



EL LIBRO ÁLBUM: UN ESPACIO DE FORMACIÓN EN LECTURA PARA LOS NIÑOS¹

THE PICTURE BOOK: A FORMATIVE READING SPACE FOR CHILDREN

Yudy Andrea Cárdenas Sandoval²

Recepción: 18/06/2021

Aceptación: 22/11/2021

Artículo de reflexión

Resumen

El objetivo del presente artículo es reflexionar en torno de la formación en lectura, en los estudiantes de grado tercero, de la Sede Kennedy, de la Institución Educativa de Boyacá (Boyacá). Los principales motivos que plantean su reflexión obedecen a los resultados de los niños en las *Pruebas Saber*. Se plantea la hipótesis de que tener en cuenta los componentes básicos de aprendizaje para el área de Lengua Castellana, esto es: semántico, sintáctico y pragmático, relacionados en la Matriz de Referencia de los Estándares Básicos de Competencias, garantizará que los niños se formen en la lectura y comprensión de textos escritos. Para observar los resultados de esta hipótesis se implementa un proceso de lectura de un *corpus* de libro álbum, organizados en unidades didácticas y evaluados a la luz de una serie de indicadores.

-
- 1 Artículo de reflexión que hace parte del trabajo de grado “La lectura de cuento literario para el fortalecimiento de la comprensión del texto y la argumentación” de Yudy Andrea Cárdenas Sandoval, para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
 - 2 Estudiante Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Tunja – Boyacá. Colombia. E-mail: yudycardenas1986@gmail.com – yudy.cardenas@uptc.edu.co



Palabras claves: libro álbum, lectura, comprensión de lectura, unidades didácticas.

Abstract

The objective of the present article is to reflect on training activities in the reading for third-grade students at the Kennedy headquarter of the Institución Educativa de Boyacá (Boyacá). The main reason for this reflection is the children's results in nationally standardized tests (Saber). It has been hypothesized taking into account the basic learning components in the Spanish language subject, those are, the semantic, syntactic and pragmatic components, present in the reference matrix of the basic standards of competences, what guarantees that children are effectively trained in reading and understanding written texts. In order to observe the results of this hypothesis, a reading process of a corpus of album books, organized in didactic units and evaluated in the light of a series of indicators, is implemented.

Key words: picturebook, reading, comprehension, competencies, didactic units



Introducción

La última vez que los estudiantes de grado tercero, de la Sede Kennedy, de la Institución Educativa de Boyacá, del municipio de Boyacá, presentaron la prueba *Saber Censal*, en su modalidad de lápiz y papel, fue en 2017. La Secretaría de Educación de Boyacá presentó un informe especificando los resultados en las Pruebas, en el que se indican los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de la institución en el último cuatrienio (2013-2017). Dichos resultados están presentados en porcentajes de respuestas incorrectas. En estos, se puede observar que los estudiantes de grado tercero, de la Institución Educativa de Boyacá, venían presentando una tendencia decreciente en relación con el porcentaje de respuestas correctas, en el núcleo de Competencia Comunicativa Lectora. Para grado tercero, los resultados presentan que, en 2014 este porcentaje se encontraba en 42,3%, mientras que, en 2017, se incrementó hasta el 53,8% (SEB, 2017).

Estos resultados evidencian una necesidad latente por preguntarse acerca de los procesos de lectura que se vienen realizando en el interior de las aulas, y si éstos respondían, o no, a las exigencias requeridas en las pruebas estandarizadas del país. Además, analizar si las metodologías desarrolladas por la institución, en el nivel de básica primaria, cumplen con el objetivo de fortalecer la capacidad de comprender lo que se está leyendo.

En un ejercicio de autoevaluación docente, se advierte que no existe relación entre los modos de implementar la lectura de texto escrito en el aula en los estudiantes y la manera como se implementa y evalúa la lectura en las Pruebas Saber. A los estudiantes se les asigna la lectura de un texto, se realiza el ejercicio de lectura en voz alta, en el aula; como tarea deben redactar un escrito, un informe o una cartelera, cuya finalidad es comprobar que el estudiante ha leído el texto. Además, en ocasiones, se les pedía que hicieran una relación con el campo de los valores humanos. La evaluación consistía en una exposición oral, frente al grupo de compañeros. Este proceso se llevaba a cabo sin tener en cuenta el proceso de lectura desde los tres componentes básicos de la matriz de referencia para el área de lenguaje; por tanto, no permitía constatar si el estudiante había comprendido el texto propuesto.

Así mismo, los resultados en las pruebas Saber empiezan a generar preocupación tanto en el docente como en la institución, situación que llevó a una revisión y autoevaluación de los procesos, que incluía el hecho



de constatar una actividad docente fundamentada en la memorización y en una función instrumental y moralizante de la lectura. Como señala Jurado (1997) en su ensayo “Incertidumbre, lectura escritura”:

Se trata de procedimientos autoritarios que propenden por la eficacia y no por la conciencia, como lo podría caracterizar Barthes; leer y escribir en aras de la eficacia, esto es, leer para presentar exámenes, para responder al profesor lo que él quiere que respondamos y escribir por eficacia, mimetizando la voz del profesor o del manual, como si el profesor escribiera por nosotros; es decir, en últimas, leer y escribir evitando a la conciencia, evitando el reencuentro con uno mismo, evitando la autoevaluación y la aventura cognitiva que presupone la lectura–escritura asumida como experiencia libertaria, como permanente incertidumbre, todo ello conduce al despropósito y a una sensación de asco (p.45).

Como bien lo señala el autor, se advirtió que la práctica docente estaba orientada a que el estudiante leyera para presentar resúmenes y tareas de diversa índole, sin atender un proceso de comprensión lectora.

Del reconocimiento de estas limitaciones surge la necesidad de repensar la labor docente en torno de la formación en lectura, en estudiantes de tercero de básica primaria, en articulación con los estándares evaluativos de la IE y gubernamentales, encarnados en las Pruebas Saber. Así, surgen dos inquietudes al respecto: la primera, basada en revisar concienzudamente la Matriz de Referencia de lenguaje para grado tercero, contemplada en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los cuales sirven para implementar procesos de planeación y desarrollo de la comprensión lectora y, a su vez, de evaluación formativa. Y una segunda, relacionada con la selección de un corpus de textos idóneo, que favoreciera tanto el interés como el gusto por la lectura y que, de esta manera, ayudara a fortalecer los procesos de comprensión lectora. En este sentido, se considera pertinente y acorde con las necesidades formativas, una selección de textos libro álbum que combine la imagen con texto escrito.

El libro álbum

Durante la implementación de una propuesta pedagógica para la formación en competencias lectoras es importante considerar los tipos y la estructura de textos que van a leer los estudiantes. En este sentido, la labor del profesor en el aula, como mediador entre el texto escrito y el estudiante, es de gran valor educativo, ya que es el profesor quien



decide y determina qué libros van a circular en el ámbito escolar y el aula. De ahí, que sea necesario establecer criterios y principios a la hora de seleccionar los textos que van a leer los estudiantes.

Los principios orientadores, en la selección de textos, están relacionados con el interés que, de acuerdo con las motivaciones del lector, el texto puede ocasionar en el estudiante, lo cual se relaciona con los tipos de personaje, el tratamiento de los temas, problemas y conflictos que propone el texto, además del fácil acceso a las obras seleccionadas. De esta manera, con un maestro empoderado de su labor en el aula, como líder y director de acción, se advierte su capacidad para seleccionar textos acordes con las necesidades formativas de los estudiantes.

Para el caso de la propuesta implementada con los estudiantes de grado tercero, de la Sede Kennedy, de la Institución Educativa de Boyacá, se considera, en primera instancia, que la naturaleza del texto seleccionado sea literaria; específicamente, una narración literaria breve; la consideración de que el texto sea literario obedece a que este tipo de texto resulta más atractivo para los estudiantes, por tratarse de narraciones que involucran problemas humanos. En este sentido, se consideró un tipo de texto particular denominado: “libro álbum”; las razones que sustentan esta elección tienen que ver con las características de este género literario, a saber:

El libro álbum es contemplado como un género que invita al lector para que asuma, de manera activa, su capacidad de leer e interpretar. Se considera que tiene sus orígenes en los libros infantiles y los libros ilustrados infantiles; por tanto, es necesario reconocer el origen de los libros ilustrados infantiles. De acuerdo con Hanán (2007): “críticos y especialistas occidentales coinciden en afirmar que el *Orbis Sensualim Pictus u Oribis Pictus* del monje checo Jan Amos Komenski está considerado como el primer libro ilustrado para niños” (p.19). En ese momento, Comenius pretendía presentar el dibujo para atraer la atención del lector, dando protagonismo a imágenes e ilustraciones particulares.

Adicionalmente, el libro álbum busca generar un encuentro del infante con la lectura. Al respecto, Hanán (2007), señala:

[...] el libro álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. [...] se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de las páginas; ellas dominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones o lo que puede llamarse una interconexión



de códigos. [...] Debe prevalecer tal dependencia, que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa (pp. 92-93).

Si bien los libros infantiles cuentan con ilustraciones en sus portadas, y en el interior de su historia, no ofrecen el protagonismo a la ilustración, como sí lo hace el libro álbum. En este género toma mayor fuerza la imagen; de este modo, está constituido por una: “estética caracterizada por la combinación de estilos provenientes del cómic, el cine, el videoclip y las artes plásticas (entre otros lenguajes)”. (Sardi, 2016, p. 67). Así, la presencia llamativa de grandes imágenes va acompañando el texto y se convierte en un trabajo particular la interpretación de la imagen en cada página.

Al enfrentarnos, como lectores, a un libro álbum, se debe reconocer la interconexión que exista entre imagen y texto. Por tanto, para presentar este género a los estudiantes es necesario reforzar la competencia sobre interpretación de imágenes y símbolos, ya que se convierte en elemento fundamental para reconocer la idea del texto. Desde el momento en el que el estudiante tiene contacto con libros infantiles reconoce, en ellos, la imagen y los colores que lo acompañan. Sin embargo, se pueden pasar por alto detalles de la ilustración y esto no afectaría la comprensión del texto, pues es tradicional que en el relato escrito se describa la imagen. No obstante, en la competencia interpretativa, para reconocer detalles exclusivos, descritos en cada página del libro álbum, es fundamental entender que se requiere de una suficiente capacidad de análisis y observación; en consecuencia, es necesario preparar al estudiante para desarrollar la capacidad de leer desde la simbiosis texto - imagen.

Así mismo, cuando se habla de libro álbum es necesario mencionar la relación imagen-texto y la significancia de la imagen en cada página. Los lectores están expuestos a una gran variedad de imágenes: desde el momento en que se empieza a reconocer el mundo desde los contenidos, a través de los medios audiovisuales que puede tener en casa, hasta la variada publicidad que rodea el medio externo del menor. Así “el niño es capaz de interpretar imágenes mucho antes de aprender a leer y a descifrar el código escrito” (Hanan, 2007, p.146).

Sin embargo, esta capacidad no requiere de ningún entrenamiento, pues se va adquiriendo en la medida en la que se tiene contacto con las imágenes de su alrededor; aprende y su capacidad cerebral desarrolla la memoria visual. Por tanto, es necesario desarrollar el enfoque de la interpretación visual para poder dar significado a cada uno de los íconos



que presenta un libro álbum. Es posible que cuando los estudiantes de tercero se enfrenten a un libro álbum, por primera vez, vayan a encontrar llamativa la escasa presencia del código escrito, pues como se escribió antes: vienen acostumbrados a enfrentar libros de gran volumen textual; lo cual puede conllevar que intenten leer lo más rápido posible para terminar la historia y dejen de lado lo que expresan las ilustraciones. Aun, es posible que no logren comprender el texto o consideren que han quedado vacíos en la narración. Por este motivo, es necesario el papel del docente, como mediador, entre el nuevo género editorial presentado y el estudiante lector, para brindarle las herramientas necesarias que ayuden a comprender cada significado de las ilustraciones dentro de la historia presentada.

En el momento en que se presenta el libro álbum es pertinente tener en cuenta todos los recursos que aportan significado a la lectura de imágenes. Entre estos: el formato, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición, los encuadres, los planos, entre otros. Todos estos elementos y las características del libro álbum, muy cercanas al lenguaje audiovisual, permiten llevar al lector por la historia y motivarlo para que realice un trabajo de análisis e interpretación.

Desde el formato, cada libro álbum ya presenta un sello particular. Según Hanán (2007): “esta noción atiende a las medidas (largo por ancho) y a la forma de la superficie: cuadrada, rectangular, circular, etc. De un modo más extensivo, se entiende como formato la apariencia externa de un libro” (p. 127). Es en este espacio en donde se inicia la invitación, por parte del autor y del ilustrador, para interpretar la historia; cada uno de los elementos paratextuales dispuestos presentan, por lo general, una idea global de la historia. Una característica frecuente en el libro álbum es la doble página que: “determina aspectos narrativos, de secuencia y de relación entre textos e imágenes” (Hanán, 2007. p. 127). Esta característica permite al lector orientar su ritmo y tiempo de lectura; además, brinda la posibilidad de la secuencia en la narración y ofrece detalles particulares en la historia.

El color: “se concibe como un fenómeno físico que está vinculado a la luz; ya que esencialmente el color es luz” (Hanán, Díaz. 2007. p. 128). El ilustrador, haciendo uso de la gama de colores del círculo cromático, presenta al lector sensaciones, efectos y significados usados desde siempre en el arte. Por su parte, la perspectiva es usada por el ilustrador para dar la sensación de cercanía, lejanía o relevancia de las imágenes que acompañan la historia. Así es como, en algunos libros, se



pueden encontrar los personajes en un primer plano, incluso aumentado en tamaño, cuando quiere llamarse la atención sobre el detalle de esa escena; en otros, será relevante el lugar en el que se desarrolla la historia y, por tanto, la perspectiva de enfoque estaría fijada en el espacio.

Junto a estos criterios está el uso de la luz, que entra en juego para brindar un ambiente armónico de las imágenes y, así, ofrecer el ambiente que desea representar el ilustrador; mediante el uso de las luces, las sombras y los contrastes se reflejan sensaciones y momentos del día, relevantes en la historia. La textura, que corresponde a lo que la vista puede percibir en una imagen en cuanto a su sensación táctil, se refleja pesada, liviana, suave, áspera; elementos que se pueden captar con el juego de técnicas usadas por cada ilustrador.

En cuanto los elementos decorativos, se pueden encontrar: los capitulares, los frontones, los marcos, la foliación, las viñetas, la tipografía, entre los más reconocidos, que buscan “embellecer y adornar el libro mediante detalles” (Hanán, 2007. p. 136). El uso de cada uno de estos elementos, presentes de manera diferencial en cada libro álbum, va conformando, de manera armónica, la diferencia con los libros infantiles de literatura a los que están acostumbrados a tratar los estudiantes. De allí, surge la relevancia de traerlos al aula de clase.

Selección de libros álbum

La labor inicial consiste en leer cerca de treinta textos, que permitieron identificar una serie de características generales en el libro álbum, entre las cuales sobresale: sus personajes principales son niños, con situaciones cotidianas que involucran la vida directa de ellos, en diferentes etapas de su niñez, y con problemáticas en las que un niño y una niña se puede ver involucrado, en diferentes contextos y ambientes. A raíz de este ejercicio de indagación, se seleccionan tres libros: “Malena ballena” de Davide Cali, con ilustraciones de Sonja Bougaeva, utilizado para la prueba diagnóstica; “Ramón Preocupón” de Anthony Browne como autor e ilustrador, en versión traducida por Teresa Mlawer, usado en las tres unidades didácticas que conformaron la propuesta del mismo tipo, y, para la prueba final, el libro “El árbol de los abuelos”, de Daniele Fossette con ilustraciones de Claire Legrand.

Estos tres libros comparten unos rasgos afines: sus personajes principales son niños, específicamente, dos niñas y un niño; las edades



son similares a las de los estudiantes de grado tercero de primaria; cada uno de ellos, en sus historias, presenta una problemática relacionada con la vida en el entorno educativo, la familia y el aula de clase. Siempre en el final de la historia, se encuentra una solución al problema, en donde se involucra a la familia o a sus docentes. Estos aspectos favorecen el interés de los niños por la lectura de los textos porque se ven reflejados en ellos; ayudan a que el niño y la niña se identifiquen con algunos rasgos del personaje, lo cual favorece el interés por analizarlo e interpretarlo.

En “Malena Ballena”, se presenta la historia de una niña, quien, debido a las burlas de sus compañeras de la clase de natación, se siente acomplejada por su peso corporal. El libro fue elegido a raíz de su trama, en la que se ve reflejada una situación por la que los estudiantes en esta etapa escolar pueden atravesar. “Ramón Preocupón” es la historia de un niño, quien, en su mundo infantil, siente preocupación por varios elementos y situaciones de su alrededor. Desde la portada, se presenta la figura de un niño con rostro preocupado, manos en los bolsillos, hombros caídos y mirada triste, características que reflejan la trama central de la historia. Sus familiares aparecen como apoyo para la situación del problema central en la historia. En esta narración, los estudiantes de grado tercero pudieron reconocer, en la historia, situaciones como temores y miedos de la cotidianidad, en las que se pueden ver reflejados. En el “Árbol de los abuelos”, se presenta la historia de una niña con raíces africanas, una tarea escolar asignada por su maestra y la solución de esta mediante el apoyo de su abuelo. Esta narración maneja un estilo divertido y humorístico. Precisamente, se buscó finalizar el proceso con una historia más entretenida que las anteriores, sin dejar de lado el protagonismo infantil y el contexto familiar y escolar.

Una de las razones que motiva la utilización de este tipo de libro fue el estado de lectura y adaptación al código lingüístico de los estudiantes de grado tercero, de la Sede Kennedy, de la Institución Educativa de Boyacá, pues se pensó como una herramienta que ayuda a facilitar el proceso de lectura en ellos. Gracias a la experiencia con cada uno de los libros tratados y descritos anteriormente, los estudiantes lograron desarrollar la capacidad de interpretación, ya que las características de los mismos motivaron la lectura, el análisis y el desarrollo de cada una de las actividades. Cabe anotar que este tipo de libros fue novedoso para los estudiantes, pues no habían tenido la oportunidad de conocerlos y no se les había dado el tratamiento realizado, según los componentes pragmático, sintáctico y semántico que se describirán en el siguiente apartado.



Matriz de referencia de lenguaje: un vehículo hacia la comprensión lectora

Se decide que la propuesta de lectura de libro álbum se fundamente en la Matriz de Referencia de Lenguaje para grado tercero, en la que se sugiere que se lea el texto a la luz de los componentes pragmático, sintáctico y semántico, los cuales, además, son componentes de la Prueba Saber.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante, MEN) entregó el 23 de agosto de 2015, a las instituciones educativas del país, la caja de materiales “Siempre día E”. Dentro de los recursos, se presentó una herramienta denominada: “Matriz de Referencia para el área de Lengua Castellana”. Este documento es definido por el MEN como un instrumento de consulta que está basado en los Estándares Básicos de Competencias y sirve como referente para identificar los resultados de aprendizaje que debería tener un estudiante al culminar cada etapa de la educación básica. Con esta herramienta, se organizan los aprendizajes que evalúa el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior o Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en tablas de doble entrada para los grados tercero, quinto y noveno.

En la introducción de la Matriz de Referencia se encuentran relacionadas, a manera de glosario, las competencias definidas en el documento, tales como: “la capacidad que integra nuestros conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones, manifestadas a través de los desempeños o acciones de aprendizaje propuestas en cada área, las categorías conceptuales sobre las cuales se realizan los desempeños de cada área a través de situaciones problematizadoras y acciones que se relacionan con el contexto de los estudiantes” (MEN 2015). También, presenta los aprendizajes señalándolos como: “los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes” (MEN 2015). Finalmente, las evidencias de aprendizaje definidas como: “los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes” (MEN 2015).

La “Matriz de Referencia para el área de Lengua Castellana”, para grado tercero, se estructura en dos grandes bloques o, como lo refiere el documento, en un cuadro de doble entrada. En este cuadro, se establece la relación entre las competencias y los componentes. El primer bloque corresponde a la Competencia Comunicativa para el proceso de escritura, y el segundo para el proceso de lectura. En la primera columna se encuentran los componentes pragmático, semántico y sintáctico; en la



segunda, aparecen los aprendizajes, y en la tercera las evidencias. Las filas están organizadas acorde con las columnas; en frente a cada componente se establecen los aprendizajes y por cada uno de estos las evidencias de aprendizaje.

La tabla de la competencia comunicativa, para el proceso de lectura, se encuentra organizada en columnas y filas con aprendizajes y evidencias correspondientes a este proceso, así: para el componente pragmático, el cual se refiere a la situación de comunicación, aparecen tres aprendizajes, como son: evaluación de la información implícita y explícita de la situación de comunicación, desarrollado con tres evidencias relacionadas con el enunciador y el enunciado, los roles y estados de los participantes y el contexto para el uso de determinado texto. El segundo aprendizaje se refiere al reconocimiento de elementos implícitos de la situación de comunicación, evidenciado por la identificación de intenciones, propósitos y perspectivas, y la función social de textos de circulación cotidiana. Finalmente, aparece el aprendizaje relacionado con el reconocimiento de la información explícita de la situación de comunicación y la acción solicitada, como evidencia, es poder relacionar el enunciado con marcas de enunciación.

En cuanto el componente semántico, se refiere a los aprendizajes y las evidencias que logran dar cuenta del sentido del texto, en términos de su significado. Los aprendizajes y las evidencias de aprendizaje están enfocadas a comparar textos de diferente formato; recuperar la información explícita mediante la identificación del sentido de los códigos no verbales, el reconocimiento de argumentos, identificación de secuencias y la ubicación de información puntual para reconocer el qué, el cómo, el por qué, el quién, el cuándo y el dónde; recuperar la información implícita de un texto, a través de la caracterización de sus personajes que dan cuenta de campos semánticos; identificar el sentido de expresiones y palabras en su relación contextual, relacionar información de los textos con los paratextos, para predecir su contenido; relacionar información verbal y no verbal para determinar la idea o tema y la construcción de hipótesis globales de los textos.

Así mismo, el componente sintáctico, que se relaciona con la organización del texto en términos de coherencia y cohesión. De esta manera, los aprendizajes y sus evidencias están relacionadas con: (a) identificar la estructura explícita del texto, (b) reconocer y diferenciar el armazón o estructura del texto, (c) identificar la estructura en su sentido implícito, (d) dar razón de la correferencialidad, (e) establecer la función



de las marcas lingüísticas de cohesión, (f) reconocer las estrategias de cada tipo textual y (g) lograr ubicar un texto dentro de una tipología.

Como se observa, la Matriz de Referencia orienta el proceso de lectura, busca garantizar las evidencias y los resultados de aprendizaje que contribuyen a que los estudiantes aprendan a leer comprensivamente y adquieran el hábito de leer. De esta manera, se convierte en una herramienta funcional, en la medida en que se siga un proceso didáctico, organizado, secuencial con objetivos y metas claras, de tal forma que se garantice sobre un texto llevado al aula de clase, su lectura, comprensión y la producción de algún efecto en los estudiantes. Así, se orienta la propuesta pedagógica presentada dentro del proyecto de investigación desarrollado. Esta propuesta logra una estructura y sistematización con base en la unidad didáctica, como herramienta pedagógica central.

La unidad didáctica

La unidad didáctica es la estrategia escogida para organizar la propuesta de formación en lectura e implementarla en el grado tercero de la Institución Educativa de Boyacá. De acuerdo con Galera (2003) una unidad didáctica es: “Una unidad de programación (planificación) y actuación docente está configurada por un conjunto de actividades, diseñadas a partir de unos contenidos determinados, que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos” (p.165).

Las unidades didácticas que se trabajan en la estrategia propuesta ponen especial atención en actividades que lleven al estudiante al análisis visual de cada aspecto relevante en la historia. De este modo, se orienta a los estudiantes a inferir información, no solo del código textual escrito; también, la lectura de imágenes, los colores y demás elementos de las ilustraciones presentes en cada libro álbum.

De esta manera, la unidad didáctica se convierte en una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido, convertido en eje integrador del proceso, para aportarle consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del estudiante, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará y



las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso.

Por lo tanto, se organiza la secuencia didáctica en tres unidades. Cada una de las unidades desarrolla uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora de la Matriz de Referencia de Lenguaje para grado tercero, mediante el libro álbum titulado: Ramón Preocupón. Se conserva la estructura planteada por Francisco Galera y se diseñan las tres unidades de la siguiente manera: cada una de las unidades goza de un título en donde se menciona el componente por trabajar; posteriormente, se presenta el objetivo general en el que se refleja los aprendizajes, así como los objetivos específicos relacionados con las evidencias; en seguida, los conceptos claves y el desarrollo del contenido de la unidad, el cual se distribuye por sesiones. En cada sesión se organizan actividades para los tres momentos de lectura, esto es, antes, durante y después. Al final de cada unidad se presentan las estrategias e instrumentos de evaluación, los recursos y las referencias utilizadas.

Aplicación de las unidades didácticas: el libro álbum

De acuerdo con el desarrollo de las actividades, en el marco de las unidades didácticas, estas se evalúan según el componente, el tipo de aprendizaje y las evidencias de dicho aprendizaje. Así, los estudiantes debían identificar el sentido que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas. La labor de lectura se orienta a reconocer secuencias de acciones o acciones proceso (hechos, eventos, pasos, momentos, etapas, instrucciones), deducir información para caracterizar los personajes, según sus acciones, sus palabras o por la manera como otros personajes se relacionan con ellos. Se esperaba que los estudiantes pudieran establecer relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos y caracterizar los roles de los participantes en la situación de comunicación que configura el texto.

En la primera unidad, se lleva a cabo un proceso de sensibilización en torno a la experiencia de estar preocupado, mediante el corto de Pixar: “Piper”. Esta actividad prepara el conversatorio sobre las preocupaciones de la vida de las personas de su entorno y la posible respuesta a estas. Posteriormente, se lleva a cabo la lectura de los elementos paratextuales de la narración: “Ramón Preocupón”; se presenta a los estudiantes el libro, a través de video llamada. Ellos observan la portada y la contraportada del



texto en donde se encontraban los elementos paratextuales; los estudiantes debían inferir cuál es la historia que va a ser contada en esta narración. Luego de esta actividad, los estudiantes escribieron una narración en la que aparecían los aspectos centrales, tales como personajes, acciones, espacio y tiempo, y un narrador; este relato les permitió contar su visión o su experiencia sobre la preocupación.

En la segunda unidad, los estudiantes observan una historia animada acerca de una situación de preocupación infantil. Luego, se realiza el análisis mediante conversación. Así, se comenta cada una de estas unidades a la luz de preguntas orientadoras sobre el personaje, sus acciones, el tiempo y el espacio donde se llevan a cabo estas acciones: ¿qué causa la preocupación de Ramón?, ¿qué malestar le provoca?, ¿cómo se soluciona su malestar? De esta manera, los estudiantes cuentan con sus propias palabras lo que sucede en cada página de la historia, y lo hacen con oraciones sencillas; luego, elaboran por escrito, de qué trataba, en general, el libro álbum: “Ramón Preocupón”. Finalmente, en la última sesión de la unidad, se entrega a los estudiantes un corpus de imágenes de un cuento sencillas; las imágenes se presentan en desorden para que ellos las organicen de tal forma, que identifiquen la sucesión de los eventos o el orden de los acontecimientos narrados.

En la tercera unidad, previo a la primera sesión, se pide a los estudiantes que lleven al encuentro virtual su muñeco favorito. Durante la sesión se les pide que describan el significado que tiene para ellos, con preguntas, como: ¿tienes juguetes?, ¿qué clase de juguetes?, ¿hay muñecos entre tus juguetes?, ¿le has puesto nombre a tus muñecos? En la segunda sesión, se les pregunta a los estudiantes si pueden reconocer el narrador de “Ramón Preocupón”. Al final de la última sesión, debían describir a los padres de Ramón en su aspecto físico y en su manera de ser, así como a Ramón y a su abuela, también en su aspecto físico y en su manera de ser.

De acuerdo con el desarrollo de las actividades, en el marco de las unidades didácticas, estas se evaluaron según el componente, el tipo de aprendizaje y las evidencias de dicho aprendizaje. Se establece que la mitad de los estudiantes logra caracterizar el enunciador, respecto a lo enunciado, al igual que los roles y estados de los participantes en la situación de comunicación que configura el texto. La mayoría de los estudiantes logran identificar intenciones, propósitos, perspectivas, y los argumentos en un texto. De igual manera, logran integrar información del texto y de los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos, situación que les permite sintetizar y generalizar información para construir hipótesis globales sobre el contenido del texto.



Conclusiones

Acompañar los procesos de comprensión de lectura, como función del docente, requiere de una labor pedagógica generadora de la construcción de conocimiento y, ante todo, la formación de personas y ciudadanos, proporcionándoles herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad de sí mismos, de la región, del país y del mundo. De esa manera, se logra que el maestro intervenga y se comprometa, de manera reflexiva, en el proceso de transformación de su labor y el uso de géneros editoriales para fortalecer las competencias pedagógicas de los estudiantes.

En este sentido, el libro álbum, crea nuevas oportunidades para la comprensión de lectura y el placer de ella. El libro álbum permite ampliar el conocimiento sobre los objetos, los lugares, las formas y genera nuevas perspectivas sobre la imagen. No obstante, de acuerdo con la experiencia en la institución, algunos docentes aún no logran dar el valor literario que ofrece este tipo de texto. Tal vez, por la subestimación de la imagen. Lo anterior, requiere un compromiso de la docente investigadora por motivar su uso, mediante la evidencia de sus beneficios frente a los efectos positivos en la comprensión de lectura.

Paralelamente, el ejercicio de la lectura en voz alta evidencia que aprender a leer se relaciona con escuchar y comprender, así como con interpretar lo que está impreso e ilustrado en la página. Al escuchar historias, los estudiantes se relacionan con una amplia gama de palabras e ilustraciones. Cuando el docente realiza lecturas en voz alta para sus estudiantes, y las acompaña con recursos asociados a este ejercicio, ayuda a que los educandos comprendan cómo funcionan las historias.

A medida que los estudiantes le escuchan leer, asimilan fuertes habilidades lingüísticas, aprenden la pronunciación, el uso y la gramática correctos de las palabras. Su vocabulario aumenta e interiorizan la estructura pertinente de las oraciones. Todas estas habilidades, eventualmente, se transferirán a su propia habla y escritura. La gramática incorrecta comenzará a sonar mal para ellos y será más probable que elijan una buena gramática cuando se comuniquen. Al demostrar fluidez y leerle en voz alta al estudiante, también lo ayudará a convertirse en un lector más fluido.

Como propósito personal, surge la necesidad, como docente, de ampliar y enriquecer la forma de fortalecer la comprensión lectora y concebir otras formas de lectura mediante las imágenes, los sonidos y los movimientos para fortalecer la lectura alfabética. Probablemente por medio de un



mejor aprendizaje social, la diversidad en modelos de evaluación de las lecturas y nuevas formas para diseñarlas y construirlas. En este camino, se reemplaza el recibir por encontrar o crear, lo fijo por las opciones, el escuchar por el hacer; es decir, se logra una gestión educativa eficaz.

Con los resultados presentados y analizados en el informe del proyecto de investigación, se determinó que la propuesta implementada logra fortalecer el nivel de comprensión entre los estudiantes de tercer grado, de la Sede Kennedy, de la Institución Educativa de Boyacá. Esto contribuye para que puedan identificar y analizar lo que ahora ven, lo que no se encuentra en los textos, lo implícito y lo obvio. Estos efectos estarán en constante seguimiento y se espera que se vean reflejados en los índices de las próximas Pruebas Saber que presenten los estudiantes.

Referencias

- Browne, A. (2006). Ramon Preocupón. Ed. Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Cali, D., Bougaeva, S., López, G. (2010). Malena Ballena (Álbumes ilustrados). Ed. Libros del Zorro Rojo, España. ISBN: 978-84-92412-59-4.
- Fossette, D. (2014). El árbol de los abuelos. Ed. Luis Vives (Edelvives), España
- Galera, F. (2003). El currículum de Lengua y Literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y Unidades de Programación. Bogotá D.C.
- Hanán, D. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género a construcción? Grupo Editorial Normal. Bogotá D.C.
- Jurado, F. (1997). Lectura, incertidumbre, escritura. En: Jurado, F y Bustamante, G. Los procesos de la lectura [pp. 13 -37]. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Matriz de referencia de Lenguaje. En *Caja de materiales siempre día e*. Mineducación. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Sardi, V. (2016). Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura. Boletín De Arte, (13), 67-71.
- Secretaría de Educación de Boyacá. (2017). *Encuentro Provincial Márquez* [presentación de diapositivas] Oficina de dirección técnico pedagógica.

Como citar este artículo: Cárdenas-Sandoval, Y. (2021). El libro álbum: un espacio de formación en lectura para los niños. Voces y Realidades Educativas, (7) 15-30
