

**EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA  
DESDE LA PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INICIAL**



**DIANA MARÍA VÁSQUEZ RENDÓN**

**Directora de tesis**

**DEISY LILIANA CUARTAS MONTERO**

**Línea de investigación**

**DISCURSO, LENGUAJE Y POLÍTICAS DE PLURILINGÜISMO**

**UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CALI, COLOMBIA**

**2019**

## Contenido

	Pág.
Resumen.....	10
Introducción .....	11
 Capítulo 1. Problema de investigación .....	 16
1.1 Descripción del problema .....	16
1.2 Pregunta de investigación .....	22
1.3 Objetivos de la investigación .....	22
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivos específicos .....	23
1.4 Justificación .....	23
1.4.1 Relevancia del estudio .....	25
1.4.2 Limitaciones del estudio .....	30
 Capítulo 2. Marco Teórico .....	 33
2.1 Estado del arte.....	33
2.2. Libro Álbum.....	36
2.2.1 ¿Qué es un Libro Álbum? .....	36
2.3 Las disciplinas desde el Libro Álbum.....	40
2.4 Principales aportes para el desarrollo de conocimiento desde el Libro Álbum .....	41
2.4.1 Concepción de lectura.....	42
2.4.2 Criterios para la selección de textos.....	44
2.4.3 La perspectiva legal: políticas curriculares del MEN .....	46
2.4.4 Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura .....	54
2.4.5 Mediación didáctica con el texto .....	56
2.4.5 Tipologías textuales .....	59
2.4.6 Modos de leer y esquemas del lector .....	61
 Capítulo 3. Metodología .....	 65
3.1 Naturaleza de la investigación .....	65
3.2 Población y muestra.....	68
3.2.1 Docentes del municipio de Jamundí (Valle).....	70
3.3 Fases de la investigación.....	73
3.3.1 Seminario-Taller .....	73
3.3.2 Acompañamiento para la caracterización de las clases.....	79

3.3.3 Acompañamiento <i>in situ</i> .....	81
3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información .....	85
Primera Parte - Técnicas .....	85
3.4.1 Instrumento 1: Grabación audiovisual .....	86
3.4.2 Instrumento 2 Encuestas .....	86
3.4.3 Instrumento 3 Memoria de la experiencia .....	92
3.4.4 Instrumento 4 Grupo de discusión .....	92
3.5 Aspectos éticos vinculados con la investigación .....	923
3.6 Cronograma de actividades .....	94
Capítulo 4. Resultados .....	96
4.1 Categorías de análisis.....	96
4.1.1 Diversidad en las concepciones de los docentes.....	98
4.1.2 Estrategias didácticas y prácticas lectoras .....	105
4.1.3 Sobre el docente como mediador.....	115
4.1.3.1 La mediación docente en las prácticas sociales de apropiación del lenguaje	118
4.1.4 El Libro Álbum como estrategia didáctica: algunas recomendaciones	121
4.2 Resumen documentos en físico	123
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones .....	1276
5.1 Conclusiones.....	1276
5.1.1 Implicaciones en el campo de saber	126
5.1.1 Implicaciones para la investigación .....	130
Referencias Bibliográficas .....	132
Anexos .....	138

## Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Capítulo 1 .....	13
Figura 2. Contraste entre la línea de indicatividad en occidente y oriente .....	27
Figura 3. Capítulo 2 .....	32
Figura 4. Foto de portadas de textos Libros Álbum.....	39
Figura 5. Disciplinas desde el Libro Álbum: autores y año.....	41
Figura 6. Capítulo 3 .....	64
Figura 7. Mapa municipio de Jamundí-Valle del Cauca.....	69
Figura 8. Collage fotos Biblioteca municipal Jamundí-Valle.....	81
Figura 9. Capítulo 4 .....	95
Figura 10. Caperucita Roja .....	126

## Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Disciplinas y conceptos .....	42
Tabla 2. Tipologías textuales .....	59
Tabla 3. Matriz metodológica.....	67
Tabla 4. Instituciones Educativas Oficiales Jamundí-Valle .....	71
Tabla 5. Lista de participantes .....	72
Tabla 6. Seminario-Taller SESIÓN UNO .....	74
Tabla 7. Seminario-Taller SESIÓN DOS .....	76
Tabla 8. Seminario-Taller SESIÓN TRES .....	76
Tabla 9. Listado preguntas lectura código lingüístico e icónico.....	77
Tabla 10. Proceso de preparación lectura .....	78
Tabla 11. Seminario-Taller SESIÓN CUATRO.....	79
Tabla 12. Caracterización de las clases.....	79
Tabla 13. Acompañamiento in situ .....	81
Tabla 14. Formato registro de observación en aula .....	82
Tabla 15. Formato instrumento planeación .....	84
Tabla 16. Instrumento Retroalimentación Pedagógica .....	85
Tabla 17. Sesión uno: formato registró 1 .....	87
Tabla 18. Sesión uno: formato registro 2.....	88
Tabla 19. Sesión uno: formato registró 3.....	89
Tabla 20. Sesión uno: formato registró 4.....	89

Tabla 21. Sesión dos: formato registro 5 .....	90
Tabla 22. Sesión tres: formato destrezas y estrategias.....	91
Tabla 23. Sesión tres: ficha de sistematización de síntesis final.....	91
Tabla 24. Registro memorias .....	92
Tabla 25. Cronograma actividades investigación .....	94
Tabla 26. Concepciones de las docentes sobre la lectura .....	100
Tabla 27. Estrategias didácticas empleadas por las docentes en el aula.....	107
Tabla 28. Lista cuentos utilizados sesiones Seminario-Taller .....	111
Tabla 29. Tipos de mediación docente identificados en el aula .....	120
Tabla 30. Resumen documentos proceso sistematización.....	124

### Lista de Anexos

- Anexo 1. Citaciones sesiones Alcaldía de Jamundí
- Anexo 2. Consentimiento informado
- Anexo 3. Diseño de talleres La lectura del Libro Álbum en el aula de transición en Jamundí (Valle).
- Anexo 4. Sesión uno evidencias
- Anexo 5. Sesión dos evidencias
- Anexo 6. Sesión tres evidencias
- Anexo 7. Sesión cuatro evidencias
- Anexo 8. Transcripciones de video cuatro sesiones
- Anexo 9. Presentación Seminario-Taller sesión 1
- Anexo 10. Presentación Seminario-Taller sesión 3
- Anexo 11. Presentación Seminario-Taller sesión 4
- Anexo 12. Socialización papel bond sesión 2
- Anexo 13. Correo-catalogo Blog sesión 3
- Anexo 14. Evaluación Seminario-Taller sesión 4
- Anexo 15. Registro fotográfico sesión 1
- Anexo 16. Registro fotográfico sesión 2
- Anexo 17. Registro fotográfico sesión 3
- Anexo 18. Registro fotográfico sesión 4
- Anexo 19. Observación Andrea

- Anexo 20 Registro fotográfico observación Andrea
- Anexo 21. Observación Erika
- Anexo 22. Registro fotográfico observación Erika
- Anexo 23. Acta caracterización de las clases
- Anexo 24. Categorías y códigos
- Anexo 25 Informe citas concepciones y docentes como mediador
- Anexo 26. Informe citas concepciones y estrategias
- Anexo 27. Informe citas Enriquecimiento y estrategias
- Anexo 28. Certificado Jamundí Seminario-Taller



## Resumen

Este trabajo de investigación se enmarca en el abordaje de la lectura del Libro Álbum. Apunta a fortalecer la formación del lector en grados iniciales. Se acerca a la lectura con sentido y destaca un nuevo género en construcción. Su mirada está puesta en la mediación que hace el docente con este texto dentro del aula para sus estudiantes de grados iniciales del municipio de Jamundí-Valle. Sin embargo, los maestros de las instituciones educativas oficiales poco conocen las bondades de este género de la literatura infantil y juvenil. El objeto literario y artístico que se muestra en el Libro Álbum, permite realizar un aporte como estrategia didáctica para los docentes de la Educación Inicial en la identificación y uso didáctico de este. Por lo tanto, el docente debe apropiarse de una propuesta significativa de lectura de este pensada desde una práctica social. El uso de la lengua en etapas iniciales de lectura requiere de una mediación por parte del maestro. Esto significa, además, cambiar la mirada del docente frente a su práctica pedagógica dando sentido a la lectura, a su significación, con una intencionalidad del contenido, la imagen y la palabra.

**Palabras claves.** Libro Álbum, lectura, apropiación del lenguaje, didáctica, literatura.

## Introducción

La escuela cumple y crea condiciones para la apropiación formal del lenguaje en una apuesta por acceder a la realidad. El denominado enfoque sociocultural pretende colmar de sentidos y significados las interacciones del lenguaje y su uso en la cotidianidad. Un instrumento por excelencia para realizar esta labor -relativamente reciente- es del Libro Álbum, por ser un producto complejo que articula códigos visuales, lingüísticos e intertextuales. En esta investigación centramos la mirada en las mediaciones posibles y recomendables para que el docente se sirva de este importante recurso en el aula de los grados iniciales. La población con la que se adelanta la investigación y el proceso formativo conexo a ella son las maestras de Educación Inicial del municipio de Jamundí-Valle.

Asimismo, investigar los textos Libro Álbum desde una temática que permita abordar los conflictos tanto desde el texto lingüístico, como en la imagen, es una apuesta por una interacción impactante para el lector infantil. Ciertamente, el acto de leer será entendido como un proceso significativo y semiótico cultural, situado en un contexto. Incluso, con las interacciones entre los saberes que trae el estudiante y el texto como significado, estética y valores culturales que abarca. Es decir, acercar a los niños de etapas iniciales a la lectura requiere un esfuerzo del maestro por mantener el sentido de la lectura, dando lugar a una transformación de su relación con los textos.

Específicamente, esta investigación analiza cómo los docentes de Educación Inicial de Jamundí utilizan el Libro Álbum en la perspectiva de la práctica social de apropiación del lenguaje. Para la realización de la misma se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Explorar concepciones y prácticas sociales de apropiación del lenguaje recurrentes para utilizar Libros Álbum, en las aulas de clase de la Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle.
- Ofrecer una fundamentación teórica y metodológica de la práctica social de apropiación del lenguaje para el trabajo con el Libro Álbum en la Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle.
- Establecer una serie de recomendaciones para abordar el Libro Álbum como estrategia didáctica desde la práctica social de apropiación del lenguaje para las docentes del municipio de Jamundí-Valle.

Refiriéndonos al método, se tiene en cuenta el tipo de investigación descriptiva. Según Silvera, (2013) esta “narra características y propiedades de un objeto, sujeto o situación específica, sin emplear juicios de valor y en procura de altos niveles de objetividad”. Es decir, se describen las acciones del objeto de investigación sin emitir ningún juicio de valor en el momento de la observación.

Los sujetos de la intervención son un grupo de 30 docentes de las instituciones educativas oficiales de Jamundí- Valle. Este grupo participa de cuatro Seminario-Taller que versa sobre didáctica y el estudio del Libro Álbum. También se realiza un estudio de caso con dos docentes en el aula de transición del mismo municipio. Se utiliza como instrumento básico la observación semi-estructurada, que focaliza una serie de aspectos establecidos previamente de conformidad con el objeto de estudio. El registro de las situaciones se orienta por el criterio de la probabilidad de emergencia de elementos que responden a los objetivos planteados.

El estudio se realiza en tres etapas. La primera es la realización de un Seminario-Taller, en 4 sesiones, titulado La lectura del Libro Álbum en el aula de transición, conceptos, alternativas, estrategias. Los cuales se inician con la *sesión uno* llamado *Eterna Caperucita* con el propósito de explorar con el grupo de docentes la manera como un motivo literario (en este caso, el personaje de los relatos folclórico llamado Caperucita Roja) migra y se transforma dependiendo de los contextos y los autores / enunciadores. En la *sesión dos* toma el nombre del Libro Álbum: historia, características, representantes con la intención de ofrecer un contexto socio-histórico para comprender la emergencia del Libro Álbum, definirlo y destacar algunos de sus exponentes. Para la *sesión tres* cómo elegir, situar e interrogar los Libros Álbum en nuestras aulas. Se procura abordar el tema de cómo elegir, situar e interrogar los Libros Álbum en nuestras aulas. Su objetivo es plantear algunas opciones para el abordaje de libros Álbum en el aula. Para la *sesión cuatro* se muestra la exploración de los abordajes de las maestras a diversos Libros Álbum y la construcción de los ítems de observación a partir de un texto elegido su objetivo es construir criterios para valorar el acercamiento espontaneo e intencional de las maestras al Libro Álbum. Ahora bien, se recolecta información a partir de registros que son organizados en cuadros donde se ve la participación de las 30 docentes divididas en cuatro grupos de discusión.

Una segunda etapa explora prácticas recurrentes de dos docentes para utilizar los Libros Álbum en las clases de transición en el municipio de Jamundí-Valle, a partir de identificar y conocer el entorno pedagógico de las docentes para la apropiación del Seminario-Taller. Se realiza registros de observación y un análisis por cada maestra.

La tercera etapa consiste en un acompañamiento *in situ* para construir diversas alternativas didácticas de lectura literaria sirviéndose de nuevos formatos y apuestas estéticas como es el caso de los Libros Álbum con el grupo de transición del municipio de Jamundí-Valle. Aquí se

consume como instrumento la retro-alimentación con las docentes desde un análisis comparativo entre las dos maestras.

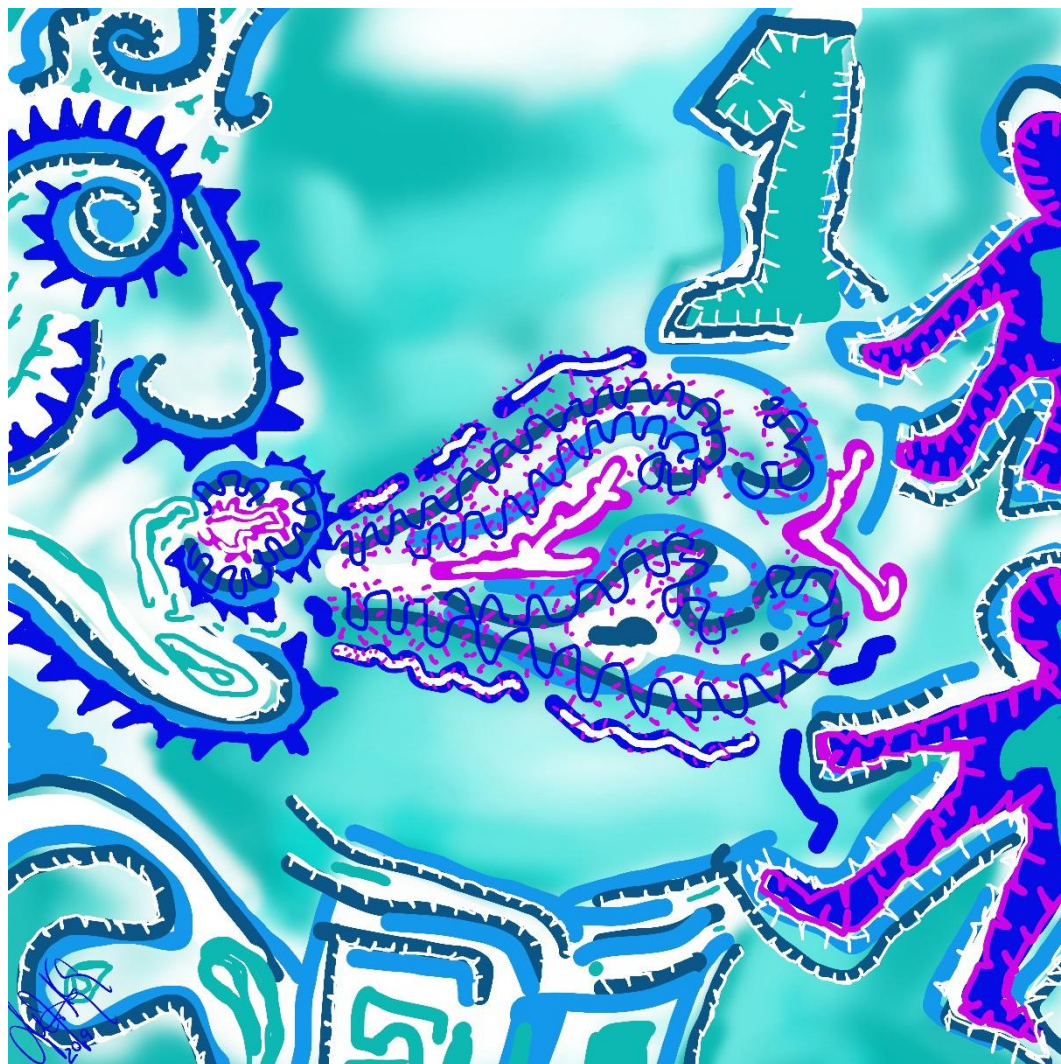
Este estudio permite evidenciar diferentes aspectos en torno a cómo las maestras abordan el Libro Álbum como estrategia didáctica desde una práctica social de apropiación del lenguaje en educación inicial, sus concepciones y prácticas recurrentes. Además, de ofrecer una fundamentación teórica y metodológica para el trabajo con este tipo textual de manera que se puedan establecer una serie de recomendaciones para abordar el Libro Álbum.

La premisa que subyace este trabajo es que, la lectura cobra sentido desde el marco social y que la apropiación y optimización del uso de la lengua debe tener en cuenta los ambientes de comunicación y significación, que son sus procesos naturales. Para que esto sea posible, es perentoria la apropiación formal y teórica del lenguaje por parte de las docentes. En este orden de ideas, revisar sus concepciones de lectura con la intención de transformar sus estrategias didácticas, es el mecanismo central aquí concebido: caracterizar, reformular y mejorar.

En síntesis, la experiencia investigativa constituye una invitación para que los docentes se atrevan a cambiar su mirada frente a sus prácticas pedagógicas, que pueda dar nuevos sentidos a sus prácticas lectoras y que privilegien no solo la significación sino también la intencionalidad que se cifra en textos complejos en que confluyen contenidos, imágenes y palabras.

## Capítulo 1. Problema de investigación

Figura 1. Capítulo 1



Fuente: John Edward González C., Maestro en Artes Plásticas.  
Instituto Departamental de Bellas Artes Cali.

## Capítulo 1. Problema de investigación

### 1.1 Descripción del problema

Uno de primeros interrogantes que moviliza esta investigación es la dificultad de los docentes, en su práctica cotidiana, para servirse del Libro Álbum en el aula y configurar una propuesta que incluya tanto el componente lingüístico como el icónico. Resulta frecuente, según lo que se deriva de la información recabada en las conversaciones sostenidas en los grupos de discusión en los encuentros de maestros en la actividad de los Cafés Pedagógicos en el municipio de Jamundí, el desconocimiento de este género literario. La estrategia de mediación para trabajar en el aula los textos escolares que propone el Ministerio de Educación Nacional privilegia aquellos con soporte escrito y resulta necesario ampliar el canon escolar de manera que incluya otros lenguajes y otras tipologías, tanto lo icónico como la oralidad.

Sin embargo, existe un problema más de fondo y tiene relación con quién asume la responsabilidad de formar en lenguaje. A fin de cuentas, lo de ampliar el canon se puede resolver con renovación específica de la formación inicial con seminarios o cursos concretos sobre esos temas. Pero las propias actitudes de los profesores respecto del lenguaje poseen raigambres más profundas y tienen implicaciones más fuertes. Al respecto señalan Isaza y Castaño en el capítulo titulado *La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes*, que hace parte de un libro sobre orientaciones didácticas en lenguaje:

Los profesores de todas las áreas deben trabajar para que sus estudiantes desarrollen su potencial intelectual, construyan auténticos aprendizajes, y sean sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su realidad. Pero posiblemente no todos aceptan que la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura es un compromiso de todos los profesores y no solo de los del área de lenguaje (2010, p.20).

Cuando estas autoras utilizan la expresión *compromiso* aluden el carácter político asociado con el uso del lenguaje ya que la enseñanza del lenguaje no es algo meramente académico y reviste, en cambio, un valor social por cuanto los estudiantes pueden reconocerse como sujetos con voz propia, que producen sus discursos y que no necesariamente repiten lo que otros dicen. En este sentido se ha utilizado aquí la cita de Lerner:

Hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (2001, p. 26).

Al retomar lo que antes dijimos sobre el problema de fondo, el tema de quién se hace cargo de la enseñanza del lenguaje tiene ese matiz político. El segundo elemento es más de orden epistémico y es la percepción del lenguaje como herramienta de la cultura. El lenguaje, sería, según la metáfora utilizada por Jerome Bruner en su libro *La educación, puerta de la cultura*, una suerte de caja de herramientas que media entre el ser humano y su entorno, que incide en su capacidad intelectual y que lo transforma internamente ¿Por qué el lenguaje incide en el desarrollo cognitivo? La respuesta de Isaza y Castaño es la siguiente:



Las personas representamos la realidad mediante signos (dibujos, letras, números) que nos permiten nombrarla, entenderla y manipularla. Los diferentes sistemas simbólicos no solo son útiles para comunicarnos, son mediadores que estructuran el pensamiento. Cuando nuestra mente se vale de estos signos para operar sobre la realidad, este operar impulsa el desarrollo de nuestra inteligencia hacia formas cada vez más abstractas (2010, p. 27).

Hasta este punto la escuela parece estar de acuerdo, el aprendizaje del lenguaje es esencial, tanto para utilizarlo en términos sociales como para hacer de él un mecanismo de construcción y manipulación de conocimiento. En problema surge cuando se deben asumir responsabilidades ya que el uso significativo del lenguaje debería propiciarse en todas las áreas. Es muy frecuente que el lenguaje sea requerido en todas las áreas; ocurre cuando un profesor pide a sus estudiantes explicaciones de algún concepto o un tema de su asignatura. Cuando el resultado no es claro se acude al profesor de lenguaje, a veces de manera airosa y en tono de reclamo, para que “haga algo” ya que los estudiantes “no saben leer ni escribir”. Cuando esto se hace se responsabiliza al docente de lenguaje de los desempeños expresivos de sus estudiantes. Pero esto no es justo ni exacto.

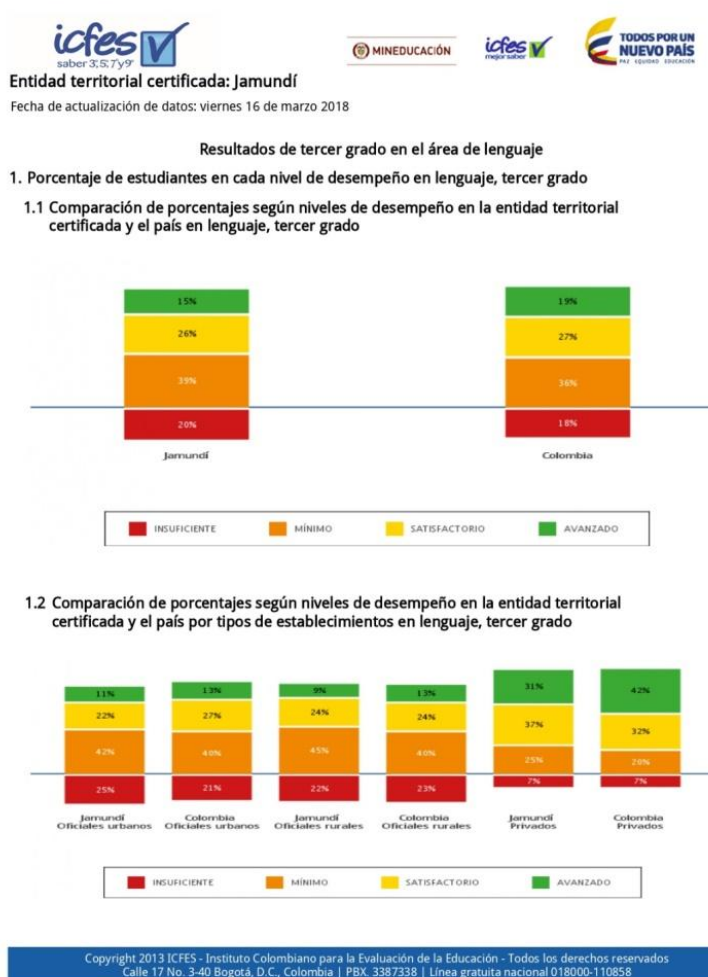
Ahora hagámonos esta pregunta. ¿Será posible que un profesor de lenguaje enseñe a sus estudiantes a comunicar de manera satisfactoria los aprendizajes de las demás áreas? ¿Tiene sentido que un profesor de ciencias naturales, de sociales, de matemáticas, delegue en el profesor de lenguaje la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a comprender los textos o a expresar los aprendizajes de su materia? (Castaño e Isaza, 2010, p. 27).

Neus Sanmartí, especialista en didáctica de las ciencias naturales, plantea que existe una falsa y muy difundida creencia entre los docentes: suponer que la comprensión de un tema y su correcta comunicación son dos procesos diferentes. Por el contrario, y esto se puede afirmar consultando diversas premisas de autoridad citadas en este documento, pero lo sé por mi propia experiencia de más de veinte años como docente, nos damos cuenta de que algo se ha aprendido cuando se puede escribir, o mejor aún, hablar, con propiedad y seguridad, de ello. Sanmartí (2002) destaca que las ideas iniciales -o desempeños, añadimos- de quien aprende suelen ser poco elaboradas y que conforme se avanza en el proceso de aprendizaje van haciéndose más refinadas y coherentes. Un buen acompañamiento al proceso de unos estudiantes consistiría en hacer cosas que garanticen un mejor uso de la lengua para que consigan exponer sus propios conocimientos. Lo que se pudo observar durante el proceso de levantamiento de la información realizado para esta investigación muestra que el lenguaje, en las instituciones participantes del municipio de Jamundí, no está siendo abordado desde un enfoque socio-cultural, sino que se presenta un retorno del modelo tradicional visto desde sus planeaciones y su práctica pedagógica.

Tal como aparece en el siguiente gráfico 1 los resultados de la prueba saber grado 3° del año 2018, donde se vislumbra el bajo nivel del área de lenguaje en la Educación Inicial del municipio de Jamundí. Es ahí donde se evidencia que falta una apropiación del lenguaje tal vez por el desconocimiento de la aplicación de los documentos oficiales como los lineamientos curriculares, además de una dificultad de articulación en los niveles de transición y primaria. De igual manera las docentes del municipio de Jamundí les falta empoderarse de una configuración didáctica que les permita un mejor ejercicio de planeación de aula para identificar su enfoque o método pedagógico. Por ello es importante como maestro reconocer su intencionalidad pedagógica y de cuales posturas se distancia. Todo lo anterior con el objetivo de dinamizar las estrate-

gias que se relacionan con el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula. Por lo tanto, sus intervenciones se realizan a criterio y conocimiento de cada maestra. Con una carencia de descubrir la base epistemológica de su saber cómo maestras. A continuación los resultados de la prueba saber año 2018.

## Gráfico 1. Resultados Prueba Saber grado 3° año 2018



Fuente: Página oficial ICFES Colombia.

Por esta razón es necesario que los maestros tengan en cuenta las interacciones del lenguaje en su uso cotidiano, con esto nos referimos a usos como la formulación e interpretación de instrucciones, las conversaciones sobre un tema, las aclaraciones y explicaciones, las diversas argumentaciones sobre temas o conceptos, entre otras. Necesario y urgente es también refinar y diversificar los criterios para la selección de textos para llevar al aula en la educación formal. Un ejemplo de lo anterior se revela en la escasa o ninguna atención que se dedica, en el momento de elegir textos y diseñar propuestas, a los contextos donde están inmersos los estudiantes.

Frente a ello, alternativas como acercar a los estudiantes a la lectura a través de una red textual significativa permite conexiones intertextuales y conceptos abordados desde diferentes ópticas con el propósito pedagógico de una apropiación del lenguaje a partir de la literatura. A diferencia de una aproximación temática o disciplinar (de una disciplina) el trabajo con la literatura (que es en su esencia multidisciplinar, por referirse al ser humano de manera integral), es una óptica compleja. Así lo conciben Pérez y Roa (2010):

La literatura cumple un papel fundamental, y emerge la necesidad de que los niños se vinculen a diversos tipo de experiencias y prácticas de lectura que exploren la variedad textual, y discursiva y de temas, en diferentes soportes físicos y digitales (p.17).

Quiere decir además, que apoyan la labor formativa, aluden también el efecto que puede generar la literatura en los grupos de lectores que ofrece ilustraciones de situaciones reales de lectura y escritura y proponiendo estrategias para la generación de preguntas o consignas como la que subyace el Libro Álbum que constituyen inmersiones en lo sociocultural. Entonces, es necesario que el maestro tenga como propósito de enseñanza-aprendizaje la invitación a explorar los significados y encontrar el sentido del lenguaje ya que sus prácticas lectoras son deficientes. Se

impone, además, desarrollar estrategias de práctica social del lenguaje como: leer en voz alta, la lectura compartida, la lectura de imágenes de su entorno a través de conversatorios, hacer un recorrido de los textos hablados, o escritos en su escuela. En la mayoría de las maestras se muestra resistencia y/o temor en el momento de realizar el paso de estrategias tradicionales y estandarizadas a transposiciones didácticas contextualizadas y cuyo eje es el sujeto y no un programa, un canon o una orientación curricular oficial. En otras palabras, el cambio del paradigma formativo genera tensión y es difícil. Tal como lo menciona Jorge Larrosa en el prólogo del texto *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* “Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo” (2003, p.4).

Finalmente se muestra la posibilidad de abrir el espectro del conocimiento del canon literario para presentar que los docentes les falta condiciones de conocimiento para iniciar una renovación y ampliación al canon literario que sustenta el objeto de estudio en este caso el Libro Álbum.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo abordar la lectura del Libro Álbum desde una práctica social de apropiación del lenguaje?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar cómo los docentes de Educación Inicial de Jamundí-Valle utilizan el Libro Álbum como práctica social de apropiación del lenguaje en sus estrategias didácticas.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Explorar concepciones y prácticas sociales de apropiación del lenguaje recurrentes para utilizar Libros Álbum, en las aulas de clase de la Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle.
- Ofrecer una fundamentación teórica y metodológica de la práctica social de apropiación del lenguaje para el trabajo con el Libro Álbum en la Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle.
- Establecer una serie de recomendaciones para abordar el Libro Álbum como estrategia didáctica desde la práctica social de apropiación del lenguaje para las docentes del municipio de Jamundí-Valle.

### **1.4 Justificación**

Diversos estudios me han permitido problematizar e interesarme por la dificultad manifiesta de un numeroso grupo de maestros para construir experiencias de lectura literaria sirviéndose de nuevos formatos y apuestas estéticas en Literatura Infantil y Juvenil, en adelante LIJ, como es el caso de los Libros Álbum.

No considero que la literatura sea algo hecho de manera restrictiva para educar. En una visión más amplia se trata de una manifestación artística de la humanidad a lo largo de su existencia. Recoge lo que los seres humanos perciben su historia, sus idearios, sus anhelos. En otros momentos ha sido una válvula de escape que posee un carácter muy subjetivo. Pero también, históricamente han existido formas literarias cuyo propósito evidente es el adoctrinamiento, la difusión de sistemas de valores, la comunicación de ideales, es el caso de los denominados géneros apólogos (de *apología* o *apologética*, defensa de algo), como la fábula, las parábolas, la máximas, los aforismos, la sátira, la literatura de compromiso político y, en buena medida, textos del campo de la literatura infantil y juvenil, como los relatos maravillosos de Charles Perrault, los hermanos Grimm, madame Laprince Beaumont o las novelas de formación como *Bajo las ruedas* de Herman Hesse, *El retrato del artista adolescente* de James Joyce o *Mi planta de naranja lima* de José Vasconcelos.

En nuestro caso no nos servimos de la literatura como ha sido descrita en los párrafos previos. Es la intención de esta propuesta utilizarla como un recurso para ampliar conciencia de los estudiantes en el ámbito escolar y para aprender a leer mejor. A este tema se refiere Alice Castaño en su libro *Prácticas de lectura en el aula*. En él se pregunta ¿para qué se puede leer literatura en la escuela? y propone que leemos para obtener información, para ejercer ciudadanía, para adentrarnos en mundos reales y fantásticos y también para reconciliarlos con nuestro fuero interno o para conocerlo.

Semejante tarea exige priorizar a partir del contexto y del momento histórico para configurar una propuesta en la cual la lectura ocupe un lugar importante y central. Asimismo, requiere un esfuerzo tanto de maestros como de las Instituciones Educativas y entidades gubernamentales para hacer posible la investigación por estas nuevas alternativas de la LIJ, de manera

que esa potencia que poseen, esa capacidad no sólo para convocar lectores (por su especial trabajo con la imagen y el diseño gráfico) sino por su apuesta por abordar temáticas que guardan relación con conflictos y eventos contemporáneos y cercanos de los estudiantes, permitan construir nuevas interacciones entre lectores y texto en el aula.

Otro factor que justifica esta indagación es aquello que es requerido al sistema escolar por parte de la política educativa nacional MEN en documentos como *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana* (1998) o *Estándares Básicos de Lenguaje* (2006). Se alude en esos documentos MEN competencias: la lingüística y la comunicativa; la primera, estructurada desde un hablante oyente ideal basada en la teoría gramatical, las cuales se han trabajado a lo largo de los años en la escuela tradicional y la segunda, pensada desde el uso del lenguaje con acciones determinadas dentro de un contexto social teniendo en cuenta una construcción del habla previa al ingreso a la escuela en un acto consciente de participación del estudiante con otros sujetos, desde un enfoque sociocultural. Es decir, teniendo un sentido y un significado a partir de las interacciones del lenguaje y su uso en la cotidianidad.

Finalmente, este trabajo es pertinente ya que es justamente la formación de mejores y más críticos lectores lo que moviliza los esfuerzos formativos de los entes gubernamentales y los maestros involucrados en los procesos antes mencionados.

#### **1.4.1 Relevancia del estudio**

Esta investigación es importante porque hace referencia a la meta que tiene no solo *leer* sino *leer bien* en los entornos escolares. Es relevante y pertinente también, ya que es justamente la formación de mejores y más críticos lectores lo que moviliza los esfuerzos formativos tanto de



la Secretaría de Educación (Municipal y Departamental). Por ello, es innegable que buena parte del conocimiento escolar se construye a través de procesos de lectura, dado que la escuela misma es un dispositivo letrado, que opera a través de documentos escritos (con diversos soportes) y que es heredera de una relación positiva con relación a los libros.

Hasta qué punto esto sigue siendo así o ha dejado de ser así es otro asunto; lo que aquí importa es que, en la escuela, tal como la concebimos hoy por hoy, existe una pretensión por formar comunidades de lectores, en el sentido que lo entiende Lerner:

*Lo necesario* es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición en la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. *Lo real* es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela. Conocer las dificultades y comprender en qué medida se derivan (o no) de necesidades legítimas de la institución escolar constituyen pasos indispensables para construir alternativas que permitan superarlas (2001, p.26).

Esta intención de formar lectores, para el caso de esta investigación, debe matizarse en el siguiente sentido: un lector establece una relación de sentido con los textos y éstos poseen una gran diversidad de soportes expresivos, dentro de los cuales encontramos los Libros Álbum.

**Figura 2. Contraste entre la línea de indicatividad en occidente y oriente**



Fuente: elaboración propia.

De otro lado, si bien reconocer la diversidad es importante, no es menos importante enseñar a leer teniendo cuenta los rasgos de esa diversidad. Un texto con soporte verbal o lingüístico posee una disposición lineal (en occidente, esa línea de indicatividad va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, pero no en todas las culturas es igual, como lo saben muchos de nuestros estudiantes que atesoran novelas gráficas o cómics orientales tipo manga).

En cambio, una pieza gráfica –al igual que una pieza pictórica–, demanda de un lector que tenga en cuenta la disposición de los signos (palabras, imágenes) en un perímetro rectangular, las proporciones y los colores utilizados. Es decir, hay otros elementos portadores de sentido que deben tenerse en cuenta. Y para ello existen fundamentos y pautas; una de ellas la ofrece el pintor Vasili Kandinsky cuando nos propone revisar unos cuadrantes imaginarios que organizan lo que se denomina “peso visual”, tolerado en unas zonas de la pieza pictórica. Asimismo, la lectura eficiente de una novela gráfica como *300*, de Frank Miller, que hace alusión a la confrontación de los 300 guerreros liderados por Leonidas en su confrontación. El episodio de Leonidas y los 300 espartanos es recogido o aludido, por ejemplo, en *Los 9 libros de historia*, de Heródo-

to, en la tragedia, *Los persas*, de Esquilo; en distintas novelas del siglo XX y en la novela gráfica citada de Frank Miller que, a su vez, da lugar a un filme de Zack Snyder. Se trata de una interesante ocasión para realizar una mirada transdisciplinar en que pueden converger la historia, la geografía, la literatura, las artes visuales y la ética con Artajerjes y su ejército descomunal, supone estar atento a las gamas cromáticas, altamente significativa.

Todo lo anterior es pertinente porque, con cada vez mayor frecuencia, el acervo bibliográfico utilizado por las maestras del municipio de Jamundí está compuesto por obras literarias que poseen elementos gráficos. No siempre son Libros Álbum, pero, sin duda, éstos han comenzado a ocupar el lugar que antes tenían las antologías de cuentos maravillosos como los de Grimm, Perrault, Andersen y Afanasiev. Nos referimos a libros incluidos en la *Colección Semilla*, que incluye la mayor parte de la serie *Buenas Noches*, de editorial Norma, en la que encontramos varios títulos de la autora de libros con imágenes Keiko Kasza o el reconocido Tommie de Paola, ganador del premio Hans Christian Andersen. Ocurre que, frente a estas nuevas ofertas editoriales, el grupo de maestras despliega prácticas de lectura esencialmente lingüísticas. En otras palabras, leen prestando atención a lo que está escrito y no al conjunto de sentidos que desatan tanto la palabra como la imagen y su conjunción. Esto es problemático; por una parte, porque se subutiliza un recurso muy potente, como Libro Álbum; pero, aún más grave, porque los esquemas lectores de los estudiantes si incluyen la construcción de sentido a través de la imagen (nacieron en una época en donde esto es natural y cotidiano).

Precisemos un poco este tema de la lectura. Solé (2006) ha enseñado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura. (p.17), así que para esta autora la lectura supone una operación cognitiva que es la comprensión. En el caso de

los Libros Álbum esta comprensión no solo tiene que ver con lo lingüístico sino también con lo icónico. Fernando Vásquez (2014) encuentra el germen de las características del Libro Álbum en las simbiosis entre el narrador e ilustrador que existen en diversas culturas que utilizan de manera didáctica la imagen para públicos no letrados. La alianza entre alguien que inventa un relato y otro que crea un mundo de líneas y colores paralelo a ese primer universo imaginado.

El formato de este libro incluye doble páginas intercaladas a lo largo de la historia. Con este recurso se crea un ritmo de lectura diferente a la tradicional y se inaugura una nueva práctica lectora al convertir el texto en un objeto o artefacto autónomo, (Vásquez, 2014, p. 333-345).

Para el caso de este estudio, el público objetivo está compuesto por maestras de primera infancia, etapa de la escolaridad donde inician los aprendizajes de las habilidades académicas necesarias para la escuela. Es un contexto en donde *se aprende a hablar hablando, a leer leyendo y a escribir escribiendo*; todo ello en situaciones reales y funcionales para que puedan significarse y ser interiorizadas por los sujetos. Es este el aprendizaje significativo planteado por Ausubel (1997). Resulta, por lo tanto, absolutamente necesario generar las estrategias adecuadas para conseguir cimentar sólidamente el gusto por la lectura en estos años en que comienza a comprenderse un mundo ajeno y desconocido. Dice Petit (2015) que en esta edad se lee porque “los libros les permiten sustituir el caos con un poco de orden, de continuidad”.

Para alcanzar esa meta, es necesario formar lectores, buenos lectores. Paulo Freire (2010) afirma en *Cartas a quien pretende enseñar*, que leer:

Es una opción inteligente, difícil, exigente pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad la forma

crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra (p. 47-48).

#### **1.4.2 Limitaciones del estudio**

Enumero a continuación una serie de factores que afectaron y limitaron esta investigación:

- El primer elemento es el factor como el tiempo de que disponen las maestras para dedicarse a la labor formativa implícita en el estudio.
- El segundo, el alcance o beneficio que ésta puede generar para la comunidad docente de Jamundí. Por razones más logísticas que académicas este ejercicio solo beneficia un grupo de 30 docentes del sector público en el municipio. Es importante mencionar el tema de los permisos para participar en los seminarios. Son otorgados por la Secretaría de Educación Municipal a las maestras y algunas ocasiones se presenta dificultad para ella, ocasionando un retraso en los planes formativos.
- El cuarto factor es el caso de maestras que se resisten al cambio y por lo tanto son suspicaces o escépticas respecto de la labor de aquellas maestras con mayor apertura y voluntad de renovación de sus prácticas. Esto puede estar vinculado con el hecho que esas maestras han concebido históricamente el lenguaje desde un ángulo tradicional, lo que incide en la manera como lo utilizan y como lo enseñan y ponen a circular en el aula.
- El quinto, la escasa conceptualización sobre cómo enseñar literatura y cómo trabajar con el Libro Álbum. Particularmente, en lo que refiere al soporte teórico sobre estos temas, el estado del arte muestra que, si bien hay muchos textos que aclaran qué es un Libro Álbum y qué

características posee, no se registran cambios, muchas experiencias o estudios en Colombia se formulen preguntas específicas sobre cómo se puede trabajar con ellos.

## Capítulo 2. Marco teórico

Figura 3. Capítulo 2



Fuente: John Edward González C., Maestro en Artes Plásticas. Instituto Departamental de Bellas Artes Cali.

## Capítulo 2. Marco Teórico

Este capítulo cuenta con cuatro secciones que abordan aspectos que fundamentan la exploración sobre el Libro Álbum y su uso como estrategia didáctica. En primer lugar, se presentan cuatro documentos de tipo trabajo de tesis que muestran cómo se ha abordado el tema de esta investigación en otros contextos, con otros corpus y con diversos propósitos. En segundo lugar, se propone una reflexión sobre los referentes que postula el Ministerio de Educación Nacional en relación con la política pública para la Educación Inicial en Colombia. El tercer aspecto hace referencia a los campos teóricos y disciplinares que se han elegido para realizar en el lector el abordaje de los asuntos vinculados al problema de investigación. El último aspecto da cuenta del desarrollo de conocimiento en un conjunto de conceptos con los cuales se proyecta realizar el análisis de datos.

### 2.1 Estado del arte

La elaboración del estado del arte arrojó cuatro investigaciones que guardan relación con el objeto de estudio. Un elemento que inmediatamente llama la atención es la ausencia de abordajes del componente didáctico o la mediación lectora en el aula de Educación Inicial; son recurrentes, en cambio, las aproximaciones de tipo psicológico o social, incluso algunas que ponen como eje la producción de documentos o libros de este tipo.

La primera se llama *Comprensión de la dimensión emocional de los personajes de un Libro Álbum: estudio exploratorio con niños de 5 años*, (2008). Tesis de psicología, Universidad del Valle. Se refiere al pensamiento inferencial en niños de cinco años y muestra cómo ellos re-



conocen las emociones a través de la lectura de un Libro Álbum llamado *¿De noche en la calle?* (Lago, 1999). Un aspecto llamativo en esta investigación es la conexión que postula entre procesos inferenciales de los lectores y la atribución de estados emocionales a los personajes de la historia cuando éstas no aparecen de manera explícita. Resultó útil como referente para proyectar y comprender la evaluación de la relación entre los personajes y el significado de sus emociones, tópico de mucha importancia en el trabajo que se realiza con Libro Álbum.

La segunda se titula la *Secuencia didáctica: Nuestras familias en imágenes. Indicios para la formación del lector literario cuando interactúa con el Libro Álbum*, (2017). Tesis de Maestría en Educación, Universidad ICESI. Trabajo de investigación desde la práctica pedagógica reflexiva para diseñar una secuencia didáctica a partir del Libro Álbum con el tema nuestras familias en imágenes como género literario para los niños. Aportó la recepción estética en dos categorías: la interrogativa (preguntas que le hace el niño al texto) y las expresiones de placer de la experiencia estética (resultado de un encuentro placentero e íntimo).

La tercera a nivel nacional corresponde a *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en Educación Inicial*, (2009). Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Este trabajo de investigación se refiere a cuatro experiencias de lectura realizadas por diferentes lectoras en un mismo espacio y con una misma población en este caso niños de seis años que cursan transición para determinar las similitudes o diferencias desde el referente de emoción suscitada por los diferentes modalidades de lectura empleadas como es la lectura en voz alta, comentada y lineal. Además de las conversaciones generadas en torno al tema de los Libros Álbum. Esto busca desarrollar la experiencia del Libro Álbum desde el conocimiento y también desde las emociones. Dentro de sus objetivos está diseñar e implementar siete experiencias de lectura en un curso de transición, describir las cuatro experiencias

para identificar e interpretar las diferencias y semejanzas. Incluso reflexionar sobre el rol del docente como lector y analizar de qué forma se relaciona con el Libro Álbum. Dentro de las conclusiones se evidenció que se potenciaron los niveles de lectura, las experiencias didácticas creando así el gusto por la lectura del Libro Álbum y el desarrollo del sentido estético. Se analizaron las diferencias y similitudes desde la participación de los niños. Además de las prácticas recurrentes de las maestras que promueven la participación de los niños dando un lugar protagónico para ellos.

La cuarta a nivel internacional se encontró *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (2005). Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. La autora hizo un aporte sobre la observación y análisis de los álbumes metaficcionales para que ayuden a los niños en la experiencia literaria. Asimismo, analizó diez Libro Álbum para identificar esa interrelación entre el texto y la imagen en una construcción narrativa llamativa e interesante. Esta tesis se divide en dos partes. La primera, *Los Álbumes y las enseñanzas*, presenta las variaciones metaficcionales en el Álbum favoreciendo los conocimientos literarios del lector. La segunda, *Los lectores*, hace referencia a los aprendizajes parte de los conocimientos literarios sobre la lectura de los Álbumes metaficcionales dentro del aula.

Después de enumerar las investigaciones se evidenció que los temas trabajados no enfatizan el abordaje del Libro Álbum desde el ángulo didáctico y asociado al aula de primera infancia. No obstante, se ha procurado explicitar en el cierre de cada micro-reseña, ofrecer importantes, novedosas e interesantes perspectivas que pueden enriquecer un ángulo didáctico.

## 2.2. Libro Álbum

### 2.2.1 ¿Qué es un Libro Álbum?

En primer término, es imprescindible construir la noción de Libro Álbum para determinar los aportes conceptuales de varios autores al respecto. El Libro Álbum es una narración que tiene dos elementos el código verbal escrito y el código imagen los cuales establecen una interacción siendo esta de naturaleza híbrida. Asimismo, el Libro Álbum como estructura narratológica debe abordar una historia propia y un discurso desde un lenguaje simbólico.

Cuando se habla de simbólico pasa por un recurso inevitable como la concepción que se tiene de la lectura, como un puente entre la realidad y el laberinto interminable del subconsciente, que ha entronizado el pensamiento científico para objetivar la realidad, para interpretar los fenómenos en un indispensable reconocimiento mayor de los elementos estéticos desde la recreación de una historia, de tal manera que apunte a la exploración sensible de la creatividad, a la adquisición de una nueva manera de leer a través de los códigos el escrito y el icónico desarrollados dentro de un contexto determinado. Según expresa (Díaz F, 2007; Colomer, 1996 y Silva Díaz 2005) “El Libro Álbum puede ser una forma de arte sutil y compleja con diferentes niveles de significado teniendo la capacidad de dejar huella en el lector infantil”. En otras palabras, “el Libro Álbum se caracteriza por la preponderancia de las imágenes, así como la confluencia de dos códigos: el léxico y el visual, que además de contemplar las ilustraciones, contemplan el diseño, la tipografía y el soporte” (Silva Díaz 2005). Es decir, que el Libro Álbum es un híbrido entre el texto e imagen. Los dos códigos interactúan para transmitir una historia o una narración. El Libro Álbum funciona como un componente de detalle de tres posibilidades: el cuadrado, rectangular y tipo retrato. Siendo este apaisado en forma horizontal. Contiene doble página, distri-

buido espacialmente, entre sus páginas cuenta entre 24 a 32 páginas. Provisto de una carga semántica y lo muestra desde la carga semántica. En cuanto a la estructura del Libro Álbum aparecen al inicio las guardas y el plano general. Asimismo, el ritmo de lectura es fragmentado donde hay una simultaneidad en la historia, con representación de detalles que vinculan lo significativo para múltiples perspectivas. El Libro Álbum utiliza soporte físico para contar cosas. Por lo anterior, el lector construye sentido de la historia entre el texto y la imagen.

Por su parte Colomer (1996) señala que la convergencia de diferentes registros semióticos dota al Libro Álbum de recursos que permiten plantear simultáneamente diferentes perspectivas que proponen significados que se complementan o contraponen. Esta diferencia entre los recursos de narración (ritmo, texto, e imagen) y lo que se cuenta, corresponde en la narrativa a la diferencia entre historia (lo contado) y discurso (la forma en que se cuenta). Sin embargo, texto e imagen al ser códigos distintos por sus formas particulares de narrar, no presentan relaciones simétricas de equivalencia, ya que cada código condiciona o adiciona información a lo que el otro enuncia. Por lo tanto, es pertinente analizar los tipos de relaciones en que el texto y la imagen se complementan en función de expresar y representar.

Díaz, F. (2007) describe lo siguiente: El Libro Álbum tiene características únicas, como la modalidad de lectura que plantea la dinámica entre dos lenguajes que conviven en una página. El Libro Álbum es un auténtico resultado de la postmodernidad pues los rasgos de simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos y la relatividad del conocimiento, son particulares de este periodo. Es “una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que la componen”. El Libro Álbum aporta elementos visuales que ayudan al lector a construir el significado del texto y tener en cuenta el texto escrito.

Hay determinados rasgos que incluyen una extensión que va desde 24 a 32 páginas, y una variedad de elementos que conforman un todo: una portada sugestiva, generalmente de cartón duro, que funciona como carta de presentación. Al interior se encuentran las guardas, que son las páginas que cubren el reverso de la portada y la contraportada, y funcionan como indicios, presentando elementos que anticipan el tono de la narración, las características de los personajes. En suma “las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden el sentido si se leen separadamente las imágenes” Díaz, F. (2007). Existe una interdependencia entre el texto y la imagen con múltiples perspectivas que cuenta una sucesión de eventos para identificar y analizar una historia. Con diferentes grados de autonomía para construir espacios simbólicos, para hablarle al lector de diversos contenidos y dar significación a este tipo de lenguaje. Hay un juego en el espacio textual por la simultaneidad de historias, la representación de detalles significativos y el desplazamiento del fondo y figura que elabora un sentido de la narración.

Otra característica del Libro Álbum es su tendencia a la síntesis y sencillez de las formas. Incluso, no se debe confundir el Libro Álbum con otros formatos como el libro ilustrado en el que las imágenes aportan una fuerte proyección visual o reafirman lo que el texto enuncia. En este caso, se puede construir significado del texto prescindiendo de las imágenes.

Finalmente, el Libro Álbum reclama un rol activo del lector, pues el quien debe construir el significado del texto teniendo en cuenta la interdependencia ya mencionada, comprender el funcionamiento de dos códigos que han de ser leídos como un todo y descubrir una estructura que narra una historia a través de los distintos elementos que lo componen. “la creación de los álbumes. “La creación de los Álbumes ha sido un camino potente, tanto para simplificar la lectura como para ofrecer un andamiaje para narraciones” (Peonza, 1996, p.28).

Figura 4. Foto de portadas de textos Libros Álbum



Fuente: elaboración propia.

### 2.3 Las disciplinas desde el Libro Álbum

El marco teórico de esta investigación está soportado en tres tradiciones disciplinares que permiten el correcto abordaje de los asuntos vinculables con el problema de investigación. En primer lugar, se tiene *la lingüística y la semiótica*, que son disciplinas que estudian, respectivamente, producción de sentido mediante la combinatoria de signos lingüísticos (lengua) y mediante cualquier tipo de signos (lenguajes). Dado que los *Libro Álbum* tienen, justamente, como característica la combinación de diversos códigos (el lingüístico, el icónico, el de la intertextualidad y el del diseño gráfico), se recurre a estas disciplinas específicas. Por ser muchos los autores que caben en ellas, elegí los aportes concretos de Díaz, F. (2007) sobre el género Libro Álbum, las consideraciones sobre imagen de Umberto Eco (especialmente lo que aporta en su libro *La estructura ausente*, 1986).

En segundo lugar, tenemos *la didáctica de la literatura* puesto que el saber lingüístico sobre el Libro Álbum no es suficiente sino se acompaña de alguna reflexión de orden didáctico. Muchas de las ideas que pongo en juego en mi labor docente se derivan de mi participación en la Red Colombiana de Lenguaje, de la cual hago parte y que ha sido orientada filosófica y epistémicamente por la doctora Gloria Rincón (2004), docente jubilada de la Universidad del Valle. Temas concretos de canon escolar y literatura están en la obra de Cecilia Silva-Díaz (2005) y Teresa Colomer (2005), importantes intelectuales que han fijado su atención en cómo la literatura puede ocupar y ha ocupado un lugar en las aulas.

En tercer y último lugar, además de hablar sobre rasgos de un tipo de texto y sobre cómo éste se utiliza de manera eficiente al aula, ha sido clave defender el trabajo desde un ángulo particular de entender la educación desde lo socio-cultural. Esto conduce a un marco más amplio que es de la *Pedagogía del lenguaje*, ángulo que, para el caso de esta investigación, contó con



aportes de Gloria Rincón (1998) y Delia Lerner (1998). La recurrencia a estas autoras se justificó ya que ellas constituyen el sustento teórico de buena parte de los actuales enfoques de tipo social-constructivista en el aula.

**Figura 5. Disciplinas desde el Libro Álbum: autores y año.**



Fuente: elaboración propia.

## 2.4 Principales aportes para el desarrollo de conocimiento desde el Libro Álbum

Aclarados los ámbitos teóricos desde los cuales se realiza esta investigación se pasa ahora a anunciar el conjunto de conceptos (que, evidentemente, están de manera restrictiva o combinada en las disciplinas del conocimiento antes comentadas) con los cuales se proyecta realizar el análisis de datos. En el siguiente cuadro se ofrece un listado de ellos.



**Tabla 1. Disciplinas y conceptos**

<b>Lingüística Semiótica</b>	<b>Educación – Pedagogía</b>	<b>Didáctica de la Literatura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones de lectura.</li> <li>• Criterios de selección de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La perspectiva legal: políticas curriculares del MEN.</li> <li>• Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologías textuales.</li> <li>• Modos de leer.</li> <li>• Mediación didáctica con el texto</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### 2.4.1 Concepción de lectura

Se define el concepto de *concepción* como “un sistema de ideas y representaciones acerca de la realidad circundante del hombre. La concepción del mundo es un reflejo del ser social, varía en las diferentes culturas y también a nivel individual” (Diccionario filosófico, 1995, p. 91). Leer es interactuar con el texto tratando de construir significado. La lectura es un mundo de un orden vinculado de alguien que lo lee a partir de su cosmovisión, elaborando una serie de teorías y conceptos que enfrenta en diversas situaciones que se le presentan en la vida para orientar sus acciones. Tal como lo mencionan Bojacá y Morales (2002):

Se relacionan con las creencias que los individuos han forjado a lo largo de su vida, los saberes construidos en contextos formales o no formales. Las vivencias de tipo cognitivo, estético, axiológico, inscritas en la cultura, se internalizan en los individuos constituyendo constructos mentales a manera de síntesis de sus vivencias. Por lo tanto, son de carácter eminentemente subjetivo y personal (p.30).

Dado que, la concepción de lenguaje parte de la significación puede entenderse que la lengua es el mundo, la lengua es cultura. Es decir, las construcciones de la lectura a partir de la interacción sociocultural del sujeto tienen un impacto en su mundo social por la experiencia y las redes humanas en el contexto que se desarrolla el sujeto, su cultura y sus aportes representativos de las experiencias verbales y textuales que le aportan a su ser. Por lo tanto, la lectura cobra sentido desde el marco social por la evolución de la lengua teniendo en cuenta los ambientes de comunicación y significación, siendo estos procesos naturales. En efecto lo afirma Rincón y otros (2003) en la escuela la lectura es asumida como un acto individual y silenciosa, el docente es quien orienta la lectura para que todos lleguen a la misma interpretación del texto y se da relevancia al sin sentido literal.

Los estudios hechos sobre la concepción de lectura tienen un soporte teórico desde (Lerner y Muñoz, 1986; Bojacá y Morales, 2002; Pozo, 2006 y 2008), estos autores señalan como la concepción de lectura de un maestro contiene los elementos de un sistema portador de unos significados específicos al momento de enseñar la lectura en el aula. En esta medida la lectura constituye una praxis propia de otras experiencias y otros saberes que influyen de manera sugestiva la percepción de la realidad de lectura y el texto en el aula. Cada individuo se acerca a la lectura de acuerdo a la interacción que haya concebido desde su aprendizaje en un recorrido que va construyendo a lo largo del tiempo, a partir de uno o varios propósitos. Por eso, la lectura pasa primero por la persona en un proceso de “haceres”, “saber” y “poder hacer” requisito perentorio para la adopción de una postura y de una posibilidad de acierto y acervo cultural.

En este sentido, se presenta la concepción teórica de lectura como objetivo primordial para saber cuál es la concepción de lectura y escritura que subyace a los maestros vinculados a una práctica social del lenguaje dentro del aula. Es necesario que el maestro tenga como propósi-

to de enseñanza-aprendizaje la invitación a explorar los significados y encontrar el sentido del lenguaje, pero en esa construcción hay una marca a partir de su propia experiencia de lectura que nace desde su interior para extrapolar sus concepciones y determinar el camino a seguir en su proceso de orientación y enseñanza. La lectura es un proceso de transferencia de saberes a través de un conjunto de habilidades, es un proceso de pensamiento y de lenguaje que se da entre un lector y el texto. La sociedad actual exige un ciudadano postmoderno en el manejo de las habilidades y capacidades con relación a la lectura. De tal forma que los colectivos mejoren su posición en la sociedad de la información para favorecer la lectura.

#### **2.4.2 Criterios para la selección de textos**

El lenguaje opera a partir del dominio de significados que cobran vida en los distintos contextos. Con él los seres humanos pueden obtener dominio y poder sobre lo que dicen, cómo lo dicen y por qué lo dicen. Verbigracia, Pérez y Roa (2010) afirman que “las prácticas de lenguaje que la escuela privilegia, las características simbólicas y discursivas del aula, la interacción del niño con sus pares, con sus docentes, con algún tipo de materiales, objetos, prácticas, discursos, serán factor claves para su desarrollo” (p.57-58). Sin embargo, conocer los criterios de selección y tener una idea del tópico a desarrollar a través de las características simbólicas no es suficiente para seleccionar un texto pues requiere de una apropiación por parte del docente del propósito de la clase.

Por ello, la práctica social del lenguaje da sentido al ser humano, da coherencia a sus acciones y a su pensamiento. Es la palabra que media sus emociones, sus percepciones con los objetos y su entorno. Se comprende así que la competencia literaria supone el aprendizaje desde

un robusto campo de textos literarios infantiles. En este caso, los Libros Álbum por ser un género en construcción con una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen (Díaz F. 2007). A partir de estos rasgos el lector construye el sentido de la historia del texto y la imagen. Por lo anterior es el docente quien va enriqueciendo, su enciclopedia personal y los criterios de selección para llevar un texto al aula.

Según Mendoza (2003), el canon formativo es:

[...] el conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente”. Más adelante complementa la idea diciendo que se trata de una “[...] muestra representativa de un sistema literario [...] conformado por una selección de obras y autores relevantes en el ámbito cultural de una sociedad (p.355).

Quiere decir, que es el factor más importante para fortalecer la competencia literaria en la Educación Inicial es el conocimiento de un conjunto de obras y, en consecuencia, es necesario refinar y diversificar los criterios para la selección de textos para llevar al aula en la educación formal. Coinciden con lo anterior Consejo y otros autores (2014) cuando plantean que:

Bajo la denominación de álbum ilustrado, picture book o picturebook no han dudado en considerarlo un artefacto con potencial suficiente para modificar inercias y desafiar cánones, a la vez que se ha calificado de heterodoxo, camaleónico, híbrido, multimodal, sofisticado, omnívoro o polifónico (p.3).

Cuando se lee un cuento es difícil discriminar qué es aquello que logra cautivar, es el texto considerado como totalidad (los diferentes elementos y sus relaciones e implicaciones) lo que logra la magia de despertar en el lector los más diversos sentimientos. Vásquez (2014) destaca la importancia de:

Ofrecer elementos para la lectura del Libro Álbum que a la par, que prefiguren una estrategia de la lectura mediada por estos textos, sirvan al mismo tiempo a los educadores como elementos de juicio al momento de elegir o seleccionar los Libros Álbum de su clase o dentro del plan lector de su institución (p.1).

Según lo expresado, cuando se tejen estrategias para mediar la lectura se apunta a varios frentes. Podemos nombrar uno como el de la *lógica del relato*, porque se pide al lector que recupere el texto presentando hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. Esto conduce al segundo y es la *toma de conciencia sobre la trama*, que en el caso de Libro Álbum se sirve de manera solidaria tanto de enunciados verbales como icónicos. Por último, *la explicitación del tejido conversacional* que se pone en juego en la relación comunicativa entre mediador y lector, asunto que vincula no solo interacciones discursivas de tipo verbal sino que se alimenta notoriamente de lo que Vásquez ha denominado “colorear la voz”.

### **2.4.3 La perspectiva legal: políticas curriculares del MEN**

Esta sección tiene como propósito destacar algunos elementos pertinentes para nuestro problema de investigación que se pueden encontrar en las políticas curriculares para el área de lenguaje en el contexto de la Educación Inicial en Colombia.

El marco legal, que orienta la educación preescolar en Colombia, brinda disposiciones a los maestros. Por ejemplo: la Constitución Política (1991) en su artículo 67 expresa que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (p.45).

En la Ley 115 (1994) en su artículo 92 reza:

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura [...]. Así mismo, los Lineamientos Curriculares de Preescolar dicen que la dimensión comunicativa debe permitir a los niños “construir mundos posibles, formar vínculos afectivos (...), expresar emociones y sentimientos” (MEN, 1998, p.37). Además, en (La Literatura en la Educación Inicial, 2014), manifiesta que, “la disponibilidad de libros para que los niños miren y disfruten, “lean”, es totalmente vigente en el grado de transición (p.22). Como también, los Derechos Básicos de Aprendizaje manifiestan que los niños de grado transición deben evidenciar aprendizajes en los cuales lean imágenes, expresen ideas, pregunten y produzcan texto (2016, p.15).

Estos documentos, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ofrecen orientaciones de tipo epistemológico, técnico y práctico en las aulas a los agentes educativos del país.

Las políticas curriculares determinan tanto la perspectiva como los enfoques para la enseñanza del lenguaje. Específicamente, lo pedagógico y lo didáctico son ámbitos que demandan una reflexión no solo por parte de las instituciones sino, y de manera crucial, por aquellos que las

agencian. Quiérase o no un docente tiene a cargo estudiantes que se educan de conformidad con políticas públicas.

Ocurre que esas políticas están cifradas en documentos que suelen ser pensados desde la centralidad y que desconocen los contextos del territorio nacional. Esa centralidad no se sustenta en consideraciones de orden educativo sino de tipo administrativo y político. Ahora bien, es el docente que conoce cuál es su puesta en el aula y la proyecta con unas intencionalidades, no está entonces a la espera un instructivo para desarrollar su propuesta pedagógica en el aula.

De otro lado, se tienen notorios avances en materia epistemológica, asunto que aparecía subordinado a otros como lo curricular o la evaluación en documentos previos a la Ley 115. Hoy se cuenta con un amplio espectro de documentos de apoyo y referentes asociados con el estudio del lenguaje. Entre ellos tenemos los *Lineamientos curriculares de preescolar* del año 1998, *La literatura en la Educación Inicial* 2014, los *Derechos Básicos de Aprendizaje DBA* del año 2016, *Bases curriculares para la Educación Inicial y de preescolar* 2017.

Interesa entonces, la relación de los documentos mencionados, para identificar qué conceptos y nociones subyacen en sus planteamientos y explicitar el tipo de orientaciones que ofrecen. Es cierto que los documentos afirman su conexión y congruencia con otros documentos MEN, como los *Lineamientos curriculares de preescolar* (1998) con *La literatura en la Educación Inicial* (2014) y otros. No obstante, en la práctica se sabe que algunos de ellos tienen entre sí importantes diferencias conceptuales e incluso perspectivas claramente opuestas. Para ofrecer apenas un ejemplo, nótese el enfoque fonético-fonológico que acusan las primeras páginas de los *DBA* en contraste con aproximaciones más vinculadas con la pedagogía por proyectos o el constructivismo social que subyace tanto la legislación (Ley 115) como el decreto 1860.

*Lineamientos curriculares de educación preescolar* (1998) asume el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural y ofrece orientaciones y criterios sobre currículo, la función del nivel de preescolar y el enfoque para comprender y enseñar el lenguaje. Su uso apropiado sitúa al estudiante en el sistema simbólico de forma comprensiva potenciando su pensamiento (MEN, p.37). Además, involucra al docente como actor protagónico en la elaboración de los programas curriculares, desde la autonomía en su práctica pedagógica la cual puede resignificar y transformar por sus principios constructivistas. Incluso, el trabajo por proyectos vincula al estudiante porque es un sujeto con intereses y expectativas, siendo partícipe de la construcción de conocimiento. En efecto, Rincón (1998) manifiesta que:

Introducir el trabajo por proyectos en las escuelas no es solo un asunto técnico. Implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de afectividad entre autoridades educativas, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad educativa en general. Exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad (p.13).

En consecuencia, con lo dicho, los docentes de hoy deben hacer apuestas por la imaginación creativa y la flexibilidad en la planeación de manera que enfoques como el de la práctica social del lenguaje desde la apropiación del conocimiento y de saberes didácticos según Rincón (2004) conlleva a una configuración didáctica un ejemplo de ello sería los proyectos de aula los cuales permitan nutrir el aula con tipologías textuales más amplias y actualizadas. Una elección como esta seguramente daría lugar a la inclusión de los Libros Álbum. Es constitutivo de este enfoque, también, proveer a los docentes argumentos suficientes y herramientas de análisis ópti-



mas para la tarea de interpretar sus contextos y ser más asertivos en sus prácticas de enseñanza desde una visión del lenguaje entendido como vehículo de desarrollo sociocultural.

Antes hemos señalado cómo la Ley 115 recoge el espíritu de la democracia participativa de la Constitución de 1991. Esto da plena cabida a la participación activa del docente a través de la reflexión pedagógica sobre su saber, lo que hoy por hoy es esencial para dinamizar la interacción en el aula con los estudiantes. El repliegue cognitivo del docente sobre su labor da lugar a una toma de consciencia que, sin duda, permite mejorar los procesos institucionales. ¿Quién mejor para fortalecerlos sino el docente, quien sigue siendo un protagonista inmejorable para participar de las comunidades de aprendizaje dada su familiaridad con la propuesta pedagógica y por el hecho de su fuero, que no requiere de un instructivo o de un aval de agentes externos al aula?

Se considera ahora el documento *La literatura en la Educación Inicial* (2014), que ha resultado ser de utilidad en el momento de decidir qué tipo de literatura se puede/debe llevar al aula. El documento ofrece orientaciones sobre maneras de abordarla, los tipos de transacciones que ocurren entre los niños y los textos, las redes textuales que pueden apoyar la labor formativa; alude también el efecto que puede generar la literatura en los grupos de lectores entrega ilustraciones de situaciones reales de lectura y escritura y propone estrategias para la generación de preguntas o consignas. Sobre lo literario, específicamente, brinda afirmaciones como la siguiente:

[...] la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación Inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado (MEN, 2014, p. 13).

La apuesta del MEN, según lo expresado hasta este punto, es amplia y constituye un reto de participación de la literatura desde la cotidianidad, desde el hábito de un proceso que conlleva a una apropiación de la lectura. En cuanto a los Libros Álbum proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido. De igual manera, los Libros Álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos [...] (MEN, 2014, p.20). La invitación entonces, es a la utilización de este nuevo género siendo fundamental ya que permite hacer representaciones simbólicas a partir de su lectura exploratoria e interpretativa de estas nuevas posibilidades.

A continuación, se alude un documento que ha generado bastante polémica, en algunas del país: la segunda versión de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* 2016, para el grado Transición. Ahí tenemos tanto contenidos como gradaciones del mismo. Algo que llama la atención es que el documento sugiere que se refiere a lo mínimo que un estudiante *tiene derecho a saber*. Se trata de la primera vez, en el conjunto de los documentos MEN posteriores a 1994, que se enfoca lo curricular desde una visión legal o asumiéndolo en términos de derecho. Uno de los rasgos más criticados es su recurrente estandarización, que privilegia la producción material y conduce al olvido o anulación de la subjetividad de los educandos.

El documento se propone como una guía para para movilizar al estudiante desde el hacer. Incluye los ejes rectores y propone categorías a las que denomina dimensiones. “la construcción de los DBA reconoce la mirada por dimensiones dado que están permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño” (p.6). Es evidente una perspectiva de lenguaje en donde lo prioritario son los aprendizajes estructurantes y acusa un enfoque fonético-fonológico, resalta la importancia de orientar la construcción de experiencias y ambientes a través de mediaciones pedagógicas. Todo esto representa una renuncia a una serie de

logros y conquistas de la didáctica del lenguaje, un retorno a visiones estructuralistas superadas con mucha dificultad por parte de docentes e investigadores y ofrece, como alternativa, un abandono de estructuras profundas, cerrando las puertas a perspectivas como la socio-cultural que privilegian el estudio del lenguaje vivo, en diálogo permanente con el arte y con la vida cotidiana. Tal como aparece en las evidencias de aprendizaje, “identifica y asocia los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vincula con sus propias grafías o pseudoletras para escribir lo que quiere o necesita expresar...” (DBA, 2016, p.15), siendo uno de los derechos básicos de aprendizaje de grado transición el “establecer relaciones e interpretación de imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos” (DBA, 2016, p.8)

Después de todo esto, se finaliza esta sección con el documento *Bases curriculares para la Educación Inicial y preescolar* (2017), se presenta como un *referente* para orientar la organización curricular y pedagógica de la población menor a seis años. Tiene como propósito generar alternativas situadas y diferenciadas dentro de un contexto escolar, dentro del campo del desarrollo y el aprendizaje para garantizar un niño integral. Así lo menciona en uno de sus apartes con relación al Libro Álbum:

La lectura de diferentes tipos de textos en diversos formatos promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues les lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí del ahora utilizando predicciones, inferencias y comparaciones, entre otros recursos interpretativos (p.79).

Quiere decir que, hay una mediación del docente con el texto que permite un desarrollo del pensamiento para los niños en varias dimensiones como la cognitiva, la comunicativa y la estética ampliando sus conocimientos y saberes. Concibe la literatura como una especie de *vasos*

*comunicantes* (para utilizar la expresión acuñada por Vargas Llosa al referirse al carácter esencialmente intertextual y relacional de la literatura). En un apartado se señala lo siguiente “la literatura teje puentes de comunicación, al construir formas de sentir y comprender la vida a través de los mundos narrados” (MEN, 2017, p.45). Este hecho amplía el repertorio didáctico cuando se realiza la lectura de, por ejemplo, un Libro Álbum: al hacerlo los niños expresan ideas según su comprensión de las imágenes, realizan intervenciones orales o metaverbales cuando, tras escuchar una lectura en voz alta, construyen preguntas y respuestas acerca de lo leído, se adentran en comprensiones metacognitivas cuando reconstruyen la historia narrada en un soporte expresivo diferente al de partida.

Es muy importante cerrar esta sección aludiendo la importancia que tiene para la Educación Inicial el Plan Nacional de Lectura y Escritura, *Leer es mi cuento*, ejecutada a partir del año 2010. Se trata de una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y Cultura que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual. Es decir, fomenta el desarrollo de competencias en lenguaje y de las habilidades en lectura y escritura en todos los niveles de educación formal, a la vez que fortalece la biblioteca escolar con el ánimo de desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas superiores. Así lo afirma en uno de sus apartados:

Mediador es la persona que interviene con el propósito de tener puentes entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y los procesos de lectura. [...] el mediador cumple la función de un iniciador, que consiste en despertar en otros el deseo de leer y escribir; otras veces, su función será la de acompañar y estimular el crecimiento de los lectores mediante la creación de situaciones de lectura que amplíen el horizonte de los textos y les ayuden a los estudiantes a mejorar su capacidad pa-

ra interactuar con estos (MEN, 18 agosto 2017, Plan Nacional Lectura y Escritura).

Como importante factor de cohesión y para alcanzar su meta de impactar al conjunto de la sociedad, el PNLE concibe con una tarea central la vinculación del mediador y su empoderamiento como agente central de formación de lectores y escritores.

#### **2.4.4 Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**

La transposición didáctica según Chevallard (1985) es el paso del saber sabio al saber enseñado. Esto genera la necesidad de considerar la posibilidad en cierto modo que lo enseñado en la escuela es en cierta forma algo creado por fuera de ella que se traspone por una necesidad social de educación y trasmisión de conocimiento. Eso implica pasar por una serie de transformaciones de adaptación para que cobre sentido en el nuevo entorno que ofrece la escuela. Desde la autora Delia Lerner se puede decir:

Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica expresarse sobre la pertinencia de los “recortes” que se hacen al seleccionar contenidos: quienes diseñan los currículos deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar (1998, p.45)

Para que un definitivo saber sea enseñado en la escuela la transposición didáctica debe llevarse de manera tal que algo que no se hizo pensando en la escuela se convierta en algo que puede ser reconstruido dentro de la escuela.

Se hace importante la transposición didáctica porque deja claro que no se puede interpretar un contenido de un Libro Álbum, sin tener en cuenta los fenómenos relacionados en la reconstrucción de lo que aparece ahí dentro del texto lingüístico y el icónico. Aquí se empieza a hacer la distinción entre el saber original (saber sabio) que es producido por la academia; el saber del contenido del Libro Álbum (saber a enseñar) como legalmente está diseñado en la literatura infantil; el saber del contenido temático (saber enseñado), como realmente se enseña a los profesores en el Seminario-Taller y el conocimiento del contenido temático (saber aprendido) como realmente es aprendido por los estudiantes y que puede ser el fin del proceso didáctico. Así lo menciona Chevallard (1985) “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, es denominado la Transposición didáctica” (p.45). Para que los docentes reconozcan la transposición didáctica se debe reflexionar en el hecho que el funcionamiento didáctico da un lugar diferente al profesor, estudiante y saber, los cuales deben cumplir unos requisitos didácticos específicos que hacen posible la enseñanza de un dominio de conocimiento. En este caso, el docente en la práctica pedagógica debe generar transformaciones desde la tarea de llegar a la teoría, y el estudiante debe ejecutar cada una de las acciones dadas por el docente y hacer preguntas que permitan llegar a una verdadera transposición didáctica.

### 2.4.5 Mediación didáctica con el texto

De acuerdo con el Ministerio de Educación “el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998, p.35) Pues bien, es el docente quien asume el papel del mediador como puente entre el texto y los lectores. En un acercamiento al Libro Álbum para dar una mirada distinta al híbrido texto e imagen llamando la atención de los diversos elementos y planos que en él se encuentran. Como guía que ayuda a los niños a acercarse al libro, a agudizar la mirada y a prestar atención a los diversos planos o elementos, a fin de otorgarles sentido. “Es la interrelación entre lo sabido y lo necesario que se elaboran nuevos saberes”. (Ferreiro y Siro 2008, p.207).

Para ser un mediador acertado debe haber un proceso del acto de leer, desde lo significativo y semiótico cultural. -que estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación (Eco, 1986, p.28)-. Es necesario que el maestro observe el contexto de sus estudiantes desde una práctica social del lenguaje. En relación con esto, Silva Díaz define al lector de Libro Álbum como:

Un nuevo modelo de lector, más que un lector activo, este género exige un lector capaz de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación. Por eso, me parece que los libros álbum son inteligentes, retadores e impulsores de una dinámica más inquieta, es decir, que los lectores sean más agudos y comprometidos también en su proceso lector (2008, párr. 5).

Por lo anterior, se puede decir que el Libro Álbum tiene dos poderes la palabra y la imagen como una representación cultural innovadora. Ahora bien, el lector aprende a descubrir para que exista la palabra como un sistema que lo gobiernan ciertos tipos de reglas intentando reconocer en ellas la estética de la literatura. Por lo tanto, es el docente quien le da sentido a la lectura, seduciendo, motivando y enamorando a ese nuevo lector que está iniciando el proceso escolar. Tal como lo menciona Rosenblatt (1978) “ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado” (p.51). Es así como la lectura es una activación de diversas líneas de ideas, sentimientos, sensaciones que vienen influenciadas por la cultura. Como lo menciona Colomer (2005):

Compartir la lectura es socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo (p.199).

Siendo el mediador el que recepciona la información, el lector quien la percibe a partir de la producción que se establece en el libro que lee como vehículo de mensaje ideológico. Es así como la escuela permite dar un lugar a la lectura propendiendo diversas actividades que el mediador en este caso el maestro, presenta a los niños las diversas posibilidades de acercarse a la lectura a través de un texto seleccionado, mostrando distintas estrategias pedagógicas para llevar al estudiante al disfrute de las obras literarias. Lo reitera Bruner (1986) que “la única forma en que se puede aprender el uso del lenguaje es usándolo de manera significativa” (p. 118). De esta manera se puede decir que, la lectura de cuentos enriquece el vocabulario, se aprenden la com-



prensión de los conceptos, se vislumbra cómo funciona el lenguaje y finalmente se define el gusto, la motivación por la lectura.

Así mismo Vygotsky citado por Pérez y Roa (2010) “el desarrollo del niño depende en gran medida del vínculo y la interacción con la cultura, con los pares y con el mundo social” (p.57) –práctica social del lenguaje-. Quiere decir entonces, que la interacción del mediador, el lector y el texto enriquece porque, permite construir sentido y ver los materiales como ideas de progreso de la cultura.

De acuerdo con Díaz Villa (1990) “En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados..., se relaciona a sí mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorgar permisos, recompensas, castigos, etc.” (p.2). Por otra partes, es necesario que el maestro tenga como propósito de enseñanza-aprendizaje la invitación a explorar los significados y encontrar el sentido del lenguaje. Es el maestro quien, a partir de las necesidades, motivaciones, gustos personales y las características de sus estudiantes, toma la decisión de qué literatura llevar al aula a partir de una red textual. Es el maestro quien dentro del espacio de la institución asume un rol protagónico en la realización de su tarea, vinculada en dos perspectivas aquel que regula la autoridad dentro de un grupo (pone orden, regula las actividades, pide silencio, alza la voz, llama la atención de los estudiantes y los cuida que permanezcan sentados o en la postura que necesita, regula el tiempo) y además quien tiene un saber (dar a conocer un concepto, un tema, argumenta una idea) que desea exponer a sus estudiantes en una tensión de estas dos fuerzas, en este caso acompañando el proceso lector. El mediador cumple una serie de funciones: diversificar el foco de lectura, favorecer el acceso a los libros e intentar ayudar a construir interpretaciones más profundas sobre lo leído. Por lo tanto, es situarse en los procesos de acompañamiento del lector en cada uno de los contextos en los que se encuentra el lector.

Finalmente, el lugar del maestro encarna y moviliza ese deseo de enseñar para la vida como una transferencia de conocimiento. Así lo afirma Ferreiro (2002) “ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (p.22). Es decir, vislumbran el papel de mediador de un saber y de unos otros en este caso los estudiantes, que requieren un conocimiento circundante que se establece en una relación de jerarquía.

#### **2.4.6 Tipologías textuales**

Dentro de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) se encuentra un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos que plantea alternativas que coinciden con las perspectivas de uso social del lenguaje y lo conciben como una actividad contextualizada, significativa y con intención comunicativa. Cabe mencionar que cuando se habla de *texto* se refiere a toda aquella emisión hablada o escrita que tenga un tejido de significados con un uso regulativo propio de la lengua. Se abordan los textos descriptivos, narrativos, informativos, explicativos, argumentativos. Esto nos autoriza a afirmar que una tipología textual es una forma de organizar textos con base en a) unas características comunes formales y b) su finalidad o propósito comunicativo. Por otro lado, no existe, *per se*, una tipología. Hay una amplia gama de ellas. Y resulta importante para los docentes conocer al menos las más importantes para servirse de ellas en las circunstancias que lo requieran. Para una ilustración, veamos una tipología de Adam (1992).

#### **Tabla 2. Tipologías textuales**

Tipos/Aspectos	Descriptivo	Expositivo Explicativo	Argumentativo	Narrativo	Dialogal/ Conversacional
1. Intención comunicativa	Representan y sitúan objetos. Responden a: ¿Cómo es? Dan instrucciones, indican operaciones, procedimientos: ¿Cómo se hace?	Permiten comprender un tema: ¿Por qué es así?	Exponen argumentos, expresan opiniones. Tratan de convencer, de persuadir: ¿Qué pienso? ¿Qué te parece?	Relatan hechos, acciones, acontecimientos: ¿Qué pasa?	Representan por escrito conversaciones: ¿Qué dicen?
2. Géneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Catálogos, guías turísticas.</li> <li>✓ Reglas de juego.</li> <li>✓ Instrucciones de montaje.</li> <li>✓ Recetas de cocina.</li> <li>✓ Normas de seguridad.</li> <li>✓ Normas legales.</li> <li>✓ Consignas y reglamentos.</li> <li>✓ Adivinanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Libros de texto, manuales.</li> <li>✓ Artículos científicos-técnicos.</li> <li>✓ Artículos divulgativos.</li> <li>✓ Exposiciones y cursos.</li> <li>✓ Conferencias.</li> <li>✓ Enciclopedias, diccionarios.</li> <li>✓ Monografías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Artículos de opinión.</li> <li>✓ Crítica de prensa.</li> <li>✓ Discursos.</li> <li>✓ Anuncios publicitarios.</li> <li>✓ Ensayos.</li> <li>✓ Debates, tertulias.</li> <li>✓ Deliberaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noticias periodísticas.</li> <li>✓ Novelas y cuentos.</li> <li>✓ Historietas.</li> <li>✓ Memorias.</li> <li>✓ Textos de historia.</li> <li>✓ Biografías.</li> <li>✓ Diarios, anécdotas, semblanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manuales de idiomas.</li> <li>✓ Diálogos literarios.</li> <li>✓ Piezas teatrales.</li> <li>✓ Entrevistas.</li> <li>✓ Debates.</li> <li>✓ Mesas redondas.</li> <li>✓ Reportajes.</li> <li>✓ Usos orales cotidianos (Discusiones, charlas).</li> </ul>
3. Elementos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acumulación de adjetivos, proposiciones adjetivas, epítetos.</li> <li>✓ Tiempos verbales: presente de testimonio imperfecto, 2ª persona.</li> <li>✓ Conectores de orden.</li> <li>✓ Adverbios: Lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizadores intra, meta e intertextuales.</li> <li>✓ Formas supralingüísticas.</li> <li>✓ Conectores lógicos.</li> <li>✓ Precisión léxica.</li> <li>✓ Frecuente uso de citas, definiciones, descripciones, referencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tiempos verbales: presente del indicativo, 1ª Persona.</li> <li>✓ Verbos del tipo: crecer, opinar.</li> <li>✓ Deícticos.</li> <li>✓ Modalizadores (apreciativos, asertivos, deónticos).</li> <li>✓ Inferencias (Lo no dicho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verbos de acción.</li> <li>✓ V. Perfectivos (Pasado remoto y creciente).</li> <li>✓ Variedad de tiempos.</li> <li>✓ Conectores temporales (locuciones, adverbios de tiempo).</li> <li>✓ Adverbios de lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Frases breves, rutinas, excusas, reiteraciones.</li> <li>✓ Enlaces: puntuación (Comillas, interrogaciones, guiones).</li> <li>✓ Deixis, elipsis.</li> <li>✓ Fórmulas de cortesía.</li> <li>✓ Presencia de códigos no verbales en los textos orales.</li> </ul>
4. Estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construcción secuencial.</li> <li>✓ Red semántica definida por jerarquía de relaciones.</li> <li>✓ Colección de elementos alrededor de un centro temático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definición/tipología.</li> <li>✓ Comparación y contraste.</li> <li>✓ Problema/solución.</li> <li>✓ Causa/consecuencia.</li> <li>✓ Secuenciación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hipótesis.</li> <li>✓ Tesis.</li> <li>✓ Premisas.</li> <li>✓ Argumentos.</li> <li>✓ Conclusiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situación inicial (Pn1).</li> <li>✓ Nudo (Pn2).</li> <li>✓ Acción/evaluación (Pn3).</li> <li>✓ Desenlace (Pn4).</li> <li>✓ Situación final (Pn5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apertura (Saludo).</li> <li>✓ Transaccional (Intercambio).</li> <li>✓ Cierre (Despedida).</li> </ul>
5. Registros	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estándar.</li> <li>✓ Culto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estándar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estándar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estándar.</li> <li>✓ Culto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estándar.</li> <li>✓ Coloquial.</li> </ul>
6. Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informativa.</li> <li>✓ Referencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Referencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Persuasiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Referencial.</li> <li>✓ Poética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Referencial.</li> <li>✓ Apelativa, fática.</li> </ul>

Fuente: Jean Michel Adam

Ahora bien, esta investigación privilegia los textos narrativos, aquellos que narran hechos reales o ficticios, que contienen componentes típicos – como las partes inicio, nudo y desenlace- y que, además, operan enunciativamente con imágenes y se sirven de elementos de diseño gráfico y en los cuales es fuerte y recurrente la intertextualidad. En otras palabras, nos ocupamos de un caso de los textos narrativos que son los Libros Álbum. Es por ello que, el docente deberá interactuar en el plano de la oralidad o del texto escrito formal bajo las condiciones básicas de las normas de interacción, propósito y situación comunicativa específica. En otras palabras lo expresa Pérez y Roa (2010):

En las aulas leemos para aprender a leer; para conocer sobre un tema; para comprender la estructura de un texto y desentrañar las formas como se estructuran; pa-

ra retomar ideas y nutrir una producción propia, para establecer relaciones entre textos (p. 38).

Esta correlación, que tan fructífera resulta con los Libros Álbum, es una oportunidad inmejorable para destacar el acercamiento al mundo escrito convencional. Esto pasa cuando se identifican otras voces en el acto de la lectura, cuando entra en contacto con el texto desde lo discursivo, cuando el lector “arma relato” y recurre a la imagen desde lo artístico (Durán, 2009, p.216). Desde la perspectiva el uso social del lenguaje es en este momento o circunstancia cuando los textos escritos son apropiados teniendo en cuenta su propósito real. Silva Díaz (2005), sintetiza genialmente lo que hemos querido expresar en este apartado “estos libros raros tienen un potencial para enseñar cosas nuevas”.

#### **2.4.7 Modos de leer y esquemas del lector**

Pensar como maestro la lectura implica explorar significados y encontrar sentido al lenguaje en función de otro que construye sentido. Es, por supuesto, fungir como lector pero requiere algo más: pensar en el estudiante como lector. Algunos ejemplos los encontramos cuando se lee en voz alta o se realizan lecturas compartidas, otro caso es la lectura de imágenes y la denominada lectura para la comprensión. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) entienden que la lectura es:

El acto de leer como comprensión del significado del texto. Es un proceso de interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etc. y un texto como soporte portador de un significado [...] y que postula un modelo de lector. Siendo significativo y semiótico (p.49).

Es decir, aprender a leer es, también, aprender a habitar un universo compartido, donde el *yo* se convierte en *otro*, en un modelo de reflexión estructurado y simbólico que permite ordenar el pensamiento desde la experiencia, la narrativa y la interpretación que cada sujeto le otorga a partir de un texto dado. El documento añade luego que “leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción ente el texto, el contexto y el lector”, (p.72). Coincide con ello Dubois (citado por Lerner, 2001) cuando afirma que:

Se puede hablar de enseñar en dos sentidos, como un “hacer que alguien aprenda algo” [...], o como un “mostrar algo” [...]. La idea de enseñar la lectura en esta última forma [...] sería mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura, del mismo modo que le mostramos en que usamos el lenguaje oral.

El maestro es vital en el momento de mostrar a sus estudiantes las habilidades del lector, las modela, se instaura en primer lugar él como lector y realiza, acto seguido, las necesarias interacciones el lector y el texto. Es por ello, que en existen unas maneras de leer que orientadas por el docente ellas son según (Pérez y Roa, 2010):

La lectura en voz alta que permite el oído escuchar las cadencias y ritmos de la lengua. Así como la voz que trasmite emoción, contenido, acompañado del contacto visual del docente hacia sus estudiantes, asumiendo una postura corporal dentro del grupo (p.40).

Ahora bien, dentro de los propósitos en la práctica de la lectura se encuentra, tal como lo dicen (Pérez y Roa, 2010), la *lectura para reconocer los elementos constitutivos* como es el autor, el ilustrador, la editorial, para ver cómo fue elaborado, diseñado y diagramado la publicación. Aparece, además, la *lectura como experiencia*, que tiene que ver con el universo de expec-

tativas, emociones y gustos que los niños experimentan a partir de su experiencia con el texto. Por último, surge *la lectura de literatura* como una especialidad que se encauza en interpretar la literatura como un elemento estético por el disfrute de leer una obra literaria completa que constituye acceder a la cultura en una elaboración de un lenguaje literario rico en experiencia de reflexión a partir del ser (p.39).

Estas maneras de tejer los modos de leer de manera narrativa, descriptiva y conversacional explican y demuestran las ideas de una trama con un estilo directo de la interacción lingüística que surge entre el docente, el texto y el estudiante desde una situación comunicativa particular, en este caso para abordar la lectura del Libro Álbum como estrategia didáctica.

## Capítulo 3. Metodología

Figura 6. Capítulo 3



Fuente: John Edward González C., Maestro en Artes Plásticas. Instituto Departamental de Bellas Artes Cali.

## Capítulo 3. Metodología

### 3.1 Naturaleza de la investigación

Esta investigación cualitativa se orienta desde el paradigma hermenéutico con un enfoque etnográfico. Según Martínez (2005) éste “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (2005, p.2). Con relación al estudio de caso, Serrano, citando a R.E Stake (1994), indica que no se trata de “una elección metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Nosotros elegimos estudiar un caso. Y podemos estudiarlo de muchos modos” (p.236). Por tanto, se trata aquí de comprender e interpretar la realidad de 30 docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Jamundí-Valle.

Para encontrar sentido a la dinámica educativa que subyace la experiencia de lectura literaria a partir de los nuevos formatos y apuestas estéticas en Literatura Infantil y Juvenil se explicitan las motivaciones y características de los criterios de selección que les permite llevar al aula textos literarios como alternativa de acercar a los estudiantes a la lectura.

Para esta investigación se tuvo en cuenta la labor formativa de dos maestras, que fueron observadas en su aula. Se quería así comprender la experiencia pedagógica dentro de su contexto. Tal como cita Lagos a Dilthey (2017):

Las ciencias culturales [deberían ser] más descriptivas y concentradas sobre la comprensión interpretativa que en ser predictivas o explicativas. La comprensión interpretativa es concebida por Dilthey como un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral.



Comprender la práctica pedagógica desde la cotidianidad de su contexto permite analizar los problemas y estrategias, al describir la actuación de las personas. Esto supone un ordenamiento sistemático de las acciones ocurridas en el aula; incluye la formulación de preguntas pues reflexionar es también tomar posición. Se pretende encontrar los sentidos de la acción humana y distinguir entre lo que se dice, lo que se ha dicho y lo que se quiere decir. Sipe, refiriéndose al tema, aclara que “el análisis de los datos de todos mis estudios se basa en los métodos cualitativos establecidos para analizar las conversaciones, que comporta codificar los procedimientos que establecen las categorías conceptuales, lo que fructifica en una teoría sólida”. (Sipe, [sf], p.1).

La ruta que se sigue para la sistematización es la siguiente:

Tabla 3. Matriz metodológica

MATRIZ METODOLÓGICA				
TESIS El libro Álbum como estrategia didáctica para los docentes de educación inicial del municipio de Jamundí-Valle				
<b>OBJETIVO:</b> Proponer el Libro Álbum como estrategia didáctica para los docentes de Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle				
FASES	ACTIVIDADES	TAREAS	PROPÓSITO	EVIDENCIAS
Seminario-taller	Realización de cuatro seminario-taller Titulado la lectura del Libro Álbum en el aula de transición. Conceptos/alternativas/estrategias Abril Mayo Junio Agosto	Sesión 1 Eterna Caperucita	Obtener y clasificar información sobre la manera como es situada la literatura en las aulas de la primera infancia, particularmente el Libro álbum	Registro de video
		Sesión 2 EL Libro Álbum: historia, características, representantes		Grupos focales
		Sesión 3 ¿Cómo elegir, situar e interrogar los libros álbum en nuestras aulas?		Registro escrito
		Sesión 4 Construir ítem de observación a partir de un texto elegido		
Caracterización De las clases	Exploración y practicas recurrentes para utilizar los Libros Álbum en las clases de transición en el Municipio de Jamundí-Valle	Reconocimiento De textos en la biblioteca municipal de Jamundí	Identificar y conocer el entorno pedagógico de las docentes a partir de la apropiación del seminario-taller	Instrumentos de registro escrito
		Conversatorio sobre la dinámica escolar en Jamundí		
		Revisión conjunta con el docentes sobre la planeación de clase		
Acompañamiento IN SITU	Construir diversas alternativas didácticas para el trabajo con este tipo de libros con el grupo de transición del Municipio de Jamundí-Valle	Observación en el aula	Construir experiencias de lectura literaria sirviéndose de nuevos formatos y apuestas estéticas en Literatura Infantil y Juvenil, como es el caso de los Libros Álbum	Instrumentos de registro escrito
		Retroalimentación con la docente		
		Estrategias didácticas		

Fuente: elaboración propia.

Además del análisis de concepciones y prácticas recurrentes se ofrece una fundamentación teórica y metodológica para el trabajo con el Libro Álbum en la Educación Inicial. Esta in-

cluye una serie de recomendaciones para abordar el Libro Álbum como estrategia didáctica para las docentes del Municipio de Jamundí-Valle.

El objetivo es, pues, analizar el uso del Libro Álbum como práctica social de apropiación del lenguaje para los docentes de Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle, con la experiencia de lectura literaria de obras con nuevos formatos y que responden a apuestas estéticas renovadas, como es el caso de los Libros Álbum. Específicamente, se pretende poner en evidencia tanto las motivaciones como las características de los criterios de selección implicados en el acto de llevar al aula textos literarios. Al hacer esto, resulta claro que se trata de una investigación cuyo elemento axial es la experiencia pedagógica de los docentes dentro de sus contextos.

De otro lado, se procede a determinar y describir las categorías para encontrar los puntos comunes de acuerdo a la información recogida en el trabajo de campo. Este ejercicio permite ver las perspectivas y redes entre categorías y subcategorías para realizar la triangulación de la información. Para el tratamiento de la información se emplea el programa *Atlas.ti* (versión 8) y con estos datos se desarrolla el análisis y las conclusiones de la investigación.

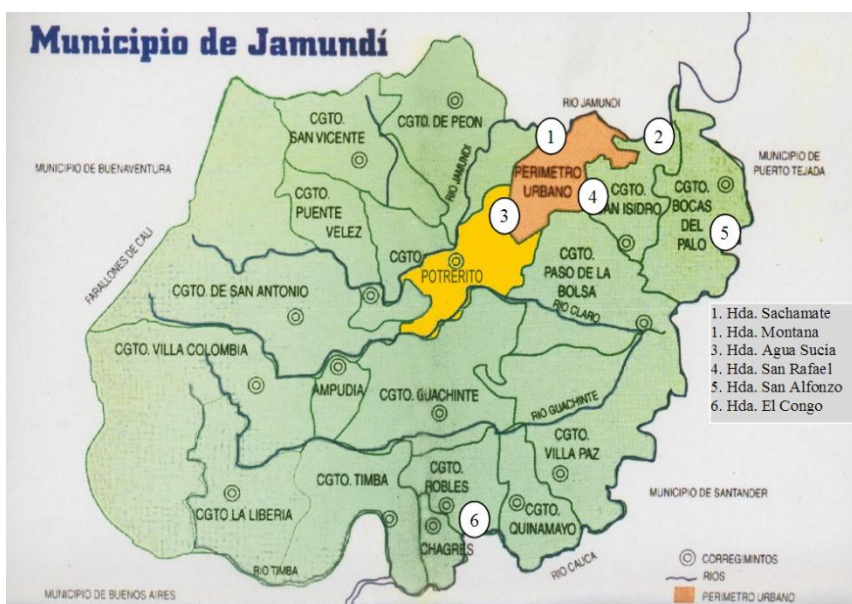
### **3.2 Población y muestra**

En esta sección referenciamos los sujetos implicados en la indagación y las estrategias de renovación de la formación inicial en el campo específico de los Libros Álbum.

Para una caracterización de la población diremos que el municipio de Jamundí está ubicado al sur del departamento del Valle, en la margen izquierda del río Cauca. Los estratos económicos dominantes son los 1, 2 y 3. Es una zona vulnerable, con presencia de pandillas, fronte-

ras invisibles. En algunos sectores hay distribución y consumo de sustancias psicoactivas pero también es una zona que cuenta con la presencia de algunas fundaciones y líderes comunitarios que promueven actividades de formación deportiva, artística y cultural conformando equipos de fútbol, porrismo y grupos de baile entre otros.

**Figura 7. Mapa municipio de Jamundí-Valle del Cauca**



Fuente: Plan de ordenamiento territorial Municipio de Jamundí.

El plan de desarrollo municipal 2016-2019 propone que los programas de educación incluirán el establecimiento de la jornada única para mejorar las instalaciones físicas y los ambientes de aprendizaje como mecanismos para fortalecer la cobertura y calidad del servicio educativo en todos los niveles. Propende además, por un mejoramiento en las competencias básicas de las áreas fundamentales y obligatorias con la visión de alcanzar un mejor desempeño en los resultados académicos. De esta manera se vincula a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia) en la formación de la población según la misión y visión de cada proyecto educativo institucional. Incluso, contempla el desarrollo de las habilidades artísticas, competencias

básicas, ciudadanas y laborales. Asimismo, como norte se apropia de la lectura y la escritura vinculando el programa *Todos a aprender*, del Ministerio de Educación Nacional. Desde el año 2013 se ha implementado un mejoramiento y transformación de las prácticas pedagógicas en el aula a través del cual los docentes de lenguaje y matemáticas de básica primaria han recibido asesoría permanente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. De igual manera se adecuó un espacio y se dotó con material bibliográfico para poner en funcionamiento las bibliotecas de aula con la colección Semilla del Ministerio de Educación.

### **3.2.1 Docentes del municipio de Jamundí (Valle)**

Para adelantar el trabajo de campo se convoca, a través de la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, a 30 docentes de Educación Inicial de las 15 instituciones educativas oficiales. El propósito de la convocatoria es fortalecer las competencias de lenguaje a través del uso pedagógico del Libro Álbum.

La Secretaría de Educación Municipal de Jamundí cuenta con 15 Instituciones Educativas de las cuales 10 son rurales y 5 de la zona urbana y ofrecen los niveles de Preescolar, Básica y Media, que a continuación se detalla con el código DANE y el nombre de cada establecimiento educativo, así:

**Tabla 4. Instituciones Educativas Oficiales Jamundí-Valle**

	<b>Municipio</b>	<b>DANE</b>	<b>Instituciones Educativas Oficiales</b>
1	Jamundí	176364000716	IEO Técnica Comercial LITECOM
2	Jamundí	276364001458	IEO San Antonio
3	Jamundí	276364000940	IEO José María Córdoba
4	Jamundí	176364000597	IEO Simón Bolívar
5	Jamundí	276364001610	IEO Comunitaria Luis Carlos Valencia
6	Jamundí	176364001313	IEO. Técnica Comercial España
7	Jamundí	176364000481	IEO Rosa Lía Mafla
8	Jamundí	276364000681	IEO Gabriela Mistral
9	Jamundí	276364001661	IEO General Santander
10	Jamundí	276364000605	IEO Sixto María Rojas
11	Jamundí	276364000036	IEO Presbítero Horacio Gómez Gallo
12	Jamundí	276364000460	IEO Alfonso López Pumarejo
13	Jamundí	276364000141	IEO Alfredo Bonilla Montaña
14	Jamundí	176364000015	IEO Central de Bachillerato Integrado
15	Jamundí	276364001024	IEO General Padilla

Fuente: DANE

La muestra es un grupo de 30 docentes del sector oficial del municipio de Jamundí (Valle) que harán una reflexión sobre su práctica pedagógica y sobre los criterios que activan, de manera consciente o no, para escoger obras de literatura infantil con nutrida calidad a partir de la pragmática de la lectura que trasciende a los niños en los textos de Libro Álbum. Aquí se encuentra una tabla con el número de participantes, el nombre de las docentes y las instituciones educativas a la que pertenece las participantes.

**Tabla 5. Lista de docentes participantes**

No.	DOCENTES	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
1	Alba Lucía Sandoval Lasso	IEO Comunitaria Luis Carlos Valencia
2	Aminta Oliveros E.	IEO Técnica Industrial España
3	Andrea Valverde Arcos	IEO Simón Bolívar
4	Ángela Marcela González	IEO Alfredo Bonilla Montaña
5	Carmen Victoria Díaz González	IEO Presbítero Horacio Gómez Gallo
6	Carmen Elena Yule Ávila	IEO General Padilla
7	Carolina Zamora Salazar	IEO Técnica Industrial España
8	Claudia Lucía Solarte	IEO General Santander
9	Danny Vanessa Osorno Calderón	IEO General Santander
10	Edna Margarita Sandoval	IEO Técnica Comercial Litecom
11	Emma Lucy Estupiñan del Río	IEO Alfredo Bonilla Montaña
12	Erika Peñaranda Zemanate	IEO Simón Bolívar
13	Evelin Roa Hernández	IEO General Padilla
14	Inés Karine Silva Carvajal	IEO Técnica Comercial Litecom
15	Inés Sánchez Restrepo	IEO Central Bachillerato Integrado
16	Jacqueline Gómez Zamorano	IEO San Antonio
17	Jessica Cerquera Erazo	IEO Gabriela Mistral
18	Julieth Torres Pérez	IEO Rosa Lia Mafla
19	Ledy Mireya González Mina	IEO José María Córdoba
20	Lina María Ángulo	IEO Rosa Lia Mafla
21	Luz Mary Quitumbo Figueroa	IEO General Santander
22	Mónica B. Marulanda Uribe	IEO General Santander
23	Nohemí Cuero Lucumi	IEO General Padilla
24	Nydia E. Balanta Isajor	IEO José María Córdoba
25	Sandra Viviana Murillo	IEO San Antonio
26	Silvia Carabalí Peña	IEO Sixto María Rojas
27	Silvia Milena Concha B.	IEO Alfredo Montaña
28	Susy Viviana Jiménez García	Tutora PTA
29	Vivian Patricia Sánchez Ossa	IEO General Padilla
30	Ximena Andrea Víafera M.	IEO Gabriela Mistral
31	Yamilet Carreño	IEO Gabriela Mistral
32	Yamileth Moreno Trujillo	IEO Central Bachillerato Integrado
33	Zoraida Peñaranda Zemunate	IEO Alfonso López Pumarejo

Fuente: elaboración propia

Es de resaltar que dentro del enfoque etnográfico se toma un estudio de caso con dos docentes de las instituciones educativas oficiales con el propósito de explorar concepciones y prácticas recurrentes para utilizar libros ilustrados, específicamente Libro Álbum, en las aulas de clase de la Educación Inicial en el municipio de Jamundí-Valle.

### 3.3 Fases de la investigación

#### 3.3.1 Seminario-Taller

El Seminario-Taller como una modalidad formativa consiste en una reunión especializada a partir de un tema académico, así lo expresa Carmen Piña (2012):

La esencia metodológica del seminario es el debate, la discusión, el aprovechamiento por el profesor de las posibilidades polémicas que puedan surgir y de las potencialidades del tema a tratar, siempre tratará de que se logre un nivel de interactividad alumno-profesor que permita corregir los errores en el aprendizaje y consolidar los conocimientos y habilidades (p.5).

Es así como se intenta desarrollar en profundidad el concepto del Libro Álbum donde cada grupo de discusión pone sobre la mesa sus pensamientos y experiencia de su práctica cotidiana en el aula. Los participantes del Seminario-Taller estarán una vez al mes una jornada de 5 horas durante el primer semestre del año escolar 2018. En este caso Pérez y Roa (2015) manifiestan:

Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no solo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones. Cabe indicar que en esta perspectiva es importante identificar los obstáculos de la experiencia sobre la que se reflexiona, sea esta propia o ajena, y las resistencias institucionales, de los pares, de la comunidad y del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/o resuelven (p.27).



Quiere decir, que las aportaciones de las docentes están enmarcadas dentro de la discusión y reflexión para nutrir el conocimiento. Es por ello que, dentro de la estrategia se utilizó una serie de cuatro sesiones en el marco de la investigación *La lectura del Libro Álbum como práctica social del lenguaje*. Como un aporte para la comunidad educativa del municipio de Jamundí, ya que permite obtener y clasificar información sobre la manera como es situada la literatura en las aulas de Educación Inicial, particularmente lo referido a los libros ilustrados. Para dar continuidad al trabajo se construyen cuatro grupos de discusión que se sirven de una serie de preguntas para dilucidar la manera como las docentes conocen las obras literarias en su infancia. La hipótesis de partida veía una fuerte incidencia de este repliegue biográfico en la forma como son presentadas en la actualidad. Este punto permite, entre otras cosas, identificar algunas de las concepciones de lectura que manejan las maestras.

**Tabla 6. Seminario-Taller SESIÓN UNO**

<b>SEMINARIO-TALLER</b>			
<b>La lectura del Libro Álbum en el aula de transición en Jamundí-Valle</b>			
	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha Duración</b>
<b>Sesión 1 Eterna Caperucita</b>	1. Explorar concepciones y prácticas recurrentes para utilizar libros ilustrados, específicamente Picture Books, en las aulas de clase de la primera infancia en el municipio de Jamundí, Valle del Cauca. 2. Reconocer y renovar el acervo literario del grupo de docentes participantes a través del trabajo propuesto en los talleres. 3. Construir diversas alternativas didácticas para el trabajo con este tipo de libros con el grupo participante.	1. Introducción-antecedentes-libros dirigidos a niños- compiladores de cuentos populares. 2. Anticipación-Registro 1. Socialización. 3. Caperucita Roja de la tradición oral al formato escrito. Registro 2. Socialización. 4. Caperucita en el mundo de la imagen. 5. Taller de análisis de la imagen. Registro 3. Socialización. 6. Fantasía y metáfora. 7. Caperucita recargada. Registro 4. Socialización. 8. Conclusiones.	Lunes 9 abril 2018 7:30-12:00

Fuente: elaboración propia.

En la sesión uno se trabaja con el título *Eterna Caperucita* con el objetivo de explorar con el grupo de docentes la manera como un motivo literario (en este caso, el personaje de los relatos folclórico llamado Caperucita Roja) migra y se transforma dependiendo de los contextos y los autores / enunciadores. Dentro de las actividades a realizar se aborda lo folclórico y lo editorial de los relatos medievales a Charles Perrault y los hermanos Grimm, a partir de una lectura comparada de las dos versiones identificando recurrencias y diferencias. Luego se pasa a *Caperucita en el mundo de la imagen* reconociendo los elementos de imagen y texto que consiguen resignificar la trama de *Caperucita Roja* y por último *Caperucita recargada* donde se analiza cómo un personaje permite jugar con el lenguaje y recrearlo en múltiples maneras a partir de sus personajes centrales: Caperucita y el lobo feroz.

En la sesión dos el *Libro Álbum: historia, característica y representantes* con el objetivo de ofrecer un contexto socio-histórico para comprender la emergencia del Libro Álbum, definirlo y destacar algunos de sus exponentes. En esta sesión se pretende explorar, en primer lugar, las relaciones entre la historia de la ilustración y la publicación de libros dirigidos a un público infantil. Esto pasa por reconocer como antecedentes los papiros egipcios, los códices medievales, la invención de la imprenta y el surgimiento de máquinas a color.

Dentro de las actividades se propuso tres: primera *Imágenes y palabras: breve recorrido por la historia de la ilustración de libros*. El propósito de esta actividad está planteado desde fortalecer la capacidad pedagógica para la implementación creativa de la lectura y en el desarrollo de los procesos de atención en el aula para una observación que destaque los detalles de una imagen. En virtud de lo anterior, se muestra la organización en la siguiente tabla:

Tabla 7. Seminario-Taller SESIÓN DOS

SEMINARIO-TALLER			
La lectura del Libro Álbum en el aula de transición en Jamundí-Valle			
	Objetivo	Actividades	Fecha Duración
<b>Sesión 2</b> El Libro Álbum: historia, características, representantes.	Ofrecer un contexto socio-histórico para comprender la emergencia del Libro Álbum, definirlo y destacar algunos de sus exponentes. <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> 1. Fortalecer la capacidad pedagógica para la implementación creativa de la escritura y la lectura en el fortalecimiento de los procesos de atención en el aula en el grado transición. 2. Distinguir el Libro Álbum de otras especies de libros ilustrados para niños. 3. Valorar la incidencia que ha tenido la evolución gráfica en la literatura infantil. 4. Reconocer las características del Libro Álbum: la solidaridad de los códigos lingüístico/icónico/diseño gráfico/intertextualidad.	1. Introducción- recuento sesión anterior Eterna Caperucita. 2. Alfombra mágica y de colores. Registro memorias. 3. Lectura de cuentos Libro Álbum. 4. Imágenes y palabras. Registro whatsapp envío fotografía representación gráfica. 5. Definición Libro Álbum. Registro explicaciones orales discriminación uso imagen diversos formatos y estilos. 6. Características Libro Álbum. Registro papel bond tabla análisis funcionamiento cuatro códigos: lingüístico/icónico/diseño gráfico/intertextualidad. 7. Lectura de textos lenguaje simbólico: Camino a casa-Eloisa y los bichos (Jairo Buitrago), Cuando los peces se fueron volando (Sara Bertrand). Registro análisis enlace simbólico de los tres textos. Socialización. 8. Conclusiones.	Lunes 7 mayo 2018 7:30-12:00

Fuente: elaboración propia.

Segundo, *Definición de Libro Álbum y sus representantes a nivel nacional e internacional*. Es por ello que, acercar a los niños de etapas iniciales a la lectura del Libro Álbum requiere un esfuerzo del maestro teniendo en cuenta el sentido de la lectura, dando lugar a una transformación de su relación con los textos. Tercera, *características del Libro Álbum: la solidaridad de los códigos: lingüístico / icónico / diseño gráfico / intertextualidad*. No obstante, romper el paradigma es una tarea ardua ya que las prácticas pedagógicas están fuertemente instaladas en el quehacer cotidiano.

**Tabla 8. Seminario-Taller SESIÓN TRES**

<b>SEMINARIO-TALLER</b>			
<b>La lectura del Libro Álbum en el aula de transición en Jamundí-Valle</b>			
	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha Duración</b>
<b>Sesión 3</b> ¿Cómo elegir, situar e interrogar los Libros Álbum en nuestras aulas?	Plantear algunas opciones para el abordaje de Libros Álbum en el aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción- recuento sesión anterior sobre el Libro Álbum.</li> <li>2. Presentación estrategia didáctica y lectura en voz alta.</li> <li>3. Estrategia didáctica con el Libro Álbum Nana Vieja de Margaret Wild.</li> <li>4. Taller elaboración plan de aula/secuencia didáctica</li> <li>5. Socialización del taller realizado por los participantes.</li> <li>6. Conclusiones.</li> </ol>	Lunes 18 junio 2018 7:30-12:00

Fuente: elaboración propia.

Sesión tres, se parte del objetivo: plantear algunas opciones para el abordaje de Libros Álbum en el aula. Donde se analiza y confronta varios tipos de textos con diseño de intervención en el aula a través de las siguientes preguntas:

**Tabla 9. Listado preguntas lectura código lingüístico e icónico**

<b>LECTURA DE IMAGENES</b>	<b>LECTURA Y ANÁLISIS</b>
¿Qué es una Nana? ¿Qué significa vieja? ¿Quiénes aparecen aquí? ¿En qué lugar se encuentran? ¿Qué están haciendo? ¿Con cuáles nombres conoces este personaje? ¿Con qué elementos de la naturaleza identificas esta guarda? ¿Qué sensación les produce?	¿Qué dice Nana? ¿Qué dice chanchita? ¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? Reconocimiento del tiempo de la narración Lo que nos cuentan aquí...¿ya sucedió o va a suceder? ¿Cómo nos damos cuenta? ¿La cantidad de tiempo en el que se cuenta o lee la historia es la misma en la que transcurrió?
Búsqueda de marcas textuales a lo largo de la historia	

Fuente: elaboración propia.

Cabe anotar, que se entrega como aporte tres formatos de plan de aula con el propósito de hacer una práctica reflexiva sistematizada. Aquí se plantea uno de los ejemplos:

**Tabla 10. Proceso de preparación lectura**

<b>ANTES</b>	<b>DURANTE</b>	<b>DESPUÉS</b>
Anticipación del título	Lectura Voz alta/ en silencio/ grupal	Estrategias de apropiación creativa
Presentación del autor	Plano de la narración	Actividades rectoras
Análisis portada	Historia / Personajes/ El narrador/ Diálogos/ El tiempo/ El espacio/	Producto final
Lectura de imágenes: Diseño Gráfico Texto en físico /digital	Inferencias de las imágenes	Sistematización
Elementos de la imagen: Punto / Línea / Color/ Soporte/ Perspectiva/ La luz/ Textura/Composición		

Fuente: elaboración propia.

Sesión cuatro, se plantea como objetivo identificar alternativas para realizar el proceso de evaluación tomado como referencia experiencias realizadas y proyecciones viables. En las actividades se desarrolla diversas consideraciones sobre la evaluación de producciones en el aula utilizando Libros Álbum. El seminario culmina con una importante y necesaria reflexión sobre las estrategias que se pueden poner en juego cuando se llega al punto de la evaluación.

**Tabla 11. Seminario-Taller SESIÓN CUATRO**

<b>SEMINARIO-TALLER</b>			
<b>La lectura del Libro Álbum en el aula de transición en Jamundí-Valle</b>			
	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha Duración</b>
<b>Sesión 4</b> Construir criterios para valorar el acercamiento espontáneo e intencional de las maestras al Libro Álbum	Identificar alternativas para realizar el proceso de evaluación tomado como referencia experiencias realizadas y proyecciones viables.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción- recuento sesión anterior.</li> <li>2. Texto regalo Poema Puentes de Elsa Bornemann.</li> <li>3. Conversatorio: exploración de los abordajes de las maestras a diversos Libros Álbum.</li> <li>4. Presentación el desarrollo del lenguaje oral para apreciar y leer los Libros Álbum.</li> <li>5. Observaciones sobre el conocimiento y el uso del Libro Álbum. Registro escrito por cada grupo.</li> <li>6. Construir ítems de observación a partir de un texto elegido. Registro escrito.</li> <li>7. Socialización de los ítems.</li> <li>8. Conclusiones y evaluación de los encuentros.</li> </ol>	Viernes 17 agosto 2018 7:30-12:00

Fuente: elaboración propia.

Para cada sesión se realiza presentación de lo propuesto para el taller (Ver anexo)

### 3.3.2 Acompañamiento para la caracterización de las clases

**Tabla 12. Caracterización de las clases**

<b>CARACTERIZACIÓN DE LAS CLASES</b>			
<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fecha/Duración</b>
Identificar y conocer el entorno pedagógico de las docentes a partir de la apropiación del Seminario-Taller	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de textos en la biblioteca municipal de Jamundí-Valle.</li> <li>2. Conversatorio sobre la dinámica escolar en Jamundí-Valle.</li> <li>3. Revisión conjunta con las docentes sobre la planeación de clase.</li> </ol>	1. Acta del encuentro	Viernes 24 agosto 2018 8:00-11:30

Fuente: elaboración propia.

Esta fase hace referencia al acompañamiento para la preparación de la caracterización de las clases de dos docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del municipio de Jamundí-Valle, asignadas a la institución educativa Simón Bolívar en área urbana. El objetivo es identificar y conocer el entorno pedagógico de las docentes a partir de la apropiación del Seminario-Taller. Asimismo, dentro de la organización del ejercicio se hace un reconocimiento de textos en la biblioteca municipal de Jamundí, un conversatorio sobre la dinámica escolar en la institución educativa donde laboran y la revisión conjunta sobre la planeación que realizan dentro del aula en su cotidianidad. Para las evidencias se utiliza como instrumentos de registro escrito se aporta un acta del encuentro y fotos.

**Figura 8. Collage fotos Biblioteca municipal Jamundí-Valle**



Fuente: elaboración propia.

### 3.3.3 Acompañamiento *in situ*

**Tabla 13. Acompañamiento *in situ***

ACOMPañAMIENTO IN SITU			
Objetivo	Descripción	Instrumentos	Fecha/ Duración
Construir experiencias de lectura sirviéndose de nuevos formatos y apuestas estéticas en literatura infantil y juvenil, como es el caso de los Libros Álbum.	1. Observación de aula Andrea grado transición IE Simón Bolívar.	1. Formato observación en el aula.	1. Martes 11 septiembre 2018 7:00-12:00
	2. Observación de aula Erika grado transición IE Simón Bolívar.	2. Formato retroalimentación con la docente. 3. Formato estrategias didácticas.	2. Miércoles 19 septiembre 2018 7:00-12:00

Fuente: elaboración propia.



En este apartado es fundamental para la metodología la observación en el aula, es decir el acompañamiento *in situ* con el objetivo de construir experiencias de lectura literaria sirviéndose de nuevos formatos y apuestas estéticas en literatura infantil y juvenil como es el caso de los Libros Álbum. Se procedió con la observación en el aula, la retroalimentación con cada docente y revisar las estrategias didácticas utilizadas para ver cómo se construyen las diversas alternativas didácticas para el trabajo con este tipo de libros dentro del grado transición del municipio de Jamundí.

Para la constatación de las evidencias se trabaja desde un registro de observación en aula, un instrumento de planeación, instrumento de retroalimentación pedagógica y la planeación de aula realizada por cada docente.

**Tabla 14. Formato registro de observación en aula**

<b>CONTRATO DIDÁCTICO</b>  Grado Transición  Libro Álbum  5/09/2018	Objetivo de la clase	
	Consigna	
	Competencias	
	Evaluación	
<b>TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA</b>	Estrategias empleadas por la docente	
	Teoría (lenguaje del docente)	
	Modos de leer	
	Mediación didáctica con el texto	
	Herramientas	
	Constitución del entorno	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Formato instrumento planeación

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Sede \_\_\_\_\_

Criterios	Descripción	Excelente: 5	Aceptable: 3	Insuficiente: 1	Puntos
<b>Desarrollo de saberes</b>	La docente demuestra un conocimiento completo sobre el Libro Álbum				
	Cuenta con criterios de selección para el Libro Álbum				
	La forma en la que presenta el Libro Álbum es llamativa y convincente				
<b>Organización</b>	Realiza la planeación para llevar al aula el Libro Álbum				
	Cuenta con material de literatura infantil				
	Prepara con antelación la lectura del cuento				
<b>Comunicación y claridad</b>	Usa el lenguaje como medio de indagación				
	La docente mantiene contacto visual con los estudiantes.				
	Involucra a la audiencia en la presentación.				
<b>Recursos</b>	Utiliza una red textual de apoyo				
	Tiene en cuenta el cuerpo para comunicar cuando hace la lectura en voz alta en el aula				
	Se apropia del Libro Álbum como recurso				
<b>Estrategias</b>	La docente hace mediación del Libro Álbum en el aula				
	Tiene en cuenta los documentos del				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16. Instrumento Retroalimentación Pedagógica**

Retroalimentación del proceso de acompañamiento IN SITU	Docente	Maestrante
Intención comunicativa		
¿Qué ocurrió?		
Concepción de lectura y escritura		
Criterios de selección del Libro Álbum		
Logros		
Dificultades		
¿Metodología acertada?		
Mediación con el texto		
¿Qué fue lo recurrente?		
Uso de las estrategias con el Libro Álbum		
Ambiente de aprendizaje		
Ajustes colectivos al proceso de evaluación con los estudiantes		
Conclusiones		
Sugerencias y apoyos pedagógicos a la docente		

Fuente: elaboración propia.

### 3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

#### Primera Parte - Técnicas

Esta investigación procede a través de cuatro Seminario-Taller cada mes a partir del mes de abril en una jornada de 7:00 a 12:00 en un espacio designado por la Secretaría de Educa-

ción Municipal. Además, para el estudio de caso se vinculan dos docentes para realizar la observación en el aula con el objetivo de explorar las concepciones y prácticas recurrentes para utilizar el Libro Álbum como práctica social del lenguaje.

Para la recolección de datos es necesario solicitar pedir permiso en la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí para lograr la realización de los Seminario-Taller. Una vez recibida la aprobación, se pasa a realizar el primer encuentro para informarles acerca de esta investigación, y diligenciar el consentimiento informado con su respectiva firma.

Los instrumentos utilizados en esta investigación se encuentran focalizados a partir de tópicos preestablecidos con los objetivos planteados.

#### **3.4.1 Instrumento 1: Grabación audiovisual**

Registro de observación a través de un soporte audiovisual con el objetivo de describir los aportes expresados por las docentes participantes al Seminario-Taller y como registro etnográfico directo. Cada una de las sesiones del Seminario-Taller se registran en cuatro videos para que los aportes de las docentes en los grupos de discusión sea de manera fidedigna a la hora de realizar el análisis de resultados y las conclusiones.

#### **3.4.2 Instrumento 2 Encuestas**

Creación de lista de preguntas semi-estructuradas para obtener las descripciones escritas de las docentes de manera individual o grupal dentro de los Seminario-Taller.

**Registro 1** Da cuenta de la anticipación de la lectura de un texto Libro Álbum para detectar la manera cómo conocemos las obras literarias en la infancia tiene un impacto de cómo se lleva al aula, identificando los aspectos de preparación del texto literario, en este caso el cuento de Caperucita Roja.

**Anticipación.** La manera como conocemos las obras literarias en la infancia tiene un fuerte impacto en cómo la presentamos en el aula. Identifica las siguientes cosas:

**Tabla 17. Sesión uno: formato registró 1**

¿Cómo conociste este cuento?	
¿Quién te lo presentó?	
¿En qué contexto lo leíste?	
¿En qué versión o formato?	
¿A qué edad ocurrió esto?	
¿De qué manera utilizas esta obra en tus prácticas de enseñanza?	
¿Cómo y para que lo haces?	
¿Qué consignas entregas a tus estudiantes?	

Fuente: elaboración propia.

**Registro 2** En este aparte el propósito es poder ver la transición de lo oral a lo escrito por parte de las docentes y cómo lo llevan al aula. Además de indagar la estrategia didáctica que utilizan.

**Caperucita Roja: de la tradición oral al formato escrito.**

**Tabla 18. Sesión uno: formato registró 2**

¿Qué antecedentes de la historia de Caperucita existen en la tradición oral?	
¿Qué aspectos de la tradición oral se incluyeron en la forma que se realizaron los cuentos de Perrault y Hermanos Grimm?	
¿Qué características posee la versión de Caperucita Roja de Charles Perrault y los hermanos Grimm?	
¿Cuál es el criterio de selección para elegir un cuento y llevarlo al aula?	
¿Cuál de las versiones de Caperucita Roja llevaría a sus estudiantes y por qué?	
¿Describe la estrategia didáctica para presentar el cuento de Caperucita Roja?	

Fuente: elaboración propia.

**Registro 3** Este aspecto contempla el tema de la imagen y el texto lingüístico y la manera como los docentes presentan las imágenes teniendo en cuenta el sentido del discurso, de lo que se interpretan en ellas.

### **Caperucita Roja en el mundo de la imagen.**

Análisis de la imagen de Caperucita Roja en Jacques y Leroy.

**Tabla 19. Sesión uno: formato registró 3**

¿Qué tipo de re-elaboración del personaje Lobo y Caperucita realiza Leroy?	
¿Qué representación de la mujer podemos contrastar entre la versión de Perrault y la de Leroy? ¿Qué imagen de infancia?	
¿Qué relación hay entre la imagen como son representados los personajes en <i>La noche de la visita</i> y los textos a ellos asociados?	
¿Qué imagen de mujer en la tercera edad se construye en ese texto?	
¿Qué diferencia encuentra entre la versión escrita y el texto animado?	
¿Cuál es el sentido del discurso entre la imagen y el texto?	
¿Cuál es el discurso del sentido de sociedad en las imágenes de Caperucita Roja?	

Fuente: elaboración propia.

**Registro 4** Da cuenta de la transformación que muestran algunos autores jugando con el lenguaje, analizando los personajes y los modos de leer la narración

### **Caperucita recargada.**

Lectura analítica colectiva de Caperucita Roja de Triunfo Arciniegas.

**Tabla 20. Sesión uno: formato registró 4**

¿De qué manera Arciniegas retoma y amplía el cuento de Perrault?	
¿En qué consiste con exactitud el cambio en los rasgos de los personajes?	
¿Te parecen que se desvirtúan, se re-elaboran o simplemente son inspirados por el texto de Perrault?	
¿Cuál es la tipología textual con la que te identificas?	
¿Cuáles serían los modos de leer el cuento de Caperucita Roja?	
Analiza cómo el personaje de Caperucita Roja permite jugar con el lenguaje	

Fuente elaboración propia.



**Registro 5** Este aparte indaga las estrategias didácticas que utilizan las docentes para llevar el texto literario al aula.

**Responde argumentando tu respuesta**

**Tabla 21. Sesión dos: formato registro 5**

¿Qué estrategia pedagógica utiliza para planear? Plan de aula, secuencia didáctica, proyectos de aula, otro (cual)	
¿Tiene en cuenta los documentos de política pública de transición para planear? Lineamientos curriculares, actividades rectoras, bases curriculares, todos listos, etc	
¿Cuentas con textos de literatura infantil en el aula?	
¿Prepara con antelación la lectura de un cuento?	
¿Cuál es su objetivo para realizar la lectura en voz alta en el aula?	
¿Tiene en cuenta el cuerpo para comunicar cuando hace la lectura en voz alta en el aula?	
¿Tiene en cuenta el formato del libro para llevarlo al aula? (Libro, libro álbum, solo texto, solo imágenes)	
¿De qué manera modera la normatividad disciplinaria en el aula?	

Fuente: elaboración propia.

**Destrezas y estrategias** Ficha de sistematización de la experiencia de la lectura del texto *Nana Vieja*, como lectura y análisis de la estructura narrativa.

**Destrezas / Estrategias asociadas con la lectura**

**Libro Álbum Nana Vieja de Margaret Wild y Ron Brooks**

**Tabla 22. Sesión tres: formato destrezas y estrategias**

<b>Ficha de sistematización de la anticipación</b>		
Ficha de lectura		
Nombre del autor		
Título del cuento		
Colección a la que pertenece		
Editorial		
Tipo de texto		
<b>Ficha de sistematización de lectura y análisis</b>		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencia que habla Chanchita		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencia que habla Nana Vieja		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencia la voz del narrador		
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar la ausencia de Nana Vieja?		
<b>Estructura del relato</b>		
Dibuja lo que Nana Vieja que- ría hacer al principio del cuen- to	Dibuja lo que Chanchita ter- mina haciendo al final del cuento	Dibuja cuál es el final de la historia

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 23. Sesión tres: ficha de sistematización de síntesis final**

Ficha de sistematización de síntesis final
En el Libro Álbum...
Hay personajes
Se cuenta una historia
Se indica dónde ocurre la historia
Algunos cuentos empiezan con la frase, "había una vez" aquí como inicia
Hay un título
Hay un nombre del autor  _____
Hay un ilustrador  _____
Hay ilustraciones, cuales son las que se interpretan o infieren  1. 2. 3. 4. 5.

Fuente: elaboración propia.

### 3.4.3 Instrumento 3 Memoria de la experiencia

Registrar la experiencia tiene que ver con la construcción de una memoria, cuyo sentido es dejar un testimonio de las huellas que esta investigación marca en el grupo de docentes. En este documento se sistematizan los pasos que se siguieron para la realización del proyecto, a través de sus diferentes etapas.

**Memorias** Registro de la sesión 2 donde se indaga lo que aprendió en cada uno de los momentos del Seminario-Taller como registro de memoria y apropiación.

#### Sesión 2 El Libro Álbum: historia, características, representantes

**Tabla 24. Registro memorias**

Momento	...lo que me queda
Alfombra mágica	
Imágenes y palabras	
Libro Álbum	
Códigos	
Enlace simbólico	

Fuente: elaboración propia.

### 3.4.4 Instrumento 4 Grupo de discusión

Reunión de seis personas para discutir en torno a un tema a partir de su conocimiento y comprensión de su práctica pedagógica en la naturalización de sus acciones. Tiene en cuenta este

instrumento la libertad del diálogo sin la presión académica y de poderes de la escuela. Es de anotar, la posibilidad de escucha dentro del grupo para contrastar los argumentos de los unos y los otros en el acercamiento de las estrategias y modos de actuar donde se genera la cotidianidad y la apropiación de un nuevo conocimiento como lo es el concepto del Libro Álbum.

### **3.5 Aspectos éticos vinculados con la investigación**

- Diligenciamiento, al inicio de las sesiones, del consentimiento informado. Con el propósito de una participación asertiva y voluntaria.
- Reconocer el rol del maestro sin transgredir sus prácticas pedagógicas.
- Evitar causar afectación a la población académica participante.
- Uso de canales adecuados para la obtención de la información.
- Garantía de que la descripción de los grupos de las instituciones educativas y/o docentes se hace reservando los nombres.

### 3.6 Cronograma de actividades

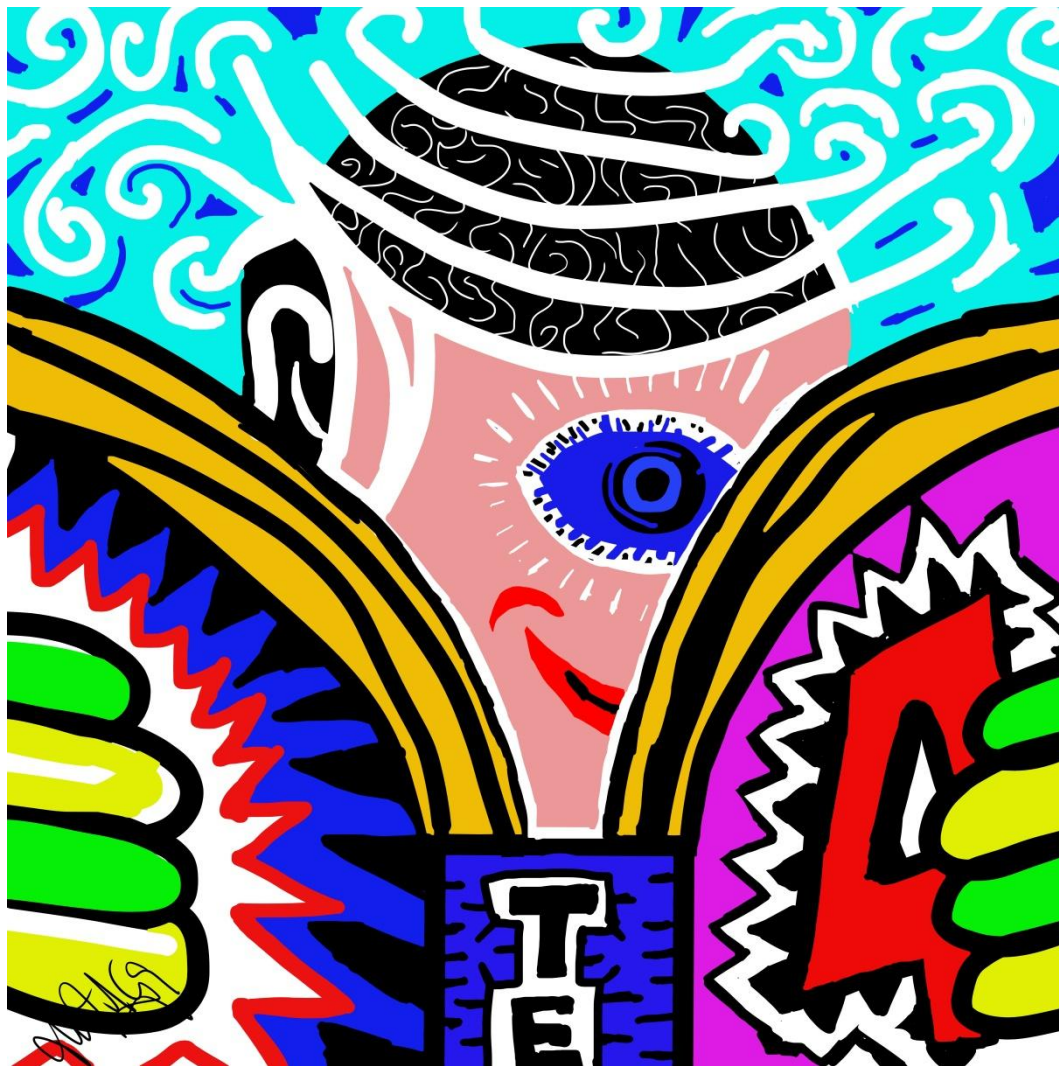
**Tabla 25. Cronograma actividades investigación**

ACTIVIDAD	2018					2019					
	ENE	ABR	JUN	SEPT	OCT	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Fase de alistamiento, focalización y recurso humano de las instituciones educativas	26.01										
Seminario-Taller 1 Eterna Caperucita		9.04									
Seminario-Taller 2 El Libro Álbum contexto socio-cultural			7.6								
Seminario-Taller 3 El Libro Álbum Criterios de selección Propuesta en el aula			18.6								
Seminario-Taller 4 El Libro Álbum Alternativas de evaluación Libro Álbum				18.09							
Observaciones en aula Jamundí					15.10						
Marco teórico						30.01					
Transcripción videos							25.02				
Análisis de resultados								18.03			
Conclusiones									30.03		
Entrega oficial										01.04	
Ajustes											15.04

Fuente. Elaboración propia

## Capítulo 4. Resultados

Figura 9. Capítulo 4



Fuente: John Edward González C., Maestro en Artes Plásticas. Instituto Departamental de Bellas Artes Cali.

## Capítulo 4. Resultados

### 4.1 Categorías de análisis

Con base en el análisis del *corpus* y el hallazgo de la situación problema sustentada en los hechos se determinaron las siguientes categorías de análisis para la comprensión de las intervenciones de las docentes. A continuación, se retomarán resultados relevantes de las cuatro categorías de análisis, priorizando aquellos datos que permitan resolver la pregunta problema: ¿cómo abordar la lectura del Libro Álbum desde una práctica social de apropiación del lenguaje?

La pregunta problema de la investigación suscita retomar conceptos claves como el de lectura, entendido como un proceso semiótico cultural situado y contextualizado (MEN, 1998). En la tesis, la lectura se interrelaciona con las características del Libro Álbum y sus potencialidades para transformar prácticas pedagógicas de 30 docentes del municipio de Jamundí. La lectura como proceso sociocultural (Rincón, 2004) y el Libro Álbum como género en construcción (Díaz, 2007), se convierten en las principales herramientas analíticas para comprender cómo se realiza la lectura del Libro Álbum en el aula.

Una respuesta preliminar a esta pregunta, se puede rastrear en la fundamentación teórica y metodológica brindada a través de los Seminarios-Talleres, la caracterización y el acompañamiento *in situ*. Dichas actividades, lograron generar encuentros en los que las docentes realizaron continuos procesos de reflexión sobre las concepciones de lectura que permean sus prácticas pedagógicas. Los procesos de reflexión, se convirtieron en escenarios propicios para comprender la incidencia de ciertas concepciones en los tipos de estrategias didácticas encontrados. También fueron espacios significativos, para rastrear los cambios suscitados en las maestras a partir del

uso guiado del Libro Álbum. Así, por ejemplo, se encontraron en los datos algunas reflexiones como la siguiente:

*Maestra 4.* A mí también [...] y como profundizar más sobre el modelo, el tipo de lectura y escritura que está haciendo el autor y cuál es el objetivo de ese cuento para nosotros poder enriquecer más nuestro quehacer pedagógico con los estudiantes. (Cita 1:114. Unidad hermenéutica DMV).

Como se aprecia en la cita, a través de la fundamentación teórica y metodológica se lograron contrastar las prácticas pedagógicas empleadas por las maestras con la propuesta del Libro Álbum como estrategia didáctica. Ambas formas de realizar procesos de lectura con niños y niñas de transición, permiten plantear posibles formas de enriquecer las prácticas lectoras, considerando como parte fundamental de este proceso, la exploración de las características del Libro Álbum como un objeto literario artístico (Durán, 2009; Vásquez, 2014). Tal y como lo plantea Silvia Díaz (2005), la confluencia del código lexical y visual en el Libro Álbum, potencialmente enseña a las docentes a cambiar su mirada sobre la lectura, dando nuevos sentidos y creando nuevas formas de apropiación de lenguaje.

Al respecto, se podría plantear de forma general que, los Libro Álbum son empleados en las aulas de diferentes formas. Aunque las maestras presentan una variedad de concepciones, estrategias didácticas y mediaciones, fue usual encontrar ciertas tendencias en estos tres aspectos. Tanto la variedad como la recurrencia en las concepciones y las estrategias, plantean la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas en torno a la lectura como prácticas sociales complejas, caracterizadas por su riqueza y sus contradicciones.



En los apartados siguientes, se abordarán cada una de las particularidades en las concepciones, estrategias didácticas y mediaciones que se producen en las prácticas sociales de apropiación del lenguaje. Las discusiones sobre estos tres aspectos serán un insumo para plantear al final del capítulo, una serie de recomendaciones sobre el abordaje del Libro Álbum como estrategia didáctica. En estas recomendaciones, se resaltan tareas pendientes de las maestras enfocadas al mejoramiento de las prácticas lectoras.

#### **4.1.1 Diversidad en las concepciones de lectura de las docentes**

Uno de los principales objetivos del proyecto fue explorar las concepciones y prácticas sociales a partir de los discursos y las prácticas pedagógicas de 30 maestras. En términos generales, se encontró una diversidad de concepciones de lectura que inciden en las prácticas sociales de apropiación del lenguaje.

Antes de abordar propiamente la gama de concepciones encontradas, es pertinente abordar la definición de concepción empleada en el proyecto de acuerdo con los postulados de Bojacá y Morales (2002) y del Diccionario Filosófico (1995). La concepción es entendida como un sistema de ideas, representaciones, creencias y supuestos acerca de la lectura, dado su carácter cultural e individual puede variar indeterminadamente.

Teniendo en cuenta esta definición de concepciones de lectura, se propone a continuación identificar aquellas concepciones subjetivas que se presentaron a lo largo de los Seminarios-Talleres. Dado que este espacio permitió generar diálogos y conversaciones con y entre las maestras, resulta pertinente mencionar que la oportunidad de conocer otras versiones de cuentos tradiciones y el construir colectivamente una red textual a lo largo de los seminarios, favoreció la

emergencia de diferentes concepciones de lectura a partir de los posibles usos que se puede dar al Libro Álbum en las aulas. En este sentido, la red textual significativa construida en los Seminarios- Talleres, representó una oportunidad para la investigadora y las docentes de suscitar lecturas complejas al involucrar diferentes formatos, lenguajes y textos. Este proceso de lectura, responde en términos generales a las apuestas generadas desde el MEN (2014), para producir desde la cotidianidad un acercamiento a la literatura y viceversa. En este acercamiento a una red textual en los seminarios, fueron emergiendo seis concepciones sobre la lectura. Las seis concepciones son evidencia en la Tabla 26.

**Tabla 26. Concepciones de las docentes sobre la lectura**

Momento	Descripción resultados	Concepciones lectura	Casos ejemplares
Seminario-Taller	Como parte de los ejercicios realizados en los seminarios talleres, fue posible a través del diálogo y el seguimiento de marcas textuales acercarse a las diferentes concepciones sobre la lectura que las docentes tienen. Dichas concepciones se relacionan con las prácticas pedagógicas en tanto, orientan las posibles estrategias didácticas a emplear en el aula. El Libro Álbum y su uso dentro del aula se relacionan con experiencias particulares de las docentes, donde la lectura adquiere diferentes connotaciones de acuerdo con las posibilidades pedagógicas que se encuentran en el mismo. Así, por ejemplo, en las dos siguientes columnas se organizaron las concepciones identificadas, siendo las primeras aquellas donde la lectura es relacionada con un uso específico Libro Álbum	Experiencia propia de la infancia	<i>Maestra 6.</i> Mire la ingenuidad que uno tenía... uno se quedó con la Caperucita que le contaron cuando niño ¿no? Y mire todo como se fue ampliando tanto oral como por medio de las láminas: visual y mire hasta dónde ha llegado que se mete el tema de educación sexual, cuando ella se desnuda ¿Por qué se tiene que desnudar ante una persona que ella no conoce?
		Educar en valores	<i>Maestra 10.</i> De hecho, por lo menos yo este año he trabajado con ellos 4 cuentos y todos están enfocados a la amistad, el amor, estoy como en eso...de valores
		Motivación lectura	<i>Maestra 7.</i> Bueno, pues, yo puedo decir que para mí fue bastante enriquecedora en cuanto me permitió hoy, ver como es el trasfondo de lo que es en sí la lectura, porque hay veces uno, nosotras las maestras de preescolar, escogemos el libro para la motivación, el libro de apoyo a los saberes que vamos a trabajar,
		Pretexto para hablar	<i>Maestra 7.</i> Yo diría que los niños no se quedan con la versión del cuento. Uno relata un cuento en el salón y ellos si uno no sigue la conversación con ellos, sino que uno para con tema. Pero si uno sigue ellos siguen. Claro y ellos te cambian toda la versión del cuento siempre con el mismo eje.
		Lectura como uso literal del texto	<i>Maestra 10.</i> Llegamos a la sesión de literatura, a los niños el cuento que lo recibieron fue el de Caperucita, pero entonces, el lector, el profesor que estaba leyéndoles el cuento a un grupo, le leyó Caperucita Roja, a otros Azul, a otro Amarilla, entonces, metió todo lo del contexto de los niños, entonces, ellos hablaban de que se fue en un moto-ratón, que cogió...todo eso hablaban y entonces, éramos "Pero ¿por qué le metieron tanta cosa...?"
		Didáctica literaria	<i>Maestra 5.</i> Pero yo creo que una de las connotaciones que, por lo menos, se trabajan en el salón yo trabajo mucho la connotación del cuerpo, la importancia de cuidar mi cuerpo, entonces, cuando se lee el cuento del lobo, se escucha, les digo yo es que hay cuidar esa imagen, hay que cuidar el cuerpo de nosotros, porque no solamente no es el lobo el malo sino que hay muchas personas que son, también, malas entonces no podemos estar dejándonos que la gente nos toque, entonces, me les meto es con otro lado. Yo creo, o sea, por donde uno lo mire le puede sacar provecho y la creatividad.

De acuerdo con la tabla anterior, es posible plantear que se presentan concepciones recurrentes en los discursos de las maestras. De estas concepciones pueden ubicarse tres grupos: en primer lugar, las concepciones basadas en un uso del Libro Álbum como elemento lúdico; en segundo lugar, las concepciones relacionadas con una planeación temática en el aula; y, por último, aquellas concepciones relacionadas con los elementos propios del Libro Álbum.

Respecto al primer grupo de concepciones, es reiterativo en las docentes su concepción de llevar un texto literario al aula para potenciar los valores, se referencia el valor de la amistad, el respeto, el amor, entre otros. Es decir, se favorece un aprendizaje significativo, limitando los posibles significados de la lectura. Un ejemplo de lo anterior, se ilustra a continuación:

*Maestra 5.* No y por más que sea que uno por medio el día que uno se encontraba...la mamá le decía a uno: "Mire lo que le pasó a Caperucita por desobediente" Referente, siempre era el referente (Cita 1:73. Unidad hermenéutica).

Las concepciones de lectura relacionadas para educar en valores, se relacionan estrechamente con concepciones sobre cuentos y la lectura construidas por las maestras desde su infancia. También tienen incidencia, las concepciones en donde los cuentos son pensados sólo como recurso lúdico o una forma de entretener a los niños y niñas y fomentar la lectura. Dada la naturalización de las tres concepciones de lectura mencionadas, es difícil realizar procesos de lectura en los que no se tengan en cuenta, diferentes interpretaciones del texto (Rincón y otros, 2003).

A diferencia del primer grupo de concepciones, el segundo grupo muestra las posibilidades de incluir y seleccionar Libro Álbum en las aulas como parte del abordaje de un tema. Como se evidencia en la tabla, este tipo de concepciones en ocasiones dificulta la construcción colecti-

va de sentidos a partir de la lectura. Sin embargo, la lectura desde esta perspectiva permite desarrollar un ejercicio previo de planeación en el que las docentes puedan desarrollar una relación con los textos y plantear un objetivo pedagógico. Este tipo de concepción limita los usos del Libro Álbum, delimitan su uso según los referentes específicos dispuestos en la planeación temática curricular. En este sentido, las docentes pueden dejar de lado la riqueza de la literatura y la apropiación del lenguaje.

El último grupo de concepciones, les permite a las docentes explorar y considerar las características del Libro Álbum en el proceso de planeación de los textos. Al incluir las características del Libro Álbum en los procesos de lectura en el aula, se prevén interacciones entre los niños (as) y las docentes, aumentando las posibilidades de explorar diferentes sentidos en la experiencia de lectura.

La lectura literaria cumple un papel importante en la construcción de la subjetividad y su valor formativo es innegable. Pétit (2001) afirma que la literatura permite elaborar un espacio *propio*, un espacio que es útil no solo para la *identificación* sino también para realizar una *transición* a otras formas de vínculo social. Así, *el conocimiento de sí* y la *interacción* constituyen el objetivo (y usufructo) fundamental de esta labor de comprender la manera como es situada la literatura en las aulas de Educación Inicial.

A lo largo de los cuatro Seminario-Taller se pudo caracterizar la manera como las docentes llevan los textos al aula y resultó clave que la forma en que esto ocurre deriva de la experiencia lectora, particularmente aquella que no está mediada por cuestionarios o formatos sino que vincula el placer de leer y hablar de lo leído sin que las interpretaciones impongan límites o existan otras demandas a cambio del acto de lectura. Comprender cómo funciona y cuál es el valor de la lectura literaria en la vida misma permite que como maestros pensemos el tipo de obras

literarias y la manera en cómo se las presentamos a los estudiantes. Es así como, en el ángulo del que hemos venido hablando –el de la práctica social del lenguaje-, la propuesta de aula puede trascender la idea según la cual la literatura en el aula está al servicio –exclusivo y restringido- de la formación lingüística; una perspectiva como la que aquí se plantea trasciende, sin negar, ese lugar y se abre a posibilidades más complejas y completas.

Es recurrente, cuando se habla de promoción de lectura, que se afirme que ésta debe ser *placentera*, -sobre la validez de esta afirmación no ampliaremos la reflexión-. Sin duda, la literatura –históricamente- no solo ha producido placer en los lectores: también el displacer hace parte de la experiencia lectora. Los lectores han gozado, odiado, sufrido, anhelado o temido la literatura. La gama de opciones no podría reducirse al placer.

Dos asuntos a indagar aquí: de un lado, ¿qué mediaciones didácticas pueden favorecer ese deleite por el texto?, de otro lado, ¿cómo constatar que alguna obra literaria utilizada le ha gustado a los estudiantes? ¿Será suficiente preguntar si les ha gustado?

Un concepto que ayuda a dilucidar el placer por la lectura y cuál sería la mejor manera de suscitarlo en el aula es el que propone Jauss (1977) y que podemos denominar la experiencia estética. El autor afirma que cada encuentro literario suscita en el lector una experiencia estética. Esta no sólo surge del acto contemplativo del objeto estético sino también de la curiosidad y el placer correlativo de ver algo “nuevo”. Así, lo nuevo no necesariamente representa un primer encuentro sino una especie de conexión renovada y coyuntural en la cual el objeto estético permite evocar o hacer reminiscencia de una experiencia ya pasada. De esta manera, se ha fundado una nueva relación con algo conocido.

La experiencia estética tiene tres propiedades estructurales: la *poiesis* o aspecto productivo, la *aisthesis* o aspecto receptivo y la *catarsis* o función comunicativa. La primera está rela-

cionada con el placer por el objeto en sí, así como la función descubridora ya mencionada. La segunda hace referencia tanto al distanciamiento que tiene, en este caso, el lector de los roles del objeto estético como de la identificación lúdica que surge en dicha experiencia. Por último, la propiedad comunicativa alude a la catarsis que “produce” la experiencia estética cuando da lugar a elementos reprimidos y permite sentirse liberado. Cada una de las propiedades estructurales requiere de una estética tanto reflexiva como placentera. En este sentido se explica que:

Sólo en el plano reflexivo de la experiencia estética, el observador saboreará o sabrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en ese instante o que le afectan personalmente, siempre que, de manera consciente, se introduzca en el papel del observador y sepa disfrutarlo (Jauss, 1977, p. 34).

La experiencia estética derivada del acto de leer puede verificarse en las respuestas lectoras de los estudiantes. En esta investigación se retomaron los conceptos de Bojacá y Morales (2002), Rincón y otros (2003) Lerner y Muñoz, (1986); Pozo, (2006) y (2008) -Para ampliar la conceptualización se puede revisar el capítulo 2 del marco teórico en las páginas 26-27-. Ahora bien, mientras que Rosenblatt (1978) alude la instancia que representa polos distantes que intervienen en el proceso de comprensión e interpretación de textos literarios, en este caso con los diferentes Libros Álbum.

El conjunto de afirmaciones previas permiten justificar la elección del Libro Álbum por poseer tanta fuerza y desatar experiencias estéticas que acerca a los niños a la literatura. Aunque lo hemos dicho en otro lugar, reiteramos que una de las características más sobresalientes de este tipo de textos es esa relación de interdependencia entre texto e imagen, lo cual demanda una lectura compleja que propicia el desarrollo de habilidades que permiten al lector completar esa dis-

continuidad y servirse de las claves lingüísticas y simbólicas que nutren las múltiples interpretaciones. En suma, es el caldo de cultivo perfecto para potenciar eso que Jauss denomina experiencia estética.

Fue muy grato descubrir que las docentes hicieron una reflexión sobre cómo ellas llevan los textos al aula. Para esto se abrió el espacio de discusión que permite ver cómo la literatura migra desde lo oral a lo escrito (el caso del cuento *Caperucita Roja*) y hace toda una apuesta que destaca la relación con el lenguaje. Tal como lo dice Michel Petit, (2015): “la utilización del lenguaje define nuestros modos de habitar el mundo”. La concepción del lenguaje que cada maestra tiene es una marca interior que la lleva a mostrar con sus estudiantes ese aprender y esa intención de comunicar desde lo que conoce. Ahondar en las concepciones y prácticas a nivel de los Seminarios-Talleres, permitió preguntar de forma más concreta sobre las estrategias didácticas de las docentes. Como se ampliará a continuación, las prácticas sociales de apropiación del lenguaje pueden ser abordadas desde dos aspectos: las estrategias didácticas y las mediaciones en el proceso de lectura. Ambos aspectos serán abordados en las siguientes dos secciones.

#### **4.1.2 Estrategias didácticas y prácticas lectoras**

La didáctica del lenguaje es entendida aquí como una disciplina que media entre “el saber disciplinar” y el “saber enseñar” (Álvarez, 2005). No todo el que sabe sobre algo, lo sabe enseñar. Existen alternativas con las que cuenta el docente para acercarse al estudiante con el propósito de enseñar; a esto se denomina transposición didáctica y se define como una forma de llegar al estudiante de manera certera a partir de un ejercicio juicioso en la construcción de los caminos que permiten una mejor apropiación del lenguaje.



Estudiar una práctica social de apropiación del lenguaje, posibilita avanzar en resolver la pregunta sobre el uso del Libro Álbum en las aulas. Resolver esta pregunta, desde las estrategias didácticas y prácticas lectoras apertura discusiones sobre los objetivos de aprendizaje y las rutas creadas para facilitar dicho aprendizaje. Algunas de estas rutas pueden ser observadas en la Tabla 27, dónde se presentan las estrategias más empleadas o mencionadas por las docentes respecto a los procesos de lectura.

<b>Tabla 27. Estrategias didácticas empleadas por las docentes en el aula</b>			
<b>Momento</b>	<b>Descripción resultados</b>	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Casos ejemplares</b>
Seminario-Taller Caracterización Acompañamiento <i>in situ</i>	En los tres momentos de la intervención se lograron identificar estrategias didácticas empleadas por las docentes en el aula. Las estrategias didácticas emergieron tanto a nivel discursivo como práctico, presentándose tendencias en las formas de hacer la lectura con los niños. Dichas tendencias pueden identificarse en las siguientes dos columnas, al dar cuenta de arriba a abajo de las estrategias más empleadas y mencionadas.	Lectura de imágenes	<i>Maestra 1.</i> Pero, entonces la idea es poder lograr acá con la guarda, pues, la motivación para que los niños estén concentrados y atentos en el cuento y lograr que interprete, pues, de una manera diferente a como interpretamos nosotros de pronto las pérdidas ¿sí? Y poderlo, pues, trabajar.
		Lectura compartida	<i>Maestra 5.</i> Una persona muy inteligente ha escrito para nosotros. Vamos a iniciar la lectura del cuento, van a observar y por último entre todos, vamos a darle el nombre al cuento a ver si hemos acertado o no. Vamos a ir observando.
		Lectura en voz alta	<i>Maestra 10.</i> Entonces, vamos a entrar a una aventura. Bueno, resulta que nuestro personaje el que nos va a servir en tantas aventuras es un animal muy grande. Es grande, grande, grande ¿Cuál puede ser ese animal?
		Conversatorios	<i>Maestra 6.</i> Pasa que lo que el cazador mata y ahí ellos ven, porque yo tuve una pregunta con ellos que, si la Caperucita se la había comido el lobo y empezamos a debatir, me decían ellos "En los Hermanos Grimm se la comen"
		Lectura multimodal	<i>Maestra 1.</i> Ee y así todo trabado fue que atacó a Caperucita", entonces, no, mira que es la producción de unos...que ya, o sea, del juicio que ellos tienen ante la sociedad en la cual está inmersa, entonces, lo ven plasmado en un contexto, en la parte literaria, en la parte textual y a mí me pareció esta actividad tan bonita y tan chévere, como había lo normal, que no había ninguna variación.
		Explicitación del tejido conversacional	<i>Maestra 10.</i> "Un campo de pastos verdes, por encima pasar, por debajo pasar" Todos digan (repite todas) "Ni modo lo tenemos que atravesar" Y vamos a hacer el sonido atravesando esos prados: suich, suach, suich, suach, suich, suach". Muy bien. Van muy bien. Miren por aquí vamos. Sí, tenía que hacer suich, suach ¡Vamos de nuevo! "Vamos a cazar un oso, un oso peludo y furioso ¿Quién le teme al oso?"
		Reconstrucción narrativa	<i>Maestra 1.</i> Entonces, se encontró con un amigo lobo y el otro amigo lobo le dijo "Ay, esta es la chica que te gusta, Caperucita. Pero ¿qué te dijo tu cucha?" Utilizaba palabras así que "tu cucha, la parcerá, la hembra que te gusta..." cosas así y yo esto "Uy esto" Yo sé, que leyendo con todos los horrores de ortografía que había, y yo la leía y las clasificábamos.
		Lógica del relato	<i>Maestra 7.</i> Digamos este texto, incluso esa imagen también la escogimos, pues, nos parece que ese texto es emocionante, pues, encontrar libros que muestren como tal la raza negra, afro. O sea, que podemos utilizarlos como un libro etno-educador, también ahí se puede trabajar, en este libro se puede trabajar una variedad de actividades con los niños y también tener en cuenta la diversidad, la amistad, o sea, toda la parte de valores, animales las frutas, colores, formas, tamaños y yo creo que lo más resaltante de este texto es como el valor como de la amistad ¿si me entiendes? El valor de la amistad y de la familia porque incluso en las otras imágenes se ve que llega como a un sitio y hay una familia y todos están como a la espera que llegue esa niña con esa bendición o ese compartir, pues, a los amigos.

		Estrategias tradicionales	<p><i>Maestra 7.</i> Sí, aquí hablando con mis compañeras dentro de una de las preguntas que hay: "¿Cómo lo haces y para qué lo haces?" Yo le decía que podíamos como crear esa polémica en este momento de que anteriormente para nosotras ese era como, digamos, uno de los ejes centrales de que '¡Ojo! que te come el lobo' o 'Te lleva el coco' y nosotras en medio de la inocencia, la mayoría de los muchachos creíamos e íbamos por ese camino que era ¿no? Pero que ahora nosotros no le podemos decir eso a nuestros niños, que más bien nosotras, nuestra práctica pedagógica la utilizamos es para reforzar aquellos conceptos que se van desarrollando de nuestro nivel de preescolar, por ejemplo, con lo rojo, pues, Caperucita Roja, nos cae muy bien, si estamos en la colección de 3 elementos: "Los 3 cerditos"; el color amarillo: "Ricitos de Oro y los 3 Osos". Bueno, esa es como nuestra práctica pedagógica en este momento como pues crear el ambiente de los niños hacia la literatura, hacia el análisis que es en este momento el boom para las pruebas ¿no?</p>
		Recorrido de textos hablados	<p><i>Maestra 11.</i> Hacer que los niños entiendan que hay varios textos que hablan del mismo cuento ¿ya? Y que hay palabras y que ellos encuentren las palabras que son diferentes, digamos, de un texto al otro.</p>
		Contraste de textos	<p><i>Maestra 10.</i> En la parte del diseño gráfico la imagen en contextualización veíamos que, para el león en Camino a Casa, en ese momento era la compañía del papá. En Eloísa y los bichos, los bichos eran las personas que eran extrañas para ella y para el texto cuando los peces vuelan, los peces representan a él y el hermano ¿no? Y en la parte de intertextualidad, la relación entre textos todos los 3 textos tenían como una interrelación como una pérdida de algo querido.</p>
		Toma de conciencia	<p><i>Maestra 10.</i> La imagen dice que él las recibe, pero lo que dice el texto es que no son la solución. Él no quería que le solucionaran esos problemas, él quería que la mamá se quedara ahí acompañándolo.</p>
Caracterización	Como parte del acompañamiento <i>in situ</i> y la caracterización de las prácticas Pedagógicas de dos docentes, se logró evidenciar algunas de las estrategias lúdicas, creativas y tecnológicas que acompañan el proceso de lectura.	Creación artística	Refiere a las posibilidades que las docentes encuentran en elementos artísticos para profundizar o retomas aspectos del Libro Álbum. Son usuales los dibujos, los títeres, entre otros.
		Recursos TIC	Son las herramientas tecnológicas empleadas para hacer la lectura de los Libro Álbum. Los juegos didácticos en la computadora y el vídeo beam son empleados para reproducir las imágenes de los textos o para retomar aspectos puntuales de los libros.
		Manipulación del Libro Álbum	Es la posibilidad que tienen tanto las maestras como los niños de manipular los Libro Álbum en el proceso de lectura.
		Juegos	Son las actividades lúdico recreativas desarrolladas como parte del proceso de apropiación de la lectura.
		Recursos dramáticos	<p><i>Maestra 10.</i> ¡Peligro! Retirada salir de la cueva tuquiti tuquiti ta. Atravesar la tormenta: Shhh; atravesar el bosque: tupiti tupiti tupiti ta; atravesar el barro: plochi, plochi, plochi; atravesar el río: glup, glup, glup; atravesar el campo: suich,suach, suich, suach; llegar a la casa, abrir la puerta, subir las escaleras ¡Uy! La puerta quedó abierta. Bajar las escaleras, cerrar la puerta, subirlas nuevamente, entrar al cuarto, meterse a la cama bajo el tendido ¿Quién quiere salir a cazar un oso?</p>

Como se muestra en la tabla, se identificaron cerca de 17 estrategias didácticas implementadas o nombradas por las docentes. De estas estrategias, 12 corresponden a formas de realizar la lectura del Libro Álbum en el aula, mientras las otras cinco (5) estrategias, corresponden a actividades realizadas después de la lectura.

Es de resaltar que las maestras cuentan con variadas estrategias didácticas, pues su intervención educativa se orienta a planificar actividades funcionales que les interesen a los niños y niñas. El propósito de las maestras está en contar con un espacio de interacciones que favorezca el desarrollo de prácticas lectoras. Dichas prácticas cumplen en términos generales, los porqués de la lectura planteados por Pérez y Roa (2010). Estos porqués se limitan al conocimiento de un tema, la comprensión de un texto, la producción de ideas propias y el contraste de textos.

El proceso de lectura en el aula, se convierte según las estrategias encontradas en un proceso colectivo. Pese a que se cumple lo planteado por Rincón (2003) sobre la relevancia en el aula de un sentido literal del texto, sobre todo, en prácticas tradicionales y en lectura desde la lógica del relato. En su mayoría, las estrategias didácticas empleadas por las docentes en la lectura de Libro Álbum, generan lecturas colectivas, compartidas y en voz alta con las cuales se cumplen metas pedagógicas y se construyen espacios de socialización. Estas características contradicen los procesos de lectura individual y silenciosa en la escuela planteada por Rincón (2003), siendo importante mencionar que las diferentes modalidades de lectura propuestas por las docentes, favorecen la emergencia de múltiples sentidos e interpretaciones.

*Maestra 5.* Como un apoyo a estos proyectos que se emprenden en el aula, también como una motivación porque, por ejemplo, en esos días que estoy viendo los animales salvajes y domésticos, les leí un rato. Excelente. Disfrutan para ellos en su momento y lo tomo con la intencionalidad de que estoy en un proyecto y me pude apoyar en él (Cita 4:125. Unidad hermenéutica).

Lo planteado en la anterior cita, evidencia la inclusión de criterios de selección del Libro Álbum en la planeación docente, especialmente en estrategias didácticas de lectura de imágenes y toma de conciencia. En estas estrategias, la maestra elige el texto por su riqueza visual, promoviendo la lectura mediante preguntas sobre un tema cualquiera (colores, frutas, cosas, animales, la suma, la resta). En estas estrategias didácticas, los elementos textuales y visuales son tenidos en cuenta para cumplir con el currículo, y en menor medida, como un acercamiento a diversos escritos que permitan el ingreso a la cultura escrita.

Las estrategias didácticas propuestas después del ejercicio de lectura se relacionan con las reflexiones propuestas por Sanmartí (2002). Dichas estrategias emplean recursos dramáticos, tecnológicos o artísticos para garantizar un mejor uso de la lengua, en algunos casos es una práctica apegada al criterio lingüístico y literal del Libro Álbum y en otras ocasiones, explora las características estéticas que suscita la lectura de imágenes.

Sobre este aspecto es relevante mencionar que, aunque el ritmo de lectura del Libro Álbum es fragmentado, el uso de recursos dramáticos, artísticos, estéticos o tecnológicos solo es planteado por las maestras como actividades en el plano del después de la planeación. Este resultado parece mostrar que al contrario de lo planteado por Colomer (1996) sobre el Libro Álbum, las docentes no hacen uso de todos los recursos de la narración explorando la dimensión estética como parte fundamental de la lectura.

Los cuentos abordados en el Seminario-Taller fueron seleccionados de una amplia lista de títulos sobre Libro Álbum teniendo como criterio su riqueza textual e icónica. Esta nueva selección es algo opcional y dinámico ya que cada maestra va enriqueciendo su acervo literario teniendo en cuenta los recursos con que cuenta en su aula, escuela o municipio. A esto debemos

sumar el aporte de la colección Semilla, material en la web y textos donados por los padres de familia que están a su alcance en el aula.

Los títulos abordados durante los cuatro Seminario-Taller para las maestras de Educación Inicial del municipio de Jamundí fueron:

**Tabla 28. Lista cuentos utilizados sesiones Seminario-Taller**

<b>Título</b>	<b>Autor e ilustrador</b>
<i>Caperucita Roja</i>	Charles Perrault
<i>Caperucita confundiendo historias</i>	Gianni Rodari - Alesandra Sanna
<i>Caperucita Roja</i>	Hermanos Grimm
<i>Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge</i>	Luis Pescetti
<i>Caperucita Roja</i>	Marjolaine Leray
<i>Caperucita Roja y el lobo</i>	Roald Dahl
<i>Caperucita Roja</i>	Triunfo Arciniégas
<i>La noche de la visita</i>	Benoit Jaques
<i>Camino a casa</i>	Jairo Buitrago
<i>Cosas que pasan</i>	Isol
<i>Cuando los peces se fueron volando</i>	Sara Bertrand
<i>De verdad que no podía</i>	Gabriela Keselman-Noemí Villamuza
<i>El Globo</i>	Isol
<i>El mejor abrazo del mundo</i>	Sarah Nash
<i>El punto</i>	Peter H. Reynolds
<i>El túnel</i>	Anthony Browne
<i>Eloísa y los bichos</i>	Jairo Buitrago
<i>En el baño</i>	Andrea Wayne von Königslöw
<i>En el bosque</i>	Anthony Browne
<i>Guillermo Jorge Manuel José</i>	Men Fox – Julie Vivas
<i>Hombre de color</i>	Jerome Ruillier
<i>La mosca</i>	Gustavo Ariel Rosemffet (Gusti)
<i>La pequeña oruga glotona</i>	Eric Carle
<i>La reina de corazones</i>	Alonso Nuñez-Ivan Da Coll
<i>La sorpresa de Nandi</i>	Eileen Browne
<i>Las reglas del verano</i>	Shaun Tan-
<i>Manuela color canela</i>	Elena Dreser
<i>Mi mamá</i>	Anthony Browne
<i>Miguel</i>	Tony Bradman-Tony Ross
<i>Niña bonita</i>	Ana María Machado
<i>Olivia salva el circo</i>	Ian Falconer
<i>Osito y Leontina-La discusión-</i>	Florence Ducatteau-Chantal Peten
<i>Rey Rey</i>	Linda de Haan-Stern Nijland
<i>Sonatina</i>	Rubén Darío
<i>Tengo miedo</i>	Iván Da Coll
<i>Trucas</i>	Juan Gedovius
<i>Vamos a cazar un oso</i>	Michael Rosen-Helen Oxenbury
<i>Voces en el parque</i>	Anthony Browne
<i>Willy el campeón</i>	Anthony Browne
<i>Willy el soñador</i>	Anthony Browne

<i>Donde viven los monstruos</i>	Maurice Sendak
<i>Fernando furioso</i>	Hiamwyn Oram-Satoshi Kitamura
<i>Había una vez un recuerdo</i>	Nina Laden
<i>La playa</i>	Ana María Díaz-Camila Barrera
<i>Lucas</i>	Tony Bradman-Tony Ross
<i>Nana Vieja</i>	Margaret Wild-Ron Brooks
<i>Vida Salvaje</i>	Claudia Rueda
<i>El libro de los cerdos</i>	Anthony Browne
<i>Retratos de trapo</i>	Alonso Nuñez
<i>Yo</i>	Philip Weachter

Esta investigación se hace preguntas sobre cómo fortalecer el vínculo con el texto literario. Para ello se procedió confeccionando una especie de tejido que fuera hilando la teoría, las reflexiones de las maestras de las instituciones educativas del municipio de Jamundí y los textos. La manera de amarrar estos elementos fue propiciando la escucha del otro; por ejemplo, en los grupos de discusión se socializaron tanto preguntas, como afirmaciones, negaciones y dudas frente ante los textos propuestos. Cabe resaltar que las docentes acogieron con entusiasmo la propuesta y poco a poco la fueron incorporando en sus concepciones de lectura. Esto es muy valioso si tenemos en cuenta lo que implica pensar qué tipo de literatura se lleva al aula, cómo se aborda, qué transacciones ocurren entre el mediador, los niños y el texto, qué textos o recursos me pueden apoyar, qué tipo de expresiones puedo provocar en el grupo, qué situaciones reales de lectura y escritura puedo poner en contexto, qué tipo de preguntas debo hacer.

Podemos inferir que el conocimiento de diverso tipo de estrategias puede provocar un cambio en las maestras y en su manera de asumir la literatura en el aula, pasando de la lectura inmediatista a una pausada y seleccionada. Esto se puede constatar en la acción concreta de cambiar preguntas que apelan la atención de los niños por aquellas que lo invitan a observar, expresar y procesar lo que va encontrando. Lentamente esto va haciendo posible potenciar y optimizar la manera como se conecta un texto con otro; Permite agudizar los sentidos para escuchar y sentir y que esto sea tenido en cuenta en el momento de planear pensando en un niño o niña

integral cuyo lenguaje forma parte de un todo y a asumir estos procesos con la literatura como una manera de empoderamiento simbólico, político y democrático crucial para la formación como lector.

El maestro Carlos Vasco afirmó que “la mejor manera de enseñar a leer es no hacerlo, sino provocando ganas”. Esto ocurrió durante una conferencia ofrecida en la Universidad ICESI para los estudiantes de Maestría en Educación en el año 2013. Considero que la investigación que se realizó con las docentes de Educación Inicial del municipio de Jamundí, ha conseguido que las maestras tengan ganas de aprender, de disfrutar de la lectura y las diferentes maneras de usarla, que conecten el texto con sus emociones, que conversen, se cuestionen, se ríen, discutan alrededor del texto, que confronten sus ideas con otros textos, que elaboren cada vez más su discurso permitiéndoles hacerse potentes con la práctica social del lenguaje.

De otro lado, en lo relacionado con el tema de ampliar las prácticas de lectura, de las maestras, se mostraron las alternativas de buscar el recurso de los textos a través de las bibliotecas, la colección Semilla del MEN y la posibilidad de vincular a los padres de familia para buscar recursos y ampliar la biblioteca del aula. Asimismo, dado que el lenguaje es transversal a todas las áreas de aprendizaje por servirse todas ellas de los procesos de lectura, escritura y oralidad y de las habilidades comunicativas, su estudio fue clave dentro del proceso de enseñanza. Como resultado se pudo posicionar con claridad su importancia como práctica cultural y social que propende por habilidades de pensamiento cada vez más complejas.

Desde esta perspectiva, fue necesario que las maestras, en los primeros grados de Educación Inicial, promovieran la enseñanza de los procesos de lenguaje rompiendo con los esquemas tradicionales de mecanización y repetición que se enfocan en la codificación y decodifica-



ción. Por el contrario, fue necesario motivar el aprendizaje del lenguaje como una práctica cultural llevando a los estudiantes a pensar y a construir significado.

De ahí, que la investigación La Lectura del Libro Álbum como estrategia didáctica para las docentes del municipio de Jamundí se trazó como objetivo general analizar el uso del Libro Álbum a partir de la intervención en los grupos de discusión abogando por un proceso reflexivo de las maestras. Buscaba promover acciones didácticas en el aula que respondan a los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños. Destacando la importancia de conservar el entusiasmo y la alegría con la que llegan los niños a la escuela para iniciar su educación formal.

En este sentido, los resultados esperados en las maestras, durante y después del uso del Libro Álbum fueron:

- Acceder a textos infantiles del género Libro Álbum que las seduzcan e inciten a leer.
- Anticipar, predecir y volver a leer para comprender la lectura.
- Leer textos infantiles Libro Álbum construyendo sentido y significado.
- Llevar textos Libro Álbum de buena calidad a casa para leerlos por la noche o el fin de semana.
- Participar en diferentes modalidades de lectura: lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura compartida, lectura como experiencia o lectura para la comprensión (Rodríguez, 2014).
- Motivar la escritura a través de la lectura.
- Participar en proyectos de promoción de lectura realizados por las bibliotecas públicas.
- Tomar la iniciativa de solicitar el préstamo de algunos textos infantiles leídos en el aula.

Lo anterior, con el fin de que los textos estén en el aula al alcance de los niños, y puedan ser observados de manera libre e individual, además, de ser llevados a casa para leerlos en familia en calidad de préstamo. Este es quizás el mayor logro para la formación de lector literario.

Para concluir, se abren interrogantes para que los docentes reconozcan la importancia de re-significar el sistema escolar y sus actores de manera que se puedan generar alternativas para acompañar procesos formativos. Interrogantes como ¿qué hacer desde mi entorno pedagógico inmediato? ¿Cómo desmitificar el lenguaje para jugar con él? ¿Qué moviliza en mí el lenguaje y de qué manera consigo movilizarlo en los otros?

#### **4.1.3 Sobre el docente como mediador.**

Una estrategia concreta para potenciar el uso del lenguaje, en procurar del desarrollo del docente como mediador del Libro Álbum, es lectura en voz alta. Esto constituyó el primer momento de encuentro en los cuatro seminarios. El requerimiento básico fue despojarse de la idea según la cual la mediación de preguntas es imprescindible (asunto vinculado con el afán de evaluar y calificar, propio de la escuela) y considerar como válido y suficiente el disfrute del sonido de la obra de arte y la contemplación del formato y de las imágenes propias de la obra a leer. Al despojar el encuentro de esas exigencias se tuvo la libertad para explorar la obra de la manera como lo hace un lector no escolarizado, recuperando ese valioso vínculo entre el lector y el libro.

La segunda estrategia privilegiada de mediación es el trabajo con la imagen. El taller se enriqueció con los usufructos del trabajo previo con las imágenes, esto es, las ilustraciones incluidas en la secuencia narrativa del Libro Álbum y a los objetos culturales como las obras de arte que promueven la construcción de una red intertextual. Las imágenes propias de la obra lite-

ria cumplen una función primordial en la experiencia estética y procuran que éstas sean presentadas al lector en su primer encuentro, con alternativas que sean genuinas; lo que puede evocar en los docentes respuestas lectoras de diferentes categorías consecuencia de la lectura estética (Rosenblatt, 1978) y el acercamiento a la literatura como un acto de frecuentar y amar (Colomer, 2001).

Las discusiones literarias mediadas con preguntas abiertas y espacios para la participación y negociación de significados dieron lugar, en el Seminario-Taller, a la emergencia del lector como protagonista de su encuentro con la lectura. Además fue potente y orientador postular un tipo de análisis que trascienda aspectos literales e interprete diferentes claves lingüísticas que colmen los vacíos entre el texto y la imagen, característica narrativa propia del Libro Álbum. Estas claves lingüísticas respondieron a los aspectos simbólicos y metafóricos presentes de manera transversal en la literatura, motivo por el cual es vital propiciar este modo de aproximación comprensiva al texto en la formación de lectores literarios.

La construcción de la red intertextual enriqueció la experiencia estética durante la lectura en voz alta en la discusión literaria. En este caso, la lectura de cuentos en físico y digital tuvo el fin específico de acrecentar el acervo literario en las maestras de Jamundí.

Por ello, para consolidar el lugar del lector es necesario que el docente medie de manera que se haga explícita la relación de la historia con la vida misma o propia, dando lugar a un reconocimiento de aquello que suscita evocación en el lector. La mediación del docente no es el único elemento que influyó en la formación del lector literario, la calidad y el tipo de libro con el que se ofreció la interacción. Fue fundamental, la importancia de hacer elecciones juiciosas y de calidad. Es responsabilidad social que el docente explore varias opciones, estudie cada una de

ellas antes de elegir el tipo de libro y una vez elegido, lea en repetidas ocasiones y escudriñe el Libro Álbum hasta apropiarse de él, antes de compartirlo con los estudiantes.

La lectura del Libro Álbum como estrategia didáctica para las docentes de Educación Inicial fue una propuesta pedagógica para la formación del lector literario, en la que sin duda, se dió una relación dinámica entre el docente, el estudiante y la literatura infantil que potencia los aprendizajes. En ella, los docentes dieron un lugar activo y participativo, media en el proceso de enseñanza pero no es quien dice todo, ni establece con arbitrariedad lo bueno y lo malo, esto permite una cercanía entre los estudiantes, el docente y cada obra leída. El estudiante por su parte, a partir de las interacciones con la lectura del Libro Álbum se empodera con relación a sus aprendizajes, las decisiones, posiciones o análisis que se hacen en clase y que dan lugar a la autonomía, principalmente a un ejercicio de aprendizaje crítico que a su vez les permite la elaboración de conocimientos nuevos.

Considero que el proceso de diseño e implementación de esta investigación me permitió navegar en un terreno fértil para la generación de dinámicas de aula más interesantes, retadoras y de mayor disfrute para las docentes y para mí porque me implicó un aprender para poder reflexionar sobre la práctica pedagógica. El reto ahora es continuar propiciando la formación del lector literario y su experiencia estética con diferentes estilos de Libro Álbum, de igual manera, abordar la lectura del Libro Álbum desde una práctica social del lenguaje.

Como resultado de la revisión de las prácticas de aula se puede deducir que las docentes del municipio de Jamundí que participaron en el proceso no tienen en cuenta en las prácticas de lectura que orientan elementos implícitos (que darían lugar a inferencias, implicaturas y deducciones) ni las relaciones texto e imagen, vitales para el trabajo aquí propuesto. El acercamiento a

los textos escritos y de imágenes -Libro Álbum- se hace desde la comunidad escrita en la que está inmersa el estudiante.

### **La mediación docente en las prácticas sociales de apropiación del lenguaje**

Después de abordar las concepciones y estrategias didácticas que componen las prácticas sociales de apropiación del lenguaje, es posible profundizar en el rol que asumen las docentes frente a tal apropiación. En este sentido, las funciones de mediación entre el texto, el libro, los niños y las docentes es fundamental para comprender los beneficios de emplear el Libro Álbum en la apropiación del lenguaje.

La mediación docente puede ser entendida desde el MEN (2017), como una forma de tender puentes entre los niños (as) y el proceso de lectura. Al tender puentes, las maestras deben posicionarse como lectoras, realizar las interpretaciones correspondientes de las marcas textuales y posteriormente, mediar la interacción entre el texto y los niños (as) como lectores. Este tipo de mediación implica para algunos autores como Pérez y Roa (2010), reconocer el papel vital de las maestras en las prácticas sociales de apropiación del lenguaje.

El reconocimiento de ciertos usos de la lengua por parte de los niños, se relaciona con la mediación docente. De esta centralidad que adquieren las docentes en las prácticas sociales de apropiación, radica la necesidad de que las maestras puedan emplear el Libro Álbum como una estrategia didáctica. Estrategia que les permitirá construir una red textual significada empleada cotidianamente para contar y reconstruir historias.

En este sentido, tanto los resultados como los planteamientos de Díaz (2007) permiten comprender, la interdependencia entre el texto y la imagen en los Libro Álbum, siendo necesario

que las maestras comprendan dicho vínculo y generen situaciones para la apropiación del lenguaje por parte de los niños y las niñas. La función mediadora de las docentes parece responder a la relación que construyen las docentes con los Libro Álbum y a sus interpretaciones sobre el mismo, ya sea que se realicen o no planeaciones. En el caso de la realización de planeación, la maestra enseña desde la interacción y apropiación de un tema para comprender los límites y procesos de la comunicación; también pueden presentarse objetivos relacionados con valores, el disfrute de la lectura, entre otros. En la Tabla 29, se presentan los tipos de mediación docente identificados.

<b>Tabla 29. Tipos de mediación docente identificados en el aula</b>			
<b>Momento</b>	<b>Descripción resultados</b>	<b>Tipos de mediación docente</b>	<b>Casos ejemplares</b>
Acompañamiento <i>in situ</i>	Los tipos de mediación docente varían según cada maestra. A pesar de la diversidad de funciones de mediación que se encontraron en los seminarios talleres, la caracterización y el acompañamiento <i>in situ</i> , es necesario resaltar el interés de las docentes por hacer de la lectura un proceso al alcance de los niños. De esta forma, las docentes adquieren un papel de mediación sociocultural impulsado por la necesidad de que los niños comprendan un tema, una lección moral, una emoción o medidas de protección. Por ello, para las maestras es fundamental colaborar a los niños en la construcción de interpretaciones a partir de elementos del Libro Álbum como las imágenes. En menor caso se encuentran funciones mediadoras para disfrutar la lectura, desarrollar la creatividad y el pensamiento autónomo.	Ayudar a construir interpretaciones	<i>Maestra 11.</i> Cuando somos ya nosotros lo que leemos ese Libro Álbum objetivamente el niño puede hacer el juicio, la comparación de lo que es subjetivo y objetivo y sacar la conclusión. Eso es lo que le permite a él la movilización, la transformación de ese saber y la interiorización del niño.
		Apropiación de un tema	<i>Maestra 9.</i> Ese cuento para mí es como para nosotras las docentes, nos servirían mucho como estrategia porque nos da espacio para colores, nos da espacio para frutas, para una cantidad de cosas...animales, la suma, la resta, restar. Y, al final, el sentido de compartir.
		Lectura con sentido	<i>Maestra 3.</i> Que no tenemos allí seres humanos porque sí, sino que es alguien que está absorbiendo, está captando muchos aprendizajes en determinados momentos para que él aprende de ahí o que esos conocimientos previos que tiene los coloque como ciertos
		Disfrutar la lectura	<i>Maestra 5.</i> Como uno apoyo a estos proyectos que se emprenden en el aula, también como una motivación porque, por ejemplo, en esos días que estoy viendo los animales salvajes y domésticos, les leí un rato. Excelente. Disfrutan para ellos en su momento y lo tomo con la intencionalidad de que estoy en un proyecto y me pude apoyar en el...
		Manejo de emociones y seguridad	<i>Maestra 4.</i> Me llamó mucha la atención el de "El punto", porque en este momento, a pesar de que los niños están tan despiertos, uno todavía encuentra niños, pues, que son como más como sobreprotegidos, más tímidos que le responden a uno "que yo no sé", entonces, ese apoyo de la maestra...
		Favorecer acceso a los libros	<i>Maestra 16.</i> Que hay veces no necesidad de hablar porque todo lo dice la imagen. Por eso lo que ahorita comentaba la compañera para los niños es importante eso, o sea, hace lectura él sin que esté el adulto.
		Permitirle pensar por sí solo	<i>Maestra 2.</i> Como en la casa las mamás que el árbol debe ser verde que no sé qué "¡No! Lo que quiera, del color que quieras, como usted quiera" O sea, todavía creo que hay personas que es lo que uno diga, entonces, ahí es donde uno le corta el sueño, la imaginación al niño. Yo creo que es como no permitirle pensar.
		Conocimiento cuerpo y protección	<i>Maestra 6.</i> Lástima que uno tenga con el prescolar si se fue, pero con los niños de tercero y cuarto se amplía mucho más. Porque ya conocen más el tema de educación sexual y se les va dando la enseñanza de cuidarse ¿no?
		Diversificar foco de lectura	<i>Maestra 13.</i> A mí me gustó lo de la parte del Libro Álbum porque ya no es como tanto así la fantasía, no, sino que es como a la realidad que nosotros tenemos en nuestras aulas o que vivimos nosotros mismos en nuestro ambiente.

La apropiación del lenguaje desde la mediación docente, se encuentra acorde con las necesidades que las maestras identifican en los niños. Las necesidades e intereses de los grupos de niños, favorecen la emergencia de lecturas en las que se consideran y tienen en cuenta las interpretaciones y comprensiones de los niños. La construcción conjunta de la lectura entre la maestra y los estudiantes, da lugar a que los niños puedan expresarse con su vocabulario y sus interpretaciones. La mediación docente en estos términos implica que las docentes construyan relaciones con los textos infantiles y con su entorno pedagógico para generar procesos de lectura significativos.

Al momento de planear, la docente hace una mediación del Libro Álbum en el aula. La planeación escrita muestra como incluye los ítems de los DBA y finalmente, reconoce el valor pedagógico del Libro Álbum por ser un híbrido entre el texto y la imagen. Los procesos de mediación docentes encontrados, de alguna forma cumplen con estas dos pautas.

#### **4.1.4 El Libro Álbum como estrategia didáctica: algunas recomendaciones**

A partir de la exploración de las concepciones y prácticas resulta interesante plantear algunas recomendaciones para enriquecer los procesos de lectura y de apropiación del lenguaje en el aula. El enriquecimiento de las prácticas lectoras puede realizarse en encuentros dialógicos y reflexivos a través de los cuales, las maestras puedan desarrollar procesos de perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas. En esta dirección se proponen las siguientes recomendaciones:

- Para fortalecer la competencia literaria se recomienda perfeccionar los criterios de selección. Definir los criterios de selección a la hora de planear, estableciendo la temática, el contexto y la calidad de la obra literaria.



- Facilitar la conexión entre las inferencias y los estados emocionales presentados en el texto. De esta forma, se propone una mediación docente centrada en el trámite de las emociones y en el abordaje de los procesos de interpretación desde la estética.
- Es necesario crear acciones que involucren retos para los estudiantes.
- El docente debe procurar la vinculación de los niños con aspectos simbólicos que plantea la lectura del Libro Álbum.
- Mediante la intencionalidad del contenido, la imagen y la palabra, se recomienda traer en el aula elementos del texto como el autor y el objetivo del cuento para enriquecer el quehacer pedagógico.
- La docente debería desarrollar una relación con los textos y crear redes textuales que le permitan profundizar su quehacer pedagógico.
- Crear alternativas didácticas desde el reconocimiento del Libro Álbum como un aporte al bagaje del quehacer pedagógico de las docentes.
- Promover a partir de la lectura la construcción de diferentes niveles de sentido.
- Acercarse a trabajar en secuencia didáctica, o por proyectos o contar con un plan de aula sencillo que les permita a las maestras hacer una cartografía de su propósito pedagógico.
- Reflexionar sobre el concepto de niño y tener en cuenta dichas concepciones en los procesos de planeación. Reconocer las habilidades y saberes de los niños favorece los procesos de apropiación del lenguaje.
- Como estrategia didáctica es necesario favorecer la manipulación del Libro Álbum por parte de los niños y niñas. Dicha manipulación, implica que los niños puedan coger, oler, apreciar y disfrutar el Libro Álbum como un objeto artístico.

## 4.2 Resumen documentos en físico

A continuación, se presenta la lista de documentos ingresados a la investigación de manera física. Se sustenta en la información que éstos pueden aportar para responder a los objetivos de investigación.

### Seminario-Taller

#### A. Sesión uno.

- (1) Registro uno -5 págs-.
- (2) Registro dos -5 págs-.
- (3) Registro tres -5 págs-.
- (4) Registro cuatro -5 págs-.
- (5) Transcripción -13 págs-. *(En total 33 págs)*

#### B. Sesión dos.

- (1) Memorias Sesión dos -19 págs-.
- (2) Evidencias sesión dos -4 págs
- (3) Registro imagen y palabra -5 págs-.
- (4) Transcripción -21 págs-. *(En total 49 págs)*

#### C. Sesión tres.

- (1) Evidencias sesión tres -19 págs-.
- (2) Transcripciones -14 págs-. *(En total 33 págs)*

**D. Sesión cuatro.**

- (1) Evidencias sesión cuatro -9 págs-.
- (2) Transcripción -23 págs-. (*En total 32 págs*)

**Estudios de caso****A. Observación Erika.**

- (1) Registro de observación en aula -4 págs-.
- (2) Registro de planeación -2 págs-.
- (3) Instrumento de retroalimentación pedagógica -2 págs-.
- (4) Plan de aula -3 págs-. (*En total 11 págs*)

**B. Observación Andrea.**

- (1) Registro de observación en aula -3 págs-.
- (2) Registro de planeación -2 págs-.
- (3) Instrumento de retroalimentación pedagógica -5 págs-.
- (4) Plan de aula -6 págs-. (*En total 16 págs*)

El siguiente material es la unidad hermenéutica para iniciar el proceso de sistematización.

**Tabla 30. Resumen documentos proceso sistematización**

	<b>Unidad hermenéutica</b>
1	Proyecto de investigación
4	Transcripciones de videos de las sesiones de Seminario-Taller
2	Registro de planeación
2	Planeación de aula
2	Registro de observación en aula
2	Registro retroalimentación pedagógica

Fuente: elaboración propia.

## Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

**Figura 10. Caperucita Roja**



Fuente: Adolfo Serra

## Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

Las investigaciones realizadas por grupos de estudio, afiliados o no al MEN, parecen coincidir en algunos resultados que se refieren a la necesidad de fortalecer la formación inicial o actual de los docentes que hoy por hoy tienen a su cargo la formación en producción textual y lectura de los estudiantes colombianos. Las cifras son ratificadas por los resultados de pruebas saber.

Esta investigación se propuso indagar, en ese marco ampliamente conocido, no solo por los criterios de selección de textos literarios sino por la manera como estos son situados y utilizados en las aulas de Educación Inicial en el municipio de Jamundí (Valle). Algunos de los hallazgos fundamentales serán referidos a continuación.

#### **Implicaciones para el campo de saber**

Las docentes del grupo objeto de estudio no acusan una renovación ni actualización de su formación inicial en los temas de literatura, literatura infantil, lectura, escritura y mediaciones a través del lenguaje. Aunque una de las razones para que esto sea así es la denominada costumbre didáctica, es decir, una manera de enseñar que insiste en permanecer en la zona de confort y en “lo que siempre se ha hecho” o “la vieja escuela”, la otra razón es externa a la escuela y es de orden económico. El estado no realiza las suficientes ofertas formativas a los docentes.

Por lo anterior, quien plantea y desarrolla una serie de estrategias que ayuden al conocimiento y la comprensión del Libro Álbum como herramienta de trabajo es el docente. Es este quien hace una mediación entre la formación de lectores y el uso del Libro Álbum. Parte de su

mirada está puesta entonces, en planear el texto, proponer estrategias, hacer la mediación con preguntas y experimentar el uso del Libro Álbum en el aula de Educación Inicial.

Las docentes del grupo objeto de estudio, al inicio de este proceso, no acusaban una renovación ni actualización de su formación inicial en los temas de literatura, literatura infantil, lectura, escritura y mediaciones a través del lenguaje. Aunque una de las razones para que esto sea así es la denominada costumbre didáctica, es decir, una manera de enseñar que insiste en permanecer en la zona de confort y en “lo que siempre se ha hecho” o “la vieja escuela”, la otra razón es externa a la escuela y es de orden económico. El estado no realiza las suficientes ofertas formativas a los docentes.

Desde el maestro se permitió reconocer los saberes, sus concepciones y su enfoque de apropiación del lenguaje. Los Seminarios-Talleres, les dio la posibilidad de conversar de sus prácticas en donde las sesiones se volvieron meta-verbales entre el sujeto (maestro) y el objeto de investigación (Libro Álbum).

Como resultado de este proceso, según lo manifiesta el grupo de maestras, se ha iniciado una renovación de la formación inicial, particularmente en los temas de didáctica y de acervo literario. En cuanto al primero, la propuesta de la práctica social del lenguaje consiguió captar su atención y les permitió una mirada crítica respecto de propuestas de corte estructuralista o de gramática tradicional. En cuanto a lo segundo, el conjunto de obras posibles para el aula se amplió con la incorporación de obras recientes ilustradas, tanto propias del Libro Álbum.

Incluso, el Libro Álbum como objeto de aprendizaje y como fuente de conocimiento de otros mundos posibles acercó a las maestras a apreciar la representación de la vida, de diversas culturas y situaciones humanas desde un universo artístico-estético de la literatura.

Además de la señalada ampliación del canon o el acervo, la experiencia de los seminarios-taller sobre Libro Álbum fortalecieron las prácticas lectoras de las maestras. Fue un acierto haber tejido la teoría y las reflexiones de las maestras pues de esta manera se propició una dinámica de discusión del texto literario a través de la socialización de preguntas, afirmaciones, negaciones y dudas frente ante los textos propuestos.

Esta manera de concebir el trabajo con los textos no solo desarrolló el gusto por la lectura sino que poco a poco la fueron incorporando en la manera como orientaban las prácticas de lectura de sus estudiantes. Haber pensado aspectos como el tipo de literatura se lleva al aula, las diversas maneras de abordarla, los tipos de transacciones de que puede echar mano de un mediador para fortalecer y diversificar la relación de los niños con el texto, todo esto, contribuyó a mejorar la imagen que estas maestras tienen de sí mismas como profesionales e intelectuales.

Dentro del Seminario-Taller se presentaron diversas configuraciones didácticas posibles como el plan de aula, la secuencia didáctica los proyectos de aula para enriquecer la enseñanza de la lectura y la oralidad de las maestras de grados iniciales.

Finalmente la investigación construyó criterios para valorar el acercamiento espontáneo e intencional de las maestras con el Libro Álbum desde la exploración de los abordajes, el desarrollo de la apropiación del lenguaje y el reconocimiento de las diversas expresiones de los lectores, (maestras-niños) para interpretar los universos narrados: gráficos y verbales.

### **Implicaciones para la investigación**

Como cursante de maestría y como maestra esta experiencia resultó altamente formativa. Por una parte pude poner en juego mi experiencia de aula para concebir un plan de educación preciso y relevante. De otro lado, propiamente como investigadora, fue importante haber hecho parte de un proceso real que tuvo en cuenta un contexto efectivo y que pudo incidir en la manera



como se educa en el municipio de Jamundí. Además, este proceso amplió mi comprensión de los procesos de escritura en la construcción de esta tesis.



### Referencias Bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, D. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Bojacá, B. y Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias. Colombia.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje nº 125. Ed. Visor. Madrid.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niños*. Barcelona: Paidós. 1º ed. 1983: *Child's Talk. Learning to use language*. London: Norton.
- Castaño L, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc Unesco, p.: fot. – (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE; 2)
- Colomer, T y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: CelesteEd.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. *Lectura y vida* -Revista Latinoamericana de lectura. .
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libro*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Consejo, E. (2014). *El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil*. *Álabe* 10. [www.revistaalabe.com] DOI 10.15645/Alabe.2014.10.6
- Constitución política de Colombia (1991) *Gaceta Constitucional* No. 116 de 20 de julio.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ª. Edición. Edit. Aique, Buenos Aires.

- Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Norma.
- Díaz, F. (20 de 10 de 2008). www.educ.ar. (M. Klibanski, Entrevistador) Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/113050/fanuel-hanandiaz-libros-album-algo-mas-que-bellas-ilustraciones>
- Díaz, M. (1990). Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf) (p.4)
- Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Edición Octaedro 1ra. edición. Barcelona, España.
- Eco, H. (1986). La escritura del ausente. (p.p. 187-207). España: editorial Lumen.
- Esquilo (s.f). Tragedias completas. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Documents/MAESTRIA/textos%20lectura%20investigación/BIBLIOGRAFIA/Esquilo%20Tragedias%20completas.pdf>
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. México: Grupo Editorial Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Alfabetización: teoría y práctica. Argentina Fondo de Cultura Económica.
- González, J. (2019). Maestro de artes plásticas. Instituto Departamental de Bellas Artes Cali.
- Hesse, H. (2012). Bajo las ruedas. España: Alianza editorial.
- Herodoto, H. (2006). Los nueve libros de historia. eBookLibris Brasil. Recuperado de: [http://www.enxarxa.com/biblioteca/HERODOTO%20Historia%20\\_Pou\\_.pdf](http://www.enxarxa.com/biblioteca/HERODOTO%20Historia%20_Pou_.pdf)
- Isaza B. y Castaño A. (2010). La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes. Segundo ciclo. Referentes para la didáctica del primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de:

file:///C:/Users/usuario/Documents/MAESTRIA/textos%20lectura%20investigación/referenteslenguajeciclo2.pdf

Jauss, H. R. (1977). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus ediciones.

Joyce, J. (1995). El retrato del artista adolescente. Barcelona: RBA Editores, S.A.

Kandinsky, V. (1944). Pintor ruso.

Larrosa, J. (2003). La Experiencia de la Lectura: prólogo. Recuperado de <http://einnovacion.com.ar/odisea-profes/wp-content/uploads/2013/04/Larrosa-Jorge-La-experiencia-de-la-lectura-Pr%C3%B3logo.pdf>

Lerner, D. (1998). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. México: Fondo de cultura económica.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. México: Fondo de cultura económica.

Lerner, D. y Muñoz M. (1986). La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

Ley 115. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación.

Larrosa, J. (2003). Prólogo la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.

Lagos, A. (2017). Texto recopilado y reestructurado: paradigmas de investigación.

Martínez, Miguel. (2005). El Método Etnográfico de Investigación. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares de competencias básicas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la Educación inicial. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos básicos de aprendizaje versión 1, Bogotá. Panamericana Formas E Impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje versión 2, Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Documents/MAESTRIA/Línea%20Lenguaje/MARCO%20LEGAL/TRANSICION/Bases\\_Curriculares%20Educación%20Inicial1.pdf](file:///C:/Users/usuario/Documents/MAESTRIA/Línea%20Lenguaje/MARCO%20LEGAL/TRANSICION/Bases_Curriculares%20Educación%20Inicial1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010) Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento
- Miller, F. (2007). 300 Novela gráfica. España: Editorial Norma octava edición.
- Pantoja L. y Zuñiga G. (1995). Diccionario filosófico. Bogotá: Nika Editorial S.A.
- Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. En M. Petit, Lecturas: del espacio íntimo al espacio público México: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2015). Leer el mundo. México: Fondo de cultura económica.
- Pérez A., M. y Roa, C. (2010). Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela\\_ciudad\\_escuela/lectura/modulos\\_cerlac/ciclo\\_1\\_cerlalc.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf)

- Pérez Abril; Roa, C; Villegas, L. y Vargas, A. (2015). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Serrano, G. (1994). La investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos (6ª edición).
- Piña, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos. MediSur*, vol. 10, núm. 2.
- Peonza (1996). El Álbum y el texto. (p.28).
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos M., Martín, E. y Cruz, M. De aA. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Plan de Desarrollo Municipal Jamundí. (2016).
- Rincón Bonilla, G (1998). Entre textos. Mecanismos de Influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria» Informe de investigación presentado a Colciencias.
- Rincón Bonilla, G. et ál. (2003). Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón Bonilla, G. (2004). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualización y retos actuales. Cali: Universidad del Valle ICFES.
- Roa, C., Pérez - Abril, M., & Villegas, L. y. (2015). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicas el trabajo didáctico que se realiza en las aula. Bogotá.
- Rodríguez SP. (2014). Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad. Bogotá: Red Colombiana para la

Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Pontificia Universidad Javeriana.

Rosenblatt, L. (1978). La literatura como exploración. Fondo de cultura económica. México. (Primera edición en 1938).

Sanmarti, N. (2002). Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Síntesis Educación.

Serra, A. (2013). Caperucita Roja. Fondo de cultura económica. México.

Snyder, Z. (2007). Película 300. Estreno en Estados Unidos.

Sipe, L. (sf). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. Estados Unidos: Universidad de Pensilvania.

Silva-Díaz, M. (2005). Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Silvera, A. (2013). Seminario de Investigación IV. Investigación Científica: contexto educativo Empírico-Analítico. Ponencia presentada ante Doctorado en Ciencias de la Educación – Cohorte IV, Universidad Simón Bolívar, Col.

Solé, I. (2006) Estrategias de lectura. Editorial GRAÓ, edición No. 16. España.

Vanconcelos, J. (2011). Mi planta de naranja lima. Editorial Libros del Asteroide.

Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. Enunciación, 19(2),



## Anexos

## Anexo A. Álbumes Mencionados

TÍTULO	AUTOR E ILUSTRADOR
Camino a casa	Jairo Buitrago
Caperucita confundiendo historias	Gianni Rodari - Alesandra Sanna
Caperucita Roja	Charles Perrault
Caperucita Roja	Hermanos Grimm
Caperucita Roja	Marjolaine Leray
Caperucita Roja	Triunfo Arciniégas
Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge	Luis Pescetti
Caperucita Roja y el lobo	Roald Dahl
Cosas que pasan	Isol
Cuando los peces se fueron volando	Sara Bertrand
De verdad que no podía	Gabriela Keselman- Noemí Villamuza
Donde viven los monstruos	Maurice Sendak
El Globo	Isol
El libro de los cerdos	Anthony Browne
El mejor abrazo del mundo	Sarah Nash
El punto	Peter H. Reynolds
El túnel	Anthony Browne
Eloísa y los bichos	Jairo Buitrago
En el baño	Andrea Wayne von Königslöw
En el bosque	Anthony Browne
Fernando furioso	Hiamwyn Oram-Satoshi Kitamura
Guillermo Jorge Manuel José	Men Fox – Julie Vivas
Había una vez un recuerdo	Nina Laden
Hombre de color	Jerome Ruillier
La mosca	Gustavo Ariel Rosemffet (Gusti)
La noche de la visita	Benoit Jaques
La pequeña oruga glotona	Eric Carle
La playa	Ana María Díaz-Camila Barrera
La reina de corazones	Alonso Nuñez-Ivan Da Coll
La sorpresa de Nandi	Eileen Browne
Las reglas del verano	Shaun Tan-
Lucas	Tony Bradman-Tony Ross
Manuela color canela	Elena Dreser
Mi mamá	Anthony Browne
Miguel	Tony Bradman-Tony Ross
Nana Vieja	Margaret Wild-Ron Brooks
Niña bonita	Ana María Machado
Olivia salva el circo	Ian Falconer
Osito y Leontina-La discusión-	Florence Ducatteau-Chantal Peten
Retratos de trapo	Alonso Nuñez
Rey Rey	Linda de Haan-Stern Nijland
Sonatina	Rubén Darío
Tengo miedo	Iván Da Coll
Trucas	Juan Gedovius
Vamos a cazar un oso	Michael Rosen-Helen Oxenbury
Vida Salvaje	Claudia Rueda
Voces en el parque	Anthony Browne
Willy el campeón	Anthony Browne
Willy el soñador	Anthony Browne
Yo	Philip Weachter

