

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.712>

Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: Desafíos de la lectura en básica primaria*

**Icon-verbal interaction and album reception:
Challenges of reading in primary school**

**Interação ícone-verbal e recepção de livros álbum:
desafios da leitura na escola primária**

Mariana Valencia Leguizamón**
Daniel Rodríguez León ***

Información del artículo

Recibido: Abril 3 de 2017
Revisado: junio 10 de 2018
Aceptado: Diciembre 15 de 2018

Cómo citar:

Valencia, M., Rodríguez, D. (2019) Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15 (1) : 48-59.



* Este artículo contiene los resultados del proyecto "Caracterización formal de la recepción del libro álbum en contexto escolar (segundo grado de la Institución Educativa Normal Superior de Armenia). Un camino hacia el fortalecimiento de la competencia significativa" Desarrollado en la línea "Didáctica de la lengua y la literatura" del grupo de investigación Dilema. (Categoría A en Ciencias, 2016), la Universidad del Quindío es la entidad financiadora.

** PhD. en Educación, Mg. en Ciencias de la Educación con énfasis en lengua materna y literatura. Esp. en Enseñanza de la Literatura. Licenciada en Literatura. Docente Universidad del Quindío, Quindío, Armenia, Colombia. marianavalencia1@hotmail.com

*** PhD. en Educación, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Lengua Materna y Literatura. Esp. en Enseñanza de la Literatura, Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Universidad del Quindío. Quindío, Armenia, Colombia. danielmrodriguez1@gmail.com

ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Fundada en 1951

Sophia-Educación, volumen 15 número 1. Enero/junio 2019. Versión español

Resumen

Este artículo reúne los resultados de la investigación: Caracterización formal de la recepción del libro álbum en contexto escolar (segundo grado de la Institución Educativa Normal Superior del Quindío). Un camino hacia el fortalecimiento de la competencia significativa, adelantada con el propósito de saber cómo leen libros álbum los niños de segundo grado de escolaridad, y cuál es la influencia de sus modos de lectura en el desarrollo de la competencia significativa (MEN, 1998). La metodología adoptada implicó: 1) el reconocimiento de las prácticas de lectura propias del grupo; 2) el establecimiento de un corpus de libros álbum de la Colección Semilla; 3) el diseño y la aplicación de instrumentos para la recolección de datos, y su posterior análisis. Para la interpretación se emplearon dos mecanismos: 1) comparación entre el comportamiento lector durante dos circunstancias de lectura (colectiva e individual); y 2) establecimiento de categorías emergentes. Del análisis se concluye: 1) mayor frecuencia de apelación al código icónico que al verbal en la lectura colectiva; 2) tendencia a llenar vacíos lexicales y narrativos con herramientas lingüísticas y culturales del repertorio propio; 3) destreza en el reconocimiento del punto de vista narrativo y de la unidad cronológica del relato; y 4) reconocimiento del acto de leer como una práctica socialmente jerarquizada.

Palabras clave Competencia significativa, interacción ícono-verbal, libro álbum, recepción lectora.

Abstract

This article brings together the results of the research: Formal characterization of the reception of the album in school context (second grade of the Institución Educativa Normal Superior del Quindío). A path towards the strengthening of significant competence, advanced with the purpose of knowing how children in second grade of schooling read album, and the influence of their reading modes on the development of meaningful competence (Ministry of National Education (1998), MEN, for its initials in Spanish) (MEN, 1998).* The methodology (that was) adopted implied: 1) the recognition of the group's own reading practices; 2) the establishment of a corpus of album, from the Seed Collection; 3) the design and application of instruments for data collection, and their subsequent analysis. For interpretation, two mechanisms were used: 1) comparison between reading behavior during two reading circumstances (collective and individual); and 2) establishment of emerging categories. From the analysis, it is concluded: 1) greater frequency of appealing to the iconic code than to the verbal one in collective reading; 2) a tendency to fill lexical and narrative gaps with linguistic and cultural tools of the own repertoire; 3) skill in the recognition of the narrative point of view and the chronological unity of the story; and 4) recognition of the act of reading as a socially hierarchical practice.

Keywords: significant competence, icon-verbal interaction, album, reading reception.

Resumo

Este artigo resume os resultados da pesquisa: Caracterização formal da recepção do livro álbum em contexto escolar (segundo ano da Escola Normal Superior del Quindío). Um caminho para o fortalecimento da competência significativa, com o objetivo de saber como as crianças do segundo ano da escola lêem os livros álbum, e qual é a influência de seus modos de leitura no desenvolvimento da competência significativa (MEN, 1998). A metodologia utilizada implicou: 1). O reconhecimento das práticas de leitura próprias do grupo; 2). O estabelecimento de um corpus de livros álbum da Coleção Semente; 3). O desenho e aplicação de instrumentos para a coleta de dados, e sua posterior análise. Para a interpretação foram utilizados dois mecanismos: 1). Comparação entre o comportamento do leitor durante duas circunstâncias de leitura (coletiva e individual); e 2). Estabelecimento de categorias emergentes. Da análise conclui-se: 1). Maior frequência de apelo ao código icônico do que ao verbal na leitura coletiva; 2). Tendência a preencher lacunas lexicais e narrativas com ferramentas linguísticas e culturais do próprio repertório; 3). Habilidade no reconhecimento do ponto de vista narrativo e da unidade cronológica da história; e 4). Reconhecimento do ato de ler como uma prática socialmente hierarquizada.

Palavras-chave: competência significativa, interação ícone-verbal, livro álbum, recepção leitora.

Introducción

Frente a la concepción tradicional de lenguaje como vehículo de comunicación gobernado por reglas formales y funcionales (*competencia lingüística*) aparece la necesidad apremiante de concebir la dimensión significativa del lenguaje como eje fundamental de la formación básica en lengua materna. Se trata de posibilitar la transformación de la experiencia humana en significación, de modo que el sujeto (usuario real de la lengua) pueda regular la elaboración de sentidos y significados que surgen de los diversos procesos de comunicación social a los que se enfrenta permanentemente, entre los que sobresalen para el caso de la escuela, los procesos de lectura. Así, habremos de reconocer la pertinencia de las propuestas de aula que puedan contribuir con la reflexión sobre los procesos de los que se valen los estudiantes a la hora de construir significados (provenientes o no de textos literarios).

Con ello, se hacen evidentes algunos problemas como la equivalencia entre lectura y decodificación (Potocki, Ecalte y Magnan, 2013), la dificultad para establecer relaciones intertextuales (Mendoza, 2008), para elaborar el sentido global de los textos, o para leer e interpretar imágenes (Pantaleo, 2014; Arizpe y Styles, 2004) entre otras limitaciones asociadas con la recepción de obras literarias. En consecuencia, el presente proyecto busca aportar herramientas potencialmente útiles en la comprensión de los mecanismos usados por los estudiantes para construir el significado a partir de la lectura de libros álbum. Lo anterior aportaría luces a la incidencia de dichos procesos en la *competencia significativa* de los participantes y, con ello, a las estrategias de intervención orientadas en un primer momento al reconocimiento de fortalezas y debilidades de lectura y, posteriormente, a la potenciación de las primeras y a la disminución de las segundas.

Este proyecto se encuentra en consonancia con las políticas educativas colombianas en el sentido de generar propuestas de investigación útiles al mejoramiento de las habilidades implicadas en el desarrollo de la *competencia significativa* de los estudiantes de educación básica y media. Así, el presente estudio responde al llamado de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) para que la escuela promueva diálogos entre la literatura y otras artes o disciplinas; e integra la expresa voluntad de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006) por incluir el componente visual como parte de la alfabetización básica. Dimensiones favorecidas considerablemente en los procesos de recepción de libros álbum, e implicadas en los documentos curriculares citados. Documentos que destacan el valor de la intertextualidad en el establecimiento de redes para dotar de sentido al mundo y a las lecturas que de él hacen los individuos. Es decir, redes que afloran de manera recurrente en la lectura del libro álbum y que podrían potenciar tanto el desarrollo lector, como el placer estético.

Por su parte, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2011) ofrece la *Colección semilla* a todas las instituciones educativas públicas de Colombia, de allí que hacer un trabajo con un corpus de libros álbum contenidos en esta colección resulta, además de viable en términos de difusión de la investigación y de sus resultados, pertinente con los planes y

proyecciones de los Ministerios de Educación y de Cultura. En este punto consideramos viable, una vez finalizado este proyecto, su fortalecimiento a través de posibles réplicas de investigación que permitan una mirada más amplia de la forma como los estudiantes de segundo grado interpretan algunos libros que se encuentran a completa disposición en sus instituciones. Anteriores investigaciones han puesto en evidencia las ventajas que ofrece el libro álbum en la labor educativa. Además de las ya mencionadas, quisiéramos resaltar la activación de procesos cognitivos y afectivos, la potenciación de habilidades sociales, el estímulo de la imaginación promovido por el carácter polisémico de la ilustración (Salisbury y Styles, 2014), y el fortalecimiento del *intertexto lector* (Mendoza, 2008). Por su parte, la colaboración de la imagen con el texto estimula la consolidación de nuevas redes semánticas y promueve el factor sorpresa (Potocki, Ecalte y Magnan, 2013; Silva, 2005), desarrolla la sensibilidad artística y estética, y es un soporte de reflexión (Lee, 2014), ayuda a comprender al otro (Durán, 2008), y re-elabora la realidad para expresarla de un modo artístico (Colomer y Fittipaldi, 2012). Así mismo, conviene señalar el valor de la producción de este tipo de obras en el marco de una tradición joven, aunque potente, tanto en España (Durán, 2015) como en América latina y de modo especial en Colombia (Garralón, 2015). Estos aspectos nos llevan a considerar la pertinencia académica, escolar y con ello social de la presente propuesta de investigación.

Metodología

El proceso para desarrollar la investigación y alcanzar los objetivos de trabajo implica la superación de cinco fases: 1) reconocimiento del grupo, de la maestra y de las prácticas de lectura de los participantes; 2) establecimiento de un corpus de libros álbum de la *Colección semilla* adecuado al propósito de la investigación y a la naturaleza lectora del grupo; 3) diseño de instrumentos para la recolección de datos; 4) aplicación de los instrumentos en el proceso de intervención; 5) análisis e interpretación de los datos. Para la presentación de resultados y la discusión, seguimos estas cinco fases de modo que el lector pueda reconocer la naturaleza cronológica de la investigación.

La entrevista

El acercamiento a la maestra del grupo, a través de una entrevista semi estructurada, permite una aproximación a su concepción del área, de la lectura y de otros aspectos relacionados con los procesos de educación literaria vinculados con su práctica docente. Señalamos a continuación los elementos clave de esta etapa. La docente asume el acto de leer como un proceso que trasciende la decodificación y la lectura verbal. Los criterios para la selección de obras, por su parte, varían según el propósito de lectura. En algunos casos la intención responde al gusto mismo de leer, en otros, se relaciona con diversas tareas, entre las que ella subraya el lugar de los valores morales. También varía la figura del lector en voz alta; en la mayoría de los casos, la maestra lee ante el grupo, pero cuando se trata de lecturas “cortas”, los niños pueden hacerlo.

La profesora exalta el apoyo de otras instituciones, gracias a las cuales los estudiantes participan en ejercicios adicionales

de animación lectora, y subraya el papel de la “ludoteca” y de la “terrazza de lectura” como espacios especialmente dispuestos por el colegio para facilitar el acceso de los niños a los libros. Las prácticas de lectura, de libros álbum, desarrolladas en clase, suelen hacerse con un solo ejemplar, del cual la docente muestra las imágenes. El tiempo destinado para este tipo de ejercicio varía entre 15 y 20 minutos por álbum. La selección depende principalmente del interés de la profesora, vinculado con el título de la obra y, en otros casos, con el deseo de articular las áreas de lenguaje y ética.

El corpus

Para la segunda fase de la investigación, orientada a la selección de un corpus de libros álbum, se eligieron tres obras: ¡Buenas Noches Gorila! (Rathmann, 2001); *Fernando Furioso* (Oram y Kitamura, 1989); y ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así! (Schärer, 2010). La lectura guiada de ¡Buenas Noches Gorila! determinó el primer encuentro con los participantes, en un ambiente de cooperación en el que se destacó la importancia de los códigos verbal y visual en la lectura de libros álbum. Con *Fernando Furioso* se desarrolló la segunda parte de la intervención, en la que se incluyeron ejercicios que permitieron reconocer algunas características del proceso de lectura, individual y grupal, relacionadas con la interacción icono-verbal y con su impacto en la construcción de sentido; y finalmente, la lectura de ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así! estuvo orientada por el elevado carácter dialógico de la obra, por la calidad de sus recursos narrativos y por la singular manera en que se expresa en ella la dimensión ético estética.

Población y muestra

La investigación se lleva a cabo con un grupo mixto (niños y niñas) de veintiséis estudiantes pertenecientes al segundo grado de escolaridad, en la Escuela Normal Superior del Quindío (Institución Educativa de carácter oficial). El trabajo de campo se ejecutó en el segundo semestre académico de 2016. La muestra se constituye en el registro videograbado de las conversaciones literarias de cada sesión; y en las cuatro fichas de recolección de datos que empleamos para registrar las intervenciones individuales y grupales de los estudiantes.

Los instrumentos

Fueron elaborados cuatro instrumentos destinados a registrar cada uno de los encuentros de clase, de modo que se estableciera un registro diario, y varias fuentes de información acerca de los modos de lectura puestos en juego durante toda la intervención. Esta recolección de datos obedece al propósito de extraer información útil para: 1) conocer el tipo de representaciones que los niños derivan de la lectura inicial, y saber si la fuente de la que parten para comprender es la imagen, el texto escrito, si es una combinación de ambos, o si no recurren a ninguno de ellos; 2) volver sobre la primera lectura, para complementar y rebatir las ideas comentadas en la conversación literaria de la sesión anterior; 3) afrontar la tarea de representar gráficamente algún elemento del álbum *Fernando Furioso*. Más adelante se propuso una nueva conversación literaria a partir de la lectura de *Así fue, No, fue así, No, así*, en la que se prestó especial atención a los factores que enmarcan la historia desde las cubiertas hasta

la distribución gráfica de las imágenes. Los aspectos de edición que, en algunos casos, influyen en la construcción de sentido, y que parecen intervenir en el proceso de lectura de manera menos evidente, también fueron objeto de esta discusión. El cuarto y último instrumento constituye una guía para entrevistar a los participantes de modo individual con el fin de conocer los recursos narrativos que utilizan para leer libros álbum. Esta información se presenta al lector de este artículo en atención al orden cronológico en que aparecen las sesiones de clase y a su respectivo análisis crítico. Asuntos imbricados tanto en el apartado de resultados como en el de discusión.

El trabajo de campo

Para el análisis de datos empleamos tres mecanismos. Por un lado, establecimos una serie de comparaciones que ayudan a observar recurrencias y diferencias en las respuestas de los participantes en dos circunstancias de lectura: individual y colectiva. Así observamos diversos planos del proceso lector, en atención a los siguientes criterios: frecuencia de apelación al código verbal, icónico, o icono-verbal; tipo de relaciones establecidas durante el proceso de lectura, y reconocimiento de componentes de la estructura narrativa que facilitan o dificultan la comprensión. El segundo mecanismo de análisis consiste en categorizar los recursos utilizados por los niños para hacer un dibujo a partir de la lectura de uno de los álbumes. El tercer mecanismo consiste en la categorización de respuestas lectoras, provenientes de conversaciones literarias, a través del modelo *Visual Journeys* de Colomer y Fittipaldi (2012: 79-81) que propone cuatro tipos de respuesta: *Referencial, Composicional, Intertextual-Interpersonal*, o *Personal*. Pasemos entonces al desarrollo de las sesiones.

Resultados

Sesión 1

El primer encuentro inicia con la lectura colectiva de *Fernando Furioso*. Un ejercicio orientado a la identificación de las formas como los participantes construyen sentido durante la lectura del álbum. La pregunta ¿qué historia cuenta esta obra? se responde principalmente por apelaciones a la información literal del álbum: hay un personaje (Fernando) en un estado emocional alterado (furioso). Sin embargo, cuando se les pregunta ¿cómo lo saben? la mayoría de participantes afirma que “lo dice el libro” y alude a la imagen de Fernando frunciendo el ceño, o hace referencia a las imágenes del álbum, en las cuales se “muestra” esta información aunque no se la “diga” verbalmente: “ahí decía que Fernando estaba muy furioso y quebró la tierra entera”. Aunque en el álbum no se usa la palabra “quebrar”, las imágenes permiten construir las ideas que los niños proyectan en diversas respuestas: “Él estaba colgado en un árbol cuando sucedió la avalancha”, “había un pedazo de planeta”, “se abrió la tierra como un cascarón”, “él se sentó en la cama y pensó y pensó. Luego se calmó un poquito... y se puso a dormir un poquito”, “había un cuadro con un señor así” (dice el estudiante mientras pone las manos en su cara con expresión de sorpresa).

Por otra parte, vemos cómo los participantes, para responder a la pregunta ¿cuál es la historia?, establecen relaciones entre, al menos, dos elementos del relato, lo cual implica un reconocimiento de la línea del tiempo narrativo expresada a través de relaciones causales, en algunos casos, o desde otro tipo de relaciones de secuencialidad entre dos situaciones. Este rasgo nos interesa porque constituye un mecanismo de interpretación y de proyección de la historia en la conversación acerca del álbum. Es decir, en la respuesta de los niños se marca y se reconoce el principio cronológico de la narración. Algunos ejemplos de respuestas que apelan a relaciones causales son: “Por la furia de Fernando, cayó el trueno”, “Que Fernando se puso furioso porque la mamá no lo dejó ver la película y entraron muchos relámpagos y se dañó todo”, “Él causaba muchos terremotos, muchos temblores”, “Que Fernando a lo último se acostó en la cama y él dijo “¿por qué se causó todo esto?””, “Que Fernando se puso Furioso y todos le decían “ya basta” “ya basta” y no bastó”.

En la primera sesión formulamos algunas preguntas que invitan a los niños a pensar en la fuente de donde toman las ideas para responder. Se encuentra así que, para la mayoría de ellos, la re-construcción de la historia depende principalmente de la interacción entre lo icónico y lo verbal; en menor medida, otros estudiantes señalan que, dicha tarea, depende más de las imágenes que de las palabras; y finalmente, unos pocos participantes subrayan en este sentido la importancia capital del plano verbal. Por otra parte, observamos cómo la pregunta por la imagen de la tierra resquebrajada es la que menos se responde mediante alusiones al código icónico. Al interrogarlos por los elementos no mencionados durante la conversación sobre el álbum, los niños recuerdan, más que en todos los otros casos, la información verbal del álbum articulada con las imágenes.

En esta primera sesión encontramos además que los niños usan palabras propias para llenar vacíos de diversa índole: lexical, semántica, y/o moral; y son capaces de relacionar la lógica de la ficción en tanto principio elemental de la historia que se cuenta. Estos factores, sobresalientes en las respuestas de los participantes durante las sesiones uno y dos, se desarrollan en el acápite “discusión” para desplegar allí la respectiva interpretación.

Sesión 2

Se inicia con una relectura del álbum, esta vez mediante preguntas orientadas al establecimiento de inferencias que refuerzan el reconocimiento del componente ficcional. En una imagen de la obra, Fernando ve una película de vaqueros. Allí se muestra al personaje en su habitación, frente a un televisor del que salen carrozas del oeste, flechas y cactus. Los estudiantes comprenden así el recurso a la ficción: “Porque está viendo una película de vaqueros, entonces ahí se ve... como eso es un cactus y en donde andan los vaqueros,

hay cactus”. En esta cita, la participante reconoce al cactus como un signo-indicio del contexto del vaquero, y explica así la presencia de este recurso gráfico en la página. Esta misma dimensión ficcional supone, en menor medida, las dificultades propias de explicar lo que ocurre en una historia cuando ésta rompe las leyes de la lógica. Para el caso, pensemos en otra imagen del álbum, donde la ira de Fernando activa un huracán cuya fuerza eleva una valla publicitaria de cigarrillos. El huracán, gracias a la ficción introducida por el código visual, arranca además los cigarrillos, y los hace volar como unidades separables de la valla. En el aula, esta imagen dio lugar a intervenciones como “Esos no son cigarrillos de verdad, son cigarrillos, son gigantes de ese cartel”, o como la siguiente:

- *Profesora:* «La furia de Fernando se convirtió en un huracán que arrancó los techos de las casas, las chimeneas y la torre de la iglesia.» ¿Por qué esos cigarrillos son tan grandes? ... (la profesora dice el nombre del Est.1).
- *Est. 1:* Porque son de mentira.
- *Profesora:* ¿Cómo de mentira?... (la profesora dice el nombre de la Est.2)
- *Est.2:* Porque son una ilustración.
- *Profesora:* ¿De qué?
- *Est.2:* Pues de esos cigarrillos... Una presentación de esos cigarrillos.
- *Est.3:* Hay cigarrillos así de grandes.
- *Profesora:* ¿Sí?
- *Est.4:* Porque ellos hicieron una cosa de papel, pintaron un papelito de naranja y los pegaron y se zafaron.
- *Profesora:* ¡Ya! ¿De dónde se zafaron esos cigarrillos?
- *Est.1:* De la caja.

El establecimiento de inferencias se evidencia en estas apelaciones al componente ficcional, tal y como se expresa en las respuestas sobre el porqué de la ficción.

Sesión 3

Se aborda, por primera vez, el álbum ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así! El encuentro parte de una lectura colectiva preliminar, con preguntas orientadas a identificar las maneras

como los niños se aproximan a los componentes narrativos fundamentales de la obra y a la relación entre ellos. La intención principal es conocer cuáles componentes narrativos facilitan los procesos de comprensión y cuáles representan dificultades. El hecho de que este álbum problematice un suceso lineal, en la medida en que la misma secuencia de acciones se cuenta desde cuatro perspectivas diferentes que abren al lector la posibilidad de interpretar la historia con un mayor grado de dialogicidad, incide en el hecho de que la conversación se dirija hacia el desarrollo de la historia, el reconocimiento del punto de vista narrativo y de sus implicaciones dialógicas.

Más adelante, en una lectura individual del mismo álbum, sobresale la tendencia de los niños a detenerse durante la decodificación del lenguaje verbal; actividad marcada por el silabeo en voz baja, y por la desatención a los pormenores de la imagen en una revisión generalizada de la página, sin interés aparente en los detalles. En la lectura colectiva guiada, en cambio, la atención a las imágenes pareció mucho mayor, y el tiempo de lectura fue siempre mayor al de la lectura individual. Sin embargo, en ambos casos la mayoría de los niños empleó argumentos tomados de los dos códigos (verbal y visual) para responder a las preguntas sobre cómo llegaban a sus respuestas de lectura, aspecto que se amplía en el desarrollo de la sesión 4.

Al final de la sesión, se pide a los participantes hacer un dibujo relacionado con el álbum *Fernando Furioso*. Deliberadamente se evita enunciar la petición con frases del tipo: “haga un dibujo *sobre* el álbum”, o “*del* álbum”, o “*de* Fernando”, de manera que los dibujos permiten reconocer los recursos de los cuales se valen los participantes para hacer las representaciones; es decir, si toman elementos internos o externos a la historia, si hacen transformaciones de los hechos narrados, si establecen relaciones con elementos ajenos al relato, o si representan alguno de los personajes secundarios, entre otras opciones potencialmente creativas. En definitiva, el ejercicio apunta a conocer los principales focos de interés en la creación de los niños. Con ello emergen tres categorías de dibujos: 1) Literal, determinada por la extrema cercanía entre el dibujo y una imagen del libro; 2) Del protagonista descontextualizado o en contexto poco claro, determinado por la representación literal del protagonista en un contexto no presente en la obra; y, 3) De creación personal, determinado por un mayor grado de implicación del niño con la obra, apreciable en la introducción de personajes o elementos de su entorno. Al respecto, presentamos la siguiente interpretación, iluminada por el tipo de dibujos que se logran al término de la actividad.

Tres representaciones literales con elementos alusivos al contexto



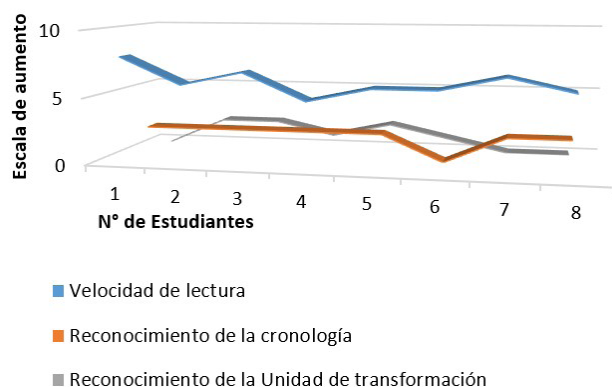
El resultado nos muestra que estos lectores tienden a generar reproducciones literales, bien sea por imitación de las escenas textuales del álbum, o por adaptaciones que, en la mayoría de los casos, se limitan a cambiar u omitir recursos de la imagen original. Cerca de la mitad del grupo (46%) construye imágenes en las que el personaje aparece fuera del contexto espacial. El 29% elabora representaciones en las que el contexto es una creación deliberada, pero el personaje es una imitación evidente de las ilustraciones del álbum, mientras que, el 21% de los participantes, reproduce el contexto espacial preciso que la obra proporciona. Solo el 4% de los estudiantes construyen imágenes que no obedecen a la iconografía del libro sino que constituyen elaboraciones o alteraciones del color, la gestualidad, la escenificación, o los nombres de los personajes. Este último punto corresponde a la

categoría que, consideramos, ilustra una mayor implicación del niño con la obra.

Sesión 4

En el cuarto y último encuentro se realizan entrevistas individuales a los veintiséis participantes. Las preguntas de este instrumento tienen como propósito precisar los recursos que utilizan los niños para leer libros álbum, y para acercarse a sus componentes narrativos y a su propuesta estética. Estos aspectos fueron: el punto de vista narrativo, las comillas como signo del cambio de voz, la perspectiva de la escena – focalización, la cronología, el contexto espacial del relato, y la unidad de transformación. Mediante una tabla comparativa (Gráfica 1) se estableció la relación entre los seis componentes narrativos y su grado de reconocimiento durante el proceso de lectura.

Gráfica 1 (Lectura individual guiada)



Elaboración propia

El diagrama muestra un elevado reconocimiento del contexto espacial en el que transcurre la historia, de su desarrollo cronológico, y de los diversos puntos de vista narrativos que se emplean en la obra. Cuando se pregunta a los participantes si reconocen el lugar, al final de la historia, casi todos aluden al elemento que determina el contexto espacial de los hechos: el bosque. En efecto, la estructura circular de este relato, hace que la historia finalice en el mismo lugar donde empieza. Sobre la cronología, preguntamos por la representación que la ardilla, personaje testigo, realiza sobre el suelo, indicando con números la secuencia lógica de las escenas. Una parte importante de los niños encuentra el sentido de esta imagen e incluso, muchos de ellos utilizan la palabra “escenas” para justificar el uso de números en la representación lineal del tiempo. Así, la gran mayoría de los participantes identificó la diferencia entre el personaje que cuenta la historia y el que la protagoniza. En el álbum este asunto llama la atención porque hay tres escenas en las que el mismo personaje se

presenta de los dos modos: como narrador y como personaje.

Profesora: ¿Hay dos tejones?

Est. 1: No.

Profesora: Y él ¿por qué está fuera del encuadre?

Est. 1: Porque está contando la historia.

En relación con los otros tres componentes narrativos que exploramos en esta actividad de cierre los resultados fueron menos homogéneos. El estilo directo, la focalización y la unidad de transformación se identificaron por los lectores según los grados que explicamos a continuación. El estilo directo, marcado entre “comillas” para indicar el cambio de voz, es el componente de la estructura narrativa menos reconocido por los niños. Muchos pensaron que este signo indicaba continuidad: “significa que... que sigue otra hoja”, “que sigue más”, “que continúa”, otros confundieron la función del signo: “significa punto”, “es para separar cosas”.

Para observar la focalización, se preguntó a los participantes la razón por la cual, en una doble página, la ardilla, gracias a la perspectiva en picada, se ve más grande que los otros animales de la escena: el oso, el tejón, y el zorro. En una proporción casi igual, once niños reconocieron el fenómeno de focalización, mientras que nueve no lo hicieron. Entre los participantes que ofrecieron explicaciones al respecto, sobresalen alusiones a las relaciones de cercanía y distancia. Es decir, muchos de ellos relacionan la focalización con la distancia del personaje respecto del lector. Veamos un ejemplo:

Profesor: ¿Y la ardilla por qué es más grande que ellos?

Est. 1: No.

Profesor: ¿No es más grande?

Est. 1: Es pequeña.

Profesor: ¿Es pequeña? Pero aquí se ve grande.

Est. 1: Ujum... Porque está cerca.

Gracias a la unidad de transformación, los personajes de la historia pasan de la enemistad a la amistad. Dicha transformación, sin embargo, es poco evidente para la mayoría de los niños. Sólo el 33% de ellos identifica el cambio en la relación que establecen entre sí los personajes como el rasgo distintivo de la escena final. Muchos otros señalan que lo que cambia al final de la historia, respecto del principio, es cuál

de los personajes está “atrás de este o de aquel”, o dicen que la diferencia es que ahora hay más trozos de madera, u otros comentarios tendientes a subrayar el detalle de la imagen, en detrimento del sentido global de la historia.

Discusión

Sesión I

En la lectura colectiva de *Fernando furioso*, el lugar de la imagen en las respuestas de los estudiantes frente a preguntas sobre el “qué ocurre”, “cómo ocurre” o “por qué” ha sido señalado como un factor de alto valor en el desarrollo lector iconográfico y en la capacidad de producción en este mismo código. Un ejercicio de investigación escolar desarrollado en Canadá, en el cual los estudiantes de séptimo grado leen novelas gráficas y *comics*, coincide con nuestra observación: “The analysis of the data also revealed how learning about the what, why and how of the mode of image and the medium of comics affected the students’ responses to Sidekicks” (Pantaleo, 2014: 28). Frente al énfasis en la apelación al código iconográfico para la representación del plano semántico, encontramos correspondencia con otro estudio adelantado en Italia por Marnine Campagnaro (2013), y del cual se concluye la enorme fuerza del código icónico como fuente de sentido en procesos de comprensión llevados a cabo por lectores que se ubican mucho más allá de la educación preescolar:

Picture books are a valuable educational resource in the children’s growth. Thanks to the peculiar language of the iconic narration, children can demonstrate, if properly stimulated, unexpected critical reading skills. In recent years, the Italian production of picture books has not only been aimed at preschool children, but has also been enriched by original and daring proposals, that seem to favourably meet the interest of more mature readers (Campagnaro, 2013: 89).

Las actividades en torno a la lectura de *Fernando furioso* permiten observar la conciencia de los participantes sobre las implicaciones sociales de la lectura, asunto que se desarrolla en las conclusiones del presente artículo; y sobre el reconocimiento de la ficción en la obra: “¿Por qué Fernando no se murió en el espacio?” Esta pregunta alude a la escena en la cual el protagonista, iracundo, llega hasta el espacio exterior sin trajes, ni máscaras para el suministro de oxígeno, mientras su abuela, con traje de astronauta, teje en una silla mecedora que flota ingravida por el espacio. Los niños saben que Fernando no usa estos accesorios, pero además saben que no los necesita para sobrevivir ¿por qué?: “Porque son dibujos”, “Porque eso no es real”. En esta última respuesta la participante hace un gesto con las manos indicando la obviedad del asunto, y añade: “Claro es como si yo fuera allá y ya me muero” “es un dibujo, no es real”. Respuestas asociadas a la relación entre realidad y ficción. La naturalidad y la simplicidad aparentes de este reconocimiento

han sido señaladas en la literatura. Al respecto, encontramos afirmaciones que separan el modo en que los adultos asumen la relación realidad-ficción, respecto del modo como lo hacen los niños. Suzy Lee (2014), por ejemplo, analiza comparativamente tres de sus álbumes, y concluye:

El límite que comparten *Especulo, La ola y Sombras* es el pliegue central del libro y, al mismo tiempo, el límite entre fantasía y realidad. Para los niños, pasar de un espacio a otro no es más que un juego divertido. Sin embargo, los adultos que prefieren las cosas complicadas encontrarán mucho más. ¿El mundo en el que vivimos es así de lúcido y claro? ¿Cómo podemos saber qué es realidad y qué es ilusión? (Lee, 2014: 85).

Sobre esta misma escena de Fernando, otra estudiante apunta “Estaba tan furioso que no olía en el espacio”. Aquí, pese a la evidente confusión entre las palabras “respirar” y “oler”, la niña acepta la dimensión ficcional implicada en la escena pues reconoce la presencia del oxígeno como condición necesaria para sobrevivir, pero asume, en la lógica del relato, que es la ira de Fernando la que le permite sobrevivir allí. En diferentes casos los niños usan palabras “equivalentes” en sus representaciones de la historia. Uno de ellos, por ejemplo, habla de “el lago” y otro le corrige “el tsunami”. En realidad el álbum habla de un “ululante tifón”, no de lagos, ni de tsunamis, pero ellos llenan este vacío lexical con palabras que son de su propio repertorio, y que sí corresponden con la imagen visual de las respectivas escenas del álbum. En otro caso un participante dice: “Y se acostó en un pedazo de Saturno”. En el álbum nunca se habla de Saturno pero, al final de la historia, Fernando se acuesta en su cama, que flota sobre un trozo de Marte.

Sesión 2

Como se ha dicho, las inferencias sobre el componente de ficción, visibles en los cigarros que se desprenden de la valla, en los cactus que indican la presencia del vaquero, o en la moralidad del lector proyectada por fuera de los límites del relato, constituyen elementos especialmente presentes en las lecturas colectivas. Estas ideas, podrían encontrar sintonía con afirmaciones derivadas de un estudio desarrollado en Francia, con el propósito de hallar la correlación entre la habilidad inferencial lectora de quien oye la historia respecto de quien la lee. Por tratarse de lecturas guiadas en colectivo, la noción de “escuchar la historia” parece coincidir con nuestra observación en el sentido de constituir una capacidad personal traducible a la “lectura” del código verbal y del icónico, respectivamente: “the predictors of young children’s listening comprehension performance are indeed similar to those identified in the literature as predictive of reading comprehension performance” (Potocki, Ecalle y Magnan, 2013: 14).

Este fenómeno se repite en varios episodios de la intervención. Así, establecer predicciones sobre lo que ha de ocurrir en la historia constituye una operación en la cual muchos lectores despliegan recursos del repertorio propio. Veamos otro de los

casos. Durante la lectura de *Fernando Furioso*, encontramos una escena que anuncia discretamente la llegada del tifón. En esta imagen, el lector atento habrá de notar cómo por una de las calles destruidas viene corriendo el agua que inundará la ciudad. Cuando la profesora pregunta ¿Qué será esa mancha azul? Uno de los niños responde: “El tsunami ya venía desde hace mucho rato”. En la página siguiente, el “ululante tifón” provoca la inundación. Al preguntar ¿Qué es un tifón?, la maestra encuentra la siguiente respuesta: “Un tifón es por donde se va el agua”, respuesta que comporta una confusión lexical (entre las palabras “tifón” y “sifón”) e implica la alteración del significado. En otros ejemplos, por el contrario, la precisión de la respuesta es notable: “Hay menos gravedad que en la tierra”, intervención con la que una de las estudiantes explica por qué Fernando flota en el espacio, o “Porque la televisión está inundando el cuarto”, respuesta de otra participante a la pregunta “Por qué la habitación de Fernando tiene el fondo blanco”.

Hubo, de otro lado, vacíos que los niños llenaron con juicios morales. Al final de la historia, cuando Fernando no logra recordar por qué estaba enojado, se lo muestra en su cama con expresión de tristeza. En el texto escrito, el autor se limita a decir que Fernando “no pudo recordar”, pero los niños concluyen que él está arrepentido:

- *Est. 1:* Fernando a lo último se sintió mal.
- *Profesora:* ‘Fernando a lo último se sintió mal’ ¿Cree que hay una razón para que Fernando se haya sentido mal?
- *Est. 1:* Porque destruyó mucho
- *Profesora:* Porque destruyó mucho, bueno (la profesora dice el nombre del Est.2)
- *Est.2:* Se arrepintió.
- *Profesora:* ¿Se arrepintió?
- *Est. 2:* Por todo el daño que había hecho.

Si bien podría pensarse en la frustración de Fernando por no recordar el motivo de su furia, el álbum apenas esboza algunos indicios para suponer el arrepentimiento. La obra no presenta abiertamente una moraleja pero, aun así, los niños que participan del diálogo citado asumen con naturalidad y de modo explícito el carácter moral del final del álbum. Al principio de la actividad cuando se preguntó ¿Quién es Fernando? los participantes lo calificaron con adjetivos del tipo “desobediente” o “rebelde”, es decir mediante inferencias sobre el carácter del personaje. En el mismo sentido, otro estudiante deriva conclusiones éticas, amparado

en el supuesto de que las palabras del álbum “lo dicen”, aun cuando alude a las imágenes para establecer su conclusión:

- *Profesora:* Y se fue a la cama. ¿Y dónde vio eso?, ¿Por qué dice eso?
- *Est. 1:* Porque las palabras decían, por las palabras y las imágenes.
- *Profesora:* ¿Qué palabras usó Fernando para disculparse?
- *Est. 1:* Él se preocupó.
- *Profesora:* ¿Él se preocupó?
- *Est. 1:* Y él se disculpó solo y se fue a la cama.

En el álbum, Fernando nunca se disculpa, aunque el estudiante lo da por hecho ¿por qué? La respuesta puede parecer sólo una intuición, más conviene reconocer el valor de la imagen en la adopción-consolidación de puntos de vista personales que el lector puede proyectar desde el libro hacia sí mismo y viceversa. Un procedimiento transversal a la generación de empatía o de rechazo; al desarrollo del pensamiento abstracto; e incluso al aprendizaje mismo en términos generales:

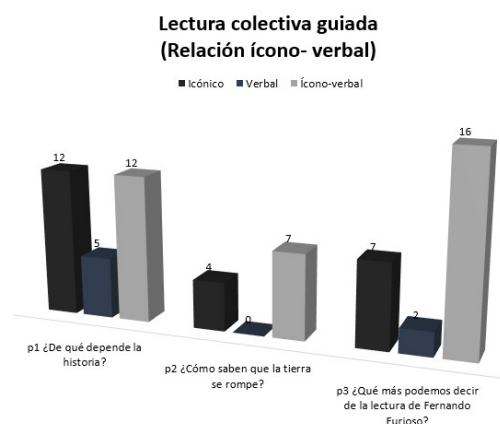
[...] la teoría de Piaget es demasiado simplista y [...] algunos niños desarrollan el pensamiento abstracto antes de los once años o empatizan con los puntos de vista de otras personas antes de los siete. En lo que respecta específicamente a la alfabetización visual, esas ideas son importantes porque casi siempre son las imágenes de los libros las que permiten a los niños interpretar ideas de un modo más sofisticado que el que cabría esperar para su edad. En lo que coincide la mayoría de los educadores y psicólogos es en el enorme potencial del aprendizaje mediante la observación (Salisbury y Styles, 2014: 78-79).

Sesiones 3 y 4

La actividad de creación iconográfica, tal y como se expresa en la gráfica 2, motiva principalmente la reproducción mimética de escenas-personajes, y este énfasis en la respuesta literal parece reforzado en la desatención al detalle durante la lectura individual. Una cierta superficialidad en el reconocimiento del argumento narrado puede constituir el reflejo de una lectura limitada a la decodificación general de la obra. Sin embargo, durante las entrevistas (sesión 4), las respuestas asociadas al punto de vista narrativo y a las circunstancias espacio-temporales del relato nos ponen frente al valor de los niveles composicional y personal del modelo de clasificación de Colomer y Fittipaldi (2012), en el sentido de aportar a la construcción del significado de las historias con elementos del repertorio propio. El balance completo de este modelo se presenta en el capítulo de conclusiones.

Como hemos señalado en el acápite de resultados, las entrevistas reflejan una cierta homogeneidad del resultado sobre los tres componentes iniciales: punto de vista, cronología, y contexto espacial; y, una disparidad de los tres factores restantes: estilo directo, focalización y unidad de transformación. Esto nos lleva a explorar la correlación de dos variables consideradas en el mismo ejercicio: Velocidad de lectura Vs. Reconocimiento del cronotopo. Por reconocimiento del cronotopo, entendemos aquí la atención de los niños tanto a la secuencia lógica de las escenas, como a la unidad de transformación de la historia que, como se ha dicho, atiende a cómo el final del relato marca el paso de la enemistad a la amistad, en el mismo contexto espacial, un bosque, en el que la historia inicia y termina. El resultado de la correlación (Gráfica 2) muestra cierta independencia de las variables, lo cual sugiere que la comprensión no se encuentra asociada, necesariamente, con la velocidad de lectura¹.

Gráfica 2 (Correlación)



Elaboración propia

Conclusiones

Mediante la interpretación de las formas como estos niños de segundo grado interactúan con los libros álbum, se encontraron maneras diversas de leer imágenes y palabras. De esta investigación se derivan algunos medios para saber cómo inciden los procesos de lectura de los participantes en la consolidación de su *competencia significativa*, una competencia menos competitiva y más cercana a la manera particular como cada uno “llena de significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998). Así, se establecen las siguientes conclusiones, directamente articuladas con los mecanismos de análisis usados para la discusión: comparar y establecer categorías emergentes. Empecemos por las comparaciones.

El código usado

Del análisis a los procesos de lectura individual y colectiva, puede concluirse que en la lectura grupal, para intervenir en

1. Si bien hemos señalado algunos trabajos en el marco de esta discusión, existen todavía otros estudios muy importantes para continuar el diálogo. Algunos de ellos: Real y Valencia (2014); Margallo y Fittipaldi (2009); Durán (2008, 2001); Arizpe y Styles (2004); Prado (2004); Lewis (2001); Nikolajeva, y Scott (2001).

la conversación literaria, los niños apelan principalmente a la información que aportan los códigos icónico e ícono-verbal. Diferente de lo que ocurre en la lectura individual, caracterizada por un exceso de atención a la decodificación verbal, silábica, y por el escaso interés en el lenguaje visual. Este asunto resultaría pertinente para otro estudio donde se examine, por ejemplo, la correlación entre la fluidez verbal durante la lectura en voz alta y el nivel de comprensión, objeto de interesantes reflexiones en el contexto escolar de segundo grado en Estados Unidos (Evanchan, 2015). Asimismo, resulta más evidente el establecimiento de relaciones causales en la lectura colectiva, gracias a lo cual puede ahondarse en detalles que marcan la unidad de transformación general del relato, en contraste con la lectura individual, proceso en el cual se tiende a emplear una menor cantidad de tiempo para la lectura, y se marca una desatención general a los “pormenores” iconográficos.

Los mecanismos para llenar vacíos

(Pacto literario, parafraseo, establecimiento de juicios morales).

Se observa en ambas formas de lectura la tendencia a llenar vacíos lexicales o semánticos que puedan interrumpir el proceso de comprensión, ya sea mediante el parafraseo, la validación del componente ficcional, o el establecimiento de juicios morales. Este rasgo comporta una valoración personal asociada con la fase de interpretación: una de las más complejas del proceso lector (Mendoza Fillola, 2008). Se trata de las relaciones que los lectores establecen en el ejercicio de su *competencia significativa*. Sobre el parafraseo, los niños expresan aquello que han comprendido como una unidad global de sentido, aun cuando esta no coincida verbal o iconográficamente con la totalidad de la obra. Frente al componente ficcional, la presencia de “imposibles” en la realidad, como ir al espacio exterior sin máscaras de oxígeno, o arrancar, uno por uno, los cigarrillos de una valla publicitaria, se asume como posible, en y gracias a la lógica de la ficción. El establecimiento de juicios morales, por su parte, constituye un procedimiento notable mediante el cual los niños proyectan sus propias nociones de lo correcto y lo incorrecto, e involucran ideas, principios, o juicios de su propio repertorio ético, al intervenir en las conversaciones literarias.

Los componentes narrativos

(Dificultades y aciertos en el proceso de comprensión).

Notamos que en ambas prácticas de lectura, individual y colectiva, los participantes son hábiles para reconocer el punto de vista narrativo, la secuencia cronológica de los hechos narrados, y el contexto espacial del relato, aspectos representados con amplitud en el plano visual. En cambio, el uso de las comillas para indicar el cambio de voz en la narración, y las variantes de la interacción ícono-verbal para establecer la unidad de transformación al final de la historia, ofrecen mayores dificultades de comprensión. Lo anterior,

bien sea por la adición de información, por ejemplo cuando un gran número de participantes asume que Fernando declara su arrepentimiento, en *Fernando furioso*; o por omisión, cuando para muchos pasa inadvertido el cambio en la relación de los animales al inicio, y al final de la historia, en *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!*. De la correlación entre la velocidad de lectura y el reconocimiento o no de la dupla cronología - unidad de transformación, concluimos que la rapidez de la lectura no garantiza la comprensión plena de componentes estructurales del relato; como tampoco la impide, necesariamente, la lentitud de la lectura.

La lectura como bien cultural

En este grupo de estudiantes la lectura se reconoce como una práctica socialmente jerarquizada. Al leer los álbumes, se advierte en los participantes una tendencia a prejuzgar como “correctas” o “incorrectas” sus propias interpretaciones o las de sus compañeros. Algunos llegan a denunciarse entre sí o frente al maestro, con observaciones del tipo: “lea bien”, o “usted no sabe leer”. Es decir, asumen el proceso de lectura como un bien cultural (Bourdieu, 2012), cuyo dominio “debería” constituir una condición básica del ámbito escolar al que ellos pertenecen. Por esto, algunos asumen el derecho-deber de regañarse entre sí. Notemos que, para el caso, esta noción de lectura “correcta” afecta socialmente las posibilidades de recepción y de participación, además de reducir, a buenas o malas, las prácticas de lectura verbal e iconográfica, indistintamente. Sin embargo, podríamos inferir que este asunto, más que por generación espontánea, se constituye como un reflejo de algunos sectores del sistema escolar, altamente preocupados por medir comparativamente los niveles del desempeño lector. Un ejemplo valioso para evidenciar el problema en el segundo grado de escolaridad, y en el que además se comparan los alcances lectores en lengua nativa y en segunda lengua, lo constituye el trabajo de Gutiérrez y Vanderwood (2013).

Las categorías emergentes

Finalmente, notamos que las representaciones gráficas que los niños hacen del álbum se pueden clasificar a través de tres categorías emergentes: 1) el nivel de cercanía entre la representación y la imagen original (dibujos literales); 2) el tipo de relación establecida entre el personaje representado y el contexto de la representación (personaje descontextualizado, o en contexto poco claro); y 3) el mayor grado de implicación del lector con la obra. La conclusión de base consiste en señalar que la intención de lograr representaciones creativas o transformadoras de las imágenes del álbum apenas se aprecia. En general, el resultado se ubica entre la representación literal de escenas del álbum, y la reproducción del personaje principal puesto en un entorno poco definido.

Contraste con Visual Journeys

Un balance general de las respuestas de los niños, a la luz del modelo de clasificación de Colomer y Fittipaldi (2012), ha conducido a las siguientes conclusiones: Con el nivel *Referencial* se asocian gran parte de las respuestas correspondientes a la lectura individual, y al reconocimiento de los componentes narrativos. El nivel *Composicional* se destaca en las respuestas utilizadas durante las lecturas colectivas por apelación constante a las imágenes. El nivel *Intertextual/intercultural* sobresale cuando los niños reconocen en *Fernando Furioso* el estilo de Sathoshi Kitamura, gracias a la lectura previa de *En el desván* (obra también ilustrada por Kitamura); y, cuando se llenan vacíos de información con herramientas tomadas de su propio entorno cultural y lingüístico. Por último, el plano *Personal* se destaca a través de las valoraciones de carácter moral que se hicieron durante la lectura de ambos álbumes. En ellas, los participantes expresan ideas sobre el “correcto” comportamiento infantil, en comentarios acerca de “la amistad”, “la obediencia” o “el autocontrol”, como valores; y, sobre “la lectura” como práctica social.

De este modo, se concluye la investigación para caracterizar algunos procesos de recepción de libros álbum en segundo grado de básica primaria. Un ejercicio del que se derivan las ideas antes comentadas, y la certeza de que conviene continuar la reflexión. Preguntarse ¿cómo leen libros álbum los niños de segundo grado? implica el reconocimiento de muchos y muy variados factores, cuya aprehensión total desborda las posibilidades de un único acercamiento. Sin embargo, consideramos que esta aproximación nos pone de frente con la necesidad de re-pensar el valor y la necesidad de ahondar en la interacción icono-verbal como una fuente de comunicación válida, particular y poderosa, cuya lectura se debe y se puede enseñar, aprender y disfrutar.

Agradecimientos

El presente artículo, el diseño de la investigación, los instrumentos de intervención y de recolección de información, así como la graficación y el análisis de datos, fueron realizados por Mariana Valencia y Daniel Rodríguez. En los ejercicios de aula y en la recolección-transcripción de datos participaron las Estudiantes-Investigadoras Marcela Rubiano y Sara María Alfonso, la Auxiliar de Investigación María Alejandra Chávez, y la estudiante invitada Olga Johanna Jaramillo. Agradecemos, además, la colaboración operativa de las estudiantes Carolina Barrero, María de los Ángeles Arbeláez y Olga Cáceres. Asimismo, expresamos nuestra gratitud a la Escuela Normal Superior del Quindío por su apoyo a lo largo del proceso de investigación, y a la Universidad del Quindío por la financiación general del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. (Trad. María Vinós). México: FCE.
- Bourdieu, P. (2012). *El sentido social del gusto*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaedia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione*. 17(35): 89-108.
- Colomer, T. y Martina F. (coords.) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Durán, T. (2015). *álbum (es)*. Caracas: Ekaré, Variopinta, y Banco del Libro de Venezuela.
- Durán, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- Durán, T. (coords) (2001). *Hay Que Ver: Una Aproximación al álbum ilustrado*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Evanchan, G. (2015). *The development of fluency and comprehension literacy skills of second grade students by providing regular use of the fluency development lesson*. Doctoral thesis, University of Akron.
- Garralón, A. (2015). *álbum es* Caracas: Ekaré, Variopinta, y Banco del Libro de Venezuela.
- Gutiérrez, G. y Vanderwood, M. (2013). A Growth Curve Analysis of Literacy Performance Among Second' Grade, Spanish-Speaking, English-Language Learners. *School Psychology Review*. 42(1): 3-21.
- Lee, S. (2014). El límite entre fantasía y realidad. Sophie, Van der linden. *La trilogía del límite*. Albolote: Bárbara-Fiore Ediciones.
- Lewis, D. (2001). Reading Contemporary Picture Books: Picturing Text. Londres y Nueva York: Routledge-Farmer. "The Picture Book: A Form Awaiting Its History". *Signal* 77, 99-112.
- Margallo, A. y Fittipaldi, M. (2009). El álbum: una lectura para la integración de los adolescentes recién llegados. *Textos*, (51): 80-90.
- Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en el área de Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Pre escolar, Básica y Media. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Oram, H. y Kitamura S. (1989). *Fernando Furioso*. Caracas: Ekaré.
- Pantaleo, S. (2014). Reading Images in Graphic novels: Taking students to a 'Greater Thinking Level. *English in Australia*. 49(1): 38-51.
- Prado A, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Huelva: La Muralla.
- [Potocki, A.](#), [Ecalte, J.](#), y [Magnan, A.](#) (2013). **Narrative Comprehension Skills** in 5-Year-Old Children: Correlational Analysis and Comprehender Profiles. *Journal of Educational Research*. 106(1): 14-26.
- Rathmann, P. (2001). *Buenas Noches Gorila!* Caracas: Ekaré .
- Real, N. y Valencia, M. (2014). Práctica docente y libro álbum. Un aporte a la educación literaria. *Infancias imágenes*. 13(1), 115-120.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Ediciones Blume.
- Schärer, K. (2010). *¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!* Barcelona: Océano.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.