sirven de telón de fondo a las dos etapas de la investigación. La primera etapa, desglosada en el rectángulo amarillo, da lugar a la identificación clara de un problema en la formación básica docente de la Universidad del Quindío: su inadecuación para el cumplimiento de currículo con el soporte de los materiales a disposición – es decir, los libros de la CS – en las escuelas colombianas; problema que se enmarca en el rectángulo rojo. La segunda etapa, enmarcada en color verde, y también sobre el telón de fondo de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre literatura infantil, busca aportar claves para la solución del problema identificado. Pasamos a describir, a continuación, la metodología utilizada en cada una de las dos grandes etapas de diferente naturaleza en que se ha desarrollado la investigación.

2.2 Metodología

La primera etapa de la presente investigación es descriptivo - analítica y relaciona tres líneas de estudio de la Didáctica de la literatura: las políticas educativas que orientan la enseñanza de la literatura en la escuela, los libros destinados a los niños y la formación docente. La segunda etapa es interventiva y se deriva de las particularidades de estas líneas en el contexto colombiano, de la tensión entre ellas y del problema fundamental que exponen, asociado con un vacío en la formación docente, para diseñar y validar una propuesta de formación básica docente que, basada en una selección de libros de la *Colección Semilla* (CS), conjugue las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura. En consecuencia, ambas etapas parten de una necesidad interpretativa: “[...] descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez-Miguélez, 2010: 102), de allí que nos planteemos esta investigación como un estudio de caso.

En este orden de ideas, pensamos que la investigación atiende a las características del enfoque cualitativo de orientación hermenéutica (De Souza Minayo, 2009; Gurdián, 2007; Martínez Miguélez, 2004) y que su amplitud deviene en la coexistencia de

metodologías distintas para cada etapa, aunque vinculadas a unos objetivos con un fin principal: determinar las líneas de mejora de la formación básica docente desde la perspectiva de la educación literaria en la básica primaria colombiana. Así, en la primera etapa estudiamos el currículo colombiano para educación literaria, la *Colección Semilla* y la formación docente para educación literaria en el caso concreto de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío; y, en la segunda partimos de la investigación acción para proponer una solución al desajuste en la formación docente identificado en la primera etapa. La decisión de proceder en este sentido (primero desde un interés comprensivo y luego con una finalidad transformadora) responde a una máxima de la investigación cualitativa, especialmente aplicable al contexto escolar, y según la cual: “[...] el método no debe imponer cómo se estudia la realidad, sino que, por el contrario, son las propiedades de la realidad las que deben determinar el método o los métodos a ser usados” (Bonilla y Rodríguez, 1997: 22). Veamos ahora los métodos utilizados en cada una de las etapas.

2.2.1 Primera etapa. El estudio del currículo, de la Colección Semilla y de la formación docente de la Universidad del Quindío

En la primera etapa de la investigación aplicamos el análisis hermenéutico a las políticas para educación literaria en básica y media en Colombia (recordemos que en la nota 1 se mencionan las edades correspondientes a estos niveles educativos, que comprenderían de los 6 a los 14 años, en básica, y de los 14 a los 16 años, en media), y realizamos un estudio general de la *Colección Semilla* y del plan de estudios de la formación docente en Didáctica de la literatura infantil de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío. Veamos de qué modo procedimos en cada uno de los casos.

2.2.1.1 Las políticas curriculares del estado colombiano

Con el propósito de identificar aquello que se espera de la escuela colombiana en términos de educación literaria y la manera como estas expectativas coinciden o no con las orientaciones de la Didáctica de la literatura (DL), nos propusimos hacer una lectura contrastiva entre las políticas educativas que rigen la enseñanza de la literatura para

formación básica (primaria y secundaria) y media en Colombia y las disposiciones de la DL. La inclusión de los niveles de educación básica y media se debió a nuestro interés por establecer una relación constante entre la prescripción curricular y la *Colección Semilla* que orientara con mayor precisión las decisiones tomadas en el transcurso de la investigación.

2.2.1.1.1 Corpus de análisis

Para conocer y analizar la prescripción del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) con respecto a la educación literaria para básica y media, hicimos diversas búsquedas en la red, principalmente en la página del MEN³⁷, que dieron como resultado una compilación de las leyes, decretos, resoluciones y directivas que, desde 1994, han regido la educación obligatoria. Tras una lectura general, y bajo los criterios de vigencia³⁸, relación con el área de Lengua castellana y nivel de escolaridad, obtuvimos un corpus de políticas acotado constituido por la *Ley general de educación* (Congreso de la República de Colombia, 1994), los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2003) y el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (MEN, 2011).

Con el corpus de políticas establecido, nos propusimos identificar los apartados que se refieren de manera particular a la literatura, incluyendo las obras literarias que involucran la imagen. Así, en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana*, encontramos las alusiones más potentes en el “Eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje” y en el “Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación”, que promueve la construcción, el uso y el control de “otros sistemas de significación como la imagen, el cómic y en general [de] las narrativas icónicas” (MEN, 1998: 57). En los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*, las

³⁷ <http://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/>

³⁸ El rango de búsqueda fue del año 1994, en el que se decretó la Ley general de educación, hasta 2014. En un primer momento consideramos integrar los *Derechos básicos de aprendizaje* (DBA), (MEN, 2015) al corpus de políticas, pero no fueron incluidos debido a la inconformidad que generaron en la comunidad académica y docente, y que derivó en una fase de revisión del documento que hizo que, a julio de 2017, contara con dos versiones, ambas consideradas preliminares, y que, a 2018, se considere un documento de prueba. Con esto asumimos que, a futuro, la investigación podría incorporar los avances a los que llegue la discusión en el ámbito de los DBA.

encontramos en los *factores*³⁹ “Literatura” y “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”; estos últimos en *Estándares* específicos que abordan las narrativas icono-verbales y el código visual con fines estéticos. Por último, en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* identificamos la “Concepción de lectura literaria” vinculada con la experiencia estética del lector (MEN; 2011: 12).

2.2.1.1.2 Métodos de análisis y organización de los datos

Para describir y analizar la concepción de la literatura y la prescripción curricular respecto de la educación literaria para básica primaria, básica secundaria y media, implícitos o explícitos en los documentos mencionados, adoptamos las variables utilizadas por Fittipaldi y Colomer (2014) en el análisis de siete diseños curriculares y del rol que la literatura ocupa en ellos⁴⁰:

1. La *organización de la educación primaria* y las finalidades que persigue [...].
2. La *estructuración del área de literatura*, [...] los objetivos de su aprendizaje y la concepción construida acerca de esta.
3. Los *conocimientos literarios* y los *criterios de progresión* de los aprendizajes determinados [...].
4. El *corpus literario privilegiado*, los niveles de prescripción y los criterios de selección textual sostenidos [...].
5. Los *modos de aproximación al fenómeno literario* [...] (2014: 19).

Si bien nuestro interés no es comparativo, como en su caso, las variables resultaban apropiadas para la descripción del currículo colombiano y aportaban las posibilidades necesarias para su análisis. Además de esto, el análisis de las políticas educativas estuvo soportado en el contraste entre los documentos curriculares recabados y las líneas de avance que ha trazado la Didáctica de la literatura en cuanto a educación literaria (Colomer, 1998, 2005, 2006, 2010; Colomer, Manresa y Silva Díaz, 2005; Fittipaldi, 2013; Silva Díaz, 2005), para lo cual evaluamos la presencia de las dimensiones de la literatura (Fittipaldi, 2013) en dichos documentos.

³⁹ Los *factores*, como se verá en el apartado 3.3 (“Los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes determinados”) son categorías a partir de las cuales se estructuran los *Estándares básicos de Competencias en lenguaje* (MEN, 2006).

⁴⁰ Según las autoras (Fittipaldi y Colomer, 2014: 19), las variables fueron construidas “sobre la base de estudios comparativos en torno al rol de la literatura en distintos currículos internacionales (Dubois-Marcoïn y Tauveron, 2005; Duran y Manresa, 2008; Fraïsse, 2012 [...])”.

En síntesis, a la descripción y el análisis general de estas políticas subyace una búsqueda de la concepción de la educación literaria en el currículo colombiano, para lo cual establecemos una relación permanente entre los documentos curriculares y las variables utilizadas por Fittipaldi y Colomer (2014); todo esto, en un proceso de lectura hermenéutica orientado por los principios de la Didáctica de la literatura.

2.2.1.2 *Los libros más adecuados de la Colección Semilla para la educación literaria en el nivel de básica de la escuela colombiana*

En este ámbito buscamos identificar las características de un corpus de libros delimitado de la CS, dada la imposibilidad de trabajar de entrada con casi 300 títulos, y valorar su calidad en términos de educación literaria a partir de las líneas de avance que, en tal sentido, han aportado la Didáctica de la literatura y los estudios de literatura infantil (Colomer, 1998, 2005, 2006, 2010; Colomer, Manresa y Silva Díaz, 2005; Fittipaldi, 2013; Silva Díaz, 2005) y de las disposiciones para educación literaria en Colombia. Como base de este trabajo, presentamos una panorámica de la *Colección Semilla* que contextualiza la selección realizada a partir de los criterios generales previamente definidos y ofrecemos el análisis de los libros álbum literarios narrativos, ilustrados y gráficos (Van der Linden, 2015)⁴¹ que constituyen el corpus seleccionado a partir del estudio completo de la colección.

2.2.1.2.1 Corpus de análisis

Llevar a cabo un panorama de la *Colección Semilla* (CS) implicó en un primer momento la revisión de los documentos oficiales que la presentaron en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia (PNLE), (2011) y de aquellos que legalizaron su entrega a las instituciones educativas (IE). Para ello, nos remitimos a la página del Ministerio de Educación Nacional (MEN), a diferentes IE que nos permitieron acceder a los documentos de entrega de la colección y a funcionarios del MEN que nos cedieron el material utilizado en la difusión del PNLE y de la CS.

⁴¹ Según la autora, en los libros álbum *narrativos* “la narración está canalizada por la combinación de texto e imágenes”; en los libros álbum *ilustrados* “el texto es primero y sustenta a la narración”; y en los álbumes gráficos “es primordial la relación entre la imagen y el soporte” (90-91); pero, de modo general, todos ellos cuentan una historia. Para efectos de nuestra investigación, tuvimos en cuenta los tres tipos de libros álbum.

Tras la revisión de esta información, constatamos la existencia de tres versiones de la CS correspondientes a los años de distribución, de 2011 a 2013. El contraste de los catálogos de títulos y el levantamiento bibliográfico *in situ* de las tres versiones dieron lugar a la identificación de los criterios para elegir una de estas versiones como base de la investigación: representatividad, equivalencia, zonas de distribución y grado de actualización. Así, optamos por la CS de 2013, entregada a 13.500 de las 19.400 IE cubiertas por el programa hasta ese momento, que contiene 270 títulos, de los cuales comparte 256 con la colección 2012, y distribuida en mayor proporción en los departamentos de Quindío, Risaralda, Caldas y Antioquia⁴².

El número y la diversidad de títulos de la *Colección Semilla* 2013 (los 270 libros se encuentran distribuidos en las categorías: informativos, de referencia, y de ficción) obligaron a una delimitación inicial del corpus. En este punto, optamos por el libro álbum, guiados en primer lugar, por la especial adecuación de estas obras para la educación literaria y visual, principalmente en la etapa primaria, y destacando su carácter multimodal en la medida en que requiere de la integración entre imágenes y palabras para la construcción de sentido (Arizpe y Styles, 2004; Duran, 2009; Ruiz Domínguez, 2008; Silva Díaz, 2005, 2006; Turrión, 2012), lo cual ha develado su valor en contextos escolares y sugerido la existencia latente de caminos investigativos productivos que relacionen el libro álbum con el campo de la formación docente en Didáctica de la literatura (Díaz Armas, 2008; Silva Díaz, 2001a, 2001b, 2001c; Vásquez Rodríguez, 2014); en segundo lugar, por el énfasis de las políticas educativas colombianas en el uso de diferentes sistemas de significación, en el valor de la imagen, de su función estética y de su relación con el código verbal, y, por ende, de las narrativas icono-verbales; y, en tercer lugar, por el porcentaje de libros álbum en la categoría de ficción de la CS: 60 de un total de 151.

Una vez identificado el libro álbum como corpus de base, nuestro trabajo se orientó a su delimitación a libros álbum literarios narrativos, más allá de la clasificación, por niveles de escolaridad, categorías, géneros literarios o renglones, subyacente a la

⁴² Como explicamos más adelante, en el apartado 4.1 (“Panorámica de la *Colección Semilla*”), en 2014 hubo una cuarta entrega de la colección a 1200 IE más. Sin embargo, este hecho no incide en los criterios de selección de la *Colección Semilla* 2013 como base de esta investigación puesto que entre 2012 y 2013 las colecciones fueron completadas con el ánimo de alcanzar equivalencia cuantitativa y cierta equivalencia cualitativa y a partir de ese principio se constituyó la versión de 2014.

constitución oficial de la colección⁴³. Para realizar dicha delimitación, tuvimos en cuenta tres criterios. El primero, la relación imagen-palabra, indispensable para el reconocimiento de un libro álbum y quizá el único rasgo que, dado el nivel de experimentación característico de estas obras, se mantiene de manera consistente en todas; criterio bajo el cual seleccionamos 92 libros en los que el código visual y el verbal aportan de modo significativo a la construcción de sentido. El segundo criterio fue la función estética, que generó la exclusión de 26 libros “cuyo contenido y función no es prioritariamente el de la comunicación literaria, sino el de la transmisión de determinados conocimientos básicos” (Duran, 2008: 7). El tercer criterio fue la unidad narrativa, a partir del cual descartamos 2 compilaciones de cómics y 11 libros álbum que reúnen cuentos, fábulas, adivinanzas o trabalenguas y que “constituyen una nueva propuesta editorial de obras en las que la ilustración cumple una función principalmente decorativa” (Valencia y Real, 2014: 119). El corpus literario resultante, pues, quedó constituido por 53 libros álbum literarios narrativos.

2.2.1.2.2 Métodos de análisis y organización de los datos

El desplazamiento dinámico y constante por dos de los componentes de la investigación, políticas y libros, guiado por la teoría en Didáctica de la literatura, nos llevó a intuir que la mayor parte del corpus literario hallaría su lector implícito en el nivel de básica primaria y, asimismo, que dicho corpus resultaría apropiado para favorecer los aprendizajes sobre el hecho literario, para establecer un vínculo con la literatura y para sentar las bases de una educación literaria que pueda ser extendida a lo largo de la educación obligatoria y que promueva la lectura como práctica social trascendental a lo largo de la vida.

Con esta idea en mente, para analizar los 53 libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 implementamos una ficha con la cual pretendimos identificar las características más relevantes de estos libros en función de sus aportes a la educación literaria en el nivel de básica primaria en Colombia.

⁴³ Del análisis de la constitución oficial de la CS se deriva el artículo “Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria”, en el que se exponen algunas inconsistencias en la clasificación de los libros álbum de la *Colección Semilla* 2013 (Valencia y Real, 2014). A dicha inconsistencia se suma nuestro interés por considerar la posibilidad de que, con la mediación adecuada, los lectores de diferentes niveles de escolaridad puedan entablar diálogos enriquecedores con las obras más allá de las instrucciones dadas por el MEN.

La ficha de análisis se articula en tres partes: nivel de la historia, nivel del discurso y nivel extratextual. Para el diseño de las pautas que constituyen las dos primeras partes (nivel de la historia y nivel del discurso) tuvimos en cuenta las investigaciones de Colomer (1998) en el ámbito de los libros infantiles y de Silva-Díaz (2005) en el ámbito específico del libro álbum. Así, todas las pautas que conforman las partes uno y dos fueron tomadas de la *Ficha para el análisis de la narración infantil y juvenil actual* (Colomer, 1998), excepto la pauta correspondiente a la “presencia de historias paralelas en la ilustración”, tomada del *Modelo de análisis para describir las variaciones metaficcionales en el álbum* (Silva-Díaz, 2005). Finalmente, las pautas de la tercera parte (nivel extratextual) fueron creadas por nosotros a partir de los estudios sobre libro álbum (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009; Colomer, 2006, 2010; Consejo, 2011; Duran, 2000, 2007, 2008, 2009; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005, 2014; Van der Linden, 2006, 2015) con el ánimo de precisar las maneras como se expresan las dimensiones visual y material del libro álbum en el corpus elegido. Veamos, a continuación, la ficha:

**Ficha utilizada para el análisis de los libros álbum
narrativos literarios de la *Colección Semilla* 2013**

0. Datos del libro

1. Nivel de la historia

1. 1 Géneros literarios

1.1.1 Obras de fantasía

1.1.1.1 Modelos de literatura tradicional

1.1.1.2 Fantasía moderna: *Fantasía moderna en sentido estricto; Animales humanizados*

1.1.2 Obras realistas

1.1.2.1 Construcción de personalidad propia

1.1.2.2 Enfrentamiento con los problemas de la condición humana

1.1.2.3 Vivir en sociedad

1.1.2.4 Otros

1. 2 Temas

1.2.1 Focalización en conflictos psicológicos

1.2.2 Temas considerados inadecuados para niños y niñas

1.2.3 Problemas sociales nuevos

1.2.4 Problemas familiares nuevos

1.2.5 Juegos de transgresión de las normas sociales o literarias

1.2.6 Tradicionales de la literatura infantil

1. 3 Desenlace

1.3.1 Positivo por desaparición del problema

1.3.2 Positivo por asunción del problema

1.3.3 Negativo

1.3.4 Abierto

1.4 Personajes

1.4.1 Protagonistas

1.4.1.1 Tipo de protagonistas: *Humanos; Animales; Fantásticos; Mezcla de tipos*

1.4.1.2 Edad de los protagonistas: *Infantiles; Adultos; Ambos o sin determinar*

1.4.1.3 Género de los protagonistas: *Masculinos; Femeninos; Ambos o sin determinar*

1.4.2 Adversarios

1.4.2.1 Presencia de personajes adversarios: *Ausencia; Presencia; No especificada*

1.4.2.2 Tipo de adversarios: *Humanos; Animales; Fantásticos*

1.4.2.3 Tipo de adversarios humanos: *Hombres; Entorno social; Otros*

1.4.2.4 Connotación negativa de los adversarios: *Negativos; Reconvertidos; Desmitificados; Funcionales*

1.5 Marco espacio - temporal

1.5.1 Marco espacial: *Vivienda; Núcleo urbano; Paisaje abierto; Lugar fantástico; Combinados; Otro*

1.5.2 Marco temporal: *Antiguo; Actual; Futuro; Indeterminado*

2. Nivel del discurso

2.1 Estructura narrativa

2.1.1 Tipo de estructura narrativa

2.1.1.1 Simple

2.1.1.2 Compleja

2.1.2 Tipo de estructura compleja

2.1.2.1 Encadenamiento

- 2.1.2.2 Intercalación
- 2.1.2.3 Encabalgamiento

2.2 Estructura narrativa en la ilustración

- 2.2.1 Tipo de estructura narrativa en la ilustración
 - 2.2.1.1 Simple
 - 2.2.1.2 Compleja
- 2.2.2 Tipo de complejidad en la ilustración
 - 2.2.2.1 Permite establecer jerarquía entre las historias ilustradas
 - 2.2.2.2 No permite establecer jerarquía entre las historias ilustradas

2.3 Focalización

- 2.3.1 Neutra
- 2.3.2 Externa
- 2.3.3 Interna en el protagonista
- 2.3.4 Otras

2.4 Voz narrativa

- 2.4.1 Participación: *Narrador homodiegético; Narrador heterodiegético*
- 2.4.2 Estratificación: *Narrador intradiegético; Narrador extradiegético*

2.5 Orden temporal

- 2.5.1 Lineal
- 2.5.2 Anacrónico

3. Nivel extratextual

3.1 Soporte

- 3.1.1 Formato
 - 3.1.1.1 Tipo de formato cerrado: *Apaisado; Vertical; Cuadrado*

- 3.1.1.2 Tipo de formato abierto: *Apaisado; Vertical; Cuadrado*
- 3.1.1.3 El formato abierto favorece una representación particular de: *El tiempo; El espacio; El movimiento; Acciones secuenciales; Otro*

3.1.2 Cubiertas

- 3.1.2.1 Cubierta anterior: *Imagen presente (repetida) en la parte interna del libro; Imagen no presente en la parte interna del libro*

- 3.1.2.1.1 Inicia la secuencia narrativa
- 3.1.2.1.2 Llena un vacío de la secuencia narrativa
- 3.1.2.1.3 Finaliza la secuencia narrativa
- 3.1.2.1.4 Podría integrarse a la secuencia narrativa

- 3.1.2.2 Cubierta posterior: *Sin imagen; Imagen presente (repetida) en la parte interna del libro; Imagen no presente en la parte interna del libro*

- 3.1.2.2.1 Inicia la secuencia narrativa
- 3.1.2.2.2 Finaliza la secuencia narrativa
- 3.1.2.2.3 Llena un vacío de la secuencia narrativa
- 3.1.2.2.4 Podría integrarse a la secuencia narrativa

- 3.1.2.3 Las cubiertas conforman una doble página: *Presente (repetida) en la parte interna del libro; No presente en la parte interna del libro*

- 3.1.2.3.1 Inicia la secuencia narrativa
- 3.1.2.3.2 Finaliza la secuencia narrativa
- 3.1.2.3.3 Llena un vacío de la secuencia narrativa
- 3.1.2.3.3 Podría integrarse a la secuencia narrativa

3.1.3 Guardas

- 3.1.3.1 Guarda anterior
 - 3.1.3.1.1 Imagen presente (repetida) en la secuencia narrativa
 - 3.1.3.1.2 Imagen integrada a la secuencia narrativa
 - 3.1.3.1.3 Resume la historia
 - 3.1.3.1.4 Presenta decorado que alude a la historia: *Imagen completa; Detalle; Color; Otros*
 - 3.1.3.1.5 No hay guarda anterior

- 3.1.3.2 Guarda posterior
 - 3.1.3.2.1 Imagen presente (repetida) en la secuencia narrativa
 - 3.1.3.2.2 Imagen integrada a la secuencia narrativa
 - 3.1.3.2.3 Funciona como epílogo
 - 3.1.3.2.4 Presenta decorado que alude a la historia: *Imagen completa; Detalle; Color; Otros*
 - 3.1.3.2.5 No hay guarda posterior

3.1.3.3 Guardas anterior y posterior idénticas

3.2 Paratextos

- 3.2.1 Título
 - 3.2.1.1 Alude a elementos de la historia: *Acciones; Conflicto; Protagonista; Espacio; Tiempo*
 - 3.2.1.2 Alude al tema de la historia

3.2.2 La relación título - ilustración, en la cubierta, alude a elementos de la historia

- 3.2.3 Página legal
 - 3.2.3.1 Cumple funciones organizativas e informativas
 - 3.2.3.2 Ocupa un espacio distinto al de la secuencia narrativa
 - 3.2.3.3 Su espacio ha sido invadido por la secuencia narrativa*

- 3.2.4 Dedicatorias, glosarios, notas marginales
 - 3.2.4.1 Cumplen funciones organizativas e informativas
 - 3.2.4.2 Ocupan un espacio distinto al de la secuencia narrativa
 - 3.2.4.3 Ocupan el espacio de la secuencia narrativa*
 - 3.2.4.4 Carece de dedicatorias, glosarios, notas marginales

3.3 Código

- 3.3.1 Relaciones intertextuales
 - 3.3.1.1 Se establecen relaciones con otras obras literarias
 - 3.3.1.2 Se establecen relaciones con otras obras plásticas
 - 3.3.1.3 Se establecen relaciones con otros textos de la cultura: *Historia; Geografía; Publicidad*
 - 3.3.1.4 Se apela a otros conocimientos culturales previos
- 3.3.2 Organización de la página
 - 3.3.2.1 El álbum se compone esencialmente de imágenes
 - 3.3.2.2 Disociación: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.2.3 Asociación: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.2.4 Compartimentación: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.2.5 Conjunción: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*

- 3.3.3 Marcos y fondos
 - 3.3.3.1 Imágenes sangradas: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.3.2 Imágenes enmarcadas: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.3.3 Imágenes rodeadas de blanco: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*
 - 3.3.3.4 Imágenes rodeadas de otro color: *Totalidad; Predominio; Uso ocasional*

3.4 Funciones del texto

- 3.4.1 Ligar imágenes
- 3.4.2 Introducir marcas temporales
- 3.4.3 Expresar pensamientos y sentimientos de los personajes
- 3.4.4 Crear expectativas
- 3.4.5 Determinar completamente las acciones / Contar completamente la historia
- 3.4.6 Otras funciones

3.5 Funciones de la imagen

- 3.5.1 Narrativa: *Acciones; Personajes; Punto de vista; Marco espacio-temporal*
 - 3.5.1.1 Caracterización del ambiente
 - 3.5.1.1.1 Simple / Complejo
 - 3.5.1.1.2 Realista / Realistas localizado / Fantástico
- 3.5.2 Expresiva: *Humor; Terror; Ternura; Intriga*
- 3.5.3 Lectora: Anticipan
- 3.5.4 Transformar el sentido del texto escrito
- 3.5.5 Otras funciones

3.6 Vía de comunicación visual priorizada

- 3.6.1 Empatía emotiva
- 3.6.2 Reto intelectual
- 3.6.3 Difusión del conocimiento

3.7 Tipo de álbum

- 3.7.1 Ilustrado
- 3.7.2 Narrativo
- 3.7.3 Gráfico

Para la construcción del modelo de análisis que se concreta en la ficha se tuvieron en cuenta los estudios sobre libros infantiles en los que se devela el poder del libro álbum para vehicular diferentes formas de lectura, los estudios de la Didáctica de la literatura que señalan la importancia de estos libros en la construcción del hábito lector y en la formación de la competencia literaria y los propósitos de enseñanza y aprendizaje para la educación básica colombiana (todos ellos, ámbitos abordados en otros apartados del presente documento). En vista de la importancia que tuvo la ficha de análisis para la valoración de los 53 libros álbum que constituyen el corpus y para la constatación de que la básica primaria era el nivel de educación más adecuado para diseñar la propuesta de formación docente, presentamos a continuación la descripción pormenorizada del modelo.

- El modelo de análisis

Como hemos dicho, el modelo de análisis y la ficha en que se concreta están compuestos por tres partes: 1. El nivel de la historia; 2. El nivel del discurso; y 3. El nivel extratextual. Así, la información derivada de la implementación de la primera parte de la ficha, asociada con el nivel de la historia, permite conocer el género, el tema, los personajes, el desenlace, el espacio y el tiempo de la narración. Esta información se relaciona de manera directa con algunos *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), como se aprecia en los siguientes *subprocesos* de “Literatura”⁴⁴:

Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos; Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones; Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas; Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes; Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes (MEN, 2006)⁴⁵.

Así entonces, con esta primera parte de la ficha de análisis accedemos a información sobre los libros que muestra, en primer lugar, qué tan diverso es el corpus respecto de temas, géneros, personajes y desenlaces, con lo cual identificamos cuán apropiados son los

⁴⁴ Los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) constituyen una orientación curricular clave para la educación literaria en la política educativa colombiana. Cada estándar se articula en tres componentes: *Factor*, *enunciado identificador* y *subprocesos*. En el apartado 3.3 “Los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes determinados” explicamos en qué consiste cada uno de dichos componentes.

⁴⁵ Los tres primeros *subprocesos* se dirigen al primer ciclo de la básica primaria (6-8 años de edad) y el cuarto se dirige al segundo ciclo (9-10 años de edad).

libros para favorecer tanto la implicación de los lectores con las obras como el reconocimiento de la inexistencia de una neutralidad enunciativa en ellas y de los dilemas éticos o filosóficos que proponen, aspectos propios de la dimensión afectiva y de la dimensión ético-filosófica de la literatura (Fittipaldi, 2013). En segundo lugar, el acercamiento al marco espacio temporal de las obras permite establecer una relación entre los hechos, los personajes y los lugares y épocas en que estos hechos ocurren, relación que, principalmente asociada con las obras realistas, pone de relieve la dimensión sociocultural de la literatura. En tercer lugar, conocer los elementos de la historia de los libros que conforman el corpus permite pensarlos en función de qué tanto ofrecen al fortalecimiento de la competencia literaria y al uso de estrategias de lectura que permitan acercarse a las obras y dialogar con ellas, procesos en los cuales se explicita la dimensión cognitiva de la literatura. De este modo, las dimensiones de la literatura mencionadas (Fittipaldi, 2013), en su relación con la primera parte del modelo de análisis, encuentran resonancia en la concepción de la literatura propuesta en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), donde es asumida, desde una perspectiva sociocultural como representación de las culturas y suscitación de lo estético (79) y donde, además, se destaca su lugar en la construcción del pensamiento dialógico; de allí que los *Lineamientos curriculares* propongan la lectura literaria como una posibilidad para experimentar el placer, la identificación con los otros y, en general, para comprender la complejidad humana y del mundo.

La implementación de la segunda parte de la ficha, asociada con el nivel del discurso, aporta información sobre el tipo de estructura narrativa y sobre el orden temporal. Aunque en los *Estándares* para básica primaria no se alude a los elementos del discurso narrativo literario, los incluimos en el modelo por resultar importantes para la concepción global de la obra literaria en términos de la diversidad de posibilidades con que se cuenta para narrar una historia y de los efectos que generan los usos de estas posibilidades en la recepción de la obra. En este sentido, hemos analizado, además, aquellos casos en los cuales la complejidad de la estructura narrativa se expresa a partir de la imagen⁴⁶. En este orden de ideas, la segunda parte de la ficha de análisis permite identificar obras que den lugar a la

⁴⁶ Aunque el componente visual del libro álbum se aborda en la tercera parte de la ficha, esta pauta lo incluye en vista del lugar que ocupa en la construcción de estructuras complejas de algunas obras del corpus.

reflexión sobre la construcción textual como una elección del autor, como un trabajo de organización de la información de acuerdo con intereses estéticos diversos y específicos que obligan la ampliación de las formas de lectura en pro de la búsqueda de los sentidos que potencia dicha elección, donde se expresan tanto la dimensión cognitiva de la literatura como la dimensión estético-lingüística. Esta correspondencia entre la segunda parte del modelo de análisis y las dimensiones de la literatura se extiende también a los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* en tanto promueven la lectura profunda, analítica e interpretativa de las obras literarias; una lectura ligada a la capacidad del lector para indagar en los modos de escribir y para argumentar sobre las obras, tarea para la cual resulta tan relevante su conocimiento de los mecanismos de construcción literaria como la lectura de las obras mismas.

Por último, la implementación de la tercera parte de la ficha de análisis, asociada con el nivel extratextual, aporta datos clave sobre las lecturas visual y material del libro álbum y se encuentra articulada en función de los paratextos, las relaciones intertextuales, el soporte y el código. Las pautas que indagan sobre los paratextos y sobre las relaciones intertextuales dialogan con los *subprocesos* de “Literatura” para el segundo ciclo de educación básica (9-10 años de edad):

Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.; Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no (MEN, 2006).

Por su parte, las pautas que indagan sobre las maneras como el soporte y el código visual inciden en la construcción de sentido en cada uno de los libros se vinculan con los siguientes *subprocesos* de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”:

Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas; Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica; Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas; Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas; Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal; Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas (MEN, 2006)⁴⁷.

⁴⁷ Los tres primeros *subprocesos* se dirigen al primer ciclo de la básica primaria (6-8 años de edad) y los tres últimos al segundo ciclo (9-10 años de edad).

Esta parte de la ficha de análisis permite identificar aquellas obras del corpus que evidencian las transformaciones del libro como objeto y a partir de las cuales se atribuye un carácter subversor al libro álbum; e identificar las relaciones que las obras establecen con otros textos de naturaleza artística o referencial. Así se valoran las posibilidades del corpus para abordar la dimensión sociocultural de la literatura (Fittipaldi, 2013). En segundo lugar, esta parte de la ficha ofrece un acercamiento a las maneras como se presenta la imagen y como se articula con el código verbal para construir sentido en los libros del corpus. La valoración de la interacción entre los códigos verbal y visual, asociada con la ampliación de las estrategias de lectura y con la capacidad del lector para integrar la información proveniente de diferentes fuentes semánticas y de leer globalmente, favorece el trabajo con el corpus en función de la dimensión estético-lingüística y de la función cognitiva de la literatura. En esta misma línea, los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* destacan el potencial pedagógico de la lectura intertextual en el aula, una lectura con el texto como centro de la reflexión semiótica en la que se develen las diversas relaciones que la literatura guarda con las ciencias y con las artes; de allí que, por otra parte, señalen el valor de la imagen, de su lectura y de la importancia de abordarla en obras que se construyen a partir de la interacción entre lo verbal y lo visual.

En definitiva, la implementación de la ficha de análisis da lugar a un panorama que permite identificar las posibilidades que el corpus seleccionado dentro de la *Colección Semilla* ofrece a la formación de lectores literarios en relación con el propósito que debe cumplir la literatura en la escuela según los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y según los estudios de la Didáctica de la literatura (Colomer, 1998, 2005; Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005; Fittipaldi, 2013); además ofrece un panorama que orienta el uso de dicho corpus en su relación con los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006).

La aplicación de las primeras pautas de la ficha de análisis nos permitió una clasificación de los libros de acuerdo con el género. Esta información se utilizó en la construcción de fichas de síntesis que ilustran el comportamiento de las pautas de análisis, en cada libro, dentro de un grupo menor, y que permitieron identificar la parte más significativa de este corpus en términos de educación literaria y ejemplificar, con el corpus,

rasgos particulares del libro álbum que orientaron, posteriormente, el diseño del curso para docentes en formación⁴⁸.

Con la aplicación de la ficha identificamos, de los 53 álbumes, 36 que serían los más adecuados para abordar la educación literaria en básica primaria, y a partir de los cuales articulamos el curso de formación básica docente, aunque los participantes conocieron los 53 álbumes del corpus. Del proceso de análisis devino, además, la caracterización de un “docente lector implícito”⁴⁹; es decir, un lector que interactúa con los libros del corpus y que vierte sus habilidades de lector en el ejercicio de mediación, con lo cual puede trabajar en las aulas para mejorar la educación literaria.

Destacamos la importancia que, en el proceso de análisis del corpus literario, tuvo la articulación dinámica de las políticas educativas y de la *Colección Semilla* a la luz de las disposiciones de la didáctica de la literatura, pues este movimiento “del todo a las partes y de las partes al todo” (Dilthey, 1900) nos ha permitido comprender de manera más clara las posibles influencias entre estos factores, de modo que, para el caso de los libros, la selección sea la más adecuada dentro de las posibles, en la medida en que no sólo reúne cualidades estéticas que permiten trabajar con ella en la línea de la prescripción gubernamental sobre educación literaria, sino que la trasciende.

2.2.1.3 *Formación docente existente en la Universidad del Quindío*

Una vez realizado el análisis de la educación literaria en la prescripción curricular colombiana y habiendo establecido un corpus acotado de libros álbum de la *Colección Semilla* nos ocupamos de la tercera pieza que integra la primera etapa de esta investigación, la formación docente; es decir, de la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* en la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, que es la única que proporcionaba, en el momento, preparación en ese ámbito a los futuros docentes.

⁴⁸ Las fichas de síntesis permitirían organizar los libros, de acuerdo con propósitos específicos, en posibles planes de formación continuada derivados de esta investigación.

⁴⁹ Adoptamos, de la Teoría de la recepción (Iser, 1987), el concepto “lector implícito” con la intención de transferir sus resonancias al campo de nuestra investigación, pues la articulación entre las políticas educativas que orientan la educación literaria, los libros destinados a los niños y las disposiciones de la didáctica de la literatura nos ha generado la imagen de un docente que quizá “encarne la totalidad de la preorientación” (64) derivada de esta relación.

2.2.1.3.1 Corpus de análisis

Para la consideración de la formación correspondiente al programa mencionado, revisamos de manera inductiva la documentación que legisla dicho espacio al interior de la licenciatura y que condiciona las maneras como se estructura y como se ejecuta el espacio académico. En otras palabras, revisamos el plan de estudios vigente de la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* y el microcurrículo que la enmarca.

2.2.1.3.2 Métodos de análisis y organización de los datos

Para este caso, valoramos el nivel de compatibilidad y adecuación entre las disposiciones iniciales del plan de estudios de la asignatura y las disposiciones de la educación literaria prescritas en el currículo colombiano proyectables a través del corpus literario seleccionado dentro de la *Colección Semilla*. Es decir, determinamos las cualidades del plan de estudios implementado en cuanto a sus posibilidades para integrar las disposiciones gubernamentales de educación literaria con los libros destinados para ello.

Una vez consideradas las disposiciones curriculares, los libros de la *Colección Semilla* y la formación básica para los futuros docentes, se impuso la necesidad de una segunda etapa en la investigación, la metodología de lo cual se detalla en el siguiente apartado.

2.2.2 Segunda etapa. El diseño y la implementación de un nuevo dispositivo didáctico y sus resultados

En vista de que la primera etapa de la investigación expuso el problema del desajuste en la formación básica docente en relación con el currículo colombiano y con los libros de la *Colección Semilla*, nos propusimos la tarea de dar un primer paso para resolverlo.

En el desarrollo de esta segunda etapa, integramos la información derivada del estudio de las Políticas educativas, de los libros y de la formación docente existente en la Universidad del Quindío para situarnos en el marco de la investigación acción (Elliot: 1993) y diseñar e implementar, a través de una prueba piloto, un curso de formación básica docente que promoviera la lectura de los libros álbum de la *Colección Semilla* –los que constituyen el corpus seleccionado– en su relación con las disposiciones de la Didáctica de

la literatura y de las políticas educativas colombianas. Todo esto, con el fin de empezar a dilucidar cómo se podrían proporcionar a los futuros docentes las herramientas didácticas que les permitan educar literariamente a los estudiantes de básica primaria en Colombia a partir de las directrices gubernamentales y con los materiales con que cuentan las escuelas.

Porque entendemos que el diseño de los programas de formación básica docente debe partir de un análisis que, a la luz de las disposiciones de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre literatura infantil, tome en consideración las políticas que orientan la educación literaria en básica primaria y los libros que, en el marco de estas políticas, se han dispuesto para ello, de modo que se determine la pertinencia de unas y de otros en función de una preparación idónea que permita, a los futuros licenciados, formar lectores a partir de la construcción de los puentes necesarios entre los libros y los niños (Chambers, 1995). En este sentido, la investigación ofrece una vía inicial de resolución del problema mediante una selección de libros y un dispositivo didáctico que trabaja con ellos para saldar el desajuste identificado entre la formación docente, los libros que da el Estado a las escuelas y la prescripción curricular; con lo cual se intenta el acercamiento entre el docente real y el “docente lector implícito”⁵⁰ en las obras seleccionadas de la CS y el currículo colombiano. Sabemos que esta selección de libros y este dispositivo didáctico constituyen sólo una guía inicial que debe ser ampliada en otras vías formativas y con otros libros; no obstante, la puesta en conocimiento de lo que ofrece la *Colección Semilla* a dicha educación, y de una posible relación de la CS con el currículo y con la Didáctica de la literatura, así como la demostración de una manera en la que la formación docente podría articularse a este engranaje, espera constituir un avance en el camino de la mejora de la educación literaria en la escuela colombiana.

Desde la perspectiva de la investigación acción, y a la luz de la Didáctica de la literatura y de los estudios de literatura infantil, nuestro trabajo vincula la *Colección Semilla* y el currículo para la educación literaria en Colombia al seleccionar de dicha colección un conjunto de libros abordable e idóneo para los objetivos de aprendizaje definidos en las disposiciones estatales, y ofrece así la solución a un problema que atañe a

⁵⁰ Retomamos el concepto de “docente lector implícito” en la medida en que el diseño del curso opera como una ruta que conduce a la cualificación del docente que mejor integra, en su ejercicio como mediador, las características estéticas de los libros con las disposiciones de la Didáctica y con las prescripciones curriculares para formar literariamente a los estudiantes de básica primaria en Colombia.

la formación docente de la Universidad del Quindío. Al mismo tiempo, la investigación favorece el desarrollo de las competencias literarias y docentes de los sujetos participantes (Martínez Miguélez, 2006); de modo particular, en cuanto a los saberes y las competencias para leer libros álbum y para usarlos en los procesos orientados a la educación literaria en básica primaria. Esto, en diálogo con investigaciones anteriores sobre la formación docente en este campo (Silva Díaz, 2001a, 2001b; Cerrillo, 2016; Díaz Armas, 2008; Munita, 2018; Palomares, 2015) y dando la posibilidad de caracterizar la situación en un contexto particular, el de la Universidad del Quindío, de recualificar la propia práctica y de fortalecer las posibilidades de desempeño de los futuros licenciados. Aspectos, estos últimos, que dialogan con los supuestos de Fals Borda (1990), Bernal (2006) y Hernández, Fernández y Baptista (2006), quienes destacan el rol activo de los participantes y de su lugar en la gestión de aprendizajes derivados y regulados desde la investigación acción.

El camino trazado para esta segunda etapa fue el siguiente:

1. Construir una versión renovada del plan de formación docente para la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*, en la Universidad del Quindío; trabajo derivado de manera directa de los resultados de la primera etapa de investigación, sobre las políticas educativas, los libros de la CS y la formación básica docente de tal universidad.

2. Realizar un *diagnóstico* previo de los conocimientos de los participantes sobre los ejes que articulan dicho plan: la *Colección Semilla* y el libro álbum

3. Integrar los resultados de tal diagnóstico en la cualificación del plan renovado para ajustarlo e implementar su versión resultante con miras a saldar los déficits identificados y a pilotar una primera propuesta de solución al problema específico de la formación básica docente de la Universidad del Quindío en relación con las políticas curriculares y con los materiales disponibles en las escuelas.

4. Una vez implementado el plan de formación, repetir el *diagnóstico* para contrastarlo con los resultados del diagnóstico previo, determinar la variación y establecer las tendencias que deberían caracterizar una formación básica docente destinada a preparar verdaderamente a los futuros maestros para el trabajo de educación literaria que deberían hacer. A continuación exponemos los componentes clave de esta etapa: muestra, instrumentos de recolección de datos y métodos de análisis y de interpretación de estos.

2.2.2.1 Muestra⁵¹

La muestra está constituida por 22 estudiantes de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío –8 hombres y 14 mujeres, con edades entre 18 y 37 años– que registraron la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* para el semestre I de 2015⁵². Esta asignatura, de naturaleza teórica y obligatoria, hace parte de la línea *Didáctica de la lengua materna y la literatura* de la malla curricular de la licenciatura, se ubica en el tercer semestre de la carrera y cuenta con tres créditos y cuatro horas presenciales por cada una de las 16 semanas que constituyen el ciclo académico semestral⁵³.

Al inicio del periodo académico 2015-I, ninguno de los participantes contaba con estudios en el área distintos de los realizados hasta ese momento en la licenciatura; todos habían cursado las asignaturas *Introducción a la literatura* y *Géneros teatrales*, y dos de ellos habían cursado *Teorías de la narrativa*⁵⁴.

SEXO	EDAD	ASIGNATURAS DE LITERATURA CURSADAS
Masculino: 8	Entre 18 y 22 años: 18	Introducción a la literatura: 22
Femenino: 14	Entre 23 y 27 años: 1	Géneros teatrales: 22
Total: 22	Entre 28 y 32 años: 2	Teorías de la narrativa: 2
	Entre 33 y 37 años: 1	

Tabla 1. Datos generales de los sujetos participantes.

⁵¹ “[...] La muestra, en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudie” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 562).

⁵² El grupo completo constaba de 26 estudiantes; no obstante, cuatro de ellos asistieron a menos del 40% de las sesiones de clase durante la implementación de la intervención didáctica, razón por la cual no fueron incluidos en la muestra.

⁵³ El programa de esta asignatura anterior a nuestra propuesta se describe en el capítulo 5 (“La formación docente de los futuros maestros de básica primaria en la Universidad del Quindío”).

⁵⁴ Como parte del segundo instrumento de recolección de datos, al inicio del curso, los participantes rellenaron una ficha que indagaba por la información personal y general que se incluye en esta tabla.

La participación de los estudiantes en la presente investigación fue voluntaria. En el primer encuentro del periodo académico se expusieron sus propósitos y las implicaciones de participar en ella así como la posibilidad de no hacerlo, aspectos consignados en el *Consentimiento informado* que se entregó en el mismo momento (ver Anexo 1).

2.2.2.2 Instrumentos de recolección de datos

En vista de nuestro interés por diseñar una propuesta de formación básica docente que brindara a los participantes las herramientas para promover la educación literaria en básica primaria con los libros de la *Colección Semilla*, y a partir de las disposiciones de la Didáctica de la literatura y de las políticas educativas colombianas, construimos tres instrumentos de recolección de datos, cada uno con un objetivo, que se aplicaron antes y después de la implementación del dispositivo de formación básica docente (ver Anexo 2). Los instrumentos uno y dos nos aproximaron a los conocimientos de los participantes sobre la *Colección Semilla*, que constituye el marco general de las obras con que íbamos a trabajar, y sobre el corpus literario específico que seleccionamos de ella, el *libro álbum*; el instrumento tres nos aproximó a sus habilidades y limitaciones comprensivas e interpretativas en relación con la lectura y con el análisis de un libro álbum.

Así, el primer instrumento, *Tarea escrita sobre la Colección Semilla*, consiste en la pregunta: *¿Conoce la Colección Semilla? Mencione lo que sabe de ella y de los libros que la integran*, y nos brinda pautas sobre la información que tienen los participantes con respecto a este conjunto de libros, que deberían conocer por constituir un material de trabajo disponible en las bibliotecas de las instituciones educativas de básica y media públicas del país. Si se tiene en cuenta que la CS hace parte del componente de materiales del PNLE, asumimos que el despliegue publicitario con que se difundió el Plan, a través de distintos medios de comunicación, debería haber incidido en el conocimiento de los participantes sobre el tema.

El segundo instrumento es un *cuestionario* de cinco preguntas que explora los conocimientos de los participantes sobre el libro álbum, y el reconocimiento, uso, y vinculación del término con características específicas; la lectura previa de estas obras; el reconocimiento de las habilidades implicadas en ella, y el valor que se atribuye a la lectura de libros álbum en la escuela. Con respecto a este último punto, nos interesaba saber si los

participantes se referían a los principios que sustentan, en las políticas educativas colombianas, la promoción de la lectura de imágenes y de la reflexión sobre su relación con el código escrito y sobre la literatura en relación con otros códigos, así como sobre la relación imagen-palabra con fines estéticos.

El tercer instrumento es un *comentario escrito* sobre un libro álbum representativo del corpus, y nos brinda una aproximación a la competencia de los participantes para analizar e interpretar un libro álbum de la CS y, por tanto, avizorar sus potencialidades y limitaciones como mediadores. Para elegir el libro álbum que utilizaríamos en la aplicación del instrumento tres, nos remitimos al corpus literario definitivo, resultante de la implementación del modelo de análisis diseñado en la primera etapa de la investigación. A través de este proceso identificamos cuatro obras en las que se reúnen de manera potente las características del corpus y que, además, cuentan con valores estéticos que consideramos importantes en tanto promueven la participación activa del lector: distancia interpretativa; relación complementaria entre imagen y palabra, en la que un código potencia el otro; integración del soporte a la secuencia narrativa, y uso poco convencional de los paratextos (Lluch, 2009; Colomer, 1998; Silva-Díaz, 2014; Van der Linden, 2015). Así, identificamos: *En el desván*, de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura (Il.); *Pies sucios*, de Koldo Izagirre y Anton Olariaga (Il.); *Un día diferente para el señor Amos*, de Philip C. Stead y Erin E. Stead (Il.); y *¡De repente!*, de Colin McNaughton, de entre los cuales elegimos *Un día diferente para el señor Amos*. El comentario, a su vez, fue orientado por nueve preguntas optativas, con las que pretendimos guiar el escrito hacia la integración de los componentes material, visual y verbal en la construcción de la historia que cuenta el libro álbum. Para el diseño de las preguntas tuvimos en cuenta los estudios sobre este tipo de libros, las lecturas que movilizan y los elementos de la historia y del discurso narrativo literario, lo cual convertía el ejercicio diagnóstico en un punto clave para el desarrollo del curso de formación básica docente que pretendíamos reajustar para su implementación. Con el fin de incidir lo menos posible en el ejercicio de escritura, la guía se planteó a partir de preguntas abiertas y carentes de metalenguaje pero que dieran líneas sobre las cuales ampliar el comentario. Además de esto, *Un día diferente para el señor Amos* no se incluyó entre los libros que se usaron posteriormente en el curso, con el fin de poder apreciar qué

hacían los participantes por sí mismos (sin el apoyo de un trabajo específico sobre el libro concreto) al enfrentarse con la obra después de la intervención didáctica.

En vista de nuestro interés porque la aplicación de los instrumentos de recolección de datos coincidiera con el inicio y con el final del curso *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*, el instrumento número dos se aplicó en el primer encuentro del semestre⁵⁵. De manera simultánea, los 26 participantes⁵⁶ diligenciaron el cuestionario en un periodo aproximado de 30 minutos. El primer instrumento, la tarea escrita sobre la *Colección Semilla*, y el tercero, el comentario de texto, se aplicaron en el segundo encuentro. En esta oportunidad, los estudiantes se dividieron en tres grupos. Con anterioridad, cada grupo fue citado al aula de clase con 60 minutos de diferencia, lo cual permitía que cada estudiante contara con quince minutos para diligenciar el instrumento número uno, y con cuarenta para escribir el comentario de texto; los cinco minutos restantes se pensaron como un espacio de transición para el cambio de grupo. Estos instrumentos se presentaron por separado, y en el orden mencionado, en vista de que el libro entregado para hacer el comentario está marcado con los logos del Ministerio de Educación Nacional, del Plan Nacional de Lectura y Escritura y de la *Colección Semilla*, aspecto que, consideramos, incidiría en la respuesta a la pregunta. La división de los participantes se debió a la imposibilidad de reunir 26 ejemplares del mismo libro. Optamos, entonces, por citar a los estudiantes en un horario distinto, de modo que no tuvieran espacio para compartir información relacionada con el ejercicio.

El conocimiento de los estudios sobre el libro álbum y de los aportes de la Didáctica de la literatura en relación con el lugar de estos libros en la educación literaria en etapas iniciales, sumado al análisis de las políticas educativas colombianas y de los 53 libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla*, y al reconocimiento de un contexto específico de intervención, orientaron, como se ha dicho repetidamente, la construcción de una propuesta preliminar de formación básica docente. No obstante, tras el diagnóstico inicial se hizo un análisis de sus resultados que precisó el diseño de dicha propuesta y derivó en ajustes que dieron lugar a la versión implementada. La segunda fase de

⁵⁵ En la primera parte de este instrumento se incluyó la ficha que indagaba por los datos personales y generales de los participantes.

⁵⁶ Como hemos mencionado, el total de estudiantes es 26; no obstante, la muestra está constituida por los 22 que asistieron a más del 50% de las sesiones de clase, durante la implementación de la propuesta de intervención.

recolección de datos, en la que los participantes cumplimentaron de nuevo los tres instrumentos, tuvo lugar una vez finalizada la intervención didáctica y cumpliendo con el mismo protocolo utilizado en la primera fase de recolección (orden de los instrumentos, distribución de los participantes y tiempo destinado para diligenciar cada instrumento).

2.2.2.3 *Métodos de análisis y organización de los datos*

En cuanto al instrumento uno, la tarea escrita a partir de la pregunta *¿Conoce la Colección Semilla? Mencione lo que sabe de ella y de los libros que la integran*, los datos fueron organizados a partir de cuatro categorías: 1. Características de la colección; 2. Propósito de la colección; 3. Destinatarios; y 4. Valoración personal de la colección.

En el caso del instrumento dos, el cuestionario, establecimos un marco de cuatro categorías relacionadas de modo directo con las preguntas del caso, que se mantuvieron para el análisis contrastado de ambas versiones del diagnóstico (inicial y final): 1. Definición de libro álbum; 2. Experiencia de lectura de este tipo de obras; 3. Requerimientos para la lectura de libros álbum; y 4. Importancia de la lectura de libros álbum en la escuela. Cada una de estas categorías contiene una serie de subcategorías que permite un mayor acercamiento a las respuestas de los participantes y a su análisis, como mostramos a continuación en la tabla:

C A T E G O R Í A S				
	Definición de libro álbum	Experiencia de lectura de este tipo de obras	Requerimientos para la lectura de libros álbum	Importancia de la lectura de libros álbum en la escuela
S U B C A T E G O R Í A S	1. Doble código 2. Tipos de lectura exigida 3. Función narrativa del libro álbum 4. Destinatarios	1. Se afirma haber leído libros álbum, pero no se mencionan títulos 2. Se afirma haber leído libros álbum y se mencionan títulos de la CS 3. Se afirma haber leído libros álbum y se mencionan títulos diferentes de la CS 4. Se afirma haber leído libros álbum y se mencionan títulos de la CS y diferentes de ella 5. Se afirma no haber leído libros álbum	1. Saberes 2. Competencias	1. Favorece el proceso lector 2. Favorece el diálogo con la cultura 3. Fortalece la competencia literaria 4. Cumple una función lúdica y estética

Tabla 2. Categorías de análisis de las respuestas al instrumento 2 (Cuestionario sobre el libro álbum).

El carácter abierto del tercer instrumento, el comentario de texto de *Un día diferente para el señor Amos*, nos llevó a la construcción de cinco categorías de análisis que estuvieran apoyadas en las preguntas que lo orientaron y que albergaran cada aspecto que, derivado de las características específicas del libro álbum comentado, pudieran mencionar los participantes como resultado de su interacción con la obra tras la implementación de la propuesta de intervención. Así, las categorías fueron: 1. Ingreso al libro y lectura visual; 2. Lectura material y estrategias de lectura implicadas; 3. Lectura verbal, identificación de lugares comunes y singularidades e intertextualidad; 4. Dimensiones ético-filosófica y afectiva; y 5. Construcción de la narración. Cada una de estas categorías contiene un conjunto de subcategorías que permiten ahondar en el análisis, como se aprecia a continuación:

C A T E G O R Í A S					
	Ingreso al libro y lectura visual	Lectura material y estrategias de lectura implicadas	Lectura verbal, identificación de lugares comunes y singularidades e intertextualidad	Dimensiones ético-filosófica y afectiva	Construcción de la narración
S U B C A T E G O R Í A S	1. Relación entre imágenes y palabras 2. Presencia y sentido del color 3. Funciones narrativa y expresiva de la imagen 4. Vínculo entre la imagen y el lector infantil	1. Saberes del libro como objeto 2. Identificación de claves de sentido en las cubiertas 3. Evidencia del uso de estrategias de lectura derivadas de la materialidad del libro álbum	1. Lectura verbal 2. Identificación de lugares comunes o singularidades 3. Intertextualidad	1. Dimensión ético – filosófica 2. Dimensión afectiva	1. Elementos de la historia: Trama – Personajes – Marco espacio- temporal 2. Elementos del discurso: Estructura – Narrador

Tabla 3. Categorías de análisis del instrumento 3 (Comentario de un libro álbum concreto: *Un día diferente para el señor Amos*).

Las categorías de análisis de los comentarios se aplicaron a ambas versiones del Instrumento 3, lo cual nos permitió hacer el contraste que ilustra la variación entre las versiones inicial y final del comentario de texto. En el capítulo de resultados se encuentra nuestro análisis de *Un día diferente para el señor Amos* en relación con cada una de las categorías, de modo que el lector de este documento pueda apreciar de manera más clara los aspectos de la obra a los cuales aluden o dejan de aludir los participantes en sus ejercicios.

Cabe decir, finalmente, que en esta etapa de la investigación-acción se realiza un análisis de resultados mixto, cuantitativo y cualitativo. El primero (cuantitativo), para mostrar la incidencia global de la intervención. El segundo (cualitativo), para apreciar de manera más concreta y precisa la adquisición de saberes y competencias lectoras determinada por la intervención didáctica.

Expuestas hasta aquí todas las opciones metodológicas que subyacen a la investigación, después de definir los objetivos y preguntas que la han regido, procedemos a presentar los resultados obtenidos en cada una de sus etapas, empezando por la descripción analítica de las prescripciones sobre educación literaria del currículo colombiano.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA POLÍTICA CURRICULAR COLOMBIANA

El presente capítulo responde a la intención de describir y analizar la prescripción del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) con respecto a la educación literaria para básica y media. Este propósito conlleva a la lectura panorámica del corpus curricular delimitado en el marco de esta investigación, constituido por la *Ley 115* o *Ley general de educación* (Congreso de la República de Colombia, 1994), los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) y el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (MEN, 2011)⁵⁷. Más que responder a una mirada comparativa o teórica pura, como ya se detalló en el capítulo 2, el presente análisis de la política que regula el itinerario formativo que va del inicio de la básica primaria hasta el final de la educación media parte de las variables utilizadas por Fittipaldi y Colomer (2014) en el análisis de siete diseños curriculares y del rol de la literatura en ellos. Estas variables corresponden, en síntesis, a organización y finalidades de la educación literaria; estructura del área de literatura, objetivos y concepción; saberes literarios y parámetros de progresión; corpus, y modos de aproximación, y han determinado las secciones en que se divide el presente capítulo.

Nuestro análisis varía del implementado por Fittipaldi y Colomer (2014) en el itinerario escolar analizado⁵⁸; lo anterior debido a nuestro interés por, una vez estudiada la política curricular que regula la educación básica y media completa, identificar cómo podría aportar la *Colección Semilla* a propósitos de educación literaria específicos. De allí que, como hemos declarado en la metodología, tras analizar la política y de estudiar la CS optáramos por orientar la propuesta de formación docente hacia la educación literaria en básica primaria.

⁵⁷ En el apartado 2.2.1.1 de la metodología (“Las políticas curriculares del estado colombiano”) se han precisado, en su momento, los criterios de selección del corpus de políticas, que recordamos al lector: actualidad, relación con el área de Lengua castellana, y nivel de escolaridad.

⁵⁸ Recordemos que las autoras analizan exclusivamente la educación primaria mientras nosotros lo hacemos con la educación básica y media.

3.1 Las maneras en que se organiza la educación y las finalidades que persigue

3.1.1 Organización de la educación

En Colombia, el nivel de educación básica comprende dos ciclos; el primero, de cinco años, denominado básica primaria; y el segundo, de cuatro años, denominado básica secundaria. El nivel de educación media, posterior a la básica, comprende un sólo ciclo que dura dos años. El curso de ambos niveles comprende un periodo de once años, que se inicia a los seis años de edad y se extiende hasta los dieciséis, aproximadamente⁵⁹. Excepto los que corresponden a la educación media, todos los grados son obligatorios (Ley 115, Congreso de la República de Colombia, 1994); sin embargo, existe una tendencia generalizada a cursar los once grados, tras los cuales se otorga el título de bachiller. Con el ánimo de ofrecer al lector un panorama más claro de cómo se organiza la educación en Colombia, presentamos a continuación un paralelismo con el sistema español:

PAÍS	EDAD	DENOMINACIÓN	CURSOS	OBLIGATORIEDAD
Colombia	6-10	Básica primaria	1°, 2°, 3°, 4°, 5°	Si
España	6-12	Educación primaria	1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°	Si
Colombia	11-14	Básica secundaria	6°, 7°, 8°, 9°	Si
España	13-16	E.S.O	1°, 2°, 3°, 4°	Si
Colombia	15-16	Educación media	10°, 11°	No
España	17-18	Bachillerato o Enseñanza de grado medio	1°, 2°	No

Tabla 4. Correspondencias entre la organización de la educación en Colombia y en España.

3.1.2 Finalidades que persigue la educación

Por lo que respecta a las finalidades de la educación básica (6-14 años), la *Ley 115* o *Ley General de Educación* se refiere a la formación integral de los individuos en las

⁵⁹ El grado *cero* o *transición* se cursa a los cinco años de edad, representa el inicio de la educación formal obligatoria, y hace parte del nivel de educación Preescolar.

diferentes dimensiones del desarrollo humano. En este orden de ideas, su principal propósito es que los ciudadanos cuenten con la posibilidad de acceder de manera crítica y creativa al “conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico” y de establecer “relaciones con la vida social y con la naturaleza”, en función de posibilitar su ascenso en el itinerario escolar, su posicionamiento personal en la sociedad y su vinculación laboral. En el marco de lo anterior, se enfatiza en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas, del razonamiento lógico y analítico, del espíritu investigativo y del conocimiento de la realidad nacional. Todo ello en diálogo con el entorno y con la aplicación de los aprendizajes en contextos reales de participación (Ley 115, Artículo 20).

En cuanto al nivel de educación media (15-16 años), el propósito principal es posibilitar el acceso a la educación superior o al trabajo. De allí que las finalidades educativas sean similares a las de la educación básica, pero con mayor “profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando” y con una orientación hacia la participación en “programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno” (Ley 115, Artículo 30).

Para cumplir con las finalidades mencionadas, se proponen, para ambos niveles, las siguientes áreas obligatorias fundamentales, que deben comprender cuando menos el 80% del plan de estudios⁶⁰:

1. Ciencias naturales y educación ambiental
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
3. Educación artística
4. Educación ética y en valores humanos
5. Educación física, recreación y deportes
6. Educación religiosa
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros
8. Matemáticas
9. Tecnología e informática (Ley 115, artículo 23).

De esta organización se derivan los propósitos específicos para el área de Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, según correspondan a los niveles de básica o media.

⁶⁰ “Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (Ley 115, Artículo 31).

3.1.2.1 *Propósitos para la educación básica primaria, 1° a 5° (6 a 10 años de edad aproximadamente)*

Al grupo de grados que conforman la básica primaria se articulan finalidades específicas, relacionadas con el área:

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

[...]

l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura; (Ley 115, artículo 21).

En esta serie de objetivos se aprecia, en principio, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, tendiente al desarrollo de habilidades comunicativas básicas como hablar, leer, escuchar y escribir. A propósito de ello, el término “correctamente” sugiere una postura prescriptiva que suplanta la concepción de uso “adecuado” por la de uso “correcto” de la lengua. Así mismo, percibimos cierta prioridad hacia el uso de la lengua castellana, aun en el caso de grupos étnicos que cuentan con una lengua materna diferente de la reconocida como lengua oficial colombiana; y, si bien se destaca el valor de la lectura, consideraríamos valiosa la precisión sobre el tipo o los tipos de lecturas a que hace referencia la ley. No obstante, valoramos el reconocimiento de las posibilidades estéticas de la lengua y de los individuos, así como de la literatura como arte⁶¹.

3.1.2.2 *Propósitos para la educación básica secundaria, 6° a 9° (11 a 14 años de edad aproximadamente)*

En cuanto a las finalidades específicas vinculadas con el área, para los grupos de básica secundaria la *Ley 115* propone los siguientes objetivos:

a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

⁶¹ Respecto de las finalidades que persigue la educación en Colombia, consideramos que, aunque la Ley 115 es bastante general, ella misma estipula que los lineamientos curriculares para cada área harán las precisiones correspondientes.

- b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;
[...]
- k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales; (Ley 115, artículo 22).

El primer objetivo se orienta hacia la comprensión y la producción textual, determinadas, como en los objetivos para el ciclo anterior, por una noción de uso “correcto” y, para este caso, en diálogo con una concepción del lenguaje ligada al carácter sistémico de la lengua. El segundo objetivo se vincula con la función estética del lenguaje expresada a través de la literatura, y se enfoca en la creación y en el “estudio” de obras literarias nacionales e internacionales; con lo cual valdría la pena precisar si el estudio implica la lectura, el conocimiento de su existencia o el análisis crítico, entre otras posibilidades. Por último, el tercer objetivo se relaciona con el placer estético, y constituye un punto de llegada tras el contacto personal con las obras de arte, entre las cuales, intuimos, se encuentra la literatura, una intuición derivada del reconocimiento del carácter artístico de la literatura en los objetivos del ciclo anterior.

3.1.2.3 Propósitos para la educación media, 10° y 11° (15 y 16 años de edad aproximadamente)

A propósito de las finalidades específicas para los grupos de educación media, la *Ley 115* (artículos 30 y 31) declara que tanto las áreas obligatorias como los objetivos de área son los mismos de la educación básica. Por eso, al área de Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros para la educación media se trasladan: un objetivo general de la educación básica (“Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”), un objetivo específico de la básica primaria (“El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”) y un objetivo específico de la básica secundaria (“La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”).

En virtud de lo anterior, observamos que con los dos primeros objetivos se confirman: el enfoque comunicativo ya identificado en los ciclos anteriores y vinculado con el fortalecimiento de habilidades comunicativas básicas; la prescripción hacia el uso “correcto” de la lengua; la valoración de la lengua castellana por encima de otras lenguas maternas, y la imprecisión respecto de la lectura a que se refiere la ley. Por otro lado, en cuanto al tercer objetivo, se destaca la experiencia estética derivada de la familiarización con diferentes manifestaciones artísticas.

3.1.3 Conclusiones sobre las maneras en que se organiza la educación y las finalidades que persigue

Los niveles de educación básica y educación media en Colombia abarcan un periodo de 11 años, distribuidos en los ciclos de básica primaria, básica secundaria y media, de los cuales son obligatorios los dos primeros. No obstante, existe una marcada tendencia a terminar el itinerario completo, de modo que, aunque la *Ley 115* estipule la obligatoriedad sólo de la educación básica, los ciudadanos cursen los grados décimo y undécimo, correspondientes con la educación media. La básica primaria se inicia a los seis años y la educación media se finaliza a los dieciséis, aproximadamente.

La política curricular colombiana se articula a partir de la noción de “competencias”, eje que genera consistencia entre los principios generales de la educación estipulados en la *Ley 115* (Congreso de la república, 1994), los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), y el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (MEN, 2011). En la *Ley 115 o general de educación*, los objetivos del área, en primer lugar, se vinculan con el desarrollo de habilidades comunicativas básicas, en contraste con una concepción prescriptiva de la lengua determinada por la orientación hacia el uso “correcto” y hacia el estudio del sistema lingüístico. En segundo lugar, apuntan al reconocimiento de la función estética del lenguaje y de las posibilidades expresivas y comprensivas que ofrece así como al placer derivado de la lectura, pero de manera general y abstracta. Aunque en uno de los objetivos se menciona “la familiarización con los diferentes medios de expresión artística”, no se encuentran alusiones explícitas a las narrativas icono-verbales ni a los modos de construcción o recepción de este tipo de obras.

3.2 El modo en que se estructura el área de literatura, sus objetivos de aprendizaje y la concepción construida acerca de esta

La *Ley 115* o *Ley general de educación* (Congreso de la República de Colombia, 1994) plantea las nueve áreas fundamentales y obligatorias del currículo de educación básica, entre las que se encuentra “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (artículo 23), y declara que para el nivel de educación media las áreas obligatorias son las mismas, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía (artículo 31); con lo cual, el ámbito literario para ambos niveles queda suscrito implícitamente al área mencionada. Esta ley también afirma que el Ministerio de Educación Nacional desarrollará los estándares de competencias y los lineamientos curriculares de las áreas, de modo que se concreten las particularidades de cada ámbito curricular en términos disciplinares y pedagógicos. Por ello, tanto el reconocimiento de la estructura del área como de las concepciones y objetivos de aprendizaje subyacentes se encuentran en los respectivos lineamientos.

Los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) se presentan como una manifestación de la figura “facilitadora” u “orientadora” asumida por el Ministerio de Educación Nacional respecto de las instituciones educativas. Su carácter flexible responde al reconocimiento de la autonomía institucional como principio rector del currículo vigente en Colombia. Por eso estos lineamientos se estructuran en torno a cinco núcleos temáticos que pueden nutrir el currículo: El lenguaje y la literatura en la escuela; el currículo y el proyecto educativo institucional; la concepción de lenguaje; ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares; y, modelos de evaluación en lenguaje. Pero, como se ha dicho, sin asumir una postura cerrada de prescripción curricular: “Con los lineamientos se pretende atender a esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN, 1998: 11).

3.2.1 Concepción y estructura del área de literatura

En el currículo colombiano, la educación literaria se encuentra ligada al estudio de la lengua castellana. Por esa razón, tanto los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) como los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN,

2006) ofrecen las pautas que regulan su orientación en las instituciones educativas; también por esto, el nombre de la asignatura en la que se concreta el área varía de modo que aluda exclusivamente a la lengua o a la lengua y la literatura; y el número de horas de la asignatura se divide en lengua y literatura, variando de una institución a otra según criterios propios y atendiendo al principio de autonomía institucional.

Ante las posibles diferencias de nominación y de número de horas derivadas de las decisiones tomadas por cada institución en el marco de su Proyecto educativo, los *Lineamientos curriculares* adoptan una concepción sociocultural de la literatura desde la cual se la entiende como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las artes; y como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998: 79). Concebida de esta manera, se atribuye a la literatura un sentido particular en la escuela, expresado del siguiente modo en el capítulo introductorio de los lineamientos:

No se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer [...] sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras (12).

Estas precisiones, sobre el concepto de literatura y sobre la lectura literaria se articulan a un currículo por procesos, que destaca el desarrollo de habilidades para comunicarse en contextos específicos, para interactuar y para construir conocimiento. Tales prioridades responden a la “Concepción de lenguaje” que, propuesta en estos mismos lineamientos, se caracteriza por asumir la significación como una de sus funciones principales. Así, además de la comunicación, la significación constituye el horizonte de la formación escolar en lengua materna, e implica reconocer y potenciar “los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (47). Al dejar tan claramente expuesto que la escuela debe constituir un espacio para la lectura y para la interpretación literaria, se evidencian en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* los principios de la educación literaria orientados al

incremento de las posibilidades de los lectores para interpretar las obras y, como consecuencia de ello, al desarrollo del gusto por la lectura.

En esta línea, las competencias se definen como “capacidades con que un sujeto cuenta para”; y se precisa que la orientación “hacia la significación” implica una concepción de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) que enfatice en los medios de los cuales se vale el sujeto para elaborar sentidos contextualizados. De allí que el objeto de enseñanza–aprendizaje se materialice en una competencia comunicativa–significativa, compuesta por siete subcompetencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, poética, y literaria; entendida, esta última, como

la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas (MEN, 1998: 51).

Es notoria, entonces, una concepción clara de lectura literaria, enfocada en los procesos de recepción, que sintoniza con la Didáctica de la literatura, que toma distancia de la decodificación y que reconoce la interacción de factores diversos: “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (49).

3.2.2 Objetivos de aprendizaje del área

Las implicaciones pedagógicas de las concepciones mencionadas en el apartado anterior se establecen en relación con objetivos abiertos, de modo que sean las instituciones educativas quienes los concreten y materialicen. Los ejes para pensar propuestas curriculares, y que constituyen la base para la formulación de estos objetivos, son:

1. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación
2. Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos
3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura
4. Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación
5. Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento (MEN, 1998: 53).

Centramos ahora la atención en dos de estos ejes: el primero, *referido a los procesos de construcción de sistemas de significación*; y el tercero, *referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura*. Si bien es el tercer eje el que se ocupa del ámbito literario, agregamos el primero a esta revisión en vista de que aborda las narrativas icono-verbales y, con esto, se refiere a la importancia de la articulación entre los códigos verbal y visual con fines estéticos, lo cual se relaciona de modo directo con la literatura. Aunque podría parecer que el segundo eje está implicado con nuestro trabajo en tanto alude a los procesos de interpretación y producción textual, su exclusión deriva de que dichos procesos se vinculan de manera medular con textos no literarios. Veamos ahora cómo se expresan los objetivos de aprendizaje en cada uno de los ejes elegidos.

3.2.2.1 *Procesos de construcción de sistemas de significación*

Este eje señala cómo, además del énfasis necesario en el código verbal, la escuela debe abordar las diversas formas de comunicación y sistemas de signos que circulan por la vida escolar y fuera de ella: “Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso ... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales” (MEN, 1998: 54). Para esto, en los lineamientos se diferencian cuatro niveles de trabajo pedagógico:

a) *Construcción o adquisición de sistemas de significación*, en el que se cuestionan los métodos de enseñanza de la escritura que parten de unidades menores como letra, sílaba o palabra, y que aíslan la lectura del contexto social, y se menciona el dibujo como medio de expresión válido.

b) *Uso*, referido a las limitaciones de plantear el sistema de la lengua como objeto directo de enseñanza y aprendizaje, sin la respectiva conexión con los usos sociales, por lo que se señala que el estudio de la lengua como código no debe enfatizarse durante los primeros grados de formación y que, en cambio:

[...] la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación (1998: 55).

c) *Explicación del funcionamiento de los sistemas de significación*, referido a la reflexión analítica sobre los componentes de los sistemas de significación. Para el caso de la lengua, se habla de conocer los “niveles” y, a modo de ejemplo, se aborda la manera como en la producción de descripciones resulta adecuado “usar” ciertos recursos discursivos e indagar, a la vez, por algunos rasgos del “sistema” como la noción de “adjetivo” o el reordenamiento de las partes de la oración para lograr determinados efectos en el lector. Y, por último, en el nivel

d) *Control sobre el uso de los sistemas de significación* se habla de la “toma de distancia” para regular de modo consciente el uso de dichos sistemas y, con el fin de marcar el valor metacognitivo de este modo de proceder, se utilizan como ejemplo la auto-corrección y la autoevaluación del proceso de escritura o los subrayados que permiten “controlar” los procesos de comprensión.

Para el trabajo curricular en torno a los diversos sistemas de significación en los diferentes grados de escolaridad, se sugiere enfatizar, en la básica primaria, en los niveles de apropiación y uso; y en la básica secundaria, en los niveles de explicación y control (MEN, 1998: 61).

Resulta evidente que aun cuando en el nombre del eje se alude a “diferentes sistemas de significación”, y en su descripción se mencionan “lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...)” (MEN, 1998: 54), el énfasis está puesto en el lenguaje verbal; lo demuestran los ejemplos usados para referirse a los cuatro niveles, con usos exclusivamente verbales. Esta circunstancia deja ver cierta inconsistencia entre el reconocimiento, declarado explícitamente, del valor que tienen los modos no verbales de comunicación en la construcción del universo simbólico de los sujetos, y su importancia subsiguiente en la escuela, y la implementación de mecanismos que permitan materializar su presencia en las aulas, de modo que los “diferentes sistemas de significación” trasciendan la mera enunciación en la política educativa.

3.2.2.2 *Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura*⁶²

En este eje, los *Lineamientos curriculares* expresan que para abordar la literatura en la escuela resulta necesario concebirla como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las artes; y como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998: 79).

En función de esta concepción se expone la posibilidad de concretar los objetivos de aprendizaje a partir de la estética, la historiografía y la semiótica. No obstante, se advierten algunas irregularidades respecto de la puesta en práctica de cada una de estas opciones en el contexto educativo colombiano, en el que ha existido una tendencia a reducir la dimensión estética al desarrollo de la “recreatividad” (MEN, 1998: 81); la historiografía, a la “periodización lineal de la historia de la literatura” (80); y la semiótica, “a la mera clasificación de unidades textuales” (80); todo lo cual desplaza la lectura de las obras literarias y su análisis interpretativo. En este orden de ideas, se enfatiza:

Lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la “recreatividad”; también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyera y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación (80-81).

Se señala, entonces, el valor de la lectura crítica y de la argumentación como medio para abordar y examinar los aprendizajes literarios, pues “no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, [...] hay que indagar por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura” (81). Así, mediante la alusión a una lectura intertextual de la novela *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, se destaca el potencial pedagógico que subyace a este tipo de lectura en el aula; un tipo de lectura en la que el texto es el centro de la reflexión semiótica, y en la que se fomenta el “diálogo entre los textos” que, en últimas, permite conjugar los tres enfoques teóricos antes citados.

⁶² En los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) se declara que la autoría de este apartado corresponde a Fabio Jurado Valencia.

Con lo anterior, se destaca la importancia de la competencia literaria y de los saberes didácticos que le permitan al docente de literatura orientar la lectura hacia la interpretación de los valores estéticos de las obras, en posible diálogo con otras obras y con otros campos del saber.

3.2.3 Conclusiones sobre el modo en que se estructura el área de literatura, sus objetivos de aprendizaje y la concepción construida acerca de esta

En vista de que en el currículo colombiano la educación literaria está articulada con el estudio de la lengua, el nombre del espacio académico y el número de horas asignado a este varían de acuerdo con las consideraciones que tomen las instituciones educativas en el ejercicio de la autonomía que les ha otorgado la *Ley general de educación*.

No obstante, a propósito de los objetivos de aprendizaje y de la concepción de literatura subyacente, podríamos señalar que, si bien no hay objetivos cerrados o prescritos para los maestros, en los “ejes para pensar propuestas curriculares” se aprecia la intención de formar el hábito lector para interactuar con el lenguaje, disfrutar, conversar sobre lo leído y acceder a la lectura como actividad social o como bien cultural; y de lograr el reconocimiento de la literatura como producto sociocultural, vinculado con la dimensión estética del lenguaje, en el que convergen las diversas manifestaciones humanas y al que subyace la misma complejidad del ser humano; todo esto con la atención puesta siempre en la interpretación de las obras. Es decir, los objetivos de aprendizaje y la concepción de la literatura que les subyace dialogan de manera intensa con las disposiciones de la Didáctica de la literatura; y, en esta misma vía, destacan el valor de la competencia literaria del maestro y de su posicionamiento en la mediación.

Con respecto a la “concepción de lenguaje”, es explícito el desplazamiento de la *competencia comunicativa* hacia la *competencia significativa*, en el sentido de reconocer las particularidades del usuario real de la lengua cuando afronta el proceso de dar significado y sentido a los signos. Para el caso de la lectura literaria, esto equivale a pensar en las condiciones en el marco de las cuales el estudiante adelanta procesos de recepción, inevitablemente situado en su historia personal, en las características particulares de las obras y en las circunstancias que enmarcan el acto de lectura.

Por último, resulta escasa la implicación de los *Lineamientos curriculares* con las narrativas icono-verbales, pues, más allá de aludir a ellas y a su importancia en el “eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación”, no se conceptualizan ni tampoco se explicitan los mecanismos a través de los cuales construyen el sentido o las condiciones particulares que determinan su lectura. Además de esto, no se mencionan en el “eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje”, donde también podrían caber.

3.3 Los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes determinados

Para identificar los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes propuestos para la educación básica y media en Colombia, es necesario remitirse a los *Estándares Básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006)⁶³, un documento clave para la toma de decisiones asociadas con el diseño y la secuenciación de competencias, contenidos y procesos relativos a las áreas básicas del currículo en este país. El *estándar* se define en tensión con la noción de “calidad”, uno de los motores centrales de la política educativa nacional⁶⁴:

[...] los *estándares básicos de competencias*⁶⁵ constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer* para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (MEN, 2006: 9).

Para el caso particular de las competencias en lenguaje, los *Estándares* se estructuran en un sistema de tres componentes: *Factor*, *Enunciado identificador* y *Subprocesos*. Los *factores* son cinco campos generales que atraviesan el itinerario de la educación básica y media: 1. Producción textual, 2. Comprensión e interpretación textual, 3. Literatura, 4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y 5. Ética de la comunicación. Estos *factores* guardan relación con los ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares, postulados en los *Lineamientos curriculares para lengua*

⁶³ El Ministerio de Educación Nacional publicó tres versiones de este documento, y la de 2006 es la última.

⁶⁴ La noción de “calidad” se presenta en la política curricular colombiana a partir del proceso denominado *Renovación curricular*, implementado, por iniciativa del MEN, en los años ochenta.

⁶⁵ Las cursivas son de la fuente.

castellana: “Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales 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 de desarrollo del pensamiento” (MEN, 1998: 53). De allí que, en la publicación de los *Estándares*, el MEN declare que el punto de partida para su elaboración fueron los *lineamientos*.

Los *enunciados identificadores*, derivados de cada *factor*, incorporan saberes específicos y objetivos de aprendizaje, inmediatos o remotos, y materializables a través de los *subprocesos*. Estos últimos, los *subprocesos*, se expresan en listados de acciones orientadas al avance del estudiante hacia la consecución del saber y del objetivo, imbricados en el *enunciado identificador*. En general, cada *factor* cuenta con uno o dos *enunciados identificadores*, de cada uno de los cuales se deriva un conjunto de *subprocesos*. Veamos un ejemplo:

FACTOR	Producción textual	
ENUNCIADOS IDENTIFICADORES	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas
SUBPROCESOS	Para lo cual, - Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. - Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. [...]	Para lo cual, - Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. - Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. [...]

Tabla 5. Estructura, ejemplificada, de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006).

El MEN propone una distribución de los once grados que constituyen la educación básica y media en cinco ciclos y para cada ciclo ofrece una serie de *Estándares*. Así, el primer ciclo comprende los grados de primero a tercero (6-8 años de edad); el segundo ciclo, cuarto y quinto (9-10 años de edad); el tercer ciclo, sexto y séptimo (11-12 años de edad); el cuarto ciclo, octavo y noveno (13-14 años de edad); y, el quinto ciclo, décimo y undécimo (15-16 años de edad)⁶⁶. La relación de secuencialidad planteada entre los ciclos sugiere el dominio de unos saberes progresivamente complejos, pues se asume que lo aprendido en uno se requiere en el posterior. A este fenómeno, denominado “coherencia vertical”, se atribuye la posibilidad de constatar los progresos formativos.

Como se explicó en el apartado de metodología, con miras a identificar los conocimientos literarios y los criterios de progresión de los aprendizajes para la educación básica y media en Colombia hemos establecido una relación entre las dimensiones Cognitiva, Afectiva, Estético-Lingüística, Ético-Filosófica y Sociocultural que Fittipaldi (2013) reconoce en la literatura, y que propone en articulación con la educación literaria, y los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) ligados al propósito de esta investigación; es decir, los correspondientes a los *factores* “Literatura” y “Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos”⁶⁷. Para ello nos ocuparemos de identificar cómo ascienden los *subprocesos* a través de los *Estándares* propuestos para los cinco ciclos de la formación básica y media. Con esto esperamos obtener un panorama más amplio de las posibilidades que ofrecen los *Estándares* para abordar, en la escuela, el hecho literario desde sus múltiples dimensiones. En otras palabras, se trata de poder valorar si estas orientaciones curriculares apuntan, y en qué medida, a la formación del lector literario a partir de una ruta en la cual se avance hacia el reconocimiento de la literatura como arte, como artificio, como producto sociocultural, como fuente de placer, como expresión y posicionamiento de unas maneras particulares de ser, de ver, de estar y de decir; lo cual, por

⁶⁶ De este modo, al nivel de básica primaria corresponden el primero y el segundo ciclos; al de básica secundaria, el tercero y el cuarto ciclos; y al de educación media, el quinto ciclo. En el apartado 3.1.1 (“Organización de la educación”) mostramos la equivalencia con el sistema español, pero incorporamos aquí la subdivisión en ciclos.

⁶⁷ Como declaramos en la metodología, con el corpus de políticas establecido, nos propusimos identificar los apartados que se refieren de manera particular a la literatura, incluyendo las obras literarias que involucran la imagen. Así, en “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” encontramos *Estándares* específicos que abordan las narrativas icono-verbales y el código visual con fines estéticos, por lo que incluimos este *factor* en el análisis al lado de “Literatura”.

su parte, se aprecia en la concepción de la literatura propuesta en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana*.

3.3.1 Estándares para Primer ciclo: Básica primaria, 1°- 3° (6 a 8 años de edad)

En el *factor* “Literatura”, el inicio de la primaria se plantea con el *enunciado identificador* “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”. El estudiante debe expresar sus alcances a partir del desarrollo de un conjunto de actividades – destrezas que, en términos de *subprocesos*, son:

- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.
- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro.
- Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.
- Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

En estos *subprocesos* se promueve la lectura y el reconocimiento de diversos géneros literarios; se alude a dos componentes básicos de la trama (inicio y final) y a la creación o la recreación de historias, lo cual implica el reconocimiento de sus componentes básicos. Con ello, se insinúa la presencia de la dimensión afectiva, en vista de que se propicia un contacto con obras diversas que puede conducir a la experimentación del placer estético; de la dimensión cognitiva, porque se sugiere una aproximación a la construcción de la narración y a los recursos implicados en ello; y de la dimensión estético-lingüística, en tanto la creación implica el uso de recursos lingüísticos que posibiliten la transformación de hipotextos. Junto a esto, advertimos mayor atención a la narración en contraste con la que se ofrece a la poesía y al teatro.

Por su parte, el *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” propone, para este mismo ciclo, el *enunciado identificador* “Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal”, articulado con los *subprocesos* siguientes:

- Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.
- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.

- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

Este *estándar* promueve el valor de la imagen desde sus posibilidades comunicativas y estéticas; y apunta a la comprensión tanto de los recursos retóricos que condicionan las imágenes como del tipo de recepción que, explícita o implícitamente, movilizan. Asimismo, insta a desarrollar procesos de lectura que exigen la interacción icónico-verbal. En consecuencia, se aprecian la dimensión afectiva, en la medida en que se promueve la lectura de obras diversas que, para este caso particular, se valen exclusivamente de código visual o de este en relación con el verbal, lo cual favorece otros tipos de intereses lectores; y, de manera especial, las dimensiones cognitiva y estético-lingüística, pues la lectura icónico-verbal requiere asumir al código visual como una variedad expresiva y estética, e implica un ejercicio cognitivo que trasciende la decodificación verbal. No obstante, señalamos la importancia de ahondar en los diferentes tipos de relación que se establecen entre los códigos cuando el significado depende de la interacción palabra–imagen.

3.3.2 Estándares para Segundo ciclo: Básica primaria, 4° y 5° (9 a 10 de edad)

En atención a la “coherencia vertical”⁶⁸, el *enunciado identificador* de “Literatura” retoma para este ciclo las bases del anterior, implicado con la lectura comprensiva y lúdica de una diversidad de textos literarios, y pasa a un nivel más profundo del proceso de recepción: “Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto”. Señalamos que esta “elaboración de hipótesis” implica una capacidad comprensiva que debe haberse desarrollado, aun cuando sea de modo incipiente, en el ciclo anterior. Como *subprocesos* para avanzar hacia este *estándar*, se proponen:

- Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.
- Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.
- Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.
- Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.

⁶⁸ Mencionada en este mismo apartado, después de la Tabla 5; se asume como resultante de la relación de secuencialidad, planteada entre los ciclos, que sugiere el dominio de unos saberes progresivamente complejos.

- Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.

En estos *subprocesos* se alude a los mismos géneros mencionados en el ciclo anterior; al reconocimiento de los componentes de la historia que constituyen tiempo, espacio, acción y personajes; a los paratextos en su relación con la construcción de hipótesis predictivas; y al establecimiento de relaciones intertextuales. Por eso, en cuanto a las dimensiones, encontramos una equivalencia de base frente al *estándar* “Literatura” del ciclo anterior, pues se recurre de nuevo a los planos afectivo, estético-lingüístico y cognitivo pero se añade, ahora, la dimensión sociocultural, manifiesta en la atención a los paratextos y a los procesos de lectura intertextual y sugerida aquí por el diálogo entre unas obras y otras, por un lado, y entre las obras y los contextos de los cuales surgen, por otro.

Llama la atención que en este *estándar* no se encuentren alusiones a la trama, limitada en el ciclo anterior a la “formulación del inicio y el final de algunas narraciones”. Esta situación nos lleva a preguntar por la integración del conflicto y por los procesos que conducen a su identificación en las obras, al análisis de su lugar en la construcción de sentido y a la reflexión sobre su efecto en el lector, pues vemos en este elemento de la historia un punto clave para la exploración de la dimensión ético-filosófica de la literatura. Una vez más, advertimos, en el conjunto de *subprocesos*, un enfoque mayor en la narración, lo cual relega el trabajo en torno a la poesía y al teatro.

Frente al *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, para este segundo ciclo se presenta el *enunciado identificador* “Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas”; con lo cual observamos cierta progresión que va de la “comprensión de la información”, buscada en el ciclo anterior, hacia “el uso de los códigos”, buscada en este. Advertimos, pues, un énfasis en los “efectos” comunicativos del código, articulado mediante recursos que responden a una intención determinada. Esto implica un primer paso al reconocimiento contextual de las estructuras simbólicas que subyacen a la información codificada por fuera del lenguaje exclusivamente verbal, lo cual se refuerza cuando observamos los *subprocesos*:

- Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.

- Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.
- Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.
- Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.

Estas acciones, orientadas a promover el dominio y el uso de recursos no verbales en ciertas situaciones comunicativas, constituyen un plano clave de la lectura semiótica. En este sentido, a las dimensiones estético-lingüística y cognitiva, ya advertidas en el ciclo anterior, se suma la dimensión sociocultural, expresada en tensiones como la producción-reproducción de la cultura y de sus símbolos, o la interpretación-creación de, o a través de, códigos no verbales de diversa índole. No obstante, identificamos en los *subprocesos* una exclusión de los usos no verbales con implicaciones estéticas, ya presentes en el primer ciclo y necesarios para el ejercicio de la capacidad creativa y lúdica mediante este tipo de códigos. Esta situación representa, a nuestro modo de ver, una ruptura en la progresión y un vacío en los aprendizajes, en la medida en que la función estética determina formas distintas de comunicar y de significar.

En síntesis, los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* para básica primaria, respecto del *factor* “Literatura”, desatienden las obras literarias que involucran el código visual o que se construyen a partir de la interacción imagen palabra, y que, como en el caso del libro álbum, han mostrado un gran valor en el acercamiento de los estudiantes a la lectura literaria y a la familiarización con los códigos tanto verbal como visual. Por otra parte, los *subprocesos* se anclan principalmente al género narrativo, de modo que la poesía y el teatro se perciben en un segundo lugar respecto de la narración. Esta situación es inquietante en la medida en que el primer ciclo, que agrupa los grados de primero a tercero de básica primaria, podría afianzar un *camino lector* que se sostiene, en buena parte, en la literatura oral, en la que ocupan un lugar importante las rondas, canciones, adivinanzas y trabalenguas. Finalmente, la progresión de los contenidos de aprendizaje resulta inestable en tanto se desatienden elementos de la historia, como el conflicto, que consideramos de gran importancia por estar ligado a la dimensión ético-filosófica de la literatura, y del discurso, como la estructura o la voz narrativa, claves para el reconocimiento de la narración literaria como una creación estética cuya construcción está determinada por factores lingüísticos y extra lingüísticos.

Respecto del *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, se presenta una imprecisión en la medida en que no se especifica cuándo estos sistemas cumplen una función estética y cuándo no lo hacen, circunstancia que determina tanto los procesos de producción como los de recepción. Así mismo, se desatienden las maneras como, en los textos multimodales, los diferentes códigos se influyen entre sí e inciden en la construcción de sentido, en una tensión que varía dependiendo de factores cambiantes como la intención comunicativa, los tipos de obras o los contextos de recepción, entre otros⁶⁹.

3.3.3 Estándares para Tercer ciclo: Básica secundaria, 6° y 7° (11 a 12 años de edad)

El *enunciado identificador* de “Literatura” para el tercer ciclo es “Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa”. Con esto se percibe una transformación progresiva, que parte del interés por fomentar la capacidad “lúdica del lector” en el primer ciclo, pasa a la elaboración de “hipótesis de comprensión en los niveles intra y extratextuales” en el segundo y llega a un primer nivel de la competencia crítica en el tercero. Para ello, el *estándar* propone los siguientes *subprocesos*:

- Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.
- Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.
- Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.
- Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.

En esta oportunidad, la apertura a los grandes géneros de la literatura constituye el motivo central de la educación literaria. En relación con ellos, se plantean el reconocimiento y la diferenciación de procedimientos narrativos, líricos o dramáticos; la

⁶⁹ Como hemos expresado en el capítulo 2, aún cuando analizamos toda la política curricular para educación literaria, finalmente, el análisis del tramo para básica primaria en diálogo con el análisis de los libros nos condujo a poner el foco de la formación docente en la básica primaria, donde se sientan las bases para la formación de lectores literarios.

comprensión de algunos elementos de la historia; y la construcción de hipótesis a partir del establecimiento de relaciones entre las obras y los contextos de producción. En este sentido, encontramos un acercamiento a las dimensiones afectiva y estético-lingüística, porque se promueve la aproximación del estudiante a formas literarias diversas que sintonicen con intereses temáticos o genéricos también diversos, así como a la dimensión cognitiva dada la apelación a la búsqueda de elementos estructurales; y también a la socio-cultural, en tanto se asume la obra como producto cultural en el que se manifiestan contextos temporales o espaciales específicos.

En contraste con lo anterior, consideramos que este *estándar* limita la implicación personal con la literatura y podría conducir a su instrumentalización en la medida en que se enfoca, de manera casi exclusiva, en los elementos estructurales de las obras. Percibimos, además, una ruptura en la progresión relacionada con los elementos paratextuales, presentes en un *subproceso* del segundo ciclo y ausentes en esta ocasión. Y señalamos la ausencia de alusiones a las narrativas icono-verbales que, como veremos, tampoco aparecen de manera clara y consistente en el *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, cuando la investigación sobre literatura infantil y juvenil y educación literaria ha demostrado su efectividad para abordar temáticas complejas, para favorecer diferentes modos de lectura, para establecer relaciones intertextuales con otras artes o para develar las convenciones literarias, entre otros propósitos claves para la construcción de vínculos con el hecho literario.

El *enunciado identificador* de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, para este ciclo, propone: “Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal”. Y, para ello, determina los siguientes *subprocesos*:

- Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.
- Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras.
- Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas.
- Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.

Estos *subprocesos* implican pasar de los códigos no verbales empleados en la comunicación funcional, como se plantea en el segundo ciclo, a las manifestaciones estéticas soportadas en estos mismos tipos de código. El tránsito de la comunicación verbal a la no verbal refleja un ejercicio intertextual, mediante el cual los estudiantes reconocen usos y efectos del lenguaje verbal, al servicio de, o en interacción con, los códigos no verbales.

Así, se percibe en este *estándar* un espacio para las dimensiones estético-lingüística, en tanto incluye obras diversas (no verbales e icono-verbales) y promueve el establecimiento de vínculos entre ellas y el código verbal a partir de la caracterización y la interpretación; afectiva, por la familiarización con nuevas formas expresivas; cognitiva, por las habilidades requeridas para leer e integrar códigos diversos; y sociocultural, por la relación de las obras con otras y con sus contextos de producción y de recepción. Ahora bien, identificamos en este *estándar* el establecimiento de una relación directa entre los códigos no verbales y las expresiones artísticas, así como entre el código verbal y la función referencial; de modo que el vínculo entre lo verbal y lo no verbal se propone únicamente a partir del uso del primero en función de una valoración crítica derivada del proceso de recepción y análisis de las obras de arte no verbales. En este sentido, asumimos como un vacío importante la alusión clara a las narrativas icono-verbales que, más allá de vincularse con lo verbal a partir de la reflexión crítica, exigen de la integración de los códigos y por lo tanto de los modos de lectura que promueven en conjunto y por separado. En contraste con esto, valoramos la inclusión, en los *Estándares*, de diferentes producciones artísticas en tanto promueve la sensibilidad estética, clave para la lectura literaria de obras exclusivamente verbales pero también de aquellas que comportan relaciones icono-verbales.

3.3.4 Estándares para Cuarto ciclo: Básica secundaria, 8º y 9º (13 a 14 años de edad)

El *enunciado identificador* que orienta el *factor* “Literatura” en este ciclo es “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente”. Para ello se proponen los *subprocesos*:

- Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
- Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
- Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
- Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

En este *estándar* resulta evidente la concreción geográfica de un conjunto de obras, “latinoamericanas”, y la especificación del paso de la “comprensión” de la obra, mencionada en el ciclo anterior, hacia el reconocimiento de sus rasgos “estéticos”. Este paso supone un énfasis en las dimensiones estético-lingüística y cognitiva en el sentido de sugerir el reconocimiento de la relación forma-contenido, pues de la comprensión, implicada en el ciclo anterior, se pasa al reconocimiento de los recursos literarios de los que se vale el autor para construir su obra. La dimensión sociocultural se vincula con la limitación a la literatura “latinoamericana”, en tanto implica una mirada hacia lo propio y hacia los orígenes históricos de las obras, en cuyo contexto el lector “latinoamericano” puede hallar cierto tipo de identificación; de allí la presencia indirecta de la dimensión afectiva. Persiste, además, la búsqueda del sentido crítico y del establecimiento de relaciones intertextuales, presente en el ciclo anterior. Sin embargo, advertimos el riesgo de que el *estándar* conduzca a una formación historicista derivada de una interpretación acrítica de los *subprocesos* que lo constituyen pues, como bien lo advierten los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), existe una marcada tendencia en las aulas a reducir la obra literaria a una organización cronológica de autores o de estilos.

Frente al *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, se presenta el *enunciado identificador* “Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal”; lo cual sugiere un cambio de dirección, que va del establecimiento de relaciones entre los códigos verbal y no verbal, implicado en el ciclo anterior, hacia la comprensión de los diversos factores “sociales y culturales” que inciden en las manifestaciones del lenguaje no verbal. Los *subprocesos* correspondientes son:

- Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
- Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
- Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.
- Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Encontramos un marcado interés por la dimensión sociocultural en conexión con la dimensión afectiva, por el contacto con nuevas formas de arte y con los factores que determinan su origen y difusión. De manera derivada, identificamos la dimensión cognitiva, por la ampliación de las estrategias de lectura que implicaría la inclusión de códigos distintos del verbal; y de la estético-lingüística, por el uso del metalenguaje visual, necesario para llevar a cabo los *subprocesos*. En relación con el ciclo anterior, se percibe continuidad al asumir los diferentes sistemas simbólicos como bienes culturales susceptibles a la caracterización; a lo cual se suma el interés por promover la comprensión de los fenómenos socio-históricos particulares a los que responden en tanto productos de la actividad creativa humana. No obstante, nos resulta considerable el vacío respecto del reconocimiento de los recursos estéticos y semióticos empleados en estos lenguajes, indispensables para adelantar procesos de caracterización, comprensión e interconexión.

En síntesis, los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* para básica secundaria, respecto del *factor* “Literatura”, aluden de manera escasa a los elementos del discurso y en ningún caso lo hacen a las narrativas icono-verbales. Sumado a esto, desaparece en ellos la escasa atención prestada a los paratextos en los *Estándares* para básica primaria y, en contraste, se acentúa el interés por los elementos estructurales de las obras, lo que podría conducir a una aproximación esquemática e historicista a ellas.

Respecto del *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, estos *Estándares* promueven inicialmente el uso del lenguaje verbal para caracterizar obras que emplean el lenguaje no verbal, de modo que la consideración de la coexistencia de los códigos pasa inadvertida y, en consecuencia, se omite la alusión a obras con tales características. Posteriormente, se propone el reconocimiento de las relaciones entre las obras que emplean el lenguaje no verbal y los contextos de producción, o entre estas y otras obras. Así, resaltamos la exclusión tanto de las narrativas icono-verbales como de los procesos que permiten y potencian la lectura del código visual.

3.3.5 Estándares para Quinto ciclo: Educación media, 10° y 11° (15 a 16 años de edad)

El enunciado *identificador* “Análisis crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” expresa el nivel de comprensión al que el lector literario, estudiante de último ciclo de la educación media colombiana, debe llegar⁷⁰. Los adverbios “crítica” y “creativamente”, como rasgos del tipo de análisis al que daría lugar la lectura, son el paso siguiente a la capacidad para reconocer las características “estéticas, históricas y sociológicas” que determinan la lectura en el ciclo anterior. Los *subprocesos* son los siguientes:

- Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
- Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
- Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
- Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Los dos primeros *subprocesos* se caracterizan por aludir a actividades, contenidos y competencias mencionados en ciclos anteriores. El tercero alude a las dimensiones estética, ética y filosófica de la literatura de las cuales la ética y la filosófica aparecen por primera vez en todo el itinerario. Y el cuarto apela a la “teoría literaria” como insumo para potenciar el “análisis crítico y creativo” de las obras.

En este orden de ideas, el tercer *subproceso* lleva a cuestionar la progresión en tanto las dimensiones ética y filosófica aparecen sólo en esta parte del itinerario, lo que hace menos probable su reconocimiento en la obra literaria; a diferencia de la dimensión estética, aludida en otros *Estándares*.

El cuarto *subproceso* alude a la “teoría literaria” que, sin nombrarse en ciclos anteriores, se avizoraba, por ejemplo, en una orientación hacia el establecimiento de relaciones “entre obras”, que sugiere la noción de intertextualidad; en la atención a los procedimientos narrativos, líricos y dramáticos; o en el reconocimiento de componentes básicos de la historia. Así, la inclusión de recursos teóricos, mediante los cuales el lector

⁷⁰ Aunque la Ley 115 señala que la educación obligatoria corresponde con los niveles de básica primaria y básica secundaria, en la práctica, como se ha dicho, los ciudadanos que han ingresado al sistema educativo continúan hasta finalizar también esta etapa.

literario avanza hacia niveles cada vez más complejos de interpretación, hace viable la aparición de la “teoría literaria” en el último ciclo⁷¹.

El *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” en este quinto ciclo plantea el *enunciado identificador* “Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados”. El avance implica la correlación comprender-producir; e instaura el posicionamiento crítico como condición para usar este tipo de lenguajes. Veamos los *subprocesos*:

- Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
- Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

En los *subprocesos* se percibe una conexión entre este ciclo y los anteriores, determinada por la articulación entre lo verbal y lo no verbal; por la atención al carácter socio-cultural de las “manifestaciones humanas” no verbales; y por la meta puesta en comprender y producir “el sentido” a través de ciertos lenguajes simbólicos. No obstante, identificamos un vacío en la medida en que se abordan de manera inconsistente e interrumpida los productos no verbales e icono-verbales en tanto obras de arte o en tanto textos referenciales. En este orden de ideas, consideramos determinante la identificación y explicitación de las intenciones que subyacen a los usos de diferentes códigos, puesto que dichas intenciones determinan los procesos de construcción y los de recepción.

⁷¹ En vista de que este es el último ciclo de la educación obligatoria y de que posteriormente presentaremos las conclusiones del itinerario completo, que va de la básica primaria a este punto, dejaremos la relación con las dimensiones de la literatura (Fittipaldi, 2013) para el cierre, denominado “Conclusiones sobre conocimientos literarios y sobre criterios de progresión de los aprendizajes”.

3.3.6 Conclusiones sobre los conocimientos literarios y sobre los criterios de progresión de los aprendizajes

En relación con el *factor* “Literatura”, nos referiremos a las maneras como se incrementan, a lo largo del itinerario, los saberes requeridos y al tipo de comprensión por la que se apuesta para hacerlo.

Sobre el primer aspecto, los *saberes requeridos*, notamos que la tarea de leer parte del reconocimiento básico de la actividad narrativa, propuesta al inicio del itinerario formativo, y avanza hasta el uso de la teoría literaria como instrumento para proponer valoraciones estéticas, con cierto grado de profundidad, mediante el análisis detallado de determinados aspectos, al final del itinerario. La aproximación al mito, la fábula o la leyenda, presentes en el primer ciclo, se amplía, en el segundo, con el reconocimiento de algunos componentes de la historia como tiempo, espacio, acción y personajes. En el tercer ciclo, el diálogo, la escena y la atmósfera van enriqueciendo el repertorio de recursos para, en el cuarto, llegar al reconocimiento del fenómeno intertextual mediante la comparación entre obras de diferentes contextos geográficos, históricos y culturales. En el quinto ciclo aparece la noción de “estilo”, de modo que el lector literario pueda identificarla y proyectarla en sus lecturas; situación que también ocurre con la “teoría literaria”, entendida como recurso de aproximación al fenómeno estético en cuyo manejo se ejercita el estudiante a través del itinerario. Con esto se evidencia, como ya lo hemos expresado, que la poesía y el teatro, aunque mencionados en algunos *subprocesos*, ocupan un lugar poco claro en el itinerario. Ahora bien, en cuanto a la narrativa, el *factor* “Literatura” la limita al código verbal, de tal suerte que las narrativas icono-verbales resultan ausentes por completo. Si bien reconocemos que el *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” se encuentra vinculado de modo directo con los códigos no verbales, como veremos más adelante, tampoco allí aparecen de manera consistente dichas narrativas. A esta situación, sumamos la ausencia, en los *Estándares*, de alusiones a los componentes del discurso narrativo, a ciertos vacíos en los componentes de la historia y a la inconsistencia en la progresión respecto del valor semántico de los paratextos y de la dimensión ético-filosófica de la literatura.

Sobre el segundo aspecto, el *tipo de comprensión* promovida para avanzar en el itinerario, notamos que varía en razón del ascenso por los cinco ciclos. Así, en el primer

ciclo se tiende hacia una comprensión articulada con el disfrute, con pocos elementos teóricos y un alto énfasis lúdico. En el segundo ciclo, la comprensión se proyecta en el reconocimiento de los elementos constitutivos del texto literario a partir de la construcción de hipótesis de lectura, de la atención a algunos componentes de la estructura narrativa y del establecimiento de relaciones entre textos. Luego, en el tercer ciclo, aparece por primera vez la palabra “crítica” para abordar una comprensión derivada del acercamiento a las obras literarias a partir de los géneros narrativo, dramático y lírico. Y finalmente, los ciclos cuatro y cinco introducen los componentes estético y sociocultural y el análisis crítico; con lo cual se busca pasar del nivel de comprensión al de interpretación.

Con respecto a las dimensiones de la literatura, a través de todo el itinerario hay una presencia constante de la dimensión afectiva y de la estético-lingüística por la exploración ascendente de obras y géneros, que implica el contacto permanente con textos de diferente naturaleza. No obstante, más allá de la alusión a la diversidad de obras los *Estándares* no precisan sobre los mecanismos a través de los cuales se desarrollan los *subprocesos*, de modo que no se pueden percibir a través de su lectura mayores implicaciones en cuanto a estas dimensiones. La dimensión cognitiva, especialmente presente desde el segundo ciclo, marca un progreso coherente con las estrategias de lectura, que se hacen gradualmente más complejas hasta llegar al plano de la interpretación. Un caso similar es el de la dimensión sociocultural, cuyo peso aumenta en la medida en que el proceso de lectura gana espacio, al desplazarse de la obra, como un producto autónomo, hacia la relación de las obras entre sí, y de las obras con sus contextos de producción y de recepción. No obstante, las alusiones al libro como objeto, a los elementos paratextuales, y a los modos de circulación y difusión de las obras son, excepto en el caso de los paratextos, nulos. Por su parte, la dimensión ético-filosófica resulta de difícil establecimiento en el conjunto de *Estándares* pues, como se ha dicho, no encontramos una progresión que dé lugar a su desarrollo en el último ciclo de la formación ni se explicitan los mecanismos para promover esta dimensión de la literatura y para lograr, en este sentido, el desarrollo de las aptitudes lectoras.

Sobre el *factor* “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, encontramos un espacio para la lectura “no verbal” de modo que, al finalizar el itinerario, el estudiante disponga de ciertos recursos para comprender y analizar, especialmente, la dimensión pragmática de estos sistemas simbólicos. Ahora bien, consideramos que los

Estándares, en este *factor*, presentan vacíos en la medida en que se mezclan, sin criterios aparentes, obras que, icónicas o icono-verbales, portan intenciones comunicativas distintas en cuanto a si son funcionales o estéticas, de tal suerte que no se establecen diferencias en unos procesos de construcción y de recepción que, de hecho, varían considerablemente según se trate de una u otra intención. Esta situación se evidencia, por ejemplo, en que algunos *subprocesos* agrupan señales de tránsito, grafitis e historietas. Asimismo, notamos que, a partir del cuarto ciclo, se reconoce la importancia de los diferentes códigos como formas válidas de expresión cultural y social que proyectan las circunstancias socio-históricas en que se originan. En consonancia con ello, la tendencia de avance por los once grados de escolaridad parte del nivel temático e introduce la relación cultura-símbolo como una base de la comunicación no verbal; entendido el símbolo tanto en términos de un plano del lenguaje como un producto de la actividad humana y social. Sin embargo, aunque se alude a ellos, no se mencionan los rasgos constitutivos del código visual; ni la incidencia, en los procesos de lectura, de la intención comunicativa a la que responden. Para finalizar, los *Estándares* para el último ciclo conservan y potencian las dimensiones afectiva, estético-lingüística, cognitiva y sociocultural, planteadas en los ciclos anteriores.

3.4 El corpus literario, los niveles de prescripción y los criterios de selección textual sostenidos

3.4.1 *El corpus literario y los criterios de selección textual*

La política curricular colombiana carece de un corpus literario específico en el que se presenten listas de obras o de autores. La selección de cada institución educativa, en cambio, vendría determinada por las orientaciones del MEN en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* que, sin desconocer la importancia del canon literario, descartan su imposición y optan por promover la construcción de un canon personal, derivado de las experiencias propias de lectura (1998: 83). Esta posición frente a la selección de obras se encuentra ligada, en dicho documento, a la competencia literaria del docente, quien determina qué se lee en las aulas:

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario

surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. [...] Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos (81).

Estamos de acuerdo con que para educar literariamente resulta fundamental el conocimiento de las obras y de las teorías que permiten abordarlas con profundidad; no obstante, en los procesos de aula resultan clave, además, los conocimientos que permiten al docente intervenir de manera adecuada, desde el punto de vista didáctico, para potenciar en sus estudiantes el gusto por la lectura, que se consolida en gran medida gracias a las posibilidades con que cuentan para leer obras cada vez más diversas y cada vez más complejas. De allí la relación necesaria entre la selección de obras y esos niveles de diversidad y de complejidad; estos últimos, vinculados de modo concreto con los contextos de aula específicos. Dicha concreción, en la política educativa colombiana, se expresa en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN; 2006), en los que identificamos cómo la selección de obras literarias se orienta hacia la variedad de géneros, épocas y regiones.

En relación con los géneros, es explícita la alusión a la narrativa, la poesía y el teatro, en un orden implícito de importancia que ubica a la narrativa en primer lugar y al teatro en el último. En este sentido, los *Estándares* proponen para el primer ciclo la lectura de fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos y leyendas⁷²; para el segundo ciclo retoman los subgéneros del primero y agregan las obras teatrales; y, para el tercer ciclo abordan la tradición oral y, en lugar de mencionar subgéneros como en los ciclos anteriores, aluden a “obras literarias” de género narrativo, lírico y dramático. Con respecto a los ciclos cuarto y quinto, las alusiones al género lo presentan como uno de los rasgos a estudiar en las “obras literarias latinoamericanas”, en cuarto ciclo; y en “las manifestaciones literarias del contexto universal”, en quinto ciclo. Con esto, notamos que a partir del tercer ciclo se presenta una imprecisión respecto de los subgéneros de la literatura que deben leerse en la escuela, acentuada en tanto dichos subgéneros aparecen explícitos para los ciclos uno y dos mientras se omiten en los tres ciclos siguientes.

A propósito de las épocas y las regiones, los *Estándares* para primer ciclo no hacen alusión alguna, mientras que del segundo ciclo en adelante lo hacen de manera continua,

⁷² Recordemos que el primer ciclo va de 1° a 3° (6-8 años de edad); el segundo ciclo va de 4° a 5° (9-10 años de edad); el tercer ciclo va de 6° a 7° (11-12 años de edad); el cuarto ciclo va de 8° a 9° (13-14 años de edad), y el quinto ciclo va de 10° a 11° (15-16 años de edad).

refiriéndose a la diversidad de unas y otras sin precisar en regiones o épocas específicas excepto en los dos últimos ciclos en los que, como hemos mencionado, se especifica el trabajo en torno a “obras latinoamericanas” y “del contexto universal” –una caracterización que de tan amplia aporta poco en términos de los criterios que darían lugar a la selección, por ejemplo, de obras “universales”–. Resulta además imprecisa la manera como son nombradas las obras literarias en los diferentes ciclos: “textos literarios” en los dos primeros; “obras literarias” en el tercero y en el cuarto; y, “manifestaciones literarias” en el quinto. Esto genera incertidumbre respecto del efecto que, sobre la selección de obras, puede tener la manera de designarlas.

Ahora bien, en el marco del PNLE (MEN) (2011), el gobierno nacional entregó a las instituciones educativas, como parte del componente de materiales de dicho plan, la *Colección Semilla* que, sin constituir un corpus, hace posible la circulación de un conjunto de obras compartidas y el trabajo con ellas dentro y fuera de las aulas. En el marco de esta investigación, en el capítulo 4, presentamos una panorámica de dicha colección⁷³.

3.4.2 Los niveles de prescripción

El nivel de prescripción en la política curricular colombiana es bajo. Como hemos mencionado, no se presentan listas de títulos ni de autores; se propone el trabajo en torno a los géneros narrativa, poesía y teatro, pero los subgéneros se explicitan únicamente para los dos primeros ciclos; y no se precisa sobre la extensión o la cantidad de obras que deben leerse en cada ciclo escolar. No obstante, los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* aluden a este último aspecto:

Resulta importante el acercamiento de los estudiantes al mayor número de obras literarias; pero si a través del bachillerato los estudiantes pudiesen leer al menos unas diez obras literarias a profundidad [...] estamos seguros que dicha experiencia habrá de impulsarlos

⁷³ De manera posterior a la distribución de la CS, el MEN ha entregado las colecciones *Inclusiva* (56 libros), *Braille* (31 títulos), *Territorios narrados* (7 títulos), *Secretos para contar* (9 títulos) y la *Colección en inglés* (583 títulos). No obstante, estas colecciones satisfacen intereses del MEN diferentes de los asociados con la educación literaria, de allí el importante lugar de la CS en el PNLE. Por otra parte, el número de entregas de estas colecciones a las instituciones educativas varía considerablemente en relación con la CS, de la cual se hicieron 20.600 entregas, pues de la *Colección Inclusiva* se hicieron 4.599; de la *Colección Braille*, 402; de la *Colección Territorios narrados*, 16.251; de la *Colección Secretos para contar*, 6.900; y de la *Colección en inglés*, 25.

hacia la autonomía como lectores competentes que asumen los textos desde el deseo y a través de toda la vida (1998: 88)⁷⁴.

El reconocimiento constante del valor de la lectura profunda de las obras, por encima de la cantidad de obras leídas, dialoga con la orientación hacia el análisis crítico y creativo de manifestaciones literarias diversas expresada en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) como meta para el ciclo de educación media.

Encontramos, entonces, un contraste entre la claridad del lugar que ocupa la lectura interpretativa en el currículo colombiano y la falta de concreción respecto de las obras; lo cual podría representar un desajuste que haga difuso el propósito de ahondar en los diversos procesos de recepción de las obras, determinados en parte por la diversidad de las obras mismas. Esta situación supone del docente el criterio suficiente para elegir y para abordar las obras literarias, por lo que le sitúa en una posición decisiva que reclama una buena formación en literatura infantil y juvenil.

3.4.3 Conclusiones sobre el corpus literario, los niveles de prescripción y los criterios de selección textual sostenidos

En la política curricular colombiana no existe prescripción respecto del corpus literario para los niveles de educación básica y media. Sumada a la ausencia de listas de obras o de autores, se encuentra la ausencia de alusiones a las obras de la literatura infantil y juvenil o a los clásicos de la literatura. Esta situación contrasta con que en los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998) se delegue a los docentes la selección de obras y, con ello, se destaque la necesidad de que estos docentes cuenten con una competencia literaria que les permita elegir y abordar las obras en el aula, orientando este trabajo hacia la formación de lectores críticos, lo cual constituye el propósito final de la educación literaria para estos niveles. Se les proporcionan, sin embargo, líneas maestras de selección, cuyos criterios estarían vinculados con la variedad genérica y con la diversidad de épocas y culturas expresadas en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), donde se percibe una orientación hacia el género narrativo y donde no se hacen precisiones, más allá de mencionar tales formas de diversidad.

⁷⁴ En Colombia, se denomina Bachillerato a los 6 grados que comprenden la básica secundaria (4 años) y la educación media (2 años).

En cuanto a las narrativas icono-verbales, las alusiones son escasas e inconsistentes en la política curricular colombiana; si bien los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* las mencionan y destacan su importancia, en los *Estándares* de “Literatura” no se alude a ellas en ninguna oportunidad, y en los de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” su aparición es esporádica e indiferenciada de otros usos que integran la imagen y la palabra con fines no estéticos, como las señales de tránsito. Ante este hecho, una vez más se hace evidente el papel fundamental del docente tanto en la selección y el análisis de este tipo de obras como en los procesos de mediación que se asocien con ellas.

3. 5 Los modos de aproximación al fenómeno literario

La aproximación al fenómeno literario, en la política educativa colombiana, se concibe principalmente a partir de la lectura; los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) lo declaran del siguiente modo: “Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general [...] sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica” (86). Aun cuando en el mismo documento se incluye la producción escrita como parte de la competencia literaria (51), se percibe una mayor consistencia en lo que respecta a la lectura crítica como propósito de la educación literaria. Esta concepción se reafirma en el *factor* “Literatura” de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), donde la lectura literaria es presentada a través de los cinco ciclos mientras se alude solamente dos veces a la escritura literaria⁷⁵, ambas en el primer ciclo y con términos que sugieren cierta imprecisión: en el primer caso, “Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas”, nos preguntamos si “recrear” implica un ejercicio de escritura hipertextual en el cual los estudiantes crean una versión propia del relato o del cuento; y en el segundo caso, “Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres”, resulta incierto si el tipo de participación se relaciona con la adaptación, con la creación individual o con procesos de creación colectiva que no conduzcan necesariamente a la escritura, entre otras tantas posibilidades.

⁷⁵ Si bien los *Estándares* presentan el factor “Producción textual”, este se orienta, a lo largo de los cinco ciclos, hacia la producción de textos referenciales.

Por su parte, cuando en el PNLE (MEN, 2011) se refieren los objetivos de la escritura en la escuela, se destacan tres: escribir para expresar la subjetividad; escribir para generar conocimiento y construirse como autores, y escribir para ejercer la ciudadanía. En el primero de ellos, escribir para expresar la subjetividad, se dice:

En este caso los estudiantes escriben textos: a) para comunicarse interpersonalmente (tarjetas, cartas, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.) y b) para hacer escritura creativa, es decir, producir textos estético-literarios: un cuento fantástico, un poema, un guion para un cuadro teatral, etcétera. Esta escritura deslinda lenguaje oral de lenguaje escrito y enseña el uso de formas de registro (privado-público) según los destinatarios y la situación comunicativa (2011: 16).

Notamos, en las últimas líneas, una caracterización de la escritura como vehículo de comunicación interpersonal; no obstante, en cuanto a la escritura creativa no se presenta ampliación alguna. En este orden de ideas, nos parece que la lectura literaria ocupa un lugar definido y claro dentro de la política curricular colombiana, mientras la producción escrita, aunque mencionada en algunas oportunidades, aparece en menor medida, y de manera irregular e imprecisa. Por otro lado, son contadas las referencias a los modos de lectura. Los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) declaran de manera explícita la necesidad de leer obras completas, no fragmentadas ni resumidas (88); y el PNLE (MEN, 2011), la posibilidad de hacerlo en voz alta o silenciosa de acuerdo con los propósitos que favorece cada una de estas modalidades.

3.5.1 Conclusiones sobre los modos de aproximación al fenómeno literario

La literatura, en la política educativa colombiana, se concibe principalmente, a partir de la lectura; las alusiones a la escritura son escasas e inconsistentes. Los modos de aproximación al fenómeno literario se expresan de manera, también, escasa. Excepto el énfasis que se pone en los *Lineamientos curriculares*, respecto de la lectura completa de las obras y del valor de la conversación en torno a estas en foros, debates o discusiones, son pocas las observaciones que se hacen en los demás documentos que constituyen el corpus de políticas en relación con los modos de aproximación a la literatura. En el PNLE se menciona la posibilidad de leer en voz alta o en silencio; y en los *Estándares*, únicamente para el primer ciclo se alude a la posibilidad de socializar las hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.

CAPÍTULO 4. LOS LIBROS ÁLBUM DE LA *COLECCIÓN*

SEMILLA

El presente capítulo ofrece un panorama descriptivo general de la *Colección Semilla* (CS) y posteriormente el análisis del corpus específico de los libros álbum narrativos literarios que la conforman. La intención que preside ambas operaciones es mostrar las maneras como estos libros podrían aportar a los propósitos de enseñanza y aprendizaje de la educación literaria para básica primaria en Colombia, por un lado, y, más concretamente las virtudes literarias y el potencial didáctico de la selección realizada dentro del conjunto de la Colección, puesto que tal selección no sólo resulta plenamente operativa para formar lectores y cumplir con las disposiciones del currículo colombiano sino que constituye, en consecuencia, el corpus de base para el diseño de un dispositivo de formación docente que proporcione a los futuros maestros unas herramientas básicas para trabajar en dichas direcciones con un conjunto de libros de calidad estética que ya se encuentra en las instituciones educativas del país.

4.1 Panorámica de la *Colección Semilla*

La *Colección Semilla* es un conjunto de libros que hace parte del componente de materiales de lectura y escritura del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia *Leer es mi cuento* (PNLE) (2011). Esta colección se entiende como un punto de partida para la constitución de bibliotecas escolares en todas las instituciones educativas públicas de básica y media del país; de allí que se presente como un “modelo de cómo se forma una colección escolar” (MEN, 2013: D4). Así mismo, se asume la CS como una unidad mínima de dotación que debe ser ampliada, de acuerdo con las posibilidades de cada institución, a partir de los criterios usados para su conformación y que, por lo tanto, fueron difundidos con ella.

Entre los criterios para la selección de libros que constituyen la CS se encuentran la consistencia temática de acuerdo con: los diferentes grados de escolaridad y con las asignaturas fundamentales de la educación básica y media⁷⁶; la calidad literaria, informativa

⁷⁶ Sin embargo, el MEN ha declarado que la CS cuenta con un mayor número de libros para los grados que van de 3° a 7°, que se corresponden con 5 de los 7 cursos de la educación básica, pues estos reúnen la mayor parte de estudiantes matriculados (MEN, 2013b: D13).

y editorial; la pertinencia pedagógica, y la relevancia curricular, acorde con los lineamientos vigentes⁷⁷. Estos criterios se derivaron de directrices internacionales para la constitución de bibliotecas escolares⁷⁸. Y dieron lugar a la conformación de los *renglones* o especificaciones técnicas que orientaron la compra de los libros:

El *renglón* es una “descripción del tipo de libro que se requiere para una colección escolar (en términos de su tema, organización, nivel, género, posibles usos pedagógicos, etc.), especificado de la manera más completa posible, pero sin mencionar ni el título, autor, colección o editorial. Dicho de otra manera, es la especificación técnica de un ítem de la compra” (MEN; 2013a: D12).

Con la *Colección Semilla* se busca favorecer la implementación del PNLE (2011) que, liderado por los ministerios de Educación y de Cultura, tiene como eje “el fomento de la construcción del hábito lector, en el propósito de que los estudiantes conciban la lectura como una práctica agradable y acudan a esta por el placer de leer en diferentes momentos y espacios” (PNLE, 2011: 6); en otras palabras, se busca fortalecer los procesos de recepción lectora de los estudiantes de educación básica y media en Colombia, entre quienes se ha hecho evidente la escasa motivación hacia la lectura:

Con respecto a los hábitos de lectura de niños y jóvenes entre 5 y 17 años, una encuesta del 2006⁷⁹ indicó [...]: un alto porcentaje (44%) de niños entre 5 y 11 años afirma que no le gusta leer, unido al 66% de jóvenes entre los 12 y 16 años que señaló que leer le parece aburrido. En esta línea, el 83% de los niños y jóvenes encuestados afirmó que las razones que lo remiten a leer libros son netamente académicas, y sólo el 17% restante acude a la lectura de literatura por entretenimiento (PNLE, 2011: 6).

Como es sabido, para el cumplimiento de este objetivo la disposición de materiales debe estar articulada con una formación docente que permita materializar el trabajo con los

⁷⁷ Los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), vigentes tanto en la implementación del PNLE (MEN, 2011) como en la actualidad, constituyen, a nuestro modo de ver, la orientación curricular más importante y más clara respecto de la educación literaria en Colombia.

⁷⁸ El MEN alude explícitamente a las pautas para composición de colecciones en bibliotecas públicas y escolares dadas por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA); a los lineamientos generales y estándares técnicos para composición general de colecciones y servicios en bibliotecas escolares de la Asociación Internacional de Bibliotecas Escolares (IASL); a los estándares usados para la constitución de colecciones en Chile, México y Argentina; y a las propuestas curriculares para bibliotecas escolares de Chile, España, Cuba, México y Colombia (MEN, 2013: D11). Además, menciona como criterio, para la selección de libros, los temas sugeridos por la Organización de los Estados Americanos (OEA) para la conformación de colecciones: la diversidad cultural y de género y el medio ambiente (MEN, 2013a: D23; 2013b: D10; 2014: 10).

⁷⁹ *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia* (Fundalectura, Ministerio de Cultura, Dane, Cerlalc, Cámara colombiana del libro, Bogotá, 2006).

libros en función de propósitos de educación específicos; de manera que la escuela cumpla con su función de aportar herramientas que favorezcan el placer de la lectura sostenido en el tiempo y a través de itinerarios de lectura diversos (Colomer, 2005). De allí nuestro interés por conocer las posibilidades que ofrecen los libros de la CS a la educación literaria para los ciclos de formación básica primaria en Colombia (etapa en la que se ponen las bases de la formación de lectores en el país) y de ligar dichas posibilidades a un proceso de formación docente en el que estos libros se articulen con objetivos particulares de enseñanza y aprendizaje en literatura para facilitar la tarea efectiva de los maestros en las aulas.

La *Colección Semilla* se distribuyó a 20.600 instituciones educativas públicas de básica y media de Colombia. Para lograr dicho cubrimiento se realizaron cuatro entregas, una por año, entre 2011 (cuando se puso en marcha el PNLE) y 2014. De 2011 a 2013 el número de libros varió de una entrega a otra: 101 libros en 2011, 256 en 2012 y 270 en 2013 y 2014; no obstante, entre 2012 y 2013 todas las colecciones fueron completadas con la intención de alcanzar la equivalencia cuantitativa, 270 libros en total, y cierta equivalencia cualitativa. De esta situación se desprende que las versiones finales de la CS, aunque similares, varíen en relación con los títulos, con el número de libros pensado para los diferentes grados de escolaridad y con el porcentaje de títulos que conforman las categorías en las que se articulan⁸⁰. Al iniciar esta investigación en 2013, existían tres versiones de la CS, correspondientes cada una con cada uno de los años de entrega. Para realizar este trabajo, como se explicó en el capítulo de metodología, se optó por la versión de 2013, a partir de los criterios de representatividad, equivalencia, zonas de distribución y grado de actualización.

En síntesis, consideramos que tanto su distribución masiva como su relación directa con el PNLE hacen de la *Colección Semilla* un material relevante para el contexto educativo colombiano y, de modo especial, para la educación literaria. De ahí la importancia de saber cómo está conformada, de conocer los libros que contiene y de valorar las posibilidades que ofrecen estos libros en relación con lo que se espera que aprendan los estudiantes en educación básica y con lo que se ha dispuesto, desde la Didáctica de la

⁸⁰ Como se verá en el siguiente subapartado, las categorías en que se articula la CS son Referencia, Información y Ficción.

literatura, como fundamental para formar lectores capaces de disfrutar de obras literarias diversas. Se trata, entonces, de movilizar un conocimiento de los libros de la CS que trascienda la descripción técnica difundida desde el Ministerio de Educación Nacional⁸¹, puesto que no existía, hasta la fecha, ningún estudio sobre ella.

4.1.1 Organización de la Colección Semilla 2013

La CS se encuentra articulada, a partir de tres categorías, en libros de *referencia* (5%), de *información* (39%) y de *ficción* (56%)⁸². Los libros de *referencia* se definen en el catálogo de la colección como libros “de consulta puntual, a los que se recurre para buscar información, reconocer formas de organización de los datos y desarrollar destrezas de búsqueda” (MEN, 2014: 168). Esta categoría, conformada por 14 libros, contiene dos atlas, dos enciclopedias, nueve diccionarios y un libro álbum de objetos. Los libros de *información*, a su vez, se definen como “aquellos que ofrecen textos de carácter expositivo, descriptivo, de carácter fáctico, y corresponden a distintas áreas del conocimiento” (MEN, 2014: 167). En esta categoría se encuentran 105 libros adecuados para satisfacer necesidades de lectura asociadas con diferentes campos del saber, como las matemáticas, la historia, las ciencias naturales, el arte, etc., y que, por lo tanto, sin ser libros de texto, se pueden vincular con diferentes áreas escolares. Por último, los libros de *ficción* se definen como “creaciones estéticas que usan la palabra y sus recursos para provocar emociones y enriquecer el mundo sensible” (MEN, 2014: 166). Esta categoría, asociada directamente con el arte literario, cuenta con 151 títulos distribuidos en géneros⁸³, que coinciden con los

⁸¹ Aunque el gobierno ha ido introduciendo modificaciones sucesivas a los materiales de difusión de la CS, este trabajo se realizó con los documentos originales de 2013 y de 2014, en los que se presenta una descripción técnica de la colección. De allí que esta investigación recupere una huella histórica de la CS y abra una vía a investigaciones posteriores.

⁸² Todas las versiones de la CS están constituidas a partir de estas tres categorías; no obstante, nos referimos en este caso a la versión 2013. Aunque el MEN (2013a: D14) afirma que los porcentajes de la colección son 6% para libros de referencia, 46% para libros de información y 48% para libros de ficción, el conteo de los libros y su revisión en los catálogos de entrega nos permiten hacer esta aclaración al respecto. Es posible que la diferencia se deba, fundamentalmente, a las variaciones de compra entre una versión y otra.

⁸³ Como hemos mencionado, además de su distribución en categorías, los libros de la CS se agrupan en *renglones*, los cuales constituyeron nuestro primer acercamiento a la CS por estar presentes de manera prioritaria en la difusión inicial de esta. No obstante, en vista de que los *renglones* son especificaciones técnicas asociadas con la compra, abordamos la CS a partir de las categorías de *referencia*, de *información* y de *ficción*, y de los géneros literarios que constituyen esta última. Una ampliación sobre las dificultades que implica abordar la colección desde los *renglones* se encuentra en Valencia y Real (2013). Hay que decir que esta situación respecto de la difusión de la CS a partir de los *renglones* mejoró después de 2014, cuando la difusión se empezó a hacer en relación con las categorías y con los géneros.

utilizados para la organización de las bibliotecas públicas municipales en Colombia. La siguiente tabla presenta la subdivisión por géneros de los libros de ficción de la CS:

GÉNEROS	NÚMERO DE TÍTULOS	PORCENTAJE
Álbum	30	19.86
Cuento	51	33.78
Historieta	2	1.32
Mito y leyenda	20	13.24
Novela	17	11.25
Poesía	29	19.20
Teatro	2	1.3
Total	151	100

Tabla 6. Libros de ficción de la CS 2013 distribuidos por géneros. Fuente MEN (2013b).

No obstante, la clasificación es cuestionable por lo que respecta al libro álbum, pues este tipo de libro no se encuentra de modo exclusivo en el género homónimo sino también en *Cuento*, *Mito y Leyenda* y *Poesía*. La siguiente tabla sintetiza los resultados de la revisión de las obras de la categoría *ficción* para identificar los libros álbum en ella incluidos.

GÉNEROS	NÚMERO DE TÍTULOS	ÁLBUMES IDENTIFICADOS TRAS LA REVISIÓN DE LOS LIBROS
Álbum	30	30
Cuento	51	24
Historieta	2	0
Mito y leyenda	20	1
Novela	17	0
Poesía	29	9
Teatro	2	0
Total	151	Total, álbumes: 64

Tabla 7. Número de libros álbum identificados dentro de cada género de la categoría de ficción en la CS 2013. Las dos primeras columnas corresponden con la clasificación proporcionada por el MEN; la tercera es de elaboración propia.

Como se afirma en Valencia y Real (2013), creemos que el origen de esta falla en la clasificación de los libros obedece, en gran medida, a la amplitud del concepto de libro álbum, surgida de la imposibilidad de limitar esta forma de arte (y quizá no sólo esta) a categorías fijas y cerradas que excluyen o reducen un sin número de posibilidades a través de las cuales se expresa la creatividad. De allí que, con fines metodológicos, se asumiera la tarea de valorar los libros álbum de la CS a partir de criterios específicos derivados de los estudios que se han hecho sobre este tipo de obras (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009; Colomer, 2006, 2010; Consejo, 2011; Durán, 2000, 2007, 2008, 2009; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005, 2014; Van der Linden, 2006, 2015, etc.). Los resultados de esta opción, que se presentan inmediatamente, constituyen el núcleo del trabajo realizado sobre los libros de la CS en esta tesis.

4.2 El libro álbum en la *Colección Semilla 2013*. Imágenes y palabras en interacción⁸⁴

El criterio general para la identificación de libros álbum en la CS 2013 fue la *relación imagen-palabra* como mecanismo para la construcción de sentido⁸⁵. La amplitud de este criterio dio lugar a la identificación de 92 libros álbum en toda la colección⁸⁶, cuyos títulos irán apareciendo a lo largo de este documento, en nota al pie o en el cuerpo del texto según convenga, de acuerdo con la clasificación que hemos hecho de ellos. Este conjunto es heterogéneo, puesto que en él se identifican tres tipos de álbumes:

1. No literarios, con una clara intención funcional
2. No literarios, en los que la imagen y el formato cumplen funciones estéticas
3. Literarios

A continuación, presentaremos cada uno de los tipos y, a modo de síntesis, nos referiremos a la manera como se expresan en ellos la *relación imagen-palabra* y las *variaciones del formato* con posibles intenciones semióticas.

4.2.1 *Libros álbum no literarios, con una clara intención funcional*

En este tipo de libros álbum ubicamos 16 títulos distribuidos en tres subtipos. En primer lugar, nos referimos a 8 álbumes en los cuales se abordan de manera exclusiva conceptos de diferente naturaleza, como animales, formas, tamaños, etc. Es decir, libros álbum que ayudan al lector a construir categorías, a clasificar, y que, con cierto grado de generalidad, responden a la pregunta ¿qué es?⁸⁷ En segundo lugar se encuentran 7 álbumes en los cuales se explican procedimientos para construir objetos como juguetes, tarjetas, sellos, etc., y que responderían a la pregunta ¿cómo se hace?⁸⁸ Y en tercer lugar se encuentra 1 álbum que explica procedimientos matemáticos básicos, como pesar, medir o

⁸⁴ Las bases teóricas de toda esta sección de la tesis se han especificado y desglosado con detalle tanto en el marco teórico como en el apartado de metodología, por lo que no se repiten aquí con el fin de evitar una carga excesiva de referencias que complicaría aun más una explicación ya suficientemente compleja.

⁸⁵ Como se expresa en el apartado 2.2.1.2.1 (“Corpus de análisis”).

⁸⁶ En estos 92 álbumes se cuentan los 64 identificados en la categoría de *ficción* y 28 más ubicados en las categorías de *referencia* e *información* pues, como explicamos en la metodología, nos interesaba identificar los libros álbum de la colección más allá de las clasificaciones que ésta misma sugiriera.

⁸⁷ *Animales de la granja; Animales de la selva; Formas; Los vehículos; Opuestos; Maisy grande, Maisy pequeña; El libro de los opuestos; 1001 Cosas que buscar en pueblos y ciudades.*

⁸⁸ *Modela tus animales; Tarjetas; Manualidades con arcilla; Reciclamos; Hago mis juguetes; Imprimo con sellos; Creando instrumentos con los niños.*

calcular; de allí que también responda a la pregunta ¿cómo se hace?, pero que varíe en relación con los 7 álbumes anteriores en la medida en que aquello que se hace no es un objeto⁸⁹.

En síntesis, en los 16 libros álbum que conforman este tipo, la palabra y la imagen interactúan para que el lector comprenda un concepto o un procedimiento. Son libros con una intención funcional y aunque en ellos la imagen aporta ocasionalmente elementos estéticos su objetivo principal es fortalecer el aprendizaje de los conceptos o hacer evidentes los procesos.

Los formatos, por su parte, varían de un libro a otro y carecen de intenciones semióticas. En los libros de conceptos, predomina el formato cuadrado, de tamaño pequeño; mientras en los libros de procedimientos predomina el formato vertical de tamaño convencional. Estas particularidades del formato se relacionan con los grados de escolaridad propuestos para cada uno de los libros dentro de la CS; los libros de formato cuadrado y pequeños se sugieren para prejardín y jardín (3 y 4 años de edad); mientras que los de formato vertical y un poco más grandes se sugieren para diferentes grados de la básica primaria (de 6 a 10 años de edad).

4.2.2 Libros álbum no literarios, en los cuales la imagen y el formato cumplen funciones estéticas

Esta segunda tipología está conformada por 10 álbumes, de los cuales 9 exponen un tema y 1 cuenta una historia referencial. En todos, gracias a la explotación de las posibilidades expresivas de la imagen y del formato, se percibe además una intención estética, aunque no literaria. Entre ellos se identifican cuatro subtipos. En el primero se encuentran 4 álbumes sobre expresiones artísticas diferentes: la danza, la pintura, la música y la arquitectura; en ellos la fotografía ilustra el tema, pero además invita a la apreciación estética⁹⁰. En el segundo subtipo se encuentran 4 álbumes en los cuales se abordan las diversidades racial, cultural y geográfica a través de la presentación de personajes, familias, objetos, situaciones, etc. ubicados en contextos geográficos específicos; se trata de obras en las cuales la presencia de mapas y de fotografías o la combinación de técnicas gráficas

⁸⁹ *Mi primera matemática. Pesando y midiendo.*

⁹⁰ *Danza traigo; Mi pequeño museo de Bellas Artes; ¡Oh, música!; Arquitectura para niños.*

invitan a la lectura visual⁹¹. En el tercer subtipo se ubica 1 imaginario que, con palabras exclusivamente en el título, ofrece una serie de fotografías en blanco y negro de personas de diferentes lugares del mundo⁹². Por último, en el cuarto subtipo se encuentra una biografía que narra la vida de Galileo Galilei⁹³.

En síntesis, en las 10 obras que conforman este segundo gran tipo de álbumes de la CS 2013, la imagen y el formato se conjugan para dotar el libro de un carácter estético que trasciende la presentación de un tema. En estas obras las imágenes se articulan con las palabras pero suelen guardar cierta independencia respecto de estas, además de superar las funciones decorativa o expositiva. Esta característica de la imagen se suma al predominio de formatos apaisados de grandes dimensiones, con lo cual se invita al lector a detenerse en las imágenes y se promueve una experiencia de lectura visual estética particular.

4.2.3 Libros álbum literarios

El tercer tipo de libros álbum, claramente predominante, reúne 66 obras en las cuales la función estética literaria es evidente. Entre ellos se identifican tres subtipos. El primero está compuesto por 11 compilaciones; de ellas, 7 reúnen adivinanzas, canciones, u otras manifestaciones literarias, propias de la tradición oral o de autores de diferentes partes del mundo, y constituyen propuestas editoriales en las que la ilustración cumple una función principalmente decorativa⁹⁴; 1 compila fábulas clásicas de un único autor, ya publicadas y muy conocidas⁹⁵; y las 3 últimas compilaciones son libros álbum concebidos a partir de un conjunto de historias de un mismo autor⁹⁶. El segundo subtipo está conformado por 2 álbumes de historietas⁹⁷. Se trata de libros álbum literarios en los cuales la relación entre los códigos verbal y visual trasciende la intención decorativa por ser manifestaciones artísticas soportadas en el lenguaje del cómic⁹⁸. Y, por último, el tercer subtipo de álbumes

⁹¹ *Yo seré tres mil millones de niños; Familias: un viaje alrededor del mundo; A de África; ¿Y si vivieras en...?*

⁹² *¿Y tú qué ves?*

⁹³ *Mensajero de las estrellas: Galileo Galilei.*

⁹⁴ *Adivinalo si puedes; Bichonanzas y adiviplantas; ¡No se aburra!: palabras para reír y jugar; Cuenta que te cuento; Tiki, tiki, tai. Arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos; Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas; La vuelta al mundo en 25 canciones.*

⁹⁵ *Fábulas de La Fontaine.*

⁹⁶ *Dorotea y Miguel; Frankenstein se hace un sándwich; Cuentos pulga.*

⁹⁷ *Astro: valiente explorador; El abominable lobo amable.*

⁹⁸ Estos álbumes no fueron incluidos en el corpus en vista de que uno de los criterios de selección fue la *unidad narrativa*, como se recoge en el apartado 2.2.1.2.1 (“Corpus de análisis”), dentro de la metodología.

literarios está constituido por 53 obras en las cuales se cuenta una única historia, que han sido creadas en la articulación de los componentes visual, verbal y en ocasiones material o que corresponden con propuestas de reedición en las cuales se ha dado particular importancia a dichos componentes. Estos 53 álbumes constituyen el corpus específico de esta investigación, por lo que su análisis detallado se presenta a continuación.

4.3 Análisis del libro álbum narrativo literario en la *Colección Semilla* 2013⁹⁹

Como expusimos en el apartado dedicado a los métodos de análisis y organización de los datos relativos a las obras, del capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”), para analizar los libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla* diseñamos e implementamos una ficha que, apoyada en los estudios sobre libros infantiles, en la Didáctica de la literatura y en la política curricular colombiana, nos permite identificar la parte más significativa de este corpus y su adecuación a propósitos de enseñanza y aprendizaje específicos para la educación literaria en nuestro país¹⁰⁰. Los resultados de la aplicación de la ficha a los 53 álbumes que conforman este corpus se presentan a continuación de acuerdo con las tres grandes secciones que constituyen el modelo de análisis: nivel de la historia, nivel del discurso y nivel extratextual. En vista de la importancia que tiene el nivel de la historia en la presentación general estos álbumes, el análisis de la primera parte de la ficha muestra todos los títulos que constituyen el corpus (53) agrupados de acuerdo con el género de la literatura al que pertenecen. Con esto pretendemos mostrar la manera como se comportan grupos menores de libros en relación con las pautas de análisis de esta parte de la ficha. El análisis de la información derivada de las partes dos y tres de la ficha se presenta de acuerdo con la relevancia de los rasgos de las obras asociados con el nivel del discurso y con el nivel paratextual.

⁹⁹ Algunos de los álbumes analizados a continuación han sido mencionados, comentados o estudiados anteriormente por otros autores (Bosh y Duran, 2009; Lartitegui, 2014; Rosero, 2010; Silva-Díaz, 2014; Turin, 2014, y Van der Linden, 2015, entre otros). No obstante, tales trabajos no han sido incluidos en la tesis porque su incorporación habría dilatado excesivamente una explicación que aquí se focaliza, de forma especial, en identificar las posibilidades que estas obras ofrecen en relación con los propósitos de esta investigación, expuestos de manera concreta en el *Modelo de análisis*, incluido en el apartado 2.2.1.2 (“Los libros más adecuados de la *Colección Semilla* para la educación literaria en el nivel de básica de la escuela colombiana”).

¹⁰⁰ Allí se explica de manera amplia, como el lector habrá podido comprobar, la constitución de la ficha y los referentes teóricos en los que se apoya.

Con el ánimo de acompañar y clarificar la lectura de este apartado, al referirnos a cada una de las tres partes de la ficha de análisis presentamos en nota a pie de página la relación que estas guardan con elementos de la política educativa colombiana para la educación literaria, presentes, en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN; 2006), en los *factores* de “Literatura” y de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, que, aunque explicados de manera amplia en otros capítulos de este documento, pueden resultar aclaradores en este punto para el lector no familiarizado con el currículo colombiano. Por otra parte, para cada categoría del análisis presentamos, al inicio, un cuadro que muestra cómo se agrupan los libros en relación con dicha categoría y, al final, bajo el epígrafe EN SÍNTESIS, un apartado que recoge los rasgos más relevantes de las obras en términos de las posibilidades que ofrecen a la educación literaria en básica primaria en Colombia. De manera general, los títulos de las obras irán apareciendo en nota al pie o en el cuerpo del texto según convenga.

4.3.1 Primera parte de la ficha de análisis. El nivel de la historia¹⁰¹

Las pautas de análisis incluidas en este apartado son *género literario, tema, desenlace, personajes protagonistas y adversarios y marco espacio temporal*.

A propósito del *género literario*, los libros álbum literarios narrativos de la *Colección Semilla 2013* fueron clasificados en obras *fantásticas* y obras *realistas*. Respecto de la fantasía, se distinguió entre *modelos de literatura tradicional, fantasía moderna en sentido estricto y animales humanizados*. Por su parte, las obras realistas se clasificaron en *enfrentamiento con los problemas de la condición humana, vivir en sociedad y otros*.

En cuanto al *tema*, las obras se clasificaron en *focalización en conflictos psicológicos, temas considerados inadecuados para niños y niñas, problemas sociales nuevos, problemas familiares nuevos, juegos de transgresión de las normas sociales o literarias y tradicionales de la literatura infantil*. En vista de que una obra puede evocar diferentes temas de manera simultánea, los hemos registrado sin tener en cuenta un criterio

¹⁰¹ Este nivel de análisis dialoga principalmente con los siguientes *subprocesos* de los *Estándares de “Literatura”*: “Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos”; “Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones”; “Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas” y “Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes” (MEN, 2006).

excluyente; no obstante, para efectos del análisis hemos tenido en cuenta el tema que consideramos predominante.

En relación con el *desenlace*, las opciones registradas han sido *positivo por desaparición del problema*, *positivo por asunción del problema*, *negativo* y *abierto*. Los *personajes* se han distinguido según si son *protagonistas* o *adversarios*. Para el caso de los *protagonistas* hemos registrado el tipo (es decir, si se trata de *humanos*, *animales*, *fantásticos* o *combinados*); la edad, si son *infantiles*, *adultos* o de *edad no determinada*; y el género, si son *femeninos* o *masculinos*¹⁰². De los *adversarios* hemos registrado su *presencia*, su *ausencia* o su presencia materializada en un conflicto por resolver, en cuyo caso se asumen como *no especificados*; además de esto, se ha tenido en cuenta el *tipo de adversario* (si es *humano*, *animal* o *fantástico*) y, de ser *humano*, si es una *persona particular* o si se trata del *entorno social*; además, se ha registrado la *connotación negativa de los adversarios*, es decir si son *negativos* de manera sostenida a lo largo de la narración, si son *reconvertidos* en tanto su connotación negativa cambia durante la narración, si son *desmitificados* debido a una caracterización que anula la posibilidad de enfrentárseles o si son *funcionales* en tanto cumplen el rol narrativo de adversarios sin que sus actitudes sean negativas.

Por último, a propósito del *marco espacio temporal* hemos distinguido, para el espacio, entre *vivienda*, *núcleo urbano*, *paisaje abierto*, *lugar fantástico* y *combinado*; y, para el tiempo, entre *antiguo*, *actual*, *futuro* e *indeterminado*. Pasemos al análisis, ahora sin más dilación.

4.3.1.1 Género literario¹⁰³

En cuanto al género literario, se identifica que la mayor parte de las obras, 40 en total, son *fantásticas*. Entre ellas se destaca el tipo *animales humanizados*, con 25 títulos, seguido por *fantasía moderna en sentido estricto*, con 11 títulos, y, en tercer lugar, por *modelos de literatura tradicional*, con 4 títulos. Las obras *realistas* son 13, entre las cuales

¹⁰² Aunque la ficha recoge información sobre todos los aspectos mencionados, las pautas edad y género no fueron incluidas en el presente análisis de manera sistemática en vista de que no introducen modificaciones respecto de la panorámica general del corpus. Esta información se ha incluido sólo en los casos en que la hemos considerado relevante.

¹⁰³ En vista de que el género literario es la pauta que determinó la agrupación de los libros para el análisis de la primera parte de la ficha, anticiparemos el resultado de esta pauta en la totalidad del corpus y, de allí, continuaremos con el análisis por grupos.

se destaca el tipo *vivir en sociedad* (8 títulos); seguido por *construcción de la personalidad propia* (5 títulos). A partir de este punto, el análisis de los libros en relación con las pautas de la primera parte de la ficha se hace de acuerdo con esta clasificación.

4.3.1.1.1 Obras fantásticas

Este es el género de la literatura predominante en el corpus, pues reúne 40 obras de un total de 53. Estas obras fantásticas han sido distribuidas en dos grandes grupos determinados por el tipo de fantasía; en el primero, del tipo *modelos de la literatura tradicional*, se ubican 4 álbumes; en el segundo, del tipo *fantasía moderna*, se ubican 36 álbumes que han sido divididos, a su vez, en *fantasía moderna en sentido estricto*, con 11 álbumes, y *animales humanizados*, con 25.

LIBRO ÁLBUM NARRATIVO LITERARIO EN LA CS 2013: OBRAS FANTÁSTICAS (40)		
Modelos de la literatura tradicional (4 álbumes)	Fantasía moderna (36 álbumes)	
	En sentido estricto (11 álbumes)	Animales humanizados (25 álbumes)

Tabla 8. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el tipo de fantasía.

- Modelos de la literatura tradicional

Este tipo de fantasía se expresa en el corpus a través de 4 obras en las que se percibe de manera clara la estructura del relato maravilloso, del cuento popular y de la fábula¹⁰⁴. La reelaboración de modelos de la literatura tradicional implica, para el caso de estas obras, cierto distanciamiento del subgénero de la narrativa del que parten; en consecuencia, comparten el tema *Juegos de transgresión de normas literarias*.

El desenlace, en este grupo, se encuentra ligado con los modelos tradicionales que adoptan, positivo por desaparición del problema en *Elenita*, *El conejo y el mapurite* y en *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, que retoman el cuento popular o el relato

¹⁰⁴ *Elenita*; *El ratoncito Roquefort*; *El conejo y el mapurite*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*.

maravilloso; y negativo en *El ratoncito Roquefort*, que retoma la fábula. Así, los desenlaces dialogan con la manera como se presenta el conflicto, con un adversario materializado en el entorno social de la protagonista pero finalmente reconvertido en *Elenita*; y con adversarios animales, claramente especificados en las tres historias restantes: funcional en *El ratoncito Roquefort*, desmitificado en *El conejo y el mapurite* y con una connotación negativa en *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*.

Todas estas historias implican un viaje del protagonista; de allí que tres de ellas, *Elenita*, *El conejo y el mapurite* y *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, se desarrollen en espacios abiertos, combinados en dos oportunidades con la vivienda; mientras en *El ratoncito Roquefort* el viaje del protagonista sea por los diferentes apartamentos de un mismo edificio.

Aunque en este conjunto de obras predomina la convención de tiempo antiguo o indeterminado, asociada con los modelos de literatura tradicional, estas opciones se amplían para dar lugar al tiempo actual en *El ratoncito Roquefort* y a una combinación entre tiempo indeterminado y actual en *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*.

EN SÍNTESIS

Estas obras fantásticas con modelos de la literatura tradicional ofrecen un panorama diverso de personajes, de adversarios, de espacios y de tiempos; enmarcados, todos ellos, en varias secuencias narrativas. En estas narraciones, el conflicto se presenta de manera explícita a través de los adversarios, y su resolución, predominantemente positiva, está determinada por las acciones de los protagonistas a lo largo de un viaje. Se trata, entonces, de obras en las que se perciben con claridad, y de modos diversos, los diferentes componentes de la historia; de allí que resulten apropiadas para fortalecer la competencia literaria de lectores que ya han iniciado su itinerario de lecturas. Ahora bien, aunque *El ratoncito Roquefort* reúne las características ya mencionadas, su densidad intertextual y su alta connotación irónica, abordadas más adelante, lo hacen adecuado para lectores con un trayecto de lecturas más amplio.

- Fantasía moderna en sentido estricto

En este tipo de fantasía se agrupan 11 obras del corpus¹⁰⁵. Entre ellas se identifican dos subgrupos asociados con los temas *focalización en conflictos psicológicos* y *juegos de transgresión de normas sociales o literarias*. El primer subgrupo, correspondiente con el tema *focalización en conflictos psicológicos*, está constituido por 4 obras: *El desván*, *De verdad que no podía*, *Encender la noche* y *León y Beto*. En ellas el conflicto se expresa a partir de dificultades emocionales de los protagonistas, como el aburrimiento, el miedo o la soledad; de allí que la fantasía se manifieste principalmente como una alternativa para la superación de los obstáculos. El desenlace, en este conjunto de historias, es positivo por asunción o por desaparición del problema, y el adversario es del tipo no especificado.

En el segundo subgrupo se encuentran 7 obras que comparten el tema *juegos de transgresión de normas sociales o literarias*. Cuatro de ellas transgreden normas sociales: *Fernando Furioso*, *Manuela color canela*, *Los viajes de Olga* y *Los tres bandidos*; y tres transgreden normas literarias: *Chumba la cachumba*, *Había una vez una llave* y *Flotante*. En las primeras, la fantasía constituye un espacio de liberación y desahogo de sentimientos negativos, como la rabia en *Fernando Furioso* o la envidia en *Manuela color canela*; o de algún tipo de coerción ejercida en el mundo real, como en *Los viajes de Olga* y en *Los tres bandidos*. En estas cuatro historias el desenlace es positivo por desaparición del problema; y el adversario es no especificado en *Fernando Furioso*, funcional en *Los viajes de Olga* y reconvertido en *Manuela color canela* y en *Los tres bandidos*. Por su parte, las tres obras que hemos identificado como transgresoras de normas literarias, *Chumba la cachumba*, *Había una vez una llave* y *Flotante*, cuentan con desenlace abierto sin que ello implique la presencia de un conflicto por resolver; de allí que, además, carezcan de adversario y que, en su lugar, la fantasía se presente como un juego de creación de mundos posibles.

En cuanto al marco espacial, de las 11 obras de fantasía moderna en sentido estricto que conforman este grupo, sólo *Chumba la cachumba* ocurre exclusivamente en espacio abierto, y *Flotante* combina este tipo de espacio con el fantástico; las demás ocurren en la vivienda en combinación con espacios abiertos o con espacios fantásticos. El tiempo, por su parte, es indeterminado en *Los tres bandidos*, mientras en las demás historias es actual.

¹⁰⁵ *Chumba la cachumba*; *El desván*; *Fernando Furioso*; *De verdad que no podía*; *Manuela color canela*; *Los tres bandidos*; *Había una vez una llave*; *Los viajes de Olga*; *Encender la noche*; *León y Beto*; *Flotante*.

EN SÍNTESIS

Estas obras ofrecen la posibilidad de acercarse al género fantástico a partir de historias con varias secuencias narrativas. En el conjunto se pueden identificar diferentes tipos de adversarios y, de modo particular en relación con las demás obras del corpus, una mayor variedad de espacios, ligados a la representación del mundo real en contraste con el mundo fantástico. Globalmente, los desenlaces positivos ratifican el lugar de la fantasía como fuente de libertad y de placer.

- Animales humanizados

Es el género predominante en el corpus, pues en él se encuentran 25 obras. Ahora bien, dentro de este conjunto identificamos tres subgrupos en los que se aprecian con mayor claridad ciertas características.

El primer subgrupo está conformado por 11 obras¹⁰⁶. En ellas se presentan dos tipos de temas, *tradicionales de la literatura infantil y juegos de transgresión de normas sociales y literarias*. En todos los casos el desenlace es positivo, sea por desaparición o por asunción del problema. Esta particularidad del desenlace está ligada con la presencia de un adversario no especificado en ocho de las obras: *Tento y sus juguetes*, *Tento y el regalo de mamá*, *La isla de los mimos*, *Todos sois mis favoritos*, *Castor y Frip lo reparan todo*, *La familia Numerozzi*, *Vaya apetito tiene el zorrillo* y *Chigüiro viaja en Chiva*, entendido este tipo de adversario como un contratiempo o una situación que requiere de solución, no como un personaje. En contraste, *Lobo* carece de adversario; mientras *Pinta ratones* y *La gallinita roja* sí lo tienen, pero funcional en el primer caso y desmitificado por el humor en el segundo.

El marco espacial predominante en este subgrupo es la vivienda, seguida por el espacio abierto; y en último lugar, por el fantástico, presente en *Lobo* y *Pinta ratones*, donde las historias ocurren en el espacio de la página. Esta última característica constituye una particularidad en este subgrupo de obras en la medida en que introduce una variación metaficcional ausente en el resto del conjunto. En cuanto al tiempo, con excepción de *La*

¹⁰⁶ *Lobo*; *Tento y sus juguetes*; *Tento y el regalo de mamá*; *La isla de los mimos*; *Todos sois mis favoritos*; *Castor y Frip lo reparan todo*; *La familia Numerozzi*; *La gallinita roja*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *Pinta ratones*; *Chigüiro viaja en Chiva*.

gallinita roja (que presenta un tiempo indeterminado), el total de las obras de este subgrupo se enmarca en tiempo actual.

El segundo subgrupo está conformado por 10 obras¹⁰⁷. En ellas el tema más recurrente es *juegos de transgresión de normas sociales y literarias*, ya que así ocurre en *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *Una cena elegante*, *Mi día de suerte*, *Ladrón de gallinas*, *¿Dónde está el pastel?*, *¡De repente!* y *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*. Siguen los temas *tradicionales de la literatura infantil*, en *El pájaro*, *el mono y la serpiente en la selva*, *Rosaura en bicicleta* y *Buenas noches gorila*. En estas obras, como en el subgrupo anterior, predomina el desenlace positivo; por desaparición del problema (en *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *¡De repente!*, *¿Dónde está el pastel?*, *Rosaura en bicicleta* y *Buenas noches gorila*) o por asunción del problema (en *Ladrón de gallinas*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *El pájaro*, *el mono y la serpiente en la selva*) no obstante, *Una cena elegante* y *Mi día de suerte* presentan desenlace negativo pero matizado en ambos casos por el humor.

Este subgrupo se diferencia considerablemente del anterior en la medida en que el personaje adversario se materializa de manera clara en nueve oportunidades, en siete de ellas desmitificado por el humor: *Una cena elegante*, *Mi día de suerte*, *Ladrón de gallinas*, *¿Dónde está el pastel?*, *¡De repente!*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *Buenas noches gorila*; y en los dos casos restantes, *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* y *El pájaro*, *el mono y la serpiente en la selva*, como adversario funcional; mientras el adversario no especificado aparece sólo una vez, en *Rosaura en bicicleta*.

Los espacios predominantes en los que se desarrollan estas historias son la vivienda y el espacio abierto, de manera exclusiva o combinados; únicamente en *¡De repente!* y en *Rosaura en bicicleta* aparece el núcleo urbano, siempre en combinación con la vivienda. El tiempo predominante es el actual, pues se da en siete de las diez narraciones; las tres restantes, *Mi día de suerte*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *El pájaro*, *el mono y la serpiente en la selva*, se enmarcan en un tiempo indeterminado o bien porque el contexto antiguo no obedece completamente a este tipo de formas de vida o bien porque resulta imposible determinar el tiempo al tratarse de historias en las que los personajes animales se

¹⁰⁷ *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*; *Una cena elegante*; *Mi día de suerte*; *Ladrón de gallinas*; *¿Dónde está el pastel?*; *¡De repente!*; *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *El pájaro*, *el mono y la serpiente en la selva*; *Rosaura en bicicleta*; *Buenas noches gorila*.

encuentran en un ambiente completamente natural, sin usar artefactos humanos y sin conductas asimilables con una época actual propiamente dicha.

El tercer subgrupo está conformado por 4 obras¹⁰⁸. Todas ellas comparten el tema *problemas sociales nuevos*. Dada su dureza, *Un día diferente para el señor Amos*, *¡Al furgón!* y *Camino a casa* abordan además temas que, aun hoy, podrían ser *considerados inadecuados para niños y niñas*, como la muerte, la discriminación racial, la soledad infantil y la desaparición forzada; una de ellas, *Camino a casa*, deriva también en *problemas familiares nuevos* y otra, *¡Al furgón!*, en *juegos de transgresión de las normas sociales*. En este sentido, las cuestiones abordadas en este conjunto se distancian de manera considerable de las identificadas en los dos subgrupos anteriores; se trata de obras enmarcadas en el género fantástico por la presencia de animales humanizados pero, en este caso, los temas invitan a la reflexión crítica sobre la realidad.

Esta característica temática se encuentra vinculada, además, con el desenlace de las obras; excepto en *La fuga*, donde el desenlace es positivo por desaparición del problema, las historias cuentan con un final abierto. Por su parte, los personajes adversarios, excepto en *Un día diferente para el señor Amos* (donde es no especificado), son humanos con una clara connotación negativa, y aunque en dos de los tres casos, *La fuga* y *Al furgón*, se materializan como personas particulares, de manera general representan la hostilidad del entorno social actual. Resulta, entonces, comprensible que el espacio compartido por las cuatro obras sea el núcleo urbano, combinado en tres oportunidades con la vivienda; y también que el marco temporal sea actual.

EN SÍNTESIS

En relación con la primera parte de la ficha de análisis, correspondiente al nivel de la historia, las obras fantásticas del tipo animales humanizados de la CS 2013 se pueden organizar en tres subgrupos que avanzan hacia la complejidad temática. En el primero se encuentran historias sin complicaciones temáticas, generalmente de una sola secuencia narrativa y con pocos personajes, todos ellos animales, donde más que en un personaje adversario el conflicto se materializa a través de una adversidad (es decir, una situación por resolver); y en los casos en que aparece un adversario, este es funcional o desmitificado por

¹⁰⁸ *La fuga*; *Un día diferente para el señor Amos*; *¡Al furgón!*; *Camino a casa*.

el humor. Son obras con finales felices enmarcadas espacialmente en la vivienda o en espacios abiertos; y temporalmente, en la actualidad. Por todo ello, resultan apropiadas para iniciar un itinerario de lecturas para primeros lectores. Un rasgo especial, en este subgrupo, es el uso de la página como espacio en el que ocurren dos de las historias, *Lobo y Pinta ratones*.

Las obras del segundo subgrupo se diferencian de las del primero en la medida en que se materializa el personaje adversario, siempre desmitificado por el humor a menos que se trate de un adversario funcional, sin connotaciones negativas. Esta particularidad de los adversarios desmitificados se encuentra en sintonía con una inversión de los roles de víctimas y victimarios, lo cual puede favorecer la continuidad del itinerario lector al hacer más evidente el conflicto, ahora generado por un personaje pero manteniendo, a través del humor, la línea que conduce al final positivo o, de ser el caso, al final negativo, pero con un adversario entrañable que en el transcurso de la obra ha ganado la simpatía del lector.

Las obras del tercer subgrupo introducen la complejidad temática de manera intensa al personificar los adversarios al tiempo que se les niega la posibilidad de ser desmitificados o reconvertidos. En estas obras la dureza temática se ve matizada por el uso del humor, sin que esto modifique la complejidad de las situaciones a las que se ven expuestos los protagonistas. Ubicadas más en un plano realista, aunque combinen la presencia de personajes humanos con animales humanizados, estas obras con finales abiertos resultan particularmente apropiadas para el acercamiento a desenlaces distintos del positivo y, de allí, a una exploración más profunda de las dimensiones ética y filosófica de la literatura.

4.3.1.1.2 Obras realistas

En el género realista se encuentran 13 obras¹⁰⁹. Entre ellas identificamos cuatro grupos determinados por el tipo de realismo predominante y por la naturaleza del desenlace. En los dos primeros grupos se ubican cinco obras del tipo *construcción de la personalidad propia*; no obstante, en el primero las historias se encuentran enmarcadas en un viaje y carecen de conflicto, mientras en el segundo se presentan conflictos que se resuelven en el transcurso de la narración. Los grupos tres y cuatro suman ocho obras en las

¹⁰⁹ *Teo se disfraza; Me llamo Yoon; La calle es libre; África pequeño Chaka; Tam-tam colores; Pies sucios; Lejos de mi país; La escuela secreta de Nasreen. Una historia real de Afganistán; Ni era vaca ni era caballo; La peineta colorada; Chico Rey; Adivina quién hace qué. Un paseo invisible; Diez semillas.*

que predomina el tipo de realismo *vivir en sociedad*; sin embargo, en el tercero los conflictos se resuelven de manera satisfactoria, mientras en el cuarto su resolución queda pendiente.

LIBRO ÁLBUM NARRATIVO LITERARIO EN LA CS 2013: OBRAS REALISTAS (13)			
Construcción de la personalidad propia (5 álbumes)		Vivir en sociedad (8 álbumes)	
Viaje y Sin conflicto (3 álbumes)	Conflicto con resolución (2 álbumes)	Conflicto con resolución (4 álbumes)	Conflicto con resolución pendiente (4 álbumes)

Tabla 9. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el tipo de realismo.

- Construcción de la personalidad propia. Viajes sin conflicto

Este grupo está constituido por tres obras, *África pequeño Chaka*, *Tam-tam colores* y *Adivina quién hace qué, un paseo invisible*. Se puede asumir que las tres comparten el tipo de realismo *construcción de la personalidad propia* en la medida en que las dos primeras se constituyen a partir del diálogo entre un narrador anciano que cuenta la historia de su vida a su nieto (en *África pequeño Chaka*) y a su nieta (en *Tam-tam colores*), mientras en *Adivina quién hace qué, un paseo invisible* un protagonista infantil realiza una serie de actividades hogareñas que implican cierto grado de madurez e independencia. Ahora bien, tanto *África pequeño Chaka* como *Tam-tam colores* comparten, además, el tipo de realismo *vivir en sociedad*, en la medida en que son obras que constituyen un referente claro para el conocimiento intercultural, en este caso de la cultura africana.

El viaje como centro de la historia es un tema *tradicional de la literatura infantil*. Se trata, en estos tres casos, de obras cuyo desenlace es positivo, con la particularidad de que en ellas más que un conflicto se presenta el viaje como un recorrido satisfactorio, sin situaciones negativas por superar y cuyo fin coincide con el de la historia. Esta situación explica, por demás, la ausencia de personajes adversarios. En todos los casos el marco espacial es abierto, combinado con vivienda en *Adivina quién hace qué*. Así mismo, las tres historias se enmarcan en un tiempo actual.

- Construcción de la personalidad propia. Conflicto con resolución

Este grupo está constituido por dos obras, *Teo se disfraza* y *Diez semillas*. Ambas historias cuentan con protagonistas infantiles cuyas acciones están determinadas por actividades asociadas con la infancia como disfrazarse para ir al carnaval o sembrar una planta, de allí que hayan sido consideradas realistas del tipo *construcción de la personalidad*. El tema que las ha agrupado es *tradicional de la literatura infantil* al no incluirse innovaciones temáticas en ellas.

Se trata de obras en las que el desenlace es positivo por desaparición del problema, lo cual se encuentra en consonancia con los tipos de adversario presentes en ellas: no especificado, para el caso de *Teo se disfraza*, y funcional, para *Diez semillas*. El marco espacial predominante es el espacio abierto, combinado con la vivienda en *Teo se disfraza*. En ambos casos el tiempo de la historia es actual.

- Vivir en sociedad. Conflicto con resolución

En el tercer grupo se encuentran cuatro obras, *Me llamo Yoon*, *La calle es libre*, *La peineta colorada* y *Chico Rey*. En vista de que en todas ellas se manifiestan conflictos propios de la interacción entre seres humanos, las hemos vinculado con el tipo de realismo *vivir en sociedad*. No obstante, *La peineta colorada* y *Chico Rey* comparten además el tipo de realismo *ficción de base histórica*, mientras *La calle es libre* y *Me llamo Yoon* comparten el tipo *enfrentamiento con los problemas de la condición humana*, pues abordan la marginación social, en *La calle es libre*, y la tristeza y la soledad derivadas de la pérdida de un lugar propio, en *Me llamo Yoon*. Las cuatro obras comparten el tema *problemas sociales nuevos*. Sin embargo, *La peineta colorada* y *Chico Rey* corresponden también con el tema *transgresión de normas sociales* al recrear historias sobre la emancipación de los esclavos africanos en América Latina, lo cual implicó, tanto en el contexto real como en el de la historia narrada, la transgresión de dichas normas.

La dureza de los temas abordados en estas obras se compensa con el desenlace positivo; por asunción del problema, en *Me llamo Yoon*, donde la protagonista asume como posible su existencia y consolida su identidad en un mundo nuevo para ella; y por desaparición del problema en los demás casos gracias a las acciones de los protagonistas, que conducen a la

defensa de sus derechos y a la reivindicación de su lugar y de su existencia en contextos hostiles.

En cuanto a los adversarios, únicamente en *Me llamo Yoon* es no especificado, pues se trata de un estado psicológico de la protagonista. En *La calle es libre*, *La peineta colorada* y *Chico Rey* la presencia de los adversarios es explícita, se trata de adversarios humanos, con clara connotación negativa, a través de los cuales se manifiesta la hostilidad del entorno social.

Los espacios en los cuales ocurren estas historias son abiertos, excepto en *Me llamo Yoon*, donde se presenta una combinación de espacios abiertos, vivienda, escuela y espacios fantásticos. El tiempo en *La peineta colorada* y *Chico Rey* es pasado, combinado con presente en *Chico Rey*; mientras en *Me llamo Yoon* y en *La calle es libre* es presente.

- Vivir en sociedad. Conflictos con resolución pendiente

El cuarto grupo está constituido por cuatro obras, *Pies sucios*, *Lejos de mi país*, *La escuela secreta de Nasreen* y *Ni era vaca ni era caballo*. Todas ellas se vinculan con los tipos de realismo *vivir en sociedad y enfrentamiento con los problemas de la condición humana*. El desplazamiento forzado ligado a las guerras y a la pobreza enmarca tres de estas historias, *Pies sucios*, *Lejos de mi país* y *La escuela secreta de Nasreen*; mientras el temor a la fuerza de la autoridad y la discriminación racial ocupan un lugar central en *Ni era vaca ni era caballo*. Estas características de las obras hacen que los temas predominantes en este grupo sean *problemas sociales nuevos y considerados inadecuados para niños y niñas*.

El desenlace en *Pies sucios*, *Lejos de mi país* y *La escuela secreta de Nasreen* es abierto, lo cual deja un espacio a la esperanza; mientras en *Ni era vaca ni era caballo* es completamente negativo. Estos desenlaces, alejados de un final feliz, se vinculan con la connotación negativa de adversarios humanos que se materializan a través del entorno social y de manera muy clara en este conjunto de obras. El marco espacial predominante en ellas es el núcleo urbano, combinado con vivienda en *Lejos de mi país* y en *La escuela secreta de Nasreen*; y con paisaje abierto en *Ni era vaca ni era caballo*. Por último, el tiempo, en todas las historias, es actual.

EN SÍNTESIS

Las obras realistas del corpus pueden ordenarse de manera ascendente de acuerdo con su complejidad temática y con el tipo de desenlace. En los dos primeros grupos se ubicarían obras con un desenlace positivo, carentes de adversarios o con un adversario sin connotaciones negativas, en caso de tenerlo. En el tercer grupo el conflicto se hace evidente a partir de la presencia explícita de adversarios humanos negativos o, en uno de los casos, de un conflicto interno de la protagonista; en estas obras la tensión se resuelve con un final positivo derivado de la lucha de los protagonistas por superar los obstáculos. En el cuarto grupo, el de mayor complejidad temática, las obras tienen un desenlace abierto o negativo, en un marco claramente adverso para los personajes protagonistas, todos infantiles y predominantemente femeninos.

4.3.2 Segunda parte de la ficha de análisis. El nivel del discurso¹¹⁰

Hemos considerado importante incluir en esta parte del análisis la información vinculada con la *estructura narrativa* y con el *orden temporal* de la narración. Esto, en la medida en que permiten avanzar hacia la lectura de obras cada vez más complejas estructuralmente, lo cual amplía las posibilidades de los lectores para acceder a textos diversos y de fortalecer con ello su competencia literaria. Como se ha mencionado en el punto 4.3 (“Análisis del libro álbum narrativo literario en la *Colección Semilla 2013*”), la consideración de la información derivada de esta parte de la ficha se presenta de acuerdo con la relevancia de los rasgos de las obras asociados con el nivel del discurso.

4.3.2.1 Estructura narrativa

En relación con este punto se ha identificado, en primer lugar, si se trata de una obra con estructura narrativa *simple* o *compleja*; con lo cual se llega a la conclusión de que en el corpus predomina de manera significativa la estructura narrativa simple, puesto que esta se da en 43 álbumes. No obstante, también se presentan 10 obras con algún tipo de

¹¹⁰ Los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) no aluden al nivel del discurso en los dos primeros ciclos de la educación básica primaria. Sin embargo, este es un aspecto relevante en la medida en que permite concebir la literatura como una construcción artística, determinada por intenciones estéticas específicas que se materializan a través de las formas de narrar y que inciden, a su vez, en los procesos de recepción; de allí que haya sido incluido en nuestro análisis de los libros.

complejidad narrativa¹¹¹. Para abordar este aspecto, se han diferenciado dos casos: el de la *complejidad narrativa multimodal* y el de la *complejidad narrativa en la ilustración*.

Con el primer caso, el de la *complejidad narrativa multimodal*, hemos vinculado las obras cuya complejidad se expresa a través de los códigos visual y verbal; para lo cual se ha distinguido entre tres tipos de estructuras complejas: *encadenamiento*, *inclusión* y *alternancia*.

Con el segundo caso, el de la *complejidad narrativa en la ilustración*, hemos vinculado las obras cuya complejidad se expresa en la simultaneidad de historias contadas cuando al menos una de ellas lo hace exclusivamente a través de la imagen; para lo cual se han determinado dos opciones: *permite establecer jerarquía entre las historias contadas* y *no lo permite*. Con esta última pauta hemos integrado el análisis de la inclusión de historias paralelas a través de la ilustración, un recurso estético utilizado con relativa frecuencia en el libro álbum que suele consistir en la representación visual de personajes que no son mencionados a través del código verbal, y que pueden llegar a comportar cierto grado de independencia respecto de la historia principal.

LIBRO ÁLBUM NARRATIVO LITERARIO EN LA CS 2013: ESTRUCTURA NARRATIVA		
Simple (43 álbumes)	Compleja (10 álbumes)	
	Complejidad narrativa multimodal (5 álbumes)	Complejidad narrativa en la ilustración (5 álbumes)

Tabla 10. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según su estructura narrativa.

4.3.2.1.1 Complejidad narrativa multimodal

En cinco obras la complejidad narrativa se expresa a través de los códigos visual y verbal¹¹². Tres de ellas son fantásticas: *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge*, del

¹¹¹ *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge*; *¡Así fue!*; *¡No, fue así!*; *¡No, así!*; *Una cena elegante*; *Pies sucios*; *Chico Rey*; *Flotante*; *¿Dónde está el pastel?*; *Un día diferente para el señor Amos*; *Buenas noches gorila*; *¡Al furgón!*.

tipo *modelos de literatura tradicional*; y *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *Una cena elegante*, del tipo *animales humanizados*. Las dos restantes son realistas: *Pies sucios*, del tipo *vivir en sociedad*, y *Chico Rey*, del tipo *ficción de base histórica*.

De este grupo, sólo en *Chico Rey* la complejidad narrativa se da por alternancia; en todas las demás dicha complejidad se manifiesta a través de la inclusión de historias secundarias dentro de una historia principal, lo cual permite claridad respecto de la jerarquía existente entre las historias.

4.3.2.1.2 Complejidad narrativa en la ilustración

En el corpus se presentan cinco obras en las cuales la imagen da lugar a la identificación de historias paralelas¹¹³. Dos de ellas, *Flotante* y *¿Dónde está el pastel?*, ambas fantásticas, son libros álbum silentes; de allí que la complejidad narrativa se introduzca exclusivamente a partir de la imagen. Los tres restantes, *Un día diferente para el señor Amos*, *Buenas noches gorila* y *¡Al furgón!*, presentan a través de la imagen personajes que no se mencionan por medio de la palabra y que amplían las posibilidades de recepción de las obras. No obstante, en todos los casos es posible establecer un grado de jerarquía entre las historias narradas de manera paralela en un mismo álbum.

EN SÍNTESIS

Si bien podría considerarse escasa la presencia de narraciones complejas, 10 sobre un total de 53, esta escasez aparente se ve relativamente compensada tanto con la distribución de las obras en los géneros fantástico y realista como con los tipos de complejidad utilizada. Se trata de un conjunto de obras que permiten abordar la complejidad narrativa con títulos de diversa naturaleza, que favorecen la lectura profunda y los cuestionamientos sobre el sentido de los recursos discursivos puestos en juego y, por consiguiente, resultan álbumes apropiados para la relectura. Esta situación, justamente, ubica a estas obras en un lugar privilegiado del corpus.

¹¹² *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge; ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *Una cena elegante*; *Pies sucios*; *Chico Rey*.

¹¹³ *Flotante*; *¿Dónde está el pastel?*; *Un día diferente para el señor Amos*; *Buenas noches gorila*; *¡Al furgón!*.

4.3.2.2 Orden temporal

El orden temporal predominante en el corpus es lineal. De 53 obras, sólo 14 presentan anacronías¹¹⁴; de ellas, ocho son realistas (*La calle es libre*, *La peineta colorada*, *Chico Rey*, *La escuela secreta de Nasreen*, *Pies sucios*, *Ni era vaca ni era caballo*, *África pequeño Chaka* y *Tam- tam colores*) y seis son fantásticas (*El conejo y el mapurite*, *Elenita*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*, *Flotante*, *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge* y *La fuga*). De manera general, la linealidad se rompe en ellas a través de tres recursos. El primero, presente en *El conejo y el mapurite*, *Elenita*, *La calle es libre*, *La peineta colorada* y *Chico Rey*, es la declaración, por parte del narrador, de la existencia de un pasado, generalmente lejano, que dio lugar a, o en el que ocurrieron, los hechos que constituyen la historia narrada. El segundo, presente en *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*, *Flotante*, *La fuga*, *La escuela secreta de Nasreen*, *Pies sucios* y *Ni era vaca ni era caballo*, es la representación de la relación causal entre hechos ocurridos a los protagonistas en el presente y en un pasado cercano, de forma que en estas historias el narrador se desplaza en el tiempo para contar. El tercero, presente en *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge*, *África pequeño Chaka* y *Tam-tam colores*, es el diálogo establecido entre el presente y el pasado a partir de la conversación entre un personaje infantil y un personaje mayor que cuenta historias.

LIBRO ÁLBUM NARRATIVO LITERARIO EN LA CS 2013: ORDEN TEMPORAL			
Lineal (39 álbumes)	Anacrónico (14 álbumes)		
	Declaración, por parte del narrador, de un pasado lejano (5 álbumes)	Relación causal entre hechos ocurridos en un pasado cercano y el presente (6 álbumes)	Diálogo entre presente y pasado a partir de un personaje que cuenta historias (3 álbumes)

Tabla 11. Clasificación de los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013 según el orden temporal.

¹¹⁴ *El conejo y el mapurite*; *Elenita*; *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge*; *Flotante*; *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *La fuga*; *La calle es libre*; *La escuela secreta de Nasreen*; *Pies sucios*; *Ni era vaca ni era caballo*; *África pequeño Chaka*; *Tam- tam colores*; *La peineta colorada*; *Chico Rey*.

EN SÍNTESIS

En estas 14 obras se puede apreciar que la ruptura del orden temporal lineal obedece a la utilización de recursos narrativos y estéticos diversos aplicables tanto a obras fantásticas como realistas, lo cual representa la posibilidad de abordar este componente del discurso narrativo con la diversidad genérica de álbumes que conforman el corpus. Por otra parte, se encuentra una relación estrecha entre las obras realistas que lo constituyen y la ruptura de la narración lineal, pues de las 13 obras realistas 8 presentan anacronías, lo cual permite abordar el manejo del tiempo como un componente del discurso que resulta fundamental en la reconstrucción, con fines estéticos, de hechos reales.

4.3.3 Tercera parte de la ficha de análisis. El nivel extratextual¹¹⁵

En vista de la importancia que pueden llegar a tener en el libro álbum algunos elementos comunmente considerados extratextuales, esta parte de la ficha de análisis ofrece información que permite determinar hasta qué punto dichos elementos deben ser tenidos en cuenta para la construcción de sentido de las obras. Los ejes a partir de los cuales se articula este apartado son: *relaciones intertextuales*, *paratextos*, *aspectos materiales u otros aspectos relacionados con el soporte* y, por último, *aspectos asociados con la lectura de la imagen*. Como se ha mencionado en el punto 4.3 (“Análisis del libro álbum narrativo literario en la *Colección Semilla 2013*”), el análisis de la información derivada de esta parte de la ficha se presentará de acuerdo con la relevancia de los rasgos de las obras asociados con el nivel extratextual.

4.3.3.1 *Relaciones intertextuales*¹¹⁶

Con el ánimo de mostrar las maneras como las obras que constituyen el corpus establecen relaciones con otros textos, sean estos literarios o no, se ha registrado si apelan a *otras obras literarias*, a *otras artes*, a *otras ciencias* o a *otros conocimientos previos*. El

¹¹⁵ Esta parte de la ficha se asocia con *Estándares* tanto de “Literatura” como de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”; por esta razón los iremos anotando en la medida en que aparezcan las pautas de análisis con las cuales se asocian.

¹¹⁶ Este ítem de la tercera parte de la ficha dialoga con el siguiente *subproceso* del estándar de “Literatura”: “Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no” (MEN, 2006).

cuadro siguiente ofrece, como en los subapartados anteriores, una visión inicial, global de este aspecto.

LIBRO ÁLBUM NARRATIVO LITERARIO EN LA CS 2013: RELACIONES INTERTEXTUALES			
Con otras obras literarias (21 álbumes)	Con otras artes (10 álbumes)	Con otras ciencias (20 álbumes)	Con otros conocimientos previos (4 álbumes)
<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboración de modelos de la literatura tradicional (11 álbumes) - Pertenencia a un conjunto de obras del mismo autor e ilustrador (7 álbumes) - Nueva propuesta editorial de obras preexistentes (4 álbumes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómic (6 álbumes) - Pintura, teatro, música y escultura (4 álbumes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias sociales (12 álbumes) - Ciencias naturales y exactas (8 álbumes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carnavales (2 álbumes) - Teatro de títeres (1 álbum) - Religión católica y capitalismo (1 álbum)

Tabla 12. Tipos de relaciones intertextuales presentes en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013.

4.3.3.1.1 Relaciones con otras obras literarias

La relación entre los libros álbum que constituyen el corpus y otras obras literarias es significativa: 21 de 53 cuentan con esta característica. De ellos sólo uno se inscribe en el género realista, los demás son fantásticos. Ahora, en vista de que las relaciones entre obras literarias pueden ser de diferente naturaleza, en el corpus se identificaron, dentro de esta categoría, tres tipos: las relaciones determinadas por la *reelaboración de modelos de la literatura tradicional*, las relaciones determinadas por la *pertenencia a un conjunto de obras del mismo autor e ilustrador* y, por último, las relaciones derivadas de una *nueva propuesta editorial* de obras preexistentes. En vista de que estas categorías no son

excluyentes, una de las obras de este grupo, *El conejo y el mapurite*, se ubica en dos de ellas.

En el primer subgrupo se ubican 11 obras¹¹⁷. Se trata, en primer lugar, de cuatro narraciones fantásticas del tipo *modelos de la literatura tradicional*: *Elenita*, *El ratoncito Roquefort*, *El conejo y el mapurite* y *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, razón por la cual adoptan de esta literatura tanto elementos del nivel de la historia como del nivel del discurso; y, en segundo lugar, se trata de siete obras también fantásticas, *Los tres bandidos*, *Lobo*, *Vaya apetito tiene el zorrillo*, *Una cena elegante*, *Mi día de suerte*, *Ladrón de gallinas* y *¡De repente!*, en las que predomina el tipo *animales humanizados* y que evocan las narraciones tradicionales de la literatura infantil a partir de la subversión del rol de los personajes adversarios. En estos últimos casos, los lobos, los zorros o los bandidos, tradicionalmente feroces o amenazantes, se presentan como víctimas o como individuos civilizados o generosos que no albergan intenciones negativas respecto de los demás personajes.

En el segundo subgrupo se encuentran 7 obras que guardan relaciones con otras creadas por los mismos autores e ilustradores¹¹⁸. En cuatro de estos casos, *Pinta ratones*, *Tento y sus juguetes*, *Tento y el regalo de mamá* y *Chigüiro viaja en chiva*, todos del género fantástico y del tipo *animales humanizados*, los libros álbum se relacionan con otros álbumes por hacer parte de una serie editorial articulada a partir del protagonista; se trata de historias simples, sin complicaciones temáticas, en las que el adversario es funcional o no especificado. Una variación de esta forma de intertextualidad se expresa en la obra también fantástica *Había una vez una llave*, del tipo *fantasía moderna en sentido estricto*, perteneciente a una serie editorial pero articulada a partir de una combinación lineal y continua de los códigos verbal y visual que obliga la lectura multimodal. Los dos casos restantes, *El desván* y *Fernando Furioso*, corresponden con obras fantásticas del tipo *fantasía moderna en sentido estricto* que, si bien no hacen parte de una serie que lleve el nombre del protagonista, por la coincidencia de autor, ilustrador y protagonista infantil masculino obligan el establecimiento de relaciones intertextuales.

¹¹⁷ *Elenita*; *El ratoncito Roquefort*; *El conejo y el mapurite*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*; *Los tres bandidos*; *Lobo*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *Una cena elegante*; *Mi día de suerte*; *Ladrón de gallinas*; *¡De repente!*.

¹¹⁸ *El desván*; *Fernando Furioso*; *Pinta ratones*; *Tento y sus juguetes*; *Tento y el regalo de mamá*; *Chigüiro viaja en chiva*; *Había una vez una llave*.

En el tercer subgrupo se encuentran 4 obras¹¹⁹: tres fantásticas, *El conejo y el mapurite*, *Chumba la cachumba* y *La gallinita roja*; y una realista, *Ni era vaca ni era caballo*. Todas ellas constituyen propuestas editoriales en las que se han llevado al libro álbum historias preexistentes.

4.3.3.1.2 Relaciones con otras artes

El lugar que ocupa el componente visual en el libro álbum determina una relación constante con las artes visuales; sin embargo, más allá de esta relación ligada a su concepción multimodal se identifican de modo especial relaciones con *el lenguaje del cómic* y con *la pintura, el teatro, la música y la escultura*.

- El lenguaje del cómic

Se identifican 6 obras, cinco de ellas fantásticas y una realista, que adoptan el lenguaje del cómic, o elementos de él, como una opción expresiva y comunicativa¹²⁰. En dos de estos álbumes fantásticos, *Flotante* y *El conejo y el mapurite*, el primero de ellos silente, las secuencias de viñetas cumplen su función tradicional de representar el paso del tiempo o de otorgar protagonismo a personajes o acciones¹²¹; no obstante, en *El conejo y el mapurite* se usan las viñetas para incluir además, sólo a través de la imagen, información que no se presenta en el texto escrito en prosa, con lo cual la lectura de las viñetas, en este álbum que también se vale del código verbal, resulta imprescindible.

Por otra parte, en *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, *Buenas noches gorila* y en *La escuela secreta de Nasreen*, los dos primeros fantásticos y el tercero realista, se utiliza el globo o bocadillo como recurso para presentar los diálogos o los pensamientos de los personajes. En *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, los globos constituyen un recurso a través del cual se complejiza la historia en la medida en que permiten diferenciar la que cuenta verbalmente un narrador, incluida en un globo de diálogo, y la imaginada por su narratario, incluida en un globo de pensamiento. En *Buenas noches gorila*, los globos se presentan de manera constante para representar la voz de los

¹¹⁹ *El conejo y el mapurite*; *Chumba la cachumba*; *La gallinita roja*; *Ni era vaca ni era caballo*.

¹²⁰ *Flotante*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*; *El conejo y el mapurite*; *Buenas noches gorila*; *La fuga*; *La escuela secreta de Nasreen*.

¹²¹ De hecho, en *Flotante* la historia completa se cuenta a través de las viñetas.

personajes. Y en *La escuela secreta de Nasreen*, único álbum realista del corpus que introduce elementos del cómic, se utilizan globos sólo en la escena en que el narrador cede la voz a la protagonista, quien había perdido el deseo de hablar tras la desaparición forzada de sus padres; lo cual convierte el globo en un elemento simbólico a través del cual se materializa la recuperación de la voz de Nasreen.

Por último, en relación con el cómic, *La fuga* evoca este lenguaje con el uso de viñetas y de onomatopeyas, pero además a través de recursos como la voz en *off* del narrador o el marco espacial nocturno y ciudadano, propios de los cómics de detectives.

- La pintura, el teatro, la música y la escultura

En el corpus se identifican 4 obras que establecen relaciones con la pintura, el teatro, la música y la escultura¹²². La primera de estas obras, *Chumba la cachumba*, del género fantástico, constituye un caso particular en tanto alude de manera simultánea a la pintura, al teatro y a la música. La relación con la pintura y con el teatro se hace evidente con la presentación de hipertextos de *La última cena* de Leonardo da Vinci y de *Las meninas* de Diego Velázquez, así como con la representación clásica de una escena de *Hamlet* de William Shakespeare. En imágenes que abarcan la doble página, los protagonistas adoptan, de manera paródica, las posturas y los vestidos de los personajes de las pinturas y de la tragedia, mientras bailan una canción tradicional infantil cuya letra es la historia narrada en el libro álbum y cuya partitura aparece en la última página del libro, de allí el vínculo simultáneo con la música.

También en relación con la música, *Elenita*, una obra fantástica del tipo *modelos de la literatura tradicional*, introduce canciones populares mexicanas que actúan como fórmula mágica que potencia la creación artística de la protagonista. Elenita, quien sueña ser artesana vidriera en contra de la tradición materializada en la voz del padre (que declara que una niña no puede ejercer esa labor), se dedica a aprender el arte de soplar el vidrio. Mientras sopla, canta las tradicionales canciones mexicanas “Cielito lindo” de Quirino Mendoza, “Estrellita” de Manuel Ponce y “La golondrina” de Narciso Serradell, lo cual le permite crear hermosas figuras de vidrio que le dan la dicha de convertir su sueño en realidad.

¹²² *Chumba la cachumba*; *Elenita*; *África pequeño Chaka*; *Tam-tam colores*.

En los dos álbumes restantes, *África pequeño Chaka* y *Tam-tam colores*, ambos del género realista, se introducen fotografías de esculturas construidas en diferentes países de África y presentes en los museos Quai de Branly, Louvre y Nacional de Sèvres, en Francia. Estas fotografías ofrecen al lector una posibilidad para construir el ambiente de las historias contadas, que se enmarcan además en dos experiencias de viaje por el continente africano y que son narradas por dos ancianos: en el caso de *África pequeño Chaka*, por un abuelo a su nieto; y en el de *Tam-tam colores*, por un abuelo a su nieta.

4.3.3.1.3 Relaciones con otras ciencias

Se identifica un vínculo intertextual claro y relevante entre 12 álbumes y *ciencias sociales* como la geografía y la historia. En menor medida se pueden establecer vínculos entre las obras del corpus y las *ciencias naturales* y las *ciencias exactas* (2 álbumes en el primer caso y 6 en el segundo).

- Ciencias sociales

En primer lugar, en el corpus se identifican 4 obras, todas ellas realistas, en las cuales los hechos se enmarcan en espacios geográficos y en tiempos históricos específicos¹²³. En ellas la ubicación espacio temporal, dada a través de fechas y de nombres de lugares, resulta clave para comprender el fenómeno literario como un producto cultural asociado, en gran medida, con realidades específicas. En *La peineta colorada* y en *Chico Rey*, ambas del tipo *ficción de base histórica*, se abordan las condiciones de sometimiento y persecución a las cuales se enfrentaron los esclavos africanos en la región de Minas Gerais hacia 1740, en Brasil, y en Río Piedras, en Puerto Rico, entre 1840 y 1850. *La escuela secreta de Nasreen* se enmarca en un tiempo más reciente, posterior a la ocupación de Afganistán por parte de los ejércitos talibanes entre 1996 y 2001, con lo cual se hacen evidentes las múltiples maneras como las guerras afectan a la población civil. Por último, *La calle es libre* se ubica en Caracas hacia finales del siglo XX, cuando saltan a la vista las condiciones de desigualdad en que se encuentran los habitantes de las zonas periféricas de la ciudad que, en décadas anteriores, habían migrado del campo.

¹²³ *La peineta colorada; Chico Rey; La escuela secreta de Nasreen; La calle es libre.*

En segundo lugar, se identifican 3 obras¹²⁴, dos realistas y una fantástica, que sin especificar fechas y lugares presentan el fenómeno histórico de la migración, causada por la pobreza extrema o por las guerras, pero esta vez enmarcado en un contexto actual. En estas obras se muestran las condiciones de vulnerabilidad a que se suelen exponer los inmigrantes. En *¡Al furgón!* esta situación se ve representada en el abuso de la autoridad policial derivado de la discriminación racial y de la negación de la diferencia; en *Pies sucios* se representa en la precariedad de las condiciones laborales de los inmigrantes; y en *Lejos de mi país*, en la incertidumbre y el dolor de una niña quien, junto con su hermana y su madre, sale de su país, sumido en la guerra, para reunirse con el padre.

En tercer lugar, se identifican 3 obras¹²⁵, todas ellas realistas, que constituyen un panorama geográfico de lugares específicos: de África, en *África pequeño Chaka* y en *Tam-tam colores*; y de la península de La Guajira, al norte de la América del Sur, en *Ni era vaca ni era caballo*. En las dos primeras obras mencionadas, los países africanos se ubican en un mapa del continente que, en el caso de *África pequeño Chaka*, presenta, además, algunas obras de arte representativas de los lugares, así como los símbolos que identifican a las comunidades que allí habitan. En ambos casos, el lector podría recrear en el mapa el viaje descrito por el narrador. En *Ni era vaca ni era caballo*, la imagen constituye un registro visual del paisaje Wayuu, de los desiertos de La Guajira, de su flora y de su fauna, así como de las formas de vida de este pueblo ancestral.

Por último, se identifican 2 obras fantásticas, enmarcadas en un tiempo pasado indeterminado¹²⁶. La primera, *Elenita*, se ubica en el paisaje rural y campesino de Monterrey, en México; en esta obra el vestuario, la construcción de las viviendas, la representación del mercado y de los oficios artesanales, constituyen una imagen del folclore mexicano. La segunda, *El conejo y el mapurite*, ofrece un panorama geográfico de la península de La Guajira y de algunos elementos propios de la cultura Wayuu, como el vestido, los accesorios o las costumbres.

¹²⁴ *¡Al furgón!*; *Pies sucios*; *Lejos de mi país*.

¹²⁵ *África pequeño Chaka*; *Tam-tam colores*; *Ni era vaca ni era caballo*.

¹²⁶ *Elenita*; *El conejo y el mapurite*.

- Ciencias naturales y ciencias exactas

La presencia de relaciones entre las obras y las ciencias naturales se ha identificado de manera particular en 2 obras¹²⁷. En *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* se representan de manera gráfica, bastante realista, los diferentes tipos de excrementos de los animales de la granja; por su parte, *Diez semillas* permite conocer el proceso de germinación de una planta.

Por otro lado, se identifican 6 obras que introducen en la historia elementos matemáticos básicos como el conteo, los colores primarios o las formas geométricas¹²⁸. En *Chumba la cachumba*, *Diez semillas* y *Vaya apetito tiene el zorrillo* la historia se articula a partir de acciones que se introducen a través de conteos: en *Chumba la cachumba* se trata de un conteo ascendente, del 1 al 12, a partir del cual se declaran la hora y el número de personajes que realizan una acción; en *Diez semillas* el conteo es descendente, va del 10 al 1 y se introduce para mostrar cómo, a causa de diferentes factores, se reduce el número de semillas sembradas sin que esta situación impida la germinación de la planta; y en *Vaya apetito tiene el zorrillo* el conflicto se expresa a través de una cuenta descendente, de 10 a 1, en la que se evidencia la reducción de los huevos con que cuenta el zorrillo para preparar su desayuno, y, ascendente, de 1 a 9, en la que se muestra el número de criaturas que van naciendo de los huevos y que el zorrillo tendrá que alimentar. En *La familia Numerozzi*, constituida por una pareja de ratones con sus ocho hijos, cada pequeño lleva por nombre un número ordinal del 1 al 8 o una variación de este número (Primo, Segundo, Tercio, Cuarto, Quintín, Sexto, Séptimo y Octavia). Finalmente, en *Pinta ratones* la danza de los protagonistas sobre la pintura muestra las maneras como la combinación de colores primarios da lugar a la formación de nuevos colores; y en *Los viajes de Olga*, los mundos habitados por Olga en sus sueños ofrecen un acercamiento a las figuras geométricas y a los conceptos de volumen, espacio y perspectiva.

¹²⁷ *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*; *Diez semillas*.

¹²⁸ *Chumba la cachumba*; *Diez semillas*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *La familia Numerozzi*; *Pinta ratones*; *Los viajes de Olga*.

4.3.3.1.4 Otros conocimientos culturales previos

Bajo la pauta de otros conocimientos culturales previos se agrupan 4 obras¹²⁹. Se hace evidente la alusión a los carnavales, con sus desfiles de carrozas, músicos y comparsas, en *Teo se disfraza*; y a las corridas de toros en *Chumba la cachumba*. En *Manuela color canela* se percibe una evocación del teatro de títeres, en tanto los personajes son marionetas fotografiadas que se muestran a través de un teatrino. Y, finalmente, *El ratoncito Roquefort* es una obra que presenta símbolos y personajes reconocidos de la religión católica, así como alude de manera irónica e intensa al capitalismo voraz que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

EN SÍNTESIS

En las obras que constituyen el corpus de libros álbum de la CS se percibe una amplia riqueza intertextual. Los álbumes mencionados en este apartado ofrecen posibilidades diversas para establecer diálogos con otras obras literarias, con otras artes y con otras ciencias, lo cual favorece la asimilación del arte literario como un producto cultural en diálogo permanente con el mundo y con las múltiples maneras de representarlo.

Por otra parte, así como son diversas las maneras como se expresa la intertextualidad en las obras mencionadas, lo son las obras mismas, de modo que el fenómeno intertextual se aprecia tanto en obras fantásticas como realistas, simples temática y estructuralmente o complejas en estos mismos aspectos. Por ello, el carácter intertextual de la literatura puede abordarse a través de itinerarios de lectura variados, adecuados para lectores en diferentes niveles de formación literaria y conducentes al fortalecimiento de la competencia literaria y del hábito lector en sus diversas formas y posibilidades.

4.3.3.2 Paratextos¹³⁰

Por tratarse de un corpus de libros álbum, los paratextos pueden trascender su carácter informativo y organizativo convencionales para integrarse a la historia contada; de allí nuestro interés en su análisis. Al respecto, se han tenido en cuenta el *título*, la *página legal*

¹²⁹ *Teo se disfraza*; *Chumba la cachumba*; *Manuela color canela*; *El ratoncito Roquefort*.

¹³⁰ Este ítem de la tercera parte de la ficha de análisis dialoga con el siguiente *subproceso* del estándar de “Literatura”: “Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.” (MEN, 2006).

como espacio en el que se pueden presentar otros paratextos, las *dedicatorias*, los *glosarios* y las *notas marginales*.

TÍTULO	PÁGINA LEGAL	DEDICATORIAS, GLOSARIOS Y NOTAS MARGINALES
Alusión a los protagonistas (32 álbumes) Alusión al conflicto (26 álbumes) Alusión a los protagonistas y al conflicto (12 álbumes) Alusión al tiempo (3 álbumes) Alusión al espacio (7 álbumes) Otras alusiones (3 álbumes)	Información verbal con función organizativa e informativa (53 álbumes) Información verbal con función narrativa (0 álbumes) Página legal integrada a la secuencia narrativa (6 álbumes)	Presentación de dedicatorias, glosarios o notas marginales (29 álbumes) Función exclusivamente informativa y organizativa (28 álbumes) Función estética (1 álbum)

Tabla 13. Tipo y función de los paratextos presentes en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013¹³¹.

4.3.3.2.1 Título

Respecto del título, se ha analizado su relación con los elementos de la historia; con este fin se ha registrado si constituye una alusión a los *protagonistas*, al *conflicto*, al *espacio* o al *tiempo*. En este punto no se han asumido las opciones como excluyentes, en la medida en que el título puede aludir simultáneamente a varios de los elementos mencionados.

- Alusiones a los protagonistas

Independientemente de si se trata de obras realistas o fantásticas, el protagonista es el elemento de la historia más presente en el título de los libros álbum que conforman el corpus. En total, 32 de ellos aluden en este paratexto a los protagonistas, de los cuales 1

¹³¹ En vista de que el título puede aludir a varios elementos de la historia simultáneamente, el total de alusiones supera el total de álbumes analizados.

corresponde con el adversario¹³². Ahora bien, para el caso de los libros álbum cuyo título no alude a los protagonistas, estos aparecen representados en la cubierta a través de la imagen; de allí que, excepto *Tam-tam colores*, todos presenten a los protagonistas desde las cubiertas¹³³.

- Alusiones al conflicto¹³⁴

El segundo elemento de la historia más aludido en el título de los libros álbum del corpus es el conflicto. Aunque este componente de la historia aparece en el título de 26 álbumes, lo hace de manera exclusiva en 14: *De verdad que no podía*, *Encender la noche*, *La isla de los mimos*, *Una cena elegante*, *Mi día de suerte*, *Dónde está el pastel*, *¡De repente!*, *¡Así fue!* *¡No, fue así!* *¡No, así!*, *La fuga*, *¡Al furgón!*, *Diez semillas*, *La calle es libre*, *Lejos de mi país* y *Ni era vaca ni era caballo*.

- Alusiones a los protagonistas y al conflicto

De los libros que constituyen el corpus, 12 tienen títulos que aluden simultáneamente al conflicto y a los protagonistas; se trata de *Fernando Furioso*, *Manuela color canela*, *Tento y sus juguetes*, *Tento y el regalo de mamá*, *Todos sois mis favoritos*, *El topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza*, *Ladrón de gallinas*, *Rosaura en bicicleta*, *Un día diferente para el señor Amos*, *Me llamo Yoon*, *La escuela secreta de Nasreen* y *Vaya apetito tiene el zorrillo*. En este conjunto de álbumes se encuentran *Un día diferente para el señor Amos*, que además alude al tiempo, y *La escuela secreta de Nasreen*, que alude también al espacio. Es decir, se trata de títulos que favorecen de manera significativa la

¹³² *Elenita*; *El ratoncito Roquefort*; *El conejo y el mapurite*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*; *Fernando Furioso*; *Manuela color canela*; *Los tres bandidos*; *Había una vez una llave*; *Los viajes de Olga*; *León y Beto*; *Lobo*; *Tento y sus juguetes*; *Tento y el regalo de mamá*; *Todos sois mis favoritos*; *Castor y Frip lo reparan todo*; *La familia Numerozzi*; *La gallinita roja*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *Pinta ratones*; *Chigüiro viaja en chiva*; *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*; *Ladrón de gallinas*; *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*; *Rosaura en bicicleta*; *Buenas noches gorila*; *Un día diferente para el señor Amos*; *Teo se disfraza*; *Me llamo Yoon*; *África pequeño Chaka*; *Pies sucios*; *La escuela secreta de Nasreen*; *Chico Rey*.

¹³³ En el caso de *Tam-tam colores*, el título alude al tam-tam, un tambor de gran tamaño que se toca con las manos, muy importante para la cultura africana y mencionado en la obra porque sus sonidos son tan inolvidables como la historia contada por el narrador. La imagen de la cubierta de este libro es un autobús tradicional africano.

¹³⁴ En vista de que en los siguientes subapartados disminuye el número de libros por categoría, se evitará la nota a pie de página y se mencionarán en el cuerpo del texto.

elaboración de hipótesis predictivas en la medida en que remiten a diferentes elementos constitutivos de las historias que nombran.

- Alusiones al tiempo y al espacio

Los elementos de la historia menos presentes en los títulos son el tiempo y el espacio. En total, se identifican tres obras en cuyo título se alude al tiempo: *Mi día de suerte*, *Buenas noches gorila* y *Un día diferente para el señor Amos*. En uno de estos títulos además se alude al protagonista (*Buenas noches gorila*); en otro, al conflicto (*Mi día de suerte*); y en un tercero, al protagonista y al conflicto, como vimos en el párrafo anterior (*Un día diferente para el señor Amos*). Por su parte, las alusiones al espacio aparecen en siete títulos; de manera exclusiva en *El desván* y *Camino a casa*; junto a los protagonistas en *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva* y *África pequeño Chaka*; junto al conflicto en *La calle es libre* y *Lejos de mi país*; y junto al conflicto y a la protagonista en *La escuela secreta de Nasreen*.

- Otras alusiones

Junto a las alusiones ya descritas se identifican, además, tres títulos que evocan una frase, un objeto o un motivo mencionado en la historia pero que, a diferencia del conflicto, los personajes o el marco espacio temporal, no constituye un componente de esta. *Tam-tam colores* es un título que evoca una frase dicha por el narrador para referirse al tambor africano; *La peineta colorada* es un objeto que la protagonista obsequia a otro personaje de la historia; y *Chumba la cachumba* es el motivo de la canción que constituye la fuente de la historia contada.

4.3.3.2.2 Página legal¹³⁵

El análisis paratextual de la página legal permite conocer la *función que cumple el contenido verbal* presente en esta parte de los libros. Es decir, si dicha información aporta, de modo convencional, información sobre el libro, en cuyo caso se trata de una *función informativa y organizativa*; o si, por el contrario, hace parte de la historia contada, en cuyo

¹³⁵ Con el ánimo de ilustrar las características de los libros respecto de las pautas de análisis que vienen a continuación, a partir de este punto incluimos imágenes que ejemplifican algunos de los casos mencionados.

caso se trata de una *función narrativa*. Así mismo, nos interesa saber si el espacio de la página legal ha sido invadido por la secuencia narrativa a través de la imagen o si tal espacio es externo a dicha secuencia, de modo que este análisis indique si la *página legal ha sido integrada a la secuencia narrativa*.

- Función de la información verbal presente en la página legal

En la totalidad de los libros álbum del corpus la información verbal de la página legal cumple *funciones informativas y organizativas*. Es decir, aun cuando en este tipo de libros la página legal puede presentar, a través del lenguaje verbal, informaciones susceptibles de ser integradas a la secuencia narrativa, esta característica no se presenta en el corpus.

- Integración de la página legal a la secuencia narrativa

Al registrar si la página legal ocupa un espacio distinto del de la secuencia narrativa, se identifican algunas particularidades. De manera predominante, en 47 de los 53 libros que constituyen el corpus la página legal se encuentra por fuera de la secuencia narrativa; no obstante, en seis casos (*El conejo y el mapurite, León y Beto, Flotante, ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!, Un día diferente para el señor Amos y Diez semillas*), se presenta una ruptura de la convención que separa los elementos textuales de los paratextuales, de modo que el desconocimiento, por parte del lector, de dicha ruptura generaría alteraciones en la recepción completa de la obra. Entre estas seis obras se presentan tres formas distintas de integración de la página legal a la secuencia narrativa. En el primer caso, representado por *El conejo y el mapurite*, coexisten la página legal y la página de título con una imagen que presenta el espacio en el que transcurrirá la historia; esta página se integra a la secuencia narrativa en tanto muestra al lector el paisaje en el que ocurren todos los hechos que se empezarán a contar en la página siguiente.

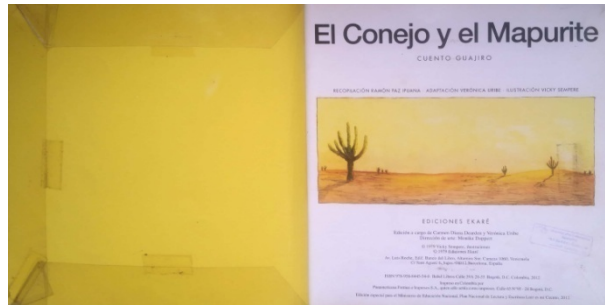
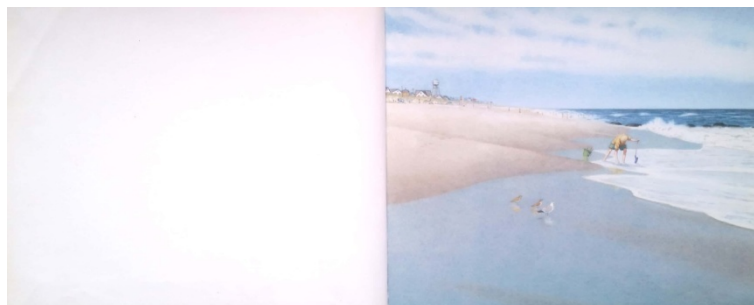


Imagen 1. Página legal integrada a la secuencia narrativa. Presenta el marco espacial de la historia.
El conejo y el mapurite.

En el segundo caso se agrupan dos obras, *León y Beto* y *Flotante*, en las cuales la página legal se encuentra inserta entre la página que da inicio a la secuencia narrativa y la que continúa dicha secuencia; no obstante, se presentan variaciones en la naturaleza de la página legal en estos dos álbumes. En *León y Beto* la página legal, con un fondo completamente blanco, conserva su carácter informativo y exclusivamente verbal convencional, mas su ubicación, como hemos dicho, interrumpe la secuencia narrativa. Por el contrario, en *Flotante* la página legal se integra a una doble página completamente ilustrada con lo que pareciera una colección de objetos recolectados en el mar, espacio en el que se desarrolla la historia; así, aunque interrumpe la secuencia narrativa, esta doble página introduce elementos estéticos importantes para la recepción de la obra, pues la información legal se encuentra, además, escrita con un tipo de letra que evoca la manuscrita sobre la imagen de una hoja de papel un poco ajada y ubicada junto a una botella de vidrio y un corcho, con lo cual se sugiere que la página legal es una nota que ha sido encontrada dentro de la botella antes arrojada al mar.



Primera página



Página legal



Segunda página

Imagen 2. (Secuencia¹³⁶) Página legal integrada a la secuencia narrativa. Inserta entre las dos primeras páginas, introduce elementos alusivos al contexto de la historia. *Flotante*.

En el tercer caso se agrupan tres obras: *Diez semillas*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *Un día diferente para el señor Amos*. En ellas la página legal pierde su carácter externo convencional por encontrarse en una doble página integrada por completo a la secuencia narrativa. En *Diez semillas* la página legal desaparece como tal y la información correspondiente se ubica en una doble página constituida por las cubiertas que, además, da inicio a la historia. En *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* la historia se inicia en las guardas y continúa en una doble página en la que se encuentra la página legal invadida por la imagen, sin que esto interfiera en la narración. Y en *Un día diferente para el señor Amos*, después de la página de título que presenta el espacio en el que ocurren los hechos se encuentra una doble página, completamente ilustrada, en la que se inicia la historia pero que en su lado izquierdo lleva la página legal.

¹³⁶ Cuando resulte necesario, se incluirán varias imágenes para mostrar la característica a la que se alude. En esos casos, irá la palabra (secuencia) en el pie de tabla.



Imagen 3. Página legal integrada a la secuencia narrativa. Incluida en las cubiertas que dan inicio a la historia. *Diez semillas*.

4.3.3.2.3 Dedicatorias, glosarios y notas marginales

En relación con estos tipos de paratextos, se ha identificado la *presencia y función de dedicatorias, glosarios y notas marginales*; es decir una vez identificados estos elementos, se ha determinado si cumplen funciones informativas y organizativas o narrativas. De manera paralela, hemos identificado los *tipos de paratextos inmersos en la secuencia narrativa*.

- Presencia y función de dedicatorias, glosarios y notas marginales

De los álbumes que constituyen el corpus, 24 carecen de dedicatorias, glosarios o notas marginales, mientras que los 29 restantes cuentan con ellos. En 28 de estos casos, los paratextos presentes en los álbumes cumplen funciones exclusivamente informativas y organizativas; y en 22 de ellos ocupan un espacio distinto del de la secuencia narrativa, con lo cual sólo 7 álbumes poseen este tipo de paratextos ubicados dentro de la secuencia narrativa y, de ellos, sólo en 1 se percibe una intención estética.

- Tipos de paratextos inmersos en la secuencia narrativa

En total, sólo 7 libros álbum del corpus cuentan con dedicatorias, glosarios o notas marginales ubicados en un espacio al interior de la secuencia narrativa: *El ratoncito Roquefort*; *El conejo y el mapurite*; *Flotante*; *¡De repente!*; *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *Un día diferente para el señor Amos* y *Chico Rey*. Tanto el tipo de los paratextos como su manera de integrarse a la secuencia narrativa son diferentes.

Respecto de los álbumes con dedicatorias, se encuentra en primer lugar un grupo conformado por *Flotante*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* y *Un día diferente para el señor Amos*; son obras que cuentan con dedicatorias en la página legal, que, al hacer parte de una

doble página completamente ilustrada, ha sido integrada a la secuencia narrativa, y de allí que estos paratextos se encuentren dentro de dicha secuencia aun cuando su función sea informativa. En segundo lugar, en *¡De repente!* la dedicatoria se ubica en una de las guardas, que ha sido integrada por completo a la secuencia narrativa, por eso la dedicatoria aparece en una doble página completamente ilustrada, escrita sobre la imagen de una hoja de papel aparentemente sostenida por la sombra de uno de los protagonistas. En tercer lugar, en *El conejo y el mapurite* la dedicatoria se ubica en el extremo superior izquierdo de la primera doble página, completamente ilustrada pero que conserva su carácter informativo, sin integrarse estéticamente a la historia.



Imagen 4. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Dedicatoria *¡De repente!*

Respecto de las notas marginales, *Chico Rey* y *El ratoncito Roquefort* incluyen notas a pie de página en el espacio de la secuencia narrativa. En *Chico Rey* estas notas corresponden con la explicación de términos poco convencionales usados en la narración; es decir, se trata de paratextos ubicados en la parte inferior de la página y escritos con una letra de menor tamaño al usado para contar la historia.

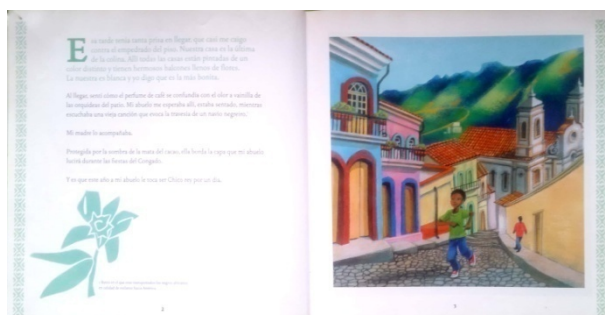


Imagen 5. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Notas marginales con función informativa. *Chico Rey*.

En *El ratoncito Roquefort* se presenta una nota a pie de página, también ubicada en la parte inferior y con una letra de menor tamaño pero con connotaciones estéticas, humorísticas, que además rompen la separación entre el nivel textual y extratextual al establecer una equivalencia entre escritor y narrador¹³⁷.



Imagen 6. Paratextos inmersos en la secuencia narrativa. Notas marginales con función estética. *El ratoncito Roquefort*.

EN SÍNTESIS

Si bien es sabido que el título cumple una función clave en la elaboración de hipótesis de lectura, en las obras que conforman el corpus este paratexto aporta, de modo particular, información relevante sobre algunos elementos de la historia, principalmente sobre los protagonistas y sobre el conflicto. Aunque el tiempo y el espacio son elementos de la historia evocados en menor medida por el título, se presentan ejemplos en el corpus que pueden dar lugar a la exploración significativa de este paratexto en su relación con ellos.

La identificación de variaciones respecto de la separación convencional de los niveles textual y extratextual supone un conocimiento, por parte del lector, de las partes del libro y del componente material del libro álbum, así como de la necesidad de explorar, en el proceso de lectura, las posibilidades expresivas que alberga en este tipo de obras. Para el caso concreto de los álbumes que constituyen el corpus seleccionado de la CS 2013, los paratextos tienden de manera predominante hacia la función organizativa e informativa. No obstante, la integración, en algunas de las obras, de la página legal a la secuencia narrativa o el carácter estético de la nota a pie de página, en *El ratoncito Roquefort*, demuestran la

¹³⁷ La nota es esta: “1. La palabra “barrigota” tiene *Copyleft*: puede usarse y citarse a discreción recordando la fuente; se la inventó mi hija Lucía a los tres años para describir su propia barriga –diminuta como era– después de comer” (Alba Rico, 2009: 21).

importancia de indagar sobre las funciones de cada componente del libro álbum y permiten, sin duda, esta indagación.

4.3.3.3 *Aspectos materiales u otros aspectos relacionados con el soporte*¹³⁸

El conocimiento de las posibilidades comunicativas y estéticas que alberga el componente material del libro álbum incide de modo significativo en la recepción de este tipo de obras. De allí que la lectura de álbumes implique un cuestionamiento, por parte del lector, sobre la función que cumplen los aspectos materiales del libro comúnmente considerados extratextuales y que pueden transformarse en el devenir histórico de este como producto cultural. En este orden de ideas, se diseñaron pautas de análisis que permiten identificar cuándo las *cubiertas* o las *guardas* hacen parte de la secuencia narrativa.

¹³⁸ Estos ítems de la tercera parte de la ficha de análisis dialogan con los *Estándares* de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” en los siguientes *subprocesos*: “Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas” y “Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal” (MEN, 2006).

CUBIERTAS				GUARDAS		
X	Conforman una doble página (17 álbumes)	Cubierta anterior	Cubierta Posterior	Tipo	Anteriores	Posteriores
			Sin imagen 10 álbumes	Función		
				Informativa y organizativa	13 álbumes	11 álbumes
Repetida en otra parte del libro	5 álbumes	10 álbumes	11 álbumes	A medio camino entre lo simbólico y lo decorativo	27 álbumes	28 álbumes
Ausente en otra parte del libro	12 álbumes	26 álbumes	15 álbumes			
Amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella	8 álbumes	22 álbumes	12 álbumes			
Inicia la secuencia narrativa	2 álbumes	0 álbumes	0 álbumes	Narrativa	13 álbumes	14 álbumes
Finaliza la secuencia narrativa	2 álbumes	0 álbumes	2 álbumes			
Llena un vacío de la secuencia narrativa	0 álbumes	4 álbumes	1 álbum			

Tabla 14. Tipo y función de las cubiertas y de las guardas en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013¹³⁹.

¹³⁹ Las últimas cuatro categorías de la primera columna (amplía, inicia, finaliza o llena un vacío de la secuencia narrativa) se aplican exclusivamente a los álbumes en los cuales la imagen de las cubiertas no se encuentra repetida en otras partes del libro.

4.3.3.3.1 Las cubiertas

El análisis de las cubiertas parte de la identificación de si *la cubierta anterior y posterior conforman una doble página*; en cuyo caso se pasa a determinar si *la doble página conformada por las cubiertas se encuentra repetida en otra parte del libro* o si, por el contrario, *la doble página conformada por las cubiertas amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella, la inicia, la finaliza o llena un vacío*. En los casos en los cuales las cubiertas no conforman una doble página, se hace esta misma revisión con la cubierta anterior y la posterior por separado.

En relación con las cubiertas, se analizan aquellos casos en los cuales la imagen presente en estas partes del libro no se encuentra repetida dentro de este y, por lo tanto, puede aportar información relevante para la historia.

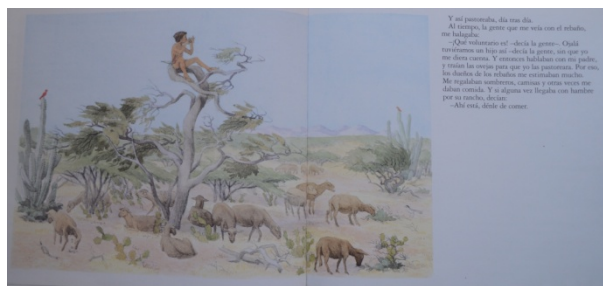
- Cubiertas anterior y posterior que conforman una doble página

Las cubiertas de 17 libros del corpus conforman una doble página¹⁴⁰ que, en cinco casos (*Flotante*, *Ladrón de gallinas*, *La calle es libre*, *Ni era vaca ni era caballo* y *La peineta colorada*), repite una imagen presente dentro del libro y que, por consiguiente, ya está integrada a la secuencia narrativa; en los 12 casos restantes esta doble página no se encuentra en otra parte del libro, razón por la cual se analiza su función dentro de dicha secuencia.



Cubiertas

¹⁴⁰ *El ratoncito Roquefort*; *El desván*; *Flotante*; *Lobo*; *Tento y sus juguetes*; *Tento y el regalo de mamá*; *Ladrón de gallinas*; *¿Dónde está el pastel?*; *Buenas noches gorila*; *¡Al furgón!*; *Teo se disfraza*; *La calle es libre*; *Ni era vaca ni era caballo*; *La peineta colorada*; *Chico Rey*; *Diez semillas*; *Adivina quién hace qué*.



Sexta doble página

Imagen 7. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior que conforman una doble página cuya imagen se repite dentro del libro. *Ni era vaca ni era caballo.*

- o La doble página conformada por las cubiertas amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella, la inicia, la finaliza o llena un vacío

En 12 álbumes del corpus la doble página conformada por las cubiertas no se encuentra en otra parte del libro. Respecto de su función en estos casos, se identifican tres tipos: *ampliar*, *iniciar* y *finalizar* la secuencia narrativa. En el primer tipo, presente en *El ratoncito Roquefort*, *El desván*, *Tento y sus juguetes*, *Buenas noches gorila*, *¡Al furgón!*, *Teo se disfraza*, *La calle es libre* y *Adivina quién hace qué*, esta doble página *amplía la secuencia narrativa* sin generar variaciones significativas en la historia, sin llenar un vacío relevante; lo cual incide en la recepción, pero a partir de la continuidad o extensión de una escena ya representada en el libro. Aclaramos que, aunque las cubiertas de *La calle es libre* conforman una doble página, sólo la cubierta anterior se encuentra repetida dentro de la secuencia narrativa, y de ahí que este libro se ubique tanto en el grupo de cubiertas que repiten una imagen de la secuencia narrativa como en el de cubiertas que podrían integrarse a ella.

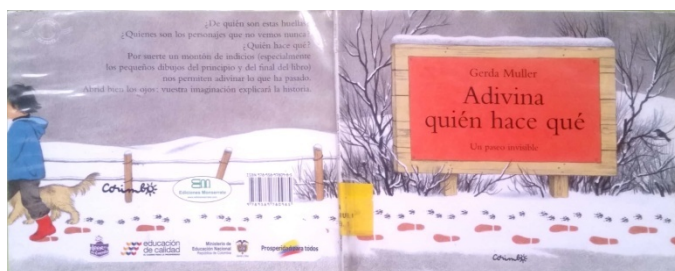


Imagen 8. Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. *Adivina quién hace qué.*

En el segundo tipo, presente en *Diez semillas* y en *¿Dónde está el pastel?*, la doble página conformada por las cubiertas *inicia* la secuencia narrativa, lo cual otorga mayor

importancia a esta parte del libro; sobre todo en el caso de *¿Dónde está el pastel?*, álbum cuyas cubiertas muestran justo el momento anterior al conflicto -es decir, al robo del pastel- cosa que marca un contraste entre la quietud y la calma anteriores al robo y el movimiento y la agitación posteriores a él.



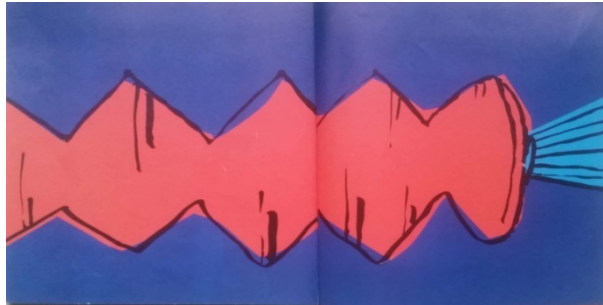
Cubiertas



Primera doble página

Imagen 9. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que inicia la secuencia narrativa. *¿Dónde está el pastel?*

En el tercer tipo, presente en *Lobo* y en *Tento y el regalo de mamá*, la doble página conformada por las cubiertas *finaliza* la secuencia narrativa, mostrando a Lobo con la zanahoria en la boca y a Tento con las marcas de besos que, a causa del regalo, le ha dado su madre.



Última doble página



Cubiertas

Imagen 10. (Secuencia) Cubiertas anterior y posterior conforman una doble página que finaliza la secuencia narrativa. *Lobo*.

- Cubierta anterior¹⁴¹

El análisis de la cubierta anterior de los álbumes da lugar a la constitución de dos subgrupos; el primero reúne 10 obras que presentan, en dicha cubierta, una imagen repetida en el interior del libro¹⁴²; el segundo reúne 26 obras que presentan, en ella, imágenes que no se encuentran en otra parte del libro¹⁴³ y que, por lo tanto, son analizadas a continuación para identificar su función.

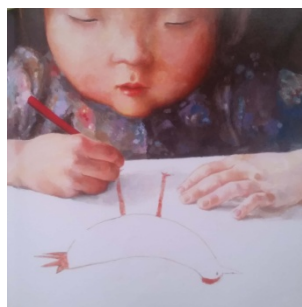
¹⁴¹ El análisis de las cubiertas anterior y posterior por separado excluye los 17 libros álbum del corpus cuyas cubiertas conforman una doble página, analizados en el ítem anterior.

¹⁴² *Elenita; El conejo y el mapurite; Chumba la cachumba; Los tres bandidos; Había una vez una llave; La familia Numerozzi; Vaya apetito tiene el zorrillo; El pájaro, el mono y la serpiente en la selva; Me llamo Yoon; Tam-tam colores.*

¹⁴³ *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge; Fernando Furioso; De verdad que no podía; Manuela color canela; Los viajes de Olga; Encender la noche; León y Beto; La isla de los mimos; Todos sois mis favoritos; Castor y Fripp lo reparan todo; La gallinita roja; Pinta ratones; Chigüiro viaja en chiva; El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza; Una cena elegante; Mi día de suerte; ¡De repente!; ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!; Rosaura en bicicleta; La fuga; Un día diferente para el señor Amos; Camino a casa; África pequeño Chaka; Pies sucios; Lejos de mi país; La escuela secreta de Nasreen.*



Cubierta anterior



Página 14

Imagen 11. (Secuencia) Cubierta anterior cuya imagen se repite dentro del libro. *Me llamo Yoon*.

- o La cubierta anterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella, la inicia, la finaliza o llena un vacío

En 26 obras del corpus la cubierta anterior no se encuentra repetida en otra parte del libro. La función que cumple en estos casos es de dos tipos: *ampliar* o *llenar un vacío de la secuencia narrativa*. En el primero de ellos se ubican 22 álbumes cuya cubierta anterior *amplía la secuencia narrativa* sin que con esto se llene un vacío de la historia¹⁴⁴.



Cubierta anterior



Páginas 19 y 20

Imagen 12. (Secuencia) Cubierta anterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. *Castor y Frip lo reparan todo*.

En el segundo se ubican cuatro álbumes: *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, *Mi día de suerte*, *Rosaura en bicicleta* y *Camino a casa*, en los cuales las cubiertas cumplen una función más relevante al *llenar un vacío* de la historia narrada. Veamos en qué puede consistir exactamente este *llenar un vacío de la secuencia narrativa*:

¹⁴⁴ Fernando Furioso; De verdad que no podía; Manuela color canela; Los viajes de Olga; Encender la noche; León y Beto; La isla de los mimos; Todos sois mis favoritos; Castor y Frip lo reparan todo; La gallinita roja; Pinta ratones; Chigüiro viaja en chiva; El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza; Una cena elegante; ¡De repente!; ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!; La fuga; Un día diferente para el señor Amos; África pequeño Chaka; Pies sucios; Lejos de mi país; La escuela secreta de Nasreen.

En *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge* y *Mi día de suerte*, la cubierta anterior contiene escenas que se ubican en un tiempo posterior, no inmediato, al final de la historia contada; característica que da lugar a la construcción de hipótesis interpretativas respecto de los hechos ocurridos una vez terminada la historia. En *Rosaura en bicicleta*, en cambio, la cubierta anterior presenta la escena en que se origina el conflicto a partir del cual se teje la historia: el momento en que la gallina Rosaura pide una bicicleta como regalo de cumpleaños. Por último, en *Camino a casa* la cubierta anterior orienta la interpretación de la obra, aparentemente fantástica, hacia el género realista, al acentuar el carácter imaginario de uno de los protagonistas.



Imagen 13. Cubierta anterior llena un vacío de la historia narrada. *Rosaura en bicicleta*.

- Cubierta posterior

El análisis de las cubiertas posteriores de los libros que conforman el corpus conduce a la identificación de tres posibilidades. La primera se corresponde con 10 obras en las que la contracubierta carece de imágenes (*El conejo y el mapurite*, *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, *Manuela color canela*, *Había una vez una llave*, *Encender la noche*, *La familia Numerozzi*, *Chigüiro viaja en chiva*, *Rosaura en bicicleta*, *Tam-tam colores* y *Lejos de mi país*).

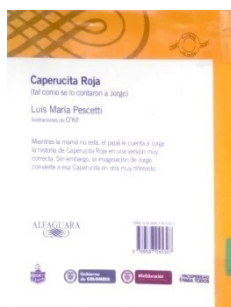
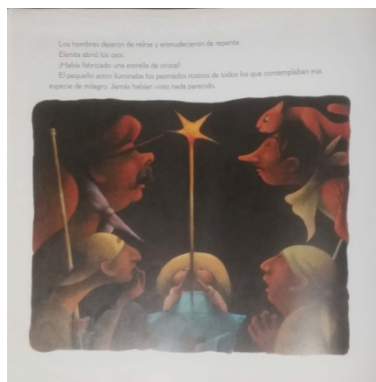


Imagen 14. Cubierta posterior sin imagen. *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*.

La segunda se corresponde con 11 obras en las que la contracubierta repite una imagen que se encuentra en el interior del libro (*Elenita*, *Los tres bandidos*, *La isla de los mimos*, *Todos sois mis favoritos*, *Castor y Frip lo reparan todo*, *Una cena elegante*, *¡De repente!*, *¡Así fue!*, *¡No, fue así!*, *¡No, así!*, *Me llamo Yoon*, *África pequeño Chaka* y *Pies sucios*).



Cubierta posterior



Página 21

Imagen 15. (Secuencia) Cubierta posterior cuya imagen se repite dentro del libro. *Elenita*.

La tercera se corresponde con 15 obras en las que la contracubierta muestra imágenes que no se encuentran dentro del libro (*Chumba la cachumba*, *Fernando Furioso*, *De verdad que no podía*, *Los viajes de Olga*, *León y Beto*, *La gallinita roja*, *Vaya apetito tiene el zorrillo*, *Pinta ratones*, *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *Mi día de suerte*, *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*, *La fuga*, *Un día diferente para el señor Amos*, *Camino a casa* y *La escuela secreta de Nasreen*), que analizamos a continuación para identificar su función.

- La cubierta posterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella, la inicia, la finaliza o llena un vacío

Respecto de los 15 álbumes cuya cubierta posterior no se encuentra repetida dentro del libro, se reúnen 12 en los cuales la imagen que esta presenta *amplía la secuencia narrativa* sin generar modificaciones de sentido y sin introducir cambios estructurales¹⁴⁵, como en el siguiente ejemplo:

¹⁴⁵ *Chumba la cachumba*; *Fernando Furioso*; *De verdad que no podía*; *Los viajes de Olga*; *León y Beto*; *La gallinita roja*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *Pinta ratones*; *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*; *Mi día de suerte*; *La fuga*; *La escuela secreta de Nasreen*.



Cubierta posterior



Tercera doble página

Imagen 16. (Secuencia) Cubierta posterior amplía la secuencia narrativa sin constituir una parte fundamental de ella. *La gallinita roja*.

En este mismo grupo de 15 se encuentran 2 álbumes más, *Un día diferente para señor Amos* y *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*, en los cuales la imagen de la contracubierta trasciende la función de aportar información ya dicha y *finaliza* la secuencia narrativa; y 1, *Camino a casa*, cuya contracubierta *llena un vacío* de la secuencia narrativa. Veámoslo con mayor amplitud en estas 3 últimas obras.

En *Un día diferente para señor Amos* se introduce, a través de la inclusión de la contracubierta en la secuencia narrativa, una variación importante respecto del desenlace, que, con la lectura de la contracubierta, pasa de positivo a abierto con una alta tendencia hacia lo emocional porque la llegada de los animales al zoológico sin Amos sugiere su muerte. En *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva* la contracubierta finaliza la historia al mostrar una imagen en la cual los tres protagonistas habitan un mismo árbol, ahora en compañía de la rana.



Última doble página



Cubierta posterior

Imagen 17. (Secuencia) Cubierta posterior finaliza la secuencia narrativa. *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva.*

Por último, en *Camino a casa* la contracubierta ayuda a llenar un vacío en la historia en la medida en que orienta la recepción al confirmar el carácter imaginario y simbólico del león.



Primera doble página



Cubierta posterior

Imagen 18. (Secuencia) Cubierta posterior llena un vacío de la secuencia narrativa. *Camino a casa.*

4.3.3.3.2 Las guardas

El análisis de las guardas está ligado con la identificación de elementos que aporten a la construcción de sentido de la obra, ubicados en estas partes del libro que se asocian, convencionalmente, con el nivel extratextual. Así las cosas, se ha registrado cuándo las guardas, anteriores y posteriores *cumplen una función predominantemente informativa y organizativa*, cuándo *cumplen una función a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico* y cuándo *cumplen una función narrativa*. Sólo se analizarán, lógicamente, aquellos casos en los cuales estas partes del libro cumplan una función narrativa.

- Guardas anteriores

Respecto de las guardas anteriores, se identifican tres subgrupos. En el primero, conformado por 13 obras, las guardas *cumplen una función predominantemente informativa y organizativa*, pues son páginas de fondo blanco en las que ocasionalmente se presenta el título o la página legal¹⁴⁶.

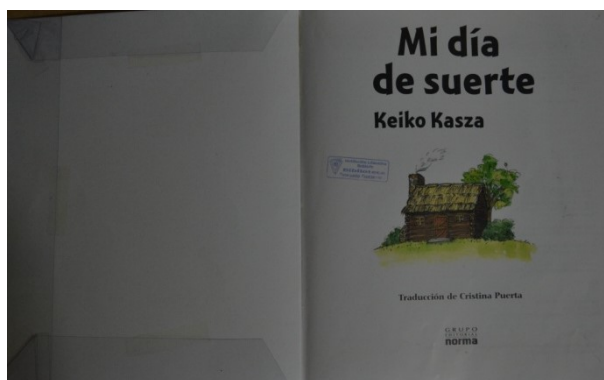


Imagen 19. Guardas anteriores con función informativa y organizativa. *Mi día de suerte*.

En el segundo subgrupo, conformado por 27 libros álbum, las guardas *cumplen una función a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico* al presentar un elemento visual asociado con la historia, que es, en 11 ocasiones, el color de la guarda¹⁴⁷ y, en 16, la representación gráfica de un detalle que evoca la historia y que eventualmente se repite de manera simétrica¹⁴⁸.

¹⁴⁶ *Chumba la cachumba; Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge; El desván; La familia Numerozzi; Una cena elegante; Mi día de suerte; Rosaura en bicicleta; Me llamo Yoon; La calle es libre; Lejos de mi país; No era vaca ni era caballo; La peineta colorada; Chico Rey.*

¹⁴⁷ *De verdad que no podía; Los tres bandidos; Encender la noche; Flotante; La isla de los mimos; Todos sois mis favoritos; Castor y Frip lo reparan todo; La gallinita roja; Ladrón de gallinas; Un día diferente para el señor Amos; La escuela secreta de Nasreen.*

¹⁴⁸ *Elenita; El ratoncito Roquefort; Fernando Furioso; Manuela color canela; Lobo; Vaya apetito tiene el zorrillo; Pinta ratones; Chigiüiro viaja en chiva; ¿Dónde está el pastel?; El pájaro, el mono y la serpiente en la selva; La fuga; ¡Al furgón!; Teo se disfraza; África pequeño Chaka; Tam-tam colores; Pies sucios.*



Imagen 20. Guardas anteriores a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico ¿Dónde está el pastel?

En el tercer subgrupo, conformado por 13 libros álbum, las guardas *cumplen una función narrativa* que se considera con más detalle a continuación.

- Función narrativa de las guardas anteriores

En 10 obras del corpus (*El conejo y el mapurite*, *Había una vez una llave*, *Los viajes de Olga*, *Tento y sus juguetes*, *Tento y el regalo de mamá*, *¡De repente!*, *¡Así fue!* *¡No, fue así!* *¡No, así!*, *Buenas noches gorila*, *Diez semillas*, y *León y Beto*), las guardas *cumplen una función narrativa* por integrarse a la historia en una continuidad que obliga su desplazamiento del nivel extratextual al nivel textual de la narración, ya sea porque la historia se inicia en las guardas o porque ya se ha iniciado en las cubiertas.



Guardas anteriores



Primera doble página

Imagen 21. (Secuencia) Guardas anteriores integradas a la secuencia narrativa. *Los viajes de Olga*.

Como una variación dentro de la función narrativa de las guardas se encuentran 3 álbumes -*El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *Adivina quién hace qué* y *Camino a casa* -, donde estas cumplen una función narrativa altamente colaborativa con el proceso lector en la medida en que aportan elementos que ayudan a sintetizar o a interpretar la historia.

En *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, las guardas anteriores ofrecen, a modo de resumen, una secuencia de imágenes del protagonista desde que sale de su madriguera hasta que descubre a su agresor y se venga de él; en *Adivina quién hace qué* muestran tanto a los protagonistas como a las acciones realizadas por ellos, ambos componentes de la historia -protagonistas y acciones- sugeridos en la obra sólo a partir de huellas en el piso¹⁴⁹; y en *Camino a casa* muestran las huellas de los protagonistas, la niña y el león, en su recorrido de la escuela a la casa, lo cual adquirirá mayor sentido en relación con las guardas posteriores, en las que aparecen las huellas de la niña junto a las de su padre.

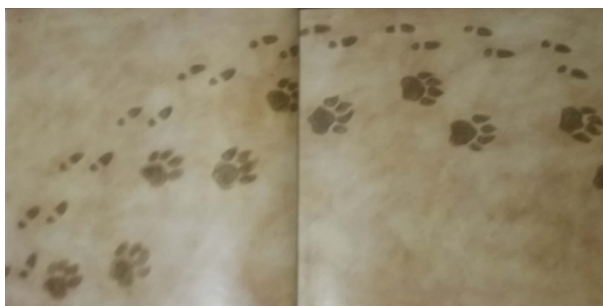


Imagen 22. Guardas anteriores altamente colaborativas con el proceso lector. *Camino a casa*.

¹⁴⁹ En *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* y en *Adivina quién hace qué*, las guardas anteriores y las posteriores son idénticas.

- Guardas posteriores

Respecto de las guardas posteriores, se identifican tres subgrupos. El primero lo constituyen 11 obras donde estas *cumplen una función predominantemente informativa u organizativa*, pues ofrecen información técnica sobre el libro o carecen de información alguna, con lo cual constituyen sólo un elemento físico que hace posible la encuadernación¹⁵⁰.

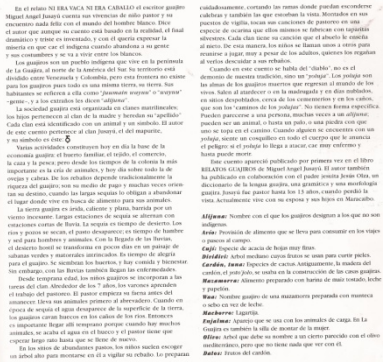


Imagen 23. Guardas posteriores con función informativa u organizativa. *Ni era vaca ni era caballo*.

En el segundo subgrupo se ubican 28 obras cuyas guardas *cumplen una función a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico* porque contienen un elemento visual asociado con la historia: en 10 casos, el color de la guarda¹⁵¹; y en 18, un detalle alusivo a la historia¹⁵².

¹⁵⁰ *El conejo y el mapurite; Chumba la cachumba; Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge; Había una vez una llave; La familia Numerozzi; Mi día de suerte; Rosaura en bicicleta; Teo se disfraza; La calle es libre; Ni era vaca ni era caballo; Chico Rey.*

¹⁵¹ *De verdad que no podía; Los tres bandidos; Encender la noche; Flotante; La isla de los mimos; Todos seis mis favoritos; La gallinita roja; Ladrón de gallinas; Un día diferente para el señor Amos; La escuela secreta de Nasreen.*

¹⁵² *Elenita; El ratoncito Roquefort; Fernando Furioso; Manuela color canela; Lobo; Vaya apetito tiene el zorrillo; Pinta ratones; Chigüiro viaja en chiva; ¿Dónde está el pastel?; El pájaro, el mono y la serpiente en la selva; Buenas noches gorila; La fuga; ¡Al furgón!; África pequeño Chaka; Tam-tam colores; Pies sucios; Lejos de mi país; La peineta colorada.*



Imagen 24. Guardas posteriores a medio camino entre lo decorativo y lo simbólico. *Manuela color canela*.

En el tercer subgrupo se ubican 14 obras en las cuales las guardas *cumplen una función narrativa* que se desglosa en el siguiente subapartado.

- Función narrativa de las guardas posteriores

En 11 obras del corpus (*Los viajes de Olga*, *Tento y sus juguetes*, *Tento y el regalo de mamá*, *Castor y Frip lo reparan todo*, *Una cena elegante*, *¡De repente!*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*, *Me llamo Yoon*, *Diez semillas*, *León y Beto* y *El desván*) las guardas cumplen una función narrativa al carecer de cualquier marca extratextual e integrarse a la secuencia del relato, a manera de posfacio en *Una cena elegante*, de epílogo en *¡De repente!* o para darle fin en los 9 casos restantes.



Imagen 25. Guardas posteriores que finalizan la secuencia narrativa. *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*.

Como se ha mencionado en el subapartado que aborda las guardas anteriores, se identifica dentro de la función narrativa de las guardas una variación en la que se aprecia la colaboración de estas con el proceso lector. Para el caso de las guardas posteriores, dicha variación se materializa en las mismas 3 obras allí mencionadas (*El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *Adivina quién hace qué* y *Camino a casa*), en

vista de que tales guardas aportan elementos que ayudan a sintetizar o a interpretar la historia.



Imagen 26. Guardas posteriores altamente colaborativas con el proceso lector. *Camino a casa*.

EN SÍNTESIS

La versatilidad material del libro álbum ofrece la posibilidad de integrar las guardas y las cubiertas a la secuencia narrativa. El carácter latente de esta integración se ve materializado en un conjunto importante de los títulos que conforman el corpus seleccionado de la CS 2013, en los cuales tanto guardas como cubiertas adquieren un lugar relevante para la construcción del sentido de las obras en tanto amplían los hechos narrados e inician, finalizan o llenan un vacío de la historia. En este orden de ideas, ante estas obras el lector deberá preguntarse por el tipo de información que contienen tales partes del libro y asumir que algunos elementos, comúnmente considerados paratextuales, pueden contribuir a la construcción de la historia, lo cual enriquece el proceso de recepción.

4.3.3.4 Aspectos asociados con la lectura de la imagen. *Imágenes y palabras en interacción*¹⁵³

Con el ánimo de identificar las maneras como inciden los componentes material, visual y verbal en la construcción de sentido de las obras del corpus, estas se han clasificado según los *tipos de libro álbum*, clasificación asociada con los diferentes niveles de predominio que pueden tener los componentes en un libro álbum. Además, se ha

¹⁵³ Los ítems de la tercera parte de la ficha de análisis, correspondientes con estos aspectos, dialogan con los *Estándares* de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” en los siguientes subprocesos: “Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas”; “Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica”; “Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas”; “Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas”; “Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal” y “Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas” (MEN, 2006).

identificado la *vía comunicativa visual priorizada* en las obras, con lo cual se precisan las funciones de la imagen que se destacan en ellas.

TIPO DE LIBRO ÁLBUM		VÍA COMUNICATIVA VISUAL PRIORIZADA	
Narrativo	29	Empatía emotiva	28 álbumes
Narrativo-Gráfico	7		
Narrativo-Ilustrado	5	Empatía ingeniosa	19 álbumes
Gráfico	2		
Ilustrado	5	Documental	13 álbumes
Sin palabras	5		

Tabla 15. Tipos de libro álbum y Vía comunicativa visual priorizada en los libros álbum narrativos literarios de la CS 2013¹⁵⁴.

4.3.3.4.1 Tipos de álbum

En este punto, se parte de que los 53 libros álbum que constituyen el corpus son narrativos en tanto cuentan una historia; no obstante, se han clasificado a partir de los estudios de Van der Linden (2015), que distinguen entre *narrativos*, *gráficos*, *ilustrados* y *sin palabras* según las maneras como se comportan en ellos los componentes material, visual y verbal. Ahora bien, y como declara la misma autora, en vista de la multiplicidad de propuestas creativas que deriva en una gran diversidad de libros álbum, la línea que separa una categoría de otra puede resultar difusa en determinadas ocasiones; por eso también se ha identificado cuándo un mismo libro corresponde con la interacción de dos tipos, de lo cual se derivan las siguientes opciones complementarias: *narrativos-gráficos* y *narrativos-ilustrados*.

¹⁵⁴ A raíz de que la imagen puede apelar simultáneamente a diferentes vías comunicativas, se ha evitado que esta clasificación sea excluyente.

- Libros álbum narrativos

En este grupo se ubican 29 de los 53 libros que conforman el corpus¹⁵⁵. Se trata de álbumes en los cuales la historia se cuenta a partir de la relación colaborativa entre imágenes y palabras, y de allí que su lectura implique la conciencia, por parte del lector, de la necesidad de articular ambos códigos. En este grupo se encuentran 9 libros álbum en los cuales la imagen, además de dialogar con las palabras, aporta información que el código verbal no contiene y que resulta especialmente relevante, en consecuencia, para la interpretación de la obra: *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, *El desván*, *Había una vez una llave*, *Castor y Fripi lo reparan todo*, *Una cena elegante*, *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*, *Me llamo Yoon* y *Pies sucios*.

- Libros álbum narrativos-gráficos

En este conjunto se ubican 7 libros (*Pinta ratones*, *¡De repente!*, *¡Así fue!*, *¡No, fue así!*, *¡No, así!*, *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*, *Buenas noches gorila*, *Un día diferente para el señor Amos* y *Camino a casa*) en los cuales se presenta un diálogo permanente entre imágenes y palabras, pero además articulado con el soporte. Se trata, entonces, de obras en las que se cuenta una historia a través de la relación icono-verbal, pero en las cuales la narración ha ocupado el nivel convencionalmente llamado extratextual al invadir las cubiertas, las guardas u otras partes del libro no destinadas comúnmente a contar la historia.

- Libros álbum narrativos-ilustrados

En *Manuela color canela*, *Encender la noche*, *La calle es libre*, *Chico Rey* y *La peineta colorada*, el código verbal se extiende al punto de contar la historia completamente; en dos de los casos (*Manuela color canela* y *Encender la noche*) con un lenguaje altamente poético y una estructura más tendiente al verso que a la prosa. No obstante, en las cinco

¹⁵⁵ *Elenita*; *El ratoncito Roquefort*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*; *El desván*; *Fernando Furioso*; *De verdad que no podía*; *Los tres bandidos*; *Había una vez una llave*; *Los viajes de Olga*; *León y Beto*; *Tento y sus juguetes*; *Tento y el regalo de mamá*; *La isla de los mimos*; *Todos sois mis favoritos*; *Castor y Fripi lo reparan todo*; *La familia Numerozzi*; *La gallinita roja*; *Vaya apetito tiene el zorrillo*; *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*; *Una cena elegante*; *Mi día de suerte*; *Rosaura en bicicleta*; *La fuga*; *Al furgón*; *Teo se disfraza*; *Me llamo Yoon*; *Pies sucios*; *Lejos de mi país*; *La escuela secreta de Nasreen*.

obras que conforman este grupo cada doble página cuenta con imágenes que imprimen un carácter estético visual y colaboran con la construcción de la narración, lo que hace evidente la concepción de la obra a partir de los dos códigos.

- Libros álbum gráficos

Este tipo de álbum es el menos presente en el corpus, puesto que está representado únicamente por dos obras, *Lobo* y *Diez semillas*, en las cuales el componente material ocupa un lugar primordial en la medida en que todas sus partes se encuentran integradas a la secuencia narrativa. En ambos libros la imagen prima sobre las palabras, de forma que estas últimas contribuyen a la construcción de sentido sin resultar imprescindibles.

- Libros álbum ilustrados

Los libros álbum ilustrados del corpus son cinco: *El conejo y el mapurite*, *Chumba la cachumba*, *Ni era vaca ni era caballo*, *África pequeño Chaka* y *Tam-tam colores*. En los tres primeros casos, se trata de obras reeditadas cuya nueva concepción involucra una articulación del componente verbal con el visual, altamente significativo y favorecido por el formato apaisado. Los dos últimos casos corresponden con novedades editoriales, en las cuales el componente verbal lleva todo el peso de la narración pero que están ampliamente ilustradas con unas imágenes de gran tamaño, en formato vertical, que generan un ambiente determinado, estimulan la percepción visual del lector y amplían su concepción sobre África.

Las cinco obras que constituyen este conjunto carecen de contenciones en el código verbal: las historias podrían contarse apelando exclusivamente a él; sin embargo, la imagen aparece como una puerta de entrada al contexto espacial de la narración o a símbolos que amplían se marco de recepción.

- Libros álbum sin palabras

En el corpus se identifican cinco libros álbum que carecen de palabras más allá de las que conforman el título: *Flotante*, *Ladrón de gallinas*, *Adivina quién hace qué*, *Chigüiro viaja en chiva* y *¿Dónde está el pastel?*. Todos los elementos de la historia se presentan, por consiguiente, a través de la imagen. El formato de estos libros es apaisado en los tres

primeros casos; cuadrado, en el cuarto; y levemente vertical en el quinto. De tal suerte que, una vez abiertos, todos ellos adoptan el formato apaisado, que se acentúa, además, porque en todos los casos la doble página ha sido ocupada por la imagen. Esta característica favorece la representación del espacio, del movimiento y del tiempo. En *Flotante, ¿Dónde está el pastel?* y *Adivina quién hace qué*, asimismo, el componente material se ha integrado a la secuencia narrativa al usar las cubiertas o las guardas para contar parte de la historia o para introducir claves que favorecen su comprensión.

4.3.3.4.2 Vía comunicativa visual priorizada

Identificar la vía comunicativa visual priorizada permite aproximarse a las funciones que cumple la imagen en un libro álbum. En este sentido, se ha tenido en cuenta si esta vía apela a las emociones, a través de la *la empatía emotiva*, al intelecto, a través de *la empatía ingeniosa*, o a la difusión de información, a través de la *vía documental* (Duran, 2009). Ahora, en vista de que la imagen puede apelar simultáneamente a diferentes vías comunicativas, se ha evitado que esta clasificación sea excluyente.

- Vía de la empatía emotiva

Esta es la vía comunicativa visual más presente en el corpus, pues se encuentra en 28 libros¹⁵⁶ de los cuales 26 son del género fantástico y 2, del realista. Esta característica de la imagen resulta predominante en el tipo de fantasía *animales humanizados*, lo cual es comprensible en la medida en que se trata de obras que se destacan por establecer contacto con el lector a través de un acercamiento afectivo derivado de la ternura y la simpatía generadas por los personajes.

¹⁵⁶ *De verdad que no podía; Manuel color canela; Los tres bandidos; Encender la noche; Tonto y sus juguetes; Tonto y el regalo de mamá; La isla de los mimos; Todos sois mis favoritos; Castor y Frip lo reparan todo; La gallinita roja; Vaya apetito tiene el zorrillo; Pinta ratones; Chigüiro viaja en chiva; El pequeño topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza; Una cena elegante; Mi día de suerte; ¡De repente!; Rosaura en bicicleta; Buenas noches gorila; Un día diferente para el señor Amos; ¡Al furgón!; Teo se disfraza; La familia Numerozzi; ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!; El pájaro, el mono y la serpiente en la selva; La fuga; Camino a casa; Me llamo Yoon.* De estos 28 libros, los últimos 6 comparten, además, la vía comunicativa de la empatía ingeniosa.

- Vía de la empatía ingeniosa

Esta vía comunicativa se destaca en 19 obras del corpus¹⁵⁷. En ellas, la imagen introduce elementos que invitan al lector a descifrar sus claves. Ahora bien, las maneras como los álbumes demandan esta participación del lector son de diferente naturaleza, de modo que hemos agrupado las obras que conforman este grupo en cuatro tipos. En el primero de ellos se ubican *El ratoncito Roquefort*, *Chumba la cachumba*, *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, *Flotante* y *La fuga*, cinco libros álbum que a través de la imagen apelan al reconocimiento visual de otras obras de arte o de otros lenguajes y donde la intertextualidad gráfica resulta menos evidente que en otros álbumes o requiere de un lector un tanto experto que establezca las conexiones.

En el segundo tipo se ubican *Había una vez una llave*, *¿Dónde está el pastel?*, *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*, *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*, *Pies sucios*, *Adivina quién hace qué* y *Camino a casa*, siete álbumes en los cuales la imagen exige del lector una atención especial ya que por medio de ella se presentan informaciones que no se expresan a través de otros mecanismos y que resultan clave para la interpretación de la obra. Aun cuando estos siete álbumes comparten la característica mencionada, presentan algunas particularidades. *Había una vez una llave* y *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva* integran de manera lineal y continua los códigos verbal y visual; son historias contadas tanto con palabras como con imágenes, y de allí la necesidad de la lectura icono-verbal. Por otra parte, *¿Dónde está el pastel?* y *Adivina quién hace qué* proponen al lector, en el título, un reto explícito que sólo puede ser superado a partir de la lectura de la imagen. En *Pies sucios*, la imagen tiene un menor grado de iconicidad que en el resto del corpus, y presenta sistemáticamente información que contradice la que aportan las palabras, de tal suerte que el lector se verá ante la necesidad de contrastar ambas, en el contexto de la historia, para construir su sentido global. En *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*, el componente visual exige un distanciamiento que permita al lector identificar los diferentes roles que juegan los personajes a lo largo de la narración. Y por último, en *Camino a casa* la imagen

¹⁵⁷ *El ratoncito Roquefort*; *Chumba la cachumba*; *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*; *El desván*; *Fernando Furioso*; *Había una vez una llave*; *Los viajes de Olga*; *Flotante*; *Lobo*; *La familia Numerozzi*; *Ladrón de gallinas*; *¿Dónde está el pastel?*; *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*; *La fuga*; *Camino a casa*; *Me llamo Yoon*; *Pies sucios*; *Adivina quién hace qué*. De estos libros, *La familia Numerozzi*; *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*; *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva*; *La fuga*; *Camino a casa* y *Me llamo Yoon* comparten, además, la vía comunicativa de la empatía afectiva.

allana el libro desde las cubiertas para introducir claves que permiten confirmar el carácter imaginario del león, con lo cual se devela el valor simbólico de este personaje, que representa al padre de la niña protagonista.

En tercer lugar, se encuentra un grupo de siete álbumes (*El desván, Fernando Furioso, Los viajes de Olga, Lobo, La familia Numerozzi, Ladrón de gallinas y Me llamo Yoon*) en los cuales la imagen constituye, a lo largo de toda la narración, una fuente de detalles que conducen al humor o a la representación de los mundos fantásticos que habitan la mente de los protagonistas.

- Vía documental

De los libros que constituyen el corpus, en 13 se ha identificado como prioritaria la vía comunicativa visual documental¹⁵⁸. Entre ellos se destaca un grupo de 3 libros álbum (*La escuela secreta de Nasreen, La peineta colorada y Chico Rey*) en los cuales la imagen constituye un registro visual de lugares reales identificados explícitamente en el espacio y en el tiempo, puesto que estas obras son un testimonio de hechos históricos enmarcados espacial y temporalmente. En un segundo grupo se encuentran 8 álbumes (*Elenita, El conejo y el mapurite, La calle es libre, África pequeño Chaka, Tam-tam colores, No era vaca ni era caballo, Lejos de mi país y León y Beto*) que aluden de manera clara, a través de la imagen, a lugares reales, y aunque su ubicación temporal no es explícita podría determinarse a partir de informaciones provenientes también de la imagen o del texto verbal. En estas obras, de las cuales sólo 3 son fantásticas, la imagen cumple una función informativa ligada a su función estética. Por último, se identifican 2 álbumes, *Diez semillas y El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, en los cuales se documentan, a través de la imagen, el proceso de la germinación de una planta y las heces fecales de diferentes animales de granja.

EN SÍNTESIS

A partir de la clasificación de los álbumes que conforman el corpus en *narrativos, narrativos-gráficos, narrativos-ilustrados, gráficos, ilustrados y sin palabras* se constata

¹⁵⁸ *Elenita, El conejo y el mapurite, León y Beto, El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza, La calle es libre, África pequeño Chaka, Tam-tam colores, No era vaca ni era caballo, Lejos de mi país, Diez semillas, La escuela secreta de Nasreen, La peineta colorada y Chico Rey*

que dicho corpus cuenta con una diversidad que permite reconocer tanto los componentes verbal, visual y material del libro álbum como su lugar en la construcción de sentido de las historias. El conjunto de estas obras muestra de qué manera el predominio de un componente sobre otro determina las estrategias de lectura más apropiadas para abordarlas. Por otro lado, la identificación de *la vía comunicativa visual priorizada* permite mostrar, con estos libros, las diferentes intenciones que pueden subyacer a la creación de la imagen en el libro álbum, lo cual constituye una base para identificar las funciones de la imagen y, con ello, la importancia de su lectura en los procesos de recepción de narrativas icono-verbales. Ambos aspectos se suman a las características materiales o relacionadas con el soporte, a los paratextos, a la intertextualidad, al orden temporal, a la estructura narrativa y al género literario para, una vez analizados, mostrar la adecuación de unos u otros libros de esta selección de la CS 2013 en relación con los objetivos escolares específicos que rigen la educación literaria en general y, más concretamente, en las aulas de básica primaria de Colombia.

Con esto, pues, terminamos el capítulo con que pretendimos aportar un análisis de los libros álbum narrativos literarios que conforman la *Colección Semilla* en el contexto de su conjunto (el panorama que abría esta parte de la tesis). Todo ello, en el marco de los estudios sobre este tipo de libros, de los principios de la Didáctica de la literatura y de la política curricular colombiana relativa a la formación de lectores literarios. Llegado este punto, es el momento de abordar la tercera gran pieza de la estación que venimos construyendo: el diseño y la implementación de un dispositivo de formación básica docente orientado a cualificar a los futuros maestros para enfrentar el reto de educar literariamente a sus alumnos, aprovechando la calidad estética de este conjunto de obras con que ya cuentan las instituciones educativas.

CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS FUTUROS MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

El presente capítulo se focaliza en la formación docente de la Universidad del Quindío; de manera muy específica en la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* (DLIJ) de la Licenciatura en español y literatura¹⁵⁹. En primer lugar, el capítulo proporciona un análisis general de la preparación en DLIJ que se ofrecía a los futuros docentes al inicio de la investigación, con el fin de determinar su grado de adecuación; de allí que en dicho análisis converjan los hallazgos previos sobre la política curricular colombiana para la educación literaria y sobre la *Colección Semilla* (CS). En segundo lugar, presenta un curso conceptualizado a partir del estudio del currículo, del estudio de la CS (con la subsiguiente selección del grupo de libros más adecuados para la materialización de estas políticas en las aulas con las obras a disposición), de la revisión de los documentos curriculares de la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* y de la reflexión sobre la propia práctica docente. En tercer lugar, el capítulo ofrece los resultados de la implementación del dispositivo didáctico diseñado desde la metodología de la investigación acción con el propósito de brindar a los futuros docentes de básica primaria las herramientas necesarias para educar literariamente a sus alumnos, a partir de la integración de las tres bases que se han desarrollado hasta aquí: las disposiciones de la Didáctica de la literatura y los estudios sobre libros infantiles, las políticas gubernamentales para educación literaria en Colombia y los libros álbum narrativos literarios de la CS; para ello, partimos de los datos derivados de la aplicación de los tres instrumentos detallados en la metodología: la tarea escrita sobre la *Colección Semilla*, el cuestionario sobre el libro álbum y el comentario escrito sobre *Un día diferente para el señor Amos*, obra especialmente representativa del corpus.

¹⁵⁹ En el apartado 2.2.2.1 del capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”) se presenta la información respecto de la naturaleza de la asignatura, del periodo de tiempo en el que se implementó el dispositivo de formación básica docente, y de los participantes.

5.1 El punto de partida: La formación previa a la investigación

Por lo que respecta a los documentos curriculares relativos a la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, el Proyecto educativo del programa (PEP) alude al propósito del espacio académico en cuestión: “Explicitar las condiciones de aprehensión y de producción de sentido a partir de las lecturas apropiadas para niños y jóvenes” (PEP, 2008: 59), en razón de lo cual la asignatura aportaba herramientas a la promoción lectora de obras de la literatura infantil y juvenil (LIJ), al diseño de estrategias para tal efecto y a la definición de criterios para la selección de obras de la LIJ, todo ello enmarcado en una teoría del sentido. Estos propósitos se concretaban con mayor claridad en el microcurrículo y en el programa de la asignatura.

Para el caso del microcurrículo, se especificaba que la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* se orientaba hacia la construcción de saberes que permiten al maestro “proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula” (Salinas y Forero, 2004) y, además, se priorizaba la relación de estos proyectos con los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y con los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006). En otras palabras, el propósito del espacio académico expresado en el microcurrículo de la asignatura era claro y consistente respecto del quehacer docente y del valor de la política educativa en dicho quehacer; además de esto, especificaba que la Teoría de la Recepción (Jauss, 1986; Iser, 1987) y la teoría de la Intertextualidad (Genette, 1982) serían los referentes teóricos desde los cuales se abordaría el hecho literario. En este sentido se afirmaba que

dicho proceso se construirá desde las transposiciones didácticas que el profesor opere de los contenidos del curso y desde las propuestas que progresivamente consolidarán los estudiantes, como respuesta a los análisis de las situaciones problemáticas más comunes en la enseñanza y aprendizaje de la literatura (2013: 2).

Queda con esto expuesta una concepción de lectura que ubicaba al lector en el centro del proceso a través del cual se atribuye sentido a las obras, lo cual es fundamental para la educación literaria, y además se reconocía el lugar del docente universitario en la construcción de propuestas atentas a los problemas asociados con el hecho literario en la escuela.

Ahora bien, esta postura bien definida y adecuada frente a la literatura y frente a la formación docente se respaldaba en siete núcleos temáticos de los cuales el docente podía tomar los que deseara para diseñar el programa de la asignatura. Los núcleos temáticos eran los siguientes:

Aproximaciones a la didáctica de la literatura infantil y juvenil a la luz de los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* y de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*; Teorías sobre la Literatura Infantil y Juvenil; Criterios de selección de obras para el público infantil y juvenil; Estrategias de promoción y animación lectora; Debates permanentes en cuanto a la didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil; La didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los programas de formación de maestros en Colombia; y Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil en los ámbitos universal, nacional y regional (2013: 2).

Aunque los núcleos temáticos propuestos competen de manera significativa al tema de la literatura infantil y al de la educación literaria, su carácter optativo nos resultó cuestionable, en tanto podría dar lugar a la exclusión de algunos núcleos fundamentales para la formación básica docente, como el primero y el quinto. El primer núcleo, que asociaba la literatura infantil con la política educativa, favorecía el conocimiento, por parte del docente en formación, del lugar de la literatura en la escuela, expresado con claridad en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y en diálogo óptimo con las disposiciones de la Didáctica de la literatura. La no inclusión de este núcleo en el programa representaría, entonces, un vacío importante en la medida en que los lineamientos promueven una concepción de la literatura como arte, como producto sociocultural que entabla relaciones con otras artes y disciplinas, y la valora en tanto permite a los lectores aproximarse a la complejidad humana. Por su parte el quinto núcleo, asociado con los debates permanentes sobre la didáctica de la literatura, permitía un panorama dinámico respecto del tema central de la asignatura. De manera paralela, identificamos una relación más estrecha entre algunos de los núcleos, de tal suerte que el primero, “Aproximaciones a la didáctica de la literatura infantil y juvenil a la luz de los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* y de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*”, y el segundo, “Teorías sobre literatura infantil y juvenil”, resultaban clave para la identificación de “Criterios de selección de obras para el público infantil y juvenil” expresada en el tercer núcleo, que, a su vez, se respaldaba en el núcleo siete, “Panorama de la literatura infantil y juvenil en los ámbitos universal, regional y nacional”. En este orden de ideas, consideramos

que la identificación de las relaciones entre núcleos temáticos podría favorecer su concreción en el programa diseñado para la asignatura.

Respecto del marco metodológico de la asignatura, en el microcurrículo se explicitaba la orientación interdisciplinar, la focalización en problemas y la formación de competencias específicas y genéricas, lo cual guarda relación con el enfoque sociocultural de la licenciatura. De allí que el espacio académico *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* promoviera los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la experiencia y ubicados en contextos específicos.

Ahora bien, al contrastar el microcurrículo con el programa efectivamente implementado en la asignatura, identificamos consistencia entre ambos excepto en el punto referido a los niveles de escolaridad a los que apunta la formación docente, pues el microcurrículo se refiere a la educación básica y el programa a la educación básica o media. Respecto de los contenidos, el programa tomaba los tres primeros núcleos temáticos del microcurrículo: “Aproximaciones a la didáctica de la LIJ a la luz de los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* y de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*”, “Teorías sobre la Literatura Infantil y Juvenil” y “Criterios de selección de obras para el público infantil y juvenil” y, posteriormente, proponía el diseño de un proyecto de clase orientado a un grado específico de la educación básica o media.

Encontramos, con esto, que el programa de la asignatura no ofrecía precisiones suficientes sobre los núcleos. En el primer caso, el lugar de la literatura infantil en la escuela en relación con la política curricular, se aludía a la importancia de esta última pero no se mencionaban sus declaraciones sobre la literatura como arte en relación con otras artes y disciplinas, sobre la importancia de la imagen y su lugar en las obras literarias, sobre el valor de la literatura como potenciadora del pensamiento dialógico o sobre los objetivos de educación literaria para los diferentes ciclos de la educación (y en este último aspecto cobra particular relevancia la inconsistencia, ya mencionada, entre el microcurrículo y el programa de la asignatura respecto de los niveles de escolaridad a los que apunta la formación docente). En el segundo caso, las teorías sobre LIJ, se mencionaban aspectos teóricos básicos como los conceptos de *literatura infantil* y de *competencia literaria*, pero tampoco se precisaba sobre el lugar que ocupan estos conceptos en el ámbito escolar, ni su conexión con el concepto de *educación literaria*. En el tercer caso, la valoración de obras,

se mencionaban exclusivamente la representatividad de autores y de obras, más no se aludía a criterios específicos de valoración y selección ni a la *Colección Semilla* como banco de obras potencialmente apropiadas para la formación de lectores literarios. Y, en el cuarto caso, se abordaba el diseño de un proyecto de clase para un grado específico de la educación básica o media, para lo cual resultaban fundamentales las tres primeras unidades del curso. Si bien sabemos que el programa de una asignatura representa una ruta de trabajo que se concreta a partir de procesos diversos, consideramos que, en este caso, podría haber mayor precisión respecto de los núcleos que lo conformaban.

En resumen, notamos que la concreción del microcurrículo en el programa de la asignatura fallaba, pues aun cuando en esta programación se atendía a elementos clave de la formación docente en Didáctica de la literatura infantil, se presentaba una desarticulación entre las unidades del programa relacionadas con el ámbito de la asignatura. De forma que la preparación resultante que estábamos ofreciendo revertía en vacíos formativos en general y, en particular, relacionados con la implementación de las disposiciones curriculares para educación literaria y con la CS.

Todo ello podría hallar un mayor grado de cohesión y de concreción si se tuvieran en cuenta los aspectos que listamos a continuación, derivados del análisis de la política educativa colombiana para educación literaria y del estudio de la *Colección Semilla* realizados en el marco de esta investigación a la luz de las disposiciones de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre libros infantiles:

1. Los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), en consonancia con la Didáctica de la literatura y con los estudios literarios, destacan el carácter artístico e intertextual de la literatura, y de allí su diálogo con otras artes; el valor de la imagen y su relación con el lenguaje verbal en la construcción del pensamiento simbólico; la posibilidad que ofrecen las narrativas icono-verbales a la educación literaria; y la importancia de la literatura en la consolidación del pensamiento dialógico de los sujetos. Los estudios sobre libros infantiles y la Didáctica de la literatura han demostrado el potencial del libro álbum para la formación de lectores literarios y para la educación visual; además de su particular tendencia a la complejidad temática y narrativa. Los *Estándares básicos de*

competencias en lenguaje (MEN, 2006) aluden a la literatura, a otros sistemas simbólicos entre los que se encuentra la imagen y a las narrativas icono-verbales; además, se encuentran ordenados por ciclos que permiten establecer ciertas progresiones en los aprendizajes asociados con la educación literaria.

2. A partir de la implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia, en el periodo comprendido entre 2011 y 2014, 20.600 instituciones educativas recibieron la *Colección Semilla*, un conjunto de libros con un alto porcentaje de álbumes, 53 de ellos narrativos literarios, y de los cuales 36 son de alta calidad estética, que pueden servir para educar literariamente en básica primaria de acuerdo con las disposiciones curriculares y de la Didáctica de la literatura.
3. La investigación en Didáctica de la literatura y formación docente –como se expuso en la tercera parte del marco teórico- ha demostrado el escaso conocimiento, por parte de los docentes en formación, sobre libro álbum, sobre la lectura de imágenes, y sobre las subversiones a las convenciones literarias y temáticas que este tipo de obras suele presentar; de allí que los futuros maestros desconozcan el valor de los álbumes en la formación de lectores literarios y las maneras de usarlos con tal propósito.

Por otra parte, al reflexionar sobre la propia práctica docente, identificamos una necesidad, un recurso y una estrategia que orientaron nuestra manera de proceder respecto del desajuste encontrado en ella. 1) La necesidad: revisar las unidades del programa en función de los aspectos listados en el párrafo anterior, lo cual dialoga con los objetivos del espacio académico propuestos en el PEP de la licenciatura y en el microcurrículo del espacio académico. 2) El recurso: definir un hilo que atravesara, a manera de cuentas, las unidades que conforman el nuevo programa de la asignatura, ante lo cual los avances de la investigación realizada hasta ese punto mostraron que ese hilo podía ser el libro álbum. 3) La estrategia: más allá de reconocer en este tipo de libros una herramienta potente para nuestro propósito, la clave para avanzar en su alcance debía ser la experiencia de lectura de los futuros docentes, que llenaría de sentido, en el ámbito de la *educación literaria*, al hilo que atravesara las cuentas -es decir, a los álbumes-; nos referimos a una experiencia imprescindible de lectura profunda, individual y colectiva, de las obras que constituyen el corpus de la investigación; una experiencia de lectura en diálogo con los estudios sobre

libros infantiles, en diálogo con la Didáctica de la literatura, en diálogo con la política educativa; una experiencia a partir de la cual los futuros docentes sintieran que en el contexto colombiano, aun con las realidades que suelen desfavorecer la educación literaria, la escuela, y con en ella los docentes, cuenta con posibilidades reales para formar lectores literarios.

En este estadio de la investigación, como se menciona en el capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”), diseñamos el dispositivo de formación básica docente orientado a proveer a los futuros maestros de unas herramientas básicas para, repitámoslo una vez más, educar literariamente en la básica primaria de Colombia con el corpus específico de álbumes narrativos literarios de la *Colección Semilla* que habíamos seleccionado, atendiendo a los estudios sobre este tipo de libros, a las disposiciones de la política educativa colombiana, y sobre el trasfondo de los principios de la Didáctica de la literatura. En los dos apartados siguientes, presentamos respectivamente el dispositivo y sus resultados.

5.2 La intuición de un futuro posible. El nuevo curso en DLIJ

Como hemos venido reafirmando a lo largo de este documento, la parte de esta investigación que compete a la formación básica docente en DLIJ, para el caso concreto de la Universidad del Quindío (UQ), parte de la identificación de un problema que se expresa, de manera directa, en el desajuste existente entre la política curricular para básica primaria en Colombia, los libros dispuestos para la educación literaria en las instituciones educativas y la formación docente. El vacío identificado en este último ámbito –el de la formación docente- se vincula de manera clara con un campo de estudio específico –el de la formación docente del educador literario- y, de manera más puntual, con el lugar del libro álbum en la formación docente; ambos temas abordados en la tercera parte del marco teórico. En este orden de ideas, con la mirada puesta en el mejoramiento del problema identificado y a la luz de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre libros infantiles, que han guiado todo el proceso de esta investigación, articulamos nuestro estudio sobre las políticas curriculares, sobre los libros álbum narrativos literarios de la CS y sobre el contexto específico de formación –la UQ- en el diseño de un dispositivo de formación básica

docente que ofreciera unas primeras bases para favorecer la formación de lectores literarios en la básica primaria de la escuela colombiana.

A continuación, presentamos el dispositivo que se encuentra estructurado en: introducción, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

5.2.1 Introducción

La aproximación estética a las obras literarias es, en la educación básica colombiana, una necesidad apremiante. Potenciar la competencia literaria, reconocer conexiones intertextuales, fomentar el placer estético y fortalecer el pensamiento dialógico son algunos de los objetivos que, en el campo de la literatura, deben ser identificados y valorados por los futuros docentes (Colomer, 2005; Chambers, 2008; Cerrillo, 2016). De allí la importancia de proponerles un espacio académico que favorezca la lectura y el análisis crítico de algunas obras de la Literatura infantil, así como una revisión de las posibilidades que ofrece su tratamiento didáctico a la educación literaria de los niños en Colombia.

En este dispositivo de formación básica docente se integran el análisis de la política educativa que orienta la educación literaria en Colombia, a la luz de la Didáctica de la literatura; la revisión de la *Colección Semilla* (CS) y el análisis de 53 libros álbum narrativos literarios de dicha colección, a la luz de los estudios sobre libro álbum y de las políticas educativas colombianas; el análisis del programa del espacio académico *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* respecto de la implementación de la política educativa y del uso de la CS; y un primer acercamiento a los datos compilados en los instrumentos de recolección, respecto de los conocimientos de los futuros docentes sobre el libro álbum y sobre la CS.

El análisis de la política muestra la importancia de la imagen en su relación con el código verbal en las obras literarias y apunta a la lectura profunda de estas, encaminada al reconocimiento del carácter sociocultural de la literatura y de su lugar en la comprensión de la complejidad humana (MEN, 1998), para lo cual el libro álbum resulta apropiado en vista de su carácter multimodal y de la complejidad temática que lo caracteriza (De Amo Sánchez, 2009; Margallo, 2009; Turin, 2014). El análisis de los libros hace evidente la necesidad de abordar sus componentes visual, verbal y material, así como las diversas formas en las que se manifiestan en ellos los elementos de la comunicación narrativa

(Bosch, 2007; Colomer, 2010; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005; Van der Linden, 2015;). El análisis del programa del espacio académico *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* muestra un vacío respecto de las maneras como se relacionan las disposiciones curriculares y de la Didáctica de la literatura con los libros más adecuados para ello y disponibles en las instituciones educativas. Los datos sobre el conocimiento de los futuros docentes develan el escaso acercamiento de los estudiantes al libro álbum, su desconfianza hacia el valor literario de este tipo de obras y su nulo conocimiento de las estrategias que permitieran analizarlas; de allí que marquen el punto de partida del curso.

Con el diseño y el pilotaje de este dispositivo pretendemos aportar al mejoramiento de la formación básica docente a partir de la identificación de líneas de trabajo específicas en torno al libro álbum como producto literario que brinda múltiples posibilidades a la educación literaria y a la formación de lectores literarios infantiles¹⁶⁰.

5.2.2 Objetivos

5.2.2.1 Objetivo general

Conjugar las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria, establecidas por la Didáctica de la literatura, con una selección de libros de la *Colección Semilla* para proporcionar a los futuros docentes herramientas didácticas que les permitan educar literariamente a los estudiantes de básica primaria.

5.2.2.2 Objetivos específicos

- Construir un marco conceptual básico que permita caracterizar la LI y su didáctica, a partir del vínculo que ambas sostienen con la educación, con el arte y con la escuela.
- Establecer las implicaciones para abordar la literatura infantil y la educación literaria en el marco de las políticas educativas colombianas.
- Identificar los supuestos teóricos y metodológicos que permiten analizar y comentar un corpus de libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla*.

¹⁶⁰ La aplicación de los instrumentos de recolección de datos y el análisis de resultados nos permitió verificar de qué manera esta intervención marca un antes y un después en la formación docente de los participantes.

- Establecer conexiones entre los libros álbum y los propósitos de educación literaria específicos que pueden vehicular.

5.2.3 Contenidos¹⁶¹

5.2.3.1 Primera Unidad: Literatura Infantil y Juvenil, ¿qué literatura? ¿para qué niños? ¿para qué?

Cursar una asignatura denominada *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* implica, en primer lugar, una aproximación al concepto de Literatura infantil y juvenil (LIJ), a las maneras como este ha sido entendido en las últimas décadas y al lugar que ocupan en la escuela las obras que lo conforman (Cerrillo, 2016; Colomer, 1998, 2005, 2015; Fittipaldi, 2013; Mendoza, 2004). En este orden de ideas, la primera unidad de este dispositivo didáctico se ocupa de visibilizar la relación que dicho concepto guarda con el de *niñez*, de *escuela*, de *educación obligatoria* y, a partir de allí, con los conceptos de *competencia literaria* y de *educación literaria*.

En esta misma línea resulta, entonces, fundamental establecer un vínculo directo entre el marco conceptual mencionado y el contexto de la educación obligatoria en Colombia. De allí la importancia de estudiar la política que orienta la educación literaria en los niveles de básica y media, la concepción de literatura que proponen y los objetivos de enseñanza y de aprendizaje asociados con ella. Para ello, optamos por un acercamiento a los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998), a los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006) y al *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (MEN, 2011), en todos los casos, desde su componente literario.

Una vez establecidos el marco conceptual sobre literatura infantil, desde la Didáctica de la literatura, y el marco curricular, desde la política educativa colombiana, nos ocupamos de los libros que en el contexto educativo colombiano resultarían más adecuados para educar literariamente en el nivel de básica primaria, en tanto cuentan con la calidad estética para hacerlo, dialogan tanto con las disposiciones de la Didáctica de la literatura como de la política educativa y se encuentran disponibles en un amplio número de instituciones educativas del país. Así las cosas, abordamos de manera general la *Colección*

¹⁶¹ El curso se organiza en cuatro unidades que abarcan las dieciséis semanas que dura el periodo académico. En cada semana se cuenta con dos espacios de dos horas cada uno.

Semilla y presentamos los 53 libros álbum narrativos literarios que hacen parte de ella (Van der Linden, 2015).

Los contenidos de esta primera unidad fueron ordenados del siguiente modo:

5.2.3.1.1 Marco preliminar

- Presentación del programa y de la investigación
- Consentimiento informado
- Implementación de dispositivos de recolección de datos

5.2.3.1.2 Marco conceptual

- Literatura infantil y juvenil
- Niñez, Escuela y Educación obligatoria
- Educación literaria
- Competencia literaria

5.2.3.1.3 Marco curricular

- La educación literaria en el marco de las políticas educativas colombianas
 - o *Lineamientos curriculares para lengua castellana*
 - o *Estándares básicos de competencias en lenguaje*
 - o *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*

5.2.3.1.4 Panorámica de la *Colección Semilla*

- El libro álbum narrativo literario en la *Colección Semilla*

Semana Unidad	1	2 y 3	4, 5 y 6	7
I LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ¿QUÉ LITERATURA? ¿PARA QUÉ NIÑOS? ¿PARA QUÉ?	Marco preliminar - Presentación del programa y de la investigación - Consentimiento informado - Implementación de dispositivos de recolección de datos	Marco conceptual - Literatura infantil y juvenil - Niñez, Escuela y Educación obligatoria - Educación literaria - Competencia literaria	Marco curricular - La educación literaria en el marco de las políticas educativas colombianas - <i>Lineamientos curriculares para lengua castellana</i> - <i>Estándares básicos de competencias en lenguaje</i> - <i>Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)</i>	Los libros - Panorámica de la <i>Colección Semilla</i> - El libro álbum en la <i>Colección Semilla</i>

Tabla 16. Distribución, en semanas, de los contenidos de la primera unidad del dispositivo de formación básica docente.

5.2.3.2 Segunda Unidad: El libro álbum: La escuela y el libro amplían Umbrales

El libro álbum constituye una propuesta estética que subvierte convenciones tanto literarias como editoriales. Características como la exploración de temas antes no considerados para niños, el doble código o la función narrativa del soporte hacen que estos libros demanden formas de lectura que, aunque cada vez más exploradas, implican conocimiento y distanciamiento de las formas convencionales (Bosch, 2007; Colomer, 2010; Duran, 2009; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005; Van der Linden, 2015). La coexistencia de los componentes material, visual y verbal, así como las diversas maneras como estos interactúan para construir sentido, convierten el libro álbum en un artefacto susceptible a diferentes tipos de exploración y de lectura, de allí sus cualidades para la formación de lectores literarios, probadas por la Didáctica de la literatura, y su importancia en la formación de maestros (Díaz Armas, 2008; Munita, 2018; Palomares, 2015; Silva-Díaz 2001a, 2001b).

La ampliación de las fronteras de sentido en el libro, manifiesta en los álbumes, al integrar elementos convencionalmente considerados paratextuales coincide con una ampliación en la concepción de la literatura promovida por la Didáctica de la literatura y expresada en la política educativa colombiana. Nos referimos, de manera puntual, al valor que dicha política otorga a la imagen, a su lectura y a su lugar como componente medular de múltiples obras literarias; situación a la que subyace una mirada amplia de canon literario, que supera las limitaciones al código verbal. Por eso el estudio del libro álbum en relación con sus potencialidades para educar literariamente en básica primaria.

En este orden de ideas, esta segunda unidad del dispositivo de formación básica docente aborda, con los álbumes narrativos literarios de la *Colección Semilla*, el concepto de libro álbum y sus componentes. En cada caso, se parte de los libros para mostrar las diversas maneras como dichos componentes pueden incidir en la construcción de sentido de las obras, con lo cual se devela la importancia de la exploración y de la implementación de estrategias que posibiliten la lectura completa de las obras (Solé, 2001). Así las cosas, resultan clave los saberes sobre el libro como objeto, sobre el código visual, sobre las diferentes maneras como se articulan imágenes y palabras y sobre el carácter intertextual de estas obras; todos estos son saberes que actúan como insumos para una lectura integrativa y que ocupan un lugar clave en la definición de objetivos de aprendizaje asociados con la educación literaria.

Los contenidos de la segunda unidad fueron ordenados del siguiente modo:

5.2.3.2.1 Concepto de Libro álbum

- Componentes material, visual y verbal.
- El libro álbum narrativo literario
 - o Álbumes gráficos, narrativos, ilustrados y silentes
- Libro álbum y educación literaria

5.2.3.2.2 Componente material: El libro álbum, un objeto libro

- Soporte
 - o Tamaño, formato, cubiertas, guardas, puestas en página, tipografía
 - o Funciones del soporte

- Paratextos
 - o Título, dedicatorias, notas a pie de página, glosarios
- Ecos del componente material del libro álbum en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia

5.2.3.2.3 Componente visual: El libro álbum, un lugar para la imagen

- ¿Cómo “habla” la imagen?: El código visual
 - o Superficie o formato; Relieve o Textura; Ritmo o eurytmia; Contorno o forma; Punto o señal; Línea o trazo; Luminosidad o valor; Cromatismo o color; Equilibrio o composición; Espacio o Volumen.
- Funciones de la imagen
 - o Función narrativa: ambientes, personajes, marco espaciotemporal, etc.
 - o Función expresiva: humor, tristeza, alegría, etc.
- Ecos del componente visual del libro álbum en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia

5.2.3.2.4 Relación imagen-palabra: El libro álbum, un punto de encuentro

- ¿Qué clase de relación es esta?!:
 - o Palabras solo en el título ¿Qué aportan?
 - o Imágenes y palabras en contradicción ¿Qué implican?
 - o ¡Este álbum se podría leer por radio! ¿Seguro?
 - o El tic-tac
- Ecos del doble código en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia

5.2.3.2.5 Intertextualidad: El libro álbum, un cruce de voces

- ¿De dónde vienes y hacia dónde vas?
 - o Las huellas: de la literatura; de otras artes; de la historia; de la geografía
- Ecos de la intertextualidad en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia

Semana	8	9	10	11	12
Unidad					
<p align="center">II</p> <p align="center">EL LIBRO ÁLBUM: LA ESCUELA Y EL LIBRO AMPLÍAN UMBRALES</p>	<p align="center">Concepto de Libro álbum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes material, visual y verbal. - El libro álbum narrativo literario: Álbumes gráficos, narrativos, ilustrados y silentes - Libro álbum y educación literaria 	<p align="center">Componente material</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soporte: Tamaño, formato, cubiertas, guardas, puestas en página, tipografía - Funciones del soporte - Paratextos: Título, dedicatorias, notas a pie de página, glosarios - Componente material y política educativa 	<p align="center">Componente visual</p> <ul style="list-style-type: none"> - El código visual: Superficie; Relieve; Ritmo; Contorno; Punto; Línea; Luminosidad; Cromatismo; Equilibrio; Espacio. - Funciones de la imagen: Función narrativa, función expresiva - Componente visual y política educativa 	<p align="center">Relación imagen – palabra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de relación: Palabras solo en el título; Imágenes y palabras en contradicción; Presencia dominante de palabras; Complementariedad - Doble código y política educativa 	<p align="center">Intertextualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos: Literaria, Plástica; Histórica; Geográfica - Intertextualidad y política educativa

Tabla 17. Distribución, en semanas, de los contenidos de la segunda unidad del dispositivo de formación básica docente.

5.2.3.3 Tercera Unidad: La comunicación narrativa en el libro álbum

Conocer los componentes del libro álbum y su lugar en la construcción del sentido de las obras amplía las posibilidades de su recepción. Junto a esto se hace necesario que los futuros docentes se encuentren facultados para reflexionar sobre las maneras como se integran estos componentes en la construcción de una historia y para expresarse de manera adecuada y clara respecto de los álbumes que leen (Munita, 2018; Silva-Díaz 2001a, 2001b). Con ese fin, la tercera unidad del dispositivo didáctico se ocupa específicamente de la narración literaria.

En virtud de lo anterior, se abordan los componentes de la historia y los componentes del discurso (Colomer, 1998; Silva-Díaz, 2005); de manera que los saberes específicos sobre el libro álbum confluyan con los de la narración literaria para potenciar la lectura profunda de las obras y para identificar las posibilidades que estas ofrecen al afianzamiento de saberes específicos sobre el hecho literario para los diferentes ciclos de la básica primaria. Esto, porque en la medida en que los futuros docentes cuenten con saberes sobre los libros, sobre la narración, sobre lo que se espera que aprendan los estudiantes de básica en la escuela y, además, con experiencias personales de lectura de libros álbum tendrán un camino más firme para avanzar en la educación literaria de sus futuros estudiantes (Munita, 2018).

Los contenidos de la tercera unidad fueron ordenados del siguiente modo:

5.2.3.3.1 La narración literaria: *Alguien cuenta a alguien una historia*

- Elementos de la historia
 - o Trama
 - o Personajes
 - o Marco espaciotemporal
- Ecos de los elementos de la historia en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia
- Elementos del discurso
 - o Estructura narrativa
 - o Narrador

- Ecos de los elementos del discurso en el currículo para educación literaria en básica primaria en Colombia

Semana	13
Unidad	
III ALGUIEN CUENTA A ALGUIEN UNA HISTORIA	Elementos de la comunicación narrativa - Elementos de la historia: Trama; Tiempo – Espacio; Personajes - Elementos del discurso: Narrador; Estructura - Elementos de la comunicación narrativa y política educativa

Tabla 18. Distribución, en semanas, de los contenidos de la tercera unidad del dispositivo de formación básica docente.

5.2.3.4 Cuarta Unidad: *Los libros – Las prácticas ¿cuáles libros? ¿para quiénes? ¿para qué?*

La cuarta unidad implica el uso de los saberes y de las competencias adquiridos en las unidades anteriores para abordar las obras a partir objetivos específicos de aprendizaje. Se trata, entonces, de que los participantes, tras su lectura profunda de ellas, identifiquen cuáles obras favorecen de manera más efectiva la aproximación a ciertos saberes o el fortalecimiento de ciertas competencias que, por su parte, se encuentran asociados tanto con la política educativa como con las dimensiones de la literatura (Fittipaldi, 2013).

En este orden de ideas, se asume el libro álbum como una construcción artística en la que, a través de sus componentes visual, verbal y material, se expresan de manera más o menos intensa ciertos rasgos de la narración literaria. Esta singularidad, asociada con el carácter estético de la obra literaria, hace que determinados libros funcionen de manera más adecuada para alcanzar propósitos de educación literaria específicos; de allí la importancia de la consciencia, por parte de los futuros docentes, de qué libros proponer en determinado momento a los lectores literarios en formación que asisten a las aulas de básica primaria (Colomer, 2005, 2015). Dicha consciencia, derivada de los saberes sobre los libros, de las competencias que involucra su lectura y de los saberes sobre las orientaciones para educar literariamente, faculta a los futuros docentes para proponer organizaciones de libros que

den lugar a recorridos específicos de lectura que afiancen el camino lector de sus estudiantes (Devetach, 2008).

Los contenidos de la cuarta unidad fueron ordenados del siguiente modo:

5.2.3.4.1 Valoración y selección de obras a la luz de objetivos de educación literaria específicos

- Dimensiones de la literatura
 - o Posibles rutas de lectura

Semana Unidad	14	15	16
IV LOS LIBROS – LAS PRÁCTICAS ¿CUÁLES LIBROS? ¿PARA QUIÉNES? ¿PARA QUÉ?	Valoración y selección de obras - Dimensiones de la literatura	Posibles rutas de lectura	Implementación de dispositivos de recolección de datos

Tabla 19. Distribución, en semanas, de los contenidos de la cuarta unidad del dispositivo de formación básica docente.

En síntesis, los contenidos del curso se entienden como una apropiación gradual de insumos que posibilitan, en un primer momento el conocimiento de un campo de trabajo, determinado por la Didáctica de la literatura, por los estudios sobre el libro álbum y por la política educativa colombiana. En este mismo orden, promueven la lectura analítica y crítica de libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla* desde dos roles distintos; el primer rol, de lector literario, favorece la implicación personal con las obras abordadas a través del reconocimiento y la experimentación de su valor estético; el segundo, de mediador, favorece la puesta en relación de los libros con los aprendizajes literarios que pueden movilizar. Se trata, entonces, de roles diferentes pero complementarios, cuya confluencia disminuye dos riesgos conocidos en el tratamiento de la literatura en la escuela; el primero, la instrumentalización de la literatura; el segundo, la

lectura desprovista de propósitos cuyo alcance amplíe las posibilidades de los lectores para leer y disfrutar con obras diversas y cada vez más complejas.

5.2.4 Metodología

El dispositivo de formación básica docente se enmarca en una metodología por proyectos, de modo que los participantes construyan comentarios orales y escritos de los álbumes que leen y propongan una organización de libros cuya lectura mediada conduzca al logro de objetivos de aprendizaje específicos para básica primaria.

El trabajo parte de la exploración de conocimientos previos en torno a la literatura infantil y a su didáctica. De allí pasamos a la consolidación de una base conceptual que sirva de cimiento a la lectura extensiva e intensiva de los álbumes, al reconocimiento de su diversidad estética y al establecimiento de relaciones entre estos libros y los objetivos de educación literaria para básica primaria.

El curso articulará entonces tres tipos de práctica, la lectura de documentos teóricos, la lectura de libros álbum y la conversación literaria. En el primer caso, el de la lectura de documentos teóricos, se trata de leer y comentar textos que ofrezcan herramientas para comprender la educación literaria como un proceso guiado, que tiene en la escuela uno de sus principales agentes; la literatura infantil como un conjunto de obras de arte, de las que hace parte el libro álbum, que precisan de lectores habilitados para construir sentido a partir de su encuentro con ellas; y el currículo para la educación literaria como una guía orientativa en la que se materializan las expectativas respecto de la formación de los individuos y que se rige por las líneas que en este sentido ha trazado la Didáctica de la literatura. En el segundo caso, el de los álbumes, se trata de leer de manera profunda los álbumes narrativos literarios de la *Colección Semilla* a la luz de los estudios sobre este tipo de libros, de las disposiciones de la Didáctica de la literatura y del currículo colombiano para educación literaria. En el tercer caso, el de la conversación literaria, nos referimos a esta práctica como mecanismo de reflexión y análisis, y como eje en el cual se asume la lectura literaria como práctica social y el aula como espacio de construcción conjunta de sentidos.

Así las cosas, las unidades en que se organiza el curso constan de espacios asignados para la lectura individual y compartida, para la puesta en discusión de los documentos

leídos y para la conversación literaria. Además de esto se han diseñado talleres, basados en la lectura de álbumes, en los cuales los participantes ponen en juego sus saberes y competencias sobre los temas abordados.

En vista del lugar fundamental que debe ocupar la lectura de las obras literarias en cualquier curso vinculado con literatura, además de los espacios para la lectura de álbumes enmarcada en conversatorios o talleres, en cada encuentro de clase se dispone una mesa con álbumes que hacen parte del corpus, de manera que los participantes cuenten con la posibilidad de acceder a ellos de manera libre durante los primeros 20 minutos de la sesión. Este acercamiento a los libros favorece la disposición de los participantes respecto de los temas abordados en clase y los dota de herramientas que motivan la participación. En relación con el contacto directo con las obras, el curso contempla además dos visitas a una biblioteca escolar en la que se encuentra la *Colección Semilla* completa. La primera visita está inserta en la primera unidad del curso, en la que se abordan el Plan Nacional de Lectura y Escritura y la *Colección Semilla* como parte esencial del componente de materiales de dicho plan; la segunda visita se realiza al finalizar la segunda unidad, en la cual se aborda el libro álbum.

Con el fin de sacar el mayor provecho de los 53 álbumes que conforman el corpus literario de esta investigación, se excluye, en primer lugar, el libro álbum *Un día diferente para el señor Amos*, a partir del cual se realiza el tercer instrumento de recolección de datos; en segundo lugar, se seleccionan aquellos álbumes que sirven como modelo de las características del libro álbum y que se usan en la presentación de los componentes visual, verbal y material; en tercer lugar, se seleccionan aquellos álbumes a partir de los cuales se proponen conversaciones literarias; y, en tercer lugar, los que se usan en talleres. Si bien, de estos 53 álbumes hay un conjunto de 36 que resultan más interesantes al propósito de educar literariamente en básica primaria, los 53 son llevados al aula y conocidos por los participantes.

5.2.5 Evaluación

Este aspecto se apoya principalmente en la coherencia entre los elementos teóricos y metodológicos abordados en el espacio académico y su utilización en conversaciones literarias, comentarios de texto (orales o escritos), talleres y en la programación de un

itinerario de lecturas orientado a afianzar la educación literaria en básica primaria. Algunos de estos instrumentos se desarrollan en las horas de acompañamiento directo y otros en las que corresponden a trabajo individual extra-clase.

5.3 Los resultados de la intervención didáctica

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de la implementación del dispositivo de intervención orientado a mejorar la preparación de los futuros docentes para formar lectores literarios en la educación básica primaria en Colombia. Como se ha dicho en diferentes partes de este documento, en el dispositivo se integraron, a la luz de las disposiciones de la Didáctica de la literatura y de los estudios sobre libros infantiles, las políticas curriculares para educación literaria en Colombia y los libros álbum narrativos literarios de la CS. Por esa razón, para dimensionar los alcances de su implementación, diseñamos y aplicamos tres instrumentos de recolección de datos; el primero de ellos, una tarea escrita que indaga por los conocimientos de los participantes sobre la *Colección Semilla*; el segundo, un cuestionario que indaga por sus conocimientos sobre el libro álbum; y el tercero, un comentario escrito sobre *Un día diferente para el señor Amos*, álbum representativo del corpus, que nos aproxima a los saberes y a las competencias interpretativas aplicados por los estudiantes para leer el libro álbum.

La presentación de la información, que se corresponde con el orden en que mencionamos los instrumentos en el párrafo anterior, aborda los resultados en dos momentos -antes y después de la implementación del dispositivo didáctico- con el fin de contrastar los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio y al final del curso. Los resultados se calculan sobre una base del 100% o bien correspondiente a los 22 participantes que constituyen la muestra o bien correspondiente al número de participantes que respondieron a las preguntas, en cuyo caso se especificará en nota a pie de página. Los resultados generales serán ampliados con algunas citas de los participantes (cuyos nombres han sido sustituidos por códigos) y en las que hemos utilizado cursiva para señalar los aspectos clave a los que nos estemos refiriendo¹⁶². Con el ánimo de ofrecer al lector una mirada panorámica de los resultados, y en consonancia con el análisis mixto que se ha

¹⁶² Las intervenciones de los participantes se transcriben de modo literal; sólo se introducen, además de las cursivas, correcciones formales que podrían distraer al lector.

hecho de los resultados, al inicio de cada subapartado presentamos una tabla que muestra los porcentajes, acompañados del número de comentarios a los que corresponde dicha cifra; en correspondencia y a modo de cierre, al final de cada subapartado presentamos una síntesis del análisis correspondiente.

5.3.1 Conocimientos sobre la Colección Semilla

Con el fin de mostrar los resultados de la tarea escrita sobre la *Colección Semilla* que parte de la pregunta *¿Conoce la Colección Semilla? Mencione lo que sabe de ella y de los libros que la integran*, hemos clasificado los datos en las siguientes categorías: las *características de la colección*, los *propósito de la colección*, los *destinatarios* y la *valoración personal de la colección*.

5.3.1.1 Antes de la intervención

¿CONOCE LA COLECCIÓN SEMILLA?		¿QUÉ SABE DE ELLA?
Respuesta afirmativa	Respuesta negativa	No aporta ninguna información
4.55% (1)	95.45% (21)	100% (22)

Tabla 20. Conocimientos sobre la *Colección Semilla* y sobre los libros que la conforman. Antes de la intervención.

El primer dato que llama la atención es que, antes de la implementación de la propuesta de intervención, la respuesta del 95.45% de los participantes a la pregunta *¿Conoce la Colección Semilla?* ha sido *No*; y, por lo tanto, no mencionan información alguna sobre ella o sobre los libros que la integran. El 4.55% restante corresponde a una participante que afirmó conocer la colección, pero al referirse a ella o a los libros que la conforman dice: «La conozco, pero no soy capaz de hacer una relación de la colección ahora» (B2¹⁶³). Esta estudiante trabaja con programas de animación lectora en diferentes instituciones educativas de varios municipios del departamento del Quindío, lo cual nos genera una incertidumbre mayor con respecto a su saber sobre la CS, pues dice conocerla

¹⁶³ La letra y el número corresponden con el código adoptado para anonimizar a los sujetos participantes.

pero no aporta ninguna información sobre ella. Así, consideramos la posibilidad de que no se sintiera motivada para responder a la pregunta o que simplemente desconozca, en realidad, la colección; tal vez sepa de su existencia y de su relación con los programas del MEN, pero no está familiarizada con sus características, con la manera como se estructura o con los libros que la conforman. En cualquier caso, este desconocimiento general de la colección que arrojan los datos en su conjunto es relevante en la medida en que la CS hace parte del componente de materiales del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia (PNLE) (2011), se encuentra en las instituciones educativas (IE) públicas del país y ha sido promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de su página institucional, de sus redes sociales y de talleres en las mismas IE. Esta situación refuerza la importancia del estudio de la *Colección Semilla* en el contexto de la formación docente en lengua castellana, de manera que se contribuya a disminuir la brecha que existe entre una evidente inversión material del gobierno, relacionada con la compra y distribución de libros, y una menos evidente inversión pedagógica y de difusión que determine su impacto real en la comunidad educativa. Surgiría, así, una primera tendencia que debería caracterizar la preparación de los futuros maestros en la universidad: garantizar que finalicen sus estudios con un conocimiento preciso sobre esta colección. Cabe decir, no obstante, que asumimos que el conocimiento de los mecanismos gubernamentales para promover la lectura en la escuela no debiera depender exclusivamente del gobierno y de la formación docente, en tanto es un material accesible en la página del MEN y la CS está disponible en las IE, de modo que los futuros maestros pueden acceder tanto a los libros como al PNLE en el que se ha enmarcado la colección. Sin embargo, sí corresponde a la formación docente determinar la calidad estética de las obras y, a partir de allí, fortalecer la difusión, el uso y la circulación de las colecciones que reposan en las IE, y que no siempre son utilizadas. Por ello, la universidad debería incorporar los libros de la CS como material literario de base en las asignaturas de DLIJ.

EN SÍNTESIS

Resulta claro el desconocimiento generalizado de los participantes sobre la *Colección Semilla*; la única persona que afirma conocerla no aporta información alguna respecto de ella. Esta situación contrasta con el valor de la colección en términos de

políticas gubernamentales y de calidad literaria; en el primer caso, por constituir el componente de materiales más importante del Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia *Leer es mi cuento* (MEN) (2011), razón por la cual se encuentra en 20.600 instituciones educativas de básica y media del país, lo cual constituye un valor adicional en la medida en que se cuenta con libros disponibles para usar en las aulas; y en segundo lugar por su calidad en términos de las posibilidades que ofrece a la educación literaria para los niveles de educación básica y media. Así las cosas, conocer la *Colección Semilla*, los libros que la conforman y las maneras como usar esos libros en las aulas, en relación con objetivos de enseñanza y de aprendizaje específicos, debería constituir un propósito fundamental de los planes de formación básica docente en Colombia.

5.3.1.2 Después de la intervención

¿CONOCE LA COLECCIÓN SEMILLA?						¿QUÉ SABE DE ELLA?						
Si	No	Descripción de la colección				Propósito de la colección			Destinatarios		Valoración personal de la colección	
		Colección de libros	Organización de la CS y vínculo con el MEN	Presencia de libros álbum	Títulos de libros álbum	Promoción de la lectura	Presencia en IE de básica y media	Presencia en bibliotecas escolares	Estudiantes de básica y media	Lector diverso	Positiva de los libros que la conforman	Negativa de la administración de la CS
100% (22)	0% (0)	100% (22)	68.18% (15)	77.27% (17)	40.91% (9)	50% (11)	68.18% (15)	36.36% (8)	72.73% (16)	45.45% (10)	63.64% (14)	36.36% (8)

Tabla 21. Conocimientos sobre la *Colección Semilla* y sobre los libros que la conforman. Después de la intervención.

El contacto directo con los libros de la *Colección Semilla*, durante la implementación de la propuesta de intervención, incidió de manera significativa en los conocimientos de los estudiantes sobre ella y sobre los libros que la conforman. Esta situación se evidencia, tras la intervención, con un 100% de los participantes que manifiesta conocer la colección y que además aporta información relevante sobre ella y sobre su uso. Para una mejor aproximación a dicha información, la abordamos desde las categorías ya mencionadas y que aparecen en la tabla: características, propósito, destinatarios y valoración personal.

5.3.1.2.1 Características de la colección

En esta categoría encontramos que el 100% de los participantes alude a la colección como un conjunto de libros, característica que no fue mencionada antes de la implementación del dispositivo didáctico quizá porque la palabra *colección*, en el contexto colombiano, se asocia con un grupo de objetos que reúne cualidades similares pero que no se asigna exclusivamente a libros. De este 100%, el 65.18% la vincula con el Ministerio de Educación Nacional en tanto distribuidor de los libros en las instituciones educativas; y el 77.27% se refiere a la organización técnica de la CS y al libro álbum como un componente importante de ella. En la respuesta que se proporciona a continuación como ejemplo se anotan estas tres características (vínculo con el MEN, organización de la colección y presencia del libro álbum): «Es una colección impulsada por el *MEN*, en la que se agrupan libros de *diversos géneros* [...] Hay libros de *ficción* y de *no ficción*. En el grupo de ficción *hay* novelas, cuentos y *libros álbum*» (S24).

Sumado a esto, y en relación con el conocimiento que tienen, después del nuevo curso, sobre el libro álbum y sobre los álbumes de la *Colección Semilla*, el 40.91%, de los participantes ofrece listados de títulos de este tipo de libros de la colección, con lo cual amplían su respuesta con información que asumen relevante y que no fue pedida de manera explícita en la pregunta, cosa que explica que el resto de participantes no mencionara ninguno. Al observar los álbumes nombrados en este punto, se identifica variedad de número y de títulos: en cuanto al número, se nombran entre cuatro y diez álbumes; y en cuanto a los títulos, se evidencian algunas recurrencias que coinciden con álbumes usados en clase como modelo para su análisis. Sin embargo, aparecen otros álbumes de la CS, no

usados como modelo pero leídos durante la implementación del dispositivo didáctico de formación docente, con lo cual se intuye la preferencia personal de los participantes por estas obras. Veamos cómo se aprecia lo dicho en esta respuesta:

La CS contiene libros de varias editoriales y de muy buena calidad, algunos de esos libros son: *Un día diferente para el señor Amos*, *Ni era vaca ni era caballo*, *Flotante*, *Tam-tam colores*, *Encender la noche*, *Camino a casa*, *El desván* y una cantidad más de libros que merecen ser leídos (N13).

Al caracterizar la *Colección Semilla*, por consiguiente, los participantes apelan a tres aspectos: a su vínculo con el MEN, a la organización interna de los libros y a la presencia del libro álbum, ampliando esta última información con la inclusión de su experiencia personal, y positiva, de lectura. Esto muestra un conocimiento de la diversidad de libros que conforman la colección de modo que, aunque el curso hiciera énfasis en el libro álbum narrativo literario, los participantes saben que en ella hay cuentos, novelas y otro tipo de obras, de ficción y de no ficción. Este nuevo saber sobre la colección se suma a una experiencia personal de lectura en la que se devela la calidad literaria de los libros. Consideramos que la confluencia de estos dos factores -el conocimiento de la diversidad de libros que conforman la colección y la experiencia lectora con una parte de ellos- acrecienta la disposición de los participantes frente a los libros que no conocen pero que hacen parte de la misma colección y a los cuales ya se han aproximado de manera general. En este orden de ideas, los aspectos mencionados favorecen la percepción de la colección por parte de los participantes e incrementan sus posibilidades para valorarla en términos estéticos y usarla a futuro en su ejercicio docente.

5.3.1.2.2 Propósito de la colección

Esta categoría está determinada por información en la que se alude al fin de la *Colección Semilla* en su relación con el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia: promover la lectura en los niveles educativos de básica y media a través de la presencia de los libros que la conforman en las bibliotecas de las IE públicas del país. A propósito de ello, el 50% de los participantes declara que, con la CS, el Ministerio de Educación Nacional busca promover la actividad lectora, como afirma literalmente el siguiente participante: «Con la *Colección Semilla* el MEN busca *promover la lectura* en los *colegios*

de todo el país. Estos *libros* son un *apoyo didáctico* para que el docente *promueva la lectura interpretativa*» (S22).

En relación con la importancia que tiene la CS como herramienta para promover la lectura en el marco del PNLE, el 68.18% se remite al valor de la colección para los estudiantes de educación básica y media, idea que se conecta con su presencia en las bibliotecas escolares y que consigna un 36.36% de los participantes. Veamos un ejemplo para cada uno de los dos últimos casos:

La *Colección Semilla* es un conjunto de 270 libros, dado por el *gobierno nacional*, para que sean integrados a la *educación* de los estudiantes de *básica y media* en el *fomento* de la *lectura* (A29).

Esta colección hace parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento*. Está compuesta por 270 libros de diferentes tipos con los que se busca *promover la lectura* en todos los colegios del país, por eso [la colección] *se encuentra en las bibliotecas de todos los colegios* (B2).

Destacamos, en este punto del análisis, la consistencia de los participantes respecto del significado de la promoción lectora en el contexto escolar. Aunque las dos últimas citas han sido utilizadas para mostrar la alusión a los niveles de educación básica y media y a las bibliotecas escolares, también en ellas se alude a la promoción o al fomento de la lectura. En este sentido, resulta obvio que tras la implementación del dispositivo de formación básica docente los participantes saben que la *Colección Semilla* es una herramienta asociada con el PNLE y, de allí, con las políticas gubernamentales de promoción lectora para los niveles educativos de básica y media en Colombia; pero consideramos todavía más importante que a este saber subyace el reconocimiento de la lectura como un hábito que se promueve y que, por lo tanto, exige de un saber docente que conduzca de manera efectiva a su promoción. En suma, para los participantes está claro que el acto de leer está asociado de manera directa con un proceso, es decir, que la lectura no se da de manera espontánea sino, por el contrario, que se deriva de acciones específicas que la promuevan y que permitan generar el hábito. En definitiva, llevando al aula universitaria el conocimiento teórico y práctico de un corpus delimitado de la CS, los docentes en formación reconocen la interacción entre el currículo, el PNLE y los libros. Así las cosas, los participantes trascienden el conocimiento de la existencia de la colección y de la manera como se articula para instalarse en el campo de la experiencia personal de lectura de las obras que la

conforman y que, en gran medida, vehicula las posibilidades de trabajo con ellas, como se puede apreciar en la siguiente respuesta a la tarea escrita sobre la CS: «Esta colección cuenta con una *cantidad de libros bastante amplia* [...] de *calidad literaria, muy bien diseñados material y gráficamente, da gusto leerlos*» (S21).

5.3.1.2.3 Destinatarios

El 72.73% de los participantes propone que los destinatarios de la *Colección Semilla* son los estudiantes de educación básica y media en Colombia, como se puede ver a continuación:

La *Colección Semilla* cuenta con muchos libros, en su mayoría *dirigidos a los estudiantes de básica primaria y media* (V21).

Es una colección que integra libros de todas las áreas del conocimiento, *para que la usen los estudiantes de educación básica y media* (C8).

No obstante, hay quienes ahondan de manera más explícita en los posibles lectores; en ese orden de ideas, destacan el interés que las obras, gracias a su valor estético, pueden generar en personas de diferentes edades y niveles de escolaridad, como en los siguientes casos:

Los libros de esta colección están *dirigidos a todo tipo de estudiante* que quiera aventurarse a leerlos [...] Hay desde historias *sencillas y simples* hasta otras *complejas*, pero *todas* muy *interesantes* (A29).

Esta colección la propone el MEN para que el docente de básica y media la use en su cátedra en los colegios, pero *cualquier persona, sin importar su edad, puede leer y disfrutar de los libros* (S9).

Este posicionamiento de los participantes respecto de los destinatarios de la colección resulta interesante en dos sentidos: por una parte, reconocen la importancia de la colección en términos gubernamentales y de políticas educativas, lo cual implica un logro en su formación básica docente y un recurso clave para su futuro como profesores en ejercicio, en tanto cuentan con los recursos para integrar las disposiciones curriculares con los materiales que se ofrecen para ello y con el conocimiento profundo que tienen de un conjunto significativo de libros de la colección; y por otra parte, conocen la complejidad de los saberes y de las competencias que el libro álbum demanda del lector, la complejidad de

los temas que aborda y, en concreto, saben que a esta forma de arte subyacen múltiples dimensiones que impiden que su recepción sea limitada a partir de edades o de grados de escolaridad. En otras palabras, los participantes son conscientes de lo que enseñan estos libros, de cuáles son sus componentes y de su potencial en términos de educación literaria. Esta situación se encuentra ligada con la experiencia personal de lectura que, tras la implementación de la intervención, desplazó la idea de que los libros álbum se orientan exclusivamente al lector infantil hacia una que considera un espectro más diverso de lectores. En resumen, la intervención didáctica les ha dado conocimientos teóricos, experiencia práctica y conciencia explícita sobre el libro álbum y sobre sus virtudes para formar lectores.

5.3.1.2.4 Valoración personal de la colección

El 63.64% de los participantes reconoce el valor estético de los libros álbum de la *Colección Semilla* que conforman el corpus literario de esta investigación, destacan su importancia en posibles procesos de formación de lectores y conectan las anteriores apreciaciones con la experiencia estética personal derivada de la lectura de las obras. Como se puede ver en el siguiente ejemplo, el participante habla, desde su implicación personal con las obras leídas, de las cualidades estéticas del libro álbum, de la motivación que generan y de los retos de lectura que proponen al lector: «Son libros álbum que *generan muchos sentimientos, son llamativos para el lector por las historias que cuentan, porque son visualmente hermosos, porque generan retos al obligar a contrastar informaciones visuales y verbales*» (S21). En contraste con esta valoración positiva de los álbumes de la colección, algunos participantes expresan su inconformidad por la subutilización que se les ha dado en algunas instituciones educativas, como se aprecia a continuación: «Esta colección la propone el MEN *para que el docente de básica y media la use en su cátedra [...] Lastimosamente este no es el caso porque en muchas instituciones los libros siguen en sus cajas sin abrir*» (S9).

Tras la intervención, paralelamente, los participantes se refieren al libro álbum narrativo literario como un tipo de libro con cualidades estéticas que involucran los componentes visual, verbal y material. En relación con dichos componentes, aluden a los aprendizajes que movilizan estos libros y, de allí, a su lugar en la formación de lectores;

todo esto, enmarcado en la manifestación explícita de experiencias de lectura satisfactorias. Por otro lado, el posicionamiento crítico frente al uso de la CS representa un avance significativo en la formación básica docente en la medida en que los futuros profesores podrán asumir posturas claras frente a la valoración estética y pedagógica de las obras, así como frente a las maneras de administrarlas. Al respecto, la propuesta formativa se concibió justamente para promover el uso consciente de la *Colección Semilla* en favor de la educación literaria, un camino que así se puede iniciar pero que habrá que andar con muchos más recursos.

EN SÍNTESIS

Tras la implementación del dispositivo didáctico, los participantes pasan de un desconocimiento generalizado de la *Colección Semilla* a saber qué es, qué características tiene, qué libros contiene, quién la ha preparado, para quién y con qué sentido. Además de ello toman conciencia de la escasa puesta en práctica del trabajo con la colección en las aulas, lo cual demuestra la operatividad de la intervención.

5.3.2 Conocimientos sobre libro álbum

Respecto de los conocimientos sobre el libro álbum como producto literario y cultural, los resultados serán presentados a partir de cuatro bloques: la *definición de libro álbum*, la *experiencia de lectura de este tipo de obras*, los *requerimientos para la lectura de libros álbum* y la *importancia de la lectura de libros álbum en la escuela*. Como en el apartado anterior (ya se anunciaba al principio de esta sección), los datos se expondrán a partir del contraste entre los hallazgos obtenidos antes y después de la intervención didáctica.

5.3.2.1 *Definición de libro álbum*

Definir el libro álbum implica, en un primer momento, reconocer la dificultad de encorsetar en un concepto fijo un tipo de libro caracterizado en gran medida por su diversidad. No obstante, una vez reconocida esta característica de este tipo de libro, cobra importancia abordar los rasgos que le otorgan particularidad y a partir de los cuales podemos aproximarnos a él. Los estudios sobre el libro álbum han puesto en relieve que en

estas obras los componentes visual, verbal y material se articulan de maneras diferentes para construir sentido, lo cual incide en el proceso de recepción que involucra, entonces, la lectura integrativa tanto de los códigos visual y verbal como de la materialidad del objeto. Este aspecto hace del libro álbum un artefacto que apela a los conocimientos del lector sobre el carácter multimodal y sobre las posibilidades de significación que alberga cada uno de sus componentes, así como a las estrategias para identificar e interpretar dichas posibilidades.

Asumimos, con todo esto, que un dispositivo de formación básica docente articulado a partir del corpus de libros álbum de la *Colección Semilla* no sólo favorece la implementación del PNLE, como ya pudimos observar en el apartado anterior en relación a la CS, sino también de los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), en los que se destaca el valor de la imagen y de su relación con el código verbal, y la necesidad de integrar las artes y las disciplinas en proyectos de aula que apoyen la recepción profunda de las obras y el placer estético.

Así las cosas, para aproximarnos a las maneras como los participantes definen el libro álbum, hemos tomado como categorías los siguientes elementos distintivos de este tipo de obras: el *doble código*, los *tipos de lectura exigida*, la *función narrativa del libro álbum* y los *destinatarios*.

5.3.2.1.1 Antes de la intervención

RESPONDEN A LA PREGUNTA	DOBLE CÓDIGO				TIPOS DE LECTURA			FUNCIÓN NARRATIVA	DESTINATARIOS
	Funciones de la imagen				Visual	Material	Verbal		
72.7% (16)	Narrativa	Expresiva	Colaborativa	Intertextual					
	0% (0)	0% (0)	6.25% (1)	6.25% (1)					
	Tipo de relación imagen-palabra								
	Complementaria	Interdependiente	Contradictoria	Sin palabras	0% (0)	12.5% (2)	0% (0)		
	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)					
	Tipo de relación imagen-palabra								
	Relación imagen - palabra	Predominio del código visual	Predominio del código verbal	Equilibrio entre códigos visual y verbal					
	100% (16)	43.75% (7)	18.75% (3)	6.25% (1)					

Tabla 22. Definición de libro álbum¹⁶⁴. Antes de la intervención

¹⁶⁴ Sólo la primera columna, en la que se registra cuántas personas respondieron a la pregunta, está calculada sobre un total de 22 sujetos; los demás porcentajes se han calculado sobre el total de 16, correspondiente al número de participantes que respondieron. Ahora bien, en vista de que las categorías no son excluyentes, los participantes, en caso de aludir a ellas, pueden referirse a todas o a varias simultáneamente; de allí que la suma de alusiones pueda ser superior o inferior al número de participantes.

El 73% de los 22 participantes (16 sujetos) ofrece una definición de libro álbum, pero el 27% restante (6 sujetos) no responde nada a las preguntas asociadas con este aspecto. Quienes responden apelan a la presencia simultánea de imágenes y de palabras relacionadas; al vínculo de este tipo de libros con la narración literaria para público infantil; y, de manera muy escasa, al tamaño de la letra, al uso del color o a posibles vínculos con otros textos. El análisis de dicha información, en relación con los elementos distintivos del libro álbum arriba mencionados es el siguiente:

- Doble código

El 100 % de los participantes que contesta a esta pregunta (recordemos que ahora partimos de la base de los 16 sujetos que respondieron) asume que en el libro álbum se presentan, simultáneamente, imágenes y palabras relacionadas, aunque sin precisar sobre las maneras como se relacionan unas y otras. En su lugar, identifican si alguno de los códigos predomina: el 6.25% alude al equilibrio entre ambos códigos; el 43.75%, al predominio del código visual sobre el verbal; y el 18.75%, al predominio del código verbal sobre el visual. Veamos un ejemplo de cada tipo de respuesta:

Un libro álbum es un libro compuesto por *imágenes y palabras que se relacionan*, la letra es grande y hay *equilibrio* entre imágenes y texto (A4).

Es aquel en que *predomina* la imagen (V21).

Un libro que contiene una serie de imágenes que *ilustran el contenido* (N13).

A propósito de lo anterior, quienes asumen que en el libro álbum predomina la imagen afirman que estos libros contienen menos palabras que imágenes, como en el siguiente caso: «Un libro álbum es un libro con *muchas imágenes* que se relacionan con la historia contada con *pocas palabras*» (D13). Esta apreciación se asocia con la dimensión cuantitativa, en términos de si hay más imágenes que palabras, pero no alude al sentido de las imágenes; de hecho, se percibe la atribución de una función decorativa en tanto las imágenes “se relacionan con la historia contada”, sin decir que cuenten o ayuden a contar la historia. Por su parte, quienes asumen el código verbal como predominante, de manera explícita atribuyen a la imagen una función exclusivamente ilustrativa, con lo cual se

ubican en el plano del sentido que aporta cada código y que, para este caso, reduce el carácter narrativo, expresivo, comunicativo y simbólico de la imagen (Duran, 2009).

Así las cosas, cuando los participantes aluden al equilibrio entre los códigos o al predominio de uno de ellos en el libro álbum, resulta clave determinar si se refieren a la cantidad de imágenes y de palabras o a la importancia que tienen unas y otras para la construcción del significado de la obra. Esta distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo resulta fundamental para aproximarse al libro álbum en la medida en que, más allá de cuál código predomine en términos de cantidad, la valoración de la obra depende de qué tanto aportan estos códigos al proceso de su recepción.

En síntesis, los participantes detectan el doble código narrativo como elemento distintivo del libro álbum; sin embargo, desconocen las relaciones posibles entre imágenes y palabras y suelen subestimar el valor de la imagen en la construcción global del sentido de estas obras.

- Tipos de lectura exigida

En las respuestas no se alude de manera explícita, en ningún caso, a los tipos de lectura que involucra el libro álbum; sin embargo, se presentan comentarios asociados con el componente material y con las relaciones intertextuales, aspectos que demandan unas competencias específicas del lector. Para el caso del componente material, el 12.5% de los participantes alude a la tipografía al manifestar que el tamaño de la letra aumenta en el libro álbum en relación directa con su supuesto destinatario, como se nota en el siguiente ejemplo: «Es un libro con *letra de mayor tamaño* porque es para niños» (D13). Y, para el caso de las relaciones intertextuales, el 6.25% considera que «la imagen en el libro *puede tener intertextos*» (C8). Ahora, los tres estudiantes que mencionaron estas dos características expresaron, en otra parte del ejercicio, no haber leído este tipo de libros, con lo cual se genera cierta incertidumbre respecto del origen de sus respuestas.

Así las cosas, se constata que es generalizado el desconocimiento de los participantes sobre los diferentes tipos de lectura que suscita el libro álbum: verbal, visual, material, intertextual (Silva-Díaz, 2005). Además, llama la atención que, de aquellos que aludieron a la presencia simultánea de imágenes y palabras en este tipo de libros, ninguno se haya referido a la lectura del código visual aunque fuera de manera implícita, pues

muchos de ellos también afirmaron que la imagen predomina sobre el código verbal en el libro álbum. Esta situación refuerza nuestra interpretación anterior respecto de que, para los participantes, la imagen cumple una función principalmente decorativa en el libro álbum, ya que aun cuando uno de ellos le atribuye la posibilidad de generar vínculos intertextuales, no amplía esta información y manifiesta, además, no haber leído álbumes.

- Función narrativa del libro álbum

Se presenta una tendencia, evidente en el 56.25% de las respuestas, a vincular el libro álbum con la narración. Lo ilustran casos como «Un libro que *cuenta su historia*, haciendo uso de imágenes y de poco texto» (C8) o «*Narración de una historia* a través de palabras con imágenes» (A29); en el resto de respuestas no se alude a ningún tipo de libro álbum.

Si bien resulta importante que los participantes conozcan las posibilidades narrativas del libro álbum, en tanto el corpus literario de esta investigación reúne los libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla* (el tipo de libro que en ella predomina), la diversidad que caracteriza este tipo de libros es desconocida por los participantes. Los álbumes de conceptos, los álbumes alfabetos y los álbumes imaginarios escapan al dominio de los docentes en formación que constituyen la muestra.

- Destinatarios

Del total de las respuestas, sólo el 25% alude al destinatario, en todos los casos se establece una asociación del libro álbum con el lector infantil, como se puede ver a continuación: «Un tipo de *libro infantil* que usa ilustraciones que describen el desarrollo del cuento» (B2). En este punto, un participante establece la conexión entre la presencia de imágenes y la dificultad que puede representar la lectura verbal para los niños, como se ve en la cita: «Un libro con imágenes que ayudan más a *la comprensión de los niños* (S21)»; aquí, aunque sin ampliaciones al respecto, se asume la imagen como un vehículo comunicativo que sustituye o apoya a la palabra para colaborar al entendimiento del lector infantil.

EN SÍNTESIS

Es conocido por los participantes que el libro álbum contiene imágenes y palabras que se encuentran relacionadas, y la mayor parte de ellos considera que la imagen ocupa un lugar predominante; sin embargo, los estudiantes no precisan sobre las maneras como se relacionan los códigos visual y verbal ni sobre los diferentes tipos de lectura que se movilizan en estas obras, una situación que vinculamos con el desconocimiento del componente material del libro álbum y con la falta de conciencia sobre las implicaciones semánticas de la imagen. Junto a lo anterior, se presenta una constante respecto del destinatario del libro álbum en la medida en que aquellos participantes que se refieren a él lo asumen como un destinatario infantil, con lo cual se nota el desconocimiento de la diversidad y de la complejidad temática y estética que puede subyacer a estas obras (De Amo, 2009; Turrión, 2012; Van der Linden, 2015). En esta misma línea, se identifica que los participantes asocian de manera exclusiva el libro álbum con la narración porque no aluden a otras posibilidades estéticas o funcionales, aspecto que refuerza el desconocimiento de la diversidad ya mencionada.

5.3.2.1.2 Después de la intervención

RESPON- DEN A LA PREGUN- TA	DOBLE CÓDIGO				TIPOS DE LECTURA			FUNCIÓN NARRATI- VA	DESTINA- TARIOS
100% (22)	Funciones de la imagen				Visual	Material	Verbal	63.5% (14)	22.7% (5)
	Narra- tiva	Expresiva	Colaborativa	Intertextual					
	36.4% (8)	22.7% (5)	13.6% (3)	9.1% (2)					
	Tipo de relación imagen-palabra				86.4% (19)	95.5% (21)	50% (11)		
	Com- plemen- taria	Interde- pendiente	Contra- dic- toria	Sin palabras					
	100% (22)	45.5% (10)	31.8% (7)	36.4% (8)					

Tabla 23. Definición de libro álbum¹⁶⁵. Después de la intervención.

¹⁶⁵ En vista de que las categorías no son excluyentes, los participantes, en caso de aludir a ellas, pueden referirse a todas o a varias simultáneamente; de allí que la suma de alusiones pueda ser superior o inferior al número de participantes.

Tras la implementación del dispositivo de formación básica docente, el 100% de los participantes ofrece una definición de libro álbum. La definición predominante contrasta con la ofrecida antes de la intervención, en la medida en que, ahora, los participantes (a) trascienden la alusión a la coexistencia de imágenes y de palabras en el libro álbum y parten de ella para precisar los tipos de relaciones que se pueden establecer entre unas y otras; (b) estipulan las dimensiones desde las cuales se puede valorar el libro álbum, con lo cual se profundiza en los tipos de lectura que movilizan; (c) ahondan en los roles de la imagen; (d) precisan la función narrativa de este tipo de libros; y (e) amplían el espectro de destinatarios. En este orden de ideas, se presentan a continuación los resultados en paralelo a la sección anterior y en virtud de los elementos distintivos del libro álbum, que permiten analizar con más detalle y precisión la definición que construyen los participantes sobre este tipo de obras.

- Doble código

Además de aludir en el 100% de los casos al doble código (visual y verbal) como elemento distintivo del libro álbum, los participantes establecen diferencias entre las formas como se relacionan imágenes y palabras en estas obras. En este sentido identificamos tres tipos de relación: de complementariedad, aludida por el 100% de los participantes; de interdependencia, aludida por el 45.5%; y de contradicción, aludida por el 31.8%. Así mismo, el 36.4% de los participantes se refiere a los álbumes silentes. En los ejemplos que se proporcionan a continuación, la primera cita muestra la identificación de las relaciones de complementariedad e interdependencia, mientras que la segunda cita remite a las relaciones complementaria y contradictoria y, además, precisa respecto de los álbumes que sólo tienen palabras en el título:

Un espacio donde la *imagen y el texto trabajan de la mano* para dar a la historia sentido, significado y *en algunas ocasiones resaltar detalles que sólo el texto o sólo la imagen no podrían expresar* (A4).

Existe una *relación indisoluble* entre texto e imagen, que *puede ser de contradicción, de apoyo, etc.* Aunque *en ocasiones el libro álbum no tiene palabras* (S24).

Los participantes destacan la complementariedad entre imágenes y palabras, pero son claros cuando se refieren a la contradicción o a la interdependencia como relaciones

posibles, aspecto que resulta decisivo en la lectura de un tipo de libro tan diverso como el que estamos estudiando. En este mismo sentido, algunos participantes mencionan la posibilidad de que el libro álbum cuente con palabras sólo en el título, en cuyo caso la relación entre los dos códigos resulta más particular (Bosch, 2007; Bosch y Duran, 2009).

En esta oportunidad, así, las respuestas muestran un salto cualitativo en la comprensión del concepto de libro álbum. Hay mayor profundidad en el análisis del doble código: si, antes de la implementación del dispositivo didáctico los participantes constataban la coexistencia de imágenes y de palabras, ahora se remiten a la interrelación entre ambas en función de la construcción narrativa. Es decir, se han desplazado del plano de la identificación al plano de la significación.

- Tipos de lectura exigida

La variación respecto de los tipos de lectura que moviliza el libro álbum se aprecia en la medida en que el 86.4% de los participantes alude a la lectura visual; el 95.5%, a la lectura del componente material; y el 50%, a la lectura verbal. Al reconocer los componentes plástico, material y verbal del libro álbum, los participantes se refieren a ellos y aportan ejemplos de los diversos rasgos que pueden leerse; de esta forma se aprecia en la siguiente cita, en la cual la estudiante apela a la importancia de la lectura de palabras, de imágenes y de la materialidad del libro álbum en función de la construcción del significado: «El libro álbum se caracteriza por la *vinculación de texto e imagen*, por la creatividad e *integración de elementos gráficos y materiales* que, como las *imágenes y las palabras*, deben leerse para construir el sentido» (V21).

Además de presentar un panorama más claro de las diferentes lecturas que convergen en el libro álbum, al finalizarse el curso los participantes aluden a las diferentes funciones que puede cumplir el código visual en este tipo de libros. El 36.4% se refiere a la función narrativa de la imagen; el 22.7%, a su función expresiva; el 13.6%, a su función colaborativa con el proceso lector; y el 9.1%, a su función intertextual. En el siguiente ejemplo, el estudiante alude a la función narrativa de la imagen y a su potencial para generar vínculos intertextuales: «La imagen *puede mostrar préstamos* de otras obras de arte y *también puede contar*» (C8). Veamos otra respuesta en la que se observa el conocimiento de la función narrativa y de la función colaborativa con el proceso lector: «En estos libros

la característica más evidente es *la imagen*, que a su vez *narra y ayuda a entender la historia*» (F21). Por último, he aquí un ejemplo en el que se alude simultáneamente a la función narrativa, a la función colaborativa con el proceso lector y a la función expresiva de la imagen: «Texto e imagen presentan una relación complementaria [...] ya que *las imágenes ayudan a contar* la historia, permitiendo *generar inferencias y emociones*» (D13).

Esta precisión sobre los tipos de lectura implicados en la lectura completa del libro álbum y sobre las funciones que puede cumplir la imagen en él desplaza las alusiones al predominio de un código sobre el otro, que caracterizaron la definición del libro álbum antes de la implementación del dispositivo didáctico. En esta variación se percibe, a la vez, el paso de la identificación de la imagen hacia la construcción de sentido a partir de su interacción con el componente verbal y con el material.

- Función narrativa del libro álbum

El vínculo del libro álbum con la narración constituye una categoría que ya emergió antes de la intervención y que se fortaleció después de ella, cuando el 63.64% de los participantes establecieron relaciones directas entre libro álbum y narración. Así se puede ver tanto en los ejemplos del punto anterior, donde se destaca el rol que juega la imagen en la narración de una historia, como en los siguientes: «En el libro álbum *se cuenta* a partir de la relación entre imagen y texto, es decir, *se narra* desde lo verbal y desde lo visual» (E22) o «El libro álbum es un libro en el que *la imagen deja de ser un acompañamiento* y se vuelve parte importante en el *desarrollo de la historia*» (S9).

En estas respuestas se aprecia no sólo el carácter narrativo atribuido al libro álbum, sino la conciencia de cómo sus componentes se relacionan para contar una historia. Ahora, si bien sabemos que el libro álbum no es exclusivamente narrativo ni literario, como hemos explicado en el capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”) esta investigación pone su foco en los libros álbum narrativos literarios de la *Colección Semilla* y de ahí que, una vez presentado el panorama de la CS, el dispositivo didáctico se centrara en el corpus literario seleccionado, cosa que explica que los participantes se refieran a esta característica de manera exclusiva. Esta situación abre un camino nuevo hacia la formación docente en el uso de libros álbum no narrativos o no literarios en relación con propósitos

educativos específicos, lo cual, como se puede apreciar en el capítulo 4 (“Los libros álbum de la *Colección Semilla*”), también resulta posible con otras obras de la colección. En este sentido, los saberes, la experiencia y la conciencia explícita sobre el libro álbum derivados de la intervención didáctica desplegada marcan una base bastante sólida para la aproximación a otro tipo de álbumes y para el trabajo con ellos en las aulas, lo que constituiría un paso más en el desarrollo de la educación literaria colombiana a partir de los materiales a disposición en las instituciones educativas.

- Destinatarios

Por último, el 22.7% de los participantes aludió a los destinatarios del libro álbum. En esta oportunidad, tal alusión desborda la restricción al público infantil, evidente antes de la intervención, y adquiere un carácter plural en la medida en que los participantes que se refieren al destinatario asumen que el libro álbum es una obra de arte que puede hallar su lector implícito tanto entre los lectores infantiles como entre los jóvenes o los adultos, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Generalmente el libro álbum va orientado a un público infantil o juvenil (F21).

La mayoría de veces son libros dirigidos a niños (D16).

Los modalizadores marcados en las anteriores citas no son exclusivos de ellas; todos los participantes que remitieron al destinatario usaron modalizadores que sugieren las distintas posibilidades al respecto. La ampliación de este espectro resulta importante en la medida en que, con mayores conocimientos sobre el libro álbum, los participantes se distancian de la asociación entre imagen y niños para asumir que estos libros son artefactos complejos cuyo lector implícito debe intuirse a partir de una aproximación más profunda a las diferentes dimensiones que los conforman.

EN SÍNTESIS

Tras la implementación de la propuesta de intervención, los participantes demuestran conocer qué es un libro álbum y haber experimentado cómo las características de este tipo de libros varían y se ponen en juego dependiendo de las obras específicas (Van der Linden, 2015). Es decir, los estudiantes ahora identifican y comprenden los

componentes del libro álbum y saben que estos aportan a la construcción de una historia, pero, además de eso, reconocen que no hay fórmulas exactas, que las relaciones entre imágenes y palabras son diversas, que las imágenes cumplen funciones también diversas y que el componente material no siempre guarda las mismas claves (Colomer, 2010; Silva-Díaz, 2005; Van der Linden, 2015). Este conocimiento hace que vivencien la lectura del libro álbum como una búsqueda constante de sentido, en la cual ni las palabras, ni las imágenes, ni la materialidad del libro aportan lo mismo para contar una historia; por ende, es necesaria la integración de la información proveniente de cada una de ellas. De allí que desaparezcan las alusiones al vínculo exclusivo entre libro álbum y lector infantil y que en su lugar se reconozca que los niños son destinatarios posibles, al lado de los jóvenes o los adultos (Duran, 2007). Junto a lo anterior se hacen evidentes las herramientas con que cuentan los participantes para trabajar en las aulas de básica, con la *Colección Semilla*, en función de proyectos que, como lo sugieren los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2006), involucren la lectura de la imagen y su relación con el código verbal, el fenómeno intertextual y el reconocimiento de la literatura como un producto humano que se transforma de acuerdo con épocas, contextos e intenciones estéticas específicas. En otras palabras, proyectos de aula que amplían las posibilidades de los niños y niñas de básica para acceder a la lectura de obras diversas y que implican saberes y competencias también diversas, con lo cual se pueda sentar una base sólida para la construcción de un *camino lector* (Devetach, 2008) por el cual seguir avanzando dentro y fuera de la escuela.

5.3.2.2 *Experiencia de lectura con el libro álbum*

El conocimiento sobre el libro álbum y su uso con fines asociados a la educación literaria depende en gran medida de la aproximación teórica a este tipo de obras, pero también, y por encima de todo, de los procesos personales de construcción de sentido derivados de su lectura. En este orden de ideas, la *lectura extensiva e intensiva* (Mendoza, 1999) de álbumes constituyó un pilar fundamental del dispositivo de formación básica docente, pensado para incrementar y reforzar tales procesos. Este apartado ofrece un panorama, justamente, sobre las experiencias de lectura de álbumes por parte de los

participantes. Para ello, nos referiremos a si *han, o no, leído álbumes*; si, de haberlo hecho, *mencionan títulos*; y si *los títulos mencionados hacen o no parte de la Colección Semilla*.

5.3.2.2.1 Antes de la intervención

NO RESPONDE	NO HA LEÍDO ÁLBUMES	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES, PERO NO MENCIONA LOS TÍTULOS	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DE LA COLECCIÓN SEMILLA	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DIFERENTES DE LA COLECCIÓN SEMILLA	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DE LA COLECCIÓN SEMILLA Y DIFERENTES DE ELLA
22.72% (5)	45.45% (10)	18.18% (4)	0% (0)	13.63% (3)	0% (0)

Tabla 24. Experiencia de lectura con el libro álbum. Antes de la intervención.

Únicamente el 25% de los participantes afirma haber leído libros álbum. Sin embargo, sólo el 13.63% (3 estudiantes) menciona los títulos de los álbumes leídos, lo cual sugiere que su vínculo con dichas obras, antes de la intervención, no fue muy significativo. Estas fueron sus respuestas: «Willi» (Y15); «*Olivia y Willi*» (B2); y «*Willi, Cómo dicen mamá las jirafas*» (L2). Por otra parte, todos los álbumes nombrados por los participantes son narrativos literarios y vinculan los códigos verbal y visual a lo largo de toda la historia, es decir, no se nombran álbumes silentes; además, ninguno de los libros mencionados pertenece a la *Colección Semilla*; y, sumado a esto, las tres participantes escriben «Willi», para referirse a *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne, un libro álbum que observaron, con la investigadora del presente proyecto, en una asignatura del semestre inmediatamente anterior a la recolección de los datos. Así entonces, llama la atención que los demás compañeros no se hayan referido a dicha obra¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Esta situación podría explicarse con el hecho de que en ese momento la atención se orientó hacia el fenómeno intertextual, mas no hacia el tipo de libro.

EN SÍNTESIS

La lectura de libros álbum antes de la intervención es altamente escasa; de allí que no se presente variedad tipológica respecto de ellos y todos sean álbumes narrativos. Si se tiene en cuenta, por un lado, el valor relevante de la competencia literaria del maestro en los procesos de formación de lectores y, por otro lado, que las virtudes del libro álbum para tal fin han quedado demostradas (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005; Fittipaldi, 2008; Silva-Díaz, 2005, entre otros), se espera que los docentes en formación hayan leído de manera extensa e intensa libros álbum, ante lo cual el resultado anterior a la implementación del dispositivo de intervención refuerza la necesidad de fortalecer el *intertexto lector* (Mendoza, 2001) de los participantes a partir de la lectura de álbumes. Por otro lado, de los participantes que afirman haber leído libros álbum ninguno menciona más de dos títulos; es decir que tampoco estos estudiantes cuentan con experiencia suficiente en la lectura de este tipo de obras. Esta situación es consistente con la limitada definición de libro álbum aportada por los participantes antes de la implementación del nuevo curso de formación básica docente. Es significativo, además, que no se aluda a ningún libro álbum de la *Colección Semilla*, cuando es un material que se encuentra en un alto porcentaje de las instituciones de educación básica y media del país y un gran número de los participantes se encontraba cursando la educación media cuando la CS ya había sido entregada a las instituciones¹⁶⁷; a pesar de tenerla en su centro educativo desconocían su existencia, como se muestra en el apartado relativo a los conocimientos sobre la colección. Ello reafirma la idea del poco o nulo uso de los libros de la CS en las escuelas y la necesidad de revertir esta situación.

¹⁶⁷ Esta información fue obtenida a través de la ficha de datos de los participantes, y no se incluye dentro del análisis por aportar información periférica respecto del libro álbum.

5.3.2.2.2 Después de la intervención

NO RESPONDE	NO HA LEÍDO ÁLBUMES	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES, PERO NO MENCIONA LOS TÍTULOS	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DE LA COLECCIÓN SEMILLA	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DIFERENTES DE LA COLECCIÓN SEMILLA	SÍ HA LEÍDO ÁLBUMES Y MENCIONA TÍTULOS DE LA COLECCIÓN SEMILLA Y DIFERENTES DE ELLA
0% (0)	0% (0)	0% (0)	90.9% (20)	0% (0)	9.1% (2)

Tabla 25. Experiencia de lectura con el libro álbum. Después de la intervención.

Como efecto de la implementación de la intervención didáctica en la Universidad del Quindío, el 100% de los participantes leyó libros álbum y todos ellos mencionaron los títulos de entre 3 y 8 obras de este tipo. De ese 100%, el 90.9% mencionó títulos de la *Colección Semilla*, como en los siguientes ejemplos: «*El desván, Camino a casa, Pies sucios*» (A29); «*Encender la noche, El conejo y el mapurite, Los viajes de Olga*» (A4); «*Los tres bandidos, El desván, Tam-tam colores*» (V21). El 9.1% restante mencionó también títulos que no hacen parte de ella, por ejemplo: «*Las aventuras de Max y su ojo submarino, Kassungilá, A qué sabe la luna*» (S24), lo cual nos hace pensar que el curso pudo generar un interés por el libro álbum que trascendió los límites de la clase.

Respecto de las obras mencionadas, todas son álbumes narrativos literarios; en ellos se percibe variedad, en la medida en que 3 de los 36 álbumes nombrados son silentes (*Flotante, Ladrón de gallinas y ¿Dónde está el pastel?*). En otras palabras, el incremento de la lectura de libros álbum, evidente en las respuestas de los participantes, se acompaña del reconocimiento de su variedad tipológica al incluir, entre las obras leídas, álbumes silentes y no silentes, con lo cual se amplía el espectro de posibilidades de trabajo con estos libros en el aula. A esta situación se suma la apropiación de los álbumes narrativos literarios de la *Colección Semilla*, material fundamental para la educación literaria en las clases de formación básica en Colombia.

EN SÍNTESIS

El *intertexto lector* (Mendoza, 2001) de los participantes se amplía con la lectura de álbumes de la CS. El hecho de que hayan leído 53 libros álbum narrativos literarios de la colección¹⁶⁸ no sólo incrementa su conocimiento sobre ella y sobre los álbumes que la conforman, sino que les permite evidenciar, a través de la experiencia de lectura, cómo se comportan las características del libro álbum en obras diferentes, cómo estas obras pueden resultar apropiadas para abordar propósitos de educación literaria distintos y cómo pueden satisfacer las necesidades estéticas y formativas de lectores diversos; es decir, cómo *las obras enseñan a leer* (Colomer, 1998). De allí que consideremos la lectura *extensiva e intensiva* de libros álbum como una necesidad formativa docente; una necesidad que puede satisfacerse con los álbumes de la *Colección Semilla*¹⁶⁹, lo cual incrementa la viabilidad de este trabajo tanto en las aulas de formación docente como en las de básica (y media, aunque aquí no nos ocupemos específicamente de ella) del país.

5.3.2.3 Requerimientos para leer un libro álbum

Leer el libro álbum narrativo literario implica reconocer las posibilidades expresivas de sus componentes visual, verbal y material e indagar sobre el sentido que cada uno de ellos aporta y sobre las maneras como esos sentidos se ensamblan para construir la obra. En este orden de ideas, su lectura completa requiere de un lector consciente de los recursos expresivos que subyacen a la construcción de los libros álbum, y que se presentan de manera indistinta en ellos, así como de las competencias para identificar rasgos particulares e integrarlos a la construcción de sentido. En este apartado se han identificado dos categorías para analizar los datos que, a este respecto, emanan de las respuestas de los participantes en la investigación: los *saberes* que se requieren para leer el libro álbum y las *competencias* que se ponen en juego para este mismo propósito, incluida su posesión en el propio caso.

¹⁶⁸ Si bien para la implementación del dispositivo didáctico se seleccionaron los 36 libros más representativos del corpus, los 53 álbumes estuvieron disponibles en mesas antes y después de las sesiones de clase, y se destinó un tiempo para que los leyeran. De allí que los participantes conocieran todos los libros.

¹⁶⁹ En este sentido, aclaramos que la diversidad de obras literarias que deben conformar el *intertexto* del docente supera las fronteras del libro álbum; no obstante, consideramos que el potencial de estos libros en la formación de lectores literarios tiene dimensiones que constituyen un pilar fundamental, tanto para dicho propósito, como para la recepción de obras no necesariamente literarias que involucren la imagen.

5.3.2.3.1 Antes de la intervención

RESPUESTA NEGATIVA	SIN RESPUESTA	RESPUESTA AFIRMATIVA			
40.91% (9)	27.27% (6)	31.82% (7)			
Requerimientos mencionados	Requerimientos mencionados	Requerimientos mencionados			
No aplica	No aplica	Saberes		Competencias	
		Otros conocimientos culturales 4.55% (1)	Observación 18.2% (4)	Imaginación 18.2% (4)	Creatividad 13.64% (3)
Posesión de los requerimientos	Posesión de los requerimientos	Posesión de los requerimientos			
No aplica	No aplica	Cuenta con ellos		No cuenta con ellos	
		18.18% (4)	Cuenta parcialmente con ellos 13.64% (3)	0% (0)	

Tabla 26. Requerimientos para leer el libro álbum y posesión de los requerimientos mencionados¹⁷⁰. Antes de la intervención.

¹⁷⁰ Hemos usado la expresión “no aplica” en las partes de la tabla “Requerimientos mencionados” y “Posesión de los requerimientos” cuando los participantes respondieron que leer este tipo de obras no requiere de saberes y de competencias específicos o cuando no respondieron a la pregunta. Por su parte, en vista de que los demás participantes mencionaron uno o más requerimientos, la suma de alusiones puede superar el número de participantes.

De modo general, las respuestas a las preguntas sobre requerimientos para leer el libro álbum y sobre si se cuenta o no personalmente con ellos son bastante escasas. El 27.27% de los participantes no responde; el 40.91% afirma que no se requieren habilidades particulares; y sólo el 31.82% considera lo contrario a esto último. Junto a ello, los estudiantes de este último grupo se refieren principalmente a competencias y se limitan a la anotación de una sola palabra enunciada de manera genérica y carente de contenido, lo cual reduce las posibilidades del análisis en este sentido. Al preguntarles si consideran que cuentan con los requerimientos que han mencionado, el 13.64% contesta que parcialmente, y el 18.18% contesta que sí.

En vista de la brevedad de las respuestas a esta pregunta y con el propósito de hacer una lectura más integral de los datos, optamos por establecer una relación analítica e interpretarlos en diálogo con la definición de libro álbum aportada por los estudiantes antes de la implementación del dispositivo de formación básica docente. Sin más dilación, he aquí los resultados¹⁷¹.

- Los saberes
 - o Conocimientos culturales

Del 31.82% integrado por los siete participantes que respondieron a la parte de la pregunta relativa a los requerimientos para leer libros álbum, sólo una persona se refirió a los saberes, y más concretamente a la importancia de los conocimientos culturales del lector (4.55% del total de la muestra). En la definición de libro álbum aportada antes de la implementación del dispositivo didáctico, esta misma persona fue la única en afirmar que estos libros apelan a los conocimientos previos del lector.

- Las competencias

Dentro de ese mismo 31.82% se recogieron las respuestas que reconocían la necesidad de competencias específicas para leer libros álbum. Los estudiantes se refirieron, específicamente a tres: observación, imaginación y creatividad.

¹⁷¹ Esta parte carece de citas de los participantes porque, como hemos indicado, las respuestas se limitan a la palabra que consta en la tabla bajo la categoría *competencias*.

- Observación

Del 31.82% de los participantes que consideran que el lector debe contar con algunos requerimientos para leer libros álbum, el 57.14% menciona la observación (lo cual corresponde al 18.2% del total de la muestra), aunque, como hemos anotado, sólo escriben dicha palabra. Esta situación es consistente con la definición de libro álbum aportada por ellos mismos, pues todos aluden a la presencia de la imagen en este tipo de obras y el 50%, además, afirma que en la relación imagen-palabra predomina la imagen. Ello nos invita a pensar que, en vista de que los participantes reconocen la presencia del doble código (verbal y visual) en el libro álbum, de manera intuitiva asumen que es necesario observar las imágenes; sin embargo, sus respuestas no trascienden la mera anotación, de modo que no resultan claras respecto de las implicaciones que subyacen a la observación en el libro álbum.

- Imaginación

La imaginación también es nombrada por un 57.14% de los participantes que responden a esta parte de la pregunta (18.2% del total de la muestra). Todos ellos aludieron a la presencia de la imagen en el libro álbum, y el 75% considera que la imagen tiene un valor predominante en estos libros. Esta consideración (es decir, aludir a la imaginación cuando se asume la imagen como un componente predominante del libro álbum) tiene cierto sentido dado el carácter polisémico que caracteriza a la imagen. Sin embargo, estas respuestas delatan la carencia de conocimientos claros sobre el libro álbum, que permitan una aproximación más concienzuda a los recursos con que debe contar el lector para abordar este tipo de obras.

- Creatividad

La creatividad es importante para el 42.86% de los participantes que responden a la pregunta (13.64% del total de la muestra). De ellos, el 66.67% afirma que la imagen predomina en el libro álbum, por lo que asumimos, como en los casos anteriores y a partir de las definiciones sobre el libro álbum que aportan los participantes, que aluden a la creatividad como una competencia que facilita la interpretación de imágenes y la integración de los códigos visual y verbal.

EN SÍNTESIS

Es muy escaso el conocimiento que tienen los participantes sobre los saberes implicados en la lectura del libro álbum. Aunque una participante responde que se necesita tener *otros conocimientos culturales*, no especifica a qué tipo de conocimientos culturales se refiere. Respecto de las competencias, las alusiones a la observación, a la imaginación y a la creatividad se vinculan con la definición limitada de libro álbum que aporta cada uno de los estudiantes, basada en la relación palabra-imagen y, sobre todo, en el predominio del código visual sobre el verbal. Si los participantes asumen que el código visual es primordial en el libro álbum, la observación de la imagen cobra un valor especial; así mismo, la imaginación y la creatividad pueden favorecer tanto la interpretación de la imagen, cuyo carácter polisémico es conocido, como la integración de los códigos visual y verbal. No obstante, el nivel de profundidad de estas respuestas es nulo, de manera que parecen obedecer a una intuición para la justificación de lo cual los participantes carecen de argumentos. El hecho de que, al preguntarles si cuentan con los requerimientos que han mencionado, los participantes contesten que sí o que parcialmente, confirma la sensación de la poca solidez de las bases, sobre las que se sustentan sus declaraciones.

5.3.2.3.2 Después de la intervención

RESPUESTA NEGATIVA	SIN RESPUESTA	RESPUESTA AFIRMATIVA				
0% (0)	0% (0)	100% (22)				
Requerimientos mencionados	Requerimientos mencionados	Requerimientos mencionados				
No aplica	No aplica	Saberes		Competencias		
		¿Qué es el libro álbum?	¿Qué es la narración literaria?	Leer el código visual	Leer la materialidad del libro álbum	Establecer relaciones intertextuales
		59.1% (13)	63.64% (14)	63.64% (14)	41.91% (9)	27.27% (6)
Posesión de los requerimientos	Posesión de los requerimientos	Posesión de los requerimientos				
No aplica	No aplica	Cuenta con ellos	Cuenta parcialmente con ellos	No cuenta con ellos	No responde	
		40.91% (9)	36.36% (8)	0% (0)	22.73% (5)	

Tabla 27. Requerimientos para leer el libro álbum y posesión de los requerimientos mencionados¹⁷². Después de la intervención.

¹⁷² En vista de que los participantes mencionaron uno o más requerimientos, la suma de alusiones puede superar el número de participantes.

En esta oportunidad, el 100% de los participantes considera que se requieren conocimientos particulares para leer el libro álbum. Los requerimientos para leer estas obras, que proponen tras la implementación del dispositivo didáctico están determinados por el concepto que, de este tipo de libro, construyeron a través de la experiencia de aula. Ello explica que exista una alusión generalizada al reconocimiento de los componentes material, visual y verbal del libro álbum, de modo que el lector, antes que nada, debe saber que todos ellos pueden aportar al sentido de la obra. A partir de allí, los participantes abordan los modos de lectura que provoca el libro álbum y la necesidad de un lector dinámico que los asuma y los integre en la construcción de la historia. En resumen, se observa en esta oportunidad mayor concreción respecto de los saberes que se requieren para leer el libro álbum y de las competencias que se ponen en juego para el mismo propósito.

- Los saberes

En el ejercicio realizado al final de la intervención, los estudiantes de la Universidad del Quindío concretaron en dos saberes los conocimientos requeridos para leer libros álbum: saber qué es el libro álbum y conocer los elementos de la narración. Los desglosamos, uno por uno, a continuación.

- o Saber qué es el libro álbum

El 59.1% de los participantes expresa en sus respuestas que el lector de libros álbum debe saber qué características tienen estas obras. Así, otorgan una gran importancia al conocimiento, por parte del lector, de las dimensiones del libro álbum para emprender su lectura. Veámoslo con algunos ejemplos:

Es necesario *conocer las distintas dimensiones* que tiene el libro álbum (A29).

Tenemos que *conocer los elementos materiales y visuales* del libro álbum, no sólo el verbal (A4).

Se aprecia en las citas anteriores que los participantes saben que el libro álbum construye su significado a partir de la interacción de tres dimensiones (Silva-Díaz, 2014), que saben cuáles son esas dimensiones y que concluyen que, dada su relevancia, al lector le corresponde integrar las informaciones provenientes de estas fuentes para construir el sentido. Además, quizá como producto de su propia experiencia, los participantes

reconocen que esta composición triádica del libro álbum puede resultar desconocida para cualquier lector y que, en ese caso, lo primero que se necesita es saber que el significado de estas obras trasciende el código verbal y se encuentra latente en la intersección de sus dimensiones o componentes (Van der Linden, 2015).

- Conocer los elementos de la narración

Este es un recurso con el que, según el 63.64% de los participantes, debe contar el lector de libros álbum. En este sentido, aluden a la identificación y puesta en relación de los elementos narrativos que pueden hallarse diseminados en las diferentes dimensiones del álbum, como demuestran los siguientes ejemplos:

Hace falta capacidad de análisis para dar sentido e interpretar la información que aparece en los diferentes componentes del libro, como en las portadas, en las guardas, etc. (S24).

Los personajes, los narradores, los rasgos metaficcionales, se pueden presentar con las palabras, pero también con las imágenes (C8).

Tales apreciaciones parten de una concepción del libro álbum como totalidad que integra lo verbal, lo visual y lo material (Silva-Díaz, 2014; Van der Linden, 2015). Los participantes saben que los tres componentes del álbum albergan, o pueden albergar, información clave para construir una historia y, en este orden de ideas, cruzan sus saberes sobre el libro álbum con sus saberes sobre los elementos de la narración. Así entonces, y a propósito del componente material, llaman la atención sobre la posibilidad de que los elementos del libro, usualmente considerados paratextuales, hagan parte de la historia, cuenten parte de ella; de modo que se hacen evidentes, además, los saberes de los participantes sobre el libro como objeto dinámico y cambiante y se reconoce la dimensión sociocultural de la literatura (Fittipaldi, 2013). En esta misma línea, los estudiantes se refieren a las palabras como fuente de sentido conocida por los lectores, pero advierten sobre el papel de la imagen en la construcción y en la presentación de los elementos de la historia. Y, junto a todo esto, señalan de manera explícita la necesidad de que el lector analice e interprete; es decir, desaparece de sus respuestas cualquier sugerencia sobre la obviedad del sentido en el libro álbum.

Esta conciencia sobre las maneras como se construye el sentido en los álbumes, el paso de lo aparentemente obvio hacia la lectura interpretativa del libro como objeto y de la

literatura como producto sociocultural cambiante, representa un logro para el fortalecimiento de la competencia literaria de los participantes, en tanto reconocen el acto de leer como una búsqueda, como una construcción derivada de la tensión entre sentidos de diferente naturaleza, como una actividad intelectual en la que se ponen en juego los saberes del lector.

- Las competencias

Después de la intervención, la estricta alusión a la capacidad de observar, imaginar o crear como competencias necesarias para enfrentarse al libro álbum fue sustituida por las referencias concretas a la interpretación del código visual, la lectura de la materialidad de la obra y el establecimiento de relaciones entre esta y otras lecturas, experiencias o saberes. Veámoslo punto por punto.

- o Leer el código visual

El 63.64% de los participantes alude a la lectura del código visual como una competencia necesaria para el lector de estas obras; hecho asociado al reconocimiento de que para encarar la lectura de álbumes es necesario tener una idea precisa sobre las dimensiones que los constituyen. Así se expresa en respuestas como «El lector debe *interpretar las imágenes*, para eso deberá fijarse en los detalles y *leer la ilustración*» (V21) o «Entender que *la imagen* también puede contar, por eso *hay que leerla*» (S9). En la medida en que los participantes precisan las funciones de la imagen, abordan sus componentes y el valor de su lectura (Duran, 2009). Ya no se trata únicamente de “observar”, como señalaban algunos antes de la implementación del dispositivo didáctico; ahora remiten, entre otros aspectos, a la lectura del color y de la textura, a la relación de la imagen con las palabras o al detenimiento que implica la lectura de imágenes: «Hay que *leer la imagen*, eso es *interpretar los colores*, las *líneas*, ver qué están comunicando y verlos *en relación con las palabras*» (J8); en conclusión, subrayan el sentido de preguntarse «*por qué el ilustrador y el autor ponen cada cosa en el libro álbum*» (J8).

En esta oportunidad, pues, el comentario sobre la imagen en el libro álbum va mucho más allá de la constatación de su presencia; ahora se constata la importancia de establecer relaciones entre los códigos visual y verbal, de comprender su sentido y, en definitiva,

percibir en profundidad cuál es la propuesta narrativa que hay detrás. Este nivel de reflexión denota, sin duda, unos saberes mucho más específicos sobre la imagen.

- Leer la materialidad del libro álbum

El 41.91% de los participantes declara la importancia de la lectura material del libro álbum. Tales referencias sostienen una relación causal con el reconocimiento de todos los componentes de estas obras como fuentes de sentido. En los siguientes casos identificamos alusiones directas a los aspectos materiales:

Para leer el libro álbum hace falta *buscar el sentido* que aportan el *formato*, los *paratextos*, las *puestas en página*, el *soporte* (S22).

Es necesario *integrar las partes* del libro *al sentido general* de lo que se cuenta (F21).

Estas afirmaciones revelan la conciencia, por una parte, de la desviación de la norma que comporta el libro álbum al integrar al texto aspectos comúnmente considerados extratextuales (Bosch, 2007; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005; Vander Linden, 2015); y, por otra, del concepto de lectura derivado de dicha situación. El primer caso, referido a los paratextos, indica que los participantes reconocen la tendencia respecto de la función organizativa e informativa que suele subyacer a ellos y la excepción que al respecto se puede presentar en el libro álbum (Silva-Díaz, 2005). En el segundo caso, referido al concepto de lectura, se percibe la ampliación de este concepto en la medida en que se asume el soporte como un mecanismo susceptible de interpretación.

- Establecer relaciones entre el libro álbum y otras lecturas, experiencias o saberes

El 27.27% de los participantes alude a esta competencia, en la que se aprecia su comprensión de los vínculos intertextuales que suelen provocar los álbumes y de su tendencia a abordar temáticas realistas que comprometen de manera afectiva al lector. A propósito de la primera cuestión, afirmaciones como «Tener *conocimientos históricos, sociales y culturales ayuda a leer y a disfrutar algunos libros álbum*» (Y15) se explican porque el corpus de libros álbum abordado en la intervención didáctica contiene obras que establecen relaciones directas con la geografía y con la historia. En cuanto a la segunda cuestión, al compromiso afectivo que pueden evocar los libros álbum, los participantes

aluden a la presencia de la realidad en las obras, de modo que su reconocimiento genera la identificación del lector: «Ver que en los álbumes se tratan *temas que pueden estar más cerca de nosotros* de lo que pensamos, que *no son tan inocentes*» (V3).

En conjunto, y más allá de esta especificación de competencias, el acercamiento a la complejidad del libro álbum genera en este punto cierto distanciamiento a la hora de responder si consideran que cuentan con los requerimientos para leer este tipo de obras, de tal suerte que, si antes de la intervención el 57.14% de los participantes que respondieron a la pregunta afirmaron que sí contaban con ellos y el 42.86% que contaban parcialmente, en la segunda versión todos los participantes afirman que la lectura de libros álbum demanda de saberes y competencias del lector; el 40.91% afirma que cuenta con ellas; el 36.36% que cuentan parcialmente con ellas; y el 22.73% no responde. Asociamos esta situación con una toma de conciencia clara de las propias limitaciones formativas relacionadas con el libro álbum, que contrasta con la inconsciencia inicial predominante, evidenciada cuando el 40.91% de los participantes afirmó que la lectura de libros álbum no suponía de requerimientos específicos para el lector.

EN SÍNTESIS

Se aprecia cómo los saberes y las competencias inexistentes o mencionados de forma vaga y difusa por los participantes antes de la intervención como recursos necesarios del lector para leer libros álbum se concretan, ahora, en el reconocimiento de estas obras como artefactos que articulan los componentes verbal, visual y material y que, además, cuentan con la posibilidad de establecer diálogos con otros textos. Así mismo, se constata que el sentido de tales componentes se encuentra latente hasta que el lector indaga en ellos, los entiende y los articula para la construcción global y coherente de una historia. De allí la necesidad de que el lector conozca las características del artefacto para descubrir, descifrar e integrar, a través de la lectura, los diferentes sentidos que en él se encuentran en potencia (Eco, 1987). Es decir, ahora los participantes no sólo saben más cosas sobre el libro álbum, sino que demuestran competencia para leerlo. Por eso para decir qué es el libro álbum aluden a sus componentes y a las funciones de la imagen y, al preguntarse por aquello que se requiere para leerlo, apelan al conocimiento de estos elementos y a la lectura de cada uno de ellos en función de una construcción integradora del sentido de la narración. Es decir,

notamos cómo, antes de la formación, la limitación del concepto de libro álbum se transfiere a la apreciación sobre las exigencias de lectura que comporta este tipo de libros, situación que se ve transformada tras el curso, cuando la amplitud del concepto de libro álbum es directamente proporcional con el incremento de la postura crítica frente a si se cuenta o no con las competencias y con los saberes que permiten leerlo. De allí que el 22.73% de los participantes no responda a la pregunta, tal vez como muestra de la claridad que tienen respecto de la complejidad del libro álbum (también tenían la posibilidad de decir que no contaban con tales requerimientos, pero optaron por no contestar).

5.3.2.4 *Importancia de la lectura del libro álbum en la escuela*

El potencial del libro álbum para la educación literaria en las instituciones educativas era la última cuestión sobre la que se interpelaba a los participantes, porque, más allá de ver hasta qué punto conocían este tipo de libros (y en qué grado de profundidad), el instrumento de recogida de datos perseguía desvelar el nivel de conciencia de los futuros maestros sobre su efectividad como recurso para la mediación en la formación de lectores literarios. En este orden de ideas, y teniendo en cuenta las cualidades del libro álbum para formar lectores literarios, las categorías de análisis en este punto fueron: *favorece el proceso lector, favorece el diálogo con la cultura, fortalece la competencia literaria y cumple una función lúdica y estética.*

5.3.2.4.1 Antes de la intervención

RESPUESTA NEGATIVA SIN RAZONES	RESPUESTA NEGATIVA CON RAZONES	SIN RESPUESTA	RESPUESTA AFIRMATIVA SIN RAZONES	RESPUESTA AFIRMATIVA CON RAZONES			
0% (0)	0% (0)	31.82% (7)	9.1% (2)	59.1% (13)			
				Razones por las cuales es importante la lectura del libro álbum en la escuela			
				Favorece el proceso lector	Favorece el diálogo con la cultura	Fortalece la competencia literaria	Cumple una función lúdica y estética
				69.23% (9)	7.69% (1)	0% (0)	53.85% (7)

Tabla 28. Importancia de la lectura de libros álbum en Educación básica y media¹⁷³. Antes de la intervención.

¹⁷³ En vista de que los participantes que respondieron afirmativamente proporcionaron uno o más argumentos, la suma de razones puede superar el número de participantes.

A propósito de si es importante leer libros álbum en la escuela, el 31.82% de los participantes no responde a la pregunta; el 68.2% considera que sí es importante, aunque el 9.1% de ellos no justifica su respuesta. Así las cosas, los porcentajes presentados a continuación se corresponden con el 59.1% de los participantes, es decir, con las 13 personas que aportaron razones para justificar la lectura de libros álbum en la escuela. Veamos, pues, los resultados.

- Favorece el proceso lector

De los 13 participantes que aportan razones para justificar la lectura del libro álbum en la escuela, el 69.23% (9 personas) asume que estas obras favorecen el proceso lector; sin embargo, no se presenta mayor claridad al respecto, como se nota en la siguiente cita: «Como disminuye la cantidad de texto, el libro álbum *ayuda a la comprensión lectora*» (S21). Es posible que esta afirmación esté aludiendo implícitamente a la imagen como bastón que sostiene la lectura verbal, de modo que si los lectores de este tipo de libros desconocen el código escrito puedan aproximarse a ellos a partir de las imágenes, lo cual es válido; pero aunque así fuera, no se remite a la lectura de imágenes como un proceso autónomo que, en el libro álbum, se integra a la lectura verbal. En su lugar, se tiende a generalizar sobre la “ayuda” que representa el código visual para la lectura verbal, como se afirma en esta respuesta: «La imagen *ayuda a comprender* el texto, se hace más didáctico» (N15). Esta imprecisión global denota un desconocimiento de las maneras como el libro álbum favorece la lectura de imágenes y, en general, los procesos de recepción lectora de obras literarias (Duran, 2009; Silva-Díaz, 2005; Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005); se percibe, más que una comprensión precisa de su funcionamiento y efectividad en este sentido, la intuición indefinida (probablemente generada por la propia pregunta del cuestionario) de que el libro álbum favorece los procesos de recepción lectora porque se trata de un tipo de obra que integra imágenes y palabras.

- Favorece el diálogo con la cultura

El vínculo entre el libro álbum y otros textos se manifiesta de manera recurrente en las respuestas de 1 estudiante (es decir, el 7.69% de los participantes que aporta razones para justificar la lectura del libro álbum en la escuela) quien afirma que estas obras

«ayudan al aprendizaje [...] de saberes culturales» (Y15). En un punto del cuestionario que indaga por si han leído libros álbum, la futura maestra responde que sí y menciona «Willi» para referirse a *Las pinturas de Willy*, de Anthony Browne, álbum que presenta una serie de hipertextos de obras clásicas de la historia de la pintura. Aunque todos los integrantes de la muestra vieron ese libro en una asignatura del semestre inmediatamente anterior a la toma de los datos de esta investigación, sólo esta alumna apela a esta lectura de manera recurrente; y expresa, en cada una de sus respuestas, los posibles diálogos culturales que puede suscitar este tipo de obras. Este hecho suma razones para afirmar que los participantes no saben qué es un libro álbum; que, excepto contadas excepciones, no han leído este tipo de obras; que, cuando lo han hecho, el carácter puntual de tal actividad no ha revertido en su conocimiento y asimilación profunda; y que, por lo tanto, desconocen la intertextualidad como una característica recurrente de los álbumes.

- Fortalece la competencia literaria

Ningún participante alude de manera explícita a la competencia literaria. Sin embargo, en la medida en que asumen que la lectura de libros álbum fortalece el proceso lector y ayuda a establecer diálogos entre las obras y otros textos de la cultura, están sugiriendo que la lectura de álbumes trabaja en pro de dicha competencia. No obstante, como hemos anotado antes, la imprecisión generalizada respecto de las maneras como el libro álbum apoya e impulsa el proceso lector y el diálogo con la cultura, hace que no resulte extraño que el concepto de competencia literaria no sea mencionado en ningún caso.

Es decir, los participantes no son conscientes de las ventajas que aporta la lectura de libros álbum a la formación de la competencia literaria, demostrada con creces por los estudios en LIJ (Silva-Díaz, 2005; Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005). Esta inconsciencia se deriva, lógicamente, de la ausencia de formación respecto de estas obras y de la falta de experiencia con su lectura.

- Cumple una función lúdica y estética

El 53.85% de los participantes que aporta razones para justificar la lectura del libro álbum en la escuela (7 personas) considera que estas obras cumplen con una función lúdica y estética. Para ello, aluden a la presencia de imágenes, como se puede apreciar en ejemplos

del estilo de «*Ayuda a crear a imaginar historias y las imágenes pueden ser acompañadas con la voz de ellos [los niños]*» (V21) o «*La imagen estimula, motiva a leer y a disfrutar de la lectura*» (B2).

Como se puede ver, los participantes asumen, en primer lugar, que para los niños las imágenes son más atractivas que las palabras y que, por lo tanto, operan como anzuelo para atrapar su atención y motivarlos hacia la lectura. En segundo lugar, se da por hecho que las imágenes favorecen la creatividad, estimulan la imaginación y fomentan el placer. Estas apreciaciones, aunque parcialmente aceptables, resultan limitadas, pues en ninguno de los casos se precisa si todas las imágenes generan tal efecto o de qué maneras lo hacen; es decir, no se identifica la lectura del código visual como un recurso que le permite al lector detenerse, ahondar y disfrutar más de la imagen, o simplemente rechazarla –ya que no tendría por qué resultar atractiva a todos los lectores-, ni se remiten a ninguna de las múltiples funciones que puede cumplir la imagen en el libro álbum (Duran, 2009). En otras palabras, no se reconoce la imagen como un mecanismo comunicativo y expresivo diverso ni se tienen integrados los procesos necesarios para que tal recurso genere el efecto motivador que se le atribuye.

EN SÍNTESIS

El número de participantes que considera importante la lectura de álbumes en el contexto escolar es limitado. También lo son las razones que ofrece el resto de los futuros maestros para justificar dicha lectura. Entre las respuestas se destaca el valor del libro álbum por favorecer el proceso lector y por estimular la lectura lúdica y estética, en ambos casos gracias a la presencia de la imagen. No obstante, son inexistentes las aclaraciones respecto del código visual, de los modos como la imagen cumple con estas funciones y respecto de su complejidad y diversidad. Por otro lado, el potencial del libro álbum en tanto obra que establece diálogos con otros textos es reconocido sólo por una participante, y el lugar de estas obras en la formación y el fortalecimiento de la competencia literaria no se menciona. Este panorama evidencia que los participantes desconocen el libro álbum, desconocen sus virtudes para la formación de lectores literarios y desconocen las posibilidades que, a propósito de lo anterior, este tipo de obras ofrece en la implementación de las políticas educativas colombianas. Esta situación indica que existe una probabilidad

mínima de que estos futuros docentes utilicen el libro álbum en función de propósitos de educación literaria específicos, con lo cual se desaprovechan los puntos de encuentro entre este tipo de obras de arte que ya se encuentran en la escuela y la educación literaria que se espera que reciban los niños en ella.

5.3.2.4.2 Después de la intervención

RESPUESTA NEGATIVA SIN RAZONES	RESPUESTA NEGATIVA CON RAZONES	SIN RESPUESTA	RESPUESTA AFIRMATIVA SIN RAZONES	RESPUESTA AFIRMATIVA CON RAZONES												
0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (22)												
				<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Razones por las cuales es importante la lectura del libro álbum en la escuela</th> </tr> <tr> <th>Favorece el proceso lector</th> <th>Favorece el diálogo con la cultura</th> <th>Fortalece la competencia literaria</th> <th>Cumple una función lúdica y estética</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>63.64% (14)</td> <td>40.91% (9)</td> <td>77.27% (17)</td> <td>45.45% (10)</td> </tr> </tbody> </table>	Razones por las cuales es importante la lectura del libro álbum en la escuela				Favorece el proceso lector	Favorece el diálogo con la cultura	Fortalece la competencia literaria	Cumple una función lúdica y estética	63.64% (14)	40.91% (9)	77.27% (17)	45.45% (10)
Razones por las cuales es importante la lectura del libro álbum en la escuela																
Favorece el proceso lector	Favorece el diálogo con la cultura	Fortalece la competencia literaria	Cumple una función lúdica y estética													
63.64% (14)	40.91% (9)	77.27% (17)	45.45% (10)													

Tabla 29. Importancia de la lectura de libros álbum en Educación básica y media¹⁷⁴. Después de la intervención.

¹⁷⁴ En vista de que los participantes proporcionaron uno o más argumentos, la suma de razones puede superar el número de participantes.

Tras la implementación del curso, el 100% de los participantes expone razones claras para justificar la lectura del libro álbum en la escuela; al hacerlo, apelan a las diversas lecturas que vehicula este tipo de libro, a los diálogos que establece con otros textos y a su adecuación para favorecer los vínculos con la lectura literaria. En este orden de ideas, el 63.64% de ellos considera que la lectura de libros álbum favorece el proceso lector y el 41.91% piensa que favorece el diálogo con la cultura. Por otra parte, el 77.27% le atribuye propiedades en el fortalecimiento de la competencia literaria y el 45.45% asume que la lectura de libros álbum propicia el placer estético.

- Favorece el proceso lector

El 63.64% de los participantes argumenta que el libro álbum tiene capacidad para favorecer el proceso lector. Nos encontramos, aquí, ante una concepción amplia de lectura que integra el código verbal; el código visual y la materialidad del libro y los paratextos. Veamos algunos ejemplos:

Con el libro álbum *se aprenden otras formas de leer*, se interpretan *imágenes* en relación con el *texto*, se busca *sentido en partes del libro* en las que antes no se buscaba, *se reflexiona sobre cada aspecto del libro* (S22).

Es una herramienta *útil* en el *desarrollo de las competencias lectoras*, así como en el *acercamiento a la lectura* más allá de lo educativo y pedagógico (B2).

Se destacan, así, los procesos de comprensión y de construcción de sentido derivados de la colaboración entre los códigos verbal, visual y material. Con esto se evidencia la conciencia de los participantes sobre las dimensiones estético-lingüística y sociocultural de la literatura (Fittipladi, 2013), en la medida en que identifican y comprenden las particularidades del libro álbum, sus componentes, las maneras como interactúan y las funciones que cumplen, de acuerdo con su lugar en la construcción del sentido de las obras. Esta conciencia sobre el funcionamiento del libro álbum hace que los participantes se refieran, con cierta frecuencia, a la necesidad de un lector consciente del funcionamiento de este tipo de libro, y competente para leerlo. Se entiende, entonces, que la lectura de libros álbum fortalece los procesos de recepción de este tipo de obras multimodales, pero que además promueve: la lectura verbal; la de imágenes, más allá de la fuente en que se encuentren, y el reconocimiento del libro como objeto dinámico y del

desplazamiento posible de la función informativa de los paratextos a la función estética. En general, se ven argumentaciones claras, más diversas y más profundas que las presentadas antes de la intervención. Si bien se mantiene la idea general de que la lectura del libro álbum favorece el proceso lector, su justificación se presenta ahora a partir de argumentos sólidos derivados de una experiencia profunda de lectura, en la que se pusieron en práctica y se experimentaron saberes y competencias específicos que ahora ellos también tienen en mente.

- Favorece el diálogo con la cultura

El 40.91% de los participantes destaca el valor del libro álbum por su potencialidad para establecer relaciones con otras obras de arte, sean estas literarias o no, y con el mundo referencial. De ahí que atribuyan a su lectura la posibilidad de ampliar la visión de mundo, fomentar el reconocimiento de los otros e identificarse con ellos:

La lectura de libros álbum expande la mente, muestra *diversas formas de leer*, de abordar la lectura de manera más lúdica, *ayuda a comprender la intertextualidad y a usar ese conocimiento en lecturas posteriores* (N15).

Los libros álbum permiten leer tanto el texto como la imagen, *ampliando el mundo del lector y las visiones que tiene* acerca de algo (V21).

Ayudan a encontrar un *sentido más profundo a la lectura y al mundo* (F21).

En este sentido, los participantes han adquirido una idea clara de que el libro álbum es un tipo de obra en el que se expresa de manera constante el fenómeno intertextual, pero sobre todo que la posibilidad de identificarlo e interpretarlo amplía la visión de mundo del lector. A propósito de esto, entre los álbumes de la *Colección Semilla* más nombrados por los participantes estuvieron aquellos que abordan con mayor precisión la diversidad racial, los que establecen relaciones directas con la historia, con la geografía y con las artes y, en general, aquellos que asumen la diversidad como tema central.

- Fortalece la competencia literaria

El 77.27% de los participantes afirma que la lectura de libros álbum potencia el vínculo con la literatura porque, como ha quedado mostrado con los ejemplos del ítem anterior, al favorecer las relaciones con otros textos y con la vida incide en el gusto por la

lectura, determinante en la formación del hábito lector. Además de esto, afirman que el libro álbum favorece la adquisición de conocimientos nuevos que permitirán avanzar en el camino lector (Devetach, 2008); así lo expresan en afirmaciones como «El libro álbum *aumenta el conocimiento* y el bagaje cultural de los estudiantes» (A29) o «Los libros álbum *potencian la comprensión lectora* de los estudiantes. Ayudan a comprender obras que exigen habilidades de lectura más elevadas» (C8).

Como se ha venido mostrando, para los participantes la diversidad que caracteriza al libro álbum enriquece el intertexto personal y aporta a la lectura del mundo, a la identificación con los otros y al reconocimiento de vínculos intertextuales y, también, prepara al lector para adoptar un concepto dinámico de lectura que trasciende el código verbal, y que estas obras promueven en tanto exigen la interacción de dicho código con el visual y con la materialidad del libro. Sumado a esto, los futuros maestros destacan las posibilidades que ofrecen estos libros para desbordar la relación bilateral *lector – obra* en vista de la intención interdisciplinar que subyace a su creación y que activa resonancias por fuera del espacio literario concreto.

Se entiende, así, que leer libros álbum habilita al lector para abordar nuevas obras que incluyan el código visual o que se limiten a él, y lo prepara para estar atento a las claves semánticas que alojan o que pueden alojar todos los componentes de la obra y, además, para integrarlas en una construcción personal de sentido. Es decir, los participantes son ahora conscientes de las múltiples posibilidades que ofrece el libro álbum para desarrollar competencias de comprensión e interpretación y para impulsar la formación literaria de sus lectores; también son conscientes de las maneras de usar este tipo de obras con miras a alcanzar propósitos de educación literaria de diferente naturaleza. Esa conciencia, sumada a su conocimiento de los libros álbum de la *Colección Semilla*, incrementa sin duda las posibilidades de que estas obras ocupen un lugar importante en el futuro ejercicio docente de los participantes.

- Cumple una función lúdica y estética

Para el 45.45% de los participantes, la lectura de libros álbum conduce al placer estético; de allí que consideren que en la escuela se debe leer este tipo de obras porque la lectura de libros álbum «*expande la mente* a otros mundos y posibilidades» (D16) o porque

«permite *abordar realidades crudas de una manera bella* y más adecuada para ellos» (V3). En otros casos las justificaciones se basan en el interés que suscita la lectura de imágenes, en el juego que implica la lectura multimodal y en la posibilidad de leer en voz alta sin dominar el código escrito: «La *compenetración texto–imagen contribuye al interés de los estudiantes*, sobre todo *si se puede hacer un análisis* de lo que cuenta cada uno porque la *lectura de imágenes puede ser muy interesante y entretenedora*» (N15). Por otra parte, algunos participantes advierten en el libro álbum un artefacto especialmente apto para leer en compañía, de modo que la interacción entre lectores amplíe la construcción personal de sentido y aumente el disfrute de la práctica lectora, como se aprecia en estas palabras: «El libro álbum permite *disfrutar la lectura* de imágenes. Además, *al leerse en compañía favorece el análisis crítico*, muy importante en dicho contexto escolar» (F21). Este argumento está relacionado con características como el gran formato, que permite el incremento en el tamaño de la tipografía y de las imágenes, pero también con rasgos como la novedad temática o el vínculo con otras artes y disciplinas, que hacen el libro álbum atractivo para lectores de diferentes edades. Como se puede apreciar en conjunto, para los participantes resulta claro que la lectura de libros álbum permite experimentar las funciones lúdica y estética de la literatura, y por eso apelan a ellas como argumento para justificar la lectura de estas obras en la escuela. Esta mera posición de los estudiantes respecto de la importancia de una lectura que movilice el placer estético coincide con el propósito de trabajar la literatura en la escuela expreso en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (MEN, 1998) y en el PNLE (MEN, 2011).

EN SÍNTESIS

Tras la implementación de la intervención todos los participantes afirman que en la escuela se debe leer libros álbum, y todos ellos ofrecen argumentos fuertes y coherentes que justifican su afirmación, ya que incorporan el saber, la experiencia y la conciencia explícita sobre el libro álbum. Así las cosas, aparece la idea clara de que estas obras favorecen diversas maneras de leer, asociadas con los componentes del libro álbum y con su carácter intertextual; de modo que, además de llamar la atención sobre el artefacto como objeto integral en el que todo es susceptible de ser leído, los participantes reconocen que el lector del libro álbum se enfrenta a la necesidad de integrar, en el proceso de lectura, las

informaciones provenientes de las diferentes fuentes que constituyen este tipo de obras, lo cual implica unos saberes y unas competencias que deben ser enseñados y usados en la escuela. Así mismo, se presenta la intertextualidad como un fenómeno que amplía el conocimiento del mundo y estimula la implicación personal con los textos; de allí que esta característica, sumada al valor de la imagen y a la posibilidad de leerlo en compañía, orienten a los participantes a afirmar que el libro álbum potencia el hábito lector, fortalece la competencia literaria y cumple una función lúdica y estética. Tras la implementación del dispositivo de formación básica docente, en suma, los participantes conocen el potencial que posee el libro álbum en relación con la formación de lectores literarios, valoran dicho potencial, y se encuentran facultados para usar estas obras en las aulas de educación básica en función de objetivos de educación literaria específicos. Como ya cuentan con los libros para hacerlo, todo ello impulsa a pensar que su acción docente efectiva se verá mejorada gracias al hecho de haber recibido esta formación.

5.3.3 La lectura de un libro álbum concreto: Un día diferente para el señor Amos

Interpretar un libro álbum implica saber cuáles son sus componentes, cuáles las posibilidades expresivas y narrativas con que cuentan dichos componentes y cuáles las maneras como pueden integrarse para dar lugar a una narración. Con estos saberes, el lector pone en juego sus competencias para leer imágenes, para leer la dimensión material del libro álbum, para leer el código verbal, para establecer relaciones entre el texto y otros textos y para integrar todas estas lecturas como partes de un sistema articulado del que resultan la construcción de la obra literaria y su sentido global. En este orden de ideas, hemos analizado los resultados del Comentario de texto de *Un día diferente para el señor Amos* (el tercer instrumento de recolección de datos, después de la tarea sobre la CS y del cuestionario cuyos resultados se acaban de desglosar) a partir de cinco categorías asociadas con los aspectos distintivos del libro álbum, en relación con la obra elegida y con los mecanismos puestos en juego para abordar su lectura: *ingreso al libro y lectura visual; lectura material y estrategias de lectura implicadas; lectura verbal, identificación de lugares comunes y singularidades e intertextualidad; dimensiones ético-filosófica y afectiva; y construcción de la narración*. Como hemos declarado en el capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”), con el ánimo de que el lector de este

documento se forme una idea precisa de la obra comentada y pueda valorar con mayor amplitud los comentarios de los participantes, de manera previa a la muestra de los resultados correspondientes al antes y al después de la intervención, analizaremos la obra completa, en función de las categorías mencionadas y utilizaremos imágenes que ilustren algunas de las características a las que nos estemos refiriendo. Debemos advertir que este análisis puede conducir a la repetición de información que atañe a diferentes categorías de análisis; sin embargo, hemos procurado reducir esta repetición al máximo, de manera que en cada caso se incluye en especial la información que más se asocia con ella.

5.3.3.1 *Análisis de* Un día diferente para el señor Amos

5.3.3.1.1 Ingreso al libro y lectura visual

Saber que *Un día diferente para el señor Amos* es un libro álbum le permite al lector entablar una relación más consciente con la obra, hecho que, de entrada, favorece la lectura. Ante dicho conocimiento, el sujeto lector se dispondrá a: interpretar la tensión dinámica entre los códigos verbal y visual, que tan relevante resulta para la construcción del significado de este álbum; a leer imágenes, en tanto condición necesaria para acceder a claves de sentido que sólo se dan a través de este código en el que el color cumple una función altamente relevante; y a reconocer el carácter expresivo y narrativo de la imagen.

- El doble código

Respecto del doble código, podemos decir que *Un día diferente para el señor Amos*, de Philip C. Stead y Erin E. Stead (2010), es un libro álbum que se ubica en la intersección entre el álbum narrativo y el gráfico, en tanto la imagen y el soporte ocupan un lugar preponderante para la construcción de sentido sin que esto reste valor a las palabras (Van der Linden, 2015). El doble código se hace evidente en las primeras ocho dobles páginas y en las últimas cuatro del libro; la novena y la décima dobles páginas presentan imágenes únicamente, y esto también ocurre en la última página. La relación entre palabras e imágenes es de complementariedad (Colomer, 2010), porque las imágenes amplían o acentúan la información aportada por las palabras y, en muchos casos, aportan información que no se expresa a través del código verbal.

- La presencia y el sentido del color

Este componente del código visual es fundamental en la obra para la presentación de los personajes ya que cada uno de ellos tiene un color particular: Amos va vestido completamente de verde, y cuando usa pijama éste es de rayas verdes y blancas; el elefante es rosa; la tortuga es verde; el pingüino es azul y blanco, con medias rojas y azules; el rinoceronte es amarillo y lleva una bufanda roja, y el búho es marrón y blanco. Estos colores de los personajes contrastan con el fondo de la página, generalmente blanco, y con el verde de los árboles o el azul de algunos objetos muy específicos: el autobús, la casa de Amos, su estufa y su manta. Así las cosas, además de relacionar el color con algunas convenciones culturales, es posible atribuir sentido a ciertas coincidencias de su uso en la obra (Bosch y Duran, 2009; Duran, 2009). Culturalmente el color verde se asocia con la esperanza y, como hemos mencionado, el vestido de Amos es verde; como la tortuga, quien como él es arrugada y de lento caminar; además en las patas de la tortuga y en los zapatos de Amos el uso del color ha sido suplantado por los finos trazos del lápiz que les da forma y textura. Estas similitudes entre Amos y la tortuga le transfieren al protagonista la sabiduría comúnmente atribuida a la tortuga por su conocida longevidad, característica también evidente en el señor Amos. Aparte del verde de estos personajes, en el libro sólo aparece este color en los árboles. Tal exclusividad en el uso de dicho color llena de sentido la séptima doble página, en la cual los animales se encuentran en el zoológico extrañados por la ausencia de Amos (el elefante acomodando las piezas del ajedrez, el pingüino sentado sobre un témpano de hielo y el búho posado sobre una columna de libros), pues allí el fondo de la página, generalmente blanco en el resto del libro, aparece ilustrado en la parte inferior con unos cuadrados que asemejan el tablero de ajedrez, pero que en lugar de ser negros y blancos son de un verde muy tenue y blancos; y el témpano de hielo sobre el que reposa el pingüino es del mismo tono de verde, así como lo son algunos de los libros sobre los que se posa el búho. Es decir, ese verde tan tenue marca la ausencia física del protagonista, pero también su presencia en la mente de sus amigos; aunque Amos no esté allí, algo de él ocupa ese lugar.

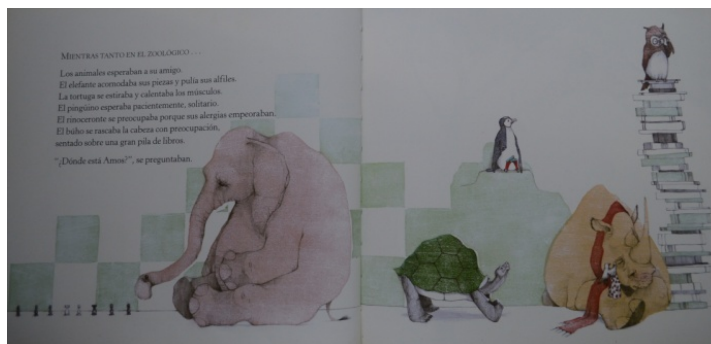


Imagen 27. Presencia y sentido del color. *Un día diferente para el señor Amos.*

Por otro lado, tanto la casa de Amos como los contados objetos de ella que tienen color son azules. Pero también es azul el pingüino, de quien Amos tiene un retrato en su casa y que es el único personaje que, al parecer, se entera de que el globo rojo, que simboliza la vida de Amos, ha salido por la ventana; y es azul el bus que lleva al protagonista de su casa al zoológico y, posteriormente, a los animales del zoológico a casa de Amos. Por todo ello, pareciera que el azul marca la conexión que existe entre ambos espacios. De modo más general, finalmente, en esta obra los colores son sobrios, opacos y cálidos, de manera que se corresponden con la delicadeza y con la profundidad de la historia narrada.

- Las funciones narrativa y expresiva de la imagen

En esta obra la imagen interactúa con las palabras para decir más, para completar la historia. En primer lugar, como hemos dicho, muestra a los personajes, ayuda en su caracterización. En segundo lugar, presenta el ambiente: permite ver el zoológico, el barrio en el que vive Amos y su casa, la única edificación de este tipo en medio de los edificios en una gran avenida, lo cual acentúa su carácter solitario y singular. En tercer lugar, la imagen expone que la relación de Amos con los animales no se limita a su lugar de trabajo, pues en casa tiene un oso de peluche con el que duerme, unos zapatos de noche con forma de conejo, la fotografía del pingüino en la pared y la compañía de un ratón que, como Amos, parece muy pendiente del reloj y de una flor que se va marchitando en la medida en que transcurre el tiempo de la historia; de cierto modo, esta fijación del ratón y de Amos por el reloj sugiere que el tiempo se agota. Estos elementos no son formulados verbalmente en ningún momento; además, el ratón invita a pensar en la presencia de una historia paralela

en la medida en que, al salir de casa, toma el autobús en un paradero propio, pequeño, y aparece allí un pájaro vestido con corbata, con unos libros bajo el ala, que también toma el autobús en un paradero pequeño, del otro lado de la calle en la que se encuentra el ratón. Este último es un personaje muy importante para la historia pues, cuando los animales del zoológico llegan a casa de Amos, el ratón que está allí con el protagonista pareciera explicarle al pájaro lo que ha sucedido, la razón por la cual el señor Amos no ha ido a trabajar. El color de la imagen también ofrece una clave narrativa importante asociada con el paso del tiempo: en la tercera doble página las palabras aluden a la frecuencia con que Amos va al zoológico, “Todos los días”, pero junto a esto aparecen, de un lado de la doble página, un árbol cuyo follaje es marrón y, del otro lado, dos árboles de follaje verde. Este cambio del color sugiere un paso del otoño a la primavera, de modo que se interpreta que Amos va todos los días, durante varias estaciones, quizá durante un largo periodo de su vida, al zoológico. Otro elemento con un alto valor simbólico y narrativo es un globo rojo. Este globo aparece en la historia, por primera vez, en la quinta doble página, cuando Amos está visitando al pingüino. En la octava doble página el globo rojo sale del zoológico con los animales, en la novena está con ellos en el paradero esperando el autobús para ir a casa de Amos y en la décima va con ellos en el autobús, una doble página donde los animales y el globo pierden el color (se ven grises puesto que se observan a través del vidrio del autobús), que recuperan cuando se encuentran en casa de Amos. Allí el globo rojo aparece en las dobles páginas once, trece y quince y en la página dieciséis; no obstante, en la contracubierta, cuando los animales regresan al zoológico, únicamente el globo ha perdido su color. Esta ausencia del color rojo en el globo, sumada a que la noche anterior, mientras todos dormían, el globo salió por la ventana y a que Amos no regresó con ellos al zoológico, sugiere que el protagonista ha muerto, que el rojo simbolizaba la vida de Amos y que por eso, constantemente, parecía que se elevaba, que se escapaba. Esto explica que, de regreso al zoológico sin Amos, el globo en lugar de estar rojo esté gris: ahora el protagonista acompaña a sus amigos sólo a través del recuerdo.

Más allá de su dimensión narrativa, y por lo que respecta a la función expresiva de la imagen, podemos decir que ésta se aprecia principalmente en los rostros de los personajes. La delicadeza de los trazos hace que en estos rostros se noten con claridad las emociones, los sentimientos y el carácter de cada uno. Excepto la mañana en que amanece

enfermo, Amos siempre lleva una leve sonrisa, que se hace más amplia cuando sus amigos llegan a visitarlo. Por su parte, la faz de los animales se nota tranquila cuando están con Amos y preocupada, tensa, desde que lo esperan en el zoológico hasta que llegan a su casa para saber qué ha pasado con él; en sus ojos se nota también el cambio de la angustia a la tranquilidad, así como la alegría cuando juegan o la fraternidad y el cariño cuando acompañan a Amos a la cama. Es bastante curioso que en esta obra los animales, aun con el aspecto realista que los caracteriza, parecen sonreír en múltiples ocasiones. La postura y los movimientos del cuerpo de los personajes expresan, asimismo, cómo se sienten. En el zoológico, mientras juegan al ajedrez, Amos y el elefante tienen su cuerpo recogido, están pensativos, concentrados. En la carrera con la tortuga, ésta se muestra orgullosa por ganar y Amos celebra el triunfo de su amiga aplaudiendo, un triunfo que con seguridad ha dependido más de la generosidad de él que de la habilidad de ella. Con el pingüino, Amos está sentado, en silencio, con sus manos recogidas; mientras con el rinoceronte, se inclina diligente para atenderlo en su resfriado; y finalmente, se muestra relajado mientras lee para el búho. Al salir del zoológico, la imagen introduce elementos humorísticos por la manera como se alinean los personajes en el paradero del autobús, que coincide con su orden dentro de este medio de transporte en el que, además, el elefante y el rinoceronte se encuentran bastante apretados. Ya en casa de Amos, los brazos, las manos y el rostro del protagonista expresan su alegría al ver a sus amigos y, a partir de allí, las escenas en las que se encuentran todos reunidos resultan tan divertidas como enternedoras; vemos, por ejemplo a la tortuga llevando, orgullosa, la bandeja con el té en su caparazón, al elefante y el rinoceronte sentados a la mesa en unas sillas diminutas por las que se desborda la amplitud de su cuerpo o al señor Amos sentado en su cama, con el pingüino en brazos, la trompa del elefante bajo su mano, el rinoceronte acariciándole un pie y la tortuga junto a la cama, mientras el búho, sentado en las piernas de Amos, les lee un libro.

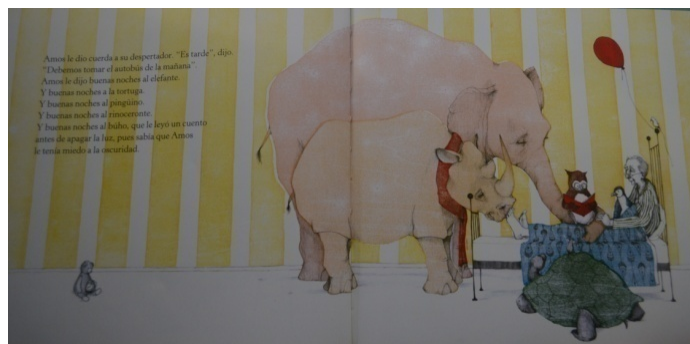


Imagen 28. Funciones narrativa y expresiva de la imagen. *Un día diferente para el señor Amos*.

5.3.3.1.2 Lectura material y estrategias de lectura implicadas

El componente material de *Un día diferente para el señor Amos* es un aspecto clave para la construcción de su sentido global y para la interpretación, por consiguiente, de la historia. Ello requiere estrategias específicas, por parte del lector, que le permitan identificar las variaciones que presenta la obra, principalmente, respecto de la función narrativa que cumplen algunas partes del libro consideradas, a menudo, extratextuales como la página legal, las guardas o las cubiertas.

- Saberes sobre el libro como objeto

Reconocer la relevancia narrativa que pueden tener en el libro álbum los elementos comúnmente considerados paratextuales hace que el lector identifique en ellos informaciones clave cuyo desconocimiento podría generar interferencias en el proceso de recepción completa de la obra (Consejo, 2011; Lluch, 2009; Silva-Díaz, 2005). En este sentido, en *Un día diferente para el señor Amos* la página legal se encuentra integrada a la secuencia narrativa. La primera doble página del libro, en cuyo lado izquierdo aparece la información correspondiente, está completamente ilustrada; en ella se muestra al señor Amos en su habitación, justo después de levantarse de la cama. Si el lector omitiera la página en la que se encuentra la información legal, dejaría de saber que Amos duerme con un oso de peluche, que es tan ordenado que, aún destendida su cama sencilla, la sábana carece de arrugas, que en su mesa de noche hay un reloj despertador que marca las 5:00 de la mañana (hora en la que Amos se despierta) y, además, que allí también vive un ratón que tiene un reloj muy similar al despertador de Amos y que marca la misma hora que el suyo; toda esta información, aportada exclusivamente por la imagen:



Imagen 29. Página legal. *Un día diferente para el señor Amos.*

Las guardas, a su vez, carecen de imágenes y de palabras; no obstante, son del mismo color azul que la casa del señor Amos, su estufa y su manta. Aunque no se integren a la secuencia narrativa, por consiguiente, mantienen una relación significativa con la historia que se cuenta al ser del color que caracteriza la intimidad de la casa del personaje principal de la historia.

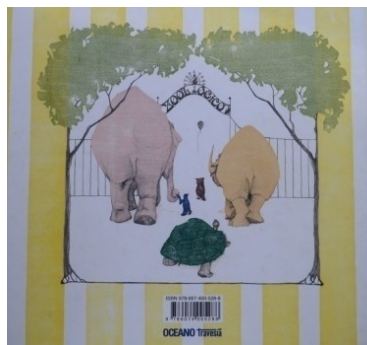
- Identificación de claves de sentido en las cubiertas

Las cubiertas de este libro álbum tienen una gran importancia para la recepción de la obra. En la cubierta anterior, junto con el título (*Un día diferente para el señor Amos*) se puede ver al protagonista en su casa jugando a cartas con el elefante y con el pingüino, mientras el ratón que sostiene el globo rojo los observa. Se trata de una escena que no está incluida en ninguna otra parte del libro, pero que bien podría integrarse en el relato para ampliar la serie de actividades recreativas que realizaron Amos y sus amigos durante la visita de estos a la casa. La relación entre el título y la imagen permite que, antes de abrir el libro, el lector conozca a los personajes de la historia e intuya que el señor Amos es el hombre que allí aparece y que, quizás, la diferencia de “ese día” radica en que está jugando con los animales. En el caso de la contracubierta la situación varía, pues aunque también presenta una escena que no está incluida en otra parte del libro, aporta información que le da un giro radical al final de la historia, al mostrar a los animales regresando al zoológico sin el señor Amos. Si el lector asume que la historia termina en la última página del libro, su desenlace es positivo porque, después de un día diferente y maravilloso, Amos está en su cama durmiendo apaciblemente en compañía de sus amigos, esperando volver juntos al zoológico en la mañana siguiente. Pero si el lector se percata de que la imagen de la contracubierta no está en otra parte del libro y, a esto, le suma las claves que la obra ofrece

constantemente, relacionadas con el tiempo que se agota y con el globo rojo que se escapa, podrá darse cuenta de que el fin de la historia es diferente: porque la imagen de la contracubierta, en la que aparecen los animales de espalda regresando al zoológico sin Amos, y con el globo que antes era rojo y ahora es gris, sugiere que Amos ha muerto mientras dormía y que, por lo tanto, ese día “diferente” no sería un día pasado alegremente jugando a las cartas, sino nada más y nada menos que el día de su muerte.



Última página



Contracubierta

Imagen 30. (Secuencia) Claves de sentido en las cubiertas. *Un día diferente para el señor Amos*.

- Evidencias del uso de estrategias de lectura derivadas de la materialidad del libro

A partir de lo dicho en los puntos anteriores, *saberes del libro como objeto e identificación de claves de sentido en las cubiertas*, el lector deberá considerar si la información contenida en cada parte del libro, como cubiertas, guardas o página legal, aporta a la secuencia narrativa, si sus fines son organizativos e informativos o estéticos (Silva-Díaz, 2005). En el caso de las cubiertas y de las guardas, resulta imprescindible verificar si dicha información aparece en otra parte del libro y, de no ser así, preguntarse sobre si puede ser integrada a la secuencia narrativa, si llena un vacío importante de esta o si puede constituir el inicio o el fin de la historia.

5.3.3.1.3 Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades e intertextualidad

Como hemos consignado repetidamente, leer el álbum implica integrar las informaciones que aportan los componentes verbal, visual y material del libro. Esta tarea supone la capacidad del lector para aproximarse a cada uno de estos componentes y para

construir el sentido global de la obra en la interacción dinámica entre ellos, lo cual exige el conocimiento de aquello que aportan por separado. En *Un día diferente para el señor Amos*, este ejercicio de lectura integrativa, que va del todo a las partes y de las partes al todo, conduce tanto a la identificación de singularidades en la obra como de vínculos entre esta y otros textos.

- Lectura verbal

El código verbal de *Un día diferente para el señor Amos* comporta un alto valor narrativo y poético. En cuanto a lo narrativo, las palabras nos dicen cómo es Amos McGee, nos hablan de su disciplina, de sus rutinas, del rigor en cada cosa que hace y, de modo muy especial, de su relación con los objetos y con los animales; explicitan que Amos, de manera respetuosa, le pide azúcar a la azucarera, y también de qué modo comparte tiempo con cada uno de los animales (qué ofrece a cada uno de acuerdo con lo que ellos desean o necesitan). Así mismo, el código verbal prevalece en la representación del tiempo y de la trama, para lo cual se usan mayúsculas sostenidas. La historia comienza así: “AMOS MACGEE ERA MUY MADRUGADOR” (Stead y Stead, 2010: 2), un inicio marcado por el despertar de Amos y por el comienzo de su rutina. Posteriormente, en la parte derecha de la sexta doble página, se marca la ruptura en esa rutina con el siguiente enunciado “UN DÍA AMOS DESPERTÓ entre estornudos y escalofríos” (12); el uso de mayúscula sostenida, en esta ocasión, llama la atención de manera particular al remarcar que algo inesperado ha ocurrido: se trata efectivamente de que, al amanecer enfermo, Amos se ve impedido para ir al zoológico. Este uso especial de la mayúscula sostenida, asociada además con el tiempo, se presenta dos veces más. Una, en la séptima doble página, donde las únicas palabras son: “MIENTRAS TANTO EN EL ZOOLOGICO...” (13), puestas en la parte superior de una imagen que muestra a los animales inquietos, esperando la llegada de Amos; y otra, en la décima doble página, cuando la expresión “MÁS TARDE...” (16) se acompaña de la imagen en que los animales salen del zoológico en busca de su amigo.

En cuanto al valor poético de los usos verbales en *Un día diferente para el señor Amos*, la repetición y la enumeración aparecen como un recurso que intensifica el valor de las acciones de Amos en varias oportunidades; la primera, cuando nos dicen qué hacía con cada uno de los animales:

Jugaba ajedrez con el elefante (que pensaba y pensaba antes de hacer un movimiento), jugaba a las carreras con la tortuga (que nunca perdía), se sentaba en silencio con el pingüino (que era muy tímido), le prestaba un pañuelo al rinoceronte (que siempre tenía catarro), y al anochecer le leía cuentos al búho (que le tenía miedo a la oscuridad) (Stead y Stead, 2010: 7-11).

Estas imágenes poéticas se ven reforzadas en la séptima doble página cuando las palabras se refieren a los animales, uno a uno, y a las cosas que hacen mientras esperan la llegada de Amos:

El elefante acomodaba sus piezas y pulía sus alfiles. La tortuga se estiraba y calentaba los músculos. El pingüino esperaba pacientemente, solitario. El rinoceronte se preocupaba porque sus alergias empeoraban. El búho se rascaba la cabeza con preocupación, sentado sobre una gran pila de libros (13).

Ya en casa de Amos, los animales, uno a uno, en el mismo orden que va del elefante al búho, hacen algo por su amigo, lo cual intensifica las imágenes poéticas mencionadas y además permite descifrar la estructura especular de narración. Al final, el sentido poético de las palabras se hace todavía más fuerte, mediante la estructura anafórica, cuando Amos da las buenas noches a sus amigos: “Amos le dijo buenas noches al elefante. Y buenas noches a la tortuga. Y buenas noches al pingüino. Y buenas noches al rinoceronte. Y buenas noches al búho” (Stead y Stead, 2010: 29).

- Identificación de lugares comunes y singularidades

En principio, y de manera muy general, esta obra establece relaciones con otras del género fantástico en las cuales animales humanizados y seres humanos interactúan de manera natural; en este orden de ideas, la personificación se asume como una característica que suele ser común a las obras fantásticas. Así mismo, el tema asociado con la relación fraternal entre los personajes podría asumirse como un lugar común en este tipo de obras; no obstante, la profundidad implicada en el tratamiento de ese tema constituye una particularidad de *Un día diferente para el señor Amos*. A propósito de todo esto, en la obra se identifican varios temas vinculados entre sí. Si bien el valor de la amistad aparece como un tema especialmente relevante, esta relevancia se deriva justamente del valor que tienen los amigos en circunstancias como la soledad, la enfermedad o la muerte, tres cuestiones también abordadas de manera central en la obra. En *Un día diferente para el señor Amos*, estos temas se enmarcan en un ambiente cálido de fraternidad y de alegría en el que el

humor reduce la tensión de los momentos más difíciles. Finalmente, la posibilidad de ahondar, con distintos niveles de profundidad, en el sentido de la obra favorece la implicación de diferentes tipos de lectores. La combinación de este conjunto de características hace de este un álbum muy singular.

- Intertextualidad

Paralelamente, la obra ofrece algunos elementos a partir de los cuales se pueden establecer asociaciones concretas con otros textos. En primer lugar, en el lado derecho de la cuarta doble página se observa que, tras competir en una carrera con el señor Amos, la tortuga llega la primera, triunfante, a la meta marcada por una cinta sostenida a cada lado con una banderita de cuadros blancos y grises, como en las carreras automovilísticas; todo esto, mientras un pájaro y un ratón muy pequeños sostienen un cartel que dice “¡viva!” y un pom pom para homenajear a la ganadora, imagen que evoca inmediatamente el triunfo de la tortuga en la fábula *La liebre y la tortuga*.

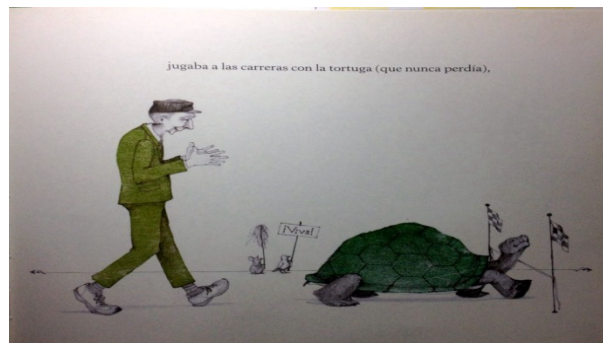


Imagen 31. Intertextualidad. *Un día diferente para el señor Amos*.

En segundo lugar, *Un día diferente para el señor Amos* guarda una clara relación con el libro álbum *Buenas noches gorila* de Peggy Rathmann, cuya historia se desarrolla en el zoológico y en la casa del cuidador de animales, quien pasa por cada una de las jaulas dándoles las buenas noches. Y, en tercer lugar, la obra apela a un referente cultural que asocia a los búhos con la sabiduría y con los libros, porque en ella el búho es un personaje construido a partir de su relación con la lectura (el señor Amos le lee en el zoológico, al salir en busca de su amigo el búho lleva un libro rojo bajo el ala y, en casa de Amos, le lee antes de dormir); de allí que no sea casual que lleve anteojos.

Todos estos referentes contribuyen a la construcción de sentido de la obra en la medida en que permiten reconocerla como un producto sociocultural que, como tal, puede evocar otros textos; además de esto, introducen elementos humorísticos que reducen la tensión que caracteriza a ciertas partes del relato y que hacen de *Un día diferente para el señor Amos* una muestra clara de la coexistencia de sentimientos diversos como la tristeza y la alegría.

5.3.3.1.4 Dimensiones ético-filosófica y afectiva

La lectura profunda de una obra supone ir más allá de la anécdota o del argumento, de manera que el lector sea consciente, al menos en parte, de las implicaciones éticas y filosóficas subyacentes. Cuando esto ocurre, la relación del lector con la obra y con la lectura adquiere una dimensión trascendental que, a su vez, potencia la recepción. De allí nuestro interés por ahondar en la propuesta *ético-filosófica* (Fittipaldi, 2013) que subyace a *Un día diferente para el señor Amos* y que consideramos fundamental en tanto evidencia la profundidad que puede caracterizar a la LIJ. En este apartado no nos referiremos a la *dimensión afectiva* (2013) en la medida en que esta no se expresa de manera independiente en la obra, sino en la relación del lector con ella.

- Dimensión ético- filosófica

Como hemos mencionado antes, el gran tema que atraviesa *Un día diferente para el señor Amos* es la amistad. No obstante, la relación de amistad entre el protagonista y los animales enmarca una serie de circunstancias que permiten una aproximación muy clara a las particularidades de esta relación y del protagonista. En principio, Amos es un hombre mayor que, excepto por la presencia de un pequeño ratón, vive completamente solo; pero de hecho, en ningún momento se demuestra que Amos sea consciente de la presencia de este acompañante. Así las cosas, es posible preguntarse qué ha pasado con la familia del señor Amos, por qué se encuentra tan solo en casa siendo un hombre tan mayor y, en consecuencia, si acaso es la extrema soledad de Amos en su casa la que lo lleva a conversar con la azucarera. A pesar de esto, la actitud de Amos frente a la vida es positiva y su casa está en orden (tal vez más de lo que se esperaría); se trata de un hombre independiente que se proporciona bienestar, que cuida de sí, que trabaja y, sobre todo, que siempre tiene una

sonrisa esbozada en su rostro. Es decir, Amos es un hombre muy mayor y que vive solo pero que es feliz. Esto aleja la obra de cualquier representación simplista de la soledad.

También sabemos que Amos trabaja en el zoológico y, aunque no se explicita haciendo qué, es claro que la visita a los animales no hace parte de su trabajo, pues se dice textualmente que “Amos tenía mucho trabajo en el zoológico, pero siempre se daba tiempo para visitar a sus amigos” (Stead y Stead, 2009: 6). Y a partir de este punto la obra muestra cómo el señor Amos se ocupa de manera particular de los animales, ofreciéndoles parte de su tiempo y el tipo de compañía que cada uno de ellos disfruta o necesita. Es decir, la amistad de Amos se caracteriza, en una vía, por la solidaridad, por el reconocimiento del otro y por la entrega de una parte de sí; Amos tiene mucho trabajo, pero no deja de dedicarse a sus amigos y a cada uno da lo que su individualidad requiere, así que el suyo no es un ofrecimiento genérico (en las actividades que Amos realiza con sus amigos está implícito quiénes son ellos, qué necesitan del amigo). Ahora bien, las jornadas de trabajo de Amos, sumadas a las actividades con sus amigos en el zoológico, lo ocupan hasta la noche y, aun así, nunca pierde su sonrisa. Ahí viene la otra vía a partir de la cual se caracteriza la amistad en esta obra: si antes hablamos de la solidaridad, del reconocimiento del otro y de la entrega, ahora nos referimos a la alegría, a la tranquilidad y al placer derivados de compartir con los amigos, de apoyarlos cuando lo necesitan y de reconocerse en su bienestar. De modo que, así como lo exponíamos al referirnos a la soledad, también en la amistad de Amos y sus amigos se pueden percibir muchos matices.

Finalmente, con la enfermedad de Amos la soledad de su casa se magnifica, pero también lo hace el valor de la amistad y de los amigos. Allí aparece la reciprocidad no como un deber, sino como una condición natural del amor. Los animales buscan a Amos porque necesitan saber de él y, ya en su casa, le brindan compañía y cuidado; a su vez, lo buscan porque lo extrañan, porque cada uno tiene en su lugar propio un lugar para el señor Amos. En este orden de ideas, *Un día diferente para el señor Amos* permite una aproximación a las complejidades de la vida, al reconocimiento de la profundidad de las relaciones entre los individuos y de los individuos mismos. En esta obra la amistad está muy lejos del estereotipo, de la simpleza, porque en ella, implica trascendencia: cuando se sugiere la llegada del momento definitivo –el de la muerte–, ahí están los amigos, y no hay soledad ninguna. De allí el final de la historia, los animales regresando juntos al zoológico

con el globo que, ahora gris, simboliza la presencia de Amos físicamente ausente, quizá ya muerto, pero simultáneamente presente en tanto su recuerdo amoroso pervive en el corazón de sus amigos. Así, también la muerte adquiere matices en esta obra: la vida de Amos puede haberse ido, como el globo rojo por la ventana, pero lo habría hecho mientras el señor Amos dormía plácido en su cama, rodeado del amor y de la compañía de sus seres amados.

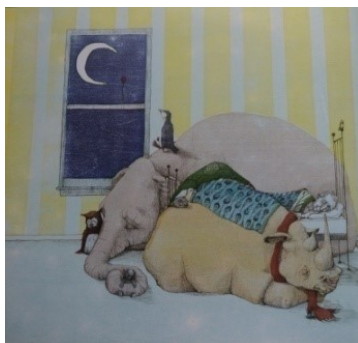


Imagen 32. Dimensión ético-filosófica. *Un día diferente para el señor Amos.*

5.3.3.1.5 Construcción de la narración¹⁷⁵

Conocer las dimensiones del libro álbum y las posibilidades de sentido que alojan permite leer de manera completa este tipo de obras. En este orden de ideas, nos interesa finalmente abordar algunos componentes de la historia y del discurso de *Un día diferente para el señor Amos* con el ánimo de mostrar cómo la información aportada por las diferentes dimensiones del libro álbum se encuentra articulada en una estructura narrativa clara y coherente.

¹⁷⁵ A raíz de nuestro interés por demostrar cómo los diferentes componentes del libro álbum (tratados en las categorías anteriores) permiten construir de manera amplia y profunda la historia que se cuenta, hemos optado por dejar para el final la categoría *Construcción de la narración* (tanto en nuestro análisis de la obra como en el análisis de los resultados correspondientes al antes y al después de la intervención). Con esto, en el momento de abordar los elementos de la historia y los elementos del discurso, el lector de este documento ya cuenta con un acercamiento pormenorizado –desde las dimensiones visual, material y verbal– a *Un día diferente para el señor Amos*. Así las cosas, con el ánimo de no repetir características de la obra, ya mencionadas, este subapartado resulta particularmente sintético.

- Elementos de la historia
 - o Trama (inicio, nudo y desenlace)

Un día diferente para el señor Amos, como se ha detallado, narra la historia de Amos McGee, un anciano que vive solo en la única casa existente en medio de los edificios de una gran avenida. La historia se inicia con el despertar de Amos, quien muy temprano en la mañana se prepara para ir a su trabajo en el zoológico, para lo cual, una vez sale de su casa, toma el autobús. Ya en el zoológico, el señor Amos visita a sus amigos animales y comparte un espacio de tiempo con cada uno de ellos; al finalizar la jornada, vuelve solo a casa. Esta rutina del señor Amos se ve interrumpida cuando un día amanece enfermo y no puede ir a trabajar. En el zoológico, los animales lo esperan impacientes y, en vista de que no llega, salen del zoológico, toman el autobús y se dirigen a casa de su amigo. Allí lo encuentran en cama, enfermo pero feliz de verlos. En casa del señor Amos se invierten, entonces, los roles: los animales se ocupan de él, y cada uno hace con su amigo lo que usualmente Amos hacía con o por ellos en el zoológico. Finalmente, tras una jornada maravillosa, se van a la cama todos juntos para madrugar al día siguiente e ir al zoológico; sin embargo, los animales regresarán sin el señor Amos, porque al parecer él muere en la noche mientras dormía.

- o Personajes

El protagonista de la historia es Amos McGee; en segundo lugar, se encuentran sus amigos, los animales del zoológico: un elefante, una tortuga, un pingüino, un rinoceronte y un búho, quienes sostienen una relación entrañable con el protagonista y se comunican de manera explícita con él. Además de ellos aparecen un ratón y un pájaro: el ratón que al parecer vive con Amos y el pájaro que suele estar en el zoológico; estos dos animales pequeños hacen parte de la historia, pero en ningún momento sostienen una comunicación directa con Amos. De manera menos relevante, aparece el conductor del autobús que aborda Amos para ir a su trabajo y que, posteriormente, abordan los animales para ir a casa de Amos.

- Marco espacio temporal

- Tiempo

Un día diferente para el señor Amos ocurre en una época actual. En relación con el tiempo de la historia, esta se enmarca entre el día en que Amos McGee amanece enfermo y no puede ir a su trabajo y el día posterior, cuando los animales regresan al zoológico sin él. Ahora bien, la obra ofrece información temporal que permite conocer los hechos ocurridos antes de que el señor Amos enfermara, de modo que el lector sabe que, antes de la enfermedad de Amos, este iba de manera constante, todos los días, al zoológico.

- Espacio

La historia transcurre principalmente en dos espacios, el zoológico y la casa del señor Amos y, de manera menos significativa, en el espacio abierto que conduce de uno a otro de estos lugares. Del zoológico, la obra muestra, en varias oportunidades, la entrada, además del espacio que ocupa cada uno de los cinco amigos de Amos que allí se encuentran. De la casa, conocemos su parte exterior, la habitación de Amos y la cocina. Del espacio exterior, se muestran los paraderos de autobuses y la avenida donde se ubica la casa de Amos.

- Elementos del discurso

- Estructura narrativa

Esta obra se presenta a través de una estructura narrativa simple, en la cual los acontecimientos se ordenan de manera lineal. No obstante, la imagen muestra personajes que no se mencionan en ningún momento a través del código verbal, y que se encuentran vinculados con la historia principal, pero que podrían sugerir la presencia de historias paralelas en la ilustración (Silva-Díaz, 2005). Nos referimos, específicamente, al ratón y al pájaro, dos animales muy pequeños, carentes de color, que aparecen en la historia: el ratón está en casa de Amos, principalmente, y el pájaro, en el zoológico.

Cuando los animales del zoológico llegan a casa de Amos para averiguar por qué no ha ido al trabajo, el ratón le explica los hechos al pájaro, de modo que, en este caso es claro su vínculo con la historia. No obstante, en páginas anteriores, cuando Amos sale de casa rumbo al trabajo, se observa en la calle, a un lado de la vía, un paradero diminuto donde el

ratón está esperando el autobús y, del otro lado de la vía, va caminando un pajarito, vestido de manera muy elegante, con unos libros bajo el ala. Esta imagen indica que, en paralelo al mundo de Amos, existe un mundo adecuado a los seres más pequeños.

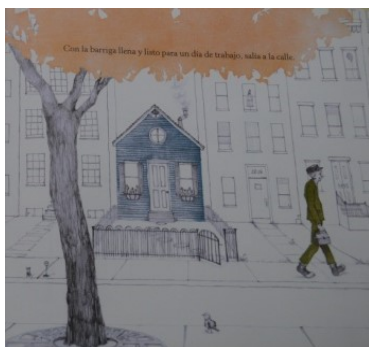


Imagen 33. Historias paralelas en la ilustración. *Un día diferente para el señor Amos*.

- Narrador

El narrador en esta obra es heterodiegético. Se trata de un narrador externo a la narración que, en la medida en que cuenta la historia, alude a detalles sobre los personajes o sobre los hechos.

5.3.3.2 Análisis de los resultados del Comentario de texto

A continuación presentamos, pues, el análisis del Comentario de texto, sobre *Un día diferente para el señor Amos*, escrito por los participantes antes y después de la implementación del dispositivo de formación básica docente. Para ello utilizaremos las cinco categorías de análisis ya mencionadas al inicio del apartado 5.3.3 (“La lectura de un libro álbum concreto: *Un día diferente para el señor Amos*”) y a partir de las cuales realizamos el análisis de la obra que antecede a este punto. En vista de que, por su amplitud, cada categoría se encuentra subdividida, y con el propósito de que el lector de este documento pueda contrastar con mayor facilidad el antes y el después de la intervención, una vez presentada cada categoría ofreceremos el análisis de resultados para ambos momentos (antes de la intervención y después de ella), del mismo modo como lo hemos hecho al analizar los resultados de los dos primeros instrumentos (Conocimientos sobre la *Colección Semilla* y Conocimientos sobre el libro álbum). Para cada momento, el análisis iniciará con una tabla que sintetiza, de modo cuantitativo, los resultados y

terminará con un subapartado denominado “EN SÍNTESIS” que hace lo correspondiente pero, esta vez, de manera cualitativa.

5.3.3.2.1 Ingreso al libro y lectura visual

En este punto del análisis nos interesa identificar si los participantes se refieren al libro álbum como el tipo de obra que van a comentar y la manera como lo hacen. Además, en vista de la importancia que tiene la imagen en estos libros hemos indagado sobre si aluden al código visual y sobre los modos en que lo hacen. En este orden de ideas, los aspectos más relevantes identificados en los resultados han sido la *alusión al doble código*, la *alusión a la presencia y al sentido del color* y la *alusión a las funciones narrativa y expresiva de la imagen*.

- Antes de la intervención

INGRESO AL LIBRO		COLOR		FUNCIONES DE LA IMAGEN	
Tipo de obra	Relación imagen-palabra	Alusión	Sentido	Narrativa	Expresiva
36.36% (8)	9.1% (2)	22.73% (5)	4.55% (1)	9.09% (2)	9.09% (2)

Tabla 30. Ingreso al libro y lectura visual¹⁷⁶. Antes de la intervención.

¹⁷⁶ El carácter optativo de las pautas que orientaron la escritura del *Comentario de texto* introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Alusión al doble código

Para comentar *Un día diferente para el señor Amos*, de los 22 participantes el 36.36% alude de manera explícita al tipo de obra a la que se va a referir, el libro álbum, como ocurre en el siguiente caso: «Es un *libro álbum* que me cautivó de principio a fin» (A29). Los demás estudiantes no lo nombran en ningún momento; en su lugar se refieren de manera directa al libro o a la historia sin mencionar la tipología del producto, como muestran estos ejemplos: «Es un *libro* que maneja los colores de forma muy particular» (A4) o «Esta *historia* cuenta la historia de Amos McGee» (S24). Sumado a esto, aun cuando el 100% de los comentarios se refiere a la presencia de imágenes en la obra, sólo el 9.1% hace alguna precisión sobre la relación que se establece entre imágenes y palabras; así es el caso de una persona que, después de referirse a la alegría de Amos en contraste con la soledad de su casa, afirma: «La relación entre imágenes y palabras parece sugerirnos esa idea» (S24). En definitiva, los participantes identifican tanto la presencia de palabras como de imágenes en el libro, para lo cual basta con observarlo, y se refieren al doble código en su comentario; pero excepto el 9.1% arriba mencionado, no aluden a la relación que existe entre unas y otras, no dicen de qué manera las imágenes pueden ampliar la información aportada por las palabras o viceversa y no evidencian consciencia de las implicaciones del doble código en la construcción del sentido.

- Alusión a la presencia y al sentido del color

Como mencionamos en el punto anterior, el 100% de los participantes se refiere a la imagen. Más allá de las alusiones a su presencia, nos interesa identificar, no obstante, las relaciones que se establecen entre ella y el conjunto de la obra para la construcción de su sentido. En ese orden de ideas, notamos que los participantes se encuentran limitados para referirse al código visual, pues el único componente que mencionan es el color; lo hace un 22.73% del total de los participantes, pero únicamente el 4.55% (1 alumno) establece relaciones entre este elemento y el significado que aporta, como se aprecia en ejemplos como «*Las ilustraciones* de cada texto son muy particulares, porque no son tan coloridas y llamativas, al contrario, *tienen poco color*» (C2) o «Amos es un hombre que utiliza *vestimenta verde*» (V21). Tales alusiones a la tonalidad, a la falta de color o al color de algunos objetos están desprovistas de conexiones que hagan evidente su integración en la

construcción del sentido global de la obra. Por su parte, el único comentario que atribuye sentido al color afirma: «Los *pocos colores* de estas [imágenes] llevan a pensar que es una *vida muy normal y muy gris* que lleva el señor Amos» (N15). Esta apreciación resulta claramente superficial si se tienen en cuenta, por un lado, las asociaciones semánticas que se pueden establecer entre los pocos colores usados en la obra, y, por otro, si se identifican la profundidad del vínculo entre Amos y cada uno de los animales, el placer que subyace a su relación, las actividades recreativas que comparten y su cariño fraterno, aspectos que también se muestran a través de la imagen y que desvirtúan la posibilidad de calificar de “normal” o de “gris” la vida de Amos McGee.

- Alusión a las funciones narrativa y expresiva de la imagen

El 18.18% de los participantes atribuye funciones expresivas o narrativas a la imagen, aunque sin usar el metalenguaje para hacerlo. En cuanto a la función narrativa, el 4.55% se refiere a la manera como la imagen brinda la posibilidad de contar la historia sin depender de las palabras: «Es un libro que con sólo mirar las imágenes se puede contar» (N13); y otro 4.55% (una sola persona en cada caso) se refiere a ciertas particularidades de la relación que sostiene Amos con sus amigos: «El señor *Amos les da importancia a todos los animales*, desde los más grandes hasta los más pequeños, pues *esto se ve en las imágenes y en la decoración de los ambientes*» (N15).

Valdría la pena reconsiderar la primera afirmación en la medida en que el componente verbal en esta obra otorga mayor intensidad a las acciones y a los sentimientos que las movilizan, de modo que, si bien las imágenes permiten construir una historia, la que se deriva de la interacción entre ambos códigos es muchísimo más profunda. Por su parte, la segunda afirmación ofrece mayor claridad respecto de la manera como la imagen participa en la construcción del espacio y en la caracterización tanto de los personajes como de la relación que Amos sostiene con ellos.

A propósito de la función expresiva, el 9.09% de los participantes señala la importancia de la imagen en las demostraciones de ternura, bienestar o tristeza de los personajes:

Los rostros de los animales y del señor Amos *demuestran una calidez* especial con la que el lector se puede sentir a gusto (J8).

Los animales *manejan gestos muy tiernos entre ellos* y con Amos, y esto genera un ambiente muy acogedor (A4).

Cuando los participantes aluden a las maneras como la imagen permite conocer los sentimientos de los personajes se evidencia que identifican su función expresiva; no obstante, las alusiones se asocian de manera muy general con la ternura y con la alegría, sin incluir ni la tristeza o la preocupación que también expresan los rostros, ni lo que transmite la postura de los cuerpos o el humor que en varias oportunidades las imágenes introducen en la obra.

EN SÍNTESIS

El reconocimiento declarado de la presencia de la imagen en el libro álbum es generalizado. No obstante, más allá de la identificación de su presencia los participantes ignoran la importancia de integrar la lectura de los códigos verbal y visual para la construcción del sentido de la obra. Esta situación deriva en falta de atención pormenorizada para la interpretación a elementos del código visual como el color y, de allí, a la identificación de los significados que aportan y que, en *Un día diferente para el señor Amos*, resultan fundamentales. La ausencia de conciencia sobre el valor de la lectura integrativa de ambos códigos se acentúa con la falta de herramientas para hablar de las imágenes, pues, la tendencia más generalizada es a enunciar sus colores o a valorar su ternura; de allí que no se refieran a otros elementos del código visual (algunos, tan fundamentales como el globo), que en escasas oportunidades remitan a las funciones que la imagen puede cumplir en el libro álbum y que, en su lugar, aparezcan alusiones constantes a la relación entre las imágenes y el destinatario infantil.

- Después de la intervención

INGRESO AL LIBRO		COLOR		FUNCIONES DE LA IMAGEN	
Tipo de obra	Relación imagen-palabra	Alusión	Sentido	Narrativa	Expresiva
72.73% (16)	77.27% (17)	81.82% (18)	81.82% (18)	86.36% (19)	86.36% (19)

Tabla 31. Ingreso al libro y lectura visual¹⁷⁷. Después de la intervención.

¹⁷⁷ El carácter optativo de las pautas que orientaron la escritura del *Comentario de texto* introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Alusión al doble código

Al iniciar el comentario, de los 22 participantes el 72.73% define la obra como un libro álbum y menciona tanto al autor como a la ilustradora. Esta información resulta clave en la medida en que se reconoce el valor de cada uno de los artistas responsables del libro y, con ello, la importancia atribuible a cada uno de los códigos. Consideramos como una consecuencia de lo anterior que el 77.27% de los participantes se refiera de manera explícita a la relación de necesaria complementariedad narrativa que se establece entre los códigos visual y verbal, y en ocasiones, a la posibilidad de que la imagen comunique mucho más que las palabras y pueda suplantarlas. Veamos una respuesta para cada uno de los dos casos:

La imagen es un soporte del texto porque en la imagen aparecen elementos que las palabras no dicen (A29).

Los *códigos se complementan*, pero desde mi punto de vista la historia *podría ser contada sin necesidad de las palabras* porque las imágenes muestran a los personajes, lo que ellos hacen, los lugares en los que se encuentran y cómo se sienten (N13).

En ambas citas las participantes reconocen la relación de complementariedad que se establece entre imágenes y palabras en *Un día diferente para el señor Amos*. En la primera, queda expuesto que, para complementarse, los códigos contribuyen con informaciones diferentes, lo cual implica una claridad mayor respecto de la importancia de identificar qué aporta cada uno y de las implicaciones de lectura global que se derivan de esos diferentes aportes. La segunda cita ofrece una serie de argumentos apoyados en las funciones narrativa y expresiva de la imagen; de allí que se perciba, en esa parte del comentario, que la participante se aproxima de manera concienzuda a la lectura de la imagen, lo cual la lleva a proponer la posibilidad de leer la obra sin incluir las palabras. Si bien asumimos que en esta obra el código verbal aporta elementos narrativos y estéticos importantes, la supresión de dicho código podría asumirse como una de las múltiples lecturas que la obra moviliza, sin que esto signifique la exclusión o la suplantación de la lectura integrativa. En este sentido, destacamos la condición de posibilidad que le otorga la estudiante a la supresión de las palabras: «*podría ser contada sin necesidad de las palabras*»; es decir, la obra podría comprenderse sólo con imágenes, pero eso no significa que la construcción global del sentido fuera la misma ni que la estudiante este proponiendo esto necesariamente.

- Alusión a la presencia y al sentido del color

La alusión al código visual se incrementa tras la implementación de la intervención. El 81.82% de los participantes anota la presencia del color y el sentido que porta; pero en esta oportunidad se remiten, además del color, al contraste, al trazo y a otros componentes de la imagen -para describir la manera como estos inciden en la construcción de la historia- en formulaciones como «Las imágenes están hechas con unos *trazos finos y suaves* que *denotan* delicadeza y *transmiten* tranquilidad» (D13) o «Gracias al *contraste de los colores* y a los *trazos* de los dibujos *se puede percibir realismo* en ellos» (F21). El desplazamiento de la identificación estricta de la presencia de la imagen y la mención poco analítica y apenas interpretativa de sus colores, tan usual en la primera versión del comentario, hacia la atribución de sentido a los diferentes componentes de las imágenes está altamente relacionado con el conocimiento del código visual y de su función narrativa y expresiva en el libro álbum, del metalenguaje que permite abordarlo y de la lectura extensiva e intensiva (Mendoza, 1999) de libros álbum que hizo parte de la intervención, como se puede apreciar en la siguiente cita:

Toda la obra cuenta con un *fondo blanco*, que a mi modo de ver tiene la *función de resaltar los personajes*. La historia tiene una *paleta de colores* muy sobrios que *reflejan* un poquito de *melancolía*. *Las líneas* no son perfectas, *con el fin* de mostrar que se trata de dibujos, *no como en otros libros álbum*, donde los *ilustradores* utilizan otras *técnicas* para que se vean más reales. En su mayoría [las imágenes] *tienen ritmo y simetría*. *La expresión de los animales y de Amos es tranquila* y en momentos *sonríen*, no de manera amplia pero sí *tranquila, afín con la tonalidad* (A29).

Se nota aquí cómo la participante utiliza el metalenguaje para referirse a los componentes del código visual y para justificar el significado que atribuye a su uso en la obra; cómo establece una comparación entre el funcionamiento general del código visual, la función de la imagen en *Un día diferente para el señor Amos* y estas mismas características en otras obras; y cómo alude al fondo, un aspecto de la imagen que no hace parte del código visual pero cuya lectura adquiere valor en muchos álbumes (Silva-Díaz y Corchete, 2005).

Dentro del 81.82% de participantes que aluden al sentido del color hay un 68.18% que se remite a su ausencia, marcada por la función del fondo de la página en la construcción de la historia; este componente, que no fue señalado por ninguno de los participantes en el comentario anterior al curso pero que fue identificado en la lectura de

álbumes durante la implementación del dispositivo didáctico de formación docente, resulta clave en la lectura de la obra en cuestión: «Los ambientes son muy sobrios gracias a los *fondos blancos* y a la presencia de *colores opacos que se relacionan con la vida tranquila* del señor Amos, que podría llegar a ser un tanto triste» (A4). Notamos, entonces, que los participantes son conscientes tanto de la presencia del doble código como de los sentidos que promueve; de allí que sus conocimientos sobre el código visual, sobre el fondo blanco u otros rasgos de la imagen que no hacen parte del código y sobre las funciones de la imagen, puestos en juego en la lectura de álbumes diversos, les permitan proponer sentidos más globales de *Un día diferente para el señor Amos* y, con ello, descartar cualquier alusión a la imagen desprovista de la interpretación de su sentido.

- Alusión a las funciones narrativa y expresiva de la imagen

En el conjunto de los comentarios finales, las alusiones a la función narrativa de la imagen y a las vinculadas con la función expresiva se elevan a un 86.36%. Veamos algunas citas para el primer caso:

Las imágenes nos cuentan que Amos es una persona que conserva objetos de su niñez [...] a su edad duerme con un oso de peluche y su manta le queda pequeña, al punto que le quedan descubiertos los pies, esto lo vemos y *entendemos que por eso* él es tan buen amigo, tan tierno (N15).

Cuando Amos iba para el trabajo *había otros animalitos esperando el autobús* en un paradero muy pequeño, esos animalitos *están en la historia, pero tienen su historia propia* (L2).

El globo que acompaña toda la narración está muy *relacionado con la vida* del señor Amos, tal vez simboliza su vida (A29).

Las participantes, aquí, se están refiriendo a informaciones que solamente se proporcionan a través de la imagen y que son significativas, en la medida en que permiten construir la personalidad del protagonista, considerar la posible existencia de historias paralelas en la ilustración o asumir que el señor Amos muere durmiendo en su cama, rodeado de sus amigos. Resulta consistente que en la medida en que los participantes conocen el código visual y su carácter narrativo y cuentan con el metalenguaje para referirse a él, presten mayor atención a las funciones que cumplen las imágenes en la obra.

Pasemos ahora a algunos ejemplos en los que se percibe el reconocimiento de la función expresiva de la imagen:

El pajarito y el ratón, *aunque no son personajes principales, aportan mucha ternura a la historia por su tamaño, porque no tienen color y pareciera que son tan insignificantes, pero no lo son para nada* (A4).

En la portada la imagen de los animales y del señor Amos jugando cartas *transmite la sensación de juego, de alegría* (D13).

En esta historia *la imagen nos muestra melancolía, pero también humor* (A29).

En estas citas se asocian las imágenes con las emociones y con la construcción de los ambientes (Silva-Díaz, 2014) y se amplía la alusión a la ternura, tan presente antes de la intervención. En cuanto a los comentarios restantes, se distinguen dos grupos. En el primero, el 9.01% de los participantes alude exclusivamente a una de las funciones de la imagen (o bien a la expresiva o bien a la narrativa), lo que nos indica que le atribuyen sentido pero que de sus funciones han identificado, u optado por mencionar, sólo una. En el segundo grupo, conformado por el 9.01% de participantes, no se alude a ninguna de las funciones de la imagen. En estos casos, los comentarios constituyen una síntesis breve de la narración en la que se otorga mayor importancia a los componentes de la historia y del discurso y en la que no se menciona la imagen. Comprendemos estas omisiones en la medida en que el instrumento proporciona unas pautas optativas que orientan el comentario, así que los participantes cuentan con la posibilidad de remitirse a aquellas que más les interesan o con las que se sienten más cómodos¹⁷⁸. En cualquier caso, el reconocimiento de las funciones narrativa y expresiva de la imagen también hace evidente el uso de los conocimientos sobre el libro álbum, y en especial sobre el doble código, para construir una síntesis de la historia, circunstancia que no se apreciaba antes de la intervención (cuando los participantes, por un lado, ofrecían la síntesis y, por otro, aludían a algunas características de la imagen); ahora, como se aprecia en la siguiente muestra, se elabora una reconstrucción de la historia enriquecida por alusiones a sus componentes, en este caso a las funciones de la imagen:

¹⁷⁸ En este sentido, podríamos considerar una revisión del instrumento de recolección de datos que permita una aproximación más clara a las razones por las cuales los participantes se centran en determinados aspectos de las obras u omiten información respecto de ellos; o podríamos también reconsiderar el carácter optativo de las pautas, de manera que se pueda analizar si los participantes se remiten a ellas y las maneras como lo hacen.

Las prendas de vestir del señor Amos resaltan, por llevar una chaqueta y un pantalón verdes; pero sus zapatos siempre aparecen en blanco y negro. Esto puede representar cierta serenidad, tal vez lentitud en el caminar del señor Amos, así como su buen juicio, postura y puntualidad. [...] Finalmente, las emociones de los personajes se dan a conocer por medio de los colores, la tonalidad y los trazos; en cuanto al señor Amos, su expresión siempre es de alegría, pero no exagerada, es una felicidad tranquila, en cambio cuando se levanta enfermo, su expresión es de preocupación (A4).

EN SÍNTESIS

El reconocimiento de la obra como un libro álbum implica conciencia sobre el doble código y sobre la importancia de su lectura. En este orden ideas, cuando los participantes identifican una obra como un libro álbum y, además de ello, cuentan con saberes concretos sobre el código visual, sobre otros aspectos vinculados con la imagen que, como el fondo de la página, no hacen parte del código pero se asocian con él y sobre las funciones de la imagen, y, además, tienen experiencia como lectores de álbumes, se encuentran facultados para abordar estas obras de manera amplia, para construir interpretaciones profundas y, por consiguiente, tienen más herramientas para usarlas en función de propósitos educativos específicos.

5.3.3.2 Lectura material y estrategias de lectura implicadas

Esta parte del análisis está orientada a identificar qué tan conscientes son los participantes de la importancia del componente material del libro álbum para la construcción del sentido de las obras; y, en esta misma línea, de las estrategias de lectura que utilizan para acercarse a esta dimensión de los álbumes. Para ello, nos ocuparemos de rastrear e interpretar, en los comentarios, expresiones asociadas con la dimensión material del libro álbum que pongan en evidencia procesos de verificación, autocontrol y relectura (Fittipaldi, 2013). Desde esta perspectiva, hemos indagado en los *saberes sobre el libro como objeto*, en la *identificación de claves de sentido en las cubiertas* y en las *evidencias del uso de estrategias de lectura derivadas de la materialidad del libro* en relación con el *Un día diferente para el señor Amos*.

- Antes de la intervención

SABERES DEL LIBRO COMO OBJETO					ESTRATEGIAS DE LECTURA MATERIAL
Página legal	Guardas	Cubiertas			Procesos de verificación, autocontrol y relectura relacionados con la inclusión de las cubiertas en la secuencia narrativa
Inclusión de la página legal en la secuencia narrativa	Alusión a las guardas	Relación Título-cubiertas - resto de la obra	Importancia de las cubiertas	Inclusión de la contracubierta en la secuencia narrativa	0% (0)
0% (0)	0% (0)	Relación título-imagen de la cubierta 9.09% (2)	Imagen de la cubierta 18.18% (4)	0% (0)	

Tabla 32. Lectura material y estrategias de lectura implicadas¹⁷⁹. Antes de la intervención.

¹⁷⁹ En vista de que los participantes no aludieron en ningún caso a la relación Título-cubiertas-resto de la obra ni a la importancia de las cubiertas, optamos por incluir en el cuadro, bajo estas casillas, aquellas alusiones sobre las cubiertas que, aunque escasas y limitadas, sí hicieron.

- Saberes sobre el libro como objeto

En cuanto a la materialidad del libro, los participantes expresan poco. En ningún caso aludieron a la página legal ni a las guardas. Únicamente el 27.27% de ellos se refirió al título y a la imagen de la cubierta anterior, pero ninguno remitió a la cubierta posterior. Además de esto, la falta de familiaridad con el metalenguaje que permite hablar del libro como objeto aparece con claridad en algunos comentarios:

El libro no es pesado y es de *pasta* flexible, al mirar la *carátula* impacta ver un elefante jugando con un pingüino, un ratón y un humano (Y15).

Su presentación [del libro] remite al significado o mejor a la temática del libro, *por su portada, su carátula* muestra una sola persona con animales (F21).

Es altamente significativo, desde este punto de vista, el uso de las palabras *pasta*, *portada* y *carátula* para referirse a la cubierta; tan solo cinco comentarios más mencionan este aspecto, en todos los casos por medio del término *portada*. Se percibe pues, globalmente, un desconocimiento del libro como objeto y de sus partes y, con ello, de las funciones informativas y organizativas que cumplen estas partes convencionalmente, pues los participantes tampoco aluden a ellas. En este orden de ideas, resulta comprensible que, ya que ni la detectan, no se percaten de la subversión de esa función convencional (por ejemplo, al incluir la página legal en la secuencia narrativa) y, por supuesto, que no reflexionen sobre ella o sobre el color de las guardas.

- Identificación de claves de sentido en las cubiertas

Como consignamos anteriormente, el 27.27% de los participantes alude a la cubierta anterior exclusivamente; el 18.18% sólo a la imagen que se encuentra en ella; y el 9.09% restante, a la relación entre dicha imagen y el título. Ahora bien, estas alusiones a la imagen de la cubierta posterior tienden a reducirse al listado de los personajes que allí aparecen, a la motivación que genera con respecto a la lectura de la obra y, junto a esto, al vínculo con el lector infantil. Veámoslo con algunas citas de los comentarios de texto:

Antes de abrirlo [el libro] nos incita a leerlo, puesto que *su portada llama mucho la atención por las ilustraciones [...]* importante a la hora de narrar algo porque *el público al que va orientado es joven* (A29).

El libro nos permite inferir, antes de abrirlo, que *su contenido no es otra cosa que un tema infantil, las ilustraciones son un ejemplo de ello, el título por su falta de complejidad también hace referencia a la categoría infantil* (J15).

Se observa no sólo una lectura limitada respecto de los aspectos materiales del libro álbum en tanto se aborda exclusivamente la cubierta anterior, sino que además, se hace una lectura superficial de esta parte del libro, derivada del establecimiento de una relación causal y sesgada entre imagen, motivación y lector infantil, y que expone unos déficits fundamentales en este sentido. En los comentarios que remiten al título, el panorama no es muy diferente. Más allá de mencionar la palabra *título*, la relación que se establece entre este peritexto y el resto de la obra se limita a la afirmación de que Amos es un hombre viejo y los animales son sus amigos, con lo cual se ignora la primera parte del título, altamente significativa: *Un día diferente*. Es más, uno de los participantes llega a afirmar que el título carece de complejidad. En conjunto, para ellos Amos es el anciano que aparece en la cubierta, sin importar qué hace diferente a ese día; aunque algunos declaran que la diferencia la marca la ruptura de la rutina que caracteriza la vida del protagonista, esta interpretación no se amplía con la interpretación de la contracubierta y la comprensión de su función de cierre de la historia, de manera que no se detecta que ese día es diferente porque puede corresponderse con el día de la muerte del señor Amos. Tal situación indica que los participantes desconocen tanto la relevancia que puede tener la información contenida en las cubiertas del libro, entre la que se encuentra el título, como la relación de interdependencia que se puede establecer entre imágenes y palabras, además de la función poco convencional que pueden cumplir los paratextos; todos estos, aspectos cuyo conocimiento es indispensable para la lectura de libros álbum (Consejo, 2011; Lluch, 2009). En otras palabras, carecen de saberes esenciales relacionados con la lectura material de estos libros y, por consiguiente, relacionados con la posibilidad de trabajar con ellos en función del desarrollo de estrategias analíticas e interpretativas de lectura que incluyan elementos tan básicos como los peritextos.

- Evidencia del uso de estrategias de lectura derivadas de la materialidad del libro

En los comentarios, como se puede deducir de todo lo dicho hasta aquí, no aparecen evidencias sobre la incidencia de la materialidad del libro álbum en las estrategias que ponen en juego los participantes para leer *Un día diferente para el señor Amos*. Por la ruta

de escritura que siguen para analizar la obra, se infiere una lectura lineal que va de la cubierta anterior a la cubierta posterior sin insertar a la secuencia narrativa la información determinante allí presente. A propósito de esto, los participantes observan las cubiertas y se refieren, aunque de manera limitada, a la información que aparece en la cubierta anterior, pero no consideran la posibilidad de que aporte algo singular o relevante sobre la historia, circunstancia que evidencia la concepción de una frontera definida entre los niveles textual y peritextual.

EN SÍNTESIS

Los comentarios develan desconocimiento del libro como objeto, del metalenguaje para referirse a él y de las implicaciones de sentido que tienen en el libro álbum los aspectos asociados con el componente material, como los peritextos. A esta situación se suma una evidente falta de experiencia en la lectura de libros álbum que pudiera conducir a la identificación de las rupturas convencionales respecto de las funciones informativas y organizativas de los aspectos comúnmente considerados extratextuales, como las cubiertas, las guardas o la página legal. Este desconocimiento suele conducir a una lectura epidérmica e incompleta que no incluye las cubiertas a pesar de que resultan fundamentales, así como a un vínculo sesgado entre el libro álbum y el lector infantil, derivado de la creencia de que, por tener imágenes en la cubierta, el libro es exclusivamente para niños.

- Después de la intervención

SABERES DEL LIBRO COMO OBJETO					ESTRATEGIAS DE LECTURA
Página legal	Guardas	Cubiertas			Procesos de verificación, autocontrol y relectura relacionados con la inclusión de las cubiertas en la secuencia narrativa
Inclusión de la página legal en la secuencia narrativa	Identificación de la ausencia de guardas	Relación título-cubiertas- resto de la obra	Importancia de las cubiertas	Inclusión de la contracubierta en la secuencia narrativa	54.55% (12)
40.91% (9)	18.18% (4)	45.45% (10)	63.64% (14)	31.82% (7)	

Tabla 33. Lectura material y estrategias de lectura implicadas¹⁸⁰. Después de la intervención.

¹⁸⁰ El carácter optativo de las pautas que orientaron la escritura del *Comentario de texto* introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Saberes del libro como objeto

La implementación de la intervención incidió en el conocimiento del libro álbum como objeto y promovió su manipulación en busca del sentido que cada una de sus partes puede aportar a la construcción de la historia. En relación directa con lo anterior, es lógico que el 40.91% de los participantes se refiriera a la página legal y a su importancia dentro de la secuencia narrativa; el 18.18% afirma que las guardas no ofrecen información que pueda ser integrada a dicha secuencia; y el 63.64% alude en algún momento a la relevancia de las cubiertas. Veamos algunos ejemplos:

Cabe resaltar que *la historia comienza en la página legal y que las guardas no tienen información* (A4).

Causa curiosidad cómo *la página legal cumple una función narrativa y expresiva*, pues en ella está la cama del señor Amos destentada y, junto a ella, en la página siguiente nos dicen que el señor Amos se levanta de la cama, se complementan (V21).

Hay *algo muy interesante* a mi parecer y es que *en la página legal aparece la cama del señor Amos, él acaba de pararse de allí para comenzar su día, y es ahí donde la historia comienza* (N13).

Son evidentes, en estas citas, los saberes sobre el metalenguaje adecuado para referirse a las partes del libro, sobre el funcionamiento del libro álbum y sobre las maneras como ese funcionamiento incide en la forma de leerlo. Recordemos que el hecho de que la historia se inicie en la página legal es una ruptura de la convención que no fue nombrada por ningún participante en la primera versión de su comentario, en la que tampoco hubo alusión alguna a las guardas. A propósito de este último aspecto, es interesante que la participante A4 aclare que las guardas carecen de información, lo cual, a pesar de indicar que no percibe su potencial significativo, implica su conocimiento de la posibilidad de que estas partes del libro aporten información relevante, de tal suerte que le parezca importante mencionarlo.

En definitiva, los saberes trabajados sobre el componente material del libro álbum y la lectura de un corpus significativo de ellos en el aula de la Universidad del Quindío devienen en estrategias útiles para leer obras que, como estas, rompen las fronteras que separan el nivel textual del extratextual. En los comentarios se evidencia el reconocimiento de algunas de esas rupturas y de la importancia que los participantes les atribuyen, aunque resulta simultáneamente evidente que este aspecto requeriría una consideración más

dilatada y profundizada para asentarse con solidez en el proceso de aprendizaje de los futuros maestros.

- Identificación de claves de sentido en las cubiertas

La lectura de las imágenes de las cubiertas y el establecimiento de relaciones semánticas entre estas, el título y la información contenida dentro del libro, determinaron una variación importante con respecto a la primera versión de los comentarios: el 45.45% de los participantes se refirió a las relaciones mencionadas entre imagen, título y resto de la obra; el 63.64% aludió a la importancia de las cubiertas en la lectura del libro álbum, y el 31.82% incluyó la contracubierta en la secuencia narrativa de *Un día diferente para el señor Amos*. A propósito de los dos primeros grupos, veamos el siguiente fragmento de uno de los ejercicios sobre el álbum:

Antes de abrir el libro, el *título*, la *cubierta* y la *contracubierta* dicen mucho acerca de la trama [...]. El título "*Un día diferente para el señor Amos*" remite, intuitivamente, a un *quiebre*, al *quiebre de una rutina*. La *cubierta*, que no está incluida dentro del libro, lo mismo que la *contracubierta*, ofrecen pistas acerca de este *quiebre* (S24).

Se percibe claramente que el participante ha identificado la relación semántica entre el título y el resto de la obra, el carácter exclusivo de la información que aportan las cubiertas del libro y la relación que ambas cubiertas tienen con la trama y con el título del relato. A propósito de este último, en otros comentarios también notamos cómo los participantes se ocupan de él con mayor detenimiento; pareciera que respondieran implícitamente a la pregunta de ¿por qué fue un día diferente? al aludir a las variaciones de los juegos entre Amos y sus amigos, al cambio de la ruta de la casa al zoológico (cuando la hace Amos) y del zoológico a la casa (cuando la hacen los animales) o a la transferencia de los síntomas de los animales a Amos, entre otras diferencias asociadas principalmente con la reciprocidad que implica la amistad. He aquí algunos ejemplos:

Cada uno de los animales comparte alguna característica con Amos [...] *el rinoceronte siempre estaba resfriado, ahora es el señor Amos* y por eso necesita el pañuelo, *antes Amos leía al búho, ahora él lo hace* (D16).

Del mismo modo en como el Sr. Amos se va y regresa del zoológico a su casa, también lo hacen los amigos animales, por medio del autobús. Al llegar comparten juegos con sr. Amos del mismo modo que él lo hacía con ellos en el zoológico (F21).

Junto a esto, es claro el valor que los participantes han dado a la información suministrada en las cubiertas. Este aspecto constituye un elemento clave en la lectura de *Un día diferente para el señor Amos*, como se comentó, en la medida en que el final de la historia se presenta justamente en la contracubierta, cuando los animales regresan al zoológico sin Amos. Esta particularidad que, recordemos, no fue mencionada por ninguno de los participantes en el comentario inicial, aparece, en cambio, ahora:

Primero que todo *la portada y la contracubierta juegan un papel esencial*, porque *la cubierta tiene el título y en él una imagen del día diferente que pasa el señor Amos, y en la contracubierta podemos ver que el final es abierto*, ya que los animales regresaron al zoológico sin Amos (J8).

Saber que la obra termina en la contraportada y, a partir de allí, concluir que el desenlace de la historia es abierto, implica un proceso de recepción mucho más amplio y elaborado, fruto de la puesta en práctica de unos saberes específicos sobre el funcionamiento de los libros álbum que los sujetos participantes han adquirido con el desarrollo del curso.

- Evidencia del uso de estrategias de lectura derivadas del conocimiento de la dimensión material del libro álbum

Saber que las historias pueden transgredir las fronteras materiales del libro determina las maneras de leerlo. Este fenómeno se materializó en el 54.55% de los comentarios finales, en los cuales aparecen evidencias de las estrategias de lectura utilizadas por los participantes tras la implementación de la intervención docente:

Es de recalcar que *la historia comienza en la página legal y que no finaliza en la imagen donde todos duermen*, ya que *en la contracubierta hay una imagen que no está contenida en el libro y, relacionándola con lo dicho al final, se infiere que en realidad todo termina en la contracubierta*, cuando los animales vuelven al zoológico (D13).

Notamos, entonces, la manera como los participantes reconstruyen la trama teniendo en cuenta la materialidad del libro, a diferencia de como procedían antes del curso. Preguntarse por dónde inicia y dónde termina la historia implica un grado de conciencia sobre las rupturas que se pueden presentar en el libro álbum con respecto a la idea convencional de que la historia está contenida dentro de las cubiertas. A propósito de ello, tras la implementación del dispositivo didáctico, en los comentarios aparecen expresiones

que ponen en evidencia procesos de verificación, autocontrol y relectura (Fittipaldi, 2013), relacionados en gran medida con la constatación de la presencia o ausencia de las imágenes de las cubiertas dentro del libro:

La cubierta [...] nos brinda indicios de la historia, a pesar de que la imagen no esté contenida dentro del libro. La contracubierta parece indicarnos lo que sucedió después de haber ido con el señor Amos. Ellos volvieron al zoológico, esto se deduce después de haber leído la historia (V21).

La cubierta contiene el título y una ilustración que, ya leído el texto, nos complementa lo que sucedió cuando Amos se enfermó (D15).

La última afirmación de D15 ejemplifica cómo, una vez identificada la ausencia de las imágenes de las cubiertas en el interior del libro, los participantes buscan la posibilidad de integrarlas a la secuencia narrativa y, para ello, vuelven a leer la historia. Este es uno de los recursos con que cuentan los lectores de libros álbum para llenar vacíos de información y acceder a capas de significado más profundas. Todo ello conduce, como es normal, a una complejización de los procesos interpretativos, en la medida en que se integran los diversos modos de lectura que provoca el libro álbum:

La cubierta, que no está incluida dentro del libro, lo mismo que la contracubierta, ofrece pistas acerca de este quiebre [de la rutina]. En la contracubierta [...] se observa un grupo de animales entrando al zoológico [...] Así, la rutina, tanto de los animales como la del hombre, se quiebra, lo cual puede interpretarse como la visión de un valor que se referencia constantemente en el libro, el de la amistad (S24).

En su cubierta encontramos la imagen de unos animales jugando con un señor, que es el señor Amos. La imagen no está contenida; ellos juegan en el interior de la casa de Amos, lo que es importante porque nos acerca un poco a lo que será la posible historia. Su contracubierta es muy importante porque es el final del libro, ahí vemos cuando los animales están entrando al zoo, están regresando de la casa de Amos sin él (S21).

EN SÍNTESIS

El conocimiento de las partes del libro, de la dimensión material del libro álbum, de la posibilidad de que en los álbumes se rompan las convenciones que separan lo textual de lo extratextual, sumado a la experiencia de lectura extensiva e intensiva de este tipo de obras, da lugar al uso de mecanismos que permiten construir con mayor amplitud el sentido del libro álbum. Lo anterior, a partir de la identificación e integración, con el resto de la obra, de claves de sentido que se pueden hallar en cualquier parte del libro.

Esta circunstancia exige consciencia, por parte del lector, de las posibilidades de sentido que aloja el libro álbum de modo que, así mismo, reconozca los diversos niveles de lectura que se pueden derivar de una misma obra. Este reconocimiento dota al futuro docente de herramientas que favorezcan un trabajo dinámico con los libros álbum de la *Colección Semilla*, aunque no sólo con ellos, en función de objetivos específicos de educación literaria.

5.3.3.2.3 Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades e intertextualidad

Después de identificar si los participantes se aproximan a los componentes visual y material del libro álbum leído y de analizar las maneras como lo hacen, en esta parte del análisis nos ocuparemos de valorar las alusiones a la *lectura verbal* como producto de una mirada detenida sobre dicho código, la *identificación de lugares comunes y singularidades* propuestos en la obra y las referencias a la *intertextualidad*.

- Antes de la intervención

FUNCIÓN DE RECURSOS VERBALES PARTICULARES	IDENTIFICACIÓN DE LUGARES COMUNES O SINGULARIDADES		INTERTEXTUALIDAD
	Lugares comunes	Singularidades	
4.55%	Lector infantil	0%	13.64%
(1)	72.73% (16)	(0)	(3)

Tabla 34. Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades e intertextualidad¹⁸¹. Antes de la intervención.

¹⁸¹ Como hemos mencionado en otras ocasiones, el carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Lectura verbal

Son escasos los comentarios que aluden de manera específica a la función que puede cumplir, en *Un día diferente para el señor Amos*, el uso de recursos verbales particulares. En este sentido, sólo el 4.55% de los participantes (1 persona) hizo una anotación respecto de la expresión “UN DÍA AMOS DESPERTÓ entre estornudos” (Stead y Stead, 2010: 12) para señalar que el protagonista ya llevaba varios días visitando a sus amigos de manera regular. Si bien esta interpretación es válida, el participante no se refiere a otras marcas textuales asociadas con el paso del tiempo ni al uso de la letra mayúscula sostenida en algunos enunciados. Pensamos que, en la medida en que los participantes carecen de formación y de experiencia lectora suficientes respecto del libro álbum, asumen con bastante obviedad la lectura de la obra, de modo que una vez descifran el código verbal en su nivel más externo (estrictamente comunicativo y funcional, si se quiere) abandonan la posibilidad de leer entre líneas o de atribuir a los enunciados un sentido más allá del literal. En consonancia con esto, orientan su atención hacia la imagen, quizá por constituir una presencia menos típica en las obras que leen; sin embargo, como hemos señalado, esta atención tampoco revierte en una comprensión amplia ni integradora del doble código (Silva-Díaz, 2005).

- Identificación de lugares comunes o singularidades

En cuanto a la identificación de lugares comunes en *Un día diferente para el señor Amos*, antes de la implementación de la intervención el 72.73% de los participantes (16 personas) considera que la obra sostiene una relación con los niños porque, al tener imágenes, es evidentemente para lectores infantiles; el 27.27% restante no alude a lugares comunes y, en ningún caso, se anotan singularidades.

En los comentarios donde se apela a la idea de la correlación entre imágenes y niños, este aspecto se refuerza con alusiones a la presencia de animales y con la conexión que los participantes establecen entre la historia y el valor de la amistad; veamos algunos ejemplos:

La narración es cómoda, sencilla, muy colorida, emocional [...] tierna, divertida y muy posible dentro de esas historias y libros cargados de imágenes y de lindos mensajes adecuados para los niños (A4).

Este tipo de lectura *cautiva mucho a los niños* porque deja un *mensaje muy bonito* (A29).

Nos pone en un estado de *ternura y simpatía* que aporta más al interés de leerlo, *especialmente a un público de niños* (J15).

Estas afirmaciones demuestran una lectura superficial de la obra, a partir de la cual se la caracteriza como sencilla y se la asocia principalmente con la ternura, la emotividad y con un mensaje positivo o moraleja; junto a esto surge otro elemento digno de análisis: la existencia de una determinada representación de los conceptos de “libros para niños” y de “niño”. Primero, se percibe una visión reductora de la literatura infantil como una literatura de segundo grado y, como consecuencia de esto, un claro desconocimiento de las potencialidades de los niños para desarrollar capacidades acordes con la lectura de obras de diferentes tipos y temas. Con esto, los participantes están exponiendo que de la literatura infantil saben que tiene imágenes, lo cual no siempre ocurre, y que es para niños, lo cual, en principio, es cierto; pero dejan de lado el valor estético de este tipo de obras, sus posibilidades para abordar propósitos de educación literaria específicos y, además, la capacidad de los niños para desarrollar competencias que les permitan avanzar en itinerarios de lectura diversos. Aunque el estudio de este fenómeno supera los propósitos de nuestra investigación, nos interesará constatar la manera como las alusiones al destinatario infantil disminuyen, tras la implementación de la intervención, en la medida en que los participantes cuentan con más recursos para remitirse a la obra e identifican, con ello, diferentes niveles de lectura posibles que dependen directamente de los saberes y de las estrategias del lector para acercarse a este tipo de obras.

- Intertextualidad

En vista de que una de las pautas optativas para la construcción del comentario preguntaba a los participantes si la obra leída les evocaba otros textos, el 13.64% de ellos estableció una relación entre *Un día diferente para el señor Amos* y otra obra. En todos los casos se trata de cuentos infantiles, y la explicación de dicha relación se limita al destinatario infantil y al tema de la amistad:

La relaciono con el *Oso que leía niños, por la amistad* que se genera entre un humano y un animal, [...] *ambas son adecuadas para los niños* (A4).

La historia me hace pensar en *El amigo fiel* de Oscar Wilde, pues es una historia que *enternece al igual que esta* (Y15).

Tal vez la lectura puede llevar a los *cuentos de Winnie Pooh*, donde son *personajes amistosos que ayudan a otros* (N13).

Si bien en estos fragmentos se nota la relación temática entre los textos, también se percibe la resonancia del poderoso vínculo establecido entre la obra y el lector infantil. Las conexiones intertextuales se presentan de manera menos limitada en el 9.10% de los comentarios, en los cuales, por un lado, se asocia la obra con el refrán “El que siembra recoge” sin mencionar la palabra “amistad”; y, por otro, se vincula el triunfo de la tortuga en su carrera con el señor Amos con el de la tortuga de la fábula *La liebre y la tortuga*. Sin embargo, los participantes no profundizan en el sentido que pueden generar estas conexiones.

EN SÍNTESIS

A propósito de la lectura verbal, la identificación de lugares comunes o singularidades y la intertextualidad en *Un día diferente para el señor Amos*, encontramos, en primer lugar, que la identificación y el análisis de los usos verbales son limitados, pues los participantes no aluden al valor narrativo y poético de las palabras en la obra. En segundo lugar, quienes se refieren a lugares comunes establecen una relación entre la obra y el lector infantil, soportada en la presencia de imágenes, de personajes animales y en sus valores positivos, todo esto desde una mirada simplista de la literatura infantil y de las capacidades de los niños para leer obras diversas y complejas; de ahí que los participantes no encuentren nada singular en el relato. Finalmente, en relación con la intertextualidad, las conexiones que establecen los participantes entre *Un día diferente para el señor Amos* y otros textos dependen principalmente de la identificación de la amistad como el tema de la obra; de allí que estos vínculos se encuentren más asociados con el valor educativo que con rasgos estéticos específicos. Todo ello hace evidente la necesidad formativa en torno al libro álbum, de modo que los futuros maestros adquieran conciencia sobre la complejidad estética que caracteriza a estos libros y sobre las posibilidades que, por lo tanto, ofrecen a la formación de lectores literarios.

- Después de la intervención

FUNCIÓN DE RECURSOS VERBALES PARTICULARES	IDENTIFICACIÓN DE LUGARES COMUNES O SINGULARIDADES		INTERTEXTUALIDAD
	Lugares comunes	Singularidades	
22.73% (5)	Lector infantil (Argumentación clara y ampliación del destinatario) 13.64% (3)	Complejidad temática en la obra 22.73% (5)	Vínculos claros y argumentados 22.73% (5)

Tabla 35. Lectura verbal, identificación de lugares comunes o singularidades, e intertextualidad¹⁸². Después de la intervención.

¹⁸² El carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Lectura verbal

Las alusiones al sentido que aportan ciertos usos del lenguaje verbal a la construcción total de la obra resultan escasas aún tras la implementación de la intervención. El 22.73% de los participantes se remitió explícitamente a usos lingüísticos que incidieron en su lectura de *Un día diferente para el señor Amos*, en unos comentarios en los que se percibe el reconocimiento de la forma lingüística y de su implicación en la lectura global de la obra, como podemos ver a continuación:

El narrador es claro, “Cada mañana” “Todos los días” Amos sigue la misma rutina, casa, autobús, zoológico, casa [...] Cuando Amos enferma, sus amigos deciden ir a visitarlo y a cuidar de él, *como él siempre, constantemente*, “Todos los días” cuidaba de ellos (S24).

La atención especial a estos recursos verbales enriquece la lectura de la obra y constituye una muestra de la manera como se trasciende la obviedad a la que estaba sometida la lectura del código verbal antes de la formación. Aquí se hace evidente que el participante ha identificado el valor que tienen las palabras para mostrar la rutina de Amos, su constancia en el cuidado de sus amigos y el efecto que esa constancia genera. Es decir, no se trata únicamente de referirse a la reciprocidad manifiesta en la obra, como hemos expresado en otras oportunidades, sino de desentramar las maneras como el empeño, la constancia y la dedicación, marcados en este caso por adverbios de tiempo, constituyen ese ofrecimiento de Amos que retorna a él cuando lo necesita, en el día “diferente” que, como a todos en un momento u otro, le toca vivir.

Dicho esto, cabe decir que el comentario escrito ofrece un espacio limitado para dar cuenta de los procesos de integración de la información y de construcción del significado derivados de las lecturas de los componentes verbal, visual y material, que inciden en la construcción de la obra. En este sentido, hemos optado por buscar y resaltar, en los comentarios, aspectos puntuales que orienten nuestro análisis. Reconocemos, así, que los participantes, en su proceso de interpretación personal y sin que lo notemos, han podido identificar e integrar otros recursos lingüísticos, así como de la imagen y de la materialidad del libro; no obstante, presentamos aquellos que explicitaron en su texto y que, por lo tanto, pudimos identificar.

- Identificación de lugares comunes o singularidades

La alusión al lector infantil como lugar común se reduce de manera significativa tras la implementación de la intervención: sólo el 13.64% de los participantes se remite al vínculo entre *Un día diferente para el señor Amos* y los niños y, cuando lo hacen, el 9.10% establece relaciones claras con respecto a la fábula y a propósito de la personificación y de la moraleja implícita y el 4.55% restante afirma que «*el lector no debe ser sólo infantil, puede ser de cualquier edad, por el valor estético, por los recursos artísticos de las ilustraciones y por el manejo narrativo*» (J8). Ahora, pues, los pocos participantes que afirman que la obra podría ser para niños, por un lado, justifican su apreciación al compararla con la fábula y al referirse a características específicas del género como la personificación y el mensaje moral; pero, por otro lado, amplían simultáneamente el espectro de lectores posibles, de modo que el vínculo directo y exclusivo con el lector infantil desaparece.

Con respecto a la identificación de singularidades en la obra, un 22.73% de los participantes considera como una particularidad la manera como se representa la alegría; he aquí algunos ejemplos:

El libro puede destacarse porque, *aunque su historia no es triste, la manera de explicar la felicidad no es muy convencional* y, aun así, está muy presente (A4).

Para mí *el libro representó una reflexión grande, como emocional, y al final mucha alegría* (F21).

Estos fragmentos evidencian cómo la lectura intensiva de la obra, asociada con los artificios de su construcción, favorece el reconocimiento de singularidades. Si antes del curso los participantes se referían, de manera genérica, a *Un día diferente para el señor Amos* como una historia tierna sobre la amistad, ahora se dan cuenta de que la obra trasciende esa caracterización y reconocen la coexistencia de la alegría y la tristeza en ella, lo cual la aproxima más a la realidad y la aleja de un tratamiento estereotipado de los sentimientos o de las relaciones; de ahí que ya no se refieran al lector infantil de manera exclusiva e insistente. Este rasgo estético de la obra genera una mayor vinculación personal de los participantes con ella, y su reconocimiento de este rasgo, como lectores y como futuros docentes, amplía las posibilidades de que trabajen con estos libros y de que

indaguen en las vías por las que en ellos se pueden expresar formas más dialógicas de ver el mundo.

- Intertextualidad

El establecimiento de relaciones intertextuales, tras la implementación del dispositivo didáctico, se percibe de manera más clara en la medida en que los participantes que aluden a este fenómeno (el 22.73% del total) explican los puntos de contacto entre las obras. Así, el 9.10% de los participantes se refirieron a la fábula *La liebre y la tortuga* no sólo porque la tortuga llegara a la meta contra cualquier pronóstico, sino porque en algunas ediciones tradicionales de la fábula la imagen de la tortuga es similar a la que aparece en *Un día diferente para el señor Amos*, aspecto que no había sido señalado en la primera versión del comentario. Veamos cómo lo expresa una de las estudiantes:

La obra tiene *préstamos de otros textos* pues en la carrera del señor Amos con la tortuga es ella quien gana, como en la fábula *La liebre y la tortuga*, pero además *la imagen de esta carrera tiene muchas similitudes con la imagen que ilustra esa fábula*, en la que aparecen otros animales animando a los competidores, las banderas de cuadrillos al final del trayecto y el momento en que la tortuga va a cruzar la línea de meta (V21).

Aquí se aprecia la claridad de la participante para referirse al vínculo intertextual y para presentar argumentos que lo respalden, pero además este fragmento de su comentario denota la atención que ha prestado a la imagen a través del contraste entre la composición que ilustra la fábula y la escena del libro álbum que a ella remite. Otra participante mencionó, a su vez, el vínculo entre la obra y el libro álbum *Buenas noches gorila*, de Peggy Rathmann mediante la coincidencia del espacio (ambas historias ocurren en el zoológico y en una casa) y del hecho de que el personaje humano es amigo de los animales y da las buenas noches a cada uno de ellos por separado. En esta oportunidad, por tanto, los participantes se refieren de manera clara a las relaciones que sostiene el relato con otras obras anotando aspectos puntuales a partir de los cuales se establece el vínculo.

EN SÍNTESIS

Tras la implementación de la propuesta de intervención, los participantes que aluden a usos verbales particulares lo hacen de manera más precisa y, además, reconocen el valor narrativo de estos usos, de manera que los articulan en la construcción del sentido profundo

de la obra; no obstante, todavía son escasas las alusiones a este aspecto, por lo que el dispositivo didáctico debería reforzar las estrategias interpretativas dirigidas a este foco.

Respecto de la identificación de lugares comunes y singularidades en la obra, desaparece como tópico el lazo exclusivo entre un álbum como este y el destinatario infantil, lo cual se deriva del reconocimiento de la complejidad temática como una singularidad de la obra y, con ello, de la posibilidad de que sea disfrutada por un espectro más amplio de lectores. Finalmente, en cuanto a la intertextualidad, los participantes proponen de manera argumentada y clara relaciones entre *Un día diferente para el señor Amos* y dos textos literarios más (una fábula y un libro álbum que hace parte del corpus trabajado durante la intervención) que constituyen las dos relaciones intertextuales más evidentes que presenta la obra.

Con esto, asumimos que, aunque el incremento cuantitativo de alusiones a los aspectos mencionados en este apartado es bajo, la modificación es cualitativamente significativa y denota la apropiación, por parte de los participantes, de saberes que les permiten leer libros álbum, valorarlos, referirse a ellos y usarlos. Por otra parte, en vista de que la alusión a unos u otros aspectos de la obra depende parcialmente del carácter optativo de las preguntas que orientaron la construcción del comentario, los factores que hayan determinado la elección de unas u otras preguntas pueden ser diversos y escapan a nuestro control; desde esta perspectiva, la falta de alusiones a los usos verbales en la obra, por ejemplo, no dependería exclusivamente del desconocimiento de los participantes al respecto. En este sentido, consideramos que en próximas implementaciones del dispositivo didáctico puede hacerse mayor énfasis en los aspectos menos comentados por los participantes para reforzar su preparación como mediadores.

5.3.3.2.4 Dimensiones ético-filosófica y afectiva

En el conocimiento de que la lectura completa de la narración literaria supone trascender la anécdota, hemos valorado si los participantes se aproximan a esta forma de lectura profunda y si se implican personalmente con la obra. Para ello, hemos identificado aquellas alusiones a la *dimensión ético-filosófica* y a la *dimensión afectiva de la literatura* (Fittipaldi, 2013).

- Antes de la intervención

DIMENSIÓN ÉTICO-FILOSÓFICA		DIMENSIÓN AFECTIVA	
Tema: Amistad (Solidaridad-reciprocidad)	Valor pedagógico (Lector infantil)	Emociones despertadas por la obra (ternura, alegría, tranquilidad)	Conexión con experiencias positivas de lectura en la infancia
63.64% (14)	50% (11)	77.27% (17)	45.45% (10)

Tabla 36. Dimensiones ético-filosófica y afectiva¹⁸³. Antes de la intervención.

¹⁸³ El carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Dimensión ético – filosófica

En el comentario escrito inicial, el 63.64% de los participantes afirma que la amistad es el tema del libro y establece conexiones entre este tipo de relación afectiva y actitudes como la solidaridad, la reciprocidad, la dedicación o el compromiso. En este orden de ideas se aprecia la identificación del sentido de la amistad como una propuesta ética y filosófica presente en *Un día diferente para el señor Amos*. Veámoslo con algunos ejemplos:

Sin duda alguna esta historia nos habla sobre el valor de la amistad, o más bien, sobre cómo es un amigo de verdad (S24).

Amos, enferma y, por no poder ir, los animales, sus amigos, lo visitan y cuidan de él como él lo hacía con ellos. Dejando así una buena enseñanza [...] para un público menor (C8).

Ahora, las ampliaciones respecto del vínculo de Amos con sus amigos son limitadas y superficiales; el 13.64% alude a la enfermedad sólo como el motivo por el cual Amos no fue a trabajar; el otro 13.64% alude al amor por el trabajo, sin tomar en cuenta que visitar a los animales no hace parte del trabajo de Amos como expresa textualmente la obra; y en ninguna oportunidad se hacen referencias a la muerte. En contraste con esta situación, el 50% de los participantes alude a la enseñanza que esta obra ofrece al público infantil, a quien la consideran dirigida, como se aprecia en respuestas como «Este tipo de lectura cautiva mucho a niños y jóvenes ya que deja un mensaje muy bonito» (A29) o «Por eso es apta para niños, deja un buen mensaje, es corto, sencillo, y da alegría» (C8). En este punto se percibe el carácter pedagógico que los participantes atribuyen a la obra, de modo que en lugar de ahondar en las maneras como se relacionan los personajes, en los conflictos existenciales que toca el relato o en la profundidad que alberga la amistad entre los personajes, que ya han identificado como tema, limitan su interpretación a la idea de que *Un día diferente para el señor Amos* transmite un mensaje moral, en un sentido estrictamente monológico, a los lectores infantiles.

- Dimensión afectiva

La implicación afectiva de los participantes con este álbum se percibe en el 77.27% de los comentarios a través de alusiones a las emociones que genera su lectura. Tras la identificación de la amistad como tema principal, los participantes apelan a la ternura

manifiesta en las actitudes de los personajes, a la alegría que provocan los juegos y la llegada de los animales a casa de Amos y a la tranquilidad de que finalmente estén juntos, como se puede apreciar a continuación:

Me parece *muy bonita* porque se *rescata el valor de la amistad* (D16).

Este libro *me produce una inevitable sonrisa de satisfacción* que manifiesto en el *término de la historia* (S9).

Ahora bien, el final de la historia al que se refieren los participantes omite la integración de la imagen de la contracubierta a la secuencia narrativa, acto que neutraliza la posibilidad del final abierto en el que los animales regresan al zoológico sin su amigo y la idea subsiguiente de que Amos ha muerto.

Por otra parte, en el 45.45% de los comentarios se encuentran resonancias de la infancia activadas por la experiencia lectora. A partir de ellas, los participantes evocan con cierta nostalgia obras leídas en su niñez y la sensación de bienestar que provocaban, como en el siguiente ejemplo: «Es un libro bastante *interesante, me gustó muchísimo, recordé algunos momentos del pasado*, cuando leíamos libros de este tipo. [...] La historia lógicamente *enternece porque nos recrea un ambiente bastante infantil*, como para querer estar allí» (S21). No obstante, están ausentes los títulos o los géneros de los títulos infantiles evocados, lo que nos invita a pensar que los vínculos afectivos generados por *Un día diferente para el señor Amos* tienen su origen más en el placer obtenido en circunstancias de lectura provenientes de o asociadas a la edad infantil que en la experiencia concreta de lectura de obras específicas.

En expresiones como «momentos del pasado, *cuando leíamos libros de este tipo*» (S21) o «*apta para niños, deja un buen mensaje [...] corto, sencillo*» (C8), notamos, además, que, por un lado, la identificación con el relato se deriva principalmente de un autorreconocimiento como lectores infantiles; y, por otro lado, que ese autorreconocimiento está ligado a su vez con una concepción de la literatura infantil como literatura menor; como se puede apreciar en afirmaciones como ésta, en la que las cualidades estéticas de las producciones infantiles son subvaloradas: «*Para los niños una historia que termine con algo feliz y con alguna enseñanza es buena*» (D16).

Existe, paralelamente, un número menor de participantes que expresan su implicación afectiva con la obra a partir de alusiones a la vejez o a su vida actual, cada una

de ellas representada en un 4.55% (1 persona en cada caso), en respuestas como «*Es muy triste que un hombre tan mayor, tan viejo, viva completamente solo*» (V21) y «[la historia] produce en mí una curiosa y extraña sensación de *familiaridad* con el contexto [...] *he visto esa soledad y da tristeza*» (S9). En estas ocasiones, se percibe cierta tristeza que posteriormente se sublima con la exaltación de la amistad y con la alusión al final feliz que, como hemos mencionado, excluye la aportación significativa de la contracubierta del libro.

EN SÍNTESIS

La identificación de la amistad como tema central de la obra y la referencia a las emociones que provoca su lectura determinan las referencias a las dimensiones ético-filosófica y afectiva de la literatura. Sin embargo, estas referencias son indirectas y se encuentran implícitas en los comentarios: no se manifiesta en ellos la conciencia explícita de las múltiples dimensiones del hecho literario. En el caso de la amistad, se asume una postura favorable frente a ella y a las actitudes que implica, como la reciprocidad y la dedicación. De allí que se destaque la importancia pedagógica de la obra para el público infantil, a quien se asume está dirigida. En el caso de las emociones que genera, los participantes remiten principalmente al placer que genera la lectura en la medida en que evoca momentos de la infancia. Entendemos con esto que, como se ha develado en los anteriores apartados, el comentario escrito, antes de la implementación de la intervención, se encuentra limitado por la consideración, no necesariamente equivocada pero sí indiscutiblemente reduccionista en sus formulaciones, de que *Un día diferente para el señor Amos* es una obra infantil y, también, por el desconocimiento de las cualidades estéticas de este tipo de literatura, lo cual lleva a los participantes a calificarla como fácil y sencilla sin ir más allá, en el análisis, de su nivel estrictamente argumental.

- Después de la intervención

DIMENSIÓN ÉTICO-FILOSÓFICA			DIMENSIÓN AFECTIVA	
Tema: Amistad Identificación de singularidades	Cuestionamientos sobre vejez, enfermedad, soledad	Valor pedagógico (Lector infantil)	Emociones despertadas por la obra (ternura, alegría, tristeza, humor)	Conexión con la complejidad de la vida humana
59.10% (13)	18.18% (4)	0% (0)	81.82% (18)	81.82% (18)

Tabla 37. Dimensiones ético-filosófica y afectiva¹⁸⁴. Después de la intervención.

¹⁸⁴ El carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

○ Dimensión ético – filosófica

Tras el curso, el 59.10% de los participantes se refirió de manera explícita a la amistad como eje de la historia y reflexionó, asimismo, sobre las maneras como se caracteriza este tipo de relación en la obra. Veamos algunas muestras:

El señor Amos es amigo de todos los animales, pero con cada uno mantiene una relación íntima, muy personal (S24).

Los animales salen del zoológico, rompen su rutina, hacen algo que nunca habían hecho y lo hacen por su amigo (C8).

Así, además de aludir al valor de los amigos y de la reciprocidad evidentes en *Un día diferente para el señor Amos*, los comentarios ahondaron ahora en algunas características de la amistad concreta entre los personajes; como la singularidad, determinada por las particularidades de los sujetos implicados en la relación y a propósito de lo cual se menciona que Amos a cada quien diera lo que le gustaba o le hacía falta, el ofrecimiento de aquello que no sobra (en tanto se alude a que Amos contaba con poco tiempo y, aun así, dedicaba gran parte de él a sus amigos) o el esfuerzo puesto en la relación, en la medida en que los animales deben salir de su entorno y trasladarse a un medio ajeno para saber qué ocurrió con el amigo y ayudarlo. Alrededor de este tipo de reflexiones, los participantes trascienden la lectura superficial de la obra y plantean cuestionamientos claros con respecto a la soledad de los viejos, a la coexistencia de la alegría y la tristeza o a las dinámicas de vida que parecen anular la existencia de relaciones íntimas, para las cuales hacen falta tiempo y dedicación:

Los animales son su familia ya que el único ser humano con que él interactúa es el conductor del bus (V3).

Y es que pensar en un anciano de probablemente más de 70 años, que no habla más que con animales... Precisamente por esto último considero esta historia una narración triste y a la vez hermosa, que refleja cómo la soledad nos afecta (S9).

Llama la atención que, aunque en esta oportunidad algunos participantes reconocen que el final de la historia es abierto por darse cuando los animales regresan al zoológico sin Amos, ninguno de ellos considera, por lo menos en el comentario escrito, la posibilidad de que el protagonista haya muerto. Ante esto consideramos, por una parte, que aun cuando los participantes asumen la presencia en la obra de temas complejos como la enfermedad o

la vejez, descartan tal vez de modo inconsciente la posibilidad de la muerte del protagonista, lo cual implicaría una complejidad temática mayor; por otra parte, se plantea que, en la intervención, se debería abordar más intensamente la lectura inferencial, de modo que, más allá de consideraciones personales al respecto, los participantes ahonden en las posibilidades interpretativas que ofrecen las obras mediante elementos específicos que hay que poder identificar y analizar.

- Dimensión afectiva

Tras la implementación del dispositivo didáctico, el 81.82% de los participantes incluye en sus comentarios valoraciones positivas sobre *Un día diferente para el señor Amos*. En ellas se alude a las emociones que genera su lectura y que trascienden, en esta oportunidad, la mención de la ternura dominante en la primera versión del comentario escrito, como muestra el siguiente argumento: «Es una historia que *mezcla melancolía con humor*, una historia que *puede ir dirigida a todo tipo de lector*» (A29). Aparecen, entonces, manifestaciones de agrado hacia el carácter humorístico de algunas partes de la historia, como el viaje de los animales en autobús, y alusiones a la risa que estas circunstancias provocan, lo cual demuestra una progresión cualitativa clara en la recepción de la obra, en tanto la comprensión del humor requiere una lectura distanciada y reflexiva, ya no únicamente identificativa. En contraste con el humor, se apunta además a la tristeza provocada por la soledad y por la enfermedad de Amos, como hemos ejemplificado antes. El reconocimiento de la presencia de aspectos alegres y tristes en el relato genera una reflexión más profunda que quizás sea la causa de una mayor identificación emocional de los participantes y de la ausencia de comentarios que vinculen la obra exclusivamente con el lector infantil o con la infancia. Es decir, en la medida en que los participantes saben más sobre el libro álbum, comprenden la profundidad de *Un día diferente para el señor Amos* y amplían el espectro de sus posibles destinatarios. Si antes de la intervención se identificaban superficialmente con la historia pero con una cierta distancia porque se asumían como adultos leyendo un libro para niños, tras la intervención el incremento de la comprensión y de la reflexión dan lugar a una experiencia estética de lectura que pone este álbum en un lugar más claro respecto de sus cualidades artísticas, lo cual incide

considerablemente en la concepción de los participantes sobre lo que es la literatura infantil.

EN SÍNTESIS

Percibimos que tras la implementación de la formación docente se ahonda de manera más profunda en la lectura de la obra, se reflexiona más sobre los sentidos que moviliza y se interpreta su carácter dialógico; aumenta, en definitiva, la implicación con ella. Esta situación se manifiesta básicamente en el reconocimiento de la coexistencia de la alegría y la tristeza como parte de la complejidad de la existencia humana. Como resultado de la experiencia estética derivada de la lectura, además, los participantes reconsideran la exclusividad del destinatario infantil y trascienden la valoración positiva de la obra soportada en la presencia de una enseñanza moral para considerarla en un marco mucho más amplio que es, por sus componentes, fundamentalmente literario.

5.3.3.2.5 Construcción de la narración

Con el interés de saber cuál es la historia que los participantes han construido tras leer *Un día diferente para el señor Amos* y, además, de identificar cómo se remiten a los elementos del discurso -es decir, a la forma como la historia es contada-, nos hemos ocupado de las alusiones a la *trama*, a los *personajes* y al *marco espaciotemporal*, para el caso de la historia; y de las alusiones a la *estructura narrativa* y al *narrador* para el caso del discurso.

- Antes de la intervención

ELEMENTOS DE LA HISTORIA							ELEMENTOS DEL DISCURSO			
Trama	Personajes			Marco espacio-temporal			Estructura		Narrador	
Inicio- Nudo- Desenlace	Alusión explícita	Clasifi- cación	Alusión Implícita	Tiempo	Espacio		Simple	Historias paralelas	Alusión explícita	Clasifi- cación
13.64% (3)	13.64% (3)	4.55% (1)	86.36% (19)	22.73% (5) Con problemas conceptuales 18.18% (4)	Alusión Explícita 13.64% (3)	Alusión Implícita 9.10% (2)	0% (0)	4.55% (1)	31.82% (7)	9.10% (2)

Tabla 38. Construcción de la narración¹⁸⁵. Antes de la intervención.

¹⁸⁵ El carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Elementos de la historia

- Trama

Para escribir un comentario sobre *Un día diferente para el señor Amos*, el 54.55% de los participantes reconstruyó, aunque fuera de manera breve, la historia que allí se cuenta. El 13.64% se remitió a los tres momentos de la trama, *inicio*, *nudo* y *desenlace*, aunque sin utilizar para ello el metalenguaje adecuado y con algunas imprecisiones que inciden en la lectura de la obra. En este 13.64%, que corresponde con tres casos, se percibe de manera clara el nudo: la enfermedad de Amos sumada a la inquietud de los animales por su ausencia y al reto que asumen, salir del zoológico, para saber qué ha ocurrido con su amigo, como se nota en esta cita: «Una mañana *Amos no fue a trabajar porque estaba enfermo y en el zoológico hubo cierta inquietud*, así que *los animales decidieron ir a visitar a Amos*» (N13). No obstante, el inicio se hace menos claro, pues sólo en un caso el participante alude a la vida de Amos antes de salir de su casa, al decir que «*desde que empieza el libro se nos muestra a un Amos madrugador y solitario que no vive con nadie ni da muestra de tener ninguna amistad humana*» (S24), aspecto clave en la construcción del personaje y del tipo de relación que mantiene con los animales. En los dos casos restantes, en que se hace referencia a esta parte estructural, la reconstrucción de la historia parte de alusiones al trabajo de Amos en el zoológico, como se expresa a continuación: «*Amos MacGee era un anciano que trabajaba en un zoológico y tenía cinco amigos*» (D16). En cuanto al final, se asume como tal el encuentro entre Amos y sus amigos, en el que ellos retribuyen los cuidados que él les ha brindado antes y que termina con todos los personajes durmiendo juntos, como afirma (N15): «*al final del libro todos los animales se quedan durmiendo juntos con el señor Amos en su casa*». Como ya hemos mencionado, y a causa de la omisión de la información contenida en la contracubierta, ningún participante se da cuenta de que los animales regresen al zoológico sin Amos.

En el 40.91% de los comentarios observamos una reconstrucción más limitada de la historia. En ellos se centra la atención en el nudo y suele aparecer la enfermedad de Amos como eje articulador entre la amistad y la reciprocidad. Es decir, estos comentarios ponen el acento en el carácter pedagógico que se le atribuye a la anécdota; y, sumado a esto, la falta de organización en la presentación de la información o la omisión de datos relevantes

impiden un acercamiento claro a la trama, lo cual sugiere una lectura superficial. En el siguiente ejemplo se puede apreciar la supresión de momentos importantes de la historia:

Es un libro que nos *narra la historia de un anciano que día a día va al zoológico a jugar con sus amigos animales* y a hacerles compañía. [...] ocurre en dos días, el primero nos describe lo que él hace por los animales y en la otra lo que ellos hacen por él (M2).

- Personajes

Más allá de referirse a ellos en el comentario, encontramos que un 13.64% de los participantes utiliza la palabra *personajes* para hacerlo, y sólo un 4.55% alude a Amos como el protagonista. En el resto de los casos, es decir el 86.36%, los participantes remiten de modo implícito a los personajes nombrándolos directamente:

En la historia *aparecen el señor Amos, un elefante, una tortuga, un búho, un rinoceronte* (S21).

El libro habla de la vida habitual de *un señor de avanzada edad*, que le da mucha importancia a los animales y les dedica tiempo, además de ser muy ordenado, responsable y puntual (D13).

Consideramos que, aunque la ausencia del metalenguaje para referirse a la obra no limita necesariamente su recepción, el desconocimiento de los términos específicos que sirven para hablar de la literatura representa un vacío importante en los saberes de los participantes en la medida en que se están formando como mediadores entre los libros y los niños, tarea para la cual resulta relevante dominar las formas y los usos estéticos del lenguaje que permiten reconstruir el sentido profundo de las obras, cuestionarse cuál es realmente y ahondar en él.

- Marco espacio-temporal

- ✓ Tiempo

Las alusiones al tiempo resultan escasas en los comentarios, un 22.73% con respecto al total, y en buena medida, imprecisas. El 18.18% de los participantes se refiere al tiempo en el que transcurre la historia, y no obstante, se presentan confusiones al respecto:

La historia *transcurre* en dos días (A4).

La historia *transcurre* en varios días, sólo uno no pudo ir Amos al zoológico (D13).

La historia *se cuenta* en dos días (N13).

Estos comentarios reflejan una confusión entre el tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación, además de dejar en evidencia que las participantes resumen a un día la secuencia de días en que Amos actuaba de manera regular, en su casa y en su trabajo, para pasar al día de la enfermedad sin percibir sus consecuencias. Los estudiantes no llegan a comprender, pues, que el mismo día en que Amos faltó al zoológico los animales fueron a visitarlo, y que esa noche se acostaron juntos con el propósito de volver al día siguiente pero no lo hicieron.

✓ Espacio

Las alusiones explícitas al espacio se presentan en el 13.64% de los comentarios. En ellos los participantes mencionan que la historia ocurre en casa del señor Amos y en el zoológico, información ampliada por un participante que menciona el paradero del autobús: «*La historia ocurre en la casa de Amos, luego en el paradero donde él espera el bus y finalmente en su trabajo, el zoológico*» (S21). Se presenta, además, un 9.10% de comentarios en los que se mencionan la casa y el zoológico en relación con las acciones de los personajes, pero sin que se expliciten como *lugares* en los que se desarrolla la historia, por ejemplo: «El día que Amos no pudo ir a trabajar al *zoológico* [...], sus amigos fueron a buscarlo a su *casa*» (D16). Y, por último, hay un 9.10% de comentarios en los que se alude exclusivamente a la casa de Amos, sin que aparezca en ningún momento el zoológico.

Esta situación nos invita a pensar en la limitada importancia que atribuye la mayoría de los participantes al espacio en el que transcurre la obra y en las implicaciones de esta circunstancia en la construcción del sentido. Consideramos que aspectos relacionados con el espacio, como la distancia entre la casa y el zoológico (acentuada por la espera en el paradero del autobús), el gran tamaño de este último (que indica que el trabajo de Amos no es poco y que sus desplazamientos allí no son cortos), la disposición de la casa de Amos (la organización de la cocina y de la habitación) y su ubicación en el barrio, en medio de grandes edificios y en una gran avenida, etc. ofrecen detalles relevantes, para la lectura y la comprensión profunda de la obra, que los estudiantes pasan, mayoritariamente, por alto.

- Elementos del discurso

- Estructura

Tras nuestro interés por observar si los participantes se refieren a la estructura que subyace a *Un día diferente para el señor Amos*, encontramos que ninguno de ellos alude al asunto y que sólo el 4.55% advierte la posibilidad de una historia paralela en la ilustración: «Existen un ratón y un globo dentro de la historia, que no son mencionados, pero aparecen en ciertos momentos por medio de los dibujos» (A4). Aunque asumimos que el globo es un elemento clave en la historia protagonizada por el señor Amos, consideramos que el ratón porta cierto grado de independencia respecto de ella y que, en ese orden de ideas, podría hablarse de una historia paralela en la ilustración. Sin embargo, aun cuando la participante menciona la presencia de estos personajes y su aparición inconstante y exclusiva a través de la imagen, no avanza hacia el sentido que pueden generar estas particularidades.

Llama la atención, además, que el resto de los participantes haya omitido alusiones a la presencia del ratón y del pájaro que aparecen en la obra, que constituyen una singularidad en la medida en que se presentan exclusivamente a partir de la imagen y sugieren la existencia de un mundo minúsculo paralelo al de Amos. Esta omisión puede estar asociada con cierta falta de atención respecto del componente visual del libro álbum, de sus implicaciones narrativas y del juego que suele suponer, en este tipo de obras, la inclusión a través de la imagen de elementos simbólicos que requieren de un lector activo, con la capacidad para construir inferencias que le permitan atribuirles significado en el marco general del relato (Duran, 2000).

- Narrador

De manera explícita, al narrador alude el 31.82% de los participantes. En dos casos se evidencian aproximaciones a la tipificación: «La historia es *narrada por un personaje ajeno* a la historia» (A4) y «Es *contada en tercera persona*» (V21); sin embargo, no se hacen más especificaciones al respecto. Las demás alusiones al narrador, por su parte, presentan problemas conceptuales vinculados principalmente con la confusión entre narrador, autor y lector:

La historia *la narran* a veces *los animales*, pero casi siempre *el escritor* (S21).

Se nota que hay *un narrador que cuenta* la historia con un tono calmado *de manera que a los niños les agrada* (V3).

La historia *la cuenta quien la esté leyendo* (L2).

Es clara, entonces, la falta de familiaridad de los participantes con los elementos del discurso narrativo, ya que en *Un día diferente para el señor Amos* se presenta un narrador heterodiegético, tal vez el tipo de narrador más común, que ninguno de los participantes identifica. Además, el desconocimiento de las fronteras entre el nivel de la historia, el del discurso y el de la realidad genera interferencias que impiden a los participantes referirse de manera clara a la obra.

EN SÍNTESIS

La recepción de la obra se ve altamente limitada por el desconocimiento de los elementos clave tanto de la historia como del discurso. Si bien se percibe mayor densidad en las alusiones al nivel de la historia, el uso del metalenguaje es escaso y la reconstrucción de la trama omite aspectos relevantes del relato en cuestión. En cuanto a los elementos del discurso, las alusiones son mínimas y, en su mayoría, portan errores conceptuales. Esta situación pone en relieve la necesidad formativa de los participantes en tanto lectores de libros álbum que puedan hablar sobre los textos leídos y en tanto mediadores que puedan usar sus saberes y su experiencia lectora en función de la educación literaria de los alumnos que tendrán a su cargo.

- Después de la intervención

ELEMENTOS DE LA HISTORIA							ELEMENTOS DEL DISCURSO			
Trama	Personajes			Marco espacio-temporal			Estructura		Narrador	
Inicio- Nudo- Desenlace	Alusión explícita	Clasifi- cación	Alusión Implícita	Tiempo	Espacio		Simple	Historias paralelas	Alusión explícita	Clasifi- cación
86.36% (19) Lineal 36.36% (8)	90.91% (20)	18.18% (4)	9.10% (2)	59.10% (13) Imprecisiones 13.64% (3)	Alusión Explícita 9.10% (2)	Alusión Implícita 90.9% (20)	13.64% (3)	27.27% (6)	45.45% (10)	40.91% (9)

Tabla 39. Construcción de la narración¹⁸⁶. Después de la intervención.

¹⁸⁶ El carácter optativo de las pautas introduce la posibilidad de que los participantes aludan o no al total de los aspectos analizados, de allí que el número de alusiones en cada categoría pueda ser inferior al número de participantes (22 en total) y que el total de alusiones pueda superarlo.

- Elementos de la historia

- Trama

La reconstrucción de la historia, tras la implementación del curso mejora notablemente, puesto que en el 86.36% de los comentarios aparecen definidos los tres momentos que la articulan, y con el metalenguaje correspondiente: *inicio*, *nudo*, *desenlace* o mediante marcadores textuales que permiten comprender la secuencia de acciones y el orden en que se presentan en el discurso. Así mismo, el 36.36% precisa que la trama de *Un día diferente para el señor Amos* es lineal. Veamos un ejemplo que reúne varios de los aspectos anotados:

Nos cuenta una historia de manera *lineal* [...]; *empieza* hablándonos del señor Amos, que era muy madrugador, vivía solo y trabajaba en un zoológico, donde todos los días se tomaba tiempo para jugar con sus amigos del lugar, que eran animales. *Pero un día* Amos enferma y no puede ir a trabajar así que sus amigos preocupados deciden ir a visitarlo y a realizar las mismas actividades que Amos hacía con ellos en el zoológico. *Finalmente*, se acuestan juntos a dormir y al día siguiente los animales regresan al zoológico sin el señor Amos.

En cuanto a cada uno de los momentos de la trama, todos los participantes inician su recuento de la historia con el despertar de Amos, elemento que había sido omitido en varios de los comentarios antes de la intervención y que resulta esencial, pues la rutina del protagonista en casa ofrece un panorama sobre su personalidad y sobre su manera de vivir. Las referencias al nudo se ampliaron, a su vez, al establecer los participantes una relación entre la enfermedad de Amos y el título de la obra. Así, el 13.64% señala que son la enfermedad y la ausencia de Amos las que marcan la *diferencia* para dar lugar a la ruptura de la rutina y a las situaciones de bienestar a las que dicha ruptura conduce: «Al parecer ahí está *la explicación del título Un día diferente para el señor Amos*, desde el momento en que *él no puede ir al zoológico su día ha cambiado por completo*» (V21). En la reconstrucción de esta parte de la trama, los participantes otorgan ahora mayor importancia a las circunstancias que separan el momento en que se hace evidente la ausencia de Amos en el zoológico y la llegada de los animales a casa de su amigo. En este orden de ideas, aluden a detalles relacionados con la manera como cada animal asume la ausencia de Amos, su salida inesperada del zoológico, la espera del autobús o su acomodación dentro de él, entre otros que, provenientes principalmente de la información aportada por las imágenes,

complejizan la tensión y la dinamizan con rasgos de humor, como lo expresa la siguiente participante:

La parte del nudo [...] genera sentimientos muy distintos, primero los animales están tristes y preocupados porque Amos no llega, entonces cada animal se entretiene como esperando que pase el tiempo, pero finalmente salen en fila al paradero y allí se quedan un rato esperando el autobús. Luego los vemos a todos sentados allí dentro, pero es muy gracioso ver el elefante y el rinoceronte tan grandes. En cierto momento da la impresión de ver un bus escolar, con los niños ordenaditos en fila y luego sentados dentro (L2).

En relación con el final, en esta ocasión el 50% de los participantes se refiere a la visita y a la alegría compartida, sin más precisiones; el 18.18% explicita que la historia termina en la noche en que todos los amigos duermen juntos, y otro 18.18% afirma que termina en la contracubierta, con el regreso de los animales al zoológico sin el señor Amos. En este último caso algunos aclaran que el señor Amos pudo seguir enfermo, pero ninguno propone su muerte como una opción.

Es consistente que, en la medida en que los participantes explican el título de la obra con la inversión de la rutina de Amos, es decir con el nudo, asuman que el fin corresponde con los animales durmiendo juntos con su amigo; y que el día diferente para el señor Amos sea aquel en que no fue a trabajar y los animales vinieron a su casa. Sin embargo, queda claro que no ven que la información de la contracubierta y el título de la obra estarían vinculados tanto con el nudo como con el final de la historia si se contemplara la posibilidad de la muerte de Amos. Como hemos señalado antes, la omisión de esta posibilidad implica la necesidad de ahondar en la construcción de hipótesis de lectura que ofrezcan a los participantes mayores recursos para autorregular su interpretación personal de las obras a partir de la consideración de todos los aspectos relevantes que contienen.

- Personajes

La alusión explícita a los personajes es evidente en esta ocasión: el 90.91% de los participantes utiliza el metalenguaje y se refiere a ellos como *personajes*, y el 18.18% especifica, además, cuándo se trata de personajes protagonistas y cuándo de personajes secundarios. El 9.10% restante remite de manera directa al señor Amos y a los animales sin mencionar el rol que cumplen; no obstante, construyen una síntesis de la historia clara y

completa. En el siguiente ejemplo se aprecia la manera como el participante integra el metalenguaje a su síntesis de la obra:

Esta *inicia* contando la vida de Amos, *el protagonista de la historia*. Él era un hombre tranquilo, madrugador y ordenado a quien le gustaba trabajar en el zoológico, donde se encontraban sus amigos animales, *quienes son los personajes secundarios* (S22).

El incremento de los recursos con que cuentan los participantes para hablar sobre las obras redundan en la claridad de los comentarios. En este orden de ideas, la diferencia entre sus textos escritos antes y después de la intervención no se percibe únicamente en el uso del metalenguaje, por ejemplo, para el caso de los personajes, sino también en la construcción general de un análisis y de una interpretación de la obra en los que se muestran mayor cohesión y mayor coherencia global.

- Marco espacio-temporal
 - ✓ Tiempo

Las alusiones al tiempo, al finalizar el curso, se presentan en el 59.10% de los comentarios. Entre ellos encontramos referencias explícitas en las que los participantes, más allá de precisar el tiempo que dura la historia, señalan marcas verbales que evidencian su movilidad y que imprimen sentidos particulares, como en el siguiente caso: «Cuando Amos enferma, sus amigos deciden ir a visitarlo y a cuidar de él, *así como él “Todos los días” “Siempre”*, como resalta el narrador constantemente, cuida de ellos» (S24). Este tipo de observación deja ver el reconocimiento no sólo del transcurrir del tiempo, sino también del valor de las acciones repetitivas de Amos y de sus implicaciones en la caracterización de la amistad que sostiene con los animales del zoológico. Por otra parte, un 13.64% de los participantes intenta establecer el tiempo que dura la historia. En estos casos se presentan ciertas variaciones:

Ocurre en el lapso de dos días (C2)

Creo que esta ocurre en dos días, el primer día el señor Amos visita los animales en el zoológico y el segundo día [...] los animales deciden visitarlo a él (Y15).

La historia *dura aproximadamente dos días*, en los que muestran [...] cómo el señor Amos cuida de los animales y, en retribución, los animales lo extrañan y lo buscan para cuidar de él como él cuidó de ellos (J8).

En estos últimos fragmentos se incurre en dos imprecisiones. Por un lado, la vida de Amos se presenta como una secuencia recurrente que se rompe con la enfermedad y que se marca con la expresión “Un día”, lo que no significa que antes de esto sólo haya pasado un día. Y, por otro lado, se omite que, tras pasar la noche juntos en casa de Amos, los animales regresan al día siguiente al zoológico. Ahora bien, en los comentarios aparecen modalizadores que sugieren cierta inseguridad de los participantes respecto de la afirmación que hacen sobre el tiempo, como “creo que” o “aproximadamente”, de modo que ellos mismos son conscientes de que su apreciación puede ser dudosa. Esta situación permite identificar una debilidad respecto de la comprensión de este elemento de la historia que, por tanto, debe ser atendido con mayor detenimiento en otras oportunidades formativas.

✓ Espacio

El 100% de los participantes alude en sus comentarios al zoológico y a la casa de Amos como los espacios en los que transcurre la historia. De ellos, el 9.10% lo explicita:

Hay *dos lugares* en los que ocurren los hechos, el primero es *la casa de Amos* y el segundo es *el zoológico* (S22).

La historia [...] se desarrolla *en el zoológico y en la casa de Amos* (V3).

En el resto de los casos, los participantes integran a la reconstrucción de la historia los lugares en los que ocurren los hechos. De manera general se relaciona la casa de Amos con el espacio íntimo y el zoológico, con el lugar de trabajo. A partir de allí, se reconoce la manera como la amistad diluye las fronteras entre uno y otro: «Se invierten aquí roles, rasgos y situaciones. Todos los animales vienen a su casa, *trayendo el espacio laboral al hogareño*» (B2). El cambio, en esta oportunidad, es de orden cuantitativo y cualitativo; por un lado, todos los participantes identifican los espacios en que ocurre la historia y, por otro, interpretan el sentido y el carácter simbólico de dichos espacios. Con esto, se demuestra entender la obra como una construcción global en la que cada elemento cumple funciones comunicativas y estéticas que deben ser interpretadas por el lector.

- Elementos del discurso: Estructura – Narrador

- Estructura

El 13.64% de los participantes alude a la estructura de la narración y afirma que la historia se articula a partir de una estructura simple. En contraste, un 27.27% de los comentarios mencionan la posibilidad de una historia paralela en la ilustración relacionada con la presencia del ratón y del pájaro, que, aunque se vinculan con la historia principal, guardan cierto grado de independencia respecto de ella y se materializan exclusivamente a partir del código visual:

En el transcurso de la historia *se evidencia otra historia* de animales más pequeños como el pájaro y el ratón que acompañan la historia del señor Amos, pero sin ser mencionados (S22).

En el desarrollo de esta historia central, *hay otra de animales más pequeños* (N15).

Con respecto a esta situación no se mencionan mayores detalles, aunque sí se presentan algunas razones que justifican la hipótesis de que el ratón y el pájaro podrían hacer parte también de una historia diferente. Resalta, aquí, un cambio significativo puesto que en la primera versión del comentario ningún participante aludió a la estructura simple de la narración ni consideró tampoco la posibilidad de que la ilustración diera lugar a una historia paralela. A estas informaciones se suma, en varios casos, la alusión a la presencia del globo y de su carácter simbólico en relación con la historia, lo cual nos resulta clave pues, como hemos mencionado en apartados anteriores, el globo puede constituir un símbolo de la vida del señor Amos.

- Narrador

En la segunda versión del comentario, el 45.45% de los participantes incluye alusiones explícitas al narrador, de ellos, el 40.91% lo caracteriza como un narrador heterodieético, como se aprecia en el siguiente comentario: «Es un *narrador heterodieético*, que se encuentra *por fuera de la historia*, no tiene participación alguna en ella, él sólo nos cuenta lo que ocurre, lo que les pasa a los personajes o lo que ellos hacen» (J15).

EN SÍNTESIS

Tras la implementación de la intervención, las alusiones a los componentes de la historia y del discurso se incrementan cualitativa y cuantitativamente. Esta mejoría se percibe en el uso del metalenguaje adecuado, en la claridad de los comentarios y en una reconstrucción y una interpretación más amplias y más profundas de la obra. En este sentido, se observa cómo los participantes integran, en esta oportunidad, informaciones a las que no habían aludido en la versión anterior del comentario y cómo ahondan en otras que habían abordado de manera superficial o indirecta. Cabe decir, sin embargo, que en algunos comentarios se aprecian ciertas imprecisiones relacionadas con el tiempo y con la construcción de hipótesis respecto del fin de la historia; de allí que consideremos importante reajustar estos aspectos en implementaciones posteriores del dispositivo didáctico.

* * *

Para terminar este capítulo, puede decirse que el análisis de los resultados de la implementación del curso diseñado para mejorar la formación docente en DLIJ de la Universidad del Quindío surtió efectos altamente positivos. Esta afirmación se soporta en tres argumentos: En primer lugar, el incremento cuantitativo y cualitativo de los saberes de los participantes sobre la *Colección Semilla* (su composición, su propósito y sus destinatarios), todos ellos asociados con el lugar de la colección en el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia. En segundo lugar, el incremento cuantitativo y cualitativo de los saberes de los participantes sobre el libro álbum, sus componentes, las formas de lectura que vehicula, su potencial para la educación literaria y su presencia significativa en la *Colección Semilla*. Por último, en tercer lugar, tales efectos se concretan en el incremento cuantitativo y cualitativo de las competencias de los participantes para leer y comentar los libros álbum de la *Colección Semilla* a la luz de los requerimientos curriculares para básica primaria del estado colombiano, de forma que la preparación de los futuros maestros del país, en la Universidad del Quindío, se ajusta mucho más al trabajo que se espera de ellos.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación partió de una inquietud en relación con la formación básica docente (en Didáctica de la literatura infantil y juvenil en la Universidad del Quindío) y de un interés por el libro álbum (como un tipo de libro especialmente adecuado para la educación literaria) que nos llevó a: estudiar el currículo colombiano para educación literaria, estudiar la *Colección Semilla* y proponer, en la universidad del Quindío, una formación docente más ajustada a las políticas curriculares y a los libros a disposición en las instituciones educativas. Los óptimos resultados de dicha formación (aunque mejorable) permiten establecer algunas directrices generales que debería seguir la formación básica docente en Colombia. El trabajo realizado responde a las preguntas que nos planteamos al inicio de la investigación y que abordamos a continuación.

Respecto de ¿Cómo se define, organiza y articula la educación literaria en la política curricular colombiana?, es necesario declarar, en principio, que los *Lineamientos curriculares de lengua Castellana* (MEN, 1998) y los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN; 2006) son los documentos curriculares que aportan mayor orientación respecto de lo que se espera de la escuela en relación con la educación literaria. A nuestro modo de ver, el primero de ellos –*Lineamientos curriculares*– es el que guarda mayor consistencia con las disposiciones de la Didáctica de la literatura en términos de la formación de lectores literarios. Estos *Lineamientos curriculares* expresan una concepción clara de la literatura; en ellos se la entiende, desde un enfoque sociocultural, como una manifestación artística y, a partir de ahí, se la reconoce desde su valor en la construcción del universo simbólico de los sujetos y en su potencial para suscitar el placer estético y para fortalecer el pensamiento dialógico. En este orden de ideas, se asume que la escuela constituye un espacio fundamental para que los individuos lean obras literarias y avancen hacia la consolidación de una competencia crítica intertextual que les permita ahondar en el sentido profundo de las obras y disfrutar de la lectura. Por esta razón, en los *Lineamientos curriculares* se entiende la lectura como una actividad social y se destaca el valor de la competencia literaria y de los saberes didácticos que le permitan al maestro de literatura orientar la lectura hacia la interpretación de la obras en diálogo permanente con otras artes, con las ciencia y, en general, con el mundo.

Por su parte, los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* se articulan en una serie de procesos, organizados por ciclos que van desde la básica primaria hasta la educación media, y que orientan sobre aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer en la medida en que avanzan en el itinerario escolar. Los *Estándares* de “Literatura” parten de una aproximación a la narrativa, que luego se amplía con la poesía y los géneros teatrales, y avanzan hacia la interpretación de las obras, enriquecida por el uso de la teoría literaria. Los *Estándares* de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” ofrecen un espacio para la lectura no verbal de modo que los estudiantes, al terminar el itinerario escolar, cuenten con recursos para analizar y comprender algunos usos no verbales del lenguaje. En términos de educación literaria, hemos identificado un vínculo estratégico entre los estándares de “Literatura” y los de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” en tanto su relación permite un acercamiento efectivo a las obras literarias que involucran la imagen, con lo cual se amplía la perspectiva respecto del concepto mismo de lectura y de los saberes y competencias con que debe contar el lector para leer y con los que, en consecuencia, debe contar el maestro. En esta línea, la investigación nos ha permitido confirmar que el libro álbum es un artefacto idóneo para abordar la educación literaria en básica primaria en Colombia –aunque no sólo en este nivel de escolaridad– en la medida en que potencia la lectura tanto de imágenes como de palabras y la construcción de sentido a partir de la articulación dinámica entre los códigos, y afianza la idea de que la literatura es una construcción que puede valerse de recursos de diferente naturaleza (verbales, visuales, materiales, etc.) para generar sentidos.

Respecto de ¿Cómo es la *Colección Semilla* del PNLE de Colombia y qué libros de esta colección son los más adecuados para promover los aprendizajes literarios escolares para básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura?, podemos decir que la *Colección Semilla* es un conjunto amplio y diverso de libros –270 en total distribuidos en las categorías de *ficción, referencia e información*– que puede constituir un material relevante para la educación literaria en Colombia; no obstante, su relevancia está determinada por la valoración de la calidad estética de los libros y por el establecimiento de relaciones entre sus particularidades estéticas y propósitos específicos orientados a la formación de lectores literarios. El análisis del libro álbum narrativo literario

de la CS 2013 nos ha permitido saber que la calidad estética de estos 53 libros varía y que hay unos más adecuados que otros para abordar determinados propósitos de educación literaria. En este sentido, confirmamos que existe una especial adecuación de este corpus a la implementación de los *Estándares* de “Literatura” y de “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” para básica primaria. Lo anterior, en la medida en que las obras analizadas ofrecen un panorama variado de fantasía y realismo; permiten abordar la narración a partir de temáticas, y de elementos –tanto de la historia como del discurso– diversos; favorecen la implicación personal del lector a partir del humor, la intertextualidad, el reto intelectual, etc.; se valen de la imagen para construir sentido desde la ampliación, la contradicción o el refuerzo de las informaciones que aportan las palabras; e introducen variaciones respecto de los usos convencionales de los paratextos y, en general, de la materialidad del libro. En síntesis, se trata de obras cuya diversidad potencia la formación de lectores literarios en tanto exigen de ellos saberes y competencias también diversas.

Respecto de ¿Cómo se integran los conocimientos sobre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria dadas por la Didáctica de la literatura, y la *Colección Semilla* en los planes de formación básica docente en Didáctica de la literatura infantil de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, con el ánimo de capacitar a los futuros profesores para mediar en los aprendizajes literarios escolares para básica primaria? y ¿Cómo se podría mejorar esta integración?, hemos identificado una consistencia marcada entre la concepción de la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* y las disposiciones de la Didáctica de la literatura; así como en el reconocimiento, por parte de la Licenciatura en Español y Literatura, de la política educativa como eje fundamental para concebir los diseños curriculares. No obstante, se identificó una falta de concreción respecto de los aprendizajes escolares específicos que debía promover el futuro maestro –en relación con los niveles de la educación– y de las obras con las cuales hacerlo; de allí que el programa de la asignatura omitiera cualquier alusión a la *Colección Semilla* y a las narrativas icono-verbales, entre las que se encuentra el libro álbum.

Respecto de ¿En qué líneas debería avanzar la formación básica docente para que los maestros cuenten con herramientas para trabajar en las aulas de primaria de acuerdo con los currículos oficiales y las directrices actuales de la didáctica de la literatura, y con los libros

de la *Colección Semilla*?, podemos decir que resulta clave el estudio concreto de las políticas curriculares para educación literaria, de modo que los futuros docentes, además de conocer la concepción de literatura o de educación literaria que les subyace, sepan cuáles son los propósitos específicos dispuestos para la educación literaria en los diferentes niveles educativos y, así, se encuentren en condiciones de valorar su pertinencia a la luz de las disposiciones de la Didáctica de la literatura. Es decir, nos referimos a la necesidad de que los docentes en formación cuenten con criterios para decidir respecto de los saberes y las prácticas que mejor convengan a la formación de lectores literarios en los diferentes niveles de escolaridad. Junto a esto, es indispensable la orientación hacia la aprehensión de criterios claros y fundamentados para valorar las obras infantiles en general pero, de modo especial, aquellas que, como el libro álbum, se constituyen en la interacción entre los códigos visual y verbal. Si partimos de que las bondades del libro álbum para formar lectores literarios han sido demostradas por la Didáctica de la literatura y por los estudios de literatura infantil y juvenil, resulta consecuente que la formación docente se ocupe de proporcionar herramientas claras y precisas para valorar la calidad literaria de este tipo de obras y para aprovecharlas en su relación con los objetivos de educación literaria.

Finalmente, respecto de ¿Qué formación básica docente podría procurar, en Colombia, los conocimientos y las herramientas didácticas necesarios para promover, con los libros de la *Colección Semilla*, los aprendizajes literarios escolares correspondientes a básica primaria, teniendo en cuenta la relación entre las políticas educativas colombianas y las disposiciones sobre educación literaria establecidas por la Didáctica de la literatura?, pregunta general de la investigación, el análisis de resultados nos permite trazar unas primeras vías para la formación básica docente en el contexto de la investigación:

- El conocimiento de la *Colección Semilla* y de criterios para valorar la calidad literaria de los libros que la conforman; para lo cual, en el caso del libro álbum y de otras narrativas gráficas, los futuros docentes deben recibir formación respecto de los saberes y las competencias que demanda la lectura de este tipo de obras, entre los que se encuentra la lectura de imágenes, el conocimiento del libro como objeto, de las convenciones que suelen regirlo y de las subversiones, a esas convenciones, que las obras particulares pueden presentar.

- La conciencia sobre la obra literaria como arte, lo cual permite que los futuros docentes, a la vez que adquieren los saberes y las competencias para abordar el libro álbum, avancen hacia la dimensión estética y filosófica de las obras. En este sentido, cobra particular importancia la conversación literaria.
- Por último, proponemos la experiencia de lectura consciente, extensiva e intensiva de obras literarias, en relación con objetivos específicos de educación literaria, como eje fundamental de la actividad formadora de maestros. Pensamos que, a través de este tipo de lectura de las obras, toma corporeidad un *docente lector implícito*, en cuya concreción convergen el lector y el mediador.

6.1 Limitaciones

En cuanto al currículo colombiano para la educación literaria la tesis se propuso construir un panorama que albergara tanto su concepción como su organización y articulación. Si bien, dicho panorama se construyó a partir de las relaciones entre el currículo y la Didáctica de la literatura, no se hace un cuestionamiento a la política curricular con vías a su mejoramiento. En relación con la *Colección Semilla* una limitación de la tesis ha sido la elección metodológica de centrar la atención en el corpus de libros álbum narrativos literarios. Esto, con el ánimo de empezar a resolver un déficit en la formación docente a partir de un tipo de obras cuya eficacia para la educación literaria ha sido aprobada y demostrada por la Didáctica de la literatura, adecuadas para implementar las orientaciones curriculares para educación literaria en básica primaria en Colombia, y presente de manera más potente en las instituciones educativas públicas del país. Y, a propósito de la formación docente, nuestra investigación ofrece un estudio de caso exclusivo de la Universidad del Quindío para el cuestionamiento de la formación en DLII y para la aplicación del dispositivo didáctico. En este sentido, habría que estudiar a fondo la formación básica docente en las demás universidades colombianas, de modo que se pueda comparar y saber si ya existe, en alguna de ellas, una propuesta operativa vinculada con la nuestra.

6.2 Aportaciones, líneas de proyección y futuras líneas de investigación

6.2.1 Aportaciones

La tesis ofrece un estudio de las políticas de educación literaria para básica primaria, básica secundaria y educación media en Colombia. Asimismo, el primer estudio de la *Colección Semilla* constituido por un panorama general de la colección y un análisis concreto de los libros álbum narrativos literarios que la conforman. Sumado a esto, ofrece un dispositivo de formación básica docente que integra las disposiciones de la Didáctica de la literatura, la política educativa colombiana, la *Colección semilla*, y una organización particular de los álbumes narrativos literarios de la colección, en función de un plan de lectura intensiva y extensiva que ofrece a los futuros docentes la posibilidad de experimentar cómo funcionan los libros del corpus y cómo los saberes sobre ellos y las competencias para leerlos pueden contribuir a la formación de lectores literarios en básica primaria, con lo cual se establecen unas directrices iniciales para la formación básica docente.

6.2.2 Líneas de proyección

Después de este estudio, en teoría, queda más claro qué es lo que el estado colombiano propone como educación literaria. Esta base abre una vía de reflexión crítica sobre si realmente se está trabajando o no en función de las disposiciones curriculares y sobre las maneras como tales disposiciones inciden en la formación de lectores literarios. Por su parte, contar con una panorámica general de la *Colección Semilla* y con un estudio detallado del libro álbum abre un camino más claro hacia el uso operativo de la colección en las aulas de básica primaria. Finalmente, en cuanto a la formación docente en DLIJ, la tesis ha constituido un motor de mejoramiento a la formación de los futuros maestros en el caso particular de la Universidad del Quindío; ha dado lugar a la construcción de proyectos de investigación en la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*; y ha permitido consolidar el Semillero de investigación DLIJ, en el que se han diseñado y ejecutado cuatro proyectos que trabajaron con el libro álbum en la formación de lectores literarios en básica primaria, por una parte, y en el mejoramiento de la competencia comunicativa de niños con necesidades educativas especiales, por otra. En este orden de ideas, resulta claro que tanto los sujetos participantes de la investigación como aquellos que han recibido el curso

después de la intervención pilotada han aumentado sus conocimientos sobre qué hacer, cómo y con qué formar lectores literarios en básica primaria en Colombia.

6.2.3 Futuras líneas de investigación

En la introducción, al inicio de este documento, propusimos la analogía entre una investigación y una estación de transporte; en esa oportunidad acentuamos que ambas constituyen puntos de llegada y puntos de partida. Sea este el momento para destacar las futuras rutas por las que se puede avanzar a partir de lo que se ha construido con esta tesis.

En primer lugar, la elaboración de una programación concreta para básica primaria con los libros que ya han sido analizados para, de acuerdo con las políticas, ver cómo pueden trabajar los maestros en las aulas. En segundo lugar, la valoración, por un lado, de los álbumes literarios no incluidos en el corpus y, por otro, del total de obras literarias de la *Colección Semilla* con el ánimo de identificar su calidad estética y sus posibilidades para la educación literaria en Colombia¹⁸⁷. En tercer lugar, el dispositivo de formación básica docente puede ser cualificado con la inclusión de otro tipo de obras literarias como las poéticas y las teatrales; aun cuando nuestra elección se ha derivado, como mencionamos, del potencial del libro álbum para la educación literaria, de su lugar en la política educativa colombiana y de su presencia en la CS, a lo cual se suma la presencia de la poesía y del teatro en otros espacios académicos de la formación docente en nuestro contexto particular. También en relación con el dispositivo, se podría avanzar en su implementación y monitoreo en otras universidades; si bien nuestra intención fue analizar los resultados de una prueba piloto, y a partir de dicho análisis ajustamos el dispositivo, este se ha implementado nuevamente pero no se han recolectado datos cuyo análisis permita establecer una comparación al respecto. Consideramos que este ejercicio, a futuro, también podría incrementar los alcances de la tesis. En cuarto lugar, el análisis de la formación básica docente en Didáctica de la literatura infantil y juvenil en las demás universidades colombianas daría lugar a un panorama mucho más claro sobre el estado de la cuestión y sobre las vías de mejoramiento. Finalmente, identificamos una futura línea de investigación asociada directamente con la mediación. Nuestra investigación puso el foco de la formación

¹⁸⁷ Al respecto, en el marco de la investigación identificamos que de los veintinueve libros de poesía con que cuenta la *Colección Semilla* nueve son álbumes y, por otra parte, que la colección sólo ofrece un libro que reúne piezas teatrales.

docente en el conocimiento profundo del corpus y de su potencial para abordar propósitos de educación literaria específicos, en vista del desconocimiento absoluto de estos aspectos. Es decir, hemos trabajado con un corpus de libros álbum de la *Colección Semilla* para proporcionar saberes y competencias que permitan a los futuros docentes actuar como mediadores; pero esta formación se enriquecería ahondando en la consciencia sobre las capacidades de los sujetos que asisten a las aulas de básica primaria, a quienes los futuros docentes deberán educar literariamente. Si a este momento hemos operado sobre dos dimensiones del triángulo didáctico: los docentes y los libros, la inclusión del estudiante, parte integrante de esta realidad, representaría un paso importante en la formación básica docente.

Con todo esto, la tesis ha contribuido a la reflexión personal y constante sobre el propio ejercicio docente en el contexto universitario. Sobre las maneras como este proceso de formación de maestros constituye un proceso propio de formación personal y profesional. La lectura literaria compartida, la conversación sobre las obras y el cuestionamiento sobre las prácticas han permitido experimentar que sí es posible contribuir, a través de la formación de maestros, a la construcción de una sociedad en la que los individuos ejerzan su derecho a la lectura literaria, a los placeres que provoca y, con ello, a posicionarse como parte integrante de un mundo diverso en cuya diversidad es posible y necesario reconocerse.

7. REFERENCIAS

7.1 Bibliografía

- Aguiar e Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belmiro, C. A. (2010). “A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 403-420. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200007>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Bierwisch, M. (1965). *Poetik und linguistik*. Munich: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bosch, E. (2007). “Hacia una definición de álbum”. *AILIJ, Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (11), 25-45.
- Bosch, E. y Duran, T. (2009). “Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen”. En S. Yubero, J. A. Caride, E. Larrañaga (coords., pp. 317-326), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII Seminario interuniversitario de pedagogía social*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bourdieu, P. (2012). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: SigloVeintiuno.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bucheton, D. (2008). “Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français”. En Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir., pp. 15-27), *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français*. Bruselas: De Boeck.
- Camps, A; Guasch Boyé, O; y Ruiz Bikandi, U. (2010). “La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura”. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, (55), 71-80.
- Carroll, L. (1865). *Alice’s adventures in wonderland*. Londres: Macmillan Publishers.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. (2010). “Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a... Mediadores y promotores”. En J. Cortés (coord., pp. 429-442), *CILELIJ: Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Santiago de Chile: Chile.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (1990). “The Reader in the Book”. En P. Hunt (ed., pp. 91-114), *Children’s Literature. The developmen to criticism*. London: Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2015). “La adquisición de la competencia literaria”. En C. Lomas (coord., 121-138), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó. (Colección Crítica y Fundamentos).

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis. (Original: 1999).
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2002). “El papel de la mediación en la formación de lectores”. En T. Colomer; E. Ferreiro y F. Garrido. (coords., pp. 9-29), *Lecturas sobre lecturas* México: Conaculta.
- Colomer, T. (1999). El álbum y el texto. En J. I. Muñoz Tébar y M. C. Silva-Díaz (eds., pp. 29-33), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Original: 1991)
- Colomer, T.; Manresa, M. y Silva-Díaz, M. C. (2005). “Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar”. *Quaderns digitals.net*. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- Consejo, E. (2011). “Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil”. *Ocnos*, (7), 111-122.
- Culler, J. (1974). *Poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- De Amo, J. (2009). “El lector modelo en la narrativa infantil: Claves para el desarrollo de la competencia literaria”. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, (51), 29-43.
- De Brunhoff, J. (1931). *Histoire de Babar: le petit Éléphant*. Paris: Editions du Jardin des Modes.
- De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Argentina: Comunicarte.
- Díaz-Armas, J. (2008). “Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector”. En A. Mendoza (coord., pp. 177-190), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Dilthey, W. (1976). “The rise of hermeneutics”. en P. Connerton (ed.), *Critical sociology*, Nueva York: Penguin. (Original: 1900).
- Doonan, J. (2005). “El libro-álbum moderno”. En B. Bellorín. (ed., pp. 46-65), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Dubois-Marcoín, D. y Tauveron, C. (2005) “Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne”. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (32), 3-15.
- Douzou, O. (2015). “Álbum”. En S. Van der Linden (pp. 142-146). *Álbum[es]*. Barcelona-Caracas: Ekaré-Banco del libro.
- Dueñas, J; Tabernero, R; Calvo, V; y otros. (2013). “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores”. *Ocnos*, (11), 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). “Entre países: la acción educativa en nuestro entorno”. En T. Colomer (coord., pp. 59-116), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.
- Duran, T. (2008). “Aprendiendo de los álbumes”. *Casa de leitura.org. ABZ da Leitura - Orientações Teóricas. Fundação Gulbenkian*. Recuperado de

- http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf
- Duran, T. (2007). "El álbum: un modelo de la narratología postmoderna". *Primeras noticias de literatura infantil y juvenil*, (230), 31-38.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Duran, T. (coord.). (2000). *¡Hay que Ver!: Una Aproximación al álbum Ilustrado*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. (1998). *Primeres literatures*. Barcelona: Pirene.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fish, S. (1989). "La literatura en el lector". En R. Warning (ed., pp. 111-132), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- [Fisher, C; Fox, D; y Paille, E. \(1996\). "Teacher Education Research in the English Language Arts and Reading". *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: Macmillan.](#)
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Fittipaldi, M. (2008). *Travesías Textuales: Inmigración y Lectura de Imágenes*. (Tesis Fin de Máster). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Fittipaldi, M. y Colomer, T. (2014). "Currículo literario y lectores escolares". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (66), 17-24.
- Fraisse, E. (2012). "Enseignement et littérature dans le monde". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61): 35-45.
- [Gallego, M. \(1991\). "Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las "teorías de creencias de los profesores". *Revista Española de Pedagogía*, \(198\), 287 – 325.](#)
- Gennete, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gennete, G. (1982). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Golden, J. M. y Gerber, A. (1990). "A Semiotic Perspective of Text: The Picture Story Book Event". *Journal of Reading Behaviour*, 22(3), 203-219.
- [Grisham, D. \(2001\). "Developing preservice teachers' perspectives on reader response". *Reading Horizons*, 41\(4\), 211-238.](#)
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: PrintCenter
- Hanan, F. (2017). *Libro de resúmenes. 6º Foro iberoamericano sobre literacidad y aprendizaje*. Madrid: AELE Y ECOLE.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". En J. Pride y J. Holmes (eds., pp. 269-293), *Sociolinguistics*, Londres: Penguin Books.
- [Imbernón, F. \(1994\). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.](#)
- Iser, W. (1978). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

- Jauss, H. (1987). "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En J. Mayoral (ed., pp. 59-85), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- Jurado, F. (2017). "El arte literario en la escuela". *Ruta Maestra*, (20), 14-19.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). "Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books". *The Lion and The Unicorn*, 23(2), 157-183.
- Lartitegui, A. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Albolote: Barbara Fiore.
- Lee, S. (2010). *Sombras*. Albolote: Barbara Fiore.
- Lee, S. (2008a). *La ola*. Albolote: Barbara Fiore.
- Lee, S. (2008b). *Espejo*. Albolote: Barbara Fiore.
- [Lerner, D. \(2001\). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.](#)
- Lewis, D. (2005). "La constructividad del texto: el libro álbum y la metaficción". En B. Bellorín. (ed., pp. 86-103), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picture Books: Picturing Text*. Londres y Nueva York: Routledge-Farmer.
- Lewis, D. (1996a). "Going Along with Mr. Gumpy: Polysystemy & Play in the Modern Picture Book". *Signal: approaches to children's books*, (80), 105-119.
- Ley N° 115: Ley general de educación. Congreso de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Lioni, L. (2005). "Antes de las imágenes". En B. Bellorín. (ed., pp. 150-155), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Llinares Ciscar, S. (1992). "Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores". *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- Lluch, G. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Lomas, C. (2002). "La educación literaria en la enseñanza obligatoria". *Revista Kikirikí, Cooperación Educativa*, (64), 43-50.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Margallo, A. (2012a). "La educación literaria en los proyectos de trabajo". *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 139-156.
- Margallo, A. (2012b). "Qué literatura para los recién llegados". En T. Colomer y M. Fittipaldi (eds., pp. 144-171), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Caracas - Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Margallo, A. y Fittipaldi, M. (2009). "El álbum: una lectura para la integración de los adolescentes recién llegados". *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, (51), 80-90.
- Martínez-Miguélez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Massengill, D; Dvorak, M; y Bates, K. (2007). "Promise and Possibility – Hope for Teacher Education: Pre-service Literacy Instruction Can Have an Impact". *Reading Research and Instruction*, 46(3), 223-254. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/19388070709558469>

- Mercier, A. y Tourron-Bertrand, I. (2013). "Formation des maîtres et littérature de jeunesse: un naufrage". *BBF: Bulletin des Bibliothèques de France*, 58(2): 16-19.
- Mendoza, A. (2008). "Textos dentro de textos: reescritura metafictional para formar al lector". En A. Mendoza (coord., pp. 69-90), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Barcelona: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (1999). "Función de la literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la competencia literaria". En P. Cerrillo y J. García (coords., pp. 11-53), *Literatura Infantil y su Didáctica*. Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (1998). *Tú Lector. Aspectos de interacción texto – lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1988). "La competencia literaria. Una observación en el ámbito escolar". *Revista Tavira*, (5), 25-55.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2003). "Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos", En A. Mendoza (coord., pp. 3-31), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Colección Semilla: Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares, Catálogo 2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. (Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas PNLE).
- Ministerio de Educación Nacional (2013a). *Presentación Colección Semilla*. [Diapositivas]. CD ROM.
- Ministerio de Educación Nacional (2013b). *Análisis porcentual Colección Semilla*. [Diapositivas]. CD ROM.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Pre escolar, Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para el Área de Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moure, G. y Fernando Martín Godoy. (2002). *El oso que leía niños*: Bogotá: Ediciones SM.
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picture books Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1998). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: The University of Georgia Press.
- Palomares Marín, M. (2015) "Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria". *Investigaciones sobre lectura*, (3), 44 – 66.

- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text and the Poem: The Transaccional Theory of the Literacy Work*: Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosero, J. (2010). “Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado”. *José Rosero, Bogotá, sitio web s/n*. Recuperado de <http://www.joserosero.com/lab/pdf/cinco.pdf>
- Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, (6), [en línea]. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?lang=es>
- Ruíz Dominguez, M. (2008). “Rasgos del album metaficcional: *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*”. En A. Mendoza (coord., pp. 27-35), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Rulfo, J. (1955) *Pedro Páramo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, M. & Forero, F. (2004). *Marco general de la profesión del maestro. La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. Bogotá: ASCOFADE.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Barcelona: Blume.
- Shulevitz, U. (2005). “¿Qué es un libro-álbum?” En B. Bellorín. (ed., pp. 8-13), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Shulman, L. (1986) “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational researcher*, 15(2), 4 -14.
- Silva-Díaz, M. C. *Lectura de álbumes* (lectura). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España. Semana presencial del Master en Libros y Literatura infantil. Septiembre 29- Octubre 3 de 2014.
- Silva-Díaz, M. C. (2009). “Entre el texto y la imagen: álbumes y libros ilustrados”. En T. Colomer (coord., pp. 151-166), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Silva-Díaz, M.C. (2006). Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula. En A. Camps (coord., pp. 119-136), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Silva Díaz, M. C. (2001a). “La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico” (primera parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, (5) [en línea]. Consultado en <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=542>
- Silva Díaz, M. C. (2001b). “La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (segunda parte)”. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, (6), [en línea]. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?lang=es>
- Silva-Díaz, M. C. y Corchete, T. (2002). “Ver y leer: historias a través de dos códigos”. En Teresa Colomer (coord., pp. 19-37), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Sipe, L. R. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education* 29(2), 97-108.
- Solé, I. (1995). "El placer de leer". *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, (3), 2-8.
- Stubbs, M. (1987). *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Madrid: Alianza.
- Tejerina, I. (2005). "Literatura infantil y formación de un nuevo maestro". *Biblioteca Virtual Universal*. Recuperado de https://www.europeana.eu/portal/es/record/90901/nd_ark_59851_bmcn01g9.html
- Thomas, J. (1978). "Théorigénérative et poétique littéraire". *Langages*, (51), 7-64.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turrión, C. (2012). "La ambigüedad de significado en el álbum ilustrado". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78.
- Licenciatura en Español y Literatura (2008). Proyecto Educativo del Programa (PEP). Armenia: Universidad del Quindío.
- Licenciatura en Español y Literatura (2013). Microcurrículo Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil. Armenia: Universidad del Quindío
- Valencia, M. y Real, N. (2014). "Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria". *Infancias Imágenes*, 13(1), 113-118.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona-Caracas: Ekaré-Banco del libro.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l' album*. La Puy-en-Velay: l'Atelier du possin soluble.
- Van der linden, S. (2003). "L'album, entre texte, image et support". *La Revue des Livres pour Enfants*, (214), 59-68.
- van Dijk, T. (1976). "Aspectos de una teoría generativa del texto poético". En A. J. Greimas (dir., pp. 239-271), *Ensayos de semiótica y poética*. Barcelona: Planeta.
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación*, 19(2), 333-345.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. y Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Warmack, W. (2007). *Elementary Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Reading*. (Tesis doctoral), Auburn University. Alabama. USA.
- Wilde, O. (2002). *Cuentos*. Barcelona: Gredos.

7.2 Libros de la Colección Semilla¹⁸⁸

- Alba Rico, S. y Xavi Sellés. (2009). *El ratoncito Roquefort*. Barcelona: Takatuka.
- Alcántara, R. y Gusti. (2011). *Tento y el regalo de mamá*. Zaragoza: Edelvives. (Colección El perrito Tento)
- Alcántara, R. y Gusti. (2011). *Tento y sus juguetes*. Zaragoza: Edelvives. (Colección El perrito Tento).

¹⁸⁸ Los libros que conforman la *Colección Semilla* constituyen ediciones especiales realizadas para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2011). Por esa razón, las referencias bibliográficas pueden presentar algunas variaciones respecto de ediciones anteriores.

- Aliki. (2006). *¡Oh, música!* Barcelona: Juventud.
- Amaya, M del P. y Mauricio Osorio. (2009). *Tarjetas*. Bogotá: Panamericana. (Colección Todo niño es un artista).
- Andricain Hernández, S., Rodríguez, A. O. y Ana María Londoño (2010). *Adivínalo si puedes*. Bogotá: Panamericana (Colección Que pase el tren).
- Banks, K. y Tomek Bogacki. (1999). *El pájaro, el mono y la serpiente en la selva* (Traducción al español de Christiane Reyes). Barcelona: Juventud.
- Barbot, D. y Morella Fuenmayor. (1990). *Rosaura en Bicicleta*. Caracas: Ekaré. (Colección Ponte poronte).
- Barton, B. (2007). *La gallinita roja* (Traducción al español de Rafael Ros). Barcelona: Corimbo.
- Bergna, M. y Fabricio Vanden Broeck. (2006). *Chico Rey*. México: Castillo. (Colección La otra escalera).
- Bouhet, B. y Pronto (2005). *Los Vehículos*. Larousse (Colección Mi pequeña enciclopedia).
- Blanco, R. (2005). *Cuentos pulga*. Barcelona: Thule Ediciones
- Bradbury, R. D. y Noemí Villamuza. (2005). *Encender la noche* (Traducción al español de Esther Rubio). España: Kókinos.
- Brown, R. (2001). *Diez semillas* (Traducción al español de Mary luz Ponce). Barcelona: Brosquil. (Colección Querido mundo).
- Buitrago, J. y Rafael Yockteng. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Los especiales de A la orilla del Viento).
- Colella, O. (2006). *Opuestos*. Buenos Aires: Sigmar. (Colección Primeras imágenes).
- Cotte, C. (2010). *Chumba la cachumba*. Caracas: Ekaré. (Colección Clave de sol).
- Cousins, L. (2007). *Maisy grande, Maisy pequeña: el libro de los opuestos*. Barcelona: SerreS. (Colección Libros de autor).
- Cuxart, B. (2010). *Modela tus animales*. Barcelona: Edebé (Colección Dibujo y Manualidades).
- Da Coll, I. (2006). *Chigüiro viaja en chiva*. Bogotá: Babel Libros. (Colección Chigüiro).
- Dautant, M. (comp.). y María E. Repiso. (2007). *¡No se aburra!: palabras para reír y jugar*. Bogotá: Ediciones B. (Colección Iguana).
- De la Fontaine, J. y Manuel Crespo Veigas. (2010). *Fábulas de la Fontine*. Bogotá: Educar. (Colección Érase una vez).
- Denou, V. (2006). *Teo se disfraza*. Barcelona: Timun Mas. (Colección Teo descubre el mundo).
- Desnoëttes, C. y Isabelle Hartmann. (2007). *Tam-tam colores* (Traducción al español de P. Rozarena). Zaragoza: Luis Vives. (Colección Álbumes).
- Dickins, R. y Uwe Mayer. (2007). *Mi pequeño museo de bellas artes*. UK: Usborne.
- Douzou, O. (2011). *Lobo*. (Traducción al español de Diana Luz Sánchez). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Colección Los especiales de A la orilla del viento). (Original en francés, 1995).
- Dreser, E. y Marisol Fernández. (1996). *Manuela color canela*. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Los especiales de A la orilla del viento).
- Esopo. (1982). *Fábulas de Esopo*: Barcelona: Salvatella S.A.
- Fernández, L. y Ricardo Ramírez Arriola. (2005). *Danza traigo*. México: Castillo. (Colección La otra escalera)
- Francotte, P. (2008). *Lejos de mi país* (Traducción al español de Marcelo E. Mazzanti). Barcelona: La Galera. (Colección Álbumes ilustrados). (Original en francés, 2008).

- Furlaud, S., Verboud, P. y Uwe Ommer. (2003). *Familias: un viaje alrededor del mundo*. Madrid: Ediciones SM.
- Geeslin, C. y Ana Juan. (2006). *Elenita* (Adaptación al español de José Morán). España: Kókinos. (Original: 2004).
- González, O. y María E. Repiso. (2008). *Cuenta que te cuento*. Bogotá: Ediciones B. (Colección Iguana).
- Holzwarth, W. y Wolf Erlbruch. (2009). *El pequeño topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza* (Traducción al español de Miguel Azaola). Madrid: Alfaguara. (Colección Nidos de Lectura). (Original en inglés, 1989).
- Izagirre, K. y Antton Olariaga. (2009). *Pies sucios*. Barcelona: Takatuka SL.
- James, S. (2010). *León y Beto*. Barcelona: Castillo.
- Jiménez Fajardo, T. y Pep Brocal. (2005). *La vuleta al mundo en 25 canciones*. Barcelona: La Galera.
- Jusayú, M. Á. y Monika Doppert. (2003). *Ni era vaca ni era caballo...* Caracas: Ekaré. (Colección Así vivimos).
- Kasza, K. (2009). *Una cena elegante* (Traducción al español de Ximena García Chica). Bogotá: Norma. (Colección Buenas Noches).
- Kasza, K. (2006a). *Mi día de suerte* (Traducción al español de Cristina Puerta). Bogotá: Norma. (Colección Buenas Noches).
- Kasza, K. (2006b). *Dorotea y Miguel* (Traducción al español de Cristina Aparicio). Bogotá: Norma. (Colección Buenas noches).
- Keselman, G. y Noemí Villamuza. (2006). *De verdad que no podía*. España: Kókinos.
- King, A. y Tony Kenyon (2006). *Formas*. Bogotá: Panamericana (Colección Jóvenes científicos).
- Klinting, L. (1999). *Castor y Fripp lo reparan todo* (Traducción al español de Zendera Zariquiey). Barcelona: Zendera Zariquiey. (Colección Castor).
- Krahn, F. (2000). *La familia Numerozzi*. Caracas: Ekaré. (Colección Ponte poronte).
- Kurusa y Monika Doppert. (2009). *La calle es libre*. Caracas: Ekaré.
- Ledu, S. y Gianni De Conno. (2006). *¿Y si vivieras en...?* México: Combel.
- Maar, P. y Eva Muggenthaler. (2009). *Los viajes de Olga* (Traducción al español de José Luis Reina Palazón). Barcelona: Takatuka.
- McBratney, S. y Anita Jeram. (2004). *Todos sois mis favoritos* (Traducción al español de Esther Rubio). España: Kókinos.
- McNaughton, C. (2007). *¡De repente!* (Traducción al español de Cristina Aparicio). Bogotá: Norma. (Colección Buenas noches).
- Meunier, H. y Nathalie Choux. (2011). *¡Al furgón!* (Traducción al español de Patric de San Pedro). Barcelona: Takatuka.
- Milbourne, A. y Teri Gower. (2010). *1001 cosas que buscar en pueblos y ciudades*. UK: Usborne. (Colección 1001 cosas que buscar).
- Montes, G. y Isol. (2009). *Había una vez una llave*. Barcelona: Alfaguara. (Colección Pintocuentos).
- Muller, G. (2001). *Adivina quién hace qué*. Barcelona: Corimbo.
- Norac, C. y Claude K. Dubois. (1999). *La isla de los mimos* (Traducción al español de Anna Coll Vincent). Barcelona: Corimbo. (Colección Biblioteca del ratoncito Pérez).
- Onyefulu, I. (2008). *A de África*. España: Oxfam Intermón. (Colección Alfabeto solidario).

- Oran, H. y Satoshi Kitamura. (2008). *En el desván*. (Traducción al español de Verónica Uribe). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Colección Los especiales de A la orilla del Viento).
- Oran, H. y Satoshi Kitamura. (2006). *Fernando Furioso* (Traducción al español de Verónica Uribe). Caracas: Ediciones Ekaré. (Colección Libros de todo el mundo).
- Paz Ipuana, R. (comp) y Vicky Sempere. (2007). *El conejo y el Mapurite: cuento guajiro*. Caracas: Ekaré. (Colección Narraciones indígenas).
- Pescetti, L. M. y O'Kif. (2010). *Caperucita Roja: tal como se la contaron a Jorge*. Bogotá: Alfaguara. (Colección Alfaguara infantil).
- Picó, F. y María Antonia Ordóñez. (2005). *La peineta colorada*. Caracas: Ekaré. (Colección Así vivimos).
- Pommaux, Y. (1998). *La fuga*. (Traducción al español de Anna Coll Vinent). Barcelona: Corimbo. (Colección Álbumes ilustrados).
- Ramírez Arriola, R. (2005). *¿Y tú qué ves?* México: Castillo. (Colección La otra escalera).
- Rathman, P. (2001). *Buenas noches, Gorila*. Caracas: Ekaré. (Colección Libros de todo el mundo).
- Recorvits, H. y Gabi Swiatkowska. (2006). *Me llamo Yoon* (Traducción al español de Christine Reyes) Barcelona: Juventud. (Colección Álbumes ilustrados).
- Rex, A. (2008). *Frankenstein se hace un sándwich: y otras historias que seguro te van a gustar pues tratan de monstruos y algunas también de comida*. Barcelona: Océano Travesía.
- Rincón, M. C. y Victoria Peters R. (2011). *Tiki, tiki, tai: arrullos, secretos y relatos Rrom colombianos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Fundalectura.
- Rincón, M. C. y Dipacho. (2011). *Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Fundalectura.
- Rodríguez, B. (2005). *Ladrón de gallinas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Rosamel, G. (2007). *Manualidades con arcilla*. Barcelona: Zendrera Zariquiey (Colección Manualidades).
- Royston, A. (2009a). *Animales de la selva*. Buenos Aires: Sigmar. (Colección Abre tus ojos).
- Royston, A. (2009b). *Animales de la granja*. Buenos Aires: Sigmar. (Colección Abre tus ojos).
- Rueda, C. (2012). *¡Vaya apetito tiene el zorrillo!* Bogotá: Plaza y Janes Editores.
- Schärer, K. (2010). *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* (Traducción al español de José Antonio Salinas). Barcelona: Océano Travesía. (Colección Los álbumes).
- Sellier, M. y Marion Lesage. (2006). *África, pequeño Chaka...* (Traducción al español de P. Rozarena) Zaragoza: Edelvives. (Colección Álbumes).
- Serres, A. y Judith Gueyfier. (2010). *Yo seré tresmil millones de niños*. Zaragoza: Edelvives.
- Sis, P. (2010). *Mensajero de las estrellas: Galileo Galilei*. México: Castillo.
- Stead, P. C. y Erin E. Stead. (2012). *Un día diferente para el señor Amos*. Barcelona: Océano Travesía. (Colección Los álbumes).
- Stoll Walsh, E. (2009). *Pinta ratones* (Traducción al español de Gerardo Cabello). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Colección Los especiales de A la orilla del viento).
- Theulet-Luzié, B. (2003). *¡Reciclamos!: creaciones con material recuperado*. Barcelona: Zendrera Zariquiey. (Colección Brico Eco).

- Thomas, A., Langdon, N. y Graham Round. (1990). *Mi primera matemática. Pensando y midiendo*. Barcelona: Lumen (Colección Mi primera matemática).
- Tjong-Khing, T. (2007). *¿Dónde está el pastel?* México: Castillo. (Colección Castillo de la lectura).
- Van Aerssen, I. y Aldrete- Hass, J. A. (2010). *Arquitectura para niños*. México: Limusa.
- Van de Wouwer, B. (2002). *Creando instrumentos con los niños*. Barcelona: Zendrera Zariquiey. (Colección Brico Eco).
- Vera, P. y Peter Kavanagh. (1998). *Hago mis juguetes*. Buenos Aires: Sigmar. (Colección Pequeños artesanos).
- Vera, P. y Peter Kavanagh. (1998). *Imprimo con sellos*. Buenos Aires: Sigmar. (Colección Pequeños artesanos).
- Wiesner, D. (2007). *Flotante*. (Adaptación al español de Francisco Ibarra Meza). Barcelona: Océano Travesía.
- Winter, J. (2010). *La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán*. Barcelona: Juventud.
- Zambrano, A. (comp.). y Juan Sierra. (1999). *Bichonanzas y adiviplantas*. Bogotá: Panamericana (Colección Que pase el tren).

8. ANEXOS

Anexo I. Consentimiento informado

El presente documento se elabora con la intención de que los estudiantes de la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*, de la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, conozcan y aprueben su participación en la investigación sobre Formación docente en LIJ, realizada por la docente Mariana Valencia Leguizamón, en el marco del Doctorado en Didáctica de la LIJ de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicha participación consiste en el diligenciamiento de tres instrumentos de recolección de datos. Ninguna de estas prácticas incidirá en las calificaciones de los estudiantes; no obstante, están diseñadas para fortalecer su formación en el campo de la LIJ.

Toda la información recogida a través de los instrumentos mencionados será manejada, con fines investigativos, únicamente por la docente. Para efectos de publicación y difusión de resultados de investigación, la identidad de los participantes será reemplazada con el propósito de preservar su intimidad.

FECHA

NOMBRE

FIRMA

1. _____

Anexo II. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento 1. Tarea escrita sobre la *Colección Semilla*

1. ¿Conoce la *Colección Semilla*?

Escriba todo lo que sabe de ella y de los libros que la integran.

Instrumento 2. Cuestionario sobre libro álbum¹⁸⁹

Datos personales e información general

a. Nombre: _____ b. Edad: ____ c. Sexo: ____

b. Su escolaridad obligatoria inició en el año: _____ y finalizó en el año: _____

c. ¿Ha realizado estudios de pregrado o de educación no formal antes de su ingreso a la Licenciatura en español y literatura?

Sí ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa: Nombre el programa _____

Número de semestres cursados _____ Finalizado _____

d. En la Licenciatura en español y literatura, usted ha cursado los espacios académicos:

Introducción a la literatura ____

Géneros teatrales ____

Teorías de la narrativa ____

Teorías de la poesía ____

Literatura colombiana ____

Literatura latinoamericana ____

Literaturas marginales ____

1. Un libro álbum es

¹⁸⁹ Como se adelantó en el capítulo 2 (“Diseño general de la investigación y metodología”), como parte del segundo instrumento de recolección de datos, al inicio del curso, los participantes rellenaron la ficha que indagaba por la información personal y general.

2. Entre las principales características del libro álbum se pueden contar:

- _____
- _____
- _____
- _____

3. ¿Ha leído libros álbum? Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa mencione algunos de ellos:

- _____
- _____
- _____

4. ¿La lectura de libros álbum exige habilidades particulares? Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa, mencione algunas de ellas:

- _____
- _____
- _____

Si mencionó algunas habilidades, ¿usted cuenta con ellas? Si ____ No ____ Parcialmente ____

5. ¿Es importante la lectura de libros álbum en educación básica y media? Si ____ No ____

¿Por qué?

Instrumento 3. Comentario de texto

Nombre: _____ Grupo: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Escriba un comentario sobre el libro álbum *Un día diferente para el señor Amos* de Philip C. Stead y Erin E. Stead (il.). Para la elaboración puede contemplar las preguntas orientativas, listadas abajo. Tenga en cuenta que, por su condición de guía optativa, las preguntas no deberán responderse de manera directa, ni abordarse de modo lineal, ordenado, ni en su totalidad. Se trata de hacer un comentario que incluya los aspectos que a usted le resulten interesantes, tanto de la historia que se cuenta, como de la forma como se cuenta. La extensión mínima será una página, no hay extensión máxima. Procure que su letra sea clara. Cuenta con 40 minutos. Recuerde que esta actividad persigue fines investigativos en Didáctica de la LIJ, de allí que no incida de manera alguna en sus calificaciones en la asignatura. Gracias por su colaboración.

Preguntas orientativas

- ¿Cómo es el libro? ¿Qué vemos antes de abrirlo?
- ¿Qué tipo de historia se explica, cómo se desarrolla y cómo se cuenta?
- ¿Quiénes aparecen en la historia? ¿Qué tipo de relación tienen?
- ¿Cuándo, dónde y durante cuánto tiempo ocurre la historia?
- ¿Quién cuenta la historia, cómo y para quién?
- ¿Cómo se relacionan palabras e ilustraciones?
- ¿Esta historia le hace pensar en otros libros o en otros textos?
- ¿La historia es triste, divertida, entenece, provoca sonrisa...?
- ¿Qué aporta cada uno de todos estos aspectos a la historia?