



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente

Francisco Javier Villegas Villegas



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D' EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES,
LES LLENGÜES, LES ARTS I LES HUMANITATS

***La educación literaria y visual a través del libro
álbum de tipología narrativa: una plataforma lectora
para el destinatario adolescente***

Para optar al título de Doctor

Doctorando: Francisco Javier Villegas Villegas

Directoras:

Dra. Margarida Prats Ripoll y Dra. Ana Díaz-Plaja Taboada

Tutor: Dr. Joan Perera Parramón

Barcelona, 2016

A mis tres luminarias lectoras: Xavier, Francisca Valentina y Lucas;

A Enriqueta, desde el firmamento, quien me enseñó a leer.

*“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”*

Gabriela Mistral,

Revista de Educación, Año II, N° 1.

Santiago, marzo de 1923.

“Si nosotros y nuestros hijos tomamos mayor conciencia de la semiótica de los libros ilustrados con los que les enseñamos su mundo y a ellos mismos, tendremos el poder de negociar sus propias subjetividades [...]”

Perry Nodelman (2004)

Agradecimientos

En un camino tan complejo y extenso como fue elaborar una tesis de índole doctoral es evidente que eso trajo consigo asumir dos condiciones claves que cambiaron mi quehacer educativo: la decisión de estudiar principios y fundamentos acerca de la educación literaria, en un lugar tan lleno de historia como es la ciudad de Barcelona y, por otro, la oportunidad de adscribirme a un itinerario profesional desafiante.

En este recorrido, en que asumí trabajos y aprendizajes; confianzas y ánimos, deseo expresar mi gratitud a todas las personas e instituciones que ayudaron a que este quehacer llegara a buen término:

Un especial agradecimiento, a mis directoras de tesis, las doctoras Margarida Prats Ripoll y Ana Díaz-Plaja Taboada, quienes con su sabia paciencia dieron apoyo, conformidad y acogida a este recorrido doctoral y me brindaron ánimos cuando tuve difíciles momentos personales y situaciones complejas en mi país. Especial mención tiene la Dra. Teresa Duran i Armengol por sus sabia asesoría y consejos acerca de la educación visual, el libro-álbum y la forma de hacer didáctica. Gracias a las tres por contagiarme de ese espacio de diálogo e intercambio de la educación literaria y de la magia de los libros álbum con orientaciones clarificadoras en el ámbito de la pedagogía además de los productivos diálogos de tesis.

A los estudiantes que participaron de esta investigación, como informantes, quienes dedicaron un tiempo desprendido y generoso extendiendo sus francas ideas y opiniones como lectores adolescentes. Al grupo de profesores que compartieron el interés por esta investigación y accedieron a que se llevara a cabo su desarrollo en un establecimiento educacional de la ciudad de Antofagasta: gracias por compartir sus diálogos, ideas y desafíos literarios y pedagógicos.

Al Dr. Joan Perera Parramón por su valioso tiempo como profesor tutor atendiendo mis consultas y requerimientos, partiendo desde mi itinerario en Chile cuando la Universidad de Barcelona aceptó mi solicitud al Programa de Máster y Doctorado. Gracias por toda su ayuda, comprensión y generosa colaboración.

Al profesor Teun Van Dijk, quien, de manera amistosa, me instó a trabajar en investigación y a elaborar las ideas educativas para la programación de mi quehacer en didáctica. Sus generosas conversaciones y consejos en L' Ateneu Barcelonès, y en la Universitat Pompeu Fabra, iluminaron y enriquecieron mi tarea.

Al Dr. Juli Palou, de la Universitat de Barcelona, quien me brindó su generosa contribución y ayudas específicas, en ámbitos de los estudios cualitativos, cuando desconocía de aquellas cuestiones relevantes y estimulantes para la investigación literaria.

A la Dra. Evelyn Arizpe, de la University of Glasgow, Escocia, UK, quien me ayudó con su consejo y compartió un valioso material acerca de los libros álbum en el contexto del Reino Unido.

A la Dra. Daniella Cavalli, en USA, California, quien con su ayuda fraternal y su mirada amplificada me permitió estar vinculado en la tarea de investigación compartiendo temáticas de la cultura literaria, la educación y el desarrollo pedagógico.

A mi grupo curso de Master en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, muchos de los cuales fueron articuladores y animadores en mi trabajo personal. Ellos me estimularon en esa primera parte del camino y me permitieron, en la interacción de la amistad, conocerlos y transportarme a lugares tan remotos como bellos: Kiev, Ucrania; Teherán, San Francisco, Bologna, Cali, Taiwan, Kingston.

A la Red de Bibliotecas Populares de la Diputación de Barcelona y al Consorci de Biblioteques Universitaries de Catalunya por las asistencias, lecturas y préstamos necesarios para mi estudio las cuales aproveché por horas y horas como un lector más de Barcelona.

Al Gobierno de Chile, a través de la Comisión Nacional de Investigación Científica, CONICYT, que me permitió realizar los estudios de postgrado en Europa, en el marco de una política pública de formación de capital humano avanzado a nivel de profesorado.

Gracias a la Universitat de Barcelona, a la Facultad de Formación del Profesorado y a la Facultad de Educación, por entregarme una oportunidad de formación y perfeccionamiento, en una de las ciudades más bellas de Europa para la cultura, la formación y la educación pedagógica.

A mis maravillosas luminarias, mis hijos: Xavier Alejandro, Francisca Valentina y Lucas León que abrieron ante mi la fuerza para continuar y concluir este estudio.

Índice

Agradecimientos	vii
Introducción	1
Capítulo 1. Génesis y motivación del estudio.....	10
1. Leit motiv y compromiso	12
1.1. Lo que dio sentido y propósito al tema de estudio.....	15
Capítulo 2. Marco de referencia conceptual y contextual.....	20
2.1. Referencias conceptuales	22
2.1.1. Didáctica de la literatura: desde el enseñar hasta el aprender	28
2.1.2. La literatura infantil y juvenil: algunas delimitaciones conceptuales	33
2.1.2.1. Funciones de la literatura infantil y juvenil.....	38
2.1.3. De la competencia lectora a la competencia literaria.....	41
2.1.4. El libro-álbum: una herramienta para construir sentido de lectura	48
2.1.4.1. Los libros álbum en diálogo con la postmodernidad y la cultura visual	51
2.1.4.2. Hacia una definición multidimensional del libro álbum	57
2.1.4.3. La función de la imagen en una época multialfabetizada	63
2.1.4.4. Breves vinculaciones entre el libro álbum y otras narrativas.....	67
2.1.4.5. Hacia la formulación de un canon de lecturas literarias.....	81
2.1.5. Principios de valoración para un repertorio de lecturas.....	96
2.1.6. Conformación de los criterios constitutivos para un repertorio.....	104
2.1.6.1. Fomentar experiencias de educación literaria y visual.....	105
2.1.6.2. Destinatario del corpus: el lector adolescente.....	107
2.1.6.3. Delimitación temporal del corpus.....	111

2.1.6.4. Descripción de categorías para optar a una selección de libros álbum.....	114
2.1.6.5. Formulación de criterios en el ámbito de la imagen visual del libro álbum.....	129
2.1.6. 6.Criterios en modalidad narrativa: tabla matriz.....	131
2.1.6.7. Criterios generales para la descripción visual.....	132
2.2. Referencias contextuales.....	139
2.2.1. El currículo en el contexto de la enseñanza en Chile	139
2.2.2. Contexto actual de la didáctica de la literatura en la educación media.....	149
2.2.3. Panorámica de la literatura infantil y juvenil en Chile	157
2.2.4. El libro-álbum en el panorama educativo de Chile.....	160
2.2.5. Contexto educativo: modalidad del centro educacional	162
Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación.....	166
3.1. Antecedentes y propósitos de la investigación.....	168
3.1.1. Justificación de la opción del tema de estudio.....	173
3.1.2. Preguntas generales de investigación	176
3.1.3. Objetivos de la investigación	177
3.2. Ámbito general y conceptual del diseño de investigación	178
3.3. El método y técnica de la investigación.....	184
3.3.1. Fases de la investigación	186
3.2.2. Participantes y escenario/entorno	187
3.4. Métodos para la generación de los datos	188
3.4.1. Estrategia de recolección de la información: el grupo focal	189
3.5. Análisis y categorización de los datos recogidos	192

Capítulo 4. Interpretaciones de la recogida de la información	198
4. Análisis e interpretación de la recogida de la información.....	200
3.1. Ejercicio lector.....	201
3.2. Aprendizaje con los medios audiovisuales.....	225
3.3. Expectativas acerca del libro álbum.....	238

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones	250
---	------------

Referencias bibliográficas **Error! Bookmark not defined.**

Anexos.....	280
-------------	-----

Ubicación de cuadros y figuras

Índice de cuadros

Cuadro N°1. Marco de teorías literarias.....	25
Cuadro N°2. Marco de teorías psicopedagógicas.....	27
Cuadro N°3. Ámbitos sugeridos para la investigación.....	32
Cuadro N°4. Círculo de la lectura.....	35
Cuadro N°5. Enfoque transaccional de acuerdo a Frank Serafini.....	111
Cuadro N°6. Títulos que integran el corpus.....	113
Cuadro N°7. Premios y menciones de las obras del corpus.....	114
Cuadro N°8. Relación texto imágenes según Nodelman.....	131
Cuadro N°9. Elementos para generar una descripción o referencia de imágenes de un libro álbum.....	132

Cuadro N°10. Tabla matriz con aspectos narrativos y visuales del corpus....	134
Cuadro N°11. Criterios generales para la lectura de la imagen en los libros-álbum del corpus.....	135
Cuadro N°12. Reforma educacional: principales programas y leyes.....	142
Cuadro N°13. Ámbitos del nuevo currículo nacional.....	145
Cuadro N°14. Matriz temporal de la educación media humanístico-científica.....	147
Cuadro N°15. Unidades 1 y 2 asociadas a literatura y lectura.....	151
Cuadro N°16. Unidades 3 y 4 asociadas a literatura y lectura.....	152
Cuadro N°17. Habilidades que se pretende desarrollar en el eje de Lectura.....	154
Cuadro N°18. Aspectos que favorecen la incorporación del libro álbum.....	162
Cuadro N° 19. Resultados Prueba SIMCE 2014/2015.....	164
Cuadro N° 20. Atributos de la investigación cualitativa.....	169
Cuadro N° 21. Estructura sintética de la investigación.....	182
Cuadro N° 22. Modelo descriptivo de técnicas cualitativas.....	185
Cuadro N°23. Caracterización de los estudiantes informantes.....	188
Cuadro N° 24. Guion base de preguntas.....	191
Cuadro N°25. Cuadro cromático: ámbitos y categorías básicas para el análisis del grupo focal.....	195
Cuadro N° 26. Los ámbitos en el proceso de categorización.....	195
Cuadro N° 27. Breve definición de categorías.....	196

Índice de figuras

Figura N° 1. Tendencia de los puntajes 2º año medio	165
Figura N° 2. Tendencia de los puntajes 2º año medio	165

Resumen

El presente estudio se sitúa en el área de la Didáctica de la Literatura infantil y juvenil cuyo propósito es identificar y analizar las diversas opiniones acerca de las experiencias de lectura con libros álbum por parte de un grupo de estudiantes de enseñanza media de Chile. En ese contexto, el trabajo orienta su estudio desde la perspectiva de la educación literaria y la línea metodológica cualitativa interpretativa junto a una propuesta de categorización. Para la recogida y tratamiento de la información se utilizó la técnica de focus group y el análisis de los datos cualitativos bajo los rasgos distintivos de la teoría fundamentada. Las concepciones que tienen los estudiantes de enseñanza media, en el marco de los resultados, que se ha podido establecer, tienen relación con que: es posible favorecer el ejercicio lector con la herramienta didáctica de libros álbum a través de las expectativas acerca de su incorporación al repertorio escolar, la incorporación pertinente de un corpus de textos para las lecturas de enseñanza media, la verificación de criterios organizados y justificados para introducir en la clase de lectura reforzando la mirada inferencial, que incluye el aprendizaje con los medios audiovisuales, y que las actuaciones de los estudiantes en el ejercicio lector están mediadas por lo que viven y experimentan, fundamentalmente, en contexto educativo.

Palabras clave: educación literaria y visual, libro álbum, lectores adolescentes, ejercicio lector,

Summary

The following study focuses on the area of didactics of children and young adult literature, whose objective is to identify and analyze different opinions about the reading experiences using picture books by a group of high school students in Chile. In that context, this work guides its study from the perspective of the literary education and the interpretative qualitative methodological line along with a categorization proposition. For the collecting and treatment of the data, a focus-group technique was used alongside an analysis of qualitative data under the distinctive features of the grounded theory. The high school students' concepts, according to what have been established by the results, explains that: it is possible to facilitate the reading exercise using didactic tools, such as picture books by the use of the expectations about its incorporation in the school system. The corresponding addition of a set of reading books in the high school syllabus. The verification of organized and justified criteria to be included in reading classes, reinforcing an inferential view, which includes learning using audiovisual means. And, students' performances in the educational context are mediated, mainly, by what they live and experience.

Keywords: literary and visual education, picture books, young readers, reading exercise.

Introducción

Las investigaciones sobre cómo leen los adolescentes han generado diversas conceptualizaciones provisionales respecto de la práctica lectora, puesto que los caminos para definir esos procesos se entrelazan con diferentes disciplinas. La pedagogía, el currículum y la didáctica de la literatura, en el contexto de la educación literaria¹ a través del libro álbum, avanzan, de manera estratégica, en conocimientos, elaboraciones y prácticas con el objeto de ampliar horizontes en las interrelaciones de los conocimientos literarios de los estudiantes y los tipos de actuaciones que ellos generan.

En este contexto, la tesis doctoral que se presenta a continuación, es fruto del trabajo de investigación desarrollado a partir del año 2011 hasta la actualidad y gira en torno a las problemáticas acerca de *la educación literaria y visual a través del libro álbum* en un grupo de estudiantes de enseñanza media. En este sentido, dos situaciones específicas explican la sintonía y esfuerzos doctorales para describir la inserción en dichas relaciones: por un lado, ejercer la profesión docente² a través de la participación como profesor en el Programa *Lectura y aprendizaje*³ de la Pontificia Universidad Católica de Chile entre los años 2005-2009 y los significativos itinerarios de los cursos del Programa de Máster y Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, en los años posteriores. Desde esa situación general, y

¹ El profesor Antonio Mendoza Fillola (2001) considera que los profesores imparten una formación, más que enseñar una disciplina como la literatura, que busca que los jóvenes adquieran criterios para apreciar las obras literarias. Es decir, su quehacer-en los distintos niveles educativos- tiene que apuntar a la formación del lector literario.

² El investigador es Profesor de Educación Media en Castellano. Posee el nivel académico de especialización en Lenguaje y Comunicación para Enseñanza Básica. Es profesor de Educación a Distancia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posee un Diplomado de Gestión Educacional, un Magister en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE y una certificación en I+D+I de la Agencia Europea AENOR, oficina Santiago de Chile.

³ TELEDUC es el Centro de Educación a Distancia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dependiente de la Vicerrectoría de Comunicaciones y Educación Continua. Es una organización dedicada a la innovación educativa, especialmente en los campos de la comunicación, la educación y las tecnologías de la información. El investigador fue parte del Equipo TELEDUC como Docente Coordinador de la Segunda Región de Antofagasta, Chile, y dirigió los cursos de *Lectura y Aprendizaje* entre los años 2005 y 2008 para profesores de enseñanza básica y enseñanza media de dicha región.

considerando el marco contextual de la actual Reforma Educacional en Chile⁴, una de las orientaciones para responder interrogantes acerca de las trayectorias lectoras es, precisamente, con la incorporación flexible de instrumentos curriculares como son los textos escolares de mayor innovación en las escuelas de Chile: los libros-álbum.

El Ministerio de Educación de Chile y las Bibliotecas Centro de Recursos para el Aprendizaje, CRA, generaron un trabajo vector en el año 2005 con el objetivo de entregar las herramientas necesarias para que los docentes pudieran elegir cómo enfrentar el fomento a la lectura de una manera activa y pedagógica. Esa es la razón de un avance importante, durante la última década⁵, para la incorporación del libro-álbum como herramienta de interés didáctico, por la vía de las Bibliotecas Escolares, contribuyendo a aumentar esa tendencia en los profesores para su utilización y creciente atención de su lectura en los alumnos⁶. Ese interés y trascendencia está refrendado en la expresión de que los libros-álbum, como objeto cultural, perfectamente anclan con la actual sociedad de consumo. Como afirman Colomer, Kümmerling - Meibauer y Silva-Díaz “han contribuido a crear una conciencia cada vez mayor por parte de las personas interesadas en la narrativa, el diseño y la comunicación, sobre las posibilidades que ofrecen estos libros” (2010: 8).

Dicha contribución genera, además, que esos libros lleguen a la mente del lector o lectora y lo conducen a pensar de manera distinta con énfasis en exigencias cognitivas desarrollando un interés por las imágenes. De acuerdo a Mendoza (1994) los aportes del lector definen su capacidad para instaurar el significado de una obra, así como la coherencia de su comprensión e

⁴ De acuerdo a las políticas del Ministerio de Educación en Chile, MINEDUC, la Reforma Educacional es un proyecto que busca hacer transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se colocaron en marcha a partir del año 2014. MINEDUC (2014). Mapa de la Reforma Educacional.

⁵ Desde el año 2005 se comenzó a trabajar en Chile con una colección de libros álbum destinados a estudiantes entre diez y dieciocho años “basados en la experiencia de la profesora y bibliotecaria Odette Michel quien ha venido desarrollando desde algunos años un plan lector dirigido a adolescentes no lectores de sectores marginales de Francia”. (MINEDUC y Centro de Recursos para el aprendizaje CRA, *Ver para leer*, 2007: 27).

⁶ Advertencia de la UNESCO: “con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supone utilizar en español vocablos tales como o/a, os/as para marcar que nos estamos refiriendo tanto a hombres como a mujeres, se ha optado por utilizar el masculino genérico, en el entendido que todas las menciones van dirigidas a ambos, a hombres y mujeres”. Ídem para los términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales, así como otros equivalentes en el contexto educativo, para referirse a hombres y mujeres. (Por indicaciones de MINEDUC, SIMCE 2012, Síntesis de Resultados, II Año de Educación Media).

interpretación en el ámbito de la sala de clases. Pero aún antes de ello, es relevante también considerar los vínculos que existen entre la escuela y la literatura puesto que como indica Rueda y Sánchez (2013) nadie puede dudar de la literatura como disciplina estética y académica en los programas de educación formal:

Como instancia de valoración, su lectura es vida: el descubrimiento, el conocimiento y la adquisición de experiencias humanas a través de ella justifica y pone de relieve su enseñanza. Enriquecimiento intelectual y sensible, efecto humanizador y estético, desarrollo de la creatividad y de habilidades reflexivo-críticas, son algunas de las dimensiones que acreditan la inclusión en la institucionalidad escolar (2013:32).

Lo anterior, pone de relieve que la educación literaria debe causar en los estudiantes experiencias vicarias y, dentro de estas, incidir en el reconocimiento como sujetos insertos en una realidad social y cultural. Es también la idea Vygotskyana (1995) en el sentido de que todo aprendizaje, fin último de todo quehacer educativo, debe radicar en una actividad social. De esta forma, Rueda y Sánchez (2003) explican que un aprendizaje, que responde a fines pedagógicos, debe recuperar, en el caso de la literatura, significados y sentidos socio culturales de elementos claves que ella puede construir y elaborar en el contexto de una sala de clases.

Un planteamiento que resigue lo anterior, es aquel que indica que el libro-álbum se erige como un elemento importante para la consecución de aprendizajes escolares (Barrena, 2010) pensando en una actuación docente que haga sentido para la comprensión de aprendizajes en aula. En dicho elemento fértil, como uno de sus aspectos más notables, se encuentra la potencialidad textual para subvertir la lógica narrativa y para evidenciar las perspectivas estéticas y artísticas que pueden incorporarse en los estudiantes.

De hecho, ese potencial se origina desde la mirada formativa que presenta la literatura infantil y juvenil (LIJ), en tanto práctica de lectura y sus relaciones con distintas áreas culturales, lo que se extrapola al área de educación literaria

en el contexto de las funciones de la LIJ⁷ que es el principio definitorio en que se fundamenta esta tesis.

De esta manera, interesa ofrecer un estudio en el campo de la didáctica de la literatura, dentro de la línea cualitativa descriptiva, respecto de aprendizajes y comprensiones literarias de un grupo de estudiantes adolescentes de la ciudad de Antofagasta, Chile, inmerso en experiencias de lectura con libros-álbum asociando retos de interpretación y búsquedas múltiples de significado. En este sentido, las reflexiones y los insumos metodológicos que determinan la investigación se apoyan en el estudiante como foco del desempeño notable y en la adquisición y demostración de competencias lectoras, en el sentido de que el lector es centro del debate y que tiene acceso directo a las obras literarias, a modo de decir de Fittipaldi (2013).

De la mano con los desafíos, retos y demandas que impone la práctica literaria el trabajo de investigación doctoral interrelaciona dos vertientes fundamentales: por un lado, desde el ámbito hispano, intervienen las investigaciones acerca de la formación lectora y su recepción visual. En este sentido, de acuerdo a Duran (2009), se condensa en los modos de organización de los textos literarios que expresan diferentes formas de secuenciar contenidos visuales y la palabra escrita que conecta respecto de tres lenguajes, el oral, textual y visual, vinculados en la literatura infantil - juvenil y concretados en el libro-álbum. Por otro lado, desde el ámbito anglófono⁸ las modalidades de investigación concentran las conexiones transculturales de la enseñanza de la cultura visual y el papel de las artes en la educación. Esas exploraciones, de acuerdo a Hernández (2010), nos lleva a un

⁷ Entendemos por aquellas funciones de la Literatura Infantil y Juvenil, LIJ, lo que señala Teresa Colomer como: "1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada. 2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario. 3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones." (Colomer, 2010:15).

⁸ Desde este ámbito, destacamos las referencias de Dondis (1971, 200), con la obra *La sintaxis de la imagen* respecto de la importancia del aprendizaje de una gramática de las imágenes para así comprender, entre otros aspectos, que la cultura actual está constituida por una multiplicidad de elementos visuales provenientes de áreas tan diversas como próximas. Así, también, son importantes los aportes de Bamford (2009), desde el Reino Unido, respecto del papel que tienen las artes en la educación, a través de un estudio internacional sobre su impacto, también son relevantes puesto que encuentra evidencias, a través de pruebas y constataciones observadas, de que la educación artística contribuye a mejorar el rendimiento de los jóvenes tanto en materias artísticas como en la educación, en general. De forma complementaria, un tercer parámetro lo aporta Freedman (2006) por los vínculos entre las condiciones postmodernas, los contextos educativos y los intereses del alumnado al colocar de manifiesto que el aprendizaje de la cultura visual es una parte integral del conocimiento tanto para niños como para jóvenes y adultos del siglo XIX.

conglomerado de causalidades que van desde las propias corrientes artísticas y estéticas a las tendencias educativas dominantes pasando por los valores sociales que rigen en cada época.

Estas vertientes adquieren interés en la estancia de estudios en Barcelona a través de los cursos de Máster en Didáctica de la Literatura y en los parámetros de análisis emprendidos por estudiosas como Ana Díaz-Plaja. Nos parece importante, por ejemplo, su discusión de términos y concepciones alrededor de la lectura y de los adolescentes al abordar un repertorio de identificaciones lectoras en textos de divulgación como *El lector de secundaria* (2002) y el capítulo *Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia* en que sitúa perspectivas amplias acerca de cómo forman su universo literario y estético los adolescentes (2009).

Díaz-Plaja plantea la discusión y una defensa respecto de que las miradas de estudio del lector adolescente se deben situar sobre la base de su horizonte estético más las variaciones y necesidades de aprendizaje literario en las instituciones escolares y en contexto de aula. Esos modos, en que se explicitan dichas vertientes, encuentran en la propia institución escolar un mayor sentido en la referencia que explicita que una escuela “es el espacio donde se consolidan representaciones duraderas sobre la literatura para variados y numerosos grupos” (Bombini, 2001: 28 y 29).

Lo anterior, nos acerca también a los estudios de Teresa Duran (2009) con su línea de investigación en la narrativa infantil y juvenil y, concretamente, en la ilustración y en sus estudios acerca de la imagen en el libro álbum. En el álbum, tal como explica Durán (2001), no estamos ante imágenes aisladas, sino ante una encadenación de imágenes que llamamos ilustraciones y que contempladas en su carga estética provocan en la mente del lector efectos cognitivos que actúan como refuerzo del aprendizaje en distintos campos.

Otra propuesta, en esta misma línea del abordaje hacia la tarea de la lectura literaria en la escuela, la encontramos en Colomer (2010) quien nos acerca hacia qué tipos de libros ayudan a dicho cometido. El enfoque colomeriano, posibilita una actualización temática de la LIJ debido a sus

cualidades como un tipo de literatura que genera efectivamente la iniciación para las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en nuestras sociedades a través de la educación y comunicación literarias.

La estructura del trabajo de tesis, se divide en seis apartados capitulares que tratan los siguientes ámbitos:

El primer capítulo, refiere la *génesis e interés del estudio* en un proceso de acercamiento inicial al origen de esta investigación. Este marco general presenta una visión panorámica respecto del fundamento que dio base a la investigación y dedica atención a las referencias generales asociadas al *leit motiv y compromiso* como docente de aula considerando las referencias de lo que he aprendí en el ejercicio docente y que permitieron un específico descubrimiento: reflexionar sobre cómo ejercer mejor la profesión docente en el área de literatura. Por otro lado, también hace alusión a lo que dio *sentido y propósito al tema de estudio* en la preocupación por centrar un nuevo itinerario docente y profesional que influya en la dinámica de cómo orientar la lectura de los adolescentes.

El segundo capítulo, sitúa el *marco de referencia conceptual y contextual* que aportan las interrelaciones de los conocimientos literarios actuales, el libro álbum y el currículo nacional. Este apartado teórico y referencial se estructura en dos subcapítulos que abordan bases y perspectivas teóricas y de contexto que correlacionan para el objetivo de la investigación: las referencias contextuales, dan cuenta de la didáctica de la literatura y su dinámica para el aprendizaje literario, las delimitaciones conceptuales de la literatura infantil y juvenil y sus funciones, la competencia lectora en itinerario permanente hacia la competencia literaria, el carácter de los libros álbum como parte de la cultura actual, con sus definiciones múltiples y la función de la imagen como parte de un lenguaje global en un mundo multialfabetizado; las referencias contextuales, hacen un repaso en torno al currículo de la enseñanza en Chile con las consideraciones de contexto de la reforma educacional en el país, la didáctica de la literatura en la educación media, un breve panorama de la literatura infantil y juvenil en Chile con creadores y obras, el panorama del libro álbum

como parte del escenario pedagógico y lector en el sistema educativo nacional y el contexto del centro educacional donde se realizó la investigación.

El tercer capítulo, constituye la *metodología y diseño general de la investigación* y se dedica a presentar los planteamientos y propósitos del estudio doctoral, el diseño de la investigación, la justificación de la opción del método y técnica de estudio, las preguntas que guían el quehacer, los objetivos de la investigación, los encuadres metodológicos de orden fenomenológico con carácter cualitativo interpretativo⁹ para el tratamiento de los datos, la estrategia de recolección de la información a través del grupo focal y el análisis y categorización de los datos recogidos con la herramienta Atlas.ti 7.0. Para ese desarrollo se consideran dos preguntas de orden fundamental:

¿cómo entienden los lectores adolescentes las relaciones y representaciones de sentido verbal y visual de los libros- álbum en un primer acercamiento con ellos?

¿es posible favorecer la comprensión lectora, en lectores adolescentes, a partir de la inclusión de un adecuado repertorio o corpus de libros álbumes?

El cuarto capítulo presenta las *interpretaciones de la recogida de la información*, con el apoyo de una herramienta cualitativa, vinculada a la serie de implicaciones y significados de lectura a través de un corpus de libros álbum por parte de un grupo de estudiantes adolescentes. En este apartado capitular se presenta el informe interpretativo con las evidencias de los tres ámbitos conformados en el análisis: ejercicio lector, aprendizaje con los medios audiovisuales y expectativas acerca del libro álbum

El quinto capítulo, remite a los resultados generales de la investigación, a través de la *discusión y conclusiones* que se obtienen del tratamiento metodológico y las aportaciones a la luz de las progresiones de uso con los

⁹ El ámbito de primera validación respecto de una matriz de análisis se desarrolló en el Trabajo de Investigación de Francisco Javier Villegas (2010) *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile*. Barcelona: septiembre de 2010. Trabajo de finalización de Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. (El trabajo se enmarcó en el proyecto de investigación financiado por la Beca Bicentenario CONICYT del Gobierno de Chile bajo la dirección de la doctora Ana Díaz-Plaja Taboada y la doctora Teresa Duran i Armengol).

libros-álbum en aula entre los que resaltan, que es posible favorecer el ejercicio lector con la herramienta de libro álbum a través de las expectativas de su incorporación al repertorio escolar, que la verificación de criterios organizados para introducir en la clase de lectura refuerza la mirada inferencial y que las actuaciones de los estudiantes en el ejercicio lector están mediadas por lo que viven y experimentan en sus contextos de realidad. En esta parte, se incluyen también, las consideraciones y desafíos para la continuación de indagaciones y aportaciones que pueden resultar útiles en trabajos futuros en el área de la didáctica de la literatura.

Finalmente, se incluyen las *referencias bibliográficas* respecto de los insumos textuales utilizados en la investigación: por un lado, las referencias bibliográficas de nivel impreso y digital y las referencias del corpus de libros álbum seleccionado. Por otra parte, en la sección *anexos* se incluyen las transcripciones de la recogida de la información, el tratamiento codificado de dicha transcripción, las descripciones argumentales y narrativas del corpus de libros álbum, las codificaciones con sus propiedades y dimensiones según conceptos, categorías y subcategorías vinculantes, la estructura de las maquetas network de cada ámbito analizado, el asentimiento informado que se presentó a cada estudiante informante, la carta que se envió a la directora del centro educativo. Se agrega, además, la tesis como documento en archivo digital adjunto a un CD en la parte final del texto.

Capítulo 1: Génesis y motivación del estudio

Capítulo 1. Génesis e interés del estudio

1. Leit motiv y compromiso.

La génesis de este estudio descansa en el argumento y compromiso de que Chile necesita (y anhela) mejorar su calidad de educación y, por extensión, de que el docente y la escuela constaten oportunidades de mejoramiento de los aprendizajes los cuales se colocan de manifiesto en su propia práctica cuando desea logros con sus alumnos y alumnas. Asumir esa disposición y realizar ese impulso de mejoramiento implica contraer variadas capacidades con una dimensión referencial de contexto en los ámbitos de la propia práctica pedagógica.

En primer lugar, el leit motiv del estudio se asienta en un itinerario de dieciséis años impartiendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación en diversos establecimientos educacionales de enseñanza básica y media en Chile, fundamentalmente en liceos y colegios con una gran cantidad de estudiantes en la sala de clases, que no tienen procesos de selección y que no tienen altos resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional¹⁰.

En segundo término, descansa en el itinerario profesional docente a través del Programa educativo TELEDUC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entidad que me invitó a postular para ser profesor tutor de un curso de Lectura y Aprendizaje¹¹ durante varios semestres académicos. Esta decisiva experiencia profesional, desempeñada durante los años 2005 a 2009, amplificó la riqueza del trabajo docente puesto que la actividad se enfrentaba, también, a

¹⁰ Las pruebas nacionales son dos: la Prueba SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que evalúa los resultados de aprendizaje en distintas asignaturas en distintos niveles de enseñanza. También recoge información de los profesores, padres y apoderados a través de diferentes cuestionarios con el objetivo de analizar los resultados de los estudiantes de una manera más global; la Prueba PSU, Prueba de Selección Universitaria, es una prueba que se rinde al egresar de la enseñanza media y permite acceder, de acuerdo al puntaje obtenido (con un máximo de 850 puntos) a una carrera de la universidad perteneciente al Consejo de Rectores (universidad estatales, comúnmente conocidas) o a Universidades tradicionales privadas.

¹¹ El curso proyecto "Lectura y aprendizaje: prácticas innovadoras para fomentar la lectura" fue un curso que generó el Programa TELEDUC el año 2007 para profesores de todo Chile en asociación con el Ministerio de Educación. Su propósito era contribuir con el fomento de hábitos de lectura en los profesores, de manera que pudieran transmitir, a su vez, las habilidades y técnicas aprendidas a sus propios alumnos. Hasta la fecha, 6.700 docentes participaron en esta iniciativa. Cabe destacar que, aproximadamente, el 70% de los profesores que han participado en el programa provino de regiones.

interrogantes que implicaban temáticas como la práctica docente, la educación literaria, el fomento lector, la literatura infantil y juvenil, el discurso del alumnado, el cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes, entre otros.

Aparejado a lo anterior, consideramos necesario colocar atención acerca de las interacciones de aula y las representaciones¹² de profesores y estudiantes para mejorar las posibilidades de aprendizaje, dentro de esa realidad, a modo de lo que indica Colomer (2005) en el sentido de que “reflexionar sobre la forma como los libros y los docentes trabajan juntos para crear un itinerario de lectura que permita a las nuevas generaciones transitar a las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura” (2005: 7). La coyuntura planteó el imperativo de que asumir dicho programa educativo, en particular, desde la institucionalidad, era un límite y, al mismo tiempo, una oportunidad para la acción. En ese marco las definiciones de los actores involucrados, docente y estudiante, fueron percibidos en una dinámica colectiva de trabajo, en una efectiva interacción que, a juicio de Ávalos Davidson (2003: 577), diera lugar a que el profesor reconceptualice su propio quehacer y formación, en un proceso continuo, y se vincule, de manera específica, a la práctica permanente de la lectura literaria en aula.

De esta manera, y en el marco de la interacción estudiante-docente, surgió la idea de orientar, de forma reflexiva, los primeros pasos de un proceso de investigación sobre distintas dimensiones: la orientación prescriptiva de la enseñanza de la lengua y la literatura, la propuesta de una didáctica de la literatura, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la perspectiva de cómo facilitar el contacto entre una herramienta didáctica específica, como es el libro-álbum, y el alumnado.

¹² De acuerdo a Rodríguez (2005) en el marco contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje el análisis del papel de las representaciones y expectativas en la construcción de la experiencia educativa es de considerable importancia. Es fundamental «meterse dentro» del aula y conocer qué sucede y cuál es el nivel de interacciones entre los diversos agentes de esa realidad. Las acciones concretas de los agentes se mueven siempre y necesariamente en el marco de una tensión entre el determinismo y la autonomía. La relación docente-alumno se caracteriza por una asimetría estructural y necesaria. El equilibrio de poder en esta relación se inclina del lado del profesor, quien ejerce cierta autoridad sobre el estudiante.

Es importante destacar, desde el foco de la práctica pedagógica, lo que indica Rodríguez (2005) en el sentido de que reflexionar sobre estas cuestiones es lograr visiones integrales, complejas, para rendir cuenta de las prácticas docentes¹³ y para orientar transformaciones eficaces las que, sostenidamente en el tiempo, entregarán una provisión de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Por lo tanto, desde esa experiencia, en ambiente de enseñanza situada¹⁴, el énfasis de nuestro quehacer docente hizo posible incorporar concepciones más integrales que generaron las primeras preguntas larvarias, a nivel de la indagación investigativa:

¿Cómo se inicia en lectores adolescentes un proceso de promoción por enseñarles de mejor forma la educación literaria en la sala de clases?

¿Cómo incorporar herramientas didácticas novedosas, como el libro álbum, revirtiendo el problema de “no leer” en clases de Lenguaje y Comunicación?

De esta manera, nos propusimos asumir una realidad dinámica, en el sentido de que, para mejorar la calidad de nuestros procesos docentes en aula, se requería también adecuar nuevos desafíos: es decir, promover procesos de mejoramiento, vía programas de capacitación, más un proceso de asumir enfoques didácticos de avanzada para trabajar en aula. Estas reflexiones generaron propuestas de cómo llevar a la sala de clases formas y procesos de construcción innovadores para el quehacer pedagógico.

Existe coincidencia, de acuerdo a lo que sostiene Imbernon (1996), que la innovación (educativa) conlleva una actitud y un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones para la solución de situaciones problemáticas en contexto educacional. En este sentido, su propósito es mejorar la calidad de la educación en tanto creación de nuevos conocimientos, productos y procesos en virtud de que el docente comienza a asumir un

¹³ Esta idea entronca, también, con la noción de que un profesor puede ser un sujeto lector comprometido, en el contexto de los hábitos de lectura de los docentes (Gambrell, 1996; Privat, 2001; Sanjuán, 2013), acogiendo el plano de que un profesor es un “sujeto lector didáctico”, vinculando ejes personales en su gusto lector y profesionales como pedagogo y formador de lectores niños y jóvenes.

¹⁴ Desde este aspecto, “la enseñanza situada puede definirse como aquella propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 153).

proceso creativo con riesgos y equívocos desconociéndose el resultado o las acciones consolidadas esperables.

Por esta razón, consideramos que la investigación, devenida de estos procesos en el desarrollo de las habilidades docentes y de lo que ocurre en el contexto de una escuela, debía partir desde la misma sala de clases. Y si estábamos en el contexto de la Didáctica de la Literatura, entonces, con mayor justificación se debían reforzar las ideas de vinculación entre el cambio pedagógico y lo que se desarrollaba en aula. El punto crítico de la cuestión se instaló ante el proceso de cambio personal al considerar la pregunta *¿qué es lo que había aprendido en el ejercicio docente?* puesto que la idea era tratar de modificar y mejorar las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación literaria consecuente con la idea de que la pedagogía abarca el ejercicio de múltiples dimensiones, entre ellas el proceso activo de construcción de significados compartidos entre profesor y estudiante.

1.1. Lo que dio sentido y propósito al tema de estudio

A partir de estas intenciones, se asumió un sentido y propósito nuevos en atención también a las tendencias y decisiones estratégicas en el área curricular, para la enseñanza de la literatura, en Chile. En este aspecto, es importante el reconocimiento por las destrezas, conocimientos y competencias que se poseen, o se han adquirido en el ámbito escolar¹⁵, y que entroncan con la mirada inicial de mi formación como profesor, en ejercicio docente¹⁶, en el área de la literatura y el fomento lector.

¹⁵ La OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD, por sus siglas en inglés y OCDE en español se refiere a las “competencias curriculares transversales (CCC) como un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida” (Proyectos sobre las competencias en el contexto de la OCDE, 1999, P.14).

¹⁶ En ese propósito Villegas (2009) escribió: “si las primeras experiencias lectoras, que influyen para toda la vida, han sido deficientes o sencillamente nulas, el proceso de lectura será menor porque no hay un disfrute. Dicho de otra forma, la mejor experiencia de lectura debe estar posicionada cuando...ni siquiera se sabe leer” (El Mercurio de Antofagasta, 2009: 10).

Esta condición, de reconocimientos múltiples, permite afirmar que la enseñanza de la literatura, según Genette (1992), es una realidad histórica que nunca ha sido transparente ni pasiva ya que tributa a lo que es una sociedad y cultura. A esto, agregamos, que los estudiantes en Chile, en contexto de escuelas públicas y escuelas subvencionadas, tienen un escaso capital literario lo que dificulta los procesos de comprensión o de mejoramiento escolar en la enseñanza literaria¹⁷.

Debido a la experiencia de trabajo en el Programa TELEDUC y la experiencia docente en escuelas y liceos de complejidad escolar, el proceso de generar un ciclo permanente de autoevaluación del desempeño dio como resultado ingresar a un plan escalado de perfeccionamiento con mayores exigencias. Fue, entonces, a través del Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona lo que permitiría tributar a mi propia formación como profesor, asumiendo un cuestionamiento, al respecto y, de manera extensiva, mejorando las trayectorias educativas de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de lectura.

En ese contexto se originó, en aquel momento, la exposición al trabajo pedagógico de educación lectora con los mejores colaboradores para el caso de un profesor: los libros y, en sentido particular, con los libros-álbum. Consideramos que había que hacer una advertencia previa, sin embargo, asociada a que esos libros podían contribuir a explicar en parte el ejercicio de la práctica docente, el panorama de la lectura en enseñanza media y la actuación de los lectores adolescentes en su propio contexto educativo. La primacía de esas intenciones se vio refrendada en el desarrollo de un estudio doctoral que lo que busca era aclarar, en alguna medida, las posibilidades de construcción de un itinerario lector en adolescentes haciéndonos preguntas iniciales o preliminares:

¹⁷ Lluch (2001) comenta que más allá de la enseñanza de la literatura nos encontramos con una escasa formación lectora de parte de los ciudadanos, es decir, los padres y madres de esos estudiantes lo que determina que aquellos estudiantes no manejen ni reconozcan influencias o valoraciones de lecturas mínimos.

¿Las escuelas, como instituciones que otorgan sentido específico a la lectura, tienen claridad en ofertar a sus estudiantes libros que desarrollen capacidades y competencias literarias?

¿Los libros-álbum construyen literariamente a su lector?

¿De qué manera podemos desplazar la narración verbal hacia la práctica de la narración visual?

En efecto, consideramos particularmente relevante pasar de *profesor novato* a situar el quehacer como *profesor indagativo* que averigua y reflexiona acerca de procesos locales y globales para aprendizajes más potentes. En el marco de esta realidad entonces el desplazamiento y la reflexión se articulan en las nuevas aproximaciones en torno al libro-álbum y las peculiaridades de la lectura y la formación receptora con dicho material, que como es sabido va más allá de ser conocido y utilizado por los docentes. También importa, en ese acercamiento, que participen coordinadores y encargados CRA, bibliotecarios y profesionales relacionados con el mundo de la lectura pues hay que presentar alternativas de elección para formas de lectura más activa.

Siguiendo la línea de investigación de Durán (2009) se advierte que las relaciones de sentido y desplazamiento se encuentran en la fuerte sintonía entre las relaciones que se presentan en la ilustración y texto lo que crea una experiencia lectora competente. Por extensión, fue esto lo que constituyó el foco relevante para plantear la indagación o el ciclo de exploración de nuestro estudio. En la actual discusión acerca de las experimentaciones en la interrelación de los códigos escritos y visuales ha resultado muy útil afrontar ese debate, y a medida que los estudiantes crecen, las lecturas, a su vez, como indica Díaz-Plaja (2005), les permiten progresar en la comprensión de organizaciones literarias cada vez más complejas.

El conjunto de aportaciones enfocadas en la visión de la literatura, en contexto de educación secundaria, se ha proyectado en los planteos de los cursos de Máster y Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura que resultaron particularmente importantes en materia de conocimientos

disciplinarios y pedagógicos acerca de la educación literaria y de los contextos de interacción lectora. Dichas formulaciones tomaron un papel activo que se discutían en la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Barcelona, y en los cursos de seminario con profesores visitantes¹⁸ los cuales favorecieron aún más la introducción de temas como la formación del lector, la educación literaria con libros-álbum y el análisis de las ampliaciones de la experiencia docente en aula. La necesidad de dicho quehacer pedagógico, en el contexto de la educación literaria, inspira asumir la concepción Bajtiniana¹⁹ para unir la investigación, el discurso dialógico de los sujetos lectores y el aporte social.

Consideramos, a partir de lo explicitado, que las aportaciones en el marco de la investigación educativa, muestra un entorno más adecuado, o itinerarios más concretos, que interesa subrayar a partir de las ideas de Cruz Calvo (2013):

En realidad, la investigación referida a los distintos componentes de la formación, en especial por lo que se refiere a las didácticas específicas en general y, en particular, a la didáctica o a la educación literaria resulta más consolidada, reforzada, cuando se desarrolla a partir del estudio y de la observación de los diferentes núcleos de la propia actividad –de profesores y de alumnos--, de modo que así se incluyen y valoran sus componentes, los procesos y los agentes que intervienen en la actividad de enseñanza/aprendizaje (Cruz Calvo, 2013: 8).

¹⁸ Un relevante curso seminario, al que asistí de manera presencial, como estudiante de Master, fue el que proporcionó en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, en invierno de 2010, el Dr. Max Butlen, de la Université de Cergy-Pontoise –IUFM de L’Académie de Versailles, quien había sido asesor del Ministerio de la Éducation National, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche en Francia.

¹⁹ “La perspectiva discursiva e interactiva de Bajtin calza con la necesidad que acusan los programas de educación básica y media de desarrollar un proyecto educativo que garantice en los estudiantes la apropiación y generación de conocimientos con el fin de acrecentar en ellos la habilidad analítica y argumentativa”. (Rueda y Sánchez, 2013: 40).

Capítulo 2: Marco de referencia conceptual y contextual

2. Marco de referencia conceptual y contextual

2.1. Referencias conceptuales

Esta primera parte de la investigación, acerca de la educación literaria a través del libro álbum de tipología narrativa, expone las referencias asociadas a un panorama general de la didáctica de la literatura, una disciplina social que transita entre la enseñanza y el aprendizaje, y las contribuciones metodológicas que se encuentran en perspectiva. Nos referimos a las relaciones entre el saber de la didáctica literaria, y la literatura infantil y juvenil, el objeto, y el lector/a, sujeto²⁰, en un campo en que se intersectan reflexión, práctica e investigación, y que se refieren, por extensión, a los elementos que se presentan en una sala de clases (o aula de enseñanza) y las dinámicas de cambio en el marco del aprendizaje y el logro escolar.

Para el ámbito conceptual de la didáctica de la literatura, Fittipaldi (2013) nos recuerda, de manera sintética, que hace más de tres décadas que el contexto educativo, y pedagógico, comienza a cambiarse de forma sustancial “y es a partir de ese germen que va a desarrollarse la escuela -y la enseñanza literaria- tal como hoy la conocemos” (2013: 93) apuntando al objetivo formativo que no es otro que el desarrollo de la competencia literaria²¹ y de sus componentes como la competencia lectora y el intertexto lector.

A lo menos, se consideran dos causas importantes para la consecución de esos cambios, promovidos por el mismo debate sobre la función de la

²⁰ El concepto de sujeto y objeto devenido desde Kant, indica Radford (2000), es una relación muy tradicional que ha cruzado a varias teorías del conocimiento en disciplinas tan variadas como la filosofía, la epistemología, la sociología, la psicología, la lingüística y, también, la crítica literaria. Para este caso, se considera al sujeto, el lector, en un potencial en construcción el cual asume el conocimiento de acuerdo a su experiencia del mundo, del entorno, y de sus relaciones con otros. Dicho de otra manera, es una relación estratégica en que la literatura se asume como un sistema textual cuya función es ampliar los horizontes de experiencias y de expectativas (en los estudiantes) a través del lenguaje (Mancilla, 2003).

²¹ El concepto de competencia literaria, de acuerdo a Mendoza (1999), necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción de saberes metadiscursivos y metaliterarios por lo que mantienen un estrecho vínculo. La competencia lectora es un componente de la competencia literaria la cual se desarrolla en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción correspondiendo al lector un alto grado de responsabilidad para actualizar significados de un texto. A su vez, vía el intertexto lector (que también participa de la gestación y construcción de la competencia literaria) se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para ir estableciendo múltiples relaciones entre obras y rasgos generales o particulares entre unas obras y otras. (Cfr. Cerrillo y Padrino, 1999).

literatura, la didáctica, las relaciones entre literatura²² y sociedad, las miradas multidisciplinares de las ciencias sociales, entre otros tópicos. Las discusiones y estudios, finalmente, emparentaron con una serie de nuevas funciones que tiene la visión actual acerca de las maneras de entender y enseñar la literatura, las respuestas en torno de lo que debe producirse en la escuela, y en la sala de clases, y lo que significa enseñar literatura en esta, enfatizando en lo que se denomina literatura infantil y juvenil. (Cfr. Fittipaldi, 2013):

- por un lado, se encuentra el crecimiento sostenido de diversos estudios (constructivistas y socioconstructivistas) acerca de cómo aprenden los lectores en una línea centrada en el aprendiz²³ estudiante; y,
- por otra, tenemos el aporte de las diversas teorías de la recepción y de las respuestas lectoras que derivan la atención desde un particular estímulo como es el texto hacia la interacción, como por ejemplo, Mendoza (1998) indica, en el sentido de cruzar actualizaciones entre el texto y el lector a partir de miradas transaccionales de lectura (Roseblatt, 1978, 2002)²⁴ que implican al lector, en particular; un patrón de signos, como es un texto, y lo que ocurre en un momento y contexto específico.

Ahora bien, desde ese contexto de cambios, de estudios e investigaciones en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, se ha potenciado en gran medida la disciplina de la Didáctica de la Literatura. En el contexto de su especificidad, indicaremos que es una disciplina joven y más aún, novísima, por ejemplo, en lo que se vincula a su enseñanza en las aulas

²² La literatura, como todo concepto, indican Rueda y Sánchez (2013), "no posee una esencia significativa o naturaleza eterna, sino que es semantizada a partir de contextos específicos y relaciones socio-culturales complejas. Más aún cuando se articula con la educación" (p.32).

²³ Importante, en este aspecto, son los aportes de Bruner (1988,1991), Ausubel y otros (1983), Vygotski (2003), Wood et al (1976).

²⁴ Es a partir de la década de 1980 en que se orientan mayores desarrollos acerca de la teoría de respuestas lectoras en el sentido de que como nos indica Fittipaldi a partir de lo que menciona Silva Díaz (2005) "la Teoría de las Respuestas Lectoras, por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, ha tenido un impacto importante en las aulas, sobre todo en las anglosajonas. Este interés por la relación del lector con el texto se ha traducido en múltiples investigaciones para observar cómo se producen tal interacción y en propuestas de enseñanza de la literatura que consideran al lector el centro de la interpretación (Silva-Díaz, 2005: 82).

universitarias chilenas²⁵. Recordemos que Prado Aragonés (2004) mencionaba que, para el caso de las aulas españolas, como conocimiento independiente data desde el año 1986 y como disciplina reciente ha debido establecer sus coordenadas y límites en razón de otras disciplinas que tienen vasos comunicantes y proximidad de cuestiones temáticas²⁶.

De manera resumida, su origen está justificado por la evidente crisis que tienen las concepciones tradicionales y preceptivas de la enseñanza (basados en formas y conocimientos analíticos, historicistas y memorísticos, en alto porcentaje)²⁷ y porque surgieron nuevas formas científicas en el quehacer de la educación, la psicología y la sociología, entre otras disciplinas. Por otra parte, las bases científicas de la didáctica de la literatura, si armonizamos con Camps (1998), estarían constituidas por un marco literario que está integrado por un conjunto de teorías que centran su atención en cuestiones pragmáticas de la literatura, en los procesos de recepción de las obras literarias y en el rol que tienen, de forma activa, los lectores o receptores los cuales determinan el sentido y el significado, o valor de la obra, al texto.

Esta trídica aportación constituye una medida fundamental para explicar la razón de ser de esta didáctica, en particular, y justificar su campo de acción en la actualidad. Así, se puede graficar aún más este planteamiento destacando un esquema sinóptico que circunscribe cuatro teorías literarias que entregan aportaciones y roles fundamentales en la construcción de sentido de las obras literarias buscando colocar la atención hacia lo que realiza el receptor como constructor del sentido último del texto.

²⁵ En las universidades chilenas, aproximadamente a partir de 2005, se inició el énfasis por introducir la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de cursos de especialización, diplomados y, durante los últimos años, postgrados. A saber, instituciones como la Universidad Alberto Hurtado, UAH; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE; Universidad Austral de Chile, UACH; Universidad de Santiago, USACH; Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC, por citar las más importantes, son las que están entregando formación especializada en el área en el país.

²⁶ Mendoza y Cantero (2003) indicaban, al respecto, que se ha consolidado como una disciplina científica con múltiples expectativas, a pesar de que -hasta hace más de una década- se hallaba en fase de conceptualización.

²⁷ La tradición indica que la enseñanza literaria, en Hispanoamérica, en general, se instala como ramo o asignatura a partir del siglo diecinueve, de acuerdo a lo que menciona Fittipaldi (2013), enfatizado una línea vectorial como eran los estudios retóricos. Con posterioridad, y ya en pleno siglo veinte, desde esa retórica tradicional, que también se desplaza, se llega a los manuales de literatura, con fuerte mirada historicista, y a los nuevos métodos de enseñanza de la literatura.

Cuadro N°1. Marco de teorías literarias

<p style="text-align: center;">Semiótica literaria</p> <p>Concibe el texto literario como signo con una función comunicativa específica.</p>
<p style="text-align: center;">Pragmática literaria</p> <p>La literatura es entendida como un hecho de comunicación que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción.</p> <p>La literatura es un acto de habla con un uso particular, el estético.</p>
<p style="text-align: center;">Teoría empírica de la literatura</p> <p>Se basa en el constructivismo.</p> <p>El significado de la obra literaria no es inmanente, sino fruto de la intervención del lector en el proceso de lectura.</p> <p>La comprensión del texto es un proceso de construcción a partir de los conocimientos previos.</p>
<p style="text-align: center;">Estética de la recepción</p> <p>Los textos no son literarios de forma inmanente.</p> <p>No hay una lengua específica de la literatura.</p> <p>La lectura es entendida como proceso dinámico de construcción del significado.</p> <p>El lector es el protagonista del proceso de lectura.</p>

Fuente: Tomado de Prado Aragonés (2003: 62)

Una segunda base científica de la didáctica de la literatura se encuentra en los marcos sicopedagógicos (y las perspectivas pedagógicas, en sí) que incluyen las contribuciones que algunas teorías han generado al desarrollo de los procesos de aprendizaje e incremento de las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, desde el campo psicológico hay que tener resguardo

con esta disciplina puesto que, estando de acuerdo con Bombini (2012)²⁸, la antigua sicología evolutiva era el brazo teórico de la didáctica y de la enseñanza y fue, durante mucho tiempo, un elemento dominante para la construcción de los ejes de la didáctica y del currículum. Pero más allá del eclecticismo que pudiera existir en esta visión, es importante que la didáctica de la literatura no se “*inunde*” con la mera transmisión de saberes literarios o la aplicación de rigurosos análisis psicológicos para explicar la construcción del conocimiento literario en los receptores.

La perspectiva psicológica y educativa, centralizada en el estudiante y aprendiz, es importante en cuanto conducen a explicar distintas formas del aprendizaje en diálogo, las funciones operantes a nivel de desarrollo psicológico superior, las configuraciones en que los contenidos, los mensajes y los significados van siendo construidos por los estudiantes en diversos contextos de aprendizaje. Esa vinculación entre espacio social (sala de clases), fomento de la educación literaria, rol del docente y sujeto real (lector estudiante) comienza a proyectar un ensanchamiento de las líneas operantes tradicionales para aportar a la sistematización y al conocimiento de la didáctica de la literatura.

En consecuencia, este marco psicopedagógico, que ha proporcionado a la didáctica importantes elementos de análisis, queda circunscrito a las principales aportaciones en que se destacan las ideas desde la psicolingüística, con el tema del lenguaje y su desarrollo de destrezas; y, las teorías constructivistas que permiten explicar procesos cognitivos y funcionales implicados en la construcción y desarrollo de la lengua y de la educación literaria²⁹:

El siguiente cuadro presenta sintéticamente las contribuciones que se enlazan en la didáctica de la literatura en razón del marco teórico

²⁸ Desde el campo de la didáctica de la literatura, Bombini (2001) ha insistido en la necesidad de evitar asociar formas del reduccionismo psicológico en la didáctica.

²⁹ Recordemos lo que señalaban Mendoza, López Valero y Martos cuando afirmaban: “Ambas -lengua y literatura- comparten el espacio común de la expresión. La literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación o actuación lingüística. Nuestra didáctica específica trata de superar en sus planteamientos la dicotomía curricular que establecía márgenes entre ambas manifestaciones” (1996: 43).

psicopedagógico como importantes principios para el desarrollo de los procesos del aprendizaje literario:

Cuadro N°2. Marco de teorías psicopedagógicas

<p style="text-align: center;">Psicolingüística</p> <p>Interés por la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las destrezas discursivas.</p> <p>La enseñanza de la lengua debe desarrollarse de forma contextualizada y se centra en mejorar las destrezas que el alumno posee.</p> <p>El diálogo y la interacción lingüística son la base del aprendizaje.</p>
<p style="text-align: center;">Teorías constructivistas</p> <p>Ideas cognitivistas (Piaget): desarrollo de la lengua mediante procesos de simbolización, a partir de la interacción con el medio.</p> <p>Concepto de aprendizaje significativo (Ausubel): integración de los nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas.</p> <p>Teoría constructivista del conocimiento a partir de las ideas previas del alumno y los intercambios lingüísticos (Vygotsky y Luria).</p>

Fuente: Tomado de Prado Aragonés (2003: 65)

2.1.1. Didáctica de la literatura: desde el enseñar hasta el aprender

Uno de los desafíos actuales de la educación literaria³⁰ es armonizar el tema de educar literariamente, más que el hecho de enseñar literatura³¹, generando un disfrute de ella para el desarrollo de competencias lectoras desde la sala de clases. Hoy día, es la escuela, como espacio educativo, donde se tienen que producir aprendizajes de lectura para todos los estudiantes constituyéndose en uno de los fines culturales de acceso a los procesos de ella misma (Colomer, 1992) y de acuerdo, además, a la naturaleza de los contenidos curriculares que, para el caso de los países de Iberoamérica, se inserta, en general, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Lengua Castellana, Lengua y Literatura o Castellano.

Ciertamente, y tal como afirma Colomer (1991), es en la escuela donde se deben garantizar las coordenadas formativas y las reflexiones educativas, en el contexto de los cambios y de las actualizaciones curriculares, para asumir la necesidad de una educación literaria que integre el desarrollo de una serie de habilidades, competencias y conocimientos relevantes que ayuden a la comprensión de la comunicación literaria en los estudiantes de básica (primaria) y de enseñanza media (secundaria). Se trata de una incidencia que es múltiple, o “mirada de mosaico”³², en términos más proactivos y en referencia a las transformaciones disciplinarias y en las tendencias pedagógicas-didácticas actuales.

En este sentido, y en correspondencia a lo anterior, lo propuesto por Mendoza (2008) es significativo en el ámbito de la concepción didáctica de la

³⁰ De acuerdo a Mendoza (2006) “la educación literaria (educación *en* y *para* la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (2006, p.). En ella se consideran tres aspectos esenciales: la literatura como producción artística y reflejo del devenir del grupo cultural, las producciones literarias con determinados usos y recursos de expresión según estructuras de géneros y los procesos de percepción del significado de una obra literaria. El paréntesis y las cursivas pertenecen al original.

³¹ Colomer indica en este contexto, de enseñar literatura, que “Durante siglos la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional. Que la literatura tuviera encomendadas todas estas funciones no significa, sin embargo, que los alumnos se hubieran dedicado a leer obras literarias en las aulas ni que la literatura leída fuera adecuada a sus capacidades e intereses” (Colomer, 2005: p. 15).

³² Idea analógica propia que asume una forma de observar la temática de manera amplia y no residual; que incluye una variada perspectiva y que estimula a recibir información desde diferentes fuentes.

educación literaria. Ésta, claramente, contiene de forma implícita la formación lectora, y dicha concepción, “según las claves cognitivas y del modelo interactivo, coloca de manifiesto la vinculación que hay entre lo que muestra y aporta el texto y lo que identifica y aporta el lector” (Mendoza, 2008: 18)³³ lo que, a su vez, genera la notable aportación de incrementar las perspectivas o propuestas de lectura³⁴. De manera particular, en la práctica docente, o práctica pedagógica, es necesario hablar de la línea didáctica puesto que contiene la asunción de procesos reflexivos en el contexto de la sala de clases para generar comportamiento lector³⁵. Así, también, en esta línea, es adecuado plantear la instalación de formas didácticas estratégicas dirigidas a los lectores y los modos cómo aprenden los jóvenes adolescentes³⁶ asumiendo postulados y actualizaciones con sentido prospectivo.

A partir de las referencias anteriores, es evidente la incorporación de un nuevo eje: concebir el cambio desde el enseñar hasta el aprender en el sentido de abandonar los aprendizajes tradicionales que estaban concentrados en la acumulación de contenidos de corte historicista, memorísticos acerca de autores, fechas, movimientos y obras para girar hacia el desarrollo de habilidades que acerquen a los estudiantes a los textos literarios o al lenguaje literario.³⁷

³³ El modelo interactivo, de acuerdo a Mendoza (2003), describe el acto lector de una forma no lineal en que la recepción lectora sigue un activo proceso de re-construcción o de re-creación del significado literal y del significado implícito del texto.

³⁴ Sin embargo, en el acto de leer o en el proceso de lectura no todos los lectores están en las mismas condiciones para realizar dicha actividad. El esquema de Bordieu (2011) indica que hay desigualdad en el capital cultural que poseen las personas. Capital cultural es un conjunto bienes educativos y culturales acumulados materiales y simbólicos que un sujeto o un grupo de personas poseen. Estos pueden encontrarse bajo tres formas: incorporados (es decir, en Ideas, conocimientos, valores, habilidades, etc.); objetivado (vía cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.) e institucionalizado (títulos, diplomas o certificados escolares, universitarios, de capacitación, etc.).

³⁵ Es un concepto amplio que alude a la manera en que las personas se relacionan con la lectura, en términos de qué, por qué, cómo, para qué y dónde leen y cuánto tiempo invierten en ello. (Plan Nacional de Fomento de Lectura, 2011).

³⁶ En el ámbito de los jóvenes adolescentes se considera a aquellos jóvenes de entre 14 a 18 años, promedio, hombres y mujeres, escolarizados, en el sentido de como indica Cruz Calvo (2013), en su tesis doctoral, recordando a Détérez “la adolescencia es un momento excelente y único para estudiar la relación con la lectura en lo que tiene de inestable, frágil y fluctuante” (Détérez, 2004:86).

³⁷ Tapia López (2013) recuerda en su tesis “La narrativa para niños y jóvenes: una aproximación a su uso en las aulas en Enseñanza General Básica en Chile” a Gómez-Villalba (2002) cuando indica que “De esta manera la literatura contribuirá a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática. La competencia literaria ofrece el marco comprensivo desde donde podemos entender la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que hoy percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido” (p. 54).

Actualmente, el conjunto de la organización educativa busca incrementar mejores condiciones para la promoción de una educación de calidad y de promoción de la lectura dando fuerte atención a lo pedagógico. Resulta de interés que, en las últimas dos décadas, haya un incremento del campo de actuación socio educativo denominado promoción de la lectura (Munita, 2014) la cual hay que anclar a dos ejes importantes: por un lado, mejor ejercicio pedagógico, o rol del profesor, vía la reflexión y análisis docente y, por otro, mejor instalación de prácticas de educación literaria para animar a los estudiantes³⁸.

Apropiarse de búsquedas pedagógicas, en el contexto de la formación en didáctica, enfrentaba, de suyo, la necesidad de aportar respecto de cómo se van elaborando los sentidos, el valor, las respuestas del conocimiento de la educación literaria en aula y el desafío de reconocer que deben existir nuevas formas metodológicas para el abordaje de la práctica de lectura como herramienta eficaz de comunicación e interacción en comunidad escolar.

La situación anterior, es claramente evidente para el cambio de prácticas docentes como manifestación de una transformación profunda en el profesor/a en todo sentido: creencias, saberes, motivaciones, profesionalismo, valores (Tapia, 2013). Aun cuando el esfuerzo es focalizado, el potencial de cambio, de acuerdo a Hopkins (2009), está en la *epidemia educativa* que incluye un cambio en la forma de trabajar en la escuela, desde lo vertical a lo horizontal generando impactos positivos en el profesor y en todo el sistema educativo.

Asimismo, como se ha expresado, el abordaje del quehacer pedagógico debe emerger como una propuesta motivadora para que la interacción profesor y alumno se trabaje en conjunto aportando una perspectiva centrada, en primer

³⁸ Es clave la preocupación de que, si un estudiante no lee o no se anima a leer, entonces ¿cómo puede disfrutar del proceso de lectura? Es la pregunta que hace Munita (2014) para la versión del docente: ¿cómo puede un docente animar a leer, si él mismo no disfruta de la lectura? (Drapper, Baksdale y Cogorno, 2000; Kramer, 2001; Powell-Brown, 2003).

término, en la escuela³⁹, y, en segundo término, en el estudiante y, también, en la sala de clases.

Hay que tener en cuenta, dentro de esta área, que hay propuestas de actividad de aula como de secuencias didácticas, de máxima diversidad, específicamente las de Bordons, Díaz-Plaja, Lluch, Gallardo, Obiols, Palou (2006), entre otros. En esa línea, podemos observar que dicho quehacer constituye un conjunto de acciones que lleva a cabo un profesor con sus alumnos, al interior de la sala de clases, con el propósito de alcanzar diversas metas y objetivos.

Esta forma de trabajo se sustenta en la actualidad, con mayor divulgación, en el concepto de que un docente orienta, enseña y guía a un estudiante para que elabore su propio conocimiento de forma colaborativa, junto con sus otros compañeros, y de acuerdo a diferentes contextos construyendo, de manera negociada y en comunidad, las interpretaciones de la lectura y escritura literaria.

Hay que hacer notar que la base para ello es la proyección de la investigación educativa en aula con el objeto de establecer diversas situaciones de estudio y que puedan posibilitar nuevos mecanismos de análisis que ayuden a mejorar las actividades de lectura en las escuelas y a los docentes. Es clave, en este sentido, la conformación de líneas curriculares adecuadas y en sintonía a las realidades de los territorios escolares, según situación geográfica y entornos en que se desarrollen las actividades escolares.

³⁹ Temática que es abordada débilmente en Chile, de acuerdo a lo indicado por Munita (2010), y que conecta con la explicación respecto de que los estudiantes de pedagogía presentan una débil formación en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil. Este trabajo, a su vez, emparenta con lo que desarrolla Tapia López (2015) en su tesis La narrativa para niños y jóvenes: una aproximación a su uso en las aulas en Enseñanza General Básica en Chile.

Cuadro N°3. Ámbitos sugeridos para la investigación

Investigación centrada en procesos: procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de interacción, procesos de producción y de recepción, etc.
Investigación centrada en la metodología: enfoques didácticos, secuenciación y diseño de secuencias didácticas, revisión, concreción y adecuación curricular, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos.
Investigación centrada en contextos: los diversos contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas, pero también los contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos, así como los contextos que condicionan los discursos implicados. Un tema de investigación particularmente relevante es el aula como contexto comunicativo específico: el discurso del profesor, de los propios alumnos y los procesos de interacción que se establecen entre ellos durante las actividades y procesos de construcción de los aprendizajes
Investigación centrada en creencias: ideas, conceptos, supuestos, en suma, creencias de profesores y de alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan. En la enseñanza/aprendizaje, toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideas, conceptos, creencias de profesores y alumnos, de modo que esos supuestos o prerreferencias determinan y condicionan las características y modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son factores educativos de primer orden.
Investigación centrada en valoración crítica, adaptación, organización y secuenciación de contenidos: la investigación en lengua y literatura va mucho más allá de lo que la lingüística o la filología, en su conjunto, han planteado tradicionalmente.

Fuente: Coste (1994) tomado de Mendoza, (2011, p.42).

En definitiva, los nuevos contextos de producción de conocimiento, las interesantes propuestas literarias y educativas que se ofertan a los lectores y estudiantes de distintas modalidades de enseñanza y los grados de experimentación que concurren en el siglo XX (y el paso al siglo XXI), extienden y amplían el escenario general de la literatura infantil y juvenil y su didáctica estableciendo inéditas tendencias en el campo de la *lectura de la literatura* que, como decía Petit (1999), la lectura puede ayudar a los jóvenes, y niños, a ser un poco más sujetos de su propia vida. De acuerdo con eso, una de las cosas más atractivas de la didáctica de la literatura es el proceso de cambio que permite abrir horizontes en ciertas zonas críticas del mismo objeto “literatura” y a interrogarse, específicamente, acerca de la utilidad de la didáctica de la literatura vinculando la reflexión del sujeto lector, la evolución de los conceptos de didáctica y de literatura y la importancia de esta en la construcción del sujeto dentro de la sociedad.

2.1.2. La literatura infantil y juvenil: algunas delimitaciones conceptuales

El subtítulo con el que iniciamos este apartado considera los dos elementos más relevantes para un breve análisis de la literatura infantil y juvenil, LIJ: su definición conceptual y sus relaciones funcionales. A partir del interés por esta literatura, en particular, y entendiendo que ella remite a iniciar a los nuevos lectores en una apertura estética y cultural (Colomer, 2010), a través de la vía de la comunicación literaria, el fenómeno de la literatura infantil y juvenil considera una exclusiva forma de proponer un abordaje literario y educativo.

Por esa razón, la literatura infantil y juvenil es, seguramente, el terreno con mayor desarrollo de la didáctica de la lengua y la literatura en las dos últimas décadas ya por el hecho de que las prácticas educativas han ido haciendo suyo sus formulaciones, porque ha ido en aumento la publicación de diversas investigaciones en revistas indexadas, en sitios web y en libros o bien porque los títulos de libros se han convertido en éxito de ventas y en fenómeno editorial. La literatura infantil y juvenil comienza a entenderse como lo señalaba Mendoza (1999) como literatura, así tal cual. Es decir, -en un principio- sin

consideraciones objetivables y si tiene la expresión denominada “infantil”⁴⁰ es solo por un afán de delimitación temporal que, para el caso del arte literario, está circunscrita por los destinatarios lectores que tienen una edad determinada y unos gustos e intereses particulares⁴¹.

No obstante, esa definición también hay que considerarla en un contexto de especificidad tal como es el hecho de que la literatura infantil y juvenil, que ya sabemos tiene todos los elementos de la Literatura, también es una literatura que gusta a los jóvenes y que está destinada a ellos. Recordemos, en este sentido, lo que comentan Díaz-Plaja Taboada y Prats i Ripoll (1998)⁴² cuando dan una respuesta más taxativa a lo que es LIJ: la literatura infantil y juvenil es una literatura escrita por niños o jóvenes (con más valor sicopedagógico que literario), es una literatura supuestamente destinada a los adolescentes y es una literatura de imaginación en el sentido de que está adaptada a la comprensión e interpretación de la infancia y al mundo que les interesa a los niños.

Por otra parte, para explicitar todavía más esta terminología, Colomer recurre a la afirmación de que la literatura infantil es un discurso de adultos dirigido a los niños, donde se observa lo que se cree que un niño puede entender y comprender y lo que la sociedad adulta piensa que es bueno que conozca o no a determinadas edades. Desde esa perspectiva, se examina claramente lo que se piensa acerca de la infancia y, por extensión, también de la adolescencia, en una suma de saberes, percepciones y creencias que han ido evolucionando en la sociedad junto a diversos elementos como la estética, el sistema literario, la educación, la ideología, el consumo, entre otros aspectos.

⁴⁰ De acuerdo con Andruetto (2009) el adjetivo infantil debiera ser solo una palabra o denominación informativa, puesto que lo relevante es la carga estética que contiene la palabra sustantiva literatura; es decir, lo infantil debiera ser secundario ya que lo que importa es la calidad de la obra y no tanto su adaptabilidad a un destinatario específico.

⁴¹ Estas ideas están muy bien expresadas por el profesor Cerrillo cuando dice que: “la literatura infantil es, ante todo y, sobre todo, literatura (...) Si se le añade “infantil” no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y en menor medida por gustos e intereses lectores muy concretos” (2007:21).

⁴² Como señalan, de manera acertada, Díaz Plaja y Prats i Ripoll (2009) en el Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura de Martín Vegas (capítulo Nº 11, *Literatura infantil y juvenil*, p. 280-281).

De igual modo, los lineamientos descritos correlacionan también con las ideas del profesor chileno Felipe Munita (2010) sobre todo cuando vincula el quehacer de la LIJ en la absoluta necesidad de definir su rol en el contexto de la formación inicial docente en el país. Es decir, la literatura infantil y juvenil, y la educación literaria, debe fomentarse y desarrollarse en el transcurso de la formación profesional de un docente ya sea por integración curricular como por las reorientaciones de los programas de literatura en las pedagogías entregando investigación, criterios de selección de obras, análisis de corpus, entre otros elementos.

En la década actual, la literatura infantil y juvenil resigue caminos cada vez más orientados a la consecución de actitudes críticas, por parte de mediadores y profesores, y, por supuesto, de los lectores; una ampliación de sus horizontes respecto de los temas tratados en los libros y el fortalecimiento de nuevas formas que impulsen la búsqueda por el placer literario del receptor lector coadyuvando, inclusive, en los modos literarios estéticos de la “literatura para grandes” (o de lectores adultos)⁴³.

Por una parte, tenemos la asunción de tendencias con una marcada presencia psicológica (como son los conflictos, las crisis de maduración y desarrollo, la expresión de sentimientos, la amplia variedad de relaciones humanas, entre otros aspectos); por otra, tenemos la representación de géneros como los géneros fantásticos, la ciencia ficción, la renovación de temáticas populares o del folklore y la actualización (o modernización) entre lo que es literatura y los medios audiovisuales involucrando fenómenos propios de la época actual, como es el postmodernismo⁴⁴.

Actualmente, una parte importante de las investigaciones de la literatura infantil y juvenil, LIJ, se está dedicando a procesos de lectura, relaciones entre

⁴³ Colomer (2010), de hecho, recuerda que la misma literatura infantil y juvenil, y sus formas literarias, “han permeabilizado las fronteras entre la literatura para niños y los sistemas artísticos adultos” (p.159).

⁴⁴ “El concepto de postmodernismo describe una observación descentralizada del individuo y acentúa una visión relativista del mundo. (...) El arte postmoderno se caracteriza por rasgos como el contraste y mezcla de los elementos de género, el aumento de la autoconciencia de la artificiosidad de la obra, una presencia explícita de las reglas artísticas o la exploración de los límites y posibilidades a partir del juego con la propia tradición artística que las configura”. (Colomer, 2010: 165).

texto, lector; comprensión de sentido y valores asumiendo las contribuciones de la perspectiva de la estética de la recepción,⁴⁵ de la psicología cognitiva y de la investigación cualitativa, entre otras disciplinas.

Uno de los aspectos que podemos argumentar a favor de la importancia de ofertar propuestas de enseñanza literaria es la de observar que la literatura infantil y juvenil tiene que estar inserta en la escuela generando un diálogo cultural. De manera extensiva, educar en lectura conduce a una exigencia múltiple ya por mediación, innovación educativa, acceso al imaginario colectivo, aprendizaje de la lengua, etc. Tal vez una palabra que englobe estas consideraciones, en el contexto de la literatura infantil y juvenil, sea la expresión de *experimentación* para todo tipo de tratamiento artístico y de creación como para su interrelación con la educación literaria en aula y fuera de ella.

El punto de partida respecto del rompimiento de la tradición la dieron las literaturas de vanguardia a finales del S-XIX y principios del S-XX que, alejándose de lo canónico y tradicional, buscaban ofrecer nuevas experimentaciones artísticas, una mayor innovación y un número importante de creaciones estética-literarias. Silva-Díaz (2004) nos recuerda que, aunque hay mucha producción textual pertinente para ampliar la imaginación de los lectores, en el contexto de la literatura infantil y juvenil hay presencia, también, de innovación y desarrollo del aprendizaje del lenguaje. En este sentido la progresión de los análisis y debates se encuentra emparentada en lo que se observa a nivel de nuevas apreciaciones, los rasgos de la misma literatura infantil y juvenil, que ha ido sufriendo cambios, y las formas de innovación en que ha concurrido la misma literatura infantil y juvenil.

Por un lado, de acuerdo a lo que señala Stevenson (1999) el funcionamiento de la literatura infantil y juvenil, aunque preferencialmente la primera, se encuentra dado, de manera general, a las formas tradicionales o

⁴⁵ Mendoza (2006) en *Intertexto lector y literatura infantil* señala la relevancia del lector en la construcción del significado. Así se indica que "el texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito" (En Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*.p.97).

convencionales, aunque reconoce que nuevas formas textuales y literarias rompen esa tendencia:

la literatura infantil, por lo tanto, no es un género dado a la innovación, y demuestra más bien una preocupación de preservar las estrategias narrativas convencionales. Las ficciones experimentales y la investigación sobre las convenciones están, por lo general, años atrás que las de la literatura para adultos (Stevenson, 1999: 10).

Por otro lado, una posición diferente respecto de los razonamientos acerca de la literatura infantil y juvenil la ofrece Nikolajeva (1996) cuando indica que la literatura infantil, por ejemplo, tiene conexiones con la literatura postmoderna y su emparentamiento se encuentra en el hecho de que ambas literaturas tienen una preocupación respecto de la realidad y la ficción. Es evidente que la literatura infantil y juvenil, con todos sus grados de experimentación, busca conseguir cada vez más consensos en torno a la necesidad de instalar expresamente su atención en los niños y jóvenes y en las distintas modalidades de adaptación al lector.

Por otra parte, parece lógico que, si la misma literatura infantil no alcanzara los grados de rompimiento de los convencionalismos, en tanto innovación total o rupturismo, entonces la literatura juvenil presentará o alcanzará rasgos de mayor manifestación de innovación. El mejor ejemplo de ello es el libro-álbum que se ubica, a lo menos, como un artefacto de novedad e innovación editorial, a modo de decir de Stevenson (1999) y que permite aumentar el espectro lector e iniciar de mejor forma la comunicación y competencia literaria en lectores adolescentes.

2.1.2.1. Funciones de la literatura infantil y juvenil

La literatura que leen los niños y jóvenes adolescentes están fundamentalmente impulsadas por la educación y formación cultural, es decir, por la escuela. De hecho, cada vez más los catálogos de obras literarias en los colegios crecen de manera permanente y son incorporados en las programaciones semestrales y anuales. Sin embargo, esa necesidad de fomentar el hábito lector no siempre entrecruza con la noción acerca de las funciones de la literatura infantil y juvenil, puesto que esa práctica didáctica habitual tiene que estar delimitada con la caracterización de la LIJ y sus funciones vía el mediador de turno.

Esto ayuda a que gran parte de esa promoción acerca de las características y funciones se encuentren sectorizadas en el ámbito escolar que es la única posibilidad de ofrecer una promoción real de enseñar cuáles son los puntos de vista centrales de la LIJ. A saber, si consideramos las ideas de Rovira (1988) serían que su público, o audiencia, son los niños y jóvenes; que los temas están organizados por vida cotidiana de niños y adolescentes, aventuras, miedo e intriga, fantasía, arquetipos, amor adolescente, apareamiento de héroes, búsqueda de identidad, presentación y resolución (en algunos casos) de conflictos, implicación del lector en la búsqueda de identidad, etc.

Pero, también habría que mencionar, recordando a Colomer, que el lenguaje, independiente del género, es sencillo, y también deliberadamente complejo; que el tono y nivel de lengua es propio o cercano a los niños y jóvenes; que el diálogo se hace más breve y económico; que las narraciones adoptan diversas modalidades, desde la tradicional lineal, en algunos casos, hasta la progresiva, con rompimiento narrativo, y con fuerte raigambre psicológica. Que las obras LIJ exploran los juegos metaficcionales y que se fragmentan y se entremezclan géneros y elementos; que hay presencia y énfasis por los temas de multiculturalidad y con evidente reflejo de la sociedad post industrial; que hay presencia y colaboración entre texto e imagen; que se

asume la crítica social y se presenta el juego y la fantasía épica juvenil pasando por la reformulación de temas propios del folklore y con narraciones de ciencia ficción y de creación por una nueva épica.

Con miras de establecer, entonces, cuál o cuáles son las funciones específicas de la literatura infantil y juvenil, se hace necesario reflexionar respecto de algunas convenciones. El aprendizaje de las formas literarias a nivel infantil y juvenil requiere de un dominio técnico y de un desarrollo de las competencias lectoliterarias. De acuerdo a lo consignado por Colomer (2010) la LIJ debe observarse y tratarse como literatura puesto que incorpora expresiones culturales, estéticas y literarias explícitas e implícitas que ofrecidas a niños y adolescentes transmiten el conocimiento de la condición humana, la serie de símbolos, mitos y pervivencias de los seres humanos, etc. Con posterioridad a la década del sesenta, la literatura infantil y juvenil asume los requerimientos de la misma sociedad y, por ende, contiene distintos rasgos, formas y recursos de ella, por lo que, de manera sintética, las principales funciones de la literatura para niños y jóvenes, que son tres, se caracterizan por asumir una multiplicidad de significados, por la alta naturaleza de fragmentación narrativa, por el notable aumento de las alusiones intertextuales y por incluir las ambigüedades entre la realidad y la fantasía de la ficción creada, entre otros aspectos:

a) dar inicio al imaginario colectivo⁴⁶: el cual es compartido por toda la sociedad en que se vive;

⁴⁶ La importancia de la literatura como depositaria central de nuestras experiencias tiene su correlato en pugna respecto de que en el sistema educativo la misma literatura ha ido en disminución o en decreción. Colomer (1999, 2010) indica que esa pérdida de centralidad se debe al mismo principio de nuestra realidad colectiva obnubilada. Son los cambios sociales, las transformaciones vertiginosas, los progresos tecnológicos, entre otros, los que determinan las formas de conocimiento y su, posterior, transmisión. Agregamos que, por otra parte, la emergencia del discurso tecnológico y científico eclipsó el prestigio de las humanidades en una alarmante contraposición que ha llevado a denunciar el fin de la cultura de la palabra (Steiner, 1990). Sabemos que el imaginario es una dimensión social fundacional de la realidad humana que supone la capacidad creativa de invención de formas y sentidos que permiten instituir relaciones de orden y des-orden distintas a lo natural y que, por la vinculación a las funciones de LIJ, se tiene que acercar a los niños y jóvenes al imaginario humano contenido en las obras de la literatura. Colomer dice, al respecto, que el término "imaginario" ha sido utilizado "por los estudios antropológicos-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como formas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas" (Colomer, 2009: 16).

- b) desarrollar el dominio del lenguaje a partir de todas las miradas y formas artísticas;
- c) Presentar una representación articulada del mundo para socializar a las generaciones nuevas.

Con posterioridad a la década del sesenta, la literatura infantil y juvenil asume los requerimientos de la misma sociedad por lo que presenta un giro hacia la modernización de sus propuestas. Así, surge una forma distinta de observar el mundo apostando a nuevas situaciones, privilegiando un discurso distinto y modernizando su representación del mundo puesto que busca asumir la transmisión de nuevos valores como es el caso de la imaginación al ser considerado como uno de los valores personales más propios y distintivos del ser humano.

En particular, y en un sentido propositivo, las funciones de la literatura infantil están asociados también a que se articulan en un espacio privilegiado y único: al espacio de sala de clases donde, en muchos casos, es el lugar donde por primera vez un alumno da cuenta de un aprendizaje literario. La presencia y familiaridad de la LIJ, con los insumos literarios vinculantes como son los textos, por ejemplo, está estrechamente relacionado con lo que describía Meek (2001) cuando indicaba que desde niños se aprende el poder de la palabra, pero dentro de un proceso de adquisición del lenguaje. Si parafraseamos esa aseveración podríamos decir que la literatura ayuda a los jóvenes a acrecentar su imaginación, su representación del mundo, su dominio del lenguaje y supera la individualidad del acto de lectura confirmando lo que dice Colomer (2009) en el sentido de que un profesor o un mediador puede sostener la voluntad de leer de los niños y los adolescentes.

Por este motivo resulta clave lo que indica Mendoza Fillola (2010), en su parámetro acerca de las conexiones y desempeños de las funciones de la literatura infantil y juvenil, cuando indica que se dirige a los niños y jóvenes y que se matizan desde una proyección de valores de la cultura, pasando por la

apreciación del hecho literario (a través de la participación en los fenómenos de comprensión y de placer como receptor de una obra) hasta el establecimiento de nexos intertextuales y la formación del hábito lector.

En último término, si nos situamos en el contexto de educación secundaria, una línea adecuada se encuentra en estimular la cooperación e interacción del receptor adolescente, que para el caso de los libros-álbum, por citar el tipo de texto de este estudio, conecta con la idea que todo el proceso se potencia con obras de la literatura infantil y juvenil las cuales “serán materiales clave para estimular la construcción de la competencia literaria del alumno” (2010:14) y entender sus formas y actuaciones de lectura⁴⁷.

2.1.3. De la competencia lectora a la competencia literaria

Los procesos de evolución y desarrollo de áreas tan implicadas y cercanas como son la *competencia lectora* y la *competencia literaria*, ha quedado patentada por las diferentes líneas de investigación que han orientado, de una particular forma, la transición en el cambio de paradigma y en la comprensión acerca de las formas de enseñar(las) o transmitir(las). Dicho de otra manera, es pasar desde una modalidad formal y tradicional de *enseñanza de la lectura* y que podemos hacer similitud, también, con la *enseñanza de la literatura* a trasladar el enfoque a una *educación de lectura y educación literaria*. Estos conceptos que en Colomer (1991) están expresados desde una línea de asumir la “educación literaria” enfatizado por la formación de la competencia de lectura, de un modo específico, o bien, en Mendoza (1999) con su línea de formación para la recepción lectora, tienen una intención de contemporizar las temáticas acerca de lo que es el acto de leer⁴⁸, el itinerario

⁴⁷ Recordemos lo que recoge Cruz Calvo (2013) a propósito del dinamismo de la lectura (o del acto de leer) como actividad de índole cognitiva y sensitiva, también: Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos - manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados- manejados de diversas maneras por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos. (Cavallo & Chartier, 2011: 29).

⁴⁸ Lectura, según el Diccionario esencial de la lengua española, RAE, (2006), consiste en la acción de leer. También es obra o cosa leída, una interpretación del sentido de un texto, y más ampliamente equivale a la cultura o conocimientos de una persona. Leer, en tanto, es la práctica de pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados y, asimismo, entender o interpretar un texto de determinado modo.

de aprendizaje de los estudiantes cuando interactúan con un texto (ya sea de lectura o de estudio) hasta la programación de los cursos de lectura en la enseñanza básica y media e inclusive, universitaria.

En concordancia con lo anterior, Duran (2009) nos hace una interesante reflexión acerca de la lectura vinculando en ella el dinamismo que acompaña la capacidad de percibir junto a dos facultades importantes del cerebro humano como son el reflejo de anticipación y el reflejo de simplificación:

la lectura es, evidentemente, una actividad y, como tal, se encuentra sujeta a un proceso de aprendizaje. Acción o actividad que hay que contemplar aquí y ahora como el desarrollo progresivo y gratificante de la competencia humana para el intercambio comunicativo, con incidencia individual y colectiva dentro de la historia y el marco sociocultural. (...) El reflejo de anticipación es aquel que permite prever o proyectar, de entre todas las opciones que abren expectativas ante nosotros, aquella que 'seguramente' sucederá. (...). El reflejo de simplificación es aquel mediante el cual resumimos o sintetizamos una estructura compleja en una simple. (...) Así pues, y gracias a los dos reflejos mencionados, que complementan el mecanismo de percepción con el de cognición, la lectura constituiría una dialéctica entre la protención (espera de lo que pasará) y la retención (memoria de lo que ha pasado) a partir de lo que se está viendo (señal). (Duran, 2009: 36).

Para esta misma autora, leer es un acto contributivo de idas y venidas entre el pasado, presente y futuro propia de la mente del ser humano y cuyos elementos enlazantes (o "partitura", como ella misma la nombra) es claramente gráfico ya que obedece a las letras o imágenes lo que, con posterioridad, compromete al lector a estar permanentemente en interpretaciones y a interrogarse respecto de ellas. Esto último, daría motivo para ir descubriendo cómo es la relación del sujeto lector frente al mundo o cómo es el descubrimiento de uno mismo en relación con el mundo.

Teniendo en cuenta este planteamiento base, podemos observar que, al abordar la lectura, *ese bello trabajo de interacción y de producción de significados*⁴⁹, debemos correlacionarla con alguna de las teorías que han analizado dicho fenómeno, lo que es primordial también para este estudio. En este contexto, implica mencionar -de forma particular- la referencia metodológica, tal vez la más importante en los últimos treinta y cinco años, como es la *recepción lectora y sus conexiones culturales*⁵⁰, puesto que permite sobrepasar el ámbito tradicional del hecho de lectura, y del hecho literario, tanto por los cambios que se manifiestan en sus formas discursivas, también en la creación/producción de obras como por el manifiesto cambio de funciones debido a la incorporación de nuevos tópicos y formas de ficción, entre otros ámbitos de interés.

Hay que tener en cuenta que centrarse en lo que significa relacionar lectura con competencia, es vincular un elemento de acicate (Mendoza,1994), para concebir las actividades de clase, al tener en cuenta los procesos por los que un alumno-lector reduce los desvíos (usos literarios del sistema) a través de procesos racionales del discurso literario y hecho lector, en virtud de sus propios intereses. En el contexto educativo y literario, el concepto clave es el de lector como sujeto activo de su proceso de lectura el cual enlaza con la teoría de la recepción (Iser, 1987)⁵¹ otorgando particular énfasis a los contextos de producción y recepción de la obra. Esta, a su vez, se describe como el lugar virtual donde confluyen el lector y el texto⁵² y en el cual no puede observarse

⁴⁹ Fuente de la expresión en cursiva: redacción propia del investigador.

⁵⁰ Como bien señala Iser (1987) a propósito de cuando ocurre, en un lector, la descontextualización del proceso de lectura con el hecho literario: "el texto literario, frente a la lengua que él imita o parasita, aparece como un discurso enteramente descontextualizado".

⁵¹ Es interesante lo que indica Arizpe y Styles (2004) al decir lo mucho que debemos a Iser y Rosenblatt las formas acerca de cómo entendemos el proceso de lectura; "En el corazón de la experiencia de la lectura se encuentra la brecha en el texto que el lector debe llenar, lo que por supuesto se advierte de manera más notable en los libros ilustrados" (p.45). A su vez Rosenbaltt (1978) indicaba que "El trabajo literario existe en un circuito vivo que se establece entre el lector y el texto; el lector infunde significados intelectuales y emocionales al modelo de símbolos verbales y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos. Afuera de este proceso surge una experiencia imaginativa más o menos organizada" (1978:25).

⁵² Wolfgang Iser, teórico alemán, dio forma al concepto de lector implícito y estableció ilustrativamente acerca de la construcción de significados entre los lectores y los escritores. Eso permitió saber que "el texto representa un efecto potencial que se actualiza durante el proceso de lectura (...) los polos texto y lector, junto a la interacción que se lleva a cabo entre ellos, forman el plan básico sobre el cual se construye una teoría de comunicación literaria (...) (la respuesta estética al leer es) una relación dialéctica entre el texto, el lector y su interacción" (1980: IX-X).

solamente la propia realidad del texto ni tampoco la subjetividad interpretativa del lector, de manera aislada. Ciertamente, el ámbito de extensión, es la suma de ambos elementos con el fin de interactuar en el proceso de lectura generando diversas comprensiones, expectativas, interpretaciones y significaciones.

Al mismo tiempo, otro autor, Jauss (1986), considera relevante tener en cuenta las aportaciones personales del lector más aún cuando la lectura es un proceso individual por los hechos de comprensión e interpretación que debe realizar. El aprendizaje significativo se estima en desarrollo cuando el lector-receptor-estudiante va organizando su proceso de lectura y fija o sugiere su potencial interpretación reconociendo situaciones y experiencias de vida. Esta propuesta coloca en juego un nuevo plano como es la experimentación estética al explorar, el lector, situaciones de vida reconocidamente que le afecten asumiendo una posición de observador. Esta tarea, entonces, permite definir el placer estético en torno a lo que puede vivir y experimentar un lector asociando dos elementos en la actualización de la percepción de una obra: por un lado, la experiencia pasada (que vincula la obra) y, por otro, un horizonte social que tiene relación con la experiencia y las expectativas del lector receptor.

Lo anterior, puede relacionarse con una propuesta teórica todavía más ambiciosa: Eco (1979) señalaba, por ejemplo, al definir una obra de arte que esta era un signo icónico en el cual se integra el significado en la misma realidad física que el significante, es decir, una obra siempre estará abierta para ir encontrando diferentes formas de comprensión, interpretación y significación (en un mismo significante) colocando de manifiesto el poder del lector-receptor al momento de elaborar sus articulaciones internas y sus procesos de construcción de significado. En opinión de Eco, este campo de los textos abiertos contribuye al acuerdo de que las múltiples interpretaciones posibles, ante una obra, se van reforzando de una u otra manera de modo que no se excluyen, sino que permanentemente el lector va rellenando los espacios que van quedando (en blanco) en la referencia de que un texto se crea para que un lector (alguien) lo vaya siempre actualizando.

Lo anterior constituye, a todas luces, una fuente importante de reflexión teórica de una época que, en perspectiva, está experimentando un nuevo periodo como cambio cultural. En este escenario, el libro, la obra literaria, el lector y los procesos de lectura alcanzan una representación consular desde el punto de vista de la perspectiva cultural, la estética, la enseñanza de la literatura y las concepciones de la lectura y la literatura. La descripción e indagación que realiza Lyotard (1987), por ejemplo, es clave para explicar el fenómeno de la búsqueda de la realidad, de las cosas y el mundo al nombrar el periodo donde no hay miradas dualistas⁵³ ni miradas únicas respecto de la realidad circundante: la posmodernidad.

Dada la importancia del confronte entre el posmodernismo con la modernidad, esos estudios también llegan para influenciar el ámbito de la literatura infantil y juvenil, a los estudios acerca de la lectura, como a la cultura, en general, reaccionando contra lo tradicional y las convenciones, cuestionando la exagerada visión de la ficción realista en la literatura y proponiendo una forma de leer de manera más activa incluyendo dejar atrás la edad como una entidad definitoria para dicho aprendizaje.

Hoy, en un contexto que está determinado por mucha evidencia científica acerca de cómo aprenden a leer los niños, resalta una evidencia interesante desde la National Association for the Education of Young Children, (NAEYC, 1988; Swartz, 2010) que indica que la actividad más importante para promover el desarrollo de la competencia lectora progresiva y continua, desde los primeros años de vida, es la lectura compartida de los adultos con los niños. Villalón (2013) indica, al respecto, que los niños y niñas que participan de esa experiencia de un modo permanente e ininterrumpido en el tiempo en el contexto familiar y en los establecimientos escolares, presentan un interés sostenido y progresivamente más complejo por los libros ya que los abren, los

⁵³ Es una forma de observar las cosas de manera simplificada, muchas veces oficial, que desvirtúa los contenidos, asumiendo principios o generalidades duales. Un ejemplo, en literatura, es el caso de “civilización” o “barbarie” en la novela Doña Bárbara.

hojean, los manipulan desde diversas formas, señalan las imágenes, piden a los adultos participar de la experiencia⁵⁴.

La suma de esas aportaciones⁵⁵, las cuales -de forma sucesiva- se han ido incorporando a los procesos de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria, proyectan una directa relación con el enfoque que hoy se da a todo el desarrollo de la competencia lectora y literaria. Ambas competencias, a modo de decir de Mendoza (1999), por ejemplo, correlacionan desde un enfoque receptivo con un tercer elemento, como es el intertexto lector. Este intertexto participa en la composición básica de la competencia literaria ya que tiene directa incidencia en el esfuerzo que hace un lector para ir actualizando y gestionando sus saberes, referencias, recuerdos y asociaciones, respecto de una obra.

A partir de la orientación de la competencia literaria como un saber que se desarrolla de manera paulatina en los estudiantes (a través de diferentes cursos y a la variabilidad de los elementos que contienen las obras literarias) el lector va reconociendo sus progresiones y restricciones como sujeto en formación. La competencia literaria, podría decirse, que permite confirmar su presencia a partir de una actuación, in situ en aula, reconociendo y diferenciando las obras estético-literarias, actualizando los textos, que son su referente elemental más allá, inclusive, que la misma teoría puesto que su objetivo es formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.

Por otra parte, esta sintética vinculación entre los tres conceptos mencionados, supone asumir que la noción de competencia lectora, parafraseando a Culler (1978), *“no es una actividad inocente”* ya que está cargada de procesos de adquisición y de actuación porque, como bien nos

⁵⁴ Villalón (2013) nos recuerda que “se ha comprobado que esa experiencia incide además en la adquisición de conocimientos y en una mejora significativa del lenguaje oral, especialmente del vocabulario comprensivo y expresivo. Estos logros son aspectos fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora, para la cual son muy importantes los conocimientos previos”. (2013: 338).

⁵⁵ Este estudio no pretende hacer una revisión exhaustiva respecto de todas las teorías relacionadas con la lengua y la literatura, sino hacer mención de ciertos autores importantes que han tenido vasos comunicantes con la didáctica y la educación literaria puesto que hacen sentido en algunas líneas de nuestro estudio.

recuerdan Meek (1988) y Colomer (1988) al decir que los *textos enseñan a leer*, esos procesos suponen directamente una interacción activa y una utilización de una serie de estrategias (Solé, 1993)⁵⁶ para incrementar nuestra comprensión.

Lo anterior, conecta a su vez con la definición que entrega el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)⁵⁷ la cual indica que la competencia lectora “es la capacidad de una persona para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos, y comprometerse con ellos de modo de alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (PISA, 2011: 14) lo que deja al lector con una enorme responsabilidad al momento de actualizar interpretaciones y significados de un texto ayudando a configurar el nuevo objetivo para la educación literaria y cultural.

Estas relaciones, que se asumen finalmente en un cambio de orientación para activar las capacidades receptivas, significativas y textuales en los lectores, podrían resumirse en tres dominios:

- la competencia literaria es variada y compleja (por la multiplicidad de obras) a la hora de asumir ámbitos de interpretación de un texto e incluye saberes, conocimientos y dominios,
- la competencia lectora presenta una visión multidimensional de la capacidad de un lector incluyendo un conjunto de saberes operativos sobre la lengua escrita y sobre los textos,
- el intertexto es un activador de conocimientos del lector amparado en una serie integrada (y acumulada) de saberes.

⁵⁶ Algunas estrategias son: dotar de finalidad personal a la lectura, planificar la mejor forma de leer; inferir, interpretar, integrar la nueva información; elaborar, integrar, sintetizar la información.

⁵⁷ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) surge en 1997 como iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y representa un esfuerzo de una serie de países que participan de la iniciativa, entre ellos Chile. Su objetivo es medir, de forma representativa a nivel nacional, a estudiantes de 15 años respecto de áreas como Lectura, Matemática y Ciencias.

El interés por estos comportamientos y construcciones culturales resulta, pues, indiscutible, para el contexto de este estudio. En la actualidad hay un consenso en torno a dominar las dos competencias y asumir, en condición temprana, la formación del intertexto lector, esencialmente por el aprendizaje mediado del docente y porque los tres elementos están condicionados por elementos socioculturales. Uno de ellos, por ejemplo, marcado por las tecnologías de la información y la comunicación por lo que se plantean mayores exigencias en el aprendizaje de la lectura y escritura para la población que es necesario atender de una manera efectiva (Laluzza, Crespo y Camps, 2008).

2.1.4. El libro-álbum: una herramienta para construir sentido de lectura

Una manifestación actual de la literatura infantil y juvenil con abundante espacio semántico es el libro álbum o álbum ilustrado⁵⁸. Experimental, aperturista, contradictorio, discursivo, artístico, metaficcional, ambivalente, llamativo y sintético, entre otras características, posicionan a este texto como el referente de mayor interés en la cambiante cultura actual.

Esta modalidad de texto literario denominado *libro-álbum* constituye por definición un producto artístico con una serie de relaciones a nivel de la doble codificación que posee: palabra e imagen o bien, texto e imagen. En esta dirección, es importante resaltar lo que afirmaron Nikolajeva y Scott (2001) al plantear que esa vinculación se debe a que cada código comunica y expresa cosas diferentes: por un lado, las palabras se mueven en horizontes diegéticos y por otro, la imagen lo hace a través de formas miméticas.

⁵⁸ Algunos autores como Ruiz Campos (2007) lo denomina álbum ilustrado; Hoster y Lobato (2007) lo define como un conjunto armónico de imagen gráfica y texto literario cuidadosamente elaborado; Hanán Díaz (2007) indica que, desde el punto de vista editorial, el álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. De acuerdo a la reconocida profesora e ilustradora catalana Teresa Duran (2008) es una modalidad de libro llamada álbum en Francia, picturebook en Inglaterra, libro álbum en Iberoamérica. Puede ser definido desde el punto de vista de sus propiedades físicas, y entonces, lo más normal entre libreros y editores, los productores, es definirlo como un libro de tapa dura, de gran formato, profusamente ilustrado, apto para los pequeños lectores, etc., definición todavía habitual entre los círculos educativos, aunque sin percatarse que dicho modo de definir lo mismo vale para un atlas que para un catálogo de papeles de empapelar. Es, por cierto, un género nuevo para la formación lectora y la formación estética de niños y jóvenes.

Estas observaciones tienen en cuenta que los niveles estético-cognitivo de los niños y jóvenes plantean vincular la promoción de un valor didáctico y formativo de los libros-álbum los cuales, a su vez, se perciben con una manifestación de las nuevas técnicas y contenidos así como la participación de sus retos y significados de lectura⁵⁹. A su vez, existe una legitimización respecto de lo que esta literatura reivindica: por un lado tenemos las novedosas formas visuales de la narración; y, por otras, consideramos las demandas del lector con sus respuestas, el cambio de valores que permite y la asunción y transmisión de nuevos sentidos sociales. Al mismo tiempo, hay que considerar los objetivos que tienen las escuelas para desarrollar la temática de la lectura, y más aún, los relacionados con la lectura literaria⁶⁰ y visual. Para esas tareas, como bien dice el profesor Antonio Torrado (1998), citado por Duran (2008), la escuela no es todavía el espacio para desarrollar de forma óptima la competencia de lectura semiológica, con todo su potencial formativo, en el alumnado. Tampoco es el lugar donde se considere a la comunicación visual un asunto relevante de la comunicación humana en tanto interpretación, organización y presentación textual visual de una obra puesto que educarse en aprender a ver mediante imágenes alegóricas, metáforas visuales, secuenciación de imágenes sucesivas, entre otras formas comunicativas, es complejo en el panorama educativo actual, aunque mucho se ha avanzado en dicho contexto⁶¹.

Por otra parte, el desarrollo de estos modos de abordar el libro álbum, en contexto escolar, se lleva a cabo cuando la preocupación por la escolaridad literaria se entiende como un trabajo de implicancias entre varios actores a partir de los mediadores e instituciones, la política educativa de un país y los

⁵⁹ Sería, parafraseando a Kristeva (1969), recuperar ideológicamente un acto de pleno interés, ante el designado, operativamente, como texto.

⁶⁰ De acuerdo a Monereo (2009), hay interesantes y recientes trabajos de autores de los Países Bajos (Roelofs y Sanders, 2007) quienes abogan por un modelo interpretativo más que normativo/preceptivo a través del cual es clave también evaluar a ese profesorado referenciado en su actuación y a la luz de las consecuencias que tiene ese quehacer por parte de sus estudiantes, ya sea a nivel individual como a nivel grupal indagando motivos y razones que subyacen en la actividad docente (PISA como excusa, 2009).

⁶¹ Recordemos el trabajo de Mekis (2013), en Chile, acerca de la labor de los mediadores de lectura, la serie de recursos y medios que se coloca a disposición a los docentes y estudiantes, el valor del espacio CRA (Centro de Recursos del Aprendizaje) con el objetivo de innovar en el campo pedagógico para ir mejorando los comportamientos lectores.

programas de estudio que definen la complejidad de las prácticas lectoras en los estudiantes. Todo eso se puede atribuir a los hallazgos de la investigación educativa y literaria⁶², a los avances de la psicología cognitiva (acerca de lo importante que es aprender tempranamente con libros relevantes y de calidad), al quehacer de las distintas formas de familia que presentan o generan una dedicación al tiempo de lectura, a la abundante producción editorial de las últimas décadas, a las perspectivas alfabetizadoras en cultura visual⁶³, entre otros.

Pero también en esta naturaleza de desarrollo, que es indudable, se presenta una condicionante al momento de construir significados con libros álbumes puesto que, si nos acogemos a la opinión de Hunt (1994), se manifiesta en situaciones que no siempre hacen objetivas dichas mediciones y que se dirige, también, a remirar e innovar en las observaciones curriculares y en los dispositivos de las evaluaciones. Estas cuestiones requieren que la enseñanza⁶⁴ con este producto de nueva tendencia sea abordada bajo la forma de un proceso continuo, aun sabiendo que :

el acto de evaluar, de hecho, altera el acto de construir significados (lo cambia de literario a funcional) y en parte (hasta lo que yo he podido descubrir) se debe a que no hay un acuerdo sobre qué constituye probablemente el “significado literario” o el entendimiento o la comprensión de él (Hunt, 1994:223).

⁶² Mendoza (1998) insiste, por ejemplo, en Tú, lector acerca de las ventajas que aporta el hecho de ir creando el hábito lector, pero también eso tiene un hándicap: la insistencia no siempre es bien dirigida a ese hecho.

⁶³ Las comprensiones de la cultura visual concentran elementos desde el punto de vista de lo cotidiano y común de las personas haciéndolo cercano y con mayor posibilidad de construir conocimiento estético y visual. Duncum menciona que: “Aesthetics is viewed in site-specific and social terms – in what has become an ordinary language sense of the word as applied to everyday experience as diverse as sport, consumer goods, plastic surgery, television and so on. I argue that adopting this use of aesthetics is particularly useful for those advancing a visual culture approach to art education (2007: s/p). Es decir: “La Estética es vista de manera - específica en términos sociales – en lo que se ha convertido en un lenguaje común de la palabra aplicada a la experiencia cotidiana tan diversa como el deporte, los bienes de consumo, la cirugía plástica, la televisión y así sucesivamente. Sostengo que la adopción de este uso de la estética es particularmente útil para avanzar en un enfoque de cultura visual para la educación artística” (traducción propia).

⁶⁴ No olvidemos que a pesar de innumerables trabajos y resultados de investigaciones acumulados sobre la contribución de los textos gráficos verbales (y también no verbales) al proceso de aprendizaje, aquellos no han recibido el posicionamiento y atención, como se merecen, dentro del sistema educativo y pedagógico (Kress, 2003).

2.1.4.1. Los libros álbum en diálogo con la postmodernidad y la cultura visual

La promoción del libro álbum se ha extendido en la época postmoderna⁶⁵ para compartir marcos funcionales con la cultura actual, la sociedad y la escuela. Sobre este último aspecto, sumado al entorno de las nuevas prácticas educativas, es pertinente recordar que el libro-álbum tiene una evolución y una instalación en el marco editorial y en el marco educativo hasta llegar a ser un objeto atractivo y de culto, inclusive. Un hecho verificable es que se considera un objeto cultural, un llamativo objeto en una librería, un texto que, en su conformación narratológica nos comunica algo (o nos es capaz de contar algo) a través de sus múltiples elementos que lo conforman. (Hanán Díaz, 2007).

Existe, por extensión, el inequívoco convencimiento de que la comprensión de los libros-álbum, que se encuentra acompañado de los nuevos soportes de la cultura visual y la comunicación digital, incluyendo la comunicación diferida⁶⁶, incorpora una nueva forma de asumir el proceso de aprendizaje que enfrenta al lector infantil y adolescente a ser interactuante y protagonista del acto de leer. Ahora bien, en un momento en que existen amplias mutabilidades en la cultura y en la comunicación y que se vuelca en permanentes cambios en el conocimiento, el consenso es clave para identificar el objeto del quehacer el vínculo para que se incorpore en la práctica cotidiana. En esta situación, el filósofo Lyotard (1987) identifica el objeto de ese trabajo-quehacer, a propósito de los puntos de vinculación para la apropiación cultural, con el nombre de *condición postmoderna*, es decir “la condición del saber en las sociedades más desarrolladas [y que] designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX» (Lyotard, 1987:4) persiguiendo,

⁶⁵ Algunos consideran la posmodernidad como una manifestación absolutamente nueva donde, a partir de los años sesenta, se comienza a producir una mutación cultural, una apertura a una nueva época y la entienden como una ruptura con la modernidad. Silva-Díaz (2005) recoge como rasgos de posmodernidad en literatura, la lista que indica Lewis en *Reading Contemporary Picturebooks* (2001): rechazo al realismo, construcción de artefactos, hibridación, conciencia lingüística, juego, intertextualidad productiva, participación y perplejidad del lector.

⁶⁶ Se trata de una comunicación “que acontece cuando, intencionadamente, emisor y receptor se encuentran fuera del contingente de inmediatez –al aquí y el ahora -, gracias a haber confiado el mensaje a un soporte de transmisión susceptible de ser codificado o decodificado de forma inteligente, con independencia de las coordenadas de espacio y de tiempo que lo originaron.” (Duran, 2009:19).

seguramente, las mejores ideas y fragmentos del pasado a fin de crear una nueva referencia⁶⁷.

Siguiendo esta perspectiva, podemos indicar que los temas que trata están asociados al *saber* y a sus formas de legitimación que, para su objeto de estudio, fueron sustentadas a partir de grandes relatos unificadores. Es este principio básico desde el que se genera la pregunta ¿cuándo nace, entonces, la postmodernidad? La respuesta como fórmula es una manera de explicar las diversas situaciones involucradas: cuando esos relatos unificadores pierden sentido, decaen en su trayectoria, pierden su vigencia dando origen a nuevos metarrelatos, o discurso totalizador, con base en otros fundamentos.

Con todo, para el plano de la legitimación/ deslegitimación, Lyotard (1987, 1990) da cuenta de esta situación la que a su vez da lugar a que, en esa secuenciación, la cultura pierda el equilibrio, o caiga en descrédito, producto de la pérdida de vigencia de los relatos legitimadores en razón de otros relatos que están en el nivel de lo no homogéneo y de lo no uniforme o lineal. Esa búsqueda de transformación da origen a que se asista a “profundas modificaciones que se constatan en la manera de hacer, de ser y de saber de las personas y que con la prudencia de la provisionalidad se designa esta nueva era con el nombre de postmodernidad”⁶⁸ (Duran, 2009:209).

En suma, estas nuevas formas de realidad artística y estética, en una especie de hibridaje del conocimiento confluyen en el objeto y práctica cultural del libro álbum. Es en este lugar, como lo decíamos, donde se presenta una forma de conocimiento que reconoce las experimentaciones o prácticas de lo posible. Nos parece, de acuerdo a lo anterior, que se deriva un interesante antecedente relacionado con el libro álbum respecto de cómo surge en la industria editorial y por la cadena de significantes que se entregan para que un

⁶⁷ Esta idea se recoge de manera más precisa en el capítulo 19 Posmodernismo identidades falsas, 1970-1989 del libro *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos* de Will Gompertz (2013).

⁶⁸ Postmodernidad en referencia a la centralidad de la cultura o un tipo de cultura que considera que los análisis críticos culturales poseen más representatividad que los análisis formales puesto que al momento de realizar unas distinciones, éstas se puntualizan en las relaciones e interrelaciones, las transformaciones personales y sociales, etc. Al respecto, Diamond y Mullen indican que “los postmodernos reemplazan la noción de un yo único y potente, un sujeto estable, unificado y consciente, por la idea de una comunidad de varios individuos en constante transformación, sin una guía clara, con luchas internas y pugnas por alcanzar la conciencia” (1992: 22).

niño o lector juvenil construya significados. Es decir, que el objeto libro álbum como fruto de una época (postmoderna)⁶⁹ contiene rasgos característicos como la relatividad de hechos y conocimiento, la rapidez, la simultaneidad, la fragmentación, su tendencia a la síntesis, la estructura, etc.

Sabemos por los trabajos de Duran (2009) que libro y lectura conviven, como manifestación cultural, en una *civilización de la imagen*⁷⁰, enlazados intergeneracional e intercomunitariamente. Se puede decir también en consonancia con Teresa Duran (2002) que el libro álbum ha pasado de la manufactura artesanal a la industria como una gran novedad e intención estética. Desde ese enfoque, Duran reflexiona, más tarde, en *Álbumes y otras lecturas* en torno de lo que significan dos prácticas culturales inmersas en el libro-álbum:

En lo que hoy por hoy tendría que designarse como álbum convergen como mínimo dos prácticas culturales derivadas de la transformación cultural que provoca la entronización de lo posible como forma de cognición. Por un lado, y en la actividad literaria, lo posible da lugar al fabulismo (de Calvino, Borges, García Márquez, Atxaga...) como corriente literaria ad hoc. Por otro el grafismo (de Chwatz, Munari, Glasser, Hedelmann, Mariscal...) se convierte en el vehículo de la comunicación estética (Duran, 2009: 210).

Hay que hacer notar que a la hora de observar las formas de producción artística en el contexto posmoderno, es relevante mostrar la presencia explícita de una serie de rasgos que, como indica Colomer (2010), presentan el contraste y mezcla de ciertos elementos de género artístico literario, una autoconciencia de la artificiosidad de una obra, una permanente exploración de nuevas posibilidades y límites rompiendo la tradición o convención artística,

⁶⁹ Teresa Duran indica, a propósito de la postmodernidad, que: "Se dice que se asiste a un cambio de era, caracterizado por las profundas modificaciones que se constatan en la manera de hacer, de ser y de saber de las personas y, con prudencia de la provisionalidad, se designa esta nueva era con el nombre de postmodernidad" (Duran, 2009: 209).

⁷⁰ Idea expresada por el escritor italiano Ítalo Calvino (1998) en el sentido de que estamos inundados por un sinnúmero de estímulos visuales y donde la imagen es de vital importancia para la formación del ser humano.

pero basándose en ella y con una presencia explícita de las reglas artísticas. Dicho fenómeno, está configurando un panorama en los libros-álbum, en tanto producto artístico-literario, para que las miradas estéticas o propuestas no eviten la amplitud de símbolos y significados. Por el contrario, desde ellos derivan principios de creación y ruptura, profusas alusiones referenciales o formas aproximativas para ilustrarnos el carácter lúdico de una narración. Esa tensión creciente de diversos elementos, formas y principios entre lo que dice un libro álbum y lo que allí se muestra, convierte a este gran vehículo de la forma gráfica y literaria en un acontecimiento literario, en una oportunidad de lectura y en un valioso instrumento didáctico desde el cual provocar efectos cognitivos en su recepción.

Ahora bien, si extrapolamos lo señalado por Colomer (1999) en el sentido de que la literatura posmoderna⁷¹ presenta múltiples juegos estéticos y miradas relativistas, podemos derivar los cinco principios que se asumen en la literatura infantil hacia la literatura juvenil puesto que hay una fusión de elementos que otorgan diversas funciones en el libro-álbum. Dichos elementos, y que es ofrecida como propuesta apuntan de manera sintética a señalar que existe:

a) una alta presencia de alusiones intertextuales⁷² tanto en obras como en el sistema cultural: existe una alta presencia de referencias, evocaciones, conexiones e interacciones de un texto con otros textos y sistemas culturales como el cine, el cómic, el dibujo, la pintura, etc. Lo relevante de este aspecto es que posibilita en el lector una actividad de reelaboraciones permanentes entre obras, personajes, acontecimientos, etc.

b) la presencia de la parodia, el humor y la desmitificación de objetos, sucesos o personajes: en el sentido de que las obras presentan una desmitificación en los sucesos, historias o personajes generando una especie de subversión humorística, a modo de decir de Colomer (2009).

⁷¹ En un estudio de Lewis (2001) matiza el paralelismo entre libro-álbum y el desafío de las convenciones que realizan autores como Eco o Calvino, indicando que el postmodernismo "tiene más que ver con los elementos estructurales y formales de los libros que con la sensibilidad cultural de los autores e ilustradores" (Lewis, 2001:99). En Silva- Díaz: *Libros que enseñan a leer, álbumes metaficcional y conocimiento literario*, p.25.

⁷² Es importante la consideración de que un texto incluye formas y referencias que se comparten con otros textos. Barthes (1968) señalaba que todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles.

c) la presencia del juego con las formas escritas de la cultura: aparecen en algunos textos la presencia de canciones, trozos o fragmentos de periódicos, noticias, adivinanzas, etc. que se entremezclan con la historia y los personajes.

d) la ambigüedad entre fantasía y realidad: los rasgos de la cultura actual se orientan hacia la incertidumbre y que, para el caso específico de la literatura narrativa, se presenta en una serie de elementos metafóricos y simbólicos que, a su vez, expresan una serie de significados.

e) el grado de fragmentación: desprendiéndose de las miradas completas o totalizadoras de la realidad surge una forma de observar a las personas y los textos de manera que éstos no siempre poseen una unidad o coherencia.

Hay que hacer notar, para este último aspecto, que la unidad se encuentra dividida, fragmentada, y de un significado que puede aparecer como sólido, o bien unitario, se desprenden otros significados los cuales se pueden conjugar, extrapolar, contradecir, etc. Si aplicamos esto a la literatura, observamos que las unidades narrativas son breves, la presencia de voz narrativa en un texto se traduce en variadas voces y los elementos que se incorporan también son múltiples, incluyendo el predominio de la ilustración e imagen.

Por otra parte, un fenómeno que impresiona y que hace especialmente necesaria la preocupación por las narrativas del libro-álbum y de todas sus posibilidades comunicativas (incluyendo los elementos mencionados anteriormente), es el hecho de que sea un producto cultural y editorial instalado en la cultura actual. Es decir, su existencia, como indica Nodelman, permite reorientar y reescribir las formas de estudiar las relaciones entre texto y lector; asimismo, impresiona que “sea el género más producido y leído entre niños y jóvenes; que sean libros con los que comienzan a leer y que sean las primeras experiencias de lectura autónoma” (Nodelman, 1998:19).

Esa sumatoria de elementos nos ayuda a situar el proceso de las múltiples lecturas, permite identificar que los libros álbumes, en tanto construcción artística y narrativa, invitan al lector a participar de juegos y retos de significado a partir de un concepto también posmoderno como es la *metaficcionalidad*

entendida para este modo como una respuesta estética a las nuevas formas de cultura: “un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad” (Waugh, 1990: 2).

En este contexto de amplificar miradas acerca del libro álbum, un autor como Lewis (2001) complementa y aporta a la doble conceptualización en la cultura del postmodernismo literario. Por un lado, con sus énfasis y posibilidades, identifica que los libros para niños se ven influenciados por la cultura postmoderna. Por otra, cuando afronta las relaciones de la metaficción, con todos sus rasgos y cuestionamientos, acerca de lo que se está escribiendo en las últimas décadas. Desde este último punto de vista y en el contexto de una literatura o escritura de experimentación, o de rompimiento de los convencionalismos, Lewis vincula esos contextos con la expresión llamada metaficción puesto que:

Metaficción es el término que mejor recoge el carácter de este tipo de escritura porque enfatiza el rechazo a dar por buena solo una manera de narrar e implícitamente hace mención a la misma esencia de la ficción. No obstante, el término que escuchamos es el de postmodernismo (Lewis, 1990: 78).

En ese sentido, lo que persigue este tipo de ficción es su forma de hacer cambiar la narración, diferenciándose respecto de la ficción realista y albergando la forma de su construcción. Esta concepción retoma el cuestionamiento de su propia ficción resultando innegable la indagación sobre ella misma. Esta perspectiva resulta convincente cuando Hutcheon (1980), expresa acerca de la metaficción, como aquella forma en que “la ficción sobre la ficción que incluye dentro de sí misma un comentario acerca de su identidad narrativa o lingüística” (Hutcheon, 1980:1).

De este modo, podemos llamar artefacto narrativo o estético al concepto de metaficción, aunque debemos enmarcarlo, por antecedente conceptual de la

definición, en el contexto de género, es decir, que en primer lugar está situado en el ámbito de la novela contemporánea. Sin embargo, se puede hacer una extrapolación a otras creaciones artísticas y con ello involucrar a determinados libros álbum. Así, nos hallaremos en un escenario donde, la lectura de dichos materiales, ofrecen a los lectores implicarlos en un afán dialéctico, crítico y didáctico. A diferencia de la literatura infantil en que el rasgo es lúdico, aunque también didáctico, razón por la cual Silva-Díaz indica que “la principal función de la metaficción en las obras para niños y niñas, no es desde luego, involucrar a sus inexpertos lectores en las profundidades de un discurso crítico” (Silva-Díaz, 2005: 60); en la literatura juvenil, el devenir se encuentra radicado en un ambiente más complejo en su estructura, con una amplia riqueza interpretativa y con temáticas que se adaptan a los intereses de los lectores.

2.1.4.2. Hacia una definición multidimensional del libro álbum

Estamos de acuerdo que, al encontrarnos en una sociedad de la imagen con una abundante inflación de textos con información visual, la imagen ha llegado a adquirir un poder de vital trascendencia. Así pues, si recordamos a Zunzunegui (1989), más del 80 por ciento del 100 de las informaciones que recibimos van por el medio del sentido de la vista (o mecanismo de la percepción visual) lo que ya nos dice -de forma predominante- cómo es el universo comunicativo contemporáneo. Hoy día, con el amplio caudal de visualización de la realidad, se abre paso dentro de los diferentes tipos de libros del ámbito editorial y educativo, un artefacto que contiene texto e ilustración: el libro álbum. En los últimos años, desde el contexto cultural y escolar anglosajón, francófono, catalán y español⁷³, fundamentalmente, se ha evidenciado el uso sistemático de recursos y de estrategias didácticas que atienden a la incorporación del libro-álbum para una perspectiva de imaginario humano tratado desde la literatura, que dicho en palabras del profesor Tzvetan

⁷³ De manera sintética, los aportes centrales, para el caso del catalán, son de Mendoza (1999), Duran (1999,2001), Díaz-Plaja (2009), Lluch (1998), Colomer (1995,1998); en el contexto francés, Perrot (1978,1999) y en el contexto anglófono, las contribuciones vienen de Metcalf (1997), Dresang (1999), Lewis (2001), Sthepens (1997), Kummerling-Meibauer (1999).

Todorov (2007) apuntan a que “la realidad que la literatura aspira a comprender es, sencillamente (aunque al mismo tiempo, no existe nada más complejo), la experiencia humana” (Todorov, 2009:78).

En lo complejo que es generar definiciones taxativas, existen muchas denominaciones e inconvenientes para una precisión, por lo que coincidimos con Silva-Díaz cuando indica que “todavía no existe acuerdo en dar nombre, definir y establecer la genealogía de este producto editorial” (Silva-Díaz, 2006:23). Lo anterior, se presenta por la serie de dificultades metodológicas para los análisis o por que la mayor parte de los autores o ilustradores categorizan en torno a intereses específicos. Otra razón puede estar porque el camino para conformar una definición obedece también a cuestiones de saber cuál es el propósito de esta convivencia entre imágenes y texto, incluidos los juegos entre ellos, y cuál es su contribución en el campo de la narración y de la comunicación literaria.

De esta manera, no se dispone arbitrariamente de una definición estricta de libro álbum,⁷⁴ sino que dicha explicación se ha ido conformando a través de la práctica académica y pedagógica, por los aportes de la psicología cognitiva (Vygotsky, 1930;⁷⁵ Ausubel, 1978; Bruner, 1984) y por los trabajos iniciales de Nodelman (1988), Shulevitz (1999) y Lewis (2001), entre otros. Nodelman, de hecho, considera que los libros álbum o bien precedieron o bien comenzaron a ser producidos al mismo tiempo que las formas de literatura para adultos que “combinan textos visuales y verbales: las tiras cómicas, las novelas gráficas y los periódicos, revistas y libros que contienen abundantes fotografías y dibujos” (Nodelman, 2010:18).

Sin embargo, resultan esclarecedoras las orientaciones que explican, en alguna medida, las representaciones articuladas de elementos textuales y visuales por el hecho de que cubren progresivamente las particularidades del texto como formato y género único. De forma paralela, sin embargo, estamos

⁷⁴ En Chile, y en general en Latinoamérica, se utiliza la denominación *libro álbum* constituyendo una novedad reciente que ha comenzado a encontrar un espacio logrando instalarse como recurso didáctico en las aulas chilenas infantiles.

⁷⁵ Vygotsky, en su ensayo psicológico *La imaginación y el arte en la infancia* argumenta que el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social.

enfrentados a una cultura audiovisual que influye en nuestras percepciones, puesto que no podemos leer o traducir en ese campo, de manera competente, sin una educación adecuada. De ahí la preocupación por sostener no sólo el ofrecimiento de una definición acertada, sino de que conlleve, también, una explicación ad hoc acerca de los elementos de la arquitectura del lenguaje de las imágenes y sus convenciones aparte de todos los significados connotativos que ofrece su lenguaje.

Una vez aclarado, de manera general, este punto podemos indicar que en estas contribuciones se observan elementos coincidentes que, en resumen, se preocupan de aspectos como la confluencia de dos códigos, el verbal y visual o icónico, las interacciones para dar sentido y riqueza de interpretación al texto; y por otra, la consideración como objeto cultural que se vincula con las diferentes disciplinas artísticas. Tal como formula Duran (2009), citando a David Lewis, al señalar que el libro álbum es tanto “un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual -que mantienen una fuerte y dependiente penetración e interpretación entre sí- dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil” (Duran, 2009: 202). Esa formulación lleva a distinguirlo como uno de los lenguajes más sorprendentes de la literatura actual puesto que se trata, evidentemente, de un género⁷⁶ único de la literatura infantil y juvenil que se ha desarrollado con gran dinamismo desde los años sesenta en Europa y Estados Unidos, y que, en Chile, a partir de la década de los noventa, comenzó a abrirse paso con rapidez a partir de advenimiento de la democracia⁷⁷.

Sin embargo, la primacía en Latinoamérica, respecto de esta temática se encuentra fundamentalmente en países como Colombia, Venezuela, Argentina o México puesto que, las investigaciones y actividades de divulgación del libro-álbum en esas regiones, tienen un énfasis cada más creciente como parte del

⁷⁶ El libro álbum es un género literario propio de la literatura infantil juvenil, L.I.J. Bosch (2007) de hecho lo considera un género literario específico y menciona, a su vez, que “uno de los géneros literarios más ricos efectivamente, y por tanto más emocionante, es el de los libros ilustrados (García Sobrino, 2006:54) y porque en literatura se dirige a un público infantil, y juvenil para estimular su imaginación, disfrutar del placer de la lectura y que, como indica Lionni (1992) necesita de un mediador adulto para descubrir las relaciones entre el lenguaje visual y el verbal.

⁷⁷ Chile vivió 17 años en dictadura militar, a partir del golpe de estado el 11 de septiembre de 1973, cuando se derrocó al presidente Salvador Allende. El Plebiscito Nacional del 5 de octubre de 1988 decidió la no continuidad de la dictadura militar lo que permitió la asunción del primer gobierno elegido democráticamente en marzo de 1990.

desarrollo de la pedagogía literaria y visual de sus respectivos currículos y actividad editorial. El acrecentamiento o valoración de esta experimentación textual que sigue en curso y de la que no podemos colegir qué implicancias, a futuro, en lo conceptual, estilístico o cultural desarrollará, implica vincularlo a relaciones particulares entre los aspectos de su construcción como relato estético literario, fundamentalmente en lo que concierne al lenguaje textual verbal y el lenguaje de la imagen. A partir de estos elementos, aún en potencial innovación, se deduce la importancia de determinados principios que se implican en la construcción de significados de lectura:

En estas obras existe una interdependencia entre palabras e ilustraciones; estas últimas no cumplen una función meramente descriptiva o ilustrativa, sino que afectan a casi todos los elementos narrativos, a los que hacen complejos; el interjuego que se da entre ambos lenguajes (el visual y el textual) los vuelve imprescindibles para la construcción de sentidos (Klibanski, 2006:8).

Esta descripción matiza con el enfoque de una autora como Sophie van der Linden que reflexiona sobre las especificidades del libro álbum, al expresar que el álbum sería un estilo revelador que presenta una síntesis de lenguajes artísticos, el cual está dirigido a lectores diversos y que, de manera preferente, el álbum sería:

una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser implícitos) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte caracterizado por una organización libre de la doble página, una diversidad de realizaciones materiales y un encadenamiento fluido y coherente de página a página (Van der Linden, 2006:87).

Una sintética definición, desde un trabajo de Bosch (2007) permite englobar una conceptualización razonable prestando atención a dos rasgos específicos: “álbum es arte visual de imágenes secuenciadas fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007: 41)⁷⁸ lo que genera un cambio de perspectiva para observar estas representaciones artísticas enfocada hacia lo simbólico ya que hay que mirar con atención las palabras y las imágenes a fin de comprender las historias.

Las posibilidades específicamente narrativas y secuenciales del libro álbum ponen el acento en el potencial de las propiedades de la representación⁷⁹. Al respecto, Lluch (2010) invita a considerar su importancia en razón de la experimentación artística y la serie de juegos y alusiones meta artísticas en el sentido de: “establecer qué tipo de relación hay entre texto e ilustraciones y, a partir de ello, cuáles son los distintos niveles de significación que contribuyen a construir o enriquecer una historia” (Lluch, 2010: 113).

Sea como sea, las distintas miradas conceptuales acerca del libro-álbum estiman desarrollos acerca de su lectura, relaciones de intertextualidad⁸⁰, simbolismos, juegos e interpretaciones⁸¹. Entre el conjunto de explicaciones que se brindan para exponer lo que es un libro-álbum con rasgo metaficcional destaca por su nivel de coherencia y repercusión lo que asume Colomer (1999), en contexto de los niños de Infantil, para desarrollar sentido y significado de lectura:

⁷⁸ Publicado en el *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil 2007* de la Universidad de Vigo como resumen de un estudio más extenso y que forma parte de una tesis doctoral de Emma Bosch.

⁷⁹ “¿Qué es la representación? representar, etimológicamente, significa volver a presentar. Y presentar quiere decir dejar algo bien asentado. En el aspecto etimológico representar significa presentar de otra manera.” (Duran, 2009:76).

⁸⁰ Se alude con este concepto al hecho de que el sentido de un texto está determinado por la intertextualidad; ese sentido está en dependencia de los antecedentes literarios de la obra lo que Michel Rifaterre (1974), por ejemplo, señala “que es lo que constituyen el texto ausente al que el texto remite.” (Blume y Clemens, 2006: 159).

⁸¹ “El contrato entre ambos códigos puede ser, también, de muchos tipos: a veces la ilustración complementa la información que el texto ofrece; otras juegan a contradecirla, creando generalmente efectos irónicos o humorísticos; en ocasiones la exagera hasta el punto de convertirse en parodia de lo que dice el texto, etcétera.” (Silva Díaz, 2009:21).

los elementos gráficos constituyen un buen instrumento motivador, además de ser una guía que ayuda al niño a construir historias y relatos con sentido lógico. Mediante la interpretación de ambos códigos (textual y gráfico) se intenta solucionar el desajuste que se produce en los niños entre la comprensión de narraciones orales y la capacidad para entender historias leídas por sí mismos (Colomer, 1999).

A partir de los trabajos de Duran (1999) se subraya que, en el libro álbum, para las propiedades y aspectos que están implicados en su lectura, se coloca atención a la lectura de la imagen y las posibilidades que ofrecen los componentes visuales que se exponen en el texto como a las convenciones narrativas donde “encontraríamos las aportaciones semióticas de los nuevos lenguajes, fundiéndose en una polifonía de significado” (Duran, 1999:79). Las imágenes⁸² presentan un rol primordial pues se encuentran secuenciadas, y forman un conjunto comunicacional de historia y ficción, que se combinan sutiles, irónicas y hasta subversivamente en el texto.

En el contexto de este estudio se considera el libro álbum narrativo puesto que es un texto que ofrece a los jóvenes adolescentes experiencias literarias de calidad sugiriendo la construcción de variados significados, conexiones valóricas, rompimientos con la norma literaria tradicional y son, además, considerados indiscutiblemente motivadores, de acuerdo a Silva-Díaz (2006). Una particular mención en estas distinciones conceptuales es lo que señala Hunt respecto de que el álbum “es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitativos”. (Hunt, 2001: 288). La evolución del libro álbum⁸³, enriquecido por el avance

⁸² Ciertamente que la relación entre palabra e imagen en un libro álbum presupone un texto y una composición intencional. Arizpe y Styles (2004:48-49) nos recuerdan a algunos autores como Mitchell (1994) quien habla de una compleja relación de traducción e interpretación mutua; también a Kress y Van Leeuwen quienes se enfocan en el componente visual del texto como un “mensaje organizado y estructurado de manera independiente, conectado al texto verbal (...) Por tanto, los dos cuerpos de significado no están unidos por completo ni son opuesto por completo” (1996:16-17) y a Kümmerling-Meibauer al sugerir que la relación entre palabra e imagen es siempre dialógica y que, al aprender de texto e imágenes, las funciones cognitivas que se ponen en operación son las más significativas: “la tensión entre el texto y las imágenes es el tema principal de estos álbumes ilustrados. El descubrimiento visual, el aislamiento de las cosas y la disrupción del contexto tradicional originan la transformación y exigen una mayor conciencia cognitiva por parte del observador (...) las palabras transforman el significado de las palabras” (1999:163-176).

⁸³ Para conocer mayores referencias acerca de la evolución histórica del libro álbum, asunto que no es materia específica de esta investigación, se recomiendan los textos *Álbumes y otras lecturas, Análisis de los libros infantiles* (2009) de Teresa Duran; y *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* (2007) de Fanuel Hanán Díaz.

cultural, resulta peculiarmente más evidente si lo asociamos a lo que indica Bader (1976), en la introducción de *American Picture Books*, una de las citas más recurrentes desde el mundo anglófono, al decir que:

“el álbum es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de darle la vuelta a la página” (Bader, 1976: en Arizpe y Styles, 2004: 43).

De cualquier modo, entonces, para tener claridad acerca de lo que constituye este tipo de libro, es fundamental indicar que nos encontramos con un objeto cultural, didáctico y pedagógico que descubre altos niveles de experimentalidad artística y coloca al lector frente a una forma de arte verbal y visual que entra en contacto inmediato con los elementos de lo posible y de lo inconcluso de la vida y cultura actuales. Por lo tanto, en el álbum, y tal como explica Duran (2001), no nos encontramos solo ante imágenes sueltas, indistintas o aisladas, sino que estamos ante un procedimiento y encadenación de imágenes que denominamos ilustraciones donde la imagen es espacial y la ilustración, temporal.

2.1.4.3. La función de la imagen en una época multialfabetizada

En la sociedad actual, se puede decir que la comunicación no circula por un solo camino, sino que ella se mueve en un complejo conjunto de interacciones y negociaciones como parte de lo que Levy (1997) denomina fuente potencial de poder. De hecho, es interesante la vinculación entre la *cultura de conocimiento*, donde ancla y se establece la temática de la imagen, el arte, la educación, el libro y la lectura, entre otros; y los modos en que opera la *cultura de la mercancía*, incluida la comunicación publicitaria y el fenómeno editorial, de la cual no escapa la primera. Esos vínculos generan, a su vez, recursos para la producción de significados que permiten hacer distinciones entre autores y lectores, productores y espectadores, creadores e

interpretaciones las cuales armonizan para formar un permanente continuo de lectura y escritura que se extiende hasta los distintos receptores contribuyendo a una red que sostiene a otros en un entorno dinámico (Levy, 1997b).

Una fructífera idea, que emparenta con la anterior, está expresada en las palabras de Dondis cuando aborda el mecanismo de los distintos ejes de la comunicación los cuales han posibilitado que “el hombre se replantee la imagen que tiene de sí mismo” (Dondis, 2000:12). Y en ese proceso de comunicación tan diverso, la dualidad lingüística de significado/significante es difícil de aplicar de manera taxativa. Lo que sucede en la cultura visual actual, en que se interactúa con distintas narrativas, como la de las pantallas, permitiendo que los jóvenes comiencen a asumir funciones más competentes, a nivel interpretativo, cuando observan e interactúan con imágenes⁸⁴, porque lo que está implicado es una modalidad de “interpretación en circuito de acción colectiva”⁸⁵.

No se puede perder de vista, además, que el factor del contexto ayuda y entrega un elemento estructural de análisis para constatar los distintos cambios del lenguaje textual visual en el mundo de la sociedad actual. La información, que ya sabemos, viene de distintas fuentes y medios, y las nuevas formas de representación digitales exigen en los mediadores y en los estudiantes, en general, aprender los códigos e interacciones que operan entre ellas. En esta oferta de informaciones y exigencias se introduce un concepto que explica estas operaciones funcionales: la multialfabetización, que a su vez deviene del concepto de alfabetización visual. Anstey (2002) señalaba que esta nueva competencia requiere asumir y “leer” los distintos formatos de representación en una era digitalizada:

⁸⁴ Recordemos a Cech (2002) cuando menciona que el libro álbum “es una valiosa herramienta para introducir a los niños en ciertos principios básicos y conceptuales, tales como la progresión lineal de izquierda a derecha (así como) brindar formas afectivas para afinar las habilidades de observación y para aprender, analizar y sintetizar la información codificada en el sistema de signos de la comunicación visual y escrita (...) Son uno de los lugares donde nosotros, como niños, comenzamos a elaborar cultura básica (...) Motivan y brindan a los niños maneras de explorar lo desconocido” (Cech: 15).

⁸⁵ De acuerdo a Lévy (1997) en Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración de Henry Jenkins (2009).

las multialfabetizaciones se centran en los diferentes modos de representación y las formas que han estado disponibles a través del multimedia y el cambio tecnológico. De manera que ser multialfabetizado requiere no sólo competencias comunicativas, sino la habilidad de analizar de forma crítica una variedad de textos en otras formas de representación. También requiere la habilidad para involucrarse en las responsabilidades sociales y las interacciones que se asocian con estos nuevos textos (Anstey, 2002:9).

En esta línea, debemos considerar que la educación tiene un rol clave para desarrollar competencias sólidas o de base amplia en los estudiantes puesto que actualmente ellos no solo viven en entornos letrados, sino también se encuentran inmersos en sistemas de imágenes, símbolos y sonidos. Es tan importante una alfabetización innovadora como la que está inundando los espacios de la sociedad en las formas más diversas a nivel icónico, lo que apuntaría a una alfabetización de la imagen. En este sentido, hay que reconocer que los docentes hoy en día también están permeados por entornos culturales particulares en razón de la imagen, la experiencia estética⁸⁶ y la comunicación. Maggio (2012) reconoce, por ende, que hay vacíos en las formas como los estudiantes aprenden y conocen bajo las propuestas de la imagen:

Este vacío es cognitivo cuando no reconocemos el carácter de los procesos que tienen lugar efectivamente; es cultural, cuando no entendemos a nuestros alumnos como sujetos y miembros de culturas particulares; y finalmente es pedagógico, cuando construimos y llevamos adelante propuestas que en lugar de suscitar lazos con esos sujetos sociales, cognitivos y culturales, caen en el vacío propio de nuestra falta de reconocimiento de sus modos de conocer, relacionarse, interactuar y, por

⁸⁶ De acuerdo a lo indicado por Hernández, la experiencia estética sería una serie de relatos sobre el pensar en torno al valor de la experiencia del sentir en relación con el arte (y no solo como una emoción o un efecto inmutable). La experiencia estética debiera estar más allá del "deber ser" del arte y "situarlo en relación con las políticas de los 'modos de sentir' en la contemporaneidad" (2010:15).

ende, aprender. Al tiempo constatamos como fenómeno duro, aunque casi lógico, que nuestros alumnos no aprenden como quisiéramos (2012: 24).

Esta mirada cultural establece un nexo, un puente entre dos prácticas sociales: el arte (literario y visual) y la educación innovadora. Lo que hace un par de décadas atrás aparecía en prismas separados, y hasta antagónicos, según la experiencia artística y educativa, hoy conforman una manera de vincular dos formas de representar el mundo a través de la comprensión de las imágenes. Dicho de otra forma, y de acuerdo a Hernández (2010), la cultura visual y de las imágenes se sitúa en los nuevos enfoques interdisciplinarios que van más allá de observar obras artísticas con una finalidad histórica, clasificatoria o enunciativa.

De esta manera, surgen dos líneas en referencia a las implicaciones que tiene la comprensión de los hechos artísticos visuales con la educación literaria y artística⁸⁷, por ejemplo: que los niños nacen con un sentido estético y desarrollan sus capacidades artísticas antes, inclusive, de que aprendan a hablar y escribir. Las escuelas, por lo tanto, “tienen que reafirmar su apuesta por una formación artística que fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión” (Bamford, 2009:22) puesto que los estudiantes acceden al instante a una suma de informaciones. La segunda línea, tiene que ver con los horizontes de formación del profesorado con contenido artístico pedagógico lo que viene precedido con la iniciativa curricular innovadora, la articulación entre las asignaturas y los procesos reflexivos de la práctica y desarrollo profesional de los docentes.

Por otra parte, una orientación que inicia concepciones transformadoras en la cultura de la imagen es la que destaca por una multiplicidad de perspectivas para tratar un determinado tema y determinado objeto, ya sea libro, cuadro, dibujo, etc. En ese enfoque aparece una orientación, a la cual adscribimos, es decir, aquella “que se acerca a las representaciones como una semiótica cultural o una ‘cultura visual’ (Freedman, 1994). Desde este punto de

⁸⁷ “La educación artística tiene como objetivo transmitir la tradición cultural a los jóvenes y prepararlos para que puedan generar su propio lenguaje artístico y contribuir así a su formación global (emocional y cognitiva)” (Bamford, 2009:23). Por lo tanto, la educación artística implica, en los niños y jóvenes, dos planos: el académico y el personal.

vista las ilustraciones son parte del mundo social, y pueden investigarse a través de los significados que en ella se elaboran” (Hernández, 2010: 179). Dicho de otra forma, hasta hace algunos años era difícil comentar respecto de la cultura de la imagen o de la lectura de imágenes, puesto que la expresión iba más allá de lo convencional o de lo que se entendía por lectura. Actualmente, el aporte de los libros álbum a dicha temática genera la vinculación a la *literariedad visual*⁸⁸ que como indica Hanán Díaz (2007) se contextualiza en esa asombrosa capacidad que tienen los lectores para interpretar el lenguaje de las imágenes estáticas y las imágenes en movimiento además de su multiplicidad de sentidos que se derivan de la lectura de sus textos.

2.1.4.4. Breves vinculaciones entre el libro álbum y otras narrativas

La variabilidad en los conceptos de interacción entre el público lector y la información textual visual provienen desde la medianía del S-XX cuando se pasó del énfasis en la *estética* a un énfasis *por la comunicación*. Por esta razón, toda percepción⁸⁹, como parte de la comunicación visual, y más todavía en el contexto específico de la literatura de los libros álbum (y los libros ilustrados⁹⁰ en menor instancia) comprenderá una búsqueda o indagación de los distintos significados para que el acto específico de comunicación incluya una práctica artística discursiva y, por cierto, una experiencia estética.

Los libros álbumes incorporan convenciones y rupturas de la representación gráfica y literaria habituales (Lewis, 2001) y en los contextos de la cultura visual genera un interesante modelo de sinopsis textual y gráfica

⁸⁸ Subrayamos lo que indica Hanán Díaz al decir que literariedad visual es “la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones es lo que se define como literariedad visual aceptando dentro de los alcances de esta ‘literariedad’ características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética” (2007:146).

⁸⁹ “Los psicólogos de la Gestalt fueron más allá de las teorías anteriores al proponer la percepción como un proceso estructural, ajeno al carácter secuencial y acumulativo que tenían las descripciones anteriores. Su atención se enfocó en cuestiones formales, relacionadas con la disposición de las imágenes, prescindiendo de lo relativo al significado. El estudio de los principios de organización de la percepción humana es importante, pero es necesario ver estos principios como estrategias usadas en busca de significado, y no sólo como procesos de organización automática carentes de propósitos” (Frascara, 2009: 80).

⁹⁰ Entendemos por “libros ilustrados” a todos aquellos libros que contienen palabras las cuales describen imágenes. Las ilustraciones, presentes en ellos, son decorativas y prescindibles (el texto sobra o la imagen sobra puesto que prácticamente dicen o reflejan lo mismo) y reflejan la historia narrada siendo típicos de la literatura infantil al promover la lectura, en particular, con los más pequeños.

que se vincula, en alguna medida, con otros géneros adyacentes que interactúan con los mensajes visuales. Por la misma razón, el libro álbum tributa a propósitos que comprometen una abundante y mayor complejidad de los procesos cognitivos de los lectores, incluyendo las exigencias interpretativas, inferenciales y de intención estética. Su naturaleza yuxtapuesta o asociada lo conecta, en tanto estructura interna a formas visuales con ciertos recursos, mensajes, géneros o formas comunicativas de medios impresos como los comic-books, la novela gráfica o el manga. Pero, también a elementos expansivos de las nuevas perspectivas de la imagen: la animación 3D, las imágenes interactivas, el cortometraje. La dinámica medular de los libros álbum consiste en la vinculación o interacción⁹¹, en algunos casos simple, en otras compleja, de las representaciones que aluden a la doble articulación verbo icónica del libro álbum en su condición narrativa y el juego imperante de conexiones con otros ámbitos discursivos.

- **Vinculaciones con medios que usan el soporte papel**

Nuestra sociedad al contar con medios impresos que extienden las formas de comunicación adopta un escenario para que lenguajes como el comic books, la novela gráfica o el manga encuentren un punto en común con los libros álbumes en virtud de que son materiales culturales, objetos de consumo y enlaces educativos con la población de niños y jóvenes. En este contexto, la lectura del libro álbum, debido a su especial andamiaje de códigos, posee un extraordinario potencial para "[...] incardinar competentemente al niño en la sociedad y la memoria colectiva de su comunidad, cosa que en sí misma constituiría el máximo objetivo de la tarea pedagógica" (Duran, 2009, p. 230).

⁹¹ Un término más plausible para calificar la interacción es el concepto de sinergia, referenciado por Sipe (1998), pues, como indica Silva-Díaz en su artículo La función de la imagen en el álbum (2006) "la producción de dos agentes que en combinación tienen un efecto mayor al que tendrían cada uno por separado. De manera que en el caso de los libros álbum, el "texto"—lo que se dice— está compuesto por palabras y por imágenes que actúan en combinación de forma sinérgica. Cada uno de los códigos que conforman el "texto" posee medios expresivos particulares y también sus propias convenciones para representar y expresarse: el texto escrito se vale de recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados, mientras que el texto visual se vale de la línea, el color, y la perspectiva para crear representaciones que utilizan o rompen determinadas convenciones iconográficas. Es así como en cada uno de los códigos se pueden identificar dos niveles: el medio con el que se representa y lo representado." (Silva-Díaz, 2006: 10).

La vinculación con otros soportes de papel confirman el proceso dialéctico de la lectura y que conlleva una propuesta pedagógica asociada: el descubrimiento de uno mismo, lector, en relación con el mundo y, por otra parte, la vinculación con el ámbito de las competencias, unas relacionadas con la competencia genérica, en el sentido del conocimiento de los aspectos del género narrativo y “también de la competencia lingüística y sociolingüística en el sentido de la capacidad de utilizar y de conocer las reglas socioculturales del uso de la lengua y de la adecuación del texto a la situación de comunicación” (Lluch, 2003: 90).

- **Los libros pop-up**

Un libro particularmente interesante que conecta con el libro álbum es el libro de sistema articulado que, de acuerdo a Trebbi (2012), se caracterizan por su interactividad en relación a que el lector participa activamente de su manipulación y lectura yendo más allá del lógico ir pasando página tras página. Es tal la característica especial en ellos que la animación puede ser automática puesto que el solo hecho de abrir el libro coloca en movimiento una parte de él ya sea a partir de una hoja desplegable, una pieza movable o un elemento de relieve. De esta forma, el texto animado está sintetizado, en lo que expresaba Trebbi, en llamar la atención por su sistema ingenioso del mecanismo del papel, su sencillez, su efecto animado, su cuidada edición, sus elementos móviles, su sistema de imágenes, sus plegados artificiosos, el colorido y la ilustración, así como su movimiento cambiante:

Pero en todos los casos, el sistema provoca una transformación del contenido de la página y principalmente seduce por el efecto sorpresa. No podemos anticiparlo del todo y, en general, cuando abrimos un buen libro animado cada página es como un regalo de Navidad. Provoca una admiración ingenua, lo que Sabuda llama el ‘efecto ¡oh!’ (2012: 8).

La evolución de estos libros es notable en el sentido de que durante muchos años no fueron considerados como objeto de ninguna área y tampoco fueron tratados como piezas de conservación en archivos o bibliotecas. Sin embargo, a partir de la década de los noventa comenzó una revalorización de su condición como texto multifacético y de gran diseño provocándose un aumento editorial, una búsqueda de libros de pop-up de décadas pasadas, por parte de coleccionistas, y de una desplegable incorporación de nuevas y especializadas técnicas y temáticas que incluyen, entre otros, las páginas transparentes, libros táctiles, sistemas en volumen, pop-up con piezas añadidas, con efectos sonoros y efectos olfativos.

- **El comic**

Los libros que reúnen una cierta familiaridad, casi un parentesco directo en una categoría de similitud primo cercano, con los libros álbum narrativos son los cómics. Por una parte, encontramos el artificio de la gráfica y la imagen; por otra, la provisión o cualidad narrativa. El cómic es una obra plural que exige el dominio de los niveles de significado vinculante y dialéctico: el verbal o textual y el icónico o gráfico persiguiendo el objetivo de comunicar ideas, palabras e imágenes. En una única composición de página se presentan múltiples imágenes y se leen, metafóricamente, como una narración, inclusive cuando no hay palabras. Algunas relaciones vinculantes con el libro-álbum, por ejemplo, se encuentran en que los dos son productos culturales y funcionan con el elemento de la persuasión oculta, aunque hay diferencias en los mecanismos de cohesión narrativa y expresiva. Los cómics en forma de tiras en un diario, revista (comic book) o novela gráfica aparecen como una combinación de imágenes y palabras en una secuencia específica que persigue el propósito de comunicar historias e ideas, de acuerdo a Spencer (2009).

Asimismo, ambos textos tienen algunos vasos comunicantes: el gusto en la población audiencia por sus formas artísticas; pero también, hay diferenciales, como el rango de extensión o cantidad de páginas y el formato de la ilustración. Por lo que se refiere a otros nexos es verdad que en sus imágenes y relatos

ofrecen también una gran carga de simbologías, referencias intertextuales y atención del lector para ir prestando concentración y sentido nuevo a una imagen o texto; pero hay una diferencia en la textura en que se mueven: el cómic lo hace a través de la viñeta, y, normalmente, de muchas viñetas en una página; el libro álbum a través de la página explorando distintas posibilidades secuenciales y de cadencia narrativa. Hay que hacer notar, si atendemos a una explicación⁹² que corrobora un nexo más entre ambos objetos culturales, y de acuerdo a Chatman (1990), que lo que se debe determinar son las concurrencias y divergencias narrativas en sí considerando además la fuerte carga convencional de que sólo se debe atender casi exclusivamente a lo verbal. De manera general, los cómics hoy día aparecen con un enorme registro de diseño, a la vez de calidad y detallado; en otras ocasiones, aparecen como historietas cortas que se publican en serie, como publicación periódica y que se leen en periodos de tiempo breve, oscilantes entre diez a treinta minutos. En el último tiempo, los cómics han derivado a la revolución digital y a tener mayor innovación en el diseño visual.

- **La novela gráfica**

La evolución del cómic, como género, permitió que posteriormente surgiera la novela gráfica, que como llegó a describir Willy Eisner (1990), uno de los grandes maestros del cómic a nivel mundial, es una forma de comic-book que se encuentra todavía en desarrollo y que lo une al porvenir de las formas del cómic, aunque es más extensa que éste y es diferente en su forma de encuadernación, aspecto, que a su vez, lo vincula al libro álbum.

Un ejemplo interesante de lo que es una novela gráfica la brindan también Chinn y McLoughlin (2009) cuando indican que no hay diferencia entre novela

⁹² Scott McCloud en *Understanding Comics* (1993) define a la historieta como "imágenes pictóricas y de otros tipos yuxtapuestas en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información y/o obtener una respuesta estética del lector, pero no lo considera narrativo, sino que, de forma más amplia, informativo ya que las historietas pueden transmitir diferentes tipos de contenidos (En Sotelo, 2013: 193).

gráfica y cómic puesto que las novelas gráficas⁹³ son cómics, aunque suelen ser obras completas; de hecho, normalmente, integran más de un cómic. Estos críticos (editor e ilustrador, respectivamente) explican que, en rigor, una novela narra la historia compleja y apasionante de un personaje o grupo de personajes, y a su conclusión, éstos habrán sido transformados por los acontecimientos, para bien o para mal, según sea. Un cómic autónomo que no forma parte de una publicación mensual no es novela gráfica, sino relato gráfico, es decir, más bien una historia que puede contarse en veinte o treinta páginas de viñetas no tiene la profundidad o la entidad que el género novelesco requiere.

A nivel visual, el término novela gráfica es un tipo de historieta con formato de libro, con tapa dura o tapa blanda, según la publicación editorial, que presenta una coherente estética asociada a una descriptiva atmósfera en que se desarrolla la acción de algunos personajes. El público que preferencialmente prefiere leer novelas gráficas es el público adolescente y público lector maduro puesto que conectan muy bien con los elementos de la novela escrita, es decir, con los diversos tiempos de la narración, la psicología de los personajes, el subjetivismo autobiográfico, dependiendo de la historia; las atmósferas particulares y envolventes del escenario y ambiente, las exploraciones lógicas e ilógicas en la relación de los hechos, entre otros aspectos.

La novela gráfica y el libro-álbum comparten también la relación con lo literario, la autonomía y la unidad en la conformación estructural de su espacio de invención / ficción; ciertas formas de construcción narrativa por medio de imágenes como unidades sintácticas. Ambos son, además, composiciones que las editoriales, en los últimos años, han acogido muy bien como estructuras mercadeables. Pero la novela gráfica se diferencia con los libros-álbumes en tanto formato, cantidad de páginas, diseño de su composición o en el

⁹³ Un dato importante de diferenciación es que, por lo general, la *Novela gráfica* tiene un rol identificador que es el International Standard Book Number, ISBN, de trece números; mientras, que el *Cómic* asume la identificación o el rol como publicación periódica, es decir, el International Standard Serial Number, ISSN, de ocho números.

tratamiento de personajes, asunto que importa de sobremanera en la novela gráfica⁹⁴.

- **El manga**

En el contexto de la cultura posmoderna, el manga⁹⁵ es también conocido como *nouvelle manga* y es parte de la cultura popular japonesa. De acuerdo a Iwabuchi (2002) aquella modalidad gráfica se encuentra en el origen de una globalización cultural que desplaza el centro de la dominación cultural norteamericana. Es un género gráfico cuyos textos, en general, son complejos de leer, lo que sería un vínculo con el libro-álbum en tanto meta lectura. Hay presencia en ella de un lenguaje elíptico puesto que el lector debe sustituir los tiempos muertos en el caso de la página, en el libro-álbum y en el caso de la viñeta, en el manga. Si bien es cierto que a nivel juvenil el manga está alcanzando una alta popularidad, ambos formatos comparten el hecho de que las editoriales los están convirtiendo en un género preferido para sus ediciones en tanto reproducción y distribución en el mercado. El manga exhibe, además, viñetas –un punto de relación con el cómic– pero aparecen dispuestas de derecha a izquierda reconociéndose en ellos la envergadura de los tamaños que tienen los recuadros limitados de un instante de la historia.

De forma paralela, existe la convergencia popular que hace de este género una red global de comunidades culturales que mantienen fuertes vínculos a través del rol de los fans occidentales (o también llamados otakus⁹⁶)

⁹⁴ “La mayoría de sus lectores disfrutan de las particularidades de una perspectiva individual y donde el objetivo del diseño de personajes es la narrativa y no tanto la creación de imágenes” (Withrow, S. y Danner, A., 2009: 13).

⁹⁵ Menkes (2012) señala que Manga es la palabra japonesa para designar a la historieta en general. Fuera de Japón se utiliza exclusivamente para referirse a las historietas niponas y Anime es el término que identifica a los dibujos animados de procedencia japonesa.

⁹⁶ De acuerdo a Menkes es un término japonés usado para nominar a una familia o casa; también, es utilizado como pronombre honorífico de segunda persona. En occidente, y en Latinoamérica, los Otakus gustan del manga y del anime, así como también de los videojuegos.

asegurando la traducción, difusión e influencia del anime y los mangas japoneses⁹⁷ así como los videojuegos.

En relación a los elementos narrativos, el manga considera la presentación de tramas muy elaboradas y complejas posicionando a los personajes como un componente central de la historia. Este modelo de organización narrativa se acompaña de un fuerte componente visual asunto que también es observable en los video juegos y en el anime y sus temáticas presentan relación con la tradición japonesa, incluyendo los mitos, las relaciones humanas y sociales, la tecnología, la crítica social, la violencia, entre otros.

- **Vinculaciones con medios que usan el soporte digital**

Las maneras convencionales escritas o de imágenes impresas solapan con formas más sofisticadas que se presentan en la cultura digital y los usos que tiene la literacidad electrónica⁹⁸, como es el caso de la animación en 3D y los videos juegos. Aparecen vinculaciones tanto en las habilidades para construir conocimiento como en el hecho de plantearse interacciones de aprendizaje, las comunidades de lectores o construcción de representaciones narrativas. Pero también se implican, diferencialmente, con los medios digitales como el blog, los videos juegos o la animación en el sentido de que todos estos mecanismos proyectan el concepto del ser humano que se desplaza en el tiempo, que está hecho de sí mismo y que busca, en la dimensión de la inmediatez y diversidad de lenguajes, atender a un tiempo de comunicación y de experiencias en el estado divergente de las mentalidades⁹⁹ a propósito de las nuevas prácticas cotidianas y de aprendizaje en el aula.

⁹⁷ Como escribe Napier: "el hecho de que el anime sea un producto japonés es ciertamente importante, pero en buena medida porque esto significa que el anime es una forma de entretenimiento mediático al margen de la corriente dominante, algo diferente" (En Jenkins, 2009: 199).

⁹⁸ A pesar de que no existe una denominación taxativa en el campo de lo digital, lo más importante de destacar es "que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un formato único. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, vídeo, audio, reproducción virtual, etc." (Cassany, 2006:178) y que requiere variadas habilidades para organizar u usar la información.

⁹⁹ La idea de mentalidad "suele referirse a un punto de vista, perspectiva o marco de referencia mediante el que los individuos o grupos experimentan el mundo, interpretan o dan sentido a lo que encuentran y responden a lo experimentado. Podemos interpretar las mentalidades como conjuntos de premisas, creencia, valores y formas de hacer las cosas que nos orientan hacia lo que experimentamos y nos inclinan a responder más de unas formas que de otras" (Lankshear y Knobel, 2008: 44).

Las reformulaciones acerca de la imagen y de los signos visuales, como disciplina que aglutina a variadas artes, nos lleva a incluir el concepto de que la lectura de imágenes de los libros álbum coexisten con las experiencias de los jóvenes quienes interactúan con la exposición de las distintas pantallas e imágenes a las que están sometidos. En ese contexto, destaca el trabajo de Kress y van Leeuwen (1996) respecto de las formas visuales que se ofrecen en los textos y los procesos narrativos que allí concurren a nivel del lector lo que conecta con la idea de que “los procesos narrativos en las imágenes pueden representar las acciones, las reacciones y los procesos mentales de cognición y percepción y también los procesos verbales” (Silva-Díaz, 2005: 44).

Si asumimos que la sociedad actual exige estar de forma permanente en el ámbito de múltiples habilidades, entre ellas la alfabetización visual o multialfabetización, para poder “leer” los códigos de la multimedia, los video juegos, el blog, la animación, la experimentación electrónica y todo lo que proceda de los cambios tecnológicos, entonces se comprende la importancia de las distintas formas de comunicación y sus nexos entre sí. En este aspecto, el libro álbum aparece como parte de las formas artísticas del arte modal que contribuye al patrimonio expresivo de los nuevos alfabetismos en la práctica cotidiana. De acuerdo a Anstey (2002) esas nuevas formas de competencias apuntan a centrarse en nuevos y distintos modos de representar la realidad: mientras más se dominen los códigos visuales mayor será la habilidad para elaborar significados y de adentrarse en la epistemología digital

- **El blog**

Es una nueva forma de escritura y lectura en pantalla, con impacto en los medios, al combinar texto, imagen e historia en orden inverso con su serie de comentarios y enlaces a páginas web optimizando la comunicación, la producción y la recepción de textos e imágenes para la interpretación de la

realidad.¹⁰⁰ Se vinculan, con los libros álbumes, por el hecho de que ambos lenguajes requieren habilidades específicas como asociar, vincular o recuperar información del soporte. Asimismo, por cierto, hay diferencias evidentes como la inmediatez y desaparición de la información, en el caso del blog, o la alusión de citas retroactivas en el libro álbum versus las citas proactivas en el blog; o que el libro álbum enfatiza en la autoría del texto discursivo, más aún si el autor es a la vez ilustrador, mientras que el blog centra más el vínculo en el contenido. No obstante, lo anterior, otro aspecto que se destaca es el hecho de que aún hacen falta mayores análisis para explicar ambas formas de comunicación, puesto que el libro álbum y el blog, conducen a otras ventanas de informaciones y despliegues cognitivos por parte del lector

En la actualidad, el blog funciona como una manera de enlace o hipertexto textual/visual, donde se intercambian permanentemente informaciones y mensajes (entradas o post), y como una herramienta de innovación educativa y de ayuda para una comunidad de usuarios del blog, docentes y estudiantes, para nuestro caso específico, y que permite recursos en línea y el debate entre diferentes grupos de participantes.

- **Los videojuegos**

Los videojuegos comparten con las dimensiones impresas ciertos horizontes comunicativos y didácticos como el hecho de ser portadores de ideas expresivas que, en muchos casos, generan efectos sociales y nuevos significados mediante el juego¹⁰¹ y actividades relacionadas basados en una novela o película que entregan mensajes básicos de éstas a través de su arquitectura narrativa.

¹⁰⁰ "La cultura participativa se está configurando en la intersección de tendencias como la tecnología (...) y las tendencias económicas que favorecen los conglomerados mediáticos fomentando el flujo de imágenes, ideas y narraciones y que demandan tipos más activos de espectadores" (Jenkins, 2009:163).

¹⁰¹ A diferencia de otros productos culturales, el juego se interpreta en dos planos diferentes. Por un lado, una interpretación semiótica en el sentido más tradicional, donde el juego se emparenta con disciplinas como la lectura, el cine, la música o la escultura." (Frasca, 2009: 38) Y por otro, en la manipulación física de los objetos involucrados.

Algunos estudiosos como Gee (2000)¹⁰² o Squire (2004) han visto el enorme potencial de los videojuegos como instrumento didáctico y que se conecta con las representaciones (y discurso) de los libros álbumes ya sea por la presencia de narraciones interactivas, por el modo que permiten experimentar el mundo desde perspectivas alternativas estimulando el pensamiento crítico o porque los docentes, con aquel lenguaje, tienen un rol clave en el modelado de aprendizaje ya sea dirigiendo la atención, estableciendo preguntas o ayudando a interpretar ciertos hechos de la narratividad de las imágenes.

Otros vínculos se encuentran en el modo en que comparten con la industria - editorial, por un lado, y de los videojuegos, por otro- una mayor diversidad temática y difusión comercial, en los últimos años, junto a una narración más sofisticada por parte de los creadores. En cuanto a sus diferenciaciones, las más evidentes apuntan al hecho de que el videojuego en tanto diseño es una herramienta compleja y tridimensional siendo, en muchos casos, más proactivo o práctico, por la inmediatez y velocidad de la interacción, que un libro, y porque brinda un contexto para reflexionar sobre reglas, cooperación y sobre emocionalidades entre los participantes.

- **La animación 3D**

En la última década, ha tomado preponderancia esta categoría que, a su vez, tiene su correlato con el premio Oscar de cortometraje animado en un itinerario de galardones (de otras categorías) de más de ochenta años. La animación, de manera general, exhibe cambios de imágenes, en un recorrido temporal, con una cantidad suficiente de fotogramas por segundo dando la sensación de permanente continuidad.

¹⁰² Para Gee, el aspecto más relevante de los videojuegos tiene que ver con la *identidad proyectiva*, es decir, el modo en que los juegos permiten a los jóvenes (y adultos, también) experimentar la realidad, el mundo, desde diferentes posiciones y perspectivas alternativas.

En la actualidad, las productoras cinematográficas y los estudios de cine y animación han elaborado trabajos¹⁰³ a partir de libros álbum y libros ilustrados versionando el texto original o bien, como en el caso de *La cosa perdida*, en el 2011, sin añadir nada al argumento nuevo, sino que, por el contrario, conservando el original, usando la misma base gráfica del libro álbum base y siguiendo la misma línea compositiva/narrativa literaria. Lluch (2011) nos recuerda que ese trabajo de transferir el lenguaje icónico-textual al lenguaje audiovisual es una opción favorable para extender el imaginario en el lector, desarrollar su recepción activa y estimular el juicio crítico en el lector-espectador. La técnica de animación usada, “la creación de un mundo virtual en 3D con personajes animados a partir de capturas digitales de actores reales”, indica Lluch, genera versiones animadas muy fidedignas para diez minutos aproximadamente de duración:

Weston Woods, con Gene Deitch al frente, ha adaptado al cine unos cuarenta libros ilustrados de famosos ilustradores. Maurice Sendak, Tomi Ungerer, Quentin Blake, Tomie de Paola, Rosemary Wells, Pat Hutchins... son algunos de ellos. Según palabras de Deitch, para que el trabajo resultara rentable sólo seleccionaba aquellos libros cuyas ilustraciones “quisieran ser animadas”. Comenta este director que su misión como animador era la de “ilustrar las ilustraciones”. Los ilustradores sólo pueden sugerir el movimiento, los sonidos, la vida... El animador, en cambio, consigue aportar vida a la imagen usando apropiadamente el lenguaje cinematográfico (tipología de encuadre, movimiento, composición, continuidad, montaje, puesta en escena, sonido, música) (Lluch, 2011).

¹⁰³ Recordemos el Premio Oscar Mejor cortometraje de animación 2011 basado en el libro-álbum *The Lost Thing* de Shaun Tan, con duración de quince minutos. Tuvo un equipo de co-producción entre Australia-UK, dirigido por Andrew Ruhemann y musicalizado por Michael Yezerski. Así también, mencionamos el reciente ganador del Premio Oscar categoría mejor cortometraje animado 2016, *Historia de un oso* (“Bear Story”), dirigido y producido por los chilenos Gabriel Osorio y Patricio Escala. Recientemente, en agosto de 2016, *Historia de un oso* fue publicado como libro álbum por la editorial chilena Zig-Zag.

- **La multimedia**

Los jóvenes y adolescentes suelen definirse a sí mismos por su relación con la cultura popular¹⁰⁴ y es evidente que en la mayoría de los hogares el acceso tecnológico contempla más pantallas que libros. Como revelan estudios recientes de Jenkins (2009) no debería sorprender que los jóvenes que viven rodeados de televisores, celulares y computadoras prefieran los medios tecnológicos a los gráficos. Tampoco, debe sorprender que lean y escriban en soportes digitales antes que en el formato de papel. Este flujo particular tiene asidero en la tendencia modificatoria de que el ejercicio de leer ha variado y ha dado lugar a nuevas formas de narrativa, de lectura y de adquisición del conocimiento.

La generación multimedia, por tanto, suele hacer referencia a aquella generación o grupo de jóvenes capaces de manejar, usar o realizar simultáneamente diversas tareas, como por ejemplo ver televisión mientras hablan por celular, navegan por internet, escuchan música y hacen sus tareas (Morduchowicz, 2008). A partir de algunas investigaciones realizadas en países como Argentina se determinó la rapidez con la que se concretan los cambios tecnológicos y la velocidad con la que se instalan entre los jóvenes, arrojando que el consumo cultural sufre modificaciones y se repite en lapsos de cada cinco años:

Hace cinco años ningún chico hablaba de redes sociales. Hoy el noventa y cinco por ciento tiene un perfil en Facebook. Hace cinco años, los jóvenes escuchaban música con CD y hoy la mayoría utiliza el teléfono o la computadora. En 2006 muchos todavía veían películas en DVD y hoy, muy pocos. Hace cinco años, el uno por ciento tenía un i-Pod y en la actualidad es el soporte más común. Incluso el celular, que antes tenía menos del 50 por ciento de los encuestados, ahora no le falta a ningún joven (Morduchowicz, 2012).

¹⁰⁴ La cultura popular entendida como aquella que construye los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones (Giroux, 1996).

No obstante, lo anterior, podemos señalar, que las redes sociales son decisivas en el proceso de sociabilización de la juventud puesto que los acompañan a diario en una vivencia o experiencia de conexión sin barreras de tiempo y espacio. El incremento cada vez mayor del uso de la red forma parte de la vida diaria; por esa razón, resulta imprescindible conocer de qué manera su práctica (y utilidad) va transformando la realidad especialmente, respecto de la manera de 'ser' en el mundo.

En las últimas dos décadas, el uso de la web e internet alcanzó un alto grado de cobertura y de alcance en la población mundial lo que ha permitido el dominio del ciberespacio y el creciente acceso a mayor información. La cantidad de usuarios que se benefician de su enorme variedad de servicios es innumerable, entre ellos un importante porcentaje es de jóvenes, entre 11 y 19 años, quienes mantienen conexiones diarias y permanentes, ya sea para obtener información específica, académica o de entretenimiento; o bien para mantener comunicación y contacto con redes sociales como: Twitter, Facebook, Instagram, entre otras formas de comunidad.

El flujo por una lectura en red, deja en una situación de desdén, en alguna medida, a la lectura tradicional de textos lo que tiene directa relación con el apego indiscriminado y compulsivo por los medios masivos digitales. La antropóloga y socióloga francesa Michèle Petit indica que el lector no consume pasivamente un texto, sino que se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, sus deseos y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor y es allí, en esa relación dialéctica y permanente, donde el lector se construye.

A pesar del ideal planteado por Petit (1999), en nuestra sociedad, y en especial en los jóvenes, prevalece una marcada preferencia hacia aspectos que activan solo lo sensorial (vía las imágenes y pantallas) y dejando de lado aquello que distingue y nutre al ser humano evolucionado culturalmente. Se ha olvidado la buena lectura, la crítica y el análisis que nos acerca a la verdad. También se ha dejado a los libros, únicos bienes culturales, ya que se consideran "viejos", probablemente por dos razones: el carácter lineal del

ejercicio de lectura, puesto que la lectura de libros se asocia a una práctica solitaria y excluyente; y porque leer, para los adolescentes, está solo vinculado a la escuela.

Según afirma Morduchowicz (2011), cuando los jóvenes dicen que leen, no piensan sólo en los medios gráficos e impresos. Entonces, surge una interesante pregunta *¿qué leen?* La respuesta a esta interrogante es que los jóvenes leen mucha información en Internet y, desde luego, muchos mencionan el uso de perfiles en redes sociales y el uso permanente de celular, i-Pod o tablet. Algunos especialistas como García Canclini (2006) hablan de nuevos lectores y señalan que leer no es lo que era hace veinte o treinta años atrás. De forma paralela, debemos considerar que hoy en día deben convivir la cultura letrada, oral, digital y audiovisual y que los saberes y los imaginarios contemporáneos no se organizan, desde hace al menos medio siglo, en torno de un eje letrado, ni el libro es el único foco del conocimiento. Las redes sociales representan hoy una mezcla de oralidad y escritura donde la velocidad de interacción (esto es, escritura y lectura, a la vez)¹⁰⁵ marca el ritmo de una conversación fugaz e infinita; los textos se entremezclan con las imágenes y se hibridan los géneros textuales tradicionales.

2.1.4.5. Hacia la formulación de un canon de lecturas literarias

De acuerdo a Chambers ¹⁰⁶ cada vez que nos ubicamos en la actividad de lectura realizamos una serie de operaciones y una de ellas, en particular, es la que considera el proceso de selección: “toda lectura comienza con una selección. Cada vez que leemos elegimos entre todo el material impreso que tenemos disponible” (Chambers, 2007: 16). Tal distinción, que parecería obvia o básicamente simple, tiene un apunte agregado que considera lo que sucede

¹⁰⁵ El concepto de lectura ha entrado en crisis: hoy asistimos a una lectura/navegación en la que es tan importante el contenido de lo que se lee como las competencias digitales para acceder a aquello que se lee.

¹⁰⁶ De acuerdo al diagrama del círculo de la lectura de Chambers (2007) se consideran en el círculo tres aspectos importantes: la Selección, que incluye los libros con los que se cuenta, la disponibilidad, la accesibilidad y la presentación; la “Lectura” (el autor consigna la palabra entre comillas para enfatizar el hecho de que leer no sólo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas) que contiene el tiempo para leer, escuchar lecturas en voz alta y la lectura de uno mismo y la Respuesta que incluye el “quiero disfrutarlo otra vez”, la conversación formal y la plática informal.

con la persona que lee o que tiene el rol de hacer leer a otras personas. Como todo lo relacionado con la lectura, la mejor manera de aprender el proceso de selección, con certeza, es hacerlo nosotros mismos, teniendo cerca de cada involucrado a un lector confiable que nos muestre cómo se hace y nos ayude cuando lo necesitemos. Si sabemos que el placer en un libro de literatura procede del descubrimiento de sucesos, imágenes, historias y lenguaje, entonces podemos extender la idea de que el adulto, profesor o mediador, para que concorra en la línea de esos hallazgos, debe comprometerse en una demanda concentrada de tiempo, esfuerzo y, fundamentalmente, de conocimiento acerca de la cuestión de la selección y la disponibilidad de los textos.

Para circunscribir el proceso de criterios, una primera consideración en la manifestación de principios de valoración para una selección de un repertorio escolar, en contexto de educación media. En este sentido, hay que comentar el siguiente hecho: la literatura ofrecida a los jóvenes lectores adolescentes¹⁰⁷ en las aulas chilenas ha dejado, de alguna manera, de tener su espacio ineludible de afirmación y experimentación del conocimiento literario puesto que el eje de la lectura, en general, asume un criterio que privilegia el desarrollo de la competencia lingüística¹⁰⁸ por sobre la perspectiva de la competencia literaria.

Este juicio puede valorarse en el sentido de que el acontecimiento de aprendizaje, el acto de lectura¹⁰⁹, a partir del hecho literario, está demasiado marcado o condicionado por los diseños y procedimientos curriculares de la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Es factible que

¹⁰⁷ Segmento que condensa a jóvenes de ambos sexos, entre edades de 13 y 18 años de edad y que implica ubicarlos, a su vez, en los dos niveles de enseñanza media en Chile: NM1, que incluye los cursos de primero y segundo medio, y NM2, que corresponde a tercero y cuarto año de enseñanza media.

¹⁰⁸ El Programa de Estudio de 1º año medio en el subsector de Lenguaje y Comunicación refiere, en el eje de la lectura, que si es abundante y variada permite desarrollar el lenguaje ya que pone a disposición “la oportunidad de conocer realidades distintas a la experiencia directa del estudiante y aprender nuevos conceptos, vocabulario y estructuras gramaticales más complejas que las que encontrará en su interacción cotidiana” (MINEDUC, 201).

¹⁰⁹ Compartimos, en el ámbito de los estudios acerca de las perspectivas de la lectura infantil y juvenil, lo que indica Cassany cuando incluye a Serafini (2003) quien distingue en la orientación teórico-práctica de la educación lectora transaccional el hecho de que “leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares (...) la lectura es una forma de conocer que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad” (Cassany, 2006: 80). Por otra parte, esa transacción le puede otorgar al lector adolescente variadas formas de placer, entre ellas, de acuerdo con Sipe (2000) la satisfacción de los lectores al ver su mundo reflejado en la literatura y el gusto de ser sorprendidos por el texto (2000: 257).

intereses, todavía no resueltos, ya sea de interés curricular en el contexto de alguna política educativa o de mercado editorial o ambas, a la vez, por ejemplo, generen problemáticas u orientaciones de manera dirigida para definir lo que es una obra literaria en el contexto de la enseñanza secundaria y la dirección de lo que puede ser una selección de lecturas para jóvenes lectores.

Cabe señalar en esta orientación, acerca del papel de la literatura, lo que reflexiona Colomer (2001) respecto de que dicho rol ha sido desplazado a un punto marginal. Seguramente ese planteamiento se encuentra derivado por una amplia gama de variables como el consumo, el contexto, el mercado editorial, la organización de los materiales de estudio o manuales, las prácticas pedagógicas o las concepciones acerca de la lectura literaria. Sin embargo, para desarrollar estos conceptos también es importante mencionar el hecho de nuclear los mecanismos de influencia respecto de los otros textos que pertenecen a la llamada periferia literaria, las denominadas sub-literaturas, los géneros que se hallan fuera del circuito canónico oficial puesto que esos textos también generan aportes y mecanismos de evolución en la aspiración de formular una definición de canon y repertorio literario.

Así, por ejemplo, desde los postulados que ha organizado Lotman (1976)¹¹⁰, respecto de la literatura, y que se proyectan a la cuestión de la conformación de un canon, se enuncia que “en la creación verbal no canonizada, que se halla fuera de los límites de la legitimada por las normas literarias, la literatura extrae recursos de reserva para las soluciones innovadoras de las épocas futuras” (Lotman, 1976: 350). Por lo tanto, la idea restrictiva de limitar el campo de la literatura y las posibilidades de los textos sólo ayudará a comprender en parte la autonomía del hecho literario y la construcción de conocimiento e identidad en los jóvenes lectores y por otra, limitará las formas para ir construyendo un corpus de obras adecuado, libros-

¹¹⁰ Pozuelo (2008) explica en su texto *Lotman y el canon literario* que “en su monografía “The content and structure of the concept of ‘literature’” [Sobre el contenido y la estructura del concepto de “literatura artística”] (1976) [1996]), Lotman desarrolla específicamente referida a la literatura la cuestión del canon cuando habla de los “sistemas de valor (1976: 2434 y ss. [165 y ss]), que se someten y organizan como escalas desde el ‘top’ [arriba] al ‘bottom’ [abajo]. La distribución de los grupos de textos que difieren en su estructura y función, dentro de clases jerárquicas de los sistemas axiológicos puede considerarse, añade, una característica esencial de las tipologías de las culturas”

álbum en este caso como forma de lectura no canónica, con pertinencia al contexto escolar y a las necesidades de los lectores adolescentes.

Sin embargo, de forma paulatina, en los últimos diez años, la práctica escolar en Chile ha ido incorporando nuevas miradas y enfoques más audaces respecto de la literatura infantil y juvenil y sus funciones¹¹¹. Esta posibilidad se encuentra unida, además, a los cambios paulatinos y graduados que suceden en la educación nacional y en lo que está aconteciendo en el ajuste curricular en el país privilegiando herramientas y experiencias pedagógicas para una labor que gestione transmisiones adecuadas de conocimiento literario.

Una segunda puntualización, previa a la formulación de criterios, se relaciona con el tema de la revisión del canon¹¹², es decir, el conjunto de materiales literarios, considerados valiosos y dignos por ello de ser estudiados, a modo de decir de Sullà (1998), para que respondan a nuevos y distintos retos en el lector introduciendo lecturas no canónicas centradas en operaciones de lectura que afirmen la formación del lector en su educación literaria. En ese sentido, establecer un canon¹¹³ adecuado que oriente la formación literaria y las rutas de lectura del lector adolescente debe llevar una posibilidad de convergencia con los criterios del marco curricular vigente. Mendoza Fillola (1998), en su afán de explicar los distintos tipos de canon, por ejemplo, sostiene que el canon literario puede definir la formación del lector competente siempre que el canon responda a criterios formativos y que el destinatario ideal, lector implícito, esté dotado de la particular y pertinente competencia literaria

¹¹¹ En este punto utilizaremos las funciones de la LIJ que señala Teresa Colomer (2010) cuando expresa que dichas funciones se encuentran como "1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada. 2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario. 3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones." (Colomer, 2010: 15).

¹¹² El concepto de canon en su origen etimológico lo presenta Jurisich (2007) cuando explica que "*canon* equivale en primer término a medida, y de hecho, la acepción originaria de canon es esa: vara, medida, y por metonimia, norma. De la palabra hebrea originaria, "*ganeh*", utilizada en la Biblia para designar a la vara de medir, deriva nuestra voz "canon" (Jurisich, 2008: 2).

¹¹³ Los ejes de un canon adecuado aparecen a la luz de las ideas de Jover (2007) y Mendoza (2002), fundamentalmente. Mendoza, desde el Departamento de Didáctica de la Universidad de Barcelona, indica dos líneas importantes que intervienen en el canon escolar: los lineamientos oficiales que tratan de ser recogidos en los libros de texto (siguiendo criterios de orden tradicional y de tendencia historicista) y las valoraciones e ideas del profesor o del equipo de docentes estableciendo una selección de acuerdo a la mirada curricular del establecimiento educacional. Guadalupe Jover, en tanto, considera tres elementos que sitúan un sistema del canon literario escolar: "las ciudadanías de referencia, las edades de los destinatarios y el grado de desarrollo de su competencia literaria" (2007: 117).

que requiera cada obra literaria, según la previsión del autor. De esta manera, Mendoza (2002) propone una estrategia con la renovación del concepto de canon al señalar el concepto de canon formativo¹¹⁴, concepto que se adaptará para el estudio de tesis, reivindicando criterios para organizar obras en función de la aportación para el aprendizaje literario.

Este hecho fija las proyecciones que pueden contribuir a hacer de una selección, por parte de los docentes de una escuela, una propuesta acreditada para el aprendizaje lector asumiendo que los textos que conformarán un canon, siguiendo a Lluch (2010), tendrán que considerar el aspecto de la autoridad de los moldes clásicos o la tradición, la experiencia de distintas clases de lectores y la posibilidad que tienen algunos textos de generar “interpretaciones acumulativas a través del tiempo, y en circunstancias sociales, culturales y políticas, incluso ideológicas del signo más diverso” (2010: 59).

Es conveniente dedicar, en general, con un margen amplio de tiempo a preparar el estudio de un corpus de textos que integre un canon escolar puesto que así incluirá la construcción de un listado apropiado de obras que será beneficioso, durante algún tiempo, a la necesidad literaria de los lectores. Pero, como recuerda Carme Duran y Mireia Manresa (2009), en *Lecturas adolescentes*, citando a Arizpe, la enseñanza de la lengua y la literatura es la asignatura escolar que ha producido la mayor discusión en las últimas dos décadas y donde puede destacarse en los temas abordados: “el dilema entre seleccionar los textos partiendo del canon tradicional o bien programar mayoritariamente textos actuales o el abordaje de la diversidad multicultural a partir de los textos” (Arizpe, 2009).

Sin embargo, un elemento indiscutible en este aspecto es conformar una plausible explicación teórica que aglutine diversos niveles como el nivel

¹¹⁴ “Es una combinación del canon escolar, el del currículum, del de aula, como soporte para muchas actividades de aprendizaje, y del canon de la LIJ, lecturas habituales del escolar, que tiene por objeto implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria (...) Quizá de ese modo la integración escolar y el tratamiento didáctico de la LIJ adquiera, en el contexto educativo, más claros matices de coherencia formativa para niños y adolescentes de los que actualmente presenta.” (Mendoza, 2002:22).

textual, visual, estilístico, hermenéutico, etc. para establecer un punto más allá de lo simplemente estético. A partir de esas aportaciones, se hace necesario en los profesores, formadores en literatura y mediadores de lectura, considerar nuevas reformulaciones al comparar las evidentes diferencias que existen entre lo que sucede a nivel del currículo con lo que ocurre en las salas de clases y lo que claramente se visualiza sobre las necesidades de los estudiantes en la construcción de la educación literaria conforme a procesos educativos.

En la misma perspectiva, se plantea una reflexión respecto de la forma en que los textos llegan a los jóvenes a partir de su inclusión en la escuela. Para el caso de esta investigación, una condicionante se encuentra en que la orientación didáctica de los programas de estudios¹¹⁵ en Chile puntualiza la obligatoriedad de entregar listados de libros y autores¹¹⁶, a modo de corpus, aunque también se propone un repertorio sugerido de obras literarias, aunque sin incluir expresamente el libro-álbum en listados por edad o segmento de nivel escolar; y la segunda condicionante, es que el listado de lecturas que se ofrece en educación media está dirigida básicamente a la superación de pruebas y exámenes.

En el limitado panorama de investigaciones educativas chilenas, sin embargo, los estudios acerca de los conceptos de canon literario y sus repercusiones en los ámbitos pedagógicos sólo ha sido estudiado en el ámbito de revisión bibliográfica. Flores (2008)¹¹⁷, justamente, en uno de los escasos análisis respecto de esta temática en el país, destaca que de acuerdo a las diferentes propuestas de orden político-ideológico las identidades varían según la inclusión o exclusión de ciertos textos literarios lo que deriva en un criterio de canonización pedagógica.

¹¹⁵ En marzo de 2011 el MINEDUC, a través del Consejo Nacional de Educación, emitió el acuerdo 030/2011, en el cual aprueba los nuevos planes de estudio para los cursos de 5º básico a I medio, en modalidad con y sin Jornada Completa. Estos nuevos planes de estudio tienen carácter flexible a partir del año 2011.

¹¹⁶ En el anexo 10 del programa de estudio de Segundo Año Medio, NM1, para el subsector de Lenguaje y Comunicación, se indica que "las obras que se lean –en un mínimo de ocho, de entre 100 y 250 páginas cada una – al menos un 30% deben pertenecer a autores cuyo nombre se destaca con una letra (a) y un 60% por lo menos deben ser de escritor de prestigio. Para una cuantificación más precisa, los estudiantes leerán entre: 1000 y 1.500 páginas de narrativa". (MINEDUC, 2011: 91).

¹¹⁷ Es una investigación realizada por Alejandra Flores, en la Universidad Austral de Chile, Valdivia, y publicada en el año 2008, cuyo propósito central era determinar el canon pedagógico de la literatura chilena y cómo a través de los textos y autores que aparecen en los programas de estudio se proponen tipos de identidades.

De esta manera se ha privilegiado en Chile, en los últimos cuarenta años, tres marcos de referencia general en relación al canon. En primer lugar, una mirada de textos en que prevaleció la valoración de la condición humana y los aspectos generales de la democracia. Una segunda línea, llamada nacionalista-canónica, que enfatizó en el conocimiento de las grandes obras clásicas de la literatura universal y la tercera línea, que se implementó a través de la literatura, y discursos cercanos a la literatura, para que los estudiantes conocieran el mundo de una manera global y general, aunque todavía con una mirada de línea historicista. Un aprovechamiento para optimizar el papel relevante de conformar un canon es lo que señala la actual orientación didáctica de la educación media en el programa de estudios correspondiente al subsector de lenguaje y comunicación¹¹⁸ donde se indica que “los estudiantes han ido adquiriendo una competencia de lectura literaria en la que el énfasis ha estado puesto en la comprensión e interpretación de las obras en relación con sus propias experiencias” (MINEDUC, 2010: 44). Por otra parte, los docentes pueden ir ordenando y disponiendo de un corpus de obras que atiendan a las necesidades de los alumnos y alumnas incluyendo la novedad, experimentación, gusto personal y necesidades literarias, entre otros aspectos. Sin embargo, aún persiste un listado de autores y obras que se corresponde más a la visión del canon tradicional de literatura, asunto que reduce una adecuada selección y el apareamiento de autores más actuales o del área de la literatura juvenil.

En este contexto resulta sugerente lo que afirma Lundin (2004)¹¹⁹, desde el ambiente académico norteamericano de la bibliotecología, en el sentido de que una porción relevante de este proceso, al momento de conformar un canon, la tienen las personas responsables de seleccionar los textos. De ahí, entonces, la importancia que deben asumir los docentes para

¹¹⁸ En Chile la tendencia de programación de las obras y autores se encuentra, fundamentalmente, en el criterio de buscar el aseguramiento de unos mínimos referentes de la tradición cultural.

¹¹⁹ Lluch (2010) destaca que el trabajo de Anne Lundin, de la Universidad de Arizona, se encuentra a partir de una investigación que realizó sobre la importancia de las bibliotecas norteamericanas en la determinación del canon, colocando de relieve que los criterios de selección de esas bibliotecarias “construyen ideales, prescriben normas, especifican las fuentes de autoridad y brindan una sensación de propósito y continuidad” (p.4).

involucrarse en la responsabilidad de asumir una reflexión sobre los procesos de cómo dar forma a un canon en el ámbito escolar.

Por otra parte, Llovet (2005), desde sus trabajos en el entorno académico catalán, establece tres lineamientos en que se basa la conformación de un canon como forma de construir accesos consolidados de lectura:

a) la autoridad de los patrones clásicos o sólidamente consolidados por la tradición; b) la experiencia aquilatada y diacrónica de distintas y múltiples clases de lectores a lo largo de la historia, y c) la capacidad que poseen ciertos textos de “generar” interpretaciones acumulativas a través del tiempo, y en circunstancias sociales, culturales y políticas, incluso “ideológicas”, del signo más diverso. (Llovet, 2005: 90).

Otro ejemplo de la discusión acerca del canon la ofrece el profesor argentino Gustavo Bombini (1996) quien destaca las distinciones que menciona Fowler (1988) para sus seis modalidades de cánones: oficial, personal, potencial, accesible, selectivo y crítico¹²⁰ abriendo importantes líneas de discusión para orientar los marcos de referencia acerca de lo que debe ser un canon escolar, aunque sin vincularlo completamente al canon oficial. Lo anterior, tiene efectos en las polémicas y estudios que se generan para repensar el proceso de lo que tiene que ser un canon o repertorio escolar en una escuela. Nuestra indagación entiende ese canon escolar como el hibridaje entre varias formas de canon existente implicando funciones para una posterior selección específica.

Lo que plantea Harris (1991), por ejemplo, del canon selectivo, donde se reúne una lista de autores y una lista de textos como antologías, reseñas críticas y programas puede resaltar a la hora de ser asumido por un comité de selección de textos o por los docentes de un establecimiento educacional al

¹²⁰ De manera resumida el canon potencial corresponde en su totalidad al corpus escrito junto a la literatura oral que todavía podemos conocer. Viene a ser, por lo tanto, toda la literatura que existe; el canon accesible, a su vez, considera ser una parte del canon potencial disponible en un momento dado; el canon personal, es lo que los lectores conocen y valoran, por ende; el canon selectivo corresponde al listado de obras y autores que se referencian en las reseñas o antologías; el canon oficial deviene del canon selectivo y corresponde a todo el corpus de obras que se destaca en el sistema literario, y finalmente el canon crítico, se construye con obras, o fragmentos de obras, que son analizadas en reseñas, artículos o libros.

momento de concordar un listado de textos. Las funciones para establecer un canon a partir de Harris, y reconocidas por Lluch (2010: 59), supone relaciones de orden tradicional tendientes a introducir un estatus de cuatro consideraciones a la hora de realizar la selección:

- a) provisión de modelos, ideales e inspiración, es decir, proporcionar ejemplos.
- b) transmisión de la herencia del pensamiento, es decir, proporcionar lo que se considera el conocimiento cultural básico para interpretar los textos del pasado, ver los temas actuales con perspectiva histórica y orientarse en los logros estéticos, cambios sociales y políticos y debates filosóficos que han durado siglos.
- c) la creación de marcos de referencia comunes, que favorece una selección de textos limitada a partir del canon diacrónico.
- d) pluralismo.

Resulta muy evidente, entonces, que a la luz de las distintas ópticas y autores que han desarrollado líneas de cómo fijar un canon¹²¹ todavía no se haya llegado a configurar un modelo de canon adecuado o suficiente para conferirlo a la educación literaria del lector adolescente. Sin embargo, resulta clarificador, en primera instancia, las reflexiones que indica Colomer (2010), y que compartimos cuando responde a la pregunta ¿con qué criterios se debe construir y renovar un conjunto de libros apropiados para los estudiantes?

La respuesta, en este caso, apunta a tres aspectos relevantes: la calidad de los libros, su adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la variedad de funciones que, en este caso, el docente o el mediador de lectura, le quiera asignar. Sin extendernos en las relaciones de estas variables destacamos, de acuerdo a Colomer (2010), las características fundamentales de estas tres facetas:

¹²¹ Cabe destacar, también al respecto, lo que indica lo que indica el crítico Harold Bloom (1995) con su libro *El canon occidental*, considerado por muchos como best seller, y que permitió divulgar el concepto de canon hasta la popularidad.

-Calidad de los libros: La complejidad para establecer esta calificación de que un libro deje huellas en el lector, es decir, el ofrecimiento de una experiencia literaria de calidad parece responder a varias expresiones. Por un lado, es importante que el libro otorgue una generación de posibilidades o puntos de vista a los lectores, aunque haya que subrayar un aspecto particular, asumiendo lo que indica Colomer: “los buenos lectores literarios han construido un horizonte de expectativas que los lleva a apreciar comparativamente la entidad de cada nueva lectura” (Colomer, 2010: 191).

Un aspecto importante en esta formulación la experimenta el hecho de participar en una posición activa como buen lector y la comparación de la lectura realizada con el beneficio que se ha generado en el lector adulto. Lo anterior, se suma al hecho de implicarse en un estudio específico acerca de rasgos analíticos de una obra para así capturar su dimensión de calidad y observar si existe una contribución que incremente o impulse la experiencia literaria¹²². Una variable de esta naturaleza incluye, por un lado, el análisis de la narración literaria que contiene un alguien, que es un narrador, que explica la forma de construcción del discurso, en sus facetas de aspecto, modalidad, voz, temporalidad, a alguien, que es el receptor, una historia, u objeto del relato, que incluye los hechos, el espacio, los personajes. En esta misma relación, también hay que explorar las formas del lenguaje utilizadas en una obra, ya sean las implicaciones del diálogo en su verosimilitud y ayuda hacia el narrador, el uso del lenguaje tanto en el léxico como en la clase de las representaciones y el inicio y final de las narraciones.

Al mismo tiempo Colomer agrega las posibilidades que ofrece el estudio de las ilustraciones y sus posibilidades expresivas en el contexto de la educación visual¹²³ y las descripciones y análisis de los elementos materiales

¹²² En esta misma idea Docampo y Gómez (2002), en *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, sostienen que la lectura supone siempre ampliación de la experiencia ya que nos coloca en relación con distintos medios, caracteres, voces que interpretan otros sucesos y acontecimientos de la vida, “otras maneras de entender la realidad en la que se incluye la visión de uno mismo” (Docampo y Gómez, 2002: 141).

¹²³ Los estudios de Duran (2007), respecto de las formas de aproximarse al lector, indican que los ilustradores pueden preferir distintos canales de comunicación. Así, las formas más recurrentes son: por empatía emotiva, que estimulan los afectos y la simpatía ya sea por las formas usadas y los colores que se aprecian; por reto intelectual, afrontando al lector en distintas vías de complicidad cooperativa, ambigüedades u otras formas; por difusión del conocimiento al transmitir informaciones vinculadas con la realidad siguiendo líneas de contexto históricas o en el transcurrir del tiempo observado en el paisaje.

del libro el cual incluye el formato, ya sea por la edición creativa, por el tamaño del texto, que en sus formas tradicionales son rectangulares verticales, rectangulares horizontales o la forma popular cuadrada además de advertir la importancia que tiene la portada, la contraportada y las guardas para establecer posibilidades significativas.

Este privilegiado aspecto hará que los jóvenes lectores encuentren en el álbum elementos conformadores de su imaginario de una riqueza y calidad hasta posibilitar enriquecer la imaginación y la sensibilidad, porque como señala Docampo (2007) la ilustración tiene un protagonismo visual muy destacado frente al texto, con el cual, se compenetra y por otro lado, los lectores enriquecerán:

su capacidad de crear imágenes propias como difícilmente podrá hacerlo en ningún otro lugar de los que él frecuenta, porque en ellos encontrará, entre muchos otros intermediarios formativos, una variedad estética y estilística que no es frecuente ver en otros medios en los que la imagen artística tiene una presencia y un volumen muy alto, como es el caso de cine /TV y de los video-juegos” (DoCampo, 2007: 49).

Respecto del elemento material de la página y el fondo de página, éstos marcan el espacio de la lectura dando lugar a determinados efectos. Por esa razón, los recursos de interrelación observados en el cómic, la ficción digital o la publicidad ha sido llevado a los libros. En el caso del análisis de las relaciones entre el texto y la imagen, se considera que hay que observar lo que se entrega a través de la obra, en tanto posibilidades que se encuentran en el texto y la imagen¹²⁴, potenciando las informaciones complementarias, las contradictorias, las paralelas.

¹²⁴ En el ámbito del código visual no sólo se incluye la imagen, sino que también involucra a elementos gráficos tales como el soporte, la gráfica, el diseño, la tipografía, la disposición de los elementos en la página, entre otros. A su vez, como indica Augustowsky (2008), desde las didácticas específicas, las imágenes comienzan a revalorizarse como portadoras de contenidos disciplinares y como recursos para su enseñanza.

-Adecuación a la competencia del lector: los libros infantiles y juveniles se conectan con sus lectores considerando lo que la experiencia social estima adecuado, según las distintas edades. Este punto de vista incluye lo que es apropiado a los intereses de los lectores, acogiendo la variable de que los intereses y la posibilidad de comprensión se desarrollan a lo largo de las etapas de la infancia y la adolescencia. Resulta de interés dos aspectos en este ámbito: el examen respecto de las temáticas de los textos y el punto de vista ético moral que permite hacer una reflexión sobre los valores que se deben y desean transmitir. Se destaca también en este factor lo apropiado de los libros para las comunidades lectoras.

-Diversidad de funciones: este tipo de variable introduce la forma de observar a los diferentes lectores y las intenciones que se contemplan en una selección de textos. Como no todos los niños y jóvenes estarán conformes y gustarán de los mismos libros, Colomer plantea para esos lectores, que “la selección de libros debe anticiparse a esa diversidad, de manera que contenga un abanico suficientemente amplio para encontrar el título determinado que requiere cada lector en un momento concreto” (Colomer, 2010: 228).

En esta referencia debe asegurarse, también, que esa selección permita realizar experiencias literarias nuevas y enriquecedoras en el contexto de la abundante oferta de los géneros, es decir, ampliar en los lectores la experiencia del mundo propio adoptando diferentes vivencias y perspectivas. Por lo tanto, es importante conformar un plan que dé cuenta que los mediadores de lectura, los profesores, deben trazarse formas de iniciación hacia variadas posibilidades de experiencias y deben tratar con cada lector el reto de su apertura hacia nuevas experiencias de aprendizaje literario.

Otra de las funciones será la de ampliar el conocimiento temático que se reservaba, en la mirada más tradicional, para el conocimiento y la experiencia adulta, pero que en la actualidad asume una familiaridad y proximidad distinta debido a los avances de los últimos veinte años en las condiciones de recepción de los lectores: la situación del dolor ante la guerra, la persecución en tiempos de dictadura, los cambios que sufre un inmigrante, la

situación de una cultura que se extingue, los daños al ecosistema o paisaje natural, la marginalidad, la discriminación en todas sus formas, etc.

Así también otra función se encuentra establecida por la potenciación de la conciencia narrativa, es decir, lo que han asumido los estudiantes (y también adultos) cuando niños en el sentido de nombrar y reconocer el contenido de las imágenes y asumir las historias de forma tal que los episodios están desconectados, ahora, en el nivel de la adolescencia, su capacidad se debe volcar hacia nexos más elaborados en términos de la estructura y las variantes de la ficción narrativa, la complejidad de las historias, las narraciones acumulativas, los simbolismos, el conocimiento de las connotaciones, etc.

En un primer momento, como parte de un proceso, es adecuado someter(se) a una serie de interrogantes con el fin de crear o fortalecer los criterios para una adecuada selección de textos. En términos prácticos, es importante mencionar algunas preguntas que dan cuenta de la situación y se transforman en retos para adoptar una metodología integrada acerca de cómo se hace o qué se debe hacer para dar sentido a este tópico. ¿De qué manera se va construyendo una guía o modalidad de selección adecuada? ¿se asumen principios validados por las comunidades autorizadas? ¿se crean paulatinamente fundamentos temáticos aunque sin caer en lo normativo?; ¿Cómo proponer en una escuela un planteamiento de este tipo ?

En esta línea, ¿los profesores deben involucrarse más en la selección de textos literarios creando y proponiendo su propia lista de obras?¹²⁵ ¿Se puede afirmar que el profesorado en el área literaria se implica en elaborar lecturas significativas a sus alumnos?

Entregar nuevas observaciones a estas cuestiones, en el contexto de la formación literaria, que se sabe por numerosos estudios¹²⁶ que es fundamental

¹²⁵ El estudio de Flores (2008) destaca el hecho de que "el profesor debe ampliar, a través de la lectura que sugiere, el modelo de mundo que tienen los alumnos; mostrarle otras modalidades y posibilidades de vida, sugerirle otros valores: la interculturalidad, el pluralismo, el respeto por los demás, la solidaridad, etc." (Flores, 2008: 15).

¹²⁶ La enseñanza de la literatura al adoptar una perspectiva multidisciplinar ha visto profundizar un enfoque que persigue, inclusive, ir más allá de las aulas de clase. Los modelos y divulgaciones, al respecto, acerca de la formación literaria se encuentran, fundamentalmente, en el ámbito hispano en autores como Mendoza Fillola (1998), Pozuelo Yvancos (1988), Díaz-Plaja (2001), Bordons (2002), García Padrino (2002), Prado Aragonés (2009), entre otros.

en los profesores, merece, por ende, la atención y voluntad extensiva de formular principios y criterios para los textos entendiendo, como señala García Padrino (1988), que los profesores deben elegir muy bien la literatura que se va a presentar a los alumnos, en consonancia con lo que sucede en el lector.¹²⁷

Por este motivo, indica Martín Vegas (2009) que una óptima selección se transforma en una categoría fundamental desde el punto de vista didáctico en la literatura infantil y juvenil puesto que la selección del libro debe ser adecuada y, donde, evidentemente, el profesor tiene que haber leído el libro antes de recomendarlo a sus alumnos. La presencia de un repertorio literario¹²⁸ que introduzca criterios para la construcción de una selección de textos está determinando, en los últimos años, que docentes, investigadores y diversos comités de selección y de valoración de libros se permitan una transformación en el tradicional proceso de selección de las obras literarias. Pero también, parafraseando a Bloom (1995), formular una adecuada selección de textos se convertiría en una potente herramienta educativa de parte de los docentes y que favorecería a los jóvenes adolescentes en su proceso de lectura.

Una investigación que arroja importantes aspectos relacionados sobre los motivos de los profesores para seleccionar textos es el trabajo de Sarland (2003)¹²⁹ advierte respecto de seis categorías y entre las cuales los conceptos de calidad y alta cultura se encuentran, al parecer, relacionados. En esa línea, precisamente, Colomer (2010) señala una pregunta muy directa para reflexionar acerca de los criterios de valoración y selección de obras infantiles y juveniles: ¿con qué criterios debe construirse y renovarse este conjunto de libros apropiados? considerando, además, que en el debate sobre la educación

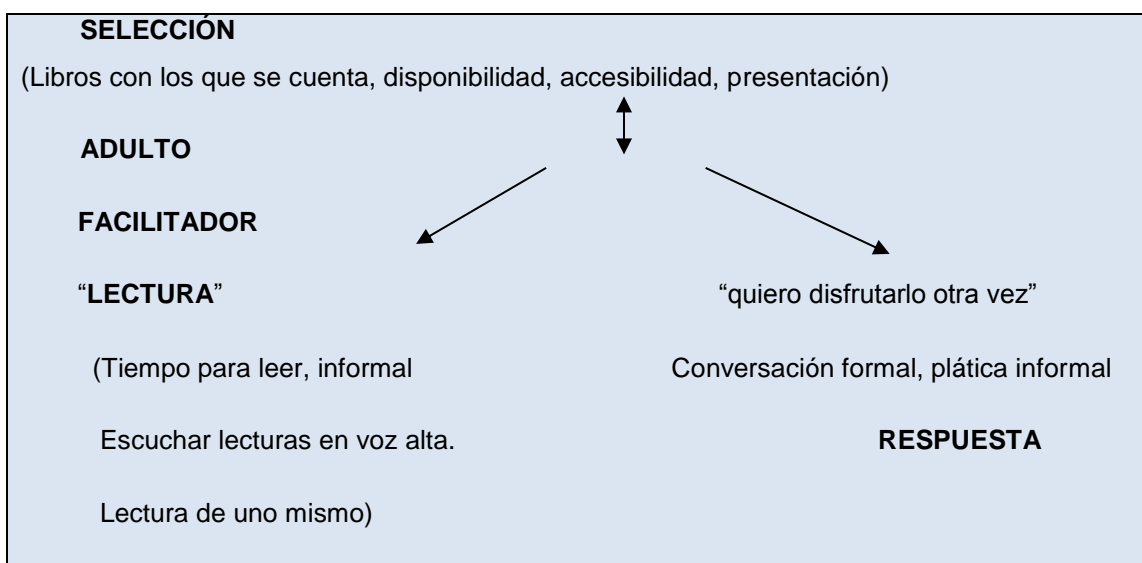
¹²⁷ De hecho, según palabras de Jover (2010), disponer de un corpus consensuado no debiera implicar que todos y cada uno de los estudiantes leyeran absolutamente lo mismo a lo largo de su escolaridad, y mucho menos que esas lecturas se fueran repitiendo cíclicamente a lo largo de toda la etapa de secundaria. Contar con un corpus compartido de buena literatura debiera permitir que cada docente hiciera la selección adecuada para cada concreta situación de enseñanza-aprendizaje.

¹²⁸ Se usará el nombre de repertorio de obras o selección de obras, término más utilizado en Chile, en el sentido de mostrar un panorama selectivo de obras diversas que pretende ser una herramienta para ayudar a conformar "la colección de referencia de una biblioteca y son, además, indispensables para el desarrollo de programas y actividades de educación.

¹²⁹ El estudio de Sarland (2003), en contexto británico, agrupa los motivos de los maestros para escoger un texto en seis categorías: disponibilidad real y utilidad del libro, preferencias personales de los maestros, audiencia a la que se dirigen: textos elegidos para atraer a los alumnos, desarrollo del (la) alumno (a) y/o de su lectura, libros que se escogieron por su calidad, libros que se escogieron porque favorecían la transmisión de la alta cultura.

literaria en el contexto de la escuela no es tanto “saber” más literatura, sino de “leer adecuadamente” literatura. De este modo, los elementos que podemos transmitir como fundantes o cohesivos de las actividades esenciales por las que circula este proceso, como un círculo en el cual la secuencia retorna al inicio, es el que nos aconseja Chambers (2007) como un recurso para organizar una selección de textos:

Cuadro N°4. Círculo de la lectura



Fuente: tomado de El ambiente de la lectura, Chambers (2007: 15).

En este perfil de procedimientos se ha contemplado la siguiente fórmula: una propuesta de mediación adaptada a través del planteamiento de cinco principios de valoración para un repertorio formativo de lecturas¹³⁰ y que posteriormente entregue pautas para conformar una descripción de los criterios constitutivos del corpus. Dentro de este apartado y para su conformación se asumen algunos puntos de vista respecto de la enseñanza y aprendizaje de la literatura basados, fundamentalmente, en los aportes de Duran (2001) en lo concerniente a la lectura de la imagen en los libros-álbum; Mendoza (2002), en

¹³⁰ El marco curricular de Chile para el subsector de Lenguaje y Comunicación, en primer año de enseñanza secundaria, considera, para los destinatarios adolescentes, un mínimo de seis obras de lectura y que en un 60 %, por lo menos, debe haber sido escrita originalmente en lengua castellana.

lo concerniente a la conceptualización de la educación literaria e intertexto lector.

Por otra parte, algunos investigadores catalanes y del ámbito anglosajón hacen sus aportes específicos respecto de las cuestiones de la valoración y selección de libros juveniles, como es el caso de Colomer (1999); o los aportes de Sarland (2003) respecto de la lectura en los jóvenes. Por otro lado, Jover (2007) entrega definiciones más precisas acerca de las relaciones entre educación, adolescencia y literatura y Lluch (2010) en relación a cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Esos estudios y divulgaciones, en razón de características esenciales, han permitido proporcionar la elaboración de cinco elementos para una primera formulación de criterios¹³¹ asumiendo que esta selección debe considerar tres fundamentos previos:

- 1.- Estimar el prestigio de los textos y autores con especial énfasis en las líneas de la calidad artística y literaria (que incluye desde el juicio de la crítica literaria especializada, premios o menciones hasta incorporaciones en repertorios o catálogos bibliográficos educativos).
- 2.- Examinar líneas pedagógicas que incluyan el horizonte de expectativas de los adolescentes, sus competencias, gustos y hábitos culturales.
- 3.- Incorporar la inclinación o aspiración del alumnado de leer textos diferentes.

2.1.5. Principios de valoración para un repertorio de lecturas

La aparición de la temática acerca de valorar textos literarios escolares, tanto en cantidad de selección como en calidad, ha ido de la mano de los estudios que tienen que ver con las actuaciones de las instituciones escolares y bibliotecológicas así como las del mundo editorial y de las publicaciones pedagógicas especializadas, en general. Es reconocida la atención por seleccionar y difundir obras literarias desde ciertas entidades académicas como de parte de estudiosos, al respecto, quienes han ampliado la tendencia.

¹³¹ Para abordar estas referencias, y como una forma de situar su representación de base para estos principios, ubicamos la señal de aspectualidad o formalidad. En ésta se incluye que sea una selección de libros-álbum publicado en idioma español, no importando su formato, si es traducción o adaptación, si es un autor- ilustrador, autor diferente al ilustrador y la condición tipológica de índole narrativa.

Sin embargo, en Chile, por ejemplo, todavía no hay acuerdo taxativo en la reflexión crítica para establecer una adecuada pauta de valoración de libros (lo que existe es un listado o catálogo de las Bibliotecas Escolares que organiza el Ministerio de Educación) lo que incide en la experimentación y en la extensión de las actividades de selección y valoración de libros. Es evidente que tampoco podría serlo debido a las múltiples obras que existen tanto por la producción editorial así como por los distintos propósitos que tiene la educación literaria en los países. Para el caso chileno, ello implicaría, entre otros aspectos, una voluntad de selección hacia una literatura de índole universal y también regional, de acuerdo a la especificidad de los distintos lugares geográficos del país donde ha habido producción literaria.

Por otro lado el debate teórico acerca de la valoración de textos tiene un sumum clarificador: los textos seleccionados deben centrarse en la calidad. Si son narraciones, entonces, en la calidad de sus narraciones “ya que estas obras son las que mejor pueden evidenciar los presupuestos educativos y literarios que configuran la literatura infantil y juvenil” (Colomer, 1998: 148). Si tenemos en cuenta lo anterior, y para complementar, habría que decir que seleccionar es también un proceso de valoración del texto. De ahí entonces, la formulación de los principios de valoración para un repertorio formativo de libros álbum que propone esta investigación:

Principio de desplazamiento (o derivación): es decir que los textos seleccionados¹³² permitan, por un lado, un acceso a la experimentación en la lectura de parte de los lectores adolescentes; por otra, a conocer en la práctica, examinando su eficacia, las propiedades de aquellos libros-álbum abriéndose a una forma de desplazamiento, de sustituciones, de ampliación de las posibilidades en un movimiento de lectura cooperativa. Ya sabemos que cuando leemos un libro-álbum, se atribuye una acción, la cual es hacer ajustes.

¹³² Por extensión se puede asumir un sub principio al que denominaremos de *Principio de Autoridad* en el cual se adscribe que sean textos que aparezcan sugeridos desde Catálogos Bibliográficos Profesionales que ofrecen, por ejemplo: el Ministerio de Educación de Chile a través de sus programas de estudio y manuales de trabajo de las *Bibliotecas Escolares Centro de Recursos de Aprendizaje, CRA*; los repertorios anuales de instituciones, que trabajan en el fomento del libro y promoción de la lectura, como el *Banco del Libro de Venezuela* y la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* de España, entre otros.

lo que indica la existencia de una oscilación de ajustes y reajustes permanentes y únicos en la lectura de dichos textos. (Ver para leer, 2007).

Una primera línea, al respecto, es que a partir de la selección de textos el lector adolescente no reciba sólo las interpretaciones homogéneas del texto de parte del profesor o profesora, sino que su cometido se vuelque hacia una propuesta de intercambio dinámico, recuperativo, lúdico pudiendo incluso recorrer, en la lectura, una gran cantidad de información textual y visual sin tener un objetivo inicial determinado. Sin formular reglas generales fijas para este principio parece posible considerar el hecho de que estos textos en particular evolucionan rápidamente y aunque forman un conjunto coherente en lo textual y visual, en general, requieren, por ende, de diversos modos de lectura. De ahí la importancia, entonces, de que los lectores se permitan renovar la longitud canónica y tradicional de la lectura quedando disponibles a recorrer el texto, a interrogarlo permanentemente, a reescribirlo, a dirigirse a ciertos fragmentos o ilustraciones, etc.

Para este principio es conveniente enseñar a valorar el libro-álbum en el sentido de que es uno de los grandes retos que la lectura juvenil tiene hoy y que por su alto valor comunicativo enlaza con el concepto de alteridad (lo otro, lo externo) que sale al encuentro del lector (Duran, 2005). Sirve, por ende, a los docentes y mediadores de lectura para obtener significaciones inmediatas y para generar diversas interpretaciones.

Estos procedimientos, citados de manera general, lejos de servir sólo de manera práctica o utilitaria, sugieren garantías para que el lector adolescente experimente procedimientos en un estatus movable de la actividad lectora con el libro-álbum o como indica Vandendorpe en ocasiones lo que se nos cuenta en un texto: “obliga al lector a efectuar repentinas reorganizaciones contextuales” (Vandendorpe, 2003: 40). Se ha evidenciado, en el actual panorama de los estudios acerca del libro-álbum, que las formas habituales de este tipo de textos contribuyen a la propuesta de incitar en el lector espacios de estimulación de la lectura en que confluyen una serie de posibilidades un lugar de pausa, de confirmación, de verificación y de reflexión de nuestra lengua, de

nuestros pensamientos, de evolución. Este rasgo de desplazamiento, o derivación, se puede reafirmar aún más con la expresión que formula Stevenson (1999) cuando sitúa la particularidad que presenta el libro-álbum al comentar que la literatura adulta se encuentra por sobre la literatura infantil en innovación textual, pero los álbumes infantiles, y agregamos también los álbumes para lectores adolescentes, sobrepasan a la literatura adulta en innovación libresca.

Lo anterior considera, por lo tanto, que la selección de textos tenga una correspondencia con la oferta del desplazamiento, la implicación del lector con el propósito de acercar y anclar un espacio de comunicación, pero también de familiarizarlo con el foco de progresivas experimentaciones, despliegues o desbordamientos en el proceso de lectura de los jóvenes adolescentes.

Principio de la formación de educación literaria: hace posible funciones y retos significativos a nivel literario y a nivel de la ilustración como imagen narrativa en el sentido de conocimiento cultural, en tanto herencia del pensamiento o eco de la tradición con la suma de recursos que confieren la literariedad al texto seleccionado. Además de esta cualidad hay que precisar que la selección de textos se enfoca al acceso de una provocación sensitiva, visual, textual en tanto percepción y emocionalidad y que apela, a través de la calidad de las narraciones e ilustraciones, a consolidar una formación de educación literaria en los destinatarios específicos, es decir, los lectores adolescentes.

De esta manera, siguiendo la conceptualización que hace Mendoza (2004), la educación literaria forma parte de la formación cultural del individuo asumiendo, por extensión, que la actividad por conectar una selección de textos o por programar textos significativos y que integren diversas relaciones entre lo literario, cultural, social, simbólico y discursivo se enmarca en una experiencia de interacción, que deviene del listado, y el posterior pacto de lectura en los jóvenes. Por consiguiente, este principio implica la necesidad de establecer una conexión con el aspecto más relevante, y desafío a la vez, del periodo de la adolescencia como es la construcción de la identidad por toda la

carga de referentes que proporciona al mundo interior de los jóvenes. En la idea del ofrecimiento respecto de las diversas funciones de educación literaria que presenta la literatura juvenil es importante recordar, de acuerdo a Llover (2009) hasta qué punto aquella tiende a recoger los valores que la sociedad quiere transmitir a las nuevas generaciones.

Destacaremos, a modo de ejemplo, dos elementos específicos para este principio: primero, la relación de la educación literaria con los planteamientos didácticos acerca de la condición literaria de los textos a seleccionar, relación que, como señala Mendoza (2004), se inserta actualmente para el tratamiento de la formación literaria en los alumnos y alumnas de primer nivel de secundaria. Un segundo elemento, se encuentra en el carácter integrador del texto libro álbum y que plantea que el objetivo de la formación y educación literaria de los alumnos y alumnas posibilita, por ende, el aprender a interpretar, valorar y apreciar la creación de signo estético literario.

Principio de pertinencia cultural: permite configurar que la selección de libros-álbum estimule a los lectores adolescentes, en su posterior proceso de lectura, el conocimiento y asunción de hábitos culturales permanentes integrando múltiples derivaciones procedentes de la historia de los pueblos y en relación con los continuos cambios de nuestra sociedad.

Mediante esta pertinencia se deriva la adopción a una forma de socialización cultural en virtud de la presencia, en las obras, de valores ideológicos que se encuentran vigentes en la sociedad. En general, este principio se exhibe como el lugar donde las obras literarias aparecen como exponentes culturales y estéticos que se consolidan cada vez más en la sociedad. Lo anterior, a su vez, deriva hacia una idea de entender la relación obra y cultura, que en el caso de los libros álbum se manifiesta como un objeto del sistema cultural inserto en el sistema literario contemporáneo.

Principio de carácter tipológico: incluye que sean libros álbumes que se encuentren vinculados por una forma prototípica como es la tipología textual de base narrativa y que respondan, fundamentalmente, a una narración ilustrada, a un discurso de género de ficción e historia contemporánea. De la misma

manera, se incluye la noción de realismo, por un lado, aunque sin considerar la visión tradicional de aquel fundamento, en que se capturaba la realidad tal cual fundada de una manera descriptiva. Y por otro, la ficción de línea filosófica - psicológica como espacio de exploración e identificación de conflictos, vivencias, incoherencias o perplejidades de la condición humana.

De esta forma, por ejemplo, se incluye la cuestión de puntualizar que el libro álbum crea, en tanto función de la imagen, el mundo ficcional entregando determinados componentes que forman parte de la narración como los personajes, el ambiente, el punto de vista; y adjudica, también, la función narrativa específica de la imagen observada por las acciones. Del libro álbum, hay que resaltar, que se caracteriza por la confluencia y dinamismo del lenguaje dual, verbal y visual, además del aspecto lúdico de su particular narratología. Y es en esta noción de representación que, siguiendo a Duran (2009), se imponen las formas derivadas de este texto. Por un lado, la realización simultánea, o sincronización, de los elementos que lo componen; por otro, el hecho de estar situado como objeto cultural en una época como la postmodernidad y luego, por ser estimado como un objeto narrativo sólo para niños. En este último punto, que ya sabemos es discutible, consideramos que evidentemente también debe ser examinado en el contexto de los jóvenes lectores. Con seguridad esto nos remite al hecho de que:

la narratología se concreta en los álbumes por medio de narraciones normalmente sobre soportes textuales, visuales, tipográficos o todos juntos- que pueden seguir de cerca los esquemas narrativos de la comunicación cuentística y amoldarse a las diferentes tipologías de los relatos de la literatura (Duran, 2009: 215).

Este principio tiene que ver con una forma de ir conociendo el mundo y organizando la experiencia de vida, por lo tanto, es a través de los textos y sus historias donde podemos observar la potenciación de lo narrativo¹³³, es decir, como nos recuerda Jover en cuanto a lo que afirma Bruner (1988), como nos

¹³³ Ferrés (2000) señala al respecto los soportes de aprendizaje que tienen los adolescentes en virtud de la comunicación audiovisual y donde uno de los rasgos es la potenciación de lo narrativo, es decir "lo que a menudo vela el mensaje, la ideología subyacente, lo que hace que ésta se interiorice de manera inconsciente desde diversos medios como la literatura, el cine, los anuncios o los telediarios".

anclamos culturalmente, es en ellos donde fundamentamos nuestras creencias puesto que es en forma narrativa como nos representamos nuestra experiencia. De esta manera la importancia de los relatos es decisiva para la cohesión del grupo y para la estructuración de la vida de un individuo.

Partiendo de estas precisiones podemos agregar que estamos frente a un tipo de texto que no tiene por qué relatarnos una gran historia narrativa, a modo de compendio o de exposición total de los acontecimientos de ficción, sino que adopta una versión más libre, respecto de lo tradicional normativo en literatura, dando paso a nociones menos estables, pero que se integran en atención a los rasgos constitutivos del libro-álbum.

Principio de representación gráfica-visual: se enfoca a que responda a representaciones plásticas ilustradas, como obra visual, proporcionando formas estéticas, estilos y elementos. La concepción de este principio descansa en la idea del mayor atributo inmediato, tal vez, que provoca el libro-álbum como es la existencia de la imagen y la dinámica que ella otorga, incluida la persuasión narrativa, para el conjunto textual. En este sentido la narratividad de las imágenes introduce el espacio de la secuencia y la conexión de los códigos verbal y visual. En una narración ilustrada, nos señala Silva-Díaz (2009), el texto, lo que se dice, está compuesto de palabras e imágenes que actúan de manera sinérgica (Sipe, 1988).

Desde esta perspectiva, y en el ambiente de la eficacia educativa y pedagógica del libro álbum, la ilustración aparece no sólo como un tipo particular de lenguaje, sino que la ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo, también, interpreta o complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras, razón por la cual se manifiesta como un escenario para hacer interactuar a los jóvenes con esa forma privativa de comunicación.

Por otro lado, y de manera específica, para saber más acerca de la interpretación de aquellas representaciones y para comprender la relación de los elementos de la imagen, en el camino de lo que se denomina la *lectura de*

la imagen se proponen los lineamientos de Duran (2001) cuando enmarca una serie de elementos como el trazo, la forma, la textura, el formato, el contraste y calidad, el color, la composición, el espacio y volumen.

Por otra parte, de manera complementaria, se asumen las consideraciones de la materia denominada la cultura visual, como forma interdisciplinar y, cada vez más, plurimodal de acuerdo a los horizontes de Freedman (2006). Es relevante lo que indica al decir que el aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro de los establecimientos educativos y fuera de ellos, en una parte integral de la construcción del conocimiento y en una nueva forma de abordar una serie de contenidos difíciles mediante maneras adecuadas de debate respecto de imágenes e ideas en clase. En esta línea de los entornos visuales del libro-álbum será posible considerarlo de acuerdo con aquella afirmación:

cuando los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus experiencias visuales, pueden mirar de forma crítica las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia del arte visual para dar forma a la cultura, a la sociedad e incluso a la identidad individual.” (Freedman, 2006:19)

En esta forma de producción social, que a su vez está unida a una práctica simbólica más amplia de la cultura visual, importa considerar lo que sucede cuando se observa la importancia de la relación discursiva, que se ha vuelto cada vez más visual, y la mediación cultural con sus tipos de interacción humana en la sociedad contemporánea; las comunidades de aprendizaje interpretativas a nivel del alumnado y las mediaciones en el nivel de contenido y el nivel de desarrollo e implantación del currículum.

2.1.6. Conformación de los criterios constitutivos

De manera general, partimos de un hecho clave: introducir el libro-álbum en la escuela secundaria despliega una validación pedagógica que presenta una serie de repercusiones. Por ejemplo, incluye, entre otros aspectos, una serie de experiencias significativas de lectura para los jóvenes destinatarios, lo que, a su vez, está en relación con la actividad creadora de la imaginación. De manera paralela, se destaca la exploración acerca de los signos, actos y juegos visuales para una lectura de la imagen¹³⁴ en contexto de aula (que incluye propiedades, lenguaje figurativo, interpretaciones que para los modos de acercamiento al texto debe afianzar la capacidad de observación, de reconocimiento de la información que aportan las ilustraciones, las nociones temporales, las secuencias espaciales, la fragmentación narrativa, entre otros aspectos).

Aunque estamos en plena concordancia de que la disposición de criterios siempre será movable, emancipadora y en permanente reformulación, considerando las relaciones interculturales, el contexto escolar, el destinatario lector y las experiencias de educación literaria y visual, esta pauta enriquecerá el desarrollo de la competencia literaria de los jóvenes lectores ampliando y disfrutando la calidad de los textos seleccionados. Al integrar en este mecanismo, de aportar con criterios que ayuden a seleccionar los materiales de lectura, las ideas acerca del repertorio literario escolar y los criterios de selección, estamos de acuerdo en componer elementos acerca de una pauta mayor a la que hemos llamado los *criterios constitutivos*, que en un margen más o menos amplificado, ofrecen también un potencial formativo que se legitimará, posteriormente, en una elección de textos a nivel de repertorio.

Estas características se presentan en tres líneas esenciales y que, de manera resumida, integran una propuesta de facilitación, como vía de

¹³⁴ Incluimos en el concepto de imagen las formas icónicas, formas abstractas, la pintura, el dibujo, la fotografía, el grabado. Pero concordamos con Chiuminatto (2011) cuando indica que es mejor hablar, para el análisis del libro-álbum, de familia de imágenes y no de imagen, a secas, como concepto único.

desarrollo, para conformar una plantilla de rasgos que son puerta de entrada para precisar una serie de criterios específicos de un repertorio literario.

2.1.6.1. Fomentar experiencias de educación literaria y visual

La elección de un determinado tipo de texto, como sucede para el caso de este tratamiento y análisis, incluye centrarse en obras que permitan itinerarios de aprendizaje lector y literario además de proporcionar experiencias estéticas en torno a libros que son escasamente incorporados en aula de secundaria y cuyo destinatario es un lector o lectora adolescentes, aún más aún si éstos se encuentran en contexto de vulnerabilidad. Por lo tanto si uno de los objetivos centrales de la didáctica de la literatura es formar lectores competentes, es decir, formar individuos con capacidad para interpretar y valorar de manera adecuada los textos literarios, entonces esta línea destaca en la consecución de ese objetivo, aunque antes el profesor o profesora debe imbuirse de lo que ha pasado a ser una función estratégica de la literatura infantil y juvenil.

Por esa misma razón Colomer (2010) indica la importancia de la literatura para niños y jóvenes en tanto función relevante hacia el abrir puertas al imaginario humano configurado por este arte en particular. Dicho de una manera ejemplificadora, en palabras de Todorov (2007), la obra debe producir una especie de temblor de sentido en el lector, moverlo hacia interpretaciones simbólicas, a una experiencia de movimiento asociativo e imaginativo: “La realidad que la literatura aspira a comprender es, sencillamente (aunque, al mismo tiempo, no existe nada más complejo), la experiencia humana” (Todorov, 2007: 78). Esta afirmación, que promueve un reto y una contribución a la formación de lectores, hace partícipe de las acciones de acercar la literatura a los adolescentes en el sentido de fomentar experiencias del mundo propio.

De hecho, como señalan Docampo y Gómez (2002), la lectura siempre supone ampliación de la experiencia ya que nos coloca en contacto con otras

voces que traducen experiencias, otras maneras de ver y entender la realidad. El impulso y la promoción de las experiencias hallan ajuste en este ámbito: por un lado a través de las temáticas que hacen referencia a la adquisición de historias, informaciones de lo que aparece en el texto, temas que apuntan a diversas experiencias, vivencias que en muchas ocasiones están distanciadas de lo que viven los adolescentes; por otro, al interés por vincular la realidad distante con problemáticas contemporáneas, actuales, la cultura popular, la experiencia de contextos lejanos, las formas de criticidad hacia la realidad circundante.

Tenemos el caso de una forma de realizar esa aproximación, como es cuando el narrador adulto, así lo indican Docampo y Gómez (2002), busca la implicación emocional del lector para asumir la consecución de la experiencia. Esto lo puede realizar a través de “la implicación emocional en el lugar en que se puede producir la empatía del lector, creando un espacio de comunicación compartida, evocando un mundo de experiencias comunes” (Docampo y Gómez, 2002: 148). De la misma forma, además, los jóvenes lectores pueden enriquecer su contacto con los colores, las formas estéticas y plásticas, propiciando que las imágenes sean elementos constructivos de la historia ampliando las posibilidades de la estructura narrativa. Es también posible introducir, con la imagen, alusiones culturales, pictóricas y literarias, aunque cuando hay poca experiencia de cultura en el alumnado es difícil la presencia de esos guiños al lector.

Lo anterior coincide, a su vez, con algunos objetivos de la literatura infantil y juvenil: los objetivos cognoscitivos, asociados al conocimiento de la naturaleza, del espacio, de la sociedad; los objetivos sicoafectivos, vinculados con la educación para la sensibilidad; y los objetivos morales, relacionados con la educación para la convivencia y que tiene un punto de encuentro, además, al guiar los retos de los alumnos y destinatarios de las obras, en el contexto de la vulnerabilidad escolar.

2.1.6.2. Destinatario del corpus: el lector adolescente¹³⁵

Un aspecto central de este estudio es configurar la dimensión del destinatario de estos textos, el lector adolescente, en el ámbito de la construcción de su desarrollo tanto cognitivo como lector. Implica, por lo tanto, una preocupación por conocer algunas características acerca de cómo es el destinatario, ligado, a su vez, a una etapa de desarrollo evolutivo y a las perspectivas que adopta en ellos la capacidad lectora.

El hecho de que el estudio se encuentre situado hacia un destinatario por indicaciones de escolaridad y edad no es una cuestión pragmática ni tampoco una forma de sesgo discrecional. Por el contrario, a medida que el alumno crece como individuo y como escolar es dable que aumente sus competencias y sus exigencias¹³⁶. Por derivación, los lectores adolescentes podrán, entonces, reconocerse en una lectura de mayor complejidad, con textos de mayor exigencia y con mayor peso conceptual y simbólico. Por lo tanto, a partir de los doce años, este lector, siguiendo las consideraciones de Lluch (2010), a partir de una guía elaborada por Fundalectura y completada con el trabajo de Cerrillo (2007: 103-111), se configura como un lector autónomo, que lee con destreza e independencia y que eligen los textos más por el argumento que por la imagen; buscando, a su vez, razones para dar cuenta de todo y prefiriendo los temas de la vida real porque se sienten identificados con los problemas e inquietudes de los protagonistas de las narraciones.

Por otra parte, desde los quince años, los jóvenes adolescentes se manifiestan más independientes en la lectura, pasan de un texto a otro, independiente del soporte buscando satisfacer intereses que empiezan a

¹³⁵ De acuerdo a la OMS (Organización Mundial de la Salud) define a la adolescencia como “concepto biológico, aquella etapa que ocurre entre la aparición de los caracteres sexuales secundarios a la adquisición de la capacidad reproductiva y la detención del crecimiento: concepto sicosocial: aquella etapa en que los procesos psicológicos y las pautas de identificación se desarrollan desde las esperadas para un niño hacia las esperadas para un adulto y se logra autonomía e independencia psicológica y social.” (Zubarew et al, 2003: 33). Es también, por lo tanto, un proceso biosicosocial y el período de la vida donde se alcanza la maduración cognitiva, la capacidad para pensar de manera lógica conceptual y futurista.

¹³⁶ También importa, indica Lluch, “la experiencia vital: hay temas que interesan más en algunas etapas del desarrollo o que se pueden entender con mayor profundidad a partir de cierta edad, porque a la forma en que se tratan y a su complejidad se suma la comprensión de lo que se ha vivido” (Lluch, 2010: 72).

consolidarse. Si la lectura no les resulta gratificante, tienden a abandonarla. Pero, si el texto le habla a su sensibilidad, se entregan completamente, aunque sin saber, o reconocer, con qué nivel de intensidad. Estos lectores, debido a su edad en el contexto escolar, se deben considerar en razón de un itinerario de lectura que va en clara progresión. Será interesante constatar el cruce entre edad y opciones temáticas más el tipo de imaginario lo que hace presente que se denote un alto porcentaje o un predominio de temas psicológicos, sociales y de ciencia ficción.

Sabemos por los estudios de la psicología del adolescente¹³⁷, en su conformación en tanto construcción social, que toman fuerza en ellos y ellas una serie de rasgos como la rebeldía, egocentrismo, impulsividad y los cuestionamientos reiterados, por mencionar sólo algunos. De acuerdo con Waller (2004), y que recoge acertadamente Silva-Díaz (2009), la ficción juvenil tiene un peso gravitante en la construcción del estadio esencial del lector puesto que la adolescencia es una categoría social muy reciente de estudio.

Ahora bien, recordemos lo que indica Ortega (2003) cuando señala, respecto de la adolescencia, que es un periodo de crisis de identidad:

El adolescente se plantea su ubicación en el mundo y para ello debe abandonar la dependencia e indefensión infantil, y lograr una relativa autosuficiencia adulta, a través de la búsqueda de una identidad propia. Como todo ser humano, necesita encontrar sentido a su propia existencia; la capacidad de pensar sobre sí mismo y sobre el mundo es una adquisición de la adolescencia, una ampliación de la conciencia moral que se produce cuando se resuelve el complejo de Edipo” (Ortega, 2003:).

Sabemos, por estos planteamientos, que la edad lectora está vinculada a las etapas de desarrollo de la persona y, por lo tanto, según aquellas fases, la lectura y los tipos de textos varían según la función de cada fase evolutiva. De acuerdo a Piaget (1984), por ejemplo, quien estableció una serie de estadios

¹³⁷ Ideas referenciales de estudios respecto de la psicología del adolescente destaca en Chile, los trabajos de los doctores Tamara Zubarew, María Inés Romero y Fernando Poblete (2003).

de desarrollo de la capacidad lectora, el tercer nivel corresponde a lo que se ha llamado genéricamente nivel de las operaciones formales¹³⁸, que va desde los doce hasta los quince años de edad.

Respecto de ello, Díaz-Plaja y Prats i Ripoll (1998) nos recuerdan que en ese periodo los jóvenes comienzan a adentrarse en la literatura de género: la novela psicológica, el relato de aventuras, la ficción y el relato de misterio y de miedo. Por lo tanto, si la particularidad de este nivel de los adolescentes, que para nuestro estudio circula entre los trece y dieciséis años de edad, se encuentra en el cruce de lo que desarrollan a nivel de vivencias, con seguridad, la temática de la construcción de la personalidad y los nuevos temas asociados como los valores, a la defensa de la libertad y la tolerancia, el resguardo ecológico, entre otros, generará un nuevo juego de construcción como lectores.

Así por lo tanto, a nivel intelectual, en el proceso de desarrollo del ser humano, junto a sus transformaciones psicológicas y sociales; más los aspectos culturales en los que se encuentran insertos, incluyendo las formas de comunicación audiovisual, las formas de ocio¹³⁹; las tensiones de la realidad circundante y los ofrecimientos educacionales en tanto lineamientos curriculares, se va prefigurando un tipo de individuo lector del cual hay que dar cuenta en la perspectiva de su ubicación como lector en el texto y por otro, en la dimensión de su aspecto práctico a nivel de respuestas.

Por un lado, siguiendo las coordenadas de Díaz-Plaja (2009) sobre el lector adolescente, hay que tener en consideración algunas líneas de acción: la delimitación de la franja de edad, aunque todavía no se llegan a acuerdos taxativos respecto de la franja de edad, se suele considerar que pertenecen aquellos jóvenes entre los 12 y los 18 años. También el descubrimiento de una oferta lectora ajena al mundo escolar y familiar que proceden de las

¹³⁸ De acuerdo a Piaget (1984) el pensamiento formal, a partir de los 11 años hasta la adolescencia (15 ó 16 años), y llegando hasta la edad adulta, donde lo real se comprende como un subconjunto de lo posible, tiene carácter hipotético-deductivo, es decir, donde la hipótesis aparece como el instrumento intelectual que se usa para entender las relaciones entre elementos.

¹³⁹ Asumimos las formas de ocio, en los jóvenes, siguiendo a Colomer (2009), en tanto proliferación de los medios en pantallas, note book, televisión, internet, telefonía celular; las salidas a compras en establecimientos como los shoppings, mall, hipermercados; los espectáculos multitudinarios, los que orientan su socialización y consumo de distintas actividades, sobre todo lo que genera la expansión de internet y sus comunidades discursivas.

recomendaciones y prescripciones escolares y la delimitación del lector según sexo estableciendo la diferencia entre hombres y mujeres.

En efecto, y en la misma línea referencial, Mendoza (2003) nos ilustra los influjos y tensiones, tanto de tipo textual, cultural, social o psicológica que se presentan en la interacción entre el lector y el texto y donde ésta acción recíproca se entiende como:

un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación, y también de razonamiento y valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encausada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor (Mendoza, 2003: 21).

Sin embargo, nuestra reflexión descansa en lo que describe Robine (2005) al señalar que los chicos y chicas son herederos de un largo camino, de un recorrido familiar, escolar, social en el que las connotaciones afectivas, emocionales van estableciendo una posición de aceptación o rechazo hacia lo escrito.

En esta misma línea, hace mucho sentido lo que escribe Colomer (2009) cuando nos refiere que, de acuerdo a estudios de Robine y otros, hay dos puntos que constituyen simiente para explicar la inserción, o no inserción, del adolescente en la lectura el deseo de leer, por una parte, y la adquisición de una posición de lector durante la infancia y escolaridad primaria, de la otra. “Con ese bagaje llegan a la adolescencia, estableciéndose, entonces, un espacio de tensión entre los requerimientos escolares y la necesidad personal de construirse una existencia propia.” (Colomer, 2009: 9).

Pero, también importa considerar la fenomenología del lector y la educación lectora de los jóvenes en la cual hay convergencia entre obra, acto de lectura y lector. De acuerdo a Serafini (2003), quien analiza la literatura infantil, y que se hace extensiva a la literatura adolescente, se distinguen tres

perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora: la modernista, la transaccional y la crítica.

De acuerdo a estos estudios, y sin pretender un afán de reduccionismo, cito a Cassany (2006) cuando esquematiza la educación lectora transaccional y que sirve de fuente para explicar la centralidad de la lectura en los jóvenes respecto de su condición frente a un texto, asumiendo que dichos lectores crean significados e interpretaciones a partir de textos literarios específicos en el contexto de las discusiones literarias en aula.

Cuadro N° 5: Enfoque transaccional distinguido de acuerdo a Frank Serafini

	Perspectiva teórica-práctica en la educación lectora definida en esta investigación: enfoque transaccional
Leer	El lector rellena los “huecos” del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares.
Aprender	La lectura es una <i>forma de conocer</i> que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad.
En el aula	Discusiones en pequeño y gran grupo para compartir interpretaciones (clubs de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.
Énfasis	En el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de la interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.

Fuente: *Tras las líneas*, (Cassany, 2006:80).

2.1.6.3. Delimitación temporal del corpus

Se trata de un corpus narrativo de cuatro libros-álbum publicados entre los años 2004 - 2009, aunque la mayoría de ellos corresponde a textos traducidos en idioma español y aparecidos en los últimos diez años

pertenecientes a autores e ilustradores de diversas nacionalidades difundidas dentro de distintas colecciones infantiles y juveniles. Comprende una serie de textos que seleccionados se adscriben al rasgo de actualidad o contemporaneidad es decir, un conjunto de obras con una delimitación temporal de las publicaciones que permite, para su estudio, visualizarlas con una mayor profundización y donde la selección de las obras tiende a ser mayoritariamente horizontal haciendo que el rol de la LIJ establezca puentes y red entre los destinatarios y su cultura.

Este corpus de libros álbum presenta un ámbito representativo pues comprende un periodo de sesenta años de la historia de la literatura infantil y juvenil con sus diferenciaciones y contrastes en relación a autores, temáticas; relación entre el texto y elementos de la ficción, organización narrativa, exploración gráfica visual, apertura ideológica, entre otros aspectos. Este periodo es considerado el más abundante en cuanto a producción de libros álbum así como también ha ocurrido una paulatina aparición de críticos, animadores de lectura y aumento de lectores, en general.

A su vez, también es el periodo en que la situación de la narrativa juvenil, a pesar de las discusiones respecto de la línea divisoria entre lo que es obra infantil y juvenil, por el tema de la edad (asuntos restrictivos que asumen las editoriales), determina las lecturas de la adolescencia, adoptando un impulso y crecimiento importante transformándose en boom a partir de la década del sesenta.

El corpus de libros-álbum, asociado a títulos, año de publicación, autor e ilustrador, que se ha delimitado, es el siguiente:

Cuadro N°6. Títulos que integran el corpus de libros álbum

Título de la obra y año de publicación	Autor y nacionalidad	Ilustrador y nacionalidad
1. <i>La isla</i> (2003)	Armin Greder, suiza	Armin Greder, suiza
3. <i>La cosa perdida</i> (2005)	Shaun Tan, australiana	Shaun Tan, australiana
3. El pato y la muerte (2007)	Wolf Erlbruch, alemana	Wolf Erlbruch, alemana
4. La jardinera (2007)	Sarah Stewart Estadounidense	David Small, estadounidense

. Fuente: elaboración propia (a partir de los datos de referencia de cada libro álbum y en orden cronológico).

La perspectiva de incluir obras de las últimas seis décadas se vincula con el auge de la LIJ en este periodo así como por la oferta editorial de narraciones en formato de álbum que están al alcance del público lector adolescente y adulto. En este sentido un aspecto relevante para su inclusión no está dado por la fuerza lectora de los jóvenes que podrán marcar presencia ante esta oferta, sino que la importancia radica en la labor que ejercen los mediadores de lectura, en particular los profesores, quienes conocen las complejidades del formato y pueden aportar contribuyendo a su inclusión en aula para la formación lecto literaria de los jóvenes.

Cuadro N° 7. Premios y menciones de las obras del corpus

Título de la obra	Premios, reconocimientos o menciones
1. La isla	Premio Shortlisted, CBCA Picture Book of the Year (2008), Deutschland Radio (The Seven Best Books for Children Awarded by a renowned German news magazine and national radio station, 2002).
2. La cosa perdida	Premio Mención Honorífica en la Feria Internacional del Libro de Bolonia, Italia; Libro de honor en los premios CBCA; Premio Aurealis; Premio Spectrum de ilustración en EEUU; World Fantasy Best Artist Award por el conjunto de su obra (2001); Premio Oscar por Mejor cortometraje de animación, EEUU (2010); Premio Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA) (2011).
3. El pato y la muerte	Premio Bologna Ragazzi en 1999 y en 2001; como autor Wolf Erlbruch recibió por el conjunto de su obra, en 2003, el Premio Extraordinario "Premio Alemán de Literatura Juvenil"; Premio Gutenberg de la ciudad de Leipzig , el "Premio Hans Christian Andersen" (2006).
4. La Jardinera	Seleccionado en lista de honor Caldecott en el año 1998. Sarah Stewart fue galardonada en el año 2007 con el Premio Autor Michigan que se entrega anualmente por la Asociación de Bibliotecas del Estado de Michigan, USA.

. Fuente: elaboración propia a partir de datos encontrados en textos y biografías de los autores.

2.1.6.4. Descripción de categorías para optar a una selección de libros álbum

La escuela, punto de partida, de los escenarios educativos siempre ha intencionado la gestión de saberes y de listado de lectura. De manera sostenida, la selección de libros ha sido, también, una preocupación en diferentes niveles y ámbitos más allá de lo pedagógico. Hay una bifurcación hacia otras áreas y profesionales interesados en este punto esencial: los

bibliotecarios, las editoriales, los estadísticos, el literato creador, los mediadores, entre otros. En este interés creciente por dar respuesta a una adecuada selección de libros en nuestro país, a través de los planes de estudios podemos leer indicaciones como la siguiente: “las obras literarias citadas constituyen solamente ejemplos. No hay lista oficial de lecturas recomendadas u obligatorias. Cada docente, cada establecimiento, debe seleccionar las lecturas de acuerdo a la realidad de los estudiantes y de la comunidad escolar” (NB4:165). Lo anterior, genera una forma para levantar un plan de lecturas dinámico y con sentido de contexto. En este sentido, la idea será asumir un proceso de actualización, por parte del docente, ordenando la serie de lecturas bajo la mirada de un corpus en términos profesionales, como bien indica Munita (2010). Es decir, un docente puede pasar de un listado rígido de lecturas a conformar uno de manera abierta, diversa y dinámica incluyendo, además, en ese proceso, el conocimiento de sus alumnos para asumir sus preferencias de lecturas. En esta orientación para construir categorías que nos aproximen a una adecuada selección se propone la siguiente modalidad, que sin el ánimo de “normalizar” el quehacer se deriva como proposición asumiendo como pieza clave los libros que en algunos programas chilenos han sido obviados en cuanto a difundir su selección:

-Tipología textual: bajo esta categoría se opta por una selección de libro álbum que por sus implicaciones pedagógicas se reconoce, a través de su tipología textual, en una forma operativa de estructura tradicional: texto de base narrativa y en el cual el género de mayor amplitud se ajusta al de ficción realista y ficción psicológica. Considera, dentro de esta clasificación, la intencionalidad de transmitir literariamente intenciones y situaciones en razón de un contenido narrativo, que de acuerdo a la tipologización que proponen Rodríguez y Kauffman (2000) entrecruzan las categorías de función (del lenguaje) y trama¹⁴⁰; como también lo relativo a las secuencias narrativas

¹⁴⁰ Los nombres de las tramas tienen equivalencia a los de las secuencias, sin embargo su conceptualización es más amplia puesto que comprende el tipo de secuencia en que se ordenan los componentes textuales, los rasgos lingüísticos y gramaticales propios de esos textos, los modos verbales, las clases de palabras (adjetivos, verbos, pronombres, conectores) y el contenido u objetos del mundo a que se refiere el texto. Una trama principal es la trama narrativa que se caracteriza por comunicar hechos o acontecimientos en una secuencia con jerarquía causal y cronológica. Las acciones son atribuidas a sujetos que las realizan o sufren sus efectos.

predominantes y las secuencias descriptivas, entre otros aspectos, que indica Adam (1991).

Dos argumentos favorecen la opción de todo este escenario tipológico: en primer lugar, se descubre que los jóvenes frecuentan este tipo de género en tanto les resulta más familiar o amistoso, por la cercanía comunicativa expresiva y por la existencia del peso de la tradición cultural y literaria que da cuenta de una mayor presencia de este tipo de relato. De una manera general y por el hecho de que la misma “literatura juvenil contemporánea es esencialmente narrativa” (Jover, 2007:93) resulta más accesible y compartida y más aún, puesto que en el libro-álbum cada elemento es narrativo: el texto, los paratextos¹⁴¹, la imagen, los colores, el cruzamiento de función y trama¹⁴². Esta categoría implica considerar, además de manera manifiesta, la función literaria o poética del lenguaje en tanto caracterización de otro mundo, es decir por el mismo hecho de la ficcionalización y el establecimiento de realidades que dependen de la palabra y de la imagen.

Por lo mismo, de una forma esquemática se puede evidenciar una situación dada en la cual hay una intención de narrar y un efecto que se desea lograr en un esquema en el que se compone el texto, que incluye el tipo de texto, la narración literaria, los recursos estructurales, como situación inicial¹⁴³, hechos que la transforman, situación final; los recursos gramaticales, la temporalidad¹⁴⁴, los medios verbales, el discurso, etc. Sin embargo, de acuerdo

¹⁴¹ Los paratextos, sin embargo, se considerarán en el ámbito de lo extra textual, es decir, en la suma de elementos que pertenecen al funcionamiento del texto, en tanto objeto artístico, pero que de manera formal no se asumen como parte de un análisis tipológico. Sin embargo, en una mirada más profunda los rasgos de lo que tiene que ver con el soporte de un libro también es considerado clave al momento de atender a un estudio que garantice exploraciones más acabadas del fenómeno literario de los libros-álbum. Consideramos, por lo tanto, a los paratextos, a modo de la conceptualización de Genette (1987) y las indicaciones de Lluch (1998), nombres de autores, títulos, prefacios, citas, cartas a lectores, dedicatorias, etc., que sería el peritexto más los elementos del epitexto, como las reseñas y la publicidad.

¹⁴² En este criterio de tipología textual consideraremos las categorías de función y trama, que incluirán las maneras en que se cuenta algo, es decir, los modos de estructurar los recursos verbales, ya sea referencial, expresiva o poéticamente y por otro, la disposición de las secuencias con jerarquía causal y cronológica, según sea, de los acontecimientos.

¹⁴³ Lluch (2006), sin embargo, comenta que de acuerdo a los rasgos de la narración audiovisual, y de forma específica el libro-álbum, en muchos casos, presenta la desaparición de la situación inicial o su desplazamiento a la portada; el inicio del conflicto, algunas veces, se encuentra en la primera página.

¹⁴⁴ Respecto de ella se puntualizará la temporalidad relacionada con el enunciado y la temporalidad de la enunciación. Puede concurrir, por ejemplo, en una historia en que el tiempo de la enunciación esté por sobre la del enunciado como también puede existir una tercera alternativa, el tiempo del lector a través de algunas indicaciones que separa la forma tradicional de la narrativa.

a lo que menciona Marín (2004) cuando se trata de textos, y más aún si son libros-álbum, las clasificaciones o tipologías no pueden realizarse con el rigor de las clasificaciones taxativas de las ciencias, puesto que estamos trabajando con objetos culturales y por lo mismo con propiedades cambiantes que permiten múltiples miradas en el análisis. Es decir, sus propiedades textuales constitutivas se transforman por su misma inclusión en el sistema social, cultural y educativo; y, por otro, de acuerdo a las condiciones socio políticas e históricas en las que circulan.

Más allá de presentar a los jóvenes lectores un formato atractivo que engancha a los destinatarios ya sea por su portada, formato, cantidad de páginas o color, los textos llamados libro-álbum manifiestan elaboradas estructuras narrativas preparadas en el enriquecimiento de la unidad textual y visual y a partir de esa formulación establecen distintas formas de significación. Como afirma Lluch (2010), en colaboración con *Fundalectura Colombia*, algunos rasgos surgen de la disposición de conocer:

cuáles son los distintos niveles de significación que contribuyen a construir o enriquecer una historia: narraciones paralelas a la central, pequeños detalles en la imagen que remiten al lector a conectar lo que está leyendo con otros universos de la realidad o de la literatura, pero que además hacen del mundo que presentan un espacio único” (Lluch, 2010: 113).

Ante los nuevos enfoques sobre tipología de textos la mirada de la especificidad de la literatura se ha ido amplificando a una posición o punto de vista pragmático, razón por la cual se adopta la idea de que el repertorio de libros-álbumes, seleccionados provisionalmente, pertenecen a un grupo elemental de la tradición, tipológicamente considerado. Sin embargo, a pesar de que existe el predominio del libro como paradigma textual configurado por sus realizaciones en la arquitectura de su diseño y con un nexo de mediación en las relaciones sociales de control y poder, como indica Lasnkshear y Knoble (2010) entre el lector y el autor, el libro ha dejado su papel de eje central en el

orden textual para dar paso a una serie de experimentaciones, hibridaciones y quiebra de las reglas de manera sistemática.

Lo anterior, se especifica en aspectos como la presencia de la complejidad narrativa¹⁴⁵ acometida, por ejemplo, en los inicios de las obras, que, de acuerdo con Colomer (2000), contienen tres propósitos:

- ofrecer información a los lectores para que entiendan el pacto de la narración,
- motivar y atrapar al lector para la lectura implicando la continuidad de ésta y
- brindar la ocasión para acoplarse al tono con el que se explicará la historia.

Otras condiciones de análisis son la intensidad narrativa vinculada con la organización de la narración y, de manera específica, con lo que se establece entre aquello que se desea contar y la manera en que se cuenta; el recorrido que dispone una narración en el sentido de la disposición que adoptarán los acontecimientos elegidos; la unidad de efecto que provoca al destinatario lector y un modelo actual de prototipo literario que estará reflejando los modos de la existencia contemporánea, considerando, a su vez, que “la condición del sujeto puede ser metafórica o puede ser metamorfoseada por la acción o explicitada por la ilustración y no por el texto” (Duran,2009: 198).

Desde esta definición, aparecen los elementos de voz narrativa y focalización, pero en relación con la ilustración, puesto que la narrativa de la ilustración difiere de la del texto debido a lo que ocurre entre la objetividad y la subjetividad de su recepción. Al respecto Silva-Díaz (2005) señala que: “la ilustración también posee un punto de vista o focalización y un tono o “voz” que, claramente, funcionan de manera diferente debido a la especificidad el código gráfico” (Silva-Díaz, 2005: 152).

Para observar la temática del lenguaje narrativo de la imagen, considerándolo más concreto que el lenguaje verbal textual, es asumiendo lo que explica Duran (2001) en el sentido de que la relación del lenguaje de las

¹⁴⁵ Incluye, lo que menciona Colomer “una ruptura de la ilusión realista a través de la cesión al destinatario de un papel explícito en la construcción del relato. La idea de un lector más activo en el establecimiento de complicidades con el autor puede buscarse en la alusión de referencias culturales compartidas, la adopción de diversas formas de distanciamiento, la participación en la construcción abierta de la obra y la aceptación de significados ambiguos.” (Colomer, 1999:147).

imágenes con el referente tiene menos grados de arbitrariedad con lo verbal. Es ese elemento lo que hace considerar a la ilustración (en un alto porcentaje) como algo muy objetivo o más tangible que lo verbal y enlazado, además, con el principio de que dicha focalización es un tema espacial: la imagen está dentro de las artes del espacio.

En relación a la segunda idea, la imagen en la ilustración, y a diferencia de lo que se cree de manera tradicional, puede asumir cambios en la focalización en el sentido de la misma focalización interna del texto donde lo que se muestra es la representación de lo percibido por un personaje en la idea de asumir una voz de su mundo interior.

-Pervivencia trascendente e innovación (también denominada fructificación temática): en la función de establecer una narración en que se busca negociar identificaciones, alusiones, coherencias, ambigüedades o simbolismos, los textos de la literatura infantil y juvenil aparecen como campo preferencial que persigue considerar, en el repertorio, una riqueza argumental que vehicule temas de índole trascendente que se han presentado en literatura, de una manera tradicional, pero que en la actualidad consideran innovaciones y nuevas preocupaciones en su tratamiento.

En este sentido el recurso preferente se encuentra en el nivel del contenido, en la transformación y modernización de las formas de representación del mundo. Las nuevas formas culturales, sociológicas, políticas, educativas conllevan apariciones de nuevos intereses por lo que se instalan temas claves en el desarrollo de la cultura y sociedad occidentales reflejados en la narración literaria.

Los temas que se presentan en este criterio oscilan, fundamentalmente, en cuatro aspectos:

a) asuntos relacionados con *temáticas sociales*, o crítica social, que remiten a la justicia, la verdad, la solidaridad, la libertad, los derechos humanos, el conflicto bélico, las formas de alienación y stress de la sociedad.

b) temas que se asocian a *problemáticas psicológicas* que se observan en los personajes, en los conflictos, en las relaciones humanas y que en algunos casos, constituirá el centro de la obra: la búsqueda de identidad, los conflictos de la edad, la toma de conciencia del mundo, la apreciación de sí mismo y valoración del otro, la reflexión ante la muerte, el control de los sentimientos propios.

c) la *multiculturalidad* surgida, en los últimos años, como un fenómeno cada más creciente y, como señala Colomer (2010) “ha emergido como un fenómeno interno de las sociedades occidentales debido a los intensos flujos migratorios provocados por las desigualdades entre el primer y el tercer mundo” (Colomer, 2010: 155). En literatura se ha introducido el tema de la tolerancia, la aceptación del otro, la integración multicultural, etc.

d) una parte del reflejo de la sociedad es lo que se ha dado en llamar la *memoria histórica*,¹⁴⁶ la cual descansa en interiorizar valores que sirvan en el presente y futuro. En este sentido las obras, con su línea de ficción, deben reflejar y representar las condiciones, valores y características de la sociedad de una época determinada.

Este criterio se ha de sustentar, además, por los principios que otorga la evolución psicológica de los adolescentes, puesto que ellos están afirmando estados emocionales, psicológicos y cognitivos para la construcción de su identidad y que necesitan, en tanto, autoafirmación como individuos. Lo anterior, descansa en la advertencia de Zubarew (2003) quien comenta que las reflexiones profundas, están acompañadas por el desarrollo cognitivo sobre sí mismo y sobre la sociedad y las consiguientes búsquedas y explicaciones filosóficas, religiosas o morales de los adolescentes, situación, por tanto, que demanda que los relatos textuales y visuales tengan una marca estética de carácter universal, una gran elaboración del código usado y fuerza expresiva que amplía la experiencia ayudando a enfrentar los retos de la existencia y a interrogarse acerca de la condición humana.

¹⁴⁶ Concepto que proviene de la historiografía, en el contexto de la nueva historia y atribuido al historiador francés Pierre Nora (1978) y que tras pasado, recientemente, al área literaria indica la asunción de los grupos o comunidades sociales por valorar y respetar el pasado, pero también para mirar al otro –principio de otredad- en la justa medida de la condición humana para llenar de contenido el conocimiento de la verdad y el porqué de los sucesos acontecidos.

Diversidad cultural: teniendo en cuenta que la propia ficción, de acuerdo con Sarland (2003), es una fuente de información cultural y que los jóvenes destinatarios leen para obtener dicha información, en su gama más amplia, entonces su alcance considera como necesario ocuparse de expresiones culturales y sociales que proyecten la diversidad, el orden multicultural, las explicitaciones de una serie de temas que están relacionados con la naturaleza de los tiempos. Jackson (1981) comenta al respecto en su libro *Fantasía: la literatura de la subversión* en relación a lo que contiene lo fantástico en el sentido de que: “lo fantástico delinea lo no dicho y lo no visto de la cultura; aquello que ha sido silenciado, cubierto, vuelto invisible y “ausente”. (Jackson, 1981: 4).

Esa idea consolida la posición de tener en cuenta, y prestar atención, tanto en la literatura infantil como para la literatura para adolescentes, acerca de la verdadera esencia de la construcción social de la realidad¹⁴⁷: es decir el aprendizaje en la indagación de las diversas manifestaciones culturales mirando las distintas “realidades”. Temas, como por ejemplo, la violencia, el abuso, la muerte son tópicos de suma importancia en los jóvenes en tanto aprendizaje de cómo funcionan ciertas relaciones del mundo adulto.

La ficción, señala Sarland, construye generalidades, valores y una serie de puntos de vista sobre las relaciones que los jóvenes utilizan para comenzar a comprender y analizar el mundo y el espacio que establecen en él. Podemos extender la idea de que la diversidad de las expresiones culturales, de las que da cuenta la literatura, y la ficción del libro-álbum, constituyen manifestaciones ideológicas específicas y que los jóvenes lectores en la búsqueda de sus propios itinerarios requieren y precisan ciertas huellas en las cuales orientar sus propósitos y dirección de vida.

En ese sentido, la construcción de categorías culturales, en esta época de la sociedad de la información, tiene en cuenta ciertas universalidades a las

¹⁴⁷ Berger y Luckmann (1994), en los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, establece que ésta última se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de mundo coherente. “Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado” (Berger y Luckmann, 1994: 39).

que hay que someterse para comprender los significados de ellas. Por un lado, lo que entregan los medios de comunicación, internet, la televisión y, por otro, lo que se deriva del lenguaje de la literatura y el cine. Esta idea de que el texto entrega elementos de la cultura contemporánea ya sea a través de las historias, personajes, ambientes y lenguaje es además, una manera de interrelacionar ficción, construcción de perspectivas ideológicas y propuesta de modelos o estereotipos.

Según menciona Obiols (2006) profundizar en el tema de diversidad cultural es formar a los estudiantes lectores en la idea de respeto y despertar su curiosidad hacia las nuevas formas de cultura. Eso incluye el tipo de contexto donde se encuentran los lectores destinatarios asumiendo sus grados de expectativa cultural y la necesidad de reconocer los distintos panoramas del mundo ofreciendo la oportunidad de conocer determinados textos cuyos autores e ilustradores proceden de distintos lugares del mundo. Por lo tanto una manera de introducir el reconocimiento de la diversidad, asunto que ya es indiscutido, es enriquecer el quehacer educativo a través de la práctica literaria. Dicha temática social, en el caso de la ciudad de Antofagasta, por el tema de migración se encuentra como fenómeno activo desde hace una década.

Esto permitiría, a su vez, nutrirse de los hechos ficcionales y de formas gráficas respecto de otros contextos socioculturales estimulando la conciencia de la mirada del otro y yendo hacia una empatía o implicación emocional para conseguir mejores interpretaciones y como una oportunidad de conocer contextos históricos, estéticos, geográficos, etc. ampliando el horizonte de expectativas culturales de adolescentes, en este caso puntual, de zonas geográficas muy distantes.

Bastida, Bordons y Rins (2006) se preguntan, al respecto, de los aportes del texto literario en este ámbito. La respuesta gira en torno a la función social de la obra literaria: “en primer lugar, acercar a los alumnos a los grandes temas, valores e inquietudes de la humanidad, de manera que les permita relacionar ciertos conocimientos teóricos con su realidad más próxima y

reflexionar sobre la sociedad que habitan” (Bastida et al: 83). Por tanto, en este puente de acercar el encuentro entre culturas se incluye aquellos creadores e ilustradores en razón de ser autores que escriben en lengua española, pero también, hay presencia de libros-álbumes traducidos, de procedencia alemana e inglesa, que se encuentran enriquecidos y consiguen decir *más*, en tanto sugerencias, que los originales¹⁴⁸.

Educación literaria y visual: el universo conceptual de la educación literaria suele referirse a una perspectiva de base que engloba el placer de leer y la enseñanza de la literatura es decir que, esta modalidad de educación tenga, de suma utilidad, la fórmula de extender, en los lectores, la mayor cantidad de posibilidades de disfrute de una obra literaria. Con justa razón, Jover comenta que la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras complementando, inclusive, relaciones afectivas, reflexión ante lo que sucede en la sociedad y perspectivas morales. Es decir, se debe conducir y desarrollar, de manera adecuada: “nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de la sala de clases despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a la lectura del mundo” (Jover, 2007: 19).

De lo anteriormente expuesto, entonces, nos lleva a adelantar un principio fundamental respecto de la lectura de textos narrativos en colegios, escuelas y liceos: la experiencia socializadora que contiene y lo que despliegan, en tanto relaciones, los creadores, autores e ilustradores; los posibles lectores destinatarios de las obras y los profesores. Tener en cuenta, por ejemplo, lo que realiza el docente para incrementar este principio, influido por dos elementos importantes como son la disposición y la circunstancia¹⁴⁹, es también tener que recordar la disposición y circunstancia de los jóvenes

¹⁴⁸ De acuerdo con Eco (2008), y sin subrayar el problema de la traducción en tanto discusión puesto que no es el caso de este estudio, hay que mencionar que siempre en una traducción se debería articular aquello de que “aun sabiendo que no se dice nunca lo mismo, se puede decir casi lo mismo” (Eco, 2008:14).

¹⁴⁹ De acuerdo con Chambers (2007) se entiende la disposición como una mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en lo que hacemos. Nuestras expectativas, experiencia previa y conocimiento, nuestro de estado de ánimo actual, nuestra relación con los otros participantes, incluso la hora del día y el clima; por circunstancia entiende el entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa. “La disposición, al parecer, es una influencia más poderosa que la circunstancia. Pero ambas juegan un papel en la formación de nuestra actitud hacia lo que estamos haciendo y se modifican mutuamente al condicionar nuestro comportamiento”. (Chambers, 2007: 26).

destinatarios hacia la lectura tendiendo positivamente hacia ella o haciendo oposición a la actividad.

Es precisamente el docente, quien conferido como mediador, se transforma en un actor clave en la formación lectora para el disfrute de la serie de obras en los jóvenes (apreciar la literatura, objetivo, por lo demás de la escuela y del currículo) y para aprender a interpretar y aprender a valorar la creación artística, en vista del carácter dual de la didáctica de la literatura. Sin duda, la educación literaria, se convierte así en el camino preparatorio para participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización del discurso literario y, desde allí, pasar a ser parte del itinerario de formación cultural del lector. Sin embargo, si la competencia literaria del lector, receptor activo de las obras, es elemental se encontrará en complicaciones para interactuar con dicho texto.

En lo que atañe a este criterio hay que señalar si favorece su condición de valoración a través de la pregunta *¿qué significa un buen libro?* lo que incluye, por cierto, la alusión a la misma experiencia estética y a la forma en que el arte literario y el de la ilustración elabora las formas de lenguaje verbal y visual explorando la realidad para manifestarla de una forma artística. Si esa máxima se cumple nos encontramos ante textos que ofrecen a los destinatarios adolescentes un acceso a modos o formas estéticas y artísticas para advertir y descubrir la existencia humana y el mundo circundante ampliando la experiencia de vida.

Estos rasgos se encontrarán en las obras seleccionadas desde la misma portada, contraportada, guarda y el título hasta situarse en la complejidad de la construcción de la historia con su escenario narrativo y visual que provoque favorecer y tensionar al lector. En esta complejidad o variedad de atributos se considerarán, entre otros aspectos: el pacto de narración inicial, la organización de la narración, en tanto “lo que se desea contar, (la historia) y el modo en que se ha decidido contarlo (el discurso)” (Díaz-Plaja, 2005:44). También, el tipo de lenguaje, el diálogo textual y visual que potencia la densidad de la ficción, lo que ocurre en los acontecimientos, el cromatismo y sobre todo la tensión de

aquellos elementos narrativos que se implican en función de la experiencia que muestran a los lectores. Por tanto, disponer de una valoración de la calidad literaria y visual para un repertorio de selección permitirá diferenciar la responsabilidad de esta condición evitando simplificaciones en la propuesta.

Interacción verbal y visual: las posibilidades de interacción verbal y visual se encuentran en función de las distintas necesidades conjugadas ya sea por los lenguajes, y propiedades de éstos, que están inmersos en el libro álbum, como por las cuestiones relacionadas en el proceso operativo de la lectura, la reflexión individual o grupal del alumnado, así como también por el interés didáctico. Esta cualidad, a partir de la interconexión texto y formas visuales de la ilustración de los libros-álbum, suscita desarrollos con capacidades evocadoras, poéticas, estéticas o emocionales de amplia condensación. Es decir, en esta especificidad categorial coexiste lo literario narrativo y lo narrativo y secuencial de la ilustración que favorece las relaciones de interdependencia entre las palabras e ilustraciones.

En efecto, y parece claro, son vinculaciones que se encuentran siempre en permanente tensión, con el fin de que los lectores construyan retos visuales y expresivos a partir de puntos de vista que se puedan contrastar, y descubrir las resonancias connotativas en ajustes y reajustes en cada lectura. Un aspecto clave, radica en que los libros-álbum, en palabras de Duran (2009), son “las formulaciones artísticas menos estudiadas dentro de la investigación pedagógica” (Duran, 2009:201) y por ende, incorporar su estudio de manera híbrida, a través de este principio, define también un tipo de dimensión categorial interactiva entre los códigos participantes. Específicamente la imagen siempre ha estado presente en la educación. Sin embargo, en el transcurso de la escolaridad es el lenguaje verbal quien monopoliza la significación comunicacional y el sistema modelador de la iniciación y aprendizaje escolar, en general. Lo importante es que el uso combinado de ambos lenguajes resulta ser muy provechoso para el aprendizaje, aunque el propósito de lo visual sea aceptado casi de una manera pasiva. Por esa misma razón Gattegno, citado por Dondis indicaba que:

“La vista, aunque todos nosotros la usemos con tanta naturalidad, todavía no ha producido su propia civilización. La vista es veloz, comprensiva y simultáneamente analítica y sintética. Requiere tan poca energía para funcionar, lo hace a la velocidad de la luz, que permite a nuestras mentes recibir y conservar un número infinito de unidades de información en una fracción de segundo”. (Gatteno citado por Dondis, 1969: 58).

En lo que respecta a este punto, podemos estar ante dos situaciones. Por un lado una interrogante: ¿la vista es lo único necesario para una adecuada comprensión visual? y cuya respuesta se encuentra en relación a los aspectos específicos de la comunicación y situaciones de viabilidad o efectividad; y, por otra, una consideración tradicional, es decir, aquella que indica que la competencia visual no estaba estimada como un tipo de aprendizaje, formal e informal, y al alcance de todas las personas. Por lo tanto, la interacción verbal y visual se comprenderá en razón de la temporalidad como arte multimodal, en la integración de la dimensión espacial de la composición visual, la dimensión temporal del ritmo literario narrativo, el color, etc.

En esa aspectualidad, o modalidad narratológica, confluye el lenguaje semiológico visual y un conflictivo y debilitado lenguaje verbal, que hay que analizar al momento de conectar con este tipo de texto; las coordenadas de latitud y longitud de sus páginas e imágenes con la coordenada temporal de la secuencia, que rubrica su cadencia narrativa, que es otro aspecto para analizar en el contexto de que al lector destinatario se le exige una competente interpretación de la narrativa gráfica y de sus resonancias cognitivas, más aún en libros álbum de contrastante densidad como *La isla* de Greder, *La cosa perdida* de Shaun Tan o *El árbol rojo*, de este último autor.

Itinerario de aprendizaje: en el contexto de una lectura integrada, inserta en la elaboración de un programa de la enseñanza literaria, es central y decisivo asegurar un camino en las construcciones interpretativas de los lectores. Por esa razón, se propicia la búsqueda de un aprendizaje significativo, a través de las complejidades interpretativas, para que los destinatarios adolescentes, en

su rol activo de participación, indaguen en los significados textuales y visuales de una obra, adopten formas de distanciamiento y establezcan referencias contextuales y culturales en virtud de los nuevos conocimientos que le brinda el presupuesto de la educación literaria.

Esta categoría apunta a centrar la atención, en un todo integrado, hacia la promoción de la competencia literaria y visual en la necesidad de formar jóvenes lectores competentes, como se ha explicitado en los párrafos anteriores. En esta dirección se ha de elaborar un circuito que favorezca un aprendizaje de procedimiento comprensivo-interpretativo permitiendo al lector adolescente una progresión en la captación de ciertas tipologías específicas de la modalidad de libros álbumes más aún si consideramos en este criterio el hecho de que los adolescentes “han crecido en medio de las nuevas tecnologías de información y la comunicación y nos sitúan ante unas promociones alfabetizadas antes en la imagen que en la letra impresa” (Jover, 2007: 90).

Este aspecto, asegura que el corpus que se dispondrá sea pertinente para los jóvenes destinatarios, aun a sabiendas que el consenso sobre sus bondades no es estable. Debemos reconocer que se hace necesario destacar el gusto que tienen las nuevas generaciones, a pesar de cierta búsqueda de la facilidad, y el hecho de que las lecturas presentan un perceptible componente generacional. Dicho de otra forma, la lectura de los libros álbum, considera vínculos de cohesión con la generación social actual debido a la cotidianidad y exposición a los nuevos lenguajes audiovisuales así como la vinculación a los distintos sentidos de pertenencia: entorno emergente, comunidades, lugares de acogida, grupos de pares, entre otros.

Como hemos comentado anteriormente, las lecturas de adolescencia se encuentran volcadas hacia categorías como la sensibilidad, hacia la proximidad de la lengua, el estilo de la imagen, la identificación del yo, etc. aspectos que deben servir de conveniencia para la enseñanza de los itinerarios literarios. Son esos lectores, comenta acertadamente Colomer, los que abordan las obras en un encuentro despojado de contexto, sin que tenga relevancia el

quién, cuándo y dónde de su escritura, a partir de su progresiva adquisición de competencia lingüística y lectora. Pero también, son lectores que viven en contextos diferentes y de cambio en relación a otras épocas. De alguna forma u otra están acostumbrados a productos artísticos que desdibujan las fronteras entre ficción y realidad, se llenan compulsivamente de referencias intertextuales, aun sin saber la lógica que opera en ella.

Perspectiva didáctica: el espacio relacionado con las orientaciones didácticas de compartir la lectura en una perspectiva de situación de aula (en contexto de discusión literaria), está ganando cada vez más aceptación. El objetivo de aquella distinción se encuentra en el hecho de que permite fomentar la conciencia de ser parte integrante de una comunidad de lectores en tanto reconocimiento y pertenencia a un grupo. Este criterio está relacionado con la promoción del currículum formativo lo que significa verificar los textos de acuerdo a las nuevas orientaciones de contenidos curriculares de un modo más significativo y pragmático y que interese a los jóvenes lectores.

De acuerdo a lo anterior, es estar en continuidad con el fortalecimiento de los ajustes curriculares actuales en Chile al integrar una herramienta didáctica en concordancia con la exigencia formativa que ellas implican asociada a las habilidades para evaluar un texto¹⁵⁰ y por otro asumir los problemas que pueden asociarse en su utilización en aulas en tanto prácticas de lectura.

En esta línea es importante considerar las acciones como leer y observar, el tiempo de lectura, el vocabulario que usarán los alumnos, las respuestas cuestionadoras, la construcción de significados y hacer la distinción entre lo didáctico, que establece transmisión de un conocimiento específico de acuerdo a un subsector específico y lo pedagógico que “se encargará de elaborar la estrategia necesaria para transmitir ese conocimiento” (Mineduc, 2007:74).

¹⁵⁰ Específicamente en el contexto de una de las habilidades de lectura que deben alcanzar un desarrollo completo en la adolescencia: habilidad para evaluar el texto de acuerdo con otros conocimientos e ideas (por ejemplo, ser capaz de juzgar acerca de la veracidad o confiabilidad del texto, evaluar el texto según criterios estéticos, relacionar el texto con otras disciplinas del conocimiento o del arte, etc.).

Si aceptamos que el aprendizaje escolar se encuentra situado en el esfuerzo hacia la construcción personal de sentido se puede hacer una extensión entre lo que ocurre al momento de la lectura personal y el posterior acceso a otros conocimientos. Asunto que se complejiza al tener varias miradas teóricas interpretativas. Para el contexto de esta investigación adscribimos, de manera general, a las ideas de Mendoza (2002) y Colomer (2005) al considerar que el aprendizaje literario y sus itinerarios se pueden potenciar si se planifica un panorama de obras distintas y complementarias.

2.1.6.5. Formulación de criterios en el ámbito de imagen visual del libro álbum

Uno de los principales acuerdos para explicar las relaciones entre la ilustración (libro-álbum) y el arte (literario / visual) radica en las posibilidades de generar criterios en el ámbito plástico-visual, como enunciado orientador, y los dispositivos entre el autor ilustrador y sus vínculos con una corriente estética determinada y su formación, por lo general, de tipo academicista. En este sentido, y de acuerdo a Teresa Duran, los aspectos de la ilustración, donde ella es siempre una imagen, se interconectan “con las artes del tiempo y las artes del espacio”(2009:226) ajustados a las necesidades, a procesos de complejidad y a un lenguaje particular adscrito a comunicación(es) diferida(s).

De esta forma, el álbum es un modelo de síntesis puesto que allí se concretan todos los tipos de la lectura: la lectura visual y la lectura textual/verbal asociado a que el lector adolescente, debe descubrir su propia alteridad. Esta particularidad nos remite a que la construcción como texto sea vista como un espacio de converger y fluir con una serie de visiones y representaciones. Con seguridad, para explicar de mejor forma esta construcción el punto de partida sea la narratología de la imagen, asumiendo que narratología está vinculado a que todo lo que es “relato” y que su especificidad se encuentra en que estudia la narración en sí misma.

De hecho, menciona Hanán Díaz, que “el lenguaje de las ilustraciones se soporta en los mismos elementos de composición plástica para develar esa particular mirada del mundo en imágenes” (2007: 122) lo que trae consigo determinaciones recíprocas a modo de interacciones dialécticas. Existe, por cierto, un tema vinculado a establecer las comprensiones en razón de las relaciones con el lector: la obra (de arte) está allí para ser vista, para evocar una serie de emocionalidades y para crear un tipo de comunicación muy personal.

Un aspecto central del texto libro álbum es la confluencia, como hemos indicado anteriormente, de dos mundos: el texto y la imagen, aunque, no hay tanto acuerdo cuando de interrelaciones entre ellos, se trata. Un comentario provisional que genera polémica es aquel que indica que el libro álbum solo debe ser considerado una forma de arte visual y no una forma de arte literario.

En esta línea, y sin caer en rigidices para su definición, las manifestaciones de los libros álbum en su naturaleza de representación plástica se ubican en un espectro de amplio registro que, de acuerdo a Nikolajeva y Scott (2001), va desde álbumes con una o dos imágenes, otras con muchas representaciones gráficas y un par de palabras, etc. Para el caso de nuestro *corpus situado* estamos hablando de álbumes que resaltan o álbumes expansivos, puesto que la narrativa visual sostiene la narrativa verbal y la narrativa verbal depende de la narrativa visual, en alto grado, según el tipo de libro álbum. La relación entre texto y la ilustración, en este tipo de textos está instalado en el hecho de que incorporan y combinan diferentes géneros y se adapta, muy bien, a las diversas maneras de estar representando la realidad social. Dicho de otra forma, el efecto potencial aumenta al estar combinados el texto y la ilustración que de forma individual.

Para valorar esta centralidad y en conformidad al lineamiento didáctico pedagógico que tiene este estudio, hacemos sentido, de manera categorial con el principio de Nodelman (1988) cuando explica que la relación de las imágenes puede darse de tres formas y que, de manera sintética, recoge otras

clasificaciones y, además, integra la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo (Doonan,2003).

Cuadro N° 8. Relación texto e imágenes, según Nodelman,1988

1. Acuerdo	El texto y las ilustraciones se explican y clarifican mutuamente. Las palabras siempre “enfocan” las ilustraciones.
2. Extensión	Las palabras y las ilustraciones expanden su significado mutuamente.
3. Contradicción	Las palabras y el texto se oponen mutuamente.

Fuente: Tesis doctoral de Cecilia Silva-Díaz (2005).

Siguiendo esta particularidad, las imágenes también se pueden vincular a una clasificación específica que da cuenta de las relaciones que se establecen en una página del libro álbum. Es lo que se conoce como *imágenes aisladas*, donde el texto y la ilustración no guardan relación (están separados); las *imágenes articuladas*, en el sentido de que así están organizadas las imágenes secuenciadas y, finalmente, las *imágenes asociadas*, donde está la mayoría de los libros álbum, las imágenes muestran autonomía y dependencia en relación al texto. La propuesta declarada, si bien es cierto es positiva, hay que observarla desde la nueva función con el libro álbum y sus relación con el lector adolescente a través de colaboraciones mutuas. En este itinerario de factores que ayudan a explicar de mejor forma esta tendencia, seguimos las orientaciones de Duran (1999) y Hanán Díaz (2014) en tanto es clave el componente plástico formal de las imágenes y que, desde el punto vista general, contiene los siguientes aspectos:

Cuadro N°9: Elementos para generar una descripción o referencia de imágenes de un libro-álbum

soporte	Papel, superficie donde va a realizarse la obra
Formato	Apariencia externa del libro, medidas; el libro álbum en el concepto de doble página (que determina los aspectos narrativos del libro-álbum, de secuencia y de relación entre texto e imagen).
Color	La propiedad física iluminada.
Composición	Resultado final de la acción de configurar una imagen. Se refiere a la manera como se vincula el “esquema visual de una imagen, encabalgándose y complementándose entre sí” (Duran, 2009:66) respecto de una suma de elementos: color, trazo, figuras, luz, ambiente.
El ilustrador/autor	Por la riqueza expresiva que se puede ofrecer, por las ideas de personalidad artística que se puede ofertar. “Quizás la cualidad más importante de un buen ilustrador sea su autenticidad, sin pretensiones de caer bien a los niños bajo el disfraz de una óptica infantil mal imitada” (Hanán Díaz, 2007:141).

Fuente: elaboración propia a partir de Duran y Hanán Díaz (2009, 2007)

En la mirada de análisis literario y visual del libro álbum, con su tipología de lenguaje dual en ámbito narrativo¹⁵¹, desplegado hacia una lectura abierta y en incertidumbre, es necesario observarlo en el ámbito de que es un tipo de texto comprendido como una “forma de expresión específica” (Van der Linden, 2007:29) posibilitando hallazgos a través de la palabra, la imagen

¹⁵¹ Conceptualizaciones del aspecto visual e ilustración como lenguaje narrativo aparecen de manera exhaustiva en autores como Durans y Bertrand (1975); Escarpit (1988); Duran (2001); Colomer (2002), Arizpe y Styles (2004); Van der Linden (2007).

visual y la serie de recursos y formas¹⁵² que proceden de la vinculación entre literatura y medios audiovisuales.

Es importante considerar que la tradición narrativa vinculada con imágenes, claramente, no es exclusiva de los últimos cien años, por ejemplo, sino que por el contrario, la misma historia del arte y la cultura, en general, ha recorrido un periodo largo de tradición. Por extensión, no será, hasta el nacimiento y madurez de medios como el cine y la historieta que las imágenes adquieran una conducta plenamente narrativa¹⁵³, como aporta Segarra García (2008), al asumir la continuidad o el eco de otras artes.

Un elemento, que históricamente se considera para el análisis de lo narrativo y visual es aquel recurso que nos llega a través de la seriación y que entrega distintos instantes fundamentales en una historia por medio de acciones o sucesos decisivos¹⁵⁴ en ella. Sin embargo, en la mirada convencional, se debía reconocer un fundamento o principio de interpretación correspondiente a universos diegéticos ajenos a la realidad de la historia o la ubicación de la historia que deviene de algún otro medio narrativo.

2.1.5.2. Criterios en modalidad narrativa: tabla matriz

Los criterios específicos para generar una tabla matriz, se ha determinado, de manera resumida¹⁵⁵, a modo de plantilla inicial, para una valoración y análisis que derive en presentar algunos elementos de la comunicación literaria. Para establecer consideraciones que posibiliten una

¹⁵² Teresa Colomer en su *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2ª edición ampliada, 2010) considera un listado de 15 recursos en el contexto de la modernización de la literatura infantil y juvenil incluidas, a su vez, en la forma cultural del posmodernismo.

¹⁵³ Una interesante observación, al respecto, la indica el estudioso francés Robert Escarpit cuando menciona que la imagen asume funciones propias y que entre esas funciones la expresión de movimiento es una de las más importantes e indudablemente la más irremplazable” (1973: 13).

¹⁵⁴ Un recurso que se observa en el arte es, por ejemplo, la utilización de complejos recuadros que están cerca uno de otro para ir formando una composición a modo de lo que se observa en los retablos y frescos de la Edad Media y Renacimiento o en forma de encadenamientos de distintos sucesos que se muestran en un soporte o, como señala Segarra García (2008) “dentro de un espacio unitario de representación mediante la repetición de un personaje y/o la fragmentación compositiva. (p.199).

¹⁵⁵ Tabla correspondiente a algunas categorías o estrategias de organización narrativa convencional o tradicional y cuyo contenido es utilizado, de manera general, de acuerdo a la directriz curricular chilena.

mayor validación y congruencia de los rasgos anteriormente mencionados se ha confeccionado una tabla de criterios específicos (o determinaciones) incluyendo seis aspectos relevantes que verifican los elementos constitutivos para una adecuada selección o repertorio de obras de libros-álbum:

Cuadro N°10. Tabla matriz con aspectos narrativos y visuales del corpus

Organización de temas	Forma argumental	Modo narrativo	Tipología de los personajes	Escenario narrativo/	Elementos intertextuales
Según la forma de la narración: conflicto psicológico, narración histórica, ciencia ficción, policial.	La historia / el discurso realismo vs realidad; hechos unidos de forma lógica + la manera en que lector se entera de esos hechos	Voces itinerario de variaciones narrativas (de acuerdo a Colomer)	Considera, un aspecto intelectual y uno físico: una imagen o dibujo no solo describe a un personaje, sino que también le añade significado	(Tiempo espacio) y Relación texto e imagen (donde destaca el análisis del texto, la síntesis del contenido o las reversiones de una obra).	Nexos con otras disposiciones artísticas.

Fuente: elaboración propia basada en Duran, Colomer, Mendoza (2014).

2.1.5.3. Criterios generales para la descripción visual

Para establecer consideraciones que posibiliten una mayor validación y congruencia con los rasgos mencionados anteriormente, que asocian vínculos literarios narrativos, se ha confeccionado una tabla de criterios específicos para la descripción visual, incluyendo cuatro aspectos, que verifican los elementos

constitutivos para una óptima descripción de la ilustración de los libros del corpus:

Cuadro N° 11. Criterios generales para la lectura de la imagen en los libros-álbum del corpus

Color	El punto o señal	La composición	Forma o contorno
Es la propiedad física de la realidad iluminada (Duran); tiene jerarquía y relaciones según posición cromática; clave, también, es conocer cómo actúan los colores a nivel de los sentimientos.	El más esencial de los elementos de la imagen y que conecta con lo narrativo: con señales icónicas o indicios y símbolos figurativos. Se incluyen, también, los referentes convencionales visuales (una gota como sorpresa, una ampollita, como idea).	Acción de formar un todo combinado, resultado final de la acción de conformar una imagen dando cuenta de una tensión entre los elementos de forma, línea, color y tono.	Incluye a la línea y la superficie determinando el contorno y la apariencia externa a una cosa.

Fuente: Elaboración basada en los principios de Teresa Duran, en Ventura et al (2005).

El nexo de este cuadro, de referencia general, sin embargo, se debe situar en el campo de lo concreto: lo primero es que en el libro álbum se exponen propiedades y consecuentes efectos en la manipulación como objeto, en el efecto de lectura como actividad escolar o actividad placentera y en la carga cognitiva para derivar aprendizajes variados según las distintas asignaturas (lengua castellana, artes visuales, historia, etc.). Una segunda referencia es la

representación como ficción significativa (Duran, 2010) del libro-álbum, con toda su carga expresiva, como ficción central para representar al ser humano, y que conecta con el concepto de alteridad que, de acuerdo a Lacan, es un término que conlleva al otro, para ser más de uno mismo, ser más nosotros como personas. A pesar de que las escuelas no educan en la realidad consciente e inconsciente de la imagen para apropiarse de percepciones de nuestro entorno, es dable, a partir de la reflexión o de la propia práctica, atender a diferenciar las potencialidades, como dice Duran (2010b), del signo y las potencialidades de un símbolo.

Este aspecto conecta con un desafío de la matriz en el sentido de ofrecer un metalenguaje para saber que estamos nominando o señalando: el signo designa, el símbolo, alude, Y esta discusión lleva a centrarnos en el itinerario de lo escolar al conocer que en un alto porcentaje el quehacer pedagógico se hace en la base de los signos, fundamentalmente, alfabéticos, pero no en el ámbito de lo simbólico, que tiene una carga mayor a nivel inferencial, alusiva, y que une también lo real (realidad) con lo intuitivo, lo inconsciente para buscar un mayor potencial de expresión, proyección e imaginación. En ese sentido, esta idea emparenta con lo que escribió, acertadamente, van Leeuwen, al decir que “Roland Barthes todavía podría hablar de dos "mensajes" separados, la imagen y el texto, pero en la actualidad se entrelazan hasta el punto de que el lenguaje significa poco sin la imagen y viceversa”.¹⁵⁶

Los elementos compositivos que hacemos mención son los siguientes:

Color: Un resultado manifiesto es que aquellos que trabajan con el color conocen de sus efectos y resultados. Un ilustrador establece asociaciones y sentimientos, al respecto, y utiliza en su creación la serie de impresiones que ellos producen. Es sabido que aquella simbiosis no es algo fortuito sino un

¹⁵⁶ Mensaje enviado por correo electrónico, octubre 2013: “This is absolutely true, Roland Barthes could still talk about two separate ‘messages’, the image and the text, today they intertwine to the point that the language means little without the image and vice versa.”

elemento que descansa en profundas experiencias humanas. En este sentido, la opinión de Heller (2010), al respecto, dice que:

Colores y sentimientos no se combinan de manera accidental, que sus asociaciones no son cuestiones de gusto, sino experiencias universales profundamente enraizadas desde la infancia en nuestro lenguaje y nuestro pensamiento. El simbolismo psicológico y la tradición histórica permiten explicar por qué esto es así (Heller, 2010: 17).

Es evidente, también que se conoce respecto de los sentimientos y de las emociones y para eso existen trabajos desde el área psicológica, pero estudios acerca de los colores es menos abundante el tratamiento especializado y, aun menos, en Chile, en relación a los aspectos afectivos del color presentes en los libros. El color, para los artistas, es mucho más que una manera técnica de entregar un fenómeno visual u óptico. El color, a modo de decir de Duran (2009), es la cualidad de los fenómenos visuales que depende del efecto distinto que producen sobre la retina las luces de diferentes longitudes de onda.

Sin embargo, habrá que agregar, que algunos especialistas discuten si el color negro y el blanco son efectivamente colores y que los trece colores que, en general, la teoría considera como colores, desprendidos a su vez de los colores primarios, secundarios y subordinados son efectivamente colores independientes con una misma importancia.

Pero, ¿cuál es la fenomenología del color? Sin muchas disquisiciones hay que indicar que el color es tal vez el aspecto más visible de una imagen: “decimos que una manzana es roja sin constatar cómo cambia este rojo a lo largo del día, cómo opera por contraste con el verde que la envuelve o qué grado de saturación provoca en nuestra retina al lado de las otras manzanas” (Duran, 2009: 62).

El punto o señal: En la lectura de la imagen, que enumera Duran (2010) de manera sencilla y en un lenguaje comprensible, el punto o señal es reconocido

como el más esencial de los elementos de la imagen y que conecta con lo narrativo: con señales icónicas o indicios y símbolos figurativos. Se incluyen, también, los referentes convencionales y visuales, por ejemplo, una gota como sorpresa, una ampolleta, como idea.

En el mundo de la ilustración, el punto o señal puede adquirir significación lectora por sí, en algunos casos, y puede facilitar comprensiones más simples de elementos muy complejos.

La composición: Es también denominado equilibrio, de acuerdo a sicólogos de la percepción. Aparece como el resultado de componer elementos, según modalidades previas, y busca dar cuenta de estructuras o equilibrios dinámicos, cromáticos o repetitivos colocando atención en los elementos que intervienen: formas, líneas, colores, tonos y en sus respectivas y tensiones dentro de la representación plástica.

Forma o contorno: A partir de que toda ilustración es una representación, la técnica del artista o ilustrador descansa en las normas que dicho arte conlleva: la forma o contorno aparece “como un conjunto de líneas y superficies que determinan el contorno y le dan la apariencia externa a una cosa. Las formas pueden estar definidas por líneas de contorno o por contraste de color” (Duran, 2009:105)

2.2. Bases contextuales

Las dimensiones contextuales acerca del currículo y la enseñanza en Chile son múltiples. Engloban distintos puntos de vista que están relacionados con las concepciones de la mirada pública (o gubernamental) respecto de cómo enseñar en el sistema educativo nacional como también por las concepciones de múltiples actores¹⁵⁷ acerca de cuál es el foco para enseñar mejor o para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

El tema del currículo en el sistema de enseñanza en Chile tiene un alcance que engloba lo político en el sentido del uso histórico de su terminología. Es decir, hasta la década del 90, fue una definición taxativa de orden ministerial, extremadamente normativa y vinculada hacia un conjunto de objetivos y contenidos, según áreas de conocimiento, con una sumatoria de horas por asignaturas (o ramos). De manera sintética, en este apartado, se presentan algunas identificaciones acerca del currículum nacional, y especificaciones en el área de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, para la educación secundaria; el contexto del libro álbum en Latinoamérica y en Chile y el ámbito del establecimiento educacional donde ocurrieron los hallazgos de esta investigación.

2.2.1. El currículo en el contexto de la enseñanza en Chile

Las políticas nacionales educacionales son relevantes al momento de observar los procesos que han concurrido en ella en el contexto de la enseñanza en el país. Dichos procesos de generación curricular obedecen a las influencias de las orientaciones de alcance internacional que los expertos

¹⁵⁷ Algunos actores involucrados son los que forman a los estudiantes, los profesores, los cuales llevan a cabo la gestión del currículo; los equipos ministeriales que llevan adelante la política pública de la educación; los que asumen las preferencias de los estudiantes y son parte del equipo de mediadores de lectura, los bibliotecarios; los editores y librerías que tienen que ver con la selección y edición de títulos, entre otros.

consideraron importantes¹⁵⁸ a través de comisiones nacionales, al proceso de consulta nacional, entre junio y agosto de 1997, (que incluyó a cerca de cincuenta instituciones), al total de los colegios de enseñanza media, a las asociaciones gremiales, entre otros actores relacionados con educación. Resulta clave lo que desarrolla Chile en cuanto a iniciativas que generan cambios en las políticas educacionales, fundamentalmente, en los últimos veintiséis años.

En este periodo, recuerda Bellei et al (2014), las políticas educacionales han modificado el currículum, ampliado la jornada escolar, aumentando los recursos económicos; incorporado una serie de innovaciones pedagógicas (incluidos incentivos de capacitación), derivado una serie de oportunidades de perfeccionamiento a los profesores, evaluado progresivamente a los docentes y a las escuelas y agregado una serie de disposiciones reglamentarias al quehacer de las escuelas.

El objetivo del currículum nacional es alcanzar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes. Esa ha sido la declaración que ha movilizó a los distintos gobiernos desde el regreso a la democracia en el país a partir de 1990. Las reformas y políticas educacionales¹⁵⁹, de forma sinóptica, han considerado un diseño que incluyó una profunda reforma curricular en los años noventa, la regulación de las condiciones para el ejercicio docente, una serie de programas de apoyo social, la obligatoriedad de la educación inicial y la

¹⁵⁸ Recordemos lo que indica Cox (2011) respecto de la experiencia internacional base de las reformas curriculares en Chile: "en los Noventa la experiencia chilena aprovechó de análisis curriculares generales de la Comunidad Europea (European Commission, 1996) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE 1994), y de los documentos curriculares de las experiencias recientes de reforma curricular de los sistemas educativos inglés, neozelandés, español y argentino, y de algunos estados de Estados Unidos. Asimismo, aprovechó del análisis curricular del Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), y de los estándares nacionales para la enseñanza de las ciencias de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, para definir y ajustar sus definiciones en las áreas de matemática y ciencias. En los procesos de ajuste curricular concluidos en 2009 y 2010, los referentes internacionales fueron más especializados y su influencia probablemente más penetrante. Al respecto, han sido referentes de decisiva influencia, el conocido estudio y definiciones acerca de las competencias relevantes para el Siglo XXI de la OECD: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2003); el marco conceptual de las pruebas PISA (en las que Chile ha participado en 2000, 2006 y 2009); y el trabajo sobre Mapas de Progreso, del Australian Council for Research in Education (ACER) (institución a la vez decisiva en la construcción del marco conceptual de PISA)" (Cox, 2011: 7)

¹⁵⁹ Por el contexto de este estudio no se considera la Reforma de la Educación Superior en el país; así como tampoco se explicita, mayormente, lo relacionado con la educación parvularia.

enseñanza media y la creación de un sistema que apunta a mejorar la calidad de todo el sistema educativo nacional.

Dicha institucionalidad, emanada desde el Ministerio de Educación, considera como eje de regulación dos relevantes instancias públicas: por un lado, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC; y, por otro, el Consejo Nacional de Educación el cual está integrado por representantes de distintas áreas del sistema educativo nacional. Sin embargo, esa política tuvo un nexo estructural que quedó heredado de los años en que Chile vivió una dictadura militar¹⁶⁰.

Dos elementos marcaron dicho nexo: la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), aprobada en marzo de 1990, cuando terminaba dicho periodo de régimen militar; y, las categorías administrativas y de financiamiento del sistema escolar que devienen de las orientaciones privatizadoras de la educación de 1981 lo que se tradujo, entre otras cosas, en la municipalización de la enseñanza. A su vez, desde el año 1990 hasta el año 2002, que es un año de inflexión en las modalidades reformista de la educación en Chile, operaron once importantes programas e iniciativas educacionales que vinieron a dar un giro profesional y curricular a los diversos actores de la educación nacional.

El cuadro N°3 proporciona los principales elementos del diseño que buscó asumir programas de mejoramiento y renovación pedagógica, post dictadura, entre los años noventa hasta los primeros años de la década del 2000:

¹⁶⁰ De hecho, Cristián Cox (2011) indica, de manera crítica, que el currículo en Chile no varió desde el siglo XIX hasta 1990, cuando se estableció por ley la diferencia entre marco curricular y programas de estudio.

Cuadro N°12. Reforma educacional: principales programas y leyes

Política implementada	Año de implementación
Programa P-900 (o Programa de las 900 escuelas)	1990
Programa MECE ¹⁶¹ -Básica; Programa Enlaces (estimuló las nuevas tecnologías)	1992-1997
Programa Mece-Media	1995-2000
Nuevo currículum para la Educación Básica (Pasantías para docentes en el extranjero)	1996
Ley de Jornada Escolar Completa	1997
Proyecto Montegrande. Fortalecimiento Docente. Programa Formación Inicial; Capacitación Reforma Curricular	1997
Nuevo currículo para la Enseñanza Media	1998
Campaña LEM: lectura, escritura y matemática	2002

Fuente: Adaptado por el autor; basado en Cox, C., 2003 en Revisión de políticas nacionales de educación Chile (OCDE, 2004).

El mejoramiento escolar y la transformación curricular requiere tiempo, porque es un proceso de aprendizaje de las instituciones y de la sociedad. Por esa razón, con posterioridad, debemos mencionar cuatro normativas marco: la Ley General de Educación N°20.370 del año 2009, promulgada por el gobierno de Michelle Bachelet, que reemplazó a la Ley LOCE del año 1990, y que conllevó asumir, de forma paralela, la emisión de una Ley de aseguramiento de la calidad; la Ley de Inclusión y la reciente Nueva Ley Docente.

¹⁶¹ MECE: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad fue aplicado inicialmente a la educación básica; con posterioridad se extendió a la educación media y a la educación universitaria.

La primera de ellas, es una normativa que nació como respuesta a la serie de movilizaciones y protestas escolares que sucedieron en todo el país en abril de 2006. En forma resumida, esta ley tuvo como propósitos centrales: regular derechos y deberes de todos los integrantes de una comunidad educativa; tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio y establecer la serie de requisitos mínimos para cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y enseñanza media¹⁶².

De forma paralela, y para complementar esta ley, se generó en el año 2011 una segunda normativa denominada Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529) que permitió crear la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación potenciando y asegurando con mayor propiedad todo el sistema escolar. En este desarrollo de políticas macro, de sostener en el itinerario de largo plazo los desarrollos educativos, se destacan las medidas como el plan de retiro docente, el nuevo proceso de selección de directores de colegios municipales, el aumento de remuneraciones para los docentes, el mecanismo de las indemnizaciones, el incremento de recursos para distintas coberturas, entre otros aspectos.

Una tercera normativa importante es la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, de marzo de 2016, y que busca crear nuevas subvenciones al sistema, gratuidad progresiva, eliminar el tema de la selección de estudiantes con criterio territorial, mantener el sistema de provisión mixta (colegios municipales, subvencionados y privados sin aporte del estado), eliminar gradualmente el lucro. Estos esfuerzos gubernamentales y de política pública educacional crearon otras oportunidades de mejoramiento y en ello sobresale la cuarta y última normativa, la Ley Docente N° 20.903¹⁶³, que apunta a crear el sistema

¹⁶² La Educación Media, de acuerdo a la Ley General de Educación N° 20.370 (2009/ 2015), es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.

¹⁶³ Esta ley fue publicada en el Diario Oficial, como normativa de la República de Chile, el 1 de abril de 2016.

de desarrollo profesional docente y modificar otras normas adicionales. Entre sus objetivos se encuentran, entre otros, contribuir a establecer un sistema general que incorpore a los docentes que trabajan en colegios con financiamiento del estado, mejorar la formación de calidad de las personas que deseen estudiar pedagogía en las universidades, establecer mecanismos de apoyo docente, fortalecer las remuneraciones incrementando un promedio de 30%.al momento de ingresar a la carrera docente, aumentar las horas no lectivas puesto que se deben destinar a la preparación de clases, planificación de las actividades y preparación de material pedagógico.

En relación al marco curricular de la enseñanza del subsector de Lenguaje y Comunicación y, de acuerdo a las Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio para 7° y 8° año de Educación Básica/1° y 2° año de Educación Media, de agosto de 2015¹⁶⁴, son las nuevas bases que determinan los aprendizajes que todos los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar en sus diferentes asignaturas¹⁶⁵. A partir de ese marco y para alcanzar los propósitos de aprendizaje se levantan instrumentos curriculares que consideran tres elementos:

- a) Las bases curriculares: que son documentos que describen los aprendizajes del currículum del país asociado a los objetivos de aprendizaje y que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes logren. En términos concretos, estas bases curriculares permiten favorecer los espacios de flexibilidad curricular determinado por el contexto y por el quehacer del docente,

¹⁶⁴ Las Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio se divulgaron desde el Ministerio de Educación, MINEDUC, en agosto de 2015, a través de su componente Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Sin embargo, hay que precisar que en el año 2012 entraron en vigencia las nuevas Bases Curriculares desde 1° a 6° año de E. Básica. En este proceso de implementación curricular, el año 2016 entrarán en vigencia las Bases Curriculares de 7° a 8° año de Enseñanza Básica; el año 2017, las de 1° año de Enseñanza Media, y el año 2018, las de 2° año de Enseñanza Media, implicando esto una transición curricular en los diferentes niveles formativos. Aun así, los establecimientos educacionales, a través de sus Proyectos Educativos, pueden orientar su quehacer adelantando algunas líneas de acción curricular basados en la Cartilla de Orientaciones Técnicas (MINEDUC, 2015).

¹⁶⁵ Este ámbito está generado por la Ley General de Educación del año 2009.

- b) Los programas de estudio: que son propuestas pedagógicas organizados temporalmente y de carácter opcional, para cada establecimiento educacional, según se cuente con programas propios en las asignaturas (aunque siempre teniendo en cuenta el marco arquitectónico de las bases curriculares nacionales). En los programas se ofrecen unidades de aprendizaje, criterios de evaluación, orientaciones didácticas para su uso en aula,
- c) Los planes de estudio: establecen cuáles son las asignaturas obligatorias junto al número de horas pedagógicas anuales para cada una de ellas. Los planes de estudio son distintos según el tipo de establecimiento que cuente con jornada escolar completa o no permitiendo, según enfoque y prioridad, la distribución de las horas.

Con la instalación del nuevo currículum nacional la estructura definida por la Ley General de Educación determina cinco elementos centrales del ámbito curricular. En el siguiente cuadro, se determinan dichos componentes que incluyen la promoción de mejoramientos de aprendizaje y la nueva terminología:

Cuadro N°13. Ámbitos del nuevo currículum nacional

Currículo explícito	Visibilización de conocimientos, habilidades y actitudes
Currículo actualizado	Focalización en Objetivos de Aprendizaje (OA)
Currículo Flexible	Aumento de horas de libre disposición
Currículo consistente	Articulación de los instrumentos curriculares
Currículo gestionable	Toma de decisiones curriculares

Fuente: Adaptado por el autor; tomado de las Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica / 1° y 2° año de Educación Media (MINEDUC, 2015).

Hay que hacer notar que, tal como está declarado en el Marco Curricular¹⁶⁶, los principios de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia para hacer sentido a la experiencia personal y colectiva de los estudiantes¹⁶⁷ quedan conectados también con lo que se presenta en los proyectos educativos de los establecimientos educacionales y a las finalidades que se asignan al proceso de la enseñanza y aprendizaje.

Para el caso de la enseñanza media¹⁶⁸ en Chile existen orientaciones genéricas de la experiencia educativa, que favorecen dichos principios, y a la formación integral, además de colaborar con el carácter diferenciado que es importante como experiencia formativa para el alumnado a partir del tercer año de enseñanza media.

Es en la formación general donde se incluye el sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación y cuyos tiempos de trabajo, para el caso de segundo año medio, son 33 horas, sin Jornada Escolar Completa Diurna (JECD) y 42 horas, con JECD. De esta manera, la matriz temporal, de la enseñanza media científico humanista, modalidad de pertenencia de este estudio, se encuentra asociada a dichas distribuciones de horas, las que se presentan en el siguiente cuadro:

¹⁶⁶ “El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes de estudio, los programas de estudio, los mapas de progreso, los textos escolares y se elabora la prueba SIMCE” (Marco Curricular, 2009: 5).

¹⁶⁷ El marco curricular de Chile se basa, en primer lugar, en los términos y principios de la Constitución Política del país y en su ordenamiento legal jurídico. Los principios señalados se vinculan con las concepciones antropológicas que devienen de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuya convicción relevante se encuentra en la expresión de efectuar procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia para hacer sentido a la experiencia personal y colectiva. Un segundo aspecto, tiene que ver con la oferta de consagrar a los niños y jóvenes la posibilidad de educarse, de desarrollarse con conciencia de su propia dignidad potenciando al máximo las posibilidades de su creatividad, crítica, iniciativa y libertad buscando el desarrollo equitativo y eficiente del propio país, asumiendo siempre dimensiones de carácter ético.

¹⁶⁸ En Educación Media se distinguen dos Ciclos. Un Primer ciclo que sistematiza los aprendizajes a realizar en 1º y 2º año medio y, un Segundo Ciclo que sistematiza los aprendizajes a realizar en 3º y 4º año medio.

Cuadro N° 14. Matriz temporal de la educación media humanístico-científica

Nivel	Formación General horas semanales	Formación General horas semanales	Formación diferenciada	Total hrs. sem.	Formación diferenciada horas anuales	Libre disposición horas semanales	Libre disposición horas anuales	Total horas sem. con JEC
1° E.M.	33	1.254	0	33	0	9	342	42
2° E. M.	33	1.254	0	33	0	9	342	42
3° E.M.	27	1.026	9	36	342	6	228	42
4° E.M.	27	1.026	9	36	342	6	228	42
Total		4.560			684		1.140	
		71.5%			10.7%		17.8%	

Fuente: MINEDUC: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (2011).

Ahora bien, en todo este replanteo de cambio curricular en el país, es importante considerar cómo se asumen los aprendizajes literarios en el contexto del quehacer de la escuela. Es decir, como indican Duran y Manresa (2008) asumir las diversas prácticas pedagógicas observadas en su contexto y necesidad, pero siempre en relación a que “el currículum es el punto de partida de las prácticas docentes (...) los currículums que fija la administración son una herramienta útil como punto de partida de las comparaciones que pueden establecerse entre diferentes contextos educativos” (2008:61).

Esto significa que, en el sector de Lenguaje y Comunicación, la cartilla curricular aborda de manera inclusiva recientes componentes y reconoce cosmovisiones y aproximaciones de saberes nuevos que no estaban en el

espacio curricular anterior. Sin embargo, ese proceso será paulatino y gradual para avanzar en prácticas de trabajo colaborativo más completas y de acuerdo a las implicancias emanadas desde la misma investigación educativa, la educación literaria y educación lingüística.

Hay que hacer notar que lo establecido en el Programa de estudio es la asunción de seis horas de trabajo lectivo, como mínimo; los aprendizajes, en tres ejes, como integración de conocimientos, habilidades y actitudes; los objetivos fundamentales transversales (OFT)¹⁶⁹, que son también aprendizajes, y que apuntan a la dimensión personal, ética, intelectual y social que se logran en una articulación de sectores de aprendizaje y los Mapas de Progreso¹⁷⁰ como un apoyo importante a los docentes con el objetivo de definir, de manera adecuada, los objetivos y la evaluación. En el sector de Lenguaje y Comunicación se establecen tres ejes hacia la consecución de los aprendizajes esperados: la lectura, la escritura y la comunicación oral.

Las innovaciones curriculares en el país correlacionan con la implementación de un sistema censal de pruebas, tanto a nivel de enseñanza básica como de media. Desde 1988 el país cuenta con un sistema de evaluación del currículum en lenguaje, matemática, ciencias, inglés e historia llamado SIMCE. Para los estudiantes de 8° básico se intercalan año por medio; y todos los años se rinde la prueba SIMCE en 6° básico. Desde el año 2015 los segundos años básicos no rinden la prueba de lectura y los de cuarto básico, tampoco rinden la de ciencias.

¹⁶⁹ De acuerdo con el esquema ofrecido por el MINEDUC (2011), los Objetivos Fundamentales Transversales se agrupan en cinco ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno y tecnologías de la información y la comunicación.

¹⁷⁰ Los Mapas de Progreso describen en siete niveles el crecimiento habitual del aprendizaje de los estudiantes en un ámbito o eje del sector. Cada uno de estos niveles presenta una expectativa de aprendizaje correspondiente a dos años de escolaridad. Por ejemplo, el Nivel 1 corresponde al logro que se espera para la mayoría de los niños y niñas al término de 2° básico; el Nivel 2 corresponde al término de 4° básico, y así sucesivamente. El Nivel 7 describe el aprendizaje de un alumno o alumna que, al egresar de la Educación Media, es “sobresaliente”; es decir, va más allá de la expectativa para IV medio que describe el Nivel 6 en cada mapa. (Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio para Segundo Año Medio, MINEDUC, 2011: 11).

Sin embargo, la heterogeneidad de lectores¹⁷¹, que tienen sus preferencias y gustos, se vinculan con sus maneras de leer, lo que no será conocido al no haber medición. Por otra parte, y de manera reciente, se ha incorporado a la Prueba SIMCE el factor de Indicadores de desarrollo personal y social que son un conjunto de índices que reportan información sobre el desarrollo de los estudiantes en el área de la autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable.

2.2.2. Contexto actual de la didáctica de la literatura en la educación media

En el contexto de la educación media, las propuestas de innovación acerca de cómo la didáctica de la literatura asume su propia práctica e itinerario involucrando cada vez más a estudiantes, docentes y mediadores de lectura, interesados en los procesos de enseñanza aprendizaje, en la valoración de los textos de lectura y de los múltiples factores que en ella están comprometidos, van en aumento de manera significativa¹⁷². Lo anterior, que constituye una necesidad y un objeto de reflexión durante la última década, ha merecido tener en cuenta discusiones, contribuciones, perfeccionamientos y diversos desarrollos para explicar las aspiraciones y exigencias en la práctica escolar en Chile de la didáctica literaria. La idea básica y general, asumiendo lo dicho por Colomer (2005), es dotar a los niños y jóvenes de las habilidades para ser un adecuado lector literario sopesando que el discurso literario permea al resto de

¹⁷¹ Azúa (2014) nos recuerda acerca de una encuesta de lectura realizada en el año 2011: “A partir de la encuesta realizada por el Consejo de Cultura en el año 2011, en el Reporte de Libro y Lectura se indicaba que, respecto de la lectura de libros, un 41,4% de los encuestados el año 2009 declaraba haber leído al menos un libro durante los últimos 12 meses, mientras que un 53,9% declaraba no haberlo hecho, y un 4,7% señalaba no haberlo hecho nunca por voluntad propia. Estos valores son consistentes con los datos de 2005, en los que —sin que se incluyera la alternativa “nunca ha leído un libro voluntariamente”— un 41% había leído y un 59% restante no lo había hecho. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, “Reporte Estadístico N°2, Libros y lectura”, sección Estudios, observatorio Cultural, Chile, 2011. (2011: 74).

¹⁷² Consideremos los encuentros acerca de la didáctica de la literatura en universidades como la Universidad Católica de Chile, UMCE, USACH, en los últimos años; los seminarios de lectura 2010, 2012, 2013, convocados por el Ministerio de Educación, las diferentes Ferias de Libros en Santiago y regiones de Chile; los textos de divulgación de autores y profesores como Maili Ow, Malva Villalón, Roberto Cabrera, Felipe Munita, Floridor Pérez; el Maletín Literario, el Bibliometro; las acciones del Plan Nacional de Fomento de la Lectura (PNFL) 2015-2020, entre otras importantes iniciativas. Ow y Cabrera (2008), a su vez, escribieron respecto de la experiencia del Maletín Literario en el país.

los otros discursos sociales. Es decir, un joven que egresa de la educación media no tiene por qué ser un “*sabedor o sabedora*” de un cúmulo de informaciones literarias, sino conocedor de que la literatura es una fuente permanente de placer estético y una forma de cultura donde él o ella se ven representados, ampliando su experiencia de manera permanente¹⁷³.

Desde la perspectiva orientadora y global que oferta el Programa de estudio (de segundo año de enseñanza media, motivo y contexto de nuestro estudio) podemos observar aprendizajes como elementos integrados, objetivos fundamentales transversales, mapas de progreso, orientaciones para planificar, orientaciones para evaluar, propósitos, habilidades, orientaciones didácticas, aprendizajes esperados por semestre y unidad, unidades de trabajo y recomendaciones de recursos bibliográficos y electrónicos. De esta manera, podemos observar algunos elementos que están en línea con la educación literaria en el programa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación¹⁷⁴: el enfoque temático es integral, con predominio de lo comunicativo-funcional, aunque, con seguridad, podemos inferir, en algún tiempo más, que la dirección es hacia una perspectiva socio cultural. Por otra parte, hay un abandono por la mirada tradicional de lo historicista cronológico privilegiando, cada vez más, la formación de la persona, el desarrollo por el gusto de las obras y el gusto por la lectura. Se destaca, además, un énfasis nuevo por el apareamiento de repensar un canon de lecturas y la inclusión del intertexto como fuente de actualización de las obras. Asimismo, estos niveles en progresión de educación literaria implica establecerlos, a lo menos, en dos variables: en primer lugar, el área curricular panorámica e inclusiva acerca de la importancia de la competencia literaria y lectora; y, en segundo lugar, una evaluación de las políticas educativas diseñadas e implementadas por el Ministerio de Educación de Chile, en las dos últimas décadas, en relación con los aspectos citados

¹⁷³ Esta es una idea que se recoge en Colomer cuando cita a Gustave Lanson, quien fue un referente de la educación moderna en Francia, al formular en 1894 la tensión que existía entre la práctica de la lectura y los saberes literarios en razón de que “la idea de que un niño cuando sale del liceo ha de ‘saber’ literatura es una de las ideas más absurdas que conozco” (2005: 47).

¹⁷⁴ A partir del año 1998, queda sin efecto el Decreto N° 300/1981, que denominaba a la asignatura como “Castellano”. Con la entronización del Decreto Supremo de Educación N° 220, aquella pasa a denominarse “Lengua Castellana y Comunicación”, hecho que implica un cambio de enfoque, desde “el apoyo del alumno con los más altos valores a través de la palabra” hasta la “Competencia comunicativa” y, actualmente, Lenguaje y Comunicación.

anteriormente, especialmente el relativo a la lectura. Estas evidencias quedan registradas, de manera sintética, en el cuadro N° 6 que grafica las cuatro unidades de trabajo escolar, para segundo

Cuadro N° 15. Unidades 1 y 2 asociadas a literatura y lectura

Propósito, Eje Lectura y evaluación	Unidad	Aprendizajes esperados
<p>Se pretende que los estudiantes lean y comenten en clases, novelas y cuentos interesantes y apropiados para la edad. Se espera que interpreten los textos, analizando en profundidad los elementos característicos del género narrativo (narrador, personajes, acciones, espacio y tiempo) y que los evalúen a partir de las problemáticas y temas que presentan, el mundo literario representado, y su relación con otros textos y con el contexto de producción y recepción.</p> <p><i>Evaluar los textos leídos considerando: temas y problemáticas presentes, relación con otros textos (intertextualidad), contexto de producción, relaciones con el contexto de recepción.</i></p>	1	<p>Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando: tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo de la narración: presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones, tiempo referencial histórico.</p>
<p>Se pretende que los estudiantes lean textos dramáticos y los analicen en clases. Se espera que interpreten los textos a partir de un análisis de sus elementos: ambientación, personajes, monólogo y diálogo, conflicto dramático, tema y contexto de producción y recepción. Se busca que evalúen sus lecturas y que expresen una postura personal frente a los temas planteados por ellas, considerando todos los elementos del análisis.</p>	2	<p>Analizar e interpretar textos dramáticos considerando: ambientación, personajes, diálogos y monólogos, acotaciones.</p> <p><i>Evaluar lo leído, contrastando las posturas presentes en los textos con su postura personal.</i></p>

Fuente: adaptación propia tomado de Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio

Segundo Año Medio (MINEDUC, 2011).

Cuadro Nº 16. Unidades 3 y 4 asociadas a literatura y lectura

Propósito, Eje Lectura y evaluación	Unidad	Aprendizajes esperados
<p>Se pretende que los estudiantes sean capaces de investigar en una variedad de textos expositivos, para informarse y conocer la opinión de expertos sobre un tema. Se espera que sepan diferenciar la información relevante de los datos accesorios y que distingan los textos más idóneos entre una variedad de fuentes. Se pretende, además, que lean y evalúen mensajes de los medios de comunicación (artículos de opinión, reportajes y editoriales), considerando el propósito y la postura del autor y los argumentos y mecanismos utilizados para exponer sobre un determinado tema. <i>Analizar los textos expositivos leídos: relacionando con conocimientos previos, distinguiendo las ideas principales de las complementarias, reconociendo el orden en que se presenta la información: problema/solución, enumeración, orden cronológico, etc., comprendiendo el significado que aportan las infografías presentes en los textos, verificando la veracidad y precisión de la información encontrada.</i></p>	3	<p>Investigar sobre un determinado tema en textos no literarios: utilizando una variedad de fuentes para localizar información (internet, enciclopedias, libros, artículos) , seleccionando fuentes confiables, distinguiendo la información relevante de la accesoria en los textos revisados, resumiendo la información.</p>

<p>Se pretende que los estudiantes lean y comenten poemas en la clase, analizando aspectos de forma y contenido. Se espera que interpreten los temas tratados en los poemas leídos y que los relacionen con el contexto de producción. Se busca que comparen los poemas leídos con otras creaciones artísticas, contrastando la manera de tratar un mismo tema y los recursos utilizados.</p> <p><i>Transformar sus textos poéticos para explorar las posibilidades expresivas de otras manifestaciones artísticas</i></p>	4	<p>Analizar e interpretar poemas considerando: figuras literarias (personificación, comparación, hipérbole, anáfora, aliteración, onomatopeya, metáfora, antítesis, ironía, oxímoron, sinestesia, metonimia y sinécdoque), rima, ritmo, sonoridad, distribución de los versos en la página, relación entre forma y contenido.</p>
--	---	---

Fuente: adaptación propia tomado de Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio Segundo Año Medio (MINEDUC, 2011).

En un sentido general, se asume la integración de elementos interesantes en el Programa de estudio de segundo año de enseñanza media¹⁷⁵ y de manera específica, por el mismo carácter plurisignificativo de la literatura¹⁷⁶, recoge y asume la existencia de dos comportamientos claves: el del lector, que va construyendo sentidos a través de su lectura y el lingüístico, por las adecuaciones al texto¹⁷⁷.

Sin embargo, en una exclusión de la que no podemos conocer el argumento, el Programa no da cuenta para sus unidades acerca de la posibilidad de trabajar con un género y herramienta didáctica como es el libro álbum, así como tampoco coloca en perspectiva el aprendizaje de la lectura de imágenes introduciendo la línea de la cultura visual¹⁷⁸, a pesar de que en la

¹⁷⁵ Actualmente el sistema educacional chileno contempla cuatro cursos de enseñanza media. En el caso de primer y segundo año medio, se considera un mínimo de 6 horas semanales de clases. Para los niveles superiores de tercero y cuarto año medio, el número desciende a 3 horas semanales mínimas de clases.

¹⁷⁶ Elementos como la intertextualidad, por ejemplo, de la Unidad 1 del Programa de Estudio de 2º año de enseñanza media.

¹⁷⁷ Colomer (1991) expresa con la terminología de saber leer literario los dos componentes de la educación literaria.

¹⁷⁸ Es lo que con acierto Arizpe y Styles (2004) comentan como “el esquivo concepto de alfabetización visual” respecto de cómo interpretar textos con imágenes impulsando, de forma paralela, las capacidades expresivas y analíticas de los estudiantes.

tercera habilidad de lectura el programa de estudio menciona el comprender textos visuales tales como dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos.

Para el caso de la lectura, vehículo de la transmisión didáctica, diremos que los aspectos más importantes del eje de lectura es que debe ser “abundante y variada para permitir el desarrollo del lenguaje, ya que proporciona oportunidades de conocer realidades distintas a la experiencia directa del estudiante y aprender nuevos conceptos, vocabulario y estructuras gramaticales más complejas que las que encontrará en su interacción cotidiana” (Programa 2° Año Medio/Lenguaje y Comunicación, MINEDUC: 2011) que considera nueve habilidades para desarrollar en los estudiantes:

Cuadro N° 17: Habilidades que se pretende desarrollar en el eje de Lectura

Leer fluidamente.
Comprender el significado literal de los textos.
Comprender textos visuales (dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos).
Inferir significados no literales de los textos
Comparar diversos textos entre sí, considerando sus características formales.
Comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y con ideas propias.
Sintetizar información
Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad.
Evaluar críticamente los textos que leen.

Fuente: MINEDUC: Lenguaje y Comunicación Programa Segundo Año Medio. 2011)

Por este motivo, uno de los principales objetivos de la asignatura es que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones apreciando todo el valor y significación de los textos. La literatura y la lectura de textos no literarios facilita una mirada hacia otras

culturas y diversidad de experiencias lo que permite formar la sensibilidad de quien lee y, sobre todo, ofrece la posibilidad de enriquecer el conocimiento de mundo. Sin embargo, es este punto el complejo puesto que todavía no hay una estrecha articulación entre la dimensión docente y la dimensión estudiante, en el sentido de facilitar andamiajes más proclives a la educación literaria.

El escenario en esta discusión es, obviamente, muy distinto a lo que ocurrió en la década de los setenta y ochenta (donde el enfoque era memorístico e historicista), pero la aparición de cambios trascendentales, como lo que implica internet, por ejemplo, produjo un incremento de receptores y lectores diversificados para su acceso al conocimiento, cada vez más horizontal y democrático. Siguiendo a Cervera (1983) afirmaríamos -sin embargo- que no hay todavía en el país una auténtica línea orientadora sobre la presencia de la lectura literatura juvenil en el sistema escolar de enseñanza media. A pesar de esto, podemos indicar que el enfoque de un par de décadas pasadas orientaba su presencia en la *enseñanza de la literatura*, mientras que lo que ocurrió en los años noventa, desde el nivel ministerial, fue orientar el enfoque y la presencia de la literatura, en la escuela, de forma gradual, en lo que se denomina la *educación literaria* (Colomer, 2005,2007).¹⁷⁹

No obstante, todas las dificultades que puedan señalarse ante el nuevo escenario, existe un conjunto de medidas tomadas por el Ministerio de Educación, MINEDUC, en colaboración con otras instituciones públicas y privadas en el periodo 2011-2015 en términos de lectura, fomento lector, ideas pedagógicas para los docentes, cobertura y políticas públicas. Evidentemente, estas medidas rebasan factores técnicos propios de la didáctica, pero responden al objetivo básico central de propiciar mejores conocimientos de gestión del currículo escolar y de las posibilidades de mejoramiento en el aprendizaje de los distintos niveles de lectura. En la práctica, las posibilidades de construir sentido de lectura en los adolescentes chilenos, incluyendo la

¹⁷⁹ En este escenario, se plantea cómo hacer sentido sobre la condición humana sin el auxilio de la literatura, cuando la enseñanza literaria no trata de formar "técnicos" sino "conciencias" lo que nos remite a la literatura entendida como transmisión de valores éticos y a la necesidad de incentivar la lectura literaria en tanto práctica cultural y escolar que implica interactuar permanentemente con el texto (Chartier, 2004).

herramienta didáctica de libro álbum, está siendo posibilitado a través de diversos programas como el que se articuló entre los años 2011 y 2014, el Programa de Fortalecimiento de la Comprensión Lectora, el cual se desarrolló en los establecimientos educacionales del país.

En este mismo sentido, la incorporación de nuevos esfuerzos va siendo asumida en el Programa de Estudio de la educación media¹⁸⁰, en lo que se denomina Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora de la Educación Media.

Por otra parte, como la educación chilena vive un proceso de cambios y transformaciones, debido a la convicción de que el país superará las brechas de desigualdad que actualmente tiene, la autoridad gubernamental asumió un proyecto vector que releva la lectura como un derecho de todas las personas. Es el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 que articula a diversas instancias gubernamentales buscando propiciar y apoyar las diversas prácticas lectoras, en todas las etapas de la vida pues cada persona se acerca a la lectura con motivaciones y propósitos particulares, desde distintos lugares e incluyendo un set de lectura. Los propósitos y énfasis del Plan Nacional de Lectura 2015-20120, que incluye variados soportes, formatos y medios como el listado de libros-álbum provenientes desde el MINEDUC-CRA, se encuentra en una puesta en marcha (articulado a un sistema de seguimiento y de metas), que es evaluado en distintos momentos del plan y que, de acuerdo a las etapas, busca generar diagnósticos, definir objetivos y proyectar medidas que orienten dicha implementación, incluyendo su presencia en el currículo nacional.:

una articulación interinstitucional de entidades públicas y privadas y la participación de actores y sectores diversos en la formulación del Plan, acciones que derivan en el establecimiento de compromisos y programas en conjunto que buscan lograr la mayor cobertura territorial posible, consolidando 15 Planes Regionales de la Lectura, que proyectan ámbitos

¹⁸⁰ El Ministerio de Educación de Chile indica que los resultados de las evaluaciones aplicados en la educación básica, en el contexto de la Ley SEP, muestran que el 40% de los niños y niñas de 4° año no supera el nivel inicial de lectura. Más aún, en la población con mayores déficits socioculturales, casi el 60% de los estudiantes de 10 años no alcanza a comprender lo que leen. En este contexto, el Nivel de Educación Media promoverá que, en los procesos de Mejoramiento Continuo que planifique el liceo, incorpore de manera intencionada y planificada los Aprendizajes Clave de la Comprensión Lectora, explicitados en el Marco Curricular y en el Mapa de Progreso de Lectura.

de acción transversales y visibilizan las iniciativas locales de fomento de la lectura. También una verdadera inclusión de toda la población, pues son destinatarios de las iniciativas, acciones y programas, las personas con capacidades diversas y a las comunidades de pueblos originarios, instancias propiciadas por la coordinación con el MDS y la Unidad de Pueblos Originarios, del CNCA (Plan Nacional de Lectura, 2014: 12).¹⁸¹

2.2.3. Panorámica de la literatura infantil y juvenil en Chile

En Chile, la historia de la literatura infantil y juvenil, no es nueva; al revés, ya en 1964 la reconocida autora Marcela Paz (Esther Hunneus Salas)¹⁸² creaba la sección nacional de IBBY con el objetivo de reunir a escritores, editores, ilustradores, publicistas y educadores en torno a la literatura infantil y juvenil generando puntos de contacto y reuniones periódicas a fin de conocerse y discutir los pasos para la promoción y difusión de la literatura en comento en nuestro medio.

Según, Peña Muñoz (1982), producto de la llegada de los jesuitas a Chile los registros orales pasaron por primera vez a la escritura dando lugar en el Siglo XVII al aparecimiento de una serie de obras teatrales, inspiradas en episodios bíblicos, las que eran representadas por niños y jóvenes adolescentes: “también, se sabe de la presentación de pequeñas zarzuelas, pasillos cómicos para niñas, comedias escolares, cuentos dramatizados y obras de carácter patriótico. En este último ámbito, el texto dramático más antiguo encontrado es uno titulado *María Cenicienta*, de Amelia Solar Marín, fechado en 1884”. (Memoria Chilena, Biblioteca Nacional, 2016).

¹⁸¹ “El Plan se formula a partir de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 cuyo primer objetivo, en el ámbito de lectura, reconoce la importancia del acceso al libro y la lectura como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. La Política es una de las medidas del Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet: “Crearemos el Plan Nacional de Lectura y una Política Nacional del Libro que haga de Chile un país de lectores y lectoras desde la primera infancia”. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015: 12).

¹⁸² Marcela Paz (1902-1985) es el seudónimo adoptado en virtud y honor a la escritora Marcelle Auclair (1899-1983) y la palabra Paz, inició su producción artística en 1927 con la obra Pancho en la luna. Fue autora de cuentos y esbozos de historias familiares; trabajó en revistas como El Peneca, Ecran, Zig-Zag y en diarios como La Nación, La Tercera y El Diario Ilustrado. Participó en la creación de IBBY, la Organización Internacional para el Libro Juvenil, en 1964. Fue incluida en la Lista de Honor Hans Christian Andersen en 1968.

De acuerdo a este autor nacional, la literatura infantil y juvenil es depositaria de varias fuentes, entre ellas: la educación de los hijos de los caciques mapuches (por medio del relato oral y narración de mitos), la representación de obras, la recopilación de adivinanzas, historias fantásticas, trabalenguas, rimas y juegos por parte de sacerdotes; el aparecimiento y difusión de libros de lectura y los silabarios como el *Silabario del Ojo* del profesor y abogado Claudio Matte.

Vale la pena decir que, si en afán cronológico¹⁸³ volcamos la mirada a una sección de la historia en particular, debemos el nacimiento de la literatura infantil (y juvenil) al momento histórico que transitó el país, a mediados del Siglo XIX. Precisamente, bajo la presidencia de José Joaquín Pérez (cuyo periodo de gobierno fue entre 1861-1871) y Francisco Errazuriz Zañartu (quien gobernó entre los años 1871-1876), en un periodo en que el país presentaba gran prosperidad cultural y económica, aparecen las primeras manifestaciones de la literatura infantil chilena, como tal. Se destacan como las más importantes *Enciclopedia de la infancia* y *El colegial*, que aparecieron en la ciudad de Valparaíso en 1884. Eran periódicos infantiles de mucha amenidad, lecturas y pasatiempos con una mirada europeizante. Durante cerca de 25 años se editaron periódicos infantiles (se cuenta también como importante *El recreo* de Chillán) hasta que surgieron las revistas para niños asumiendo el modelo europeo con el refinado arte ilustrativo y de edición de las revistas modernistas de Barcelona.

Por otra parte, ya en pleno Siglo XX, floreció una época en que se reunieron artistas, escritores, dibujantes y editores para publicar revistas ilustradas como *El Peneca*, que fue leída por miles de niños y jóvenes en Hispanoamérica, generándose todo un movimiento y fenómeno editorial y de divulgación de la lectura infantil. Es una época en que surgen las investigaciones folclóricas, las recopilaciones, las representaciones y el

¹⁸³ Un importante texto que recoge de manera sintética el itinerario de la literatura infantil y juvenil de Chile fue el que se editó en 1985: *Seis conferencias de literatura infantil* publicado por la sección IBBY chilena y el área de cultura de la Secretaría Ministerial de Educación, Región Metropolitana. Del capítulo Visión de la literatura infantil chilena, del profesor y escritor Manuel Peña Muñoz, el investigador ha considerado varios datos cronológicos y es deudor de estas referencias

aparecimiento de Gabriela Mistral a través de sus rondas y nanas, a pesar de que ella misma consideraba a la literatura infantil como artificial y empalagosa.

En la zona norte del país, se destaca el poeta y dibujante Andrés Sabella quien escribió *Vecindario de palomas* (1941) un libro de poemas para niños, que recibió la acogida y las felicitaciones de Gabriela Mistral y de Pablo Neruda. Otros importantes autores, en esa época, son Pablo Neruda, quien escribió *El libro de las preguntas* y las *Odas* (como *Oda al niño de la liebre*), a pesar de que no fue un autor que específicamente se dedicó a escribir para niños; Marcela Paz, quien en sus inicios fue dibujante, dedicó toda su vida a la literatura infantil y juvenil. En 1947 apareció por primera vez el libro *Papelucho*, basado en sus propias experiencias de infancia, en forma de diario de vida. Relata las aventuras de un niño de ocho años, de gran ingenio e imaginación, para observar y comprender la serie de cosas de la vida. Podemos agregar otros autores que, a lo menos, han entregado una obra importante a este tipo de literatura como el novelista Francisco Coloane (con la obra narrativa *El último grumete de la Baquedano*), los poetas Miguel Arteche (*Naranjas del silencio*), la obra de recopilación popular de Floridor Pérez; Eduardo Barrios (con la obra *Ami, el niño de las estrellas*).

Actualmente, el panorama de autores e ilustradores de literatura infantil y juvenil se ha incrementado y se destacan Luis Sepúlveda con la exitosa *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* (1997) y María de la Luz Uribe con *Cuentecillos con mote*.

En los últimos años, las ediciones de textos que han aparecido son muy cuidadas, de gran tiraje y con fuerte énfasis en la ilustración. De forma paralela, a la labor de las editoriales, el rol del estado ha ido en escalamiento al potenciar las posibilidades de acceso a los libros infantiles y juveniles; la generación de múltiples actividades culturales como lo que se desarrolla a través del Plan Nacional de Lectura 2015-2020, el aumento en las compras de material literario para las Bibliotecas Escolares, entre otras acciones, lo que es,

de por sí, una excelente señal y visión por la promoción de la lectura infantil y juvenil¹⁸⁴ reconociendo el acceso al libro y la lectura como un derecho.

2.2.4. El libro-álbum en el panorama educativo de Chile

Hace una década, a través del *Laboratorio Internacional Construyendo Lectores* se constituyó, en Santiago de Chile, la primera mesa formal de trabajo con dedicación única a la temática del libro álbum¹⁸⁵. Este encuentro que fue organizado por el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con las bibliotecas de diversos institutos culturales del país, la organización IBBY sección chilena, el equipo de Bibliotecas Escolares CRA, la Coordinación de Bibliotecas Públicas de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM, el Centro Cultural de España junto a una serie de personalidades del mundo del libro, generó por primera vez una articulación técnica en torno a una herramienta que en diversas partes del mundo ya se encontraba configurada como poderoso mecanismo didáctico y educativo.

No obstante, a pesar de que este suceso sea reconocido de alta contribución para la temática, el asunto que particulariza el cambio de eje acerca de la promoción de los textos como el libro álbum, ocurrió en 1993 cuando el Ministerio de Educación, bajo la gestión del ministro Ernesto Schiefelbein, y como parte del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), generó la implementación de las Bibliotecas escolares con un enfoque que buscaba orientar el desarrollo de la lectura en niños y jóvenes por la vía del material impreso, audiovisual, instrumental, concreto y digital. Su objetivo no era otro que convertir el lugar tradicional de la biblioteca en un lugar y espacio de formación, información y

¹⁸⁴ Pioneros, autores e ilustradores que se deben mencionar, también: Verónica Uribe, Constanza Mekis, Manuel Peña, Paloma Valdivia, Alejandra Acosta, Pepe Pelayo, Ana María Pavez, Constanza Recart, Mauricio Paredes, Alberto Montt, Francisco Javier Olea, entre otros.

¹⁸⁵ En octubre de 2006 se efectuó en Santiago el Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Como corolario de dicho encuentro se publicó un bello texto *Ver para leer Acercándonos al libro álbum* que se distribuyó a diversos profesores, mediadores, bibliotecarios, escritores, entre otras personas interesadas en la temática de la promoción de la lectura del libro álbum. Dicho texto, actualmente, se puede descargar gratuitamente en archivo PDF

recreación/esparcimiento en torno a los libros. Al principio se colocó el énfasis en la enseñanza media subvencionada y, con posterioridad a 2004, y después de diez años de iniciado dicho proceso, se inició la segunda implementación de las bibliotecas CRA en la educación básica.

Munita (2010) destaca dos hechos importantes a la hora de señalar el porqué de su introducción en los lectores y estudiantes: la edición, en el año 2000, del *Catálogo de Literatura Infantil* por parte del MINEDUC y la DIBAM lo que constituyó, en verdad, el primer intento por conformar un grupo de textos seleccionados y recomendados por su temática LIJ. El segundo, tiene que ver con la serie de colecciones bibliográficas entregadas a las escuelas y colegios del país en el contexto de una política pública de provisión de textos y que, actualmente, está enlazada en el Plan Nacional de Fomento de Lectura, cuyos alcances llegarán hasta el 2020.

Frente a este breve panorama, el boom particular que presenta el país en torno al libro álbum se diversifica con los nuevos diseños, formatos y géneros que aparecen en el mercado editorial y con los estudios que han desarrollado algunos autores, ya sea por artículos en revistas indexadas o bien, a través de algunas tesis de postgrado. En este sentido, podemos mencionar el texto estudio *Ver para leer: acercándonos al libro álbum* que sistematizó la experiencia del año 2006 y que incluye a autores como Manuel Peña Muñoz, Odette Michel, Víctor Carvajal, Soledad Sebastián, Alex Pelayo, Cecilia Silva-Díaz; también, la investigación de Carolina Cuevas, en el 2014, desde la línea del diseño y su materialidad; el trabajo de Roberto Cabrera divulgado en el *Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?* en diciembre de 2012.¹⁸⁶

Ahora bien, un posible modo de acercamiento para ampliar la experiencia literaria y comunicativa con el libro álbum es siguiendo las ideas de Freedman (2006) en el sentido de que el proceso de aprender las complejidades de este texto, en niños y adolescentes, debe ocurrir con una guía adecuada, puesto que en la medida que los estudiantes desarrollan una lectura mediada las

¹⁸⁶ Hay que mencionar la tesis de Master en Didáctica en DLL (2010), por la Universitat de Barcelona, del autor de este estudio respecto de categorías de análisis presentes en un corpus de libros álbum lo que constituía un primer intento por describir lo que sucede cuando un grupo de estudiantes chilenos interactuaba con dicho texto.

posibilidades derivadas de esa interacción se convierten en un anclaje de conocimiento y la adquisición de una posición de lector durante la adolescencia. En este afán por determinar una innovación en este aspecto, dos principios beneficiarían, aún más, la incorporación de los libros álbumes para la educación media en Chile:

Cuadro N°18. Aspectos que favorecen la incorporación del libro álbum

a) El conocimiento de esta herramienta educativa por parte de los docentes junto a la investigación en aula de experiencias lectoras	Que permitiría a los docentes ampliar el registro de materiales didácticos con la incorporación de un nuevo tipo de libro y desarrollar una propuesta de trabajo investigativo en aula
b) Una adecuada valoración y selección de libros álbum para niños y jóvenes a partir de su incorporación en los programas de estudio en las escuelas.	Que permitiría una adecuada selección de lecturas asociadas al currículum nacional y al proyecto pedagógico de la escuela o colegio.

Fuente: elaboración propia.

2.2.5. Contexto educativo: modalidad del centro educacional

En Chile, la naturaleza de la educación se encuentra regida por un sistema mixto en que se encuentran conviviendo establecimientos del sector público (o de dependencia municipal) y sector privado, tanto en su funcionamiento y operatividad como en su financiamiento. La estructura del sistema educacional, por tanto, considera a sus tres niveles de enseñanza (inicial, básica y media¹⁸⁷) que funcionan en diversos sectores de cobertura territorial poblacional en diversas modalidades de jornada escolar horaria.

La educación chilena, en su esquema actual, se sostiene bajo la figura de tres tipos de escuelas: las municipales, las subvencionadas y las privadas.

¹⁸⁷ Lluch (2010) indica que la adolescencia es una invención que apenas cuenta con medio siglo si pensamos en el apareamiento de la subcultura juvenil. Por lo mismo, hay que contextualizar las obras, estudiar sus circunstancias, conocer las expectativas de quienes dominan un periodo histórico, saber de las leyes que influyen para determinado consumo de libros (y de arte) en este periodo de la vida. etc.

Estos últimos consideran a cerca del 6% de la totalidad de los colegios¹⁸⁸ en el país, lo que significa un sector de élite que recibe educación a cambio de un pago por matrícula y mensualidad. En cambio, los establecimientos municipales y subvencionados operan, en general, de manera gratuita financiándose con los aportes fiscales de la subvención escolar¹⁸⁹ medida por la asistencia a clases por parte de los estudiantes¹⁹⁰. El sector subvencionado, el cual contabiliza a los establecimientos municipales y subvencionados concentra el mayor porcentaje de colegios en el país (aproximadamente, unos 11.400 colegios) atendiendo a cerca de un 91% de la totalidad de la matrícula escolar del país.

El establecimiento en que se desarrolló el estudio es de naturaleza subvencionada e imparte enseñanza media científico-humanista, EMCH, además de enseñanza básica y educación parvularia. Tiene un indicador IVE (indicador de vulnerabilidad escolar) que se encuentra entre el 31,01 y 50% de los estudiantes, de acuerdo a datos registrados por el SIMCE, que es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, constituido por un conjunto de pruebas usadas en el país para medir el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar.

De forma paralela, es un liceo que se ubica en el sector norte de la ciudad de Antofagasta, circundante a sectores industriales y alejado del centro de la ciudad. Presenta una matrícula total de 2.116 estudiantes distribuidos en 323 párvulos, 1.425 alumnos de enseñanza básica y 368 en enseñanza media, los cuales se subdistribuyen en 118 estudiantes de primer año medio; 87, de segundo año medio; 85, de tercero medio y 78 de cuarto año medio. Posee dos espacios de biblioteca escolar (para enseñanza básica y enseñanza media), 45 salas de clase, con alrededor de 70 metros cuadrados cada una; dos salas de

¹⁸⁸ La cantidad de establecimientos educacionales en Chile, reconocidos por el MINEDUC, asciende a la cifra de 12.174 (de acuerdo a datos de UNICEF,2014).

¹⁸⁹ La subvención equivale a un pago por estudiante que asiste al establecimiento, equivalente a el cual cubre los gastos de operación y de capital de las escuelas.

¹⁹⁰ El valor por estudiante de la USE (Unidad de Subvención Escolar), a marzo de 2016, que asiste a un establecimiento sin jornada escolar completa es de \$59.260,76; mientras que el valor por estudiante con jornada escolar completa asciende a \$79.98,74.

computación, una sala para idiomas, una sala audiovisual, dos salas sicolopedagógicas, una sala para discapacitados, un laboratorio de ciencias, una sala que funciona como clínica dental

De acuerdo a los resultados académicos de la última prueba SIMCE (2014/2015), incluyendo los nuevos indicadores de desarrollo personal y social, entre ellos el de *autoestima académica y motivación escolar*, podemos indicar los siguientes resultados:

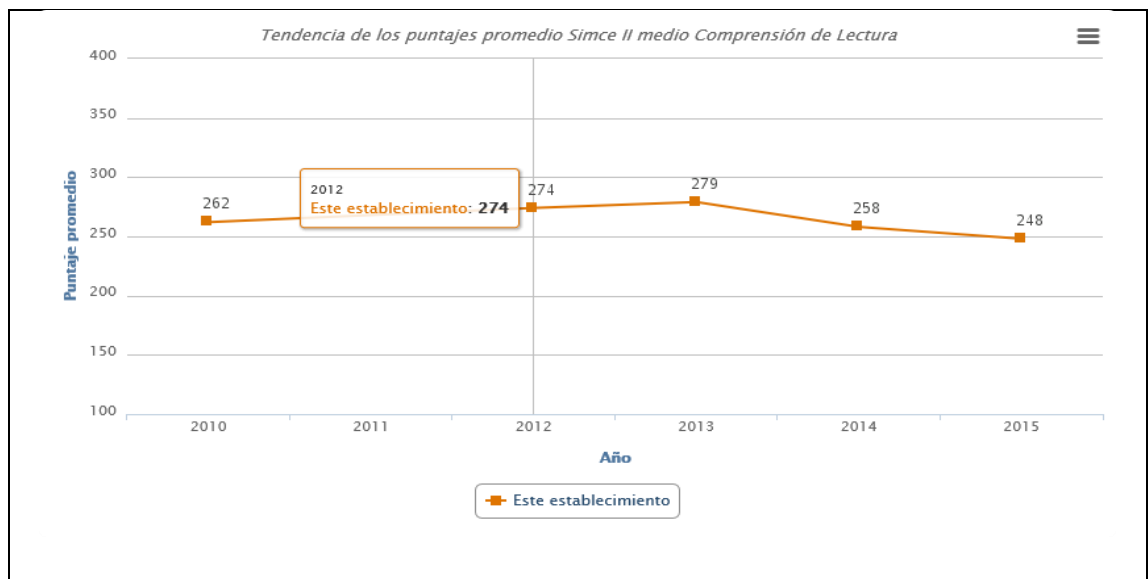
Cuadro N° 19. Resultados Prueba SIMCE 2014/2015

Año	Lgje.	Matemática	Autoestima académica y motivación escolar	Clima de convivencia escolar	Participación y formación ciudadana	Hábitos de vida saludable
2014	258 puntos	291 puntos	-	-	-	-
2015	248 puntos	286 puntos	78	78	80	73

Fuente: Resultados centro educativo subvencionado donde se aplica la investigación de campo (adaptado de SIMCE, 2015).

En cuanto a la tendencia de los puntajes promedio de la Prueba SIMCE para el segundo año medio en Comprensión de Lectura, la siguiente figura permite observar la trayectoria de los puntajes en las últimas seis evaluaciones a partir del año 2010. Varios factores están asociados a dichos puntajes, entre ellos, de acuerdo a lo informado verbalmente al investigador, la existencia de un cuerpo docente muy novel en el establecimiento y a la rotación de profesionales de educación lo que no permite conformar equipos de gestión pedagógica (sabemos, sin embargo, que esta no es una razón exclusiva, y solo de índole docente; la respuesta en rigor es de naturaleza polifactorial).

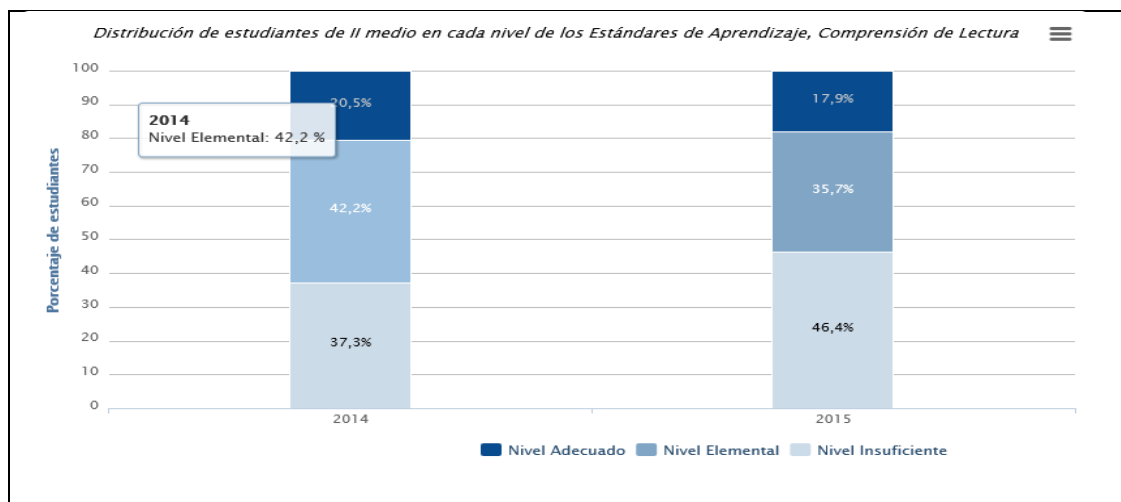
Figura N° 1. Tendencia de los puntajes 2º año medio



Fuente: tomado de SIMCE, 2015 (En: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=12891>)

Por consiguiente, los resultados vinculados a los niveles de aprendizaje de la Prueba SIMCE 2015, que aparecen en la figura N° 2, permiten visualizar cuáles son las formas de distribución en la asignatura de Lenguaje, en su área de Comprensión de Lectura, y evaluar, a nivel de gestión educativa pedagógica las estrategias que han sido efectivas respecto de las que no. Los niveles de aprendizaje medidos son tres: adecuado, elemental e insuficiente.

Figura N° 2. Tendencia de los puntajes 2º año medio



Fuente: tomado de SIMCE, 2015 (En: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=12891>)

Capítulo 3: Metodología y diseño de la investigación

Capítulo 3: metodología y diseño de la investigación

3.1. Antecedentes y propósitos de la investigación

A partir de lo escrito por Taylor y Bogdan (1992:15), hace más de dos décadas, en un texto que es clásico¹⁹¹ para los estudiosos de metodologías y técnicas cualitativas, la definición de metodología¹⁹² era indicada con el *core* más significativo de los métodos cualitativos cual es la capacidad de plantear estudios en áreas de interés y darles un enfoque de manera problematizada: “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva”¹⁹³.

Lo anterior, es posible observarlo en un descubrimiento por las maneras de investigar con las herramientas cualitativas lo que va en creciente desarrollo en las distintas ciencias sociales y ciencias de la educación. Es importante en esta idea reconocer el papel del investigador cualitativo para ir recogiendo de la realidad los rasgos para acceder al conocimiento y, también, los cuestionamientos y divergencias acerca del papel que tiene la investigación científica convencional puesto que las demandas actuales tienen otros requerimientos que van más allá del tradicional concepto de que todo estudio debe ser verdadero, completo y acotado.

En una síntesis acerca de la orientación cualitativa en razón de sus atributos, que pueden tener ventajas y desventajas, podemos destacar los

¹⁹¹ Se titulaba Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de los significados.

¹⁹² “La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo)” (McMillan & Schumacher, 2005:400).

¹⁹³ En Flores (2013) Observando observadores, una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social, p. 17.

siguientes , los cuales se ubican en torno a cómo se posicionan en relación a los distintos fenómenos sociales:

Cuadro N° 20. Atributos de la investigación cualitativa

Interesado en la comprensión de la conducta del actor social, orientada hacia el sentido
Observación naturalista. Escaso control de las variables.
Fundamentada en la percepción del actor social, generalmente orientado al descubrimiento.
Utiliza conjeturas.
Busca la validez, preocupado por la generación de datos orientados al sentido, intensos y profundos.
Mayormente no generalizable. Estudio de casos particulares.

Fuente: *Observando observadores, una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social* (Flores, 2013: 77)

De acuerdo a los puntos anteriores, el itinerario metodológico de esta investigación describirá tres planteamientos que correlacionan con los objetivos propuestos para el estudio: el ámbito general del diseño de investigación con sus respectivos componentes; la estrategia de investigación, asumida con una herramienta de orden cualitativo denominada *Atlas.ti 7.0* y la articulación con los elementos propuestos para la investigación en orden a vincular la oferta-proposición de criterios relacionados con la selección de una herramienta didáctica para la enseñanza media y la categorización de los datos cualitativos, a partir de la recogida de información vía la técnica de grupo focal.

En este sentido, los ejes angulares en que descansan dichos planteamientos están basados en lo que indica Carr (1990), en razón de que “las presuposiciones de los investigadores educativos acerca de la naturaleza de la educación se reflejarán en sus elecciones de los métodos de

investigación” (p.132). Es decir, el estudio se enmarca en una *línea interpretativa*, que da valor y posición a lo declarado por los estudiantes/informantes, o sujetos de la realidad, respecto de la interacción grupal con un texto en particular; y, en el hecho de centrarse en cómo un grupo de estudiantes va señalando de manera reveladora los significados de su interpretación literaria y lectora, o sea, el estudio también se encuadra en la *perspectiva fenomenológica*¹⁹⁴. Esta mirada se vincula con diversos estados o marcos teóricos y en las líneas de investigación de las ciencias sociales¹⁹⁵ y de la investigación educativa de lectura de libros álbumes¹⁹⁶.

Una de esas líneas en la que se apoya esta investigación es en la teoría fundamentada, cuyo propósito es generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos (Gibbs, 2012). Esta teoría es fundamentada en la medida en que surgen de los mismos datos y éstos van apoyando. En una explicación sucinta, pero precisa, Strauss y Corbin (1990) exhiben las etapas¹⁹⁷ en el uso común de la codificación de los datos, cuando se opta por esta modalidad:

¹⁹⁴ La fenomenología es una escuela filosófica devenida de la primera parte del Siglo XX que fue clave para la tendencia constructivista. Tapia (2013) indica que La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad, su meta es el estudio del mundo tal como se nos presenta en y a través de la conciencia (Bullington y Karlson, 1984: 51 citado en Latorre y otros, 1996: 221).

¹⁹⁵ Esta investigación no enfoca un tratamiento exhaustivo respecto las perspectivas específicas de la tradición fenomenológica. Si es importante mencionar que dos de sus corrientes son el interaccionismo simbólico y la etnometodología. La primera, atribuye una relevancia clave a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Taylor y Bodgan, 1998: 24) y cuyos significados de las cosas, personas y sucesos se obtienen a través de la interacción en un proceso de interpretación. La segunda, tiene que ver con el examen de las maneras en que los sujetos asumen, dirigen, aplican una serie de reglas culturales (y percepciones de sentido común) a una serie de eventos o situaciones concretas, cotidianas, que se derivan como explicables y comprensibles en el análisis. (Taylor y Bodgan, 1998).

¹⁹⁶ La potencialidad de interactuar con libros álbum, en el contexto de tareas de investigación, y con el objetivo de enseñar contenidos literarios está reflejada en dos autores: el primero, Mackey (1990), que Silva-Díaz (2005) cita, al respecto, en el sentido de que dichos textos pueden “cultivar una conciencia sobre cómo funcionan las historias y de forma implícita enseñar cómo se estructura los textos a partir de códigos y convenciones específicas” (Mackay, 1990: 181); el segundo, asociado con la toma de conciencia de los textos, en tanto contenidos ideológicos: “Bull (2002) plantea que los álbumes postmodernos se inscriben en ‘pedagogía problemática’ ajustada a la cultura actual, la cual supone una ‘problematización de la lectura’ que se puede resumir en los siguientes planteamientos: e significado se construye para el lector y no por el lector, puede que el profesor le dé forma al texto (los textos pueden ser autorizados en lugar de contar con un autor), el texto coloca al lector en una determinada posición (a veces sin que el lector se dé cuenta), el contexto en el que se formula un texto es crucial para la construcción del significado de éste, todo texto enseña sobre la cultura escrita y la literatura, hay muchos significados en los textos, algunos de los cuales pueden ser dominantes, los textos construyen o marginan a las ideas/individuos al colocarlos en determinada posición” (Silva-Díaz, 2005: 113).

¹⁹⁷ Las tres modalidades de codificación son extraídas de Gibbs, 2012:76. (El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa)

-codificación abierta; en la que se lee el texto de manera reflexiva para identificar categorías pertinentes,

-codificación axial, en la que las categorías se precisan, se desarrollan y se relacionan o interconectan,

-codificación selectiva, en la que la categoría nuclear o central que une todas las demás en la teoría, forma una historia que se identifica y relaciona con las otras categorías.

En este proceso, el primer paso es identificar los conceptos, descubrir las propiedades y dimensiones de la información. Para este caso, concepto es una representación abstracta de un hecho, evento, suceso, objeto que el investigador le atribuye un significado relevante.

Por otra parte, conviene indicar que el propósito de este estudio es contribuir, a través de esta modalidad de investigación, a la comprensión (e interpretación) de los mecanismos operantes que dicen relación con los significados acerca de cómo leen los lectores adolescentes cuando están en contacto con libros álbum. Esta línea de análisis se perfila a descubrir los modos de lectura de cinco estudiantes de segundo año medio y lo que piensan acerca de su propio quehacer lector.

Por otra parte, la lectura en la escuela, en el contexto de los cambios educativos, están correlacionados con los diversos estudios que se hacen a nivel internacional¹⁹⁸ respecto de la cobertura curricular, acerca de los procesos de reflexión de los profesores sobre su propia práctica y las implicancias entre la interacción docente y estudiante, entre otros tópicos. Mendoza (2011) señalaba, al respecto, algunos elementos de apoyo a la idea de que es plausible buscar siempre propuestas e innovaciones en investigación en sala de clases:

¹⁹⁸ Remitirse a la nota a pie de página N° 157 en que, gracias a las evidencias y análisis internacional, Chile ha podido alinearse organizadamente en el ámbito curricular, de acuerdo a sus distintos momentos de ajuste pedagógico.

La reflexión, la interrogación, las cuestiones sobre la propia actividad docente habitualmente apuntan a considerar otras nuevas opciones o alternativas para la actuación, a indagar sobre las causas y problemáticas, a buscar propuestas de modificaciones (cambios e innovaciones) que incidan en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que mejoren la eficacia de metodologías, de los procedimientos, recursos etc. Las ciencias sociales se plantean objetivos de conocimiento que inciden en los 'comportamientos' del ser humano y necesitan una opción metodológica que permita acceder a perspectivas cognitivas. (Mendoza, 2011:35).

La necesidad de articular la investigación educativa, para promover mejoramientos en la práctica pedagógica, asume un rol prospectivo de vínculo entre lo teórico y lo práctico lo que posibilita ejercer el acto investigativo desde la propia posición de profesor, en ejercicio, para ir en provecho de los profesores que se desempeñan en aula. Es, por lo tanto, una postura cualitativa que busca generar nuevo conocimiento desde el mismo entorno escolar lo que, en palabras de Mendoza Fillola, significa decir que "la investigación educativa es el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores" (ib.36).

Este estudio se inscribe en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y se sitúa en el abordaje-estudio acerca del libro álbum en la línea dialógica de la construcción de narrativas de Colomer, Mendoza, Diaz-Plaja y Duran (2002, 1999) para aportar a nuevas perspectivas en las formas de leer de los lectores adolescentes. En este sentido, se buscó establecer que la investigación educativa, cualitativa descriptiva, como es en este caso, no solo hubiese sido parte de lo que ocurre en una sala de clases, sino que, como indica Mendoza (2011), lo que resulta más interesante es que hace posible que dicha investigación proceda o se origine desde la misma sala de clases. De ese modo, se comprende que el propósito implica organizar nuevas opciones de trabajo pedagógico y considera una transformación en la tarea docente, en la actividad lectora y en el dinámico cometido de incorporar un corpus de libros

álbum a jóvenes adolescentes que dinamizaron y potenciaron el repertorio lector de los estudiantes, en el contexto de la enseñanza media¹⁹⁹.

3.1.1. Justificación de la opción del método y técnica de estudio

En primer lugar, esta investigación atiende a un sentido propositivo de desarrollar un estudio que dirige su atención en el ámbito cualitativo²⁰⁰ respecto del libro álbum narrativo, en contexto de lectura escolar a través de una modalidad de discusión grupal: focus group. Dicha elaboración, permite reivindicar la dimensión de los itinerarios de aprendizaje en la formación de la competencia lecto-literaria y visual de los lectores adolescentes generando significados en el ambiente de la participación en aula. En este sentido, asumimos la subjetividad disciplinada (Erickson, 1989) como la forma de incluir en el trabajo la reflexión permanente en todo el proceso de la investigación lo que, por cierto, incluye que la tarea interpretativa es una forma de descubrir maneras específicas acerca de las acciones y pensamientos de las personas en colectivo, en este caso estudiantes e investigador docente constituyen una relación / interacción en que comparten y crean significados.

Un segundo propósito se vincula con las contribuciones de investigación acerca del libro álbum en educación media que se puedan establecer en Chile puesto que, hasta donde se sabe, son escasamente propiciadas en el país²⁰¹.

¹⁹⁹ En esta investigación se desarrolló con cinco estudiantes de enseñanza media, todos en contexto de vulnerabilidad escolar, de la ciudad de Antofagasta, Chile. Los estudiantes seleccionados pertenecían a un nivel académico (NM2), segundo año medio, pero con distintos logros en sus aprendizajes garantizando una variabilidad, o cierta heterogeneidad, para el tratamiento de la metodología y datos recolectados. Su selección fue a través del muestro en *snowball* ubicando a un primer estudiante y éste, a su vez, proponiendo a otros estudiantes. Su número obedeció a una modalidad de muestra intencionada o por conveniencia en el sentido de la accesibilidad y proximidad de los informantes para el tratamiento del estudio y por la riqueza de información de un grupo de estudiantes que recientemente habían rendido la prueba nacional SIMCE. En la configuración de esta muestra lo que interesó fue la cualidad más que la cantidad; la posición de un sujeto entrevistado que la cantidad de estudiantes analizados.

²⁰⁰ Opción elegida, entre otros aspectos, por ocuparse de entender el fenómeno social educativo desde la perspectiva de los participantes, alumnos y docentes. "El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de ellos sobre sus situaciones y acontecimientos" (Mac Millan y Schumacher, 2005:401).

²⁰¹ El Ministerio de Educación de Chile, Fundación La Fuente, IBBY Chile y el Instituto Cultural de España han difundido inicialmente el tema del libro-álbum en el país publicando el año 2006 el único texto divulgativo llamado *Ver para leer*, pero sin llegar a su distribución comercial en librerías. A la fecha, sin embargo, estudios cuantitativos o cualitativos del libro álbum en aula, que se conozcan, no se han desarrollado con mayor amplitud, excepto algunas tesis de pregrado.

En este sentido, aquel vacío de estudio, se enlaza además con los actuales entornos de cambio curricular en el país que argumentan nuevos desarrollos y prácticas pedagógicas respecto de las competencias de lectura en aula. En ese contexto, se plantea relevante desarrollar la competencia literaria apoyándose en textos escritos como digitales, en textos escritos y audiovisuales, lo que articula con la necesidad de que los profesores orienten su trabajo con base de investigación.²⁰²

De esta manera, reconocemos actualmente el espacio de aula, como el mejor lugar para consignar enriquecedoras prácticas docentes, para sistematizar las propuestas de innovación y porque los profesores son el principal factor de cambio y de aprendizaje para los alumnos (Ruiz Bikandi y Camps, 2009). En efecto, un punto de inflexión, en este propósito, lo dieron las relaciones entre discurso verbal y visual las cuales son escasamente planteadas en las clases de Lenguaje y Comunicación, en enseñanza media, ya que la educación literaria en nuestro país²⁰³ privilegia el material escrito como herramienta para abordar la lectura por lo que realizar una investigación de carácter doctoral, en una línea cualitativa descriptiva, implica examinar un fenómeno poco conocido en Chile favoreciendo una mayor aportación al conocimiento de la educación y formación literaria en los lectores adolescentes.

Una tercera justificación se encontró relacionado con las múltiples perspectivas que aportan las narrativas visuales²⁰⁴ en el sentido de sus contribuciones esenciales para impulsar un análisis acerca de las

²⁰² Consideremos las recomendaciones que la OCDE (2004) brinda a Chile, acerca de que los profesores, fundamentalmente, los recién egresados o en nivel inicial debieran tener inducciones de manera sostenida e incluir lo que declaran las investigaciones, al respecto.

²⁰³ El Ministerio de Educación de Chile orienta a partir de marzo de 2010, en el segundo ciclo básico y en 1º de secundaria, un *Ajuste Curricular* con énfasis y modificaciones curriculares. Una de las razones del cambio, a modo de ajuste, debe propiciar la enseñanza en enfoques de comprensión más profunda en desmedro de la visión del aprendizaje de la literatura como base académica o de línea cronológica historicista.

²⁰⁴ A partir de este punto utilizaré el término *Narrativas Visuales* para referirme a aquel lenguaje que aúna los dos códigos, el verbal, en tanto palabra, y el visual, en tanto imágenes – como es el caso del libro-álbum - con respecto a las características y formas, no arbitrarias, que están contenidas como modalidad artística y que ofrecen potencialidades de interpretación narrativa y visual en los lectores y que utilizada para llevar a término cualquier labor en educación literaria y visual no es independiente del contexto como tampoco su uso deja invariable a quienes los usan ni la herramienta didáctica, que usa este lenguaje, queda estable en sí, puesto que no es un lenguaje neutro.

complejidades narrativas que ella presenta²⁰⁵ en los aprendizajes escolares puesto que dichos libros²⁰⁶ ofrecen nuevas miradas y nuevas formas de interpretación. La afirmación anterior, plantea el fundamento para promover nuevas actuaciones docentes respecto de un enfoque particular de la lectura centrándose en una relación no arbitraria respecto del libro álbum como herramienta didáctica apareciendo, entonces, como:

una magnífica oportunidad, no solamente para aprender a leer un texto, sino sobre todo para aprender a ligar imágenes, a visualizar de una manera competente la relación entre significado y significante. (Duran, 2010: 10).

Un cuarto aspecto, especialmente favorecedor, coloca su interés en el marco de una justificación de tipo social y cultural: la literatura como eje educativo para incrementar el potencial cultural, cognitivo, afectivo y personal de los estudiantes adolescentes, específicamente en aquellos que presentan grados de vulnerabilidad socio escolar (IVE), en el contexto de su formación y educación literaria²⁰⁷. Con ello, se hace fundamental la referencia a una de las efectividades máximas esperables de una escuela y su efecto global en el itinerario de aprendizaje de la lectura cual es “la base de la innovación constante de la recepción literaria, de enriquecimiento de la competencia del lector y como proceso de adaptación/asimilación motivadas por condicionantes culturales” (Mendoza, 1994:17).

²⁰⁵ En los elementos gráficos formales de las imágenes que configuran un libro-álbum podemos destacar: su formato o soporte físico, textura, trazos de las ilustraciones, formas en tanto líneas de contorno o contraste de color; el color, el espacio, volumen y composición. (Ventura et al: *Apreciar el 'espesor' de las palabras y de las imágenes*, 2009: 83-118 en *Siete llaves para valorar las historias infantiles*).

²⁰⁶ Idea recogida de Duran (2010) en el texto monográfico *L'álbum dins la narrativa visual*.

²⁰⁷ Es una actividad didáctica vinculada a la educación *en y para* la literatura que entronca con un quehacer aún en desarrollo para configurar su modelo y enfoque, aunque reúne alusiones de la competencia literaria, la teoría de la recepción y las particularidades de la lectura literaria. Es un tipo de educación que debe estar adecuada a los intereses y capacidades de los lectores adolescentes, por ejemplo. “La educación literaria trata de ‘enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura’, de conseguir que el lector, gracias a la formación que se le aporte, pueda realmente llegar a disfrutar con la obra literaria –obviamente éste es un objetivo más esencial que el de acumular conocimientos relacionados con una obra literaria que nunca ha leído” (Mendoza, 2005:43).

Las orientaciones que se han generado acerca de la función del libro-álbum, en tanto tipología textual²⁰⁸ de base narrativa, y sus connotaciones sobre los aspectos literarios y visuales, así como por sus modalidades formativas, ha asegurado claramente su importancia investigativa favoreciendo el itinerario lector de los jóvenes adolescentes. Desde esta perspectiva, ha tenido incidencias en la competencia literaria y visual, puesto que, si se actualiza lo dicho por Lionni, uno de los textos más importantes para estimular la imaginación adolescente y adquirir sustantivas experiencias de lectura es, justamente, el libro-álbum²⁰⁹. De forma paralela, un principio general que se ha dado en esta línea de estudio, es que el enfoque cualitativo ha entregado la atención oportuna al docente investigador y a los jóvenes estudiantes para desarrollar indagaciones y saber qué sucede, qué hacen y qué piensan los jóvenes lectores acerca de su propio proceso de enseñanza aprendizaje en lectura.

3.1.2. Preguntas generales de la investigación

Esta investigación circunscribió sus preguntas en razón del objetivo central (ajustado a dos momentos clave: por un lado, consideró las preguntas desde la perspectiva de los estudiantes en el sentido de su relación-vínculo con libros álbum; y, por otro, consideró las interrogantes extensivas desde el horizonte de los docentes puesto que constituye actualmente un desafío mayor para los educadores ayudar a mejorar la calidad de su quehacer en aula de literatura. Las preguntas, por ende, definen un contexto consecuente con la realidad educativa de Chile en el nivel de la educación media y que a partir de

²⁰⁸ Nos referiremos, en adelante, a la expresión *tipología textual de base narrativa*, siguiendo el criterio de la secuencia de J. M. Adam (1991), a la forma de organización del texto llamado libro-álbum en tanto producto de la actuación lingüística, literaria y visual. A pesar de existir varias clasificaciones y criterios las diferencias entre los textos no pueden hacerse tan claras y estables, puesto que "los objetos llamados *textos* son culturales y por eso cambiantes, es decir que sus propiedades se transforman por el uso y según las condiciones históricas de las sociedades en que circulan" (Marín, 2004: 171). De manera muy esquemática, los libros-álbumes, para esta investigación, presentan una situación comunicativa determinada y dentro de ésta, la intención de narrar la cual puede oscilar con una trama narrativa, descriptiva, narrativa argumentativa o conversacional.

²⁰⁹ "El libro-álbum en medio de un ambiente complejo, muchas veces represivo e incomprensible, se convierte en una isla imaginaria." (Lionni, 1999:136).

observaciones descriptivas e interpretativas dan cuenta de la pregunta general de investigación:

¿De qué manera el libro álbum proporciona a los lectores adolescentes un itinerario de amplio aprendizaje en contexto de aula?

La pregunta general se puede desglosar en cinco sub preguntas:

- ¿cómo entienden los lectores adolescentes las relaciones y representaciones de sentido verbal y visual de los libros álbum en un primer acercamiento con ellos?
- ¿es posible favorecer el ejercicio lector, en jóvenes adolescentes, a partir de la inclusión de un adecuado repertorio o corpus de libros álbum?
- ¿les motiva a los estudiantes el gusto por la lectura de libros álbum para su proceso de formación?
- ¿se identifica en la práctica docente el uso de los libros álbum?
- ¿los estudiantes expresan la necesidad de incorporar nuevos materiales de lectura en aula?

3.1.3. Objetivos de la investigación

- **Objetivo general de la investigación**

Analizar las opiniones de lectores adolescentes acerca de una lectura narrativa de libros álbum a partir de una propuesta de categorización.

- **Objetivos específicos de la investigación**

Esta investigación se propone cuatro objetivos específicos que suministran el vínculo con el propósito general.

- 1.-Saber de qué manera el libro álbum responde al ejercicio lector de los estudiantes adolescentes.
- 2.-Describir de qué manera se conecta la visión lectora al mundo adolescente y juvenil de los estudiantes
- 3.-Analizar las opiniones y expectativas de los lectores adolescentes respecto de introducir una propuesta novedosa en la selección de libros (para la asignatura de Lenguaje y Comunicación).
- 4.-Evaluar a partir de la experiencia de inclusión de un corpus escolar de libros álbum los vínculos e intereses lectores de los adolescentes.

3.2. Ámbito general y conceptual del diseño de investigación

El conjunto de la investigación se adscribe a las dimensiones del marco referencial conceptual de la didáctica de la literatura y la educación literaria, explicitado en la segunda parte del trabajo. Asimismo, este diseño de investigación se inscribe en la línea de la *investigación cualitativa* lo que significó observar, específicamente, el paradigma de índole cualitativa interpretativa que, a su vez, conllevó la adscripción a rasgos específicos de una categorización que designa ámbitos y categorías. Dichos datos ofrecen el mecanismo de funcionamiento respecto de cómo los sujetos ante una técnica cualitativa (grupo focal) activan e interpretan el funcionamiento de las narraciones de cuatro libros álbum.

En este sentido, la noción de paradigma nos ubicó en la perspectiva de Kuhn (1984) cuando señalaba que dicho término es una realización científica universalmente reconocida por un periodo de tiempo y que entrega un modelo de problema generando soluciones. Por otra parte, Maykut y Morehouse (1999) definen paradigma, desde donde descansan algunos estudios sociales y educativos, como una:

serie de supuestos de la naturaleza de la realidad. La palabra supuesto es clave. Se deben hacer supuestos, por ejemplo, acerca de la naturaleza de la realidad porque cualquier cosa que el investigador haga para probar que es la realidad debe basarse en alguna idea concreta de la realidad (1999:7).

En esta descripción, la noción de paradigma nos da el referente clave para situar nuestro trabajo de estudio. Si bien es cierto, hay variados paradigmas asociados al área de las ciencias sociales y educación, los postulados y definiciones conllevan opciones socio-críticas y humanísticas-interpretativas ante una realidad cambiante y múltiple que busca generar, preferencialmente, comprensiones de los fenómenos estudiados antes que dar explicaciones taxativas. En relación a lo anterior, Tapia (2013) considera, situándose en Carr (1990), que los valores e ideologías no pueden eliminarse de la investigación en educación puesto que ella no puede representarse a sí misma como una empresa “sin valores” motivada únicamente por una búsqueda desinteresada de conocimientos. Para el caso de nuestra investigación, la adscripción a un paradigma es el punto de partida para la interrogante de estudio, en el sentido de que analizar un contexto educativo es instalar la mirada en una construcción social que, a su vez, es la suma o la resultante de muchas interpretaciones subjetivas, y de muchos significados, por parte de las personas que interactúan en esa realidad.

Precisamente, esta manera de acercarse al modo de comprensión acerca de cómo responden al ejercicio lector un grupo de estudiantes adolescentes, hace que el estudio, en el contexto de la literatura infantil y juvenil, asuma como opción para la investigación el *paradigma interpretativo-descriptivo y cualitativo* puesto que la problemática de su objeto de estudio nació de la interrogación y autorreflexión sobre el propio quehacer de la actividad pedagógica y lo que ocurrió al momento de hacer partícipe a un grupo de sujetos informantes (quienes nos aportan la información) en contexto de su proceso educativo lector. Lo anterior, está vinculado a la coyuntura de que se debe “conjugarse la actividad de investigador con la política y práctica

curriculares, con el fin de lograr un mejor conocimiento de la acción y una posible mejora de la misma” (Gimeno, 1987:246).

En esa red de relaciones, la perspectiva cualitativa interpretativa-descriptiva es la más apropiada para la disciplina socio educativa generando hipótesis de trabajo, más que conclusiones definitivas, sobre un contexto específico. Si recordamos, nuevamente, a Carr (1990) la selección de una determinada postura no es solo por disposición formal, o de estudios académicos, sino que por los compromisos políticos y educativos que tiene un investigador. Por extensión, esta investigación pretende dar cuenta de un momento de la realidad educativa, que se encuentra, también, sujeta a diversas subjetividades dando pleno sentido y justificación (condición de valor) a la experiencia de los estudiantes adolescentes ya que indaga y describe lo que dicen los estudiantes participantes al colocarlos en una situación experiencial de interacción lectora. La realidad de estudio, por lo tanto, es el beneficio dual entre el que investiga y la realidad que se va a investigar.

El contenido medular de este enfoque está asociado a lo que indica Latorre et al (1996) a propósito de rasgos destacados de la investigación fenomenológica:

-la primacía que se otorga a la experiencia subjetiva, el conocimiento y valoración de los sujetos y, de cómo estos pueden experimentar el mundo social y educativo en interacción,

-es, también, un proceso general de índole inductivo, puesto que se va desde el ámbito de la investigación en experiencia in situ (en aula con estudiantes) para determinar relaciones, hipótesis, comparaciones, observaciones,

-es un estudio que se interesa por situaciones efectivas y reales que suceden en una escuela, de manera cotidiana.

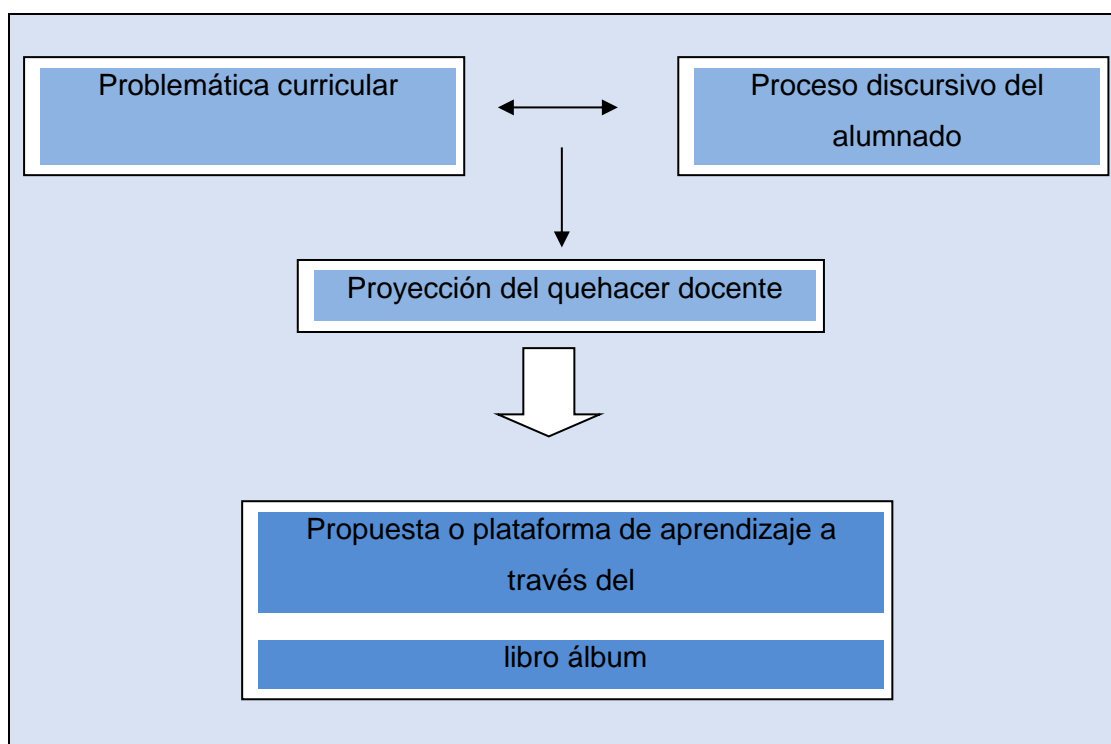
Como se ha explicitado anteriormente, la propuesta del estudio se inscribió en el orden fenomenológico²¹⁰ ya que implicó, para este caso, el análisis de la experiencia de comprensión lectora y educación literaria de un grupo de estudiantes adolescentes. Es decir, se deriva de una realidad a la cual hay que comprender para obtener conocimientos del contexto de una realidad particular. Observado así, la investigación se ubica en la lógica de que se tiene que conocer y describir ciertos significados ejes de los estudiantes, sujetos de investigación, respecto de la descripción, recepción y comprensión de libros álbumes.

Dicho de otro modo, el propósito de la estrategia de investigación se ubica en analizar diversos procesos derivar un aporte desde los insumos generados por un grupo de estudiantes en una realidad concreta. A partir de esto, nuestra argumentación está orientada hacia una comprensión del hecho indagado y la consecuente reflexión del quehacer pedagógico a partir de la interacción entre docente y alumno.

De esta forma, y de manera sintética, la estructura de la investigación que pone en evidencia, lo anterior, asumió la interrelación entre el discurso del alumnado (el saber qué dicen y piensan respecto de algunas historias narrativas de libros álbumes, lo que son facetas del aprendizaje y de la enseñanza), la problemática curricular nacional (a propósito del canon o listado de libros que tienen que leer los estudiantes en un nivel de enseñanza media) y el proceso de cómo puede proyectar su quehacer un docente (incidiendo en la mejora de su práctica). La suma de esos elementos otorga una estructura sintética de la investigación que se ha denominado *plataforma de aprendizaje* (a través del libro-álbum). El siguiente cuadro resume dicha interrelación:

²¹⁰ Tapia (2013) nos recuerda muy bien las expresiones de Taylor y Bodgan (1998) a propósito de esta temática: para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que definen su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprender este proceso de interpretación (Taylor y Bodgan, 1998: 23). Por otra parte, es clave, estudiar, entonces, una experiencia específica con el objetivo de extraer lo esencial de dicha experiencia y dar significado a ello puesto que “los autores anteriores subrayan que el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (2013: 201).

Cuadro N°21: Estructura sintética de la investigación



Fuente: elaboración propia (2015).

En función de lo señalado en el cuadro anterior y de acuerdo al foco de interés del estudio cualitativo²¹¹ de esta tesis, surgieron preguntas de orden fundamental, para el contexto de lo que se interpreta²¹² en el estudio:

- ¿cómo entienden los lectores adolescentes las relaciones y representaciones de sentido verbal y visual de los libros álbum en un primer acercamiento con dichos materiales?
- ¿es posible favorecer la comprensión lectora, en lectores adolescentes, a partir de la inclusión de un adecuado repertorio o corpus de libros álbumes?

²¹¹ Importante de destacar es lo que indica Stake (1999) cuando hace la diferenciación entre investigación cuantitativa y cualitativa: “Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1999: 42).

²¹² Mendoza indica, a propósito de este tipo de investigación: “la investigación cualitativa, en cuanto interpreta, analiza, y descubre situaciones y casuísticas, con intención de aportar sugerencias para actuaciones posteriores, es la que más se orienta a los intereses y posibilidades del profesorado de primaria y secundaria” (1905:111).

Estas preguntas, a su vez, enlazaron con los objetivos de estudio que se concretan en los informantes estudiantes en sus diversos momentos de interacción con los textos del corpus. El propósito que presentó el diseño de la investigación incluyó la técnica de grupo focal para el análisis de un corpus de libros con sus implicaciones, retos y significados acerca de su construcción narrativa y visual así como también de los resultados en interacción de parte de los estudiantes informantes.

La investigación examinó cuatro libros-álbum, en su fase general considerando una mirada literaria-descriptiva y con la aplicación de una matriz de rasgos narrativos y visuales; y, posteriormente, el análisis que comprende las implicancias explícitas de los lectores adolescentes en contexto de grupo de discusión correspondiéndose el estudio por la vía del análisis cualitativo. La razón argumental era adentrarse en la categorías panorámicas que presentaron los destinatarios adolescentes en relación a la experiencia estética de lectura a través de los libros álbumes basando el estudio en datos empíricos que profundizan los hechos que ocurren en aula y pretendiendo colocar de manifiesto una triangulación entre el material, los libros álbumes, las interacciones de los participantes y la actuación del docente.

En términos generales, presentamos un ejercicio de estudio cualitativo descriptivo intentando establecer una forma de mediación entre docente/investigador y participantes en el sentido de comprender una parte de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Será una modalidad que no presentará hipótesis en un diseño flexible e interactivo en tanto posibilidad de que en la investigación se manifiesten categorías en forma inductiva para ir optimizando y estableciendo enmiendas en el estudio. Desde el punto de vista de la modalidad que asumió el estudio es relevante recordar, de manera resumida, las cuatro ideas de Stake (2007) acerca de las características definitorias, o más o menos especiales, de todo estudio cualitativo:

- a) es holístico: orientado al caso, evitando reduccionismo y elementalismo; es relativamente no comparado y busca comprender su objeto antes que las diferencias en otros;

b) es empírico: orientado al campo de la observación, atendiendo a lo que se observa, de forma naturalista, sin intervenir; con preferencia por la naturalidad lingüística;

c) es interpretativo: donde los investigadores confían más en su intuición, la investigación es una interacción entre el investigador y el sujeto (objeto de la investigación);

d) es empático: atendiendo a la intencionalidad de la persona, busca los esquemas de referencias de ella(s), sus valores; el diseño, planificado, atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos²¹³, de enfoque progresivo y los informes sirven de experiencia indirecta.

3.3. El método y técnica de la investigación

La propuesta elegida para el presente estudio, como estrategia de investigación, fue la técnica de grupo focal (o focus group) a través de una entrevista en grupo donde el investigador moderó el espacio de opinión bajo la modalidad de una guía de preguntas para un grupo de estudiantes en relación a las características del tema tratado. El conjunto de la información o datos extraídos se basó en lo que señalaron los participantes durante los momentos de la dinámica grupal.

La técnica de grupo focal se determinó en virtud de su utilidad en la investigación social y educativa: por un lado, es un método útil para explorar situaciones y los discursos de los participantes (ya por comportamientos, posturas, conversación, opiniones) acerca de un asunto del cual no se conocía mucho en la investigación nacional acerca del libro álbum en contexto escolar; por otro lado, tiene una finalidad práctica por el hecho de que permite recopilar una gran cantidad de información sobre el tema tratado.

²¹³ Atendemos al concepto de émico como aquel término relativo al estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los propios sujetos implicados; es, por lo tanto, un punto de vista subjetivo y una descripción en relación significativa, respecto de un tema, suceso, comportamiento, etc. que presenta un sujeto.

El grupo focal es particularmente útil, de acuerdo a Flores (2013), para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solo en el sentido de examinar lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué piensa lo que piensa. El énfasis en la interacción del grupo (entre entrevistador y entrevistado) es abordado en el ámbito de la representación tipológica, y no desde el punto de vista de la representación estadística. Al revés, se responde a criterios estructurales con una preocupación por la convocatoria, la preentrevista, el lugar de la(s) sesión(es), el tipo de preguntas y la duración de cada grupo focal o actividad grupal.

En un sentido amplio, desde esta técnica, se desprende un segundo procedimiento de investigación relacionada con el análisis y tratamiento de los datos obtenidos, lo que se denomina el análisis de contenido con utilización de la herramienta atlas.ti (que se explicita en el punto 3.5). Observemos, de manera descriptiva y sintética las técnicas cualitativas de mayor uso en las ciencias sociales y humanas, en general, y la relación con el contexto dual de lo diacrónico y sincrónico; el par opuesto etic/emic; y la proximidad (o lejanía) con el discurso social de los intervinientes:

Cuadro N°22. Modelo descriptivo de técnicas cualitativas

		Diacrónico	
Biografías		Historias de vida Relatos orales Autobiografías	
Etic	Entrevista focalizada	<i>Focus group</i>	Observación "etnográfica" Emic
	Observación pura	Entrevista abierta	Entrevista semiestructurada
Entrevista estructurada		Grupo de discusión	
		Sincrónico	

Fuente: Observando observadores de Rodrigo Flores (2013)

3.3.1. Fases de la investigación

La investigación requirió establecer algunos elementos básicos de procedimiento para la generación de la información. Eso consideró: la elección de la técnica que se iba a utilizar, el diseño y preparación del uso que se le iba a dar a esa técnica y el trabajo de campo efectivo en aula y ña generación de la información.

Por otra parte, el estudio asumió dos etapas o fases de trabajo ampliadas. La primera fase, preliminar y general, consistió en un encuentro previo, a modo de pre entrevista con el grupo, a fin de conocer a los estudiantes y conocer el contexto de sus aprendizajes dando respuestas a las dudas en un lenguaje llano y simple, respecto del carácter del estudio.

La segunda fase presentó la aplicación de una tabla de dimensiones inicial²¹⁴, en contexto de grupo focal, como trabajo de campo cualitativo, para describir las experiencias directas en aula de la comunicación narrativa y visual a través de la acción fundamental de saber, hasta qué punto, el grupo de estudiantes informantes comprendían los libros álbumes que estaban leyendo.

Esta fase conllevó, con los estudiantes informantes, tres momentos de familiarización y lectura con los libros álbum puesto que no habían interactuado con dicho material en las clases habituales de Lenguaje y Comunicación. Fueron momentos de interacción y de reseguir sentidos generales acerca del significado de un texto tan particular y llamativo (“*textos diferentes*”, fueron nombrados por el grupo de alumnos).

Cada estudiante conoció de una serie de libros álbumes, que estaban incluidos en el repertorio de la Biblioteca escolar CRA del establecimiento educacional; los textos del corpus eran parte de ese material, por lo que fueron presentados en una mesa de trabajo escolar con el objetivo de que fueran manipulados, observados, ojeados y leídos, de manera rápida y sin ánimo de analizar nada específicamente, y sin llegar a leer, de manera completa, los

²¹⁴ Esta tabla se corresponde con la clasificación cromática (Cuadro N° 17) que se encuentra asociada a ámbitos y códigos, de acuerdo a lo relevado por los datos.

textos mencionados, en el primer momento del trabajo. Con posterioridad, en un segundo momento, se presentó la opción a los estudiantes para leer los textos.

3.3.2. Participantes y escenario / entorno

Los participantes son estudiantes que viven en sectores aledaños al establecimiento educacional, pertenecen a un grupo de mediana y alta vulnerabilidad socio escolar (que en el colegio, en promedio, es de cincuenta por ciento y, en algunos casos, es superior a dicho índice) ya que todos ellos pertenecen a los quintiles²¹⁵ 1, 2 y 3.

Del establecimiento educacional se seleccionó un nivel de educación secundaria, un segundo año de educación media, que conformaron el grupo focal, cuyos participantes son estudiantes adolescentes, de ambos sexos, a los cuales se les aplican los diversos instrumentos relacionados con la lectura y se realiza, con ellos, las diversas acciones en aula. El grupo de alumnos informantes²¹⁶ estuvo compuesto por cinco (5) estudiantes participantes en edades que oscilaban entre los 13, 7 y 16, 9 años de edad. La selección de ellos tuvo lugar en función del curso/nivel escolar al que pertenecían y por el interés en observar en ellos cómo presentan sus opiniones, inferencias y/o comprensiones respecto de su experiencia con la herramienta didáctica de libros-álbum.

²¹⁵ En Chile, la distribución de los ingresos se hace en una división de diez donde para los primeros segmentos se asocia a baja remuneración de ingreso. Para medir la distribución del ingreso entre los hogares de Chile, aquellos son clasificados en quintiles, de acuerdo al ingreso autónomo per cápita percibido por el hogar lo que, a su vez, está asociado al total de hogares de todo el país.

²¹⁶ Es un listado de informantes intencionado: la razón de su selección es para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de un modelo pequeño: alumnos de nivel actual de primer nivel de secundaria, que representaran a cursos distintos, con presencia de vulnerabilidad social (dada por la característica del colegio) en distintos grados.

Cuadro N° 23. Caracterización de los estudiantes informantes²¹⁷

Estudiante informante (todos pertenecientes a Liceo ,dependencia subvencionada)	Breve descripción (sexo, nivel, ciudad, registro de lector en biblioteca escolar)
Estudiante informante 1 (I1) Luis	Estudiante hombre, de segundo año de enseñanza media, Antofagasta; sin registro de lector en biblioteca.
Estudiante informante 2 (I2)Carlos	Estudiante hombre, de segundo año de enseñanza media, Antofagasta; sin registro de lector en biblioteca.
Estudiante informante 3 (I3) Alejandra	Estudiante mujer, de segundo año de enseñanza media, Antofagasta; sin registro de lector en biblioteca.
Estudiante informante 4 (I4) Patricia	Estudiante mujer, de segundo año de enseñanza media, Antofagasta; con registro de lector en biblioteca.
Estudiante informante 5 (I5) Mario	Estudiante hombre, de segundo año de enseñanza media, Antofagasta; sin registro de lector en biblioteca.

Fuente: elaboración propia a partir del registro de pre entrevista (2015).

Respecto de los momentos de tiempo asignado para el focus group, los estudiantes informantes fueron situados, para esta investigación, en su horario de clases, preferentemente, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, los días martes y jueves, en jornada escolar de la mañana y la tarde, aunque instalados en las dependencias de la sala de biblioteca con el objeto de disponer de un lugar ad hoc, buena acústica y tranquilidad al momento de realizar el grupo focal.

3.4. Métodos para la generación de los datos

Una vez determinado el procedimiento general y el ámbito contextual de la investigación, nos remitimos a observar el método para la generación de los datos, asumiendo una doble idea para la investigación cualitativa, en el sentido de la construcción de los datos en área integrada. Optamos por el criterio de

²¹⁷ El promedio de edad de los estudiantes informantes es de 16,4 años; se ha cuidado de no entregar los nombres, de acuerdo al protocolo de asentimiento informado, utilizando seudónimos para cada uno de ellos. Reciben esta denominación en el sentido de que aportan información a partir del cual se construyen una serie de interpretaciones.

Erickson (1986) cuando nos deriva su procedimiento que observar intensamente, seguida de una reflexión deliberada, sobre lo que ocurre en la interacción. Así, la orientación metodológica para la obtención de los datos parte de que hay una concepción múltiple de la realidad y que esas múltiples formas sólo se pueden estudiar holísticamente entendiendo que el conocimiento no se descubre, sino que se produce (Taylor y Bogdam, 1986; Wittrock, 1986; Schumacher & McMillan, 2003).

De esta forma, el método usado han sido el grupo focal de discusión, que permite posibilidades de exploración de respuestas, mayor amplitud de conocimientos de tipo proposicional, claves, identificando –de manera general- que los problemas educativos de lectura tienen un carácter amplio y extensivo haciendo explícita la intención de comprender los procesos en situación. De manera paralela, se utilizó, en la investigación un instrumento central, el corpus de libro álbum, que, en relación a la cobertura de estudio con jóvenes adolescentes, está conformado por cuatro textos, los cuales se derivan en una descripción narrativa y argumental (situada en los anexos) y, por otra, en el análisis de ellos, como corpus específico, o abreviado, conformado por cuatro álbumes: La cosa perdida, La isla, una historia cotidiana, El pato y la muerte y La Jardinera.

3.4.1. Estrategia de recolección de la información: el grupo focal

El trabajo de grupo focal²¹⁸, para esta investigación, se desarrolló en el mes de julio de 2015 y se discutió, previamente con las directoras de tesis en el sentido de la construcción de los parámetros y alcances del estudio. Se centró en un tiempo aproximado de 60 minutos, en cada momento de la actividad, para la construcción de un relato oral, que fue registrado en modalidad de grabación y referido a una serie de preguntas que como guion da cuenta en la sección dimensiones.

²¹⁸ La selección de los informantes estudiantes se debió a los siguientes factores: 1. acercamiento al colegio para generar convocatoria de ellos; después, en una indagatoria de grupo curso (por el tema de asentimiento informado) contando con la anuencia de la Directora de la Unidad Educativa y posteriormente: 2. se procedió a llevar a cabo la actividad de grupo focal en momentos de interacción dialogante entre investigador y grupo de estudiantes explicando de qué se trataba la actividad y los objetivos de ella y c) se realizó la transcripción e interpretación de las discusiones.

Se basa en la descripción de dos ejes centrales: por un lado, ofrecer consultas relacionadas con los textos de lectura, los medios audiovisuales y la imagen (efectos, importancia, valorizaciones, percepciones, entre otros) y, por otro lado, ofrecer consultas para describir el texto leído, la historia narrada, y generar discusión y comentarios asociados. Dicho proceso de discusión fue registrado en audio, con el propósito de escribir la interacción docente-investigador con los estudiantes-informantes.

Los registros en audio (112 minutos) se encuentran transcritos en forma completa, en el entendido que se favorece la dinámica de estudio y análisis, sin sesgo alguno, y permite revisiones y precisiones del texto transcrito para generar líneas recursivas y, de esa forma, volver una y otra vez al documento transcrito, y no operar con fragmentos de transcripción aislados a modo de lo que nos dice Seidman (1998) cuando indica que elegir fragmentos, trozos de una entrevista, puede generar juicios prematuros acerca de lo que es y lo que no es relevante.

Para la generación de la transcripción y conservar los principales aspectos de lo conversado y señalado por los estudiantes e investigador se apuntó a indicar en el texto transcrito la modalidad discursiva tal cual fue expresada en su momento. En este mismo sentido, y para ordenar las consultas de discusión de los estudiantes, se generó un guion general como plataforma base que resumido es el siguiente:

Cuadro N° 24: Guion base de preguntas

- 1.- ¿Qué pueden decir de los medios audiovisuales, de acuerdo a su experiencia como jóvenes?
- 2.- ¿Ustedes analizan, interpretan los mensajes que les transmiten los medios audiovisuales? O ¿es solamente pura recepción?
- 3.- ¿Qué importancia le dan a la imagen en los medios audiovisuales?
- 4.- En el tema de la tecnología, como jóvenes, ¿utilizan en un alto porcentaje los medios audiovisuales?
- 5.- Introducir textos con imágenes en sala de clases, ¿ayudaría a mejorar aprendizajes?
- 6.- ¿Qué es lo que más llama la atención de un libro con imágenes?
- 7.- ¿Qué vínculos encuentran entre el texto libro-álbum y otras artes?
- 8.- ¿Estos libros podrían ayudar a los jóvenes en sus procesos de lectura para relacionarlo con lo que está pasando a su alrededor?

Fuente: elaboración propia (a partir de orientaciones con las directoras de tesis, 2014).

Por un acuerdo tácito entre lo que significó llevar a cabo una investigación de esta índole y la dirección del establecimiento educacional donde se desarrolló el estudio, se optó por derivar un Informe de Resultados (en versión de informe ejecutivo) a la dirección del establecimiento. El objetivo de dicha transferencia tuvo relación con el hecho de transparentar el quehacer de la investigación²¹⁹ y considerar que es la única forma de generar cambios en las actuaciones docentes incluyendo introducir herramientas didácticas novedosas en aula, de acuerdo a indagaciones específicas²²⁰ y trabajando de manera colaborativa con el grupo docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

²¹⁹ En contexto de investigación, dichos procedimientos están regulado por los Comité de ética de las universidades o de los centros científicos, según sea.

²²⁰ De esta manera se siguen orientaciones generales de Mendoza Fillola (2009) y de Bogdan y Biklen (2003) en el sentido de orientar, informar y retroalimentar a las instituciones y personas respecto de estudios particularmente aquellos que tengan que ver con procesos pedagógicos, procesos de lectura y hechos didácticos en aula.

3.5. Análisis y categorización de los datos recogidos

En el contexto de las narraciones o métodos conversacionales discursivos, que son técnicas de entrevistas individuales o grupales, ubicamos al grupo focal, que como señalamos anteriormente, pretendió indagar respecto de la opinión-actitud de los informantes a propósito de una temática particular. En este sentido, a través del grupo, no se genera una sola “voz uniforme”, sino que el foco de atención se encuentra en cómo cada sujeto (estudiante) va construyendo una opinión personal frente al otro. De esta manera, el texto devenido del habla de los entrevistados, se transformó en un texto transcrito, el que a su vez, se conformó como una Unidad Hermenéutica (UH) que contiene citas, códigos, anotaciones, etc.; con posterioridad, se asumió la etapa de la codificación, que es la identificación y la división por unidades a través de ideas clave, las que tienen un código, lo que permitió reorganizar los datos, a través de una categorización y reagrupación de categorías. Finalmente, se procedió a describir los nuevos significados desde las categorías incluyendo códigos y citas. Dicho análisis de contenido se realizó con el programa Atlas.ti, versión 7.0.

Primera etapa: En relación a la categorización, diremos que luego de la recogida de la información que, en general, fue abundante se debió ajustar a una reducción de los datos para su tratamiento. Es decir, un porcentaje debió quedar sin considerar por el hecho de que hubo que dejarla más dúctil y manejable. Esa selección fue un proceso posterior a la transcripción y puntualizó en lo que se denomina “unidades de significado” o también categorías de contenido. Glaser y Straus (1967) comentan que para este procedimiento el primer paso es la codificación. La idea es que al denominar a los fenómenos el investigador pueda reunir hechos, objetos, sucesos, etc. bajo una nomenclatura común.

En relación a la codificación es necesario precisar algunos elementos básicos y generales que contienen dicha reportería posterior: el análisis de los datos de la investigación tiene una sola UH que es denominada la Unidad Hermenéutica; esta es el “contenedor” que agrupa a todos los elementos del

análisis. Dicho de otra forma, es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis, desde los documentos primarios hasta las Networks. Esto quiere decir, es el equivalente a un fichero “.doc” (documento de texto), “.ppt” (presentación), o “.xls” (hoja de cálculo). En nuestro caso, el resultado será un archivo “.hpr7”... que incluye documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, relaciones, familias y representaciones". Del mismo modo, en cuanto a la frecuencia de palabras, esta es una base para comenzar el análisis y más bien una guía general para el analista investigador que permite rescatar conceptos importantes (los cuales se presentan en la sección anexos).

Respecto a la lectura del documento con las citas y códigos, después de cada código se detalla el número de citas vinculadas, por ejemplo en el Código: *adolescentes no necesitan de imagen para comprender el texto* {3-0}, el primer número entre corchetes indica que hay 3 citas en ese código y el segundo número señala que hay 0 elementos vinculados a ese código.

A medida que se va dando mayor densidad al análisis los elementos se van vinculando más. En cuanto a la lectura de las citas, por ejemplo: P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:4 [ya el adolescente, pongámosle ..] (5:5) El 1:4 significa que la cita está en el documento 1 y es la cita número 4 de ese documento. El (5:5) significa que la cita comienza en el párrafo 5 el documento y termina en el párrafo 5.

El objetivo de las dimensiones, a su vez, es elaborar las unidades de significado en forma de pauta con el objetivo de reseguir definiciones coherentes relacionadas con los tres ámbitos de la investigación y una serie de categorías y macro categorías las que se explicitan en la sección resultados.

Cuadro N° 25. Ámbitos, códigos y categorías iniciales para el análisis del grupo focal

Interacción con libros álbum: una plataforma para el destinatario adolescente

Ámbitos (A)	Categorías (C)	Subcategorías(Sb)	Códigos (C)
A1	C1	Sb1	Co1
A2	C2	Sb2	Co2
A3	C3	Sb3	Co3

Fuente: elaboración propia a partir de las directrices del trabajo de categorización

En relación a dar una organización sólida a la información, se derivó a un sistema de ámbitos con tres tipos de datos: el ejercicio lector, el aprendizaje con los medios audiovisuales y las expectativas acerca del libro álbum, elementos que correlacionan con lo derivado en las bases conceptuales.

Pareció un punto central dejar en la posición escalada los tres ámbitos (tres posibilidades relacionales) en el sentido de que el ejercicio lector está vinculado con las práctica lectora hasta ir incrementándose y asumir nuevas posibilidades de lectura o materiales de lectura. Los tres ámbitos se identifican sintéticamente con:

Cuadro N° 26. Los ámbitos en el proceso de categorización

Ambito	Observaciones
Ejercicio lector	Es una manera de asumir la lectura y sus procesos en razón de los niveles que una persona tiene con determinados procesos cognitivos y emocionales. Son formas de asumir y adquirir información o de ir transformando lo que se experimenta al leer (incrementando el nivel de comprensión e interpretación).
Aprendizaje con los medios audiovisuales	Es una forma de aprendizaje a través de un conjunto de técnicas visuales y auditivas generando rápida comprensión e interpretación de ideas (se basa en la observación y percepción).
Expectativas acerca del libro-álbum	Son los alcances que tiene un lector respecto de un recurso valioso como es el libro álbum. A través del recurso de la imagen se puede elevar nuestras expectativas de lectura. Es una plataforma pedagógica para la educación literaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de los primeros datos

Segunda etapa: en esta parte se generó un nuevo proceso de categorización partiendo de los tres ámbitos y derivando una nueva modalidad conceptual asociada al análisis deductivo:

Cuadro N° 27. Breve definición de categorías

Macro categorías	
Conocimiento reflexivo	Se presenta cuando además de responder a los impactos que se reciben (del entorno, pasado o su propia experiencia), la persona entiende el lugar que tiene su creencia en un todo más amplio que incluye su propio pensamiento, así como la creencia acerca de cómo la obtuvo. Para el caso del contexto de aula, es una forma de conocimiento y se da como un análisis y propuesta global que orienta la acción ante una serie de problemáticas.
Conocimiento y uso de los medios	Se trata del conocimiento y comprensión respecto de los medios de comunicación para facilitar el aprendizaje y su uso según diversos contextos y fuentes. Incluye habilidades para ser usuarios competentes y críticos frente a los distintos textos de los medios. Es un factor estratégico de desarrollo.
Conocimiento de sí mismo	Es una forma de “ <i>saber</i> ”. Tiene que ver con las formas en que se perciben a sí mismos los adolescentes generando intereses, visiones y satisfacciones acerca de comportamientos y ámbitos emocionales y sociales para de esa forma manejar(se) en situaciones diversas.
Conocimiento de una herramienta didáctica (o material)	Es una forma de conocimiento o “ <i>saber</i> ” asociado a los medios didácticos que conoce un profesor o facilitador de aprendizajes; es el conocimiento que tiene un docente para trabajar en aula con distintos materiales que van en apoyo y facilitación de su clase.
Conocimiento artístico/estético	Implica un conocimiento de las distintas manifestaciones artísticas orientado a la sensibilidad, al acercamiento a las obras, a la apropiación de significados y valores culturales y a la elaboración de mensajes significativos.
Categorías	
Visión de la	Es una manera de asumir la lectura y sus procesos en razón

lectura	de los niveles que una persona tiene con determinados procesos cognitivos y emocionales. Son formas de asumir y adquirir información o de ir transformando lo que se lee.
Formulación de hipótesis o inferencias	Son evaluaciones mentales acerca de deducir algo sacando consecuencias y conduciendo a un resultado. La inferencia surge a partir de una evaluación mental, entre distintas cosas o expresiones, y que relacionándolas con la abstracción permite generar una implicación lógica; una hipótesis es un argumento donde es posible inferir una conclusión que puede ser verdadera o falsa (V o F).
Gestión de los medios	Es una forma estratégica de generar posicionamiento en la sociedad ante un determinado público. Es también una forma, de conocimiento y gestión personal a cerca de los distintos tipos de medios existentes.(críticos/acríticos).
Material texto/libro: leer más	Es un recurso didáctico y soporte de la enseñanza, de tipo impreso que sirve de material de apoyo a los docentes y material/recursos de aprendizaje a los estudiantes.
Dimensión: acerca de la imagen	Es una representación visual (construcción humana, es signo, también) y es una representación mental que solo se entiende en el contexto en que se hace presente. También es una construcción abstracta que está vinculada a la capacidad interpretativa del sujeto que la decodifica. Las imágenes necesitan de un aprendizaje, de un conocimiento, de una educación para ser "leídas", comprendidas.
Construcción de significados	Es un proceso construido de manera individual, pero también de forma colectiva (que es lo que ocurre muchas veces en aula) entre profesor y alumnos en permanente interacción. Para esa construcción es clave el discurso, el lenguaje en un marco amplio de contribuciones. El proceso de E-A es una forma de construir sistemas de significados compartidos relativos a contenidos y a procesos educativos.

Fuente: Elaboración propia derivado del análisis deductivo

Capítulo 4: Interpretaciones de la recogida de la información

Capítulo 4: Análisis e interpretación de la recogida de información

Este apartado capitular, referido al análisis de la recogida de información, corresponde presentar los hallazgos más significativos, de acuerdo al discurso de los lectores adolescentes partícipes de la investigación con el propósito de conformar y conocer sus formas globales acerca de la lectura interactiva con libros álbum y otras temáticas vinculantes. Para este apartado interpretativo, del cual el investigador cualitativo es el principal responsable y principal instrumento para la obtención de los datos, y a fin de dar cuenta de las observaciones realizadas por los tres ámbitos, lo que se encuentra evidenciado en la séptima sección anexos, se resalta el procedimiento basado en la lectura y análisis de cada transcripción (datos que son esencialmente palabras) destacando las respuestas que entregaban los jóvenes adolescentes al interactuar con cada libro álbum y al responder las preguntas del focus group.

Aparecen en forma de documento, que fueron los registros transcritos en audio (otra forma de documento) y donde el dato es una figura clave puesto que contiene los elementos de comunicación significativo derivado de los participantes. El analista situado como un el investigador quien que contiene bajo la modalidad de guía de código, con su código primario de acuerdo a la ubicación del comentario (codificado por la herramienta software Atlas.ti versión 7.0) y la citación que se extrae de la transcripción del focus group. Para ello, el análisis se presenta de acuerdo a los tres ámbitos, los cuales son:

- a) Ejercicio lector (ámbito individual del estudiante)
- b) Aprendizaje con los medios audiovisuales (ámbito social)
- c) Expectativas acerca del libro-álbum (dimensión individual)

Para el ámbito del *Ejercicio lector* se presentan las dos categorías asociadas a dicha área: la práctica lectora y la práctica interpretativa e

inferencial. Para el ámbito del *Aprendizaje con los medios audiovisuales*, se consideran sus dos categorías: Conocimiento y uso de los medios y Conocimiento de sí mismo y para el tercer ámbito, acerca de las *Expectativas acerca del libro-álbum*, se incluye el Conocimiento de una herramienta didáctica (o material texto / libro) y el Conocimiento artístico/estético (respecto del libro álbum).

Esta modalidad se encuentra refrendada en el sentido de que para el análisis de los datos cualitativos se prefiere el análisis de las palabras más que la cuantificación de índole numérica; la observación y la inducción más que la prueba de hipótesis (Coulon, 1987; Silverman, 1993). En este sentido, el análisis de las discusiones del grupo de estudiantes informantes, en razón de los ámbitos indicados, nos da cuenta de las interacciones y pensamientos de los alumnos durante el proceso de trabajo focal. El investigador, en este desarrollo de interacción, no cuestiona lo expresado por los informantes, sino que opta por la empatía y la posibilidad de acceder a un conocimiento objetivo/subjetivo en una situación particular: lo relevante es la voz de los estudiantes informantes que posibilitan, con el ejercicio de la actividad de grupo focal, una nueva forma de verse a sí mismos, como escolares; poder comprender sus propios procesos de ejercicio lector y ante su realidad como sujetos de una sociedad.

4.1. Ejercicio lector: En relación al ámbito del ejercicio lector²²¹ este se ve enriquecido por el siguiente análisis derivado por los cinco informantes. Se ordena por segmento de cada uno de las categorías yendo de lo general a lo particular.

Visión de la lectura: es el primer ámbito que relaciona el ejercicio lector, en los estudiantes informantes, con sus características de práctica lectora y práctica inferencial para la sección categorías de análisis. Es una manera de asumir la

²²¹ Ámbito que contiene las categorías de Práctica lectora y Práctica interpretativa e inferencial; las subcategorías de Visión de la lectura y Formulación de hipótesis o inferencias y los códigos : Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual, Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual, Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual, La imagen dificulta la comprensión del texto, La imagen es complementaria al texto, La imagen favorece la comprensión del texto (asociados a visión de la lectura); y La fuente de información textual entrega un mensaje explícito, La fuente de información textual permite interpretar e inferir, La fuente de información visual entrega un mensaje explícito, La fuente de información visual permite interpretar e inferir, Uso de imagen restringe la imaginación (vinculado a la formulación de hipótesis e inferencias).

lectura y sus procesos en razón de los niveles que una persona tiene con determinados procesos cognitivos y emocionales. Son formas de asumir y adquirir información o de ir transformando lo que se experimenta al leer.

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:1 [cuando seguí con las siguiente..] (5:5)
cuando seguí con las siguientes páginas me di cuenta que había más imágenes y muy poco texto, entonces me di cuenta que el libro iba a ser de carácter audiovisual, o sea, tendría que concentrarme tanto en el texto como en la imagen.

El uso de la forma verbal “*me di cuenta*” es un hecho notoriamente marcador en el lenguaje del estudiante informante al entrar en contacto con un ejemplar de libro álbum. Es más, lo asocia directamente al hecho audiovisual y que debe enfocarse en ambos planos para estar concentrado, aunque comenta que el libro tenía poco texto y más imágenes.

Es evidente una alta significación como visión de lectura que allí aparece acentuado por el uso reiterado del verbo darse cuenta. El código vinculante es aprendizaje y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual, por ende, hay una relación directa de comprensión inicial sobre lo que constituye un libro álbum.

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:31 [Creo que los dos complementados..] (42:42)
Creo que los dos complementados bien entre... ehh, te dan a entender un mensaje.

La experiencia de leer o interactuar con un ejemplar libro álbum refuerza la idea de que se comprende el hecho de que este tipo de libro tiene o descansa su quehacer en un doble acto complementario. De hecho, se especifica “los dos complementados bien” lo que contempla, por extensión que el texto entrega un significado, un mensaje. Este punto, asociado al aprendizaje y comprensión literaria, se refuerza con el siguiente comentario puesto que

incluso es más ambicioso, que el anterior, ya que señala que la unión de ambos códigos es mejor:

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:32 [los dos por separado de por si..] (43:43)
los dos por separado de por si ayudan, pero juntos se complementan más

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:33 [claro, se complementan bien y ..] (44:44)
claro, se complementan bien y te ayudan

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:39 [yo encuentro que tiene que ser..] (64:64)
yo encuentro que tiene que ser compartido, tiene que haber de ambos textos, para que sea un poco más general y más abierta la forma en que se entrega el aprendizaje

Algunos informantes agregan todavía dos comentarios: uno indica que la imagen ayuda al texto, puesto que se complementan; otro, comenta que debe haber de ambos “textos” y señala el tema del aprendizaje. Si bien no está coordinada la expresión, se entiende que el estudiante apunta a gravitar en ese sentido: reconocen la existencia de dos elementos que se complementan y que se asocian al aprendizaje.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:47 [A5: yo creo que son un buen co..] (22:22)
A5: yo creo que son un buen complemento a la hora de leer las imágenes, porque complementan el entendimiento de la lectura

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:14 [las ilustraciones que tiene el..] (105:105)
las ilustraciones que tiene el libro se me hace más fácil comprender la historia, que tener puro contenido de letras.

Como reflejo de los comentarios anteriores, aquí se amplifica la idea del aprendizaje puesto que, en relación a la visión de la lectura, se enfatiza que ayuda a la construcción de la lectura el hecho de leer imágenes.

Esto da la idea de que cuando se lee, un lector, efectivamente, se hace imágenes en la mente. Es, por lo tanto, una excelente reflexión ya que se valida la lectura de imágenes para un mejor entendimiento del proceso de lectura. Podríamos decir, también, que es una prefiguración de lo que un lector debiera dar, con posterioridad; una opinión crítica acerca de la lectura e ir más allá de la lectura de los textos verbales tradicionales.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:6 [si no hay un texto en sí la im..] (44:44)
si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significados y al final a medida del tiempo, quizá el final nos puede o sorprender o puede ser un final predeterminado, y yo creo que la imagen debe ser acompañada por un texto para poder guiar

En el sentido de la cita anterior, aquí se observa un nuevo antecedente para la visión de lectura que un estudiante adolescente puede brindar: se indica que una imagen por sí sola no daría cuenta de lo que ella contiene; debe estar acompañada con un texto puesto que, de lo contrario, se puede generar un problema. Es una demostración que no todos los jóvenes adolescentes prefieren el tema visual o de la imagen.

Una razón explicativa deducible, al tenor de lo indicado por el informante, puede ser que aun el estudiante no se haya alfabetizado correctamente y eso hace generar una creencia o un pensamiento, al respecto:

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:17 [A1: como dije nos destaca lo q..] (103:103)
A1: como dije nos destaca lo que es la inferencia... cuando vemos solamente la imagen, una vez que ya leemos las cartas, decimos; oh nos equivocamos o estábamos en lo correcto. Realmente eso es lo que nos genera, una opinión y verificar a través de las cartas en cuanto a este texto si estamos en lo correcto o estamos equivocados.

El comentario genera una línea inferencial, puesto que se abre la temática, para un libro álbum como *La jardinera*, en el sentido de hacer el nexo entre lo que es observar las ilustraciones del texto y enlazarlas con el texto de las cartas de la protagonista Lydia. Aquí se señala incluso la palabra “inferencia”, precisamente para hacer el nexo. El hecho de que el estudiante piense y declare eso nos acerca, de buena manera a la interrogante de “¿cómo se vuelve uno lector?”

Son, a modo de lo que indica Petit (1999) desplazamientos, comentarios extensivos acerca de una temática en que se presentan dos planos: miedo al libro, o miedo a leer, en algunos casos, porque no los entienden, o bien, dejar que la lectura tenga un sentido a través de actividades, que en escuelas debiera ser de forma colectiva. Es una valoración alta y diferencial en la temática en comentario puesto que se vincula con la categoría de la práctica inferencial e interpretativa.

Por similares razones, otro elemento que se destaca (desde el código *la fuente de información textual permite interpretar e inferir*) es la capacidad de inferir e interpretar asumiendo elementos expresivos a nivel del comentario: el uso o apareamiento en el diálogo de verbos como inferir, determinar, extraer dan fuerza notoria al acto de ir observando lo que da cuenta una historia y las funciones que a través de ella pueden relevar(se).

La idea general de que el texto es una obra abierta, de Umberto Eco, está contenida, interesantemente, en una cita de un estudiante; así también el hecho de que el factor de la crítica se va generando desde el mismo texto. Son expresiones breves, pero que dan soporte de alta valoración respecto de lo que pueden extraer de información como de aquellas que pueden profundizar con mayor propiedad.

En este mismo sentido, los lectores ya familiarizados, y hasta apropiados con los textos, demuestran una amplitud de opinión consagrado a “apoderarse” de lo leído y en un horizonte de reconstrucción de los significados lo que permite una cercanía a extraer información. Por ese motivo mencionan que le dieron mayor énfasis al texto, en un sentido de compromiso textual; o bien, que pudieron extraer mayor información, en un sentido de ejercicio cognitivo; o que en un texto hay que inferir para determinar, lo que sería casi como una sentencia breve, pero decidora, para explicar sus actos de lectura.

Los ejemplos de citas, son los que siguen:

P 2: Segundo archivo, medios audio RTF.rtf - 2:19 [en un libro algunas cosas, no ..] (71:71)
en un libro algunas cosas, no estoy diciendo toda, hay que inferir para determinar

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:6 [le tomé mayor énfasis al texto..] (31:31)
le tomé mayor énfasis al texto porque pienso que de ahí pude extraer la mayor cantidad de información, en la imagen solamente fue como un complemento

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:17 [sí se darían cuenta de de la r..] (224:224)
sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:26 [A1: la verdadera crítica se ge..] (238:238)
A1: la verdadera crítica se genera en sí por el texto

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:15 [A2: el texto deja abierto a lo..] (97:97)
A2: el texto deja abierto a lo que tu pensai

En el caso del siguiente comentario, hay un momento de atención al leer; hay una especie de rebúsqueda permanente con lo que están leyendo y observando, que es también una forma de leer::

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:4 [entonces uno siempre trata de ..] (24:24)

entonces uno siempre trata de ir averiguando cómo se conecta la poca cantidad de texto con la imagen, apreciar cada detalle, las patitas, los ojos, la mano, su forma de cómo está parado, su mirada, cada detalle que vemos

En este sentido, la asociación del comentario está dirigido al libro álbum *El pato y la muerte*: se indica que en el acto de leer hay que estar atento, saber averiguar, vincular texto e imagen, realizar algunas deducciones. Es una situación preferencial del estudiante puesto que asume la condición de un reconocimiento en el acto de leer: es eso lo que hay que hacer. Se conecta, también, con la categoría de las prácticas interpretativas e inferenciales conectado al código apendizaje y comprensión literaria.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:3 [este libro explica mucho más q..] (21:21)
este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice

El comentario es aun más explicativo para el caso del libro álbum *El pato y la muerte* ya que se indica que es un libro mucho más explicativo que los libros que los estudiantes tienen que leer en aula o como lectura obligatoria. Lo prioritario se encuentra en el hecho de que se asocia un valor de mayor carga inferencial al estar en contacto con un libro de esa naturaleza que un libro con solo texto verbal.

Agrega, todavía, el hecho de que los hace pensar y es concordante con las expresiones comentarios anteriores. Es una situación interesante para la visión de la lectura que contiene una provisión cultural, también, como es el hecho de relacionar a la imagen como el elemento que coadyuva al texto y que, inclusive, es la imagen quien tiene el factor diferenciador al momento de asumir una capacidad de análisis.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:15 [A5: se entendería mejor y se q..] (101:101)
A5: se entendería mejor y se quedaría más rápido en la mente, porque con la letra uno va a entender la letra de una hoja y después se le va a olvidar.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:8 [a mí personalmente no me gusta..] (15:15)
a mí personalmente no me gustan los libros con imágenes, me desconcentran,

Sin embargo, también hay opiniones divergentes como en estos dos comentarios: el asunto es taxativo. Al estudiante informante, a uno, no le gustan los libros con imágenes lo que se vincula a una visión de la lectura tradicional (y que es válida) y a una situación psicológica o cognitiva, respecto de que ese tipo de libros hace desconcentrar al estudiante. Pero, como se sabe, el tener acceso a saber o a conocer respecto de otros materiales, también es válido y significativo.

Por otro lado, otro estudiante, indica que es mejor asociar la imagen, en los textos, en los libros, porque lo que se lee (aquello de las letras) se olvida. Lo que queda es que vía la observación podemos entrar en un terreno de comprensión de la lectura por la lógica de la ilustración.

Tiene que ver con el hecho de conocer e interactuar con construcciones narrativas diferentes a las que se enseñaban antes y a ser receptivo a nuevos textos. Con seguridad, el estudiante no ha tenido experiencias significativas con textos de imágenes o bien no lo recuerda, de ahí su comentario. Faltaría lo que se llama la “naturaleza codiciosa del lector” para que pretenda, ya por una determinación personal o bien porque tiene un modelo lector, estar disponible a nuevos modos de lectura.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:45 [A2: cuando chico me acostumbre..] (13:13)
A2: cuando chico me acostumbre bastante a ver mucha imagen y me costó comenzar a leer

Este caso particular de información nos genera una situación contradictoria . Cuando hoy se orienta a la educación en imágenes y se vuelcan esfuerzos para que, precisamente, los textos con imágenes ayuden al aprendizaje de la lectura y literatura, la opinión es decidora. Son

preocupaciones reales, también, que tienen que ver con las experiencias que ha tenido un lector adolescente con determinado material, con su periodo de infancia e, inclusive con la interacción escolar de su profesor/a.

Consideremos que el significado de nuestras observaciones se construyen a partir de las experiencias en el mundo. Es un argumento racional, pero que tiene que ver con el recuerdo de una experiencia en contexto escolar. El hecho marcó evidentemente al estudiante y por eso la no pertinencia hacia la visión de lectura para vincular texto e imagen.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:2 [no me pareció un buen método p..] (5:5)
no me pareció un buen método para...haber...para entender muy bien el libro hubiese preferido que el texto hubiese sido más extenso y de mayor... bueno, en si más detallado, sin el complemento de imagen,

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:6 [le tomé mayor énfasis al texto..] (31:31)
le tomé mayor énfasis al texto porque pienso que de ahí pude extraer la mayor cantidad de información, en la imagen solamente fue como un complemento

En este otro caso, los estudiantes, también demuestran la particular mirada que se le asigna a la información textual tradicional; hay un convencimiento, por parte del estudiante, y por eso lo señalan, pero si comentamos de ampliar la experiencia lectora, de incorporar temas nuevos (como lo indica muy bien Colomer y Mendoza, asunto explicitado en la sección bases conceptuales), de leer nuevos materiales; entonces, la persuasión y el convencimiento, por parte de los docentes debe ser con mucha atención hacia aquellos que no están tan convencidos.

Es posible que lo que ocurra con estos estudiantes derive en aquella sentencia educativa de que no todos aprenden igual y que lo que resalta en ellos sea por la vía de los estilos de aprendizaje: definitivamente hay personas que no lograrán hacer sintonía con los textos de índole gráfica. Es decir, no son estudiantes con estilos de aprendizaje visual puesto que declaran que las

imágenes (las ilustraciones) no son relevantes para ellos, sino solo un acompañamiento, un complemento.

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:21 [es un buen método de complementen..] (22:22)
en los medios de comunicación las imágenes siempre son útiles, son un buen medio de apoyo

De forma paralela, también hay opiniones distintas. En este caso los estudiantes creen que las imágenes permiten aprendizaje y permiten, extrapolando, lo transcrito, una forma de apoyo para la lectura. Esto conecta con la función de la imagen en el ámbito de una época multialfabetizada y que requiere saber leer desde distintas modalidades. Ahora bien, aquí la importancia está relacionada con los medios de comunicación; el estudiante no explicitó si la lectura (de libros) también estaba considerado en su juicio, pero observamos una aceptación en la temática de que sí las imágenes son útiles para el quehacer.

Seguramente, también se explica la situación por el hecho de que, si hay implicancias significativas de enseñanza aprendizaje, entonces, dichas experiencias se anhelan volver a vivirlas o bien, quedan fijadas como marca decisiva en los sujetos. Son formas de asumir y adquirir información o de ir transformando lo que se experimenta al leer.

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:41 [yo preferiría que el libro en ..] (69:69)
yo preferiría que el libro en sí tenga texto pero también alguna imagen por ahí, pero que no sea lo primordial la imagen, sino que sea, haber, un noventa por ciento texto y un diez por ciento imagen, para complementar en algo y así ayudar al que le gusta la imagen, pero que no sea el centro de atención la imagen

La cita anterior son ideas que tienen que ver con un lector apropiado, de manera general, con la idea de lectura; por esa razón entrega su opinión argumentando que prefiere más texto (verbal) que visual; o sea, que fuese,

incluso, con una división porcentual. En todo caso lo que se exhibe es que las opiniones están divididas y que las limitaciones o la brevedad de los comentarios, en el fragmento, obedece al indicio de que los lectores, en este caso, el estudiante informante, ha activado su afán perceptivo y de, alguna manera, “desenmasca” el pronunciado énfasis por el tema de leer imágenes ya que comenta que la imagen no sea el centro de atención

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:8 [A5: se mantienen continuamente..] (77:77)

A5: se mantienen continuamente en la historia es lo que representa y da la forma, la sonrisa de la muerte, las expresiones del pato, es todo lo que va a complementar según lo que tenemos poco texto, la imagen va a complementar como si tuviéramos leyendo veinte hojas de toda la instrucción

Partiendo de la idea de que algunos lectores creen de forma oportuna la importancia de las imágenes e ilustraciones, esta cita -que corresponde a la lectura del libro álbum *El pato y la muerte*- es un refuerzo a la idea de que la imagen es muy importante; de hecho, se entrega una comparación exagerada al decir que la imagen complementa de tal modo que es como si se estuviera leyendo veinte hojas. Es un apunte novedoso y emerge de la relación, seguramente, entre lo que es el texto verbal y el texto visual.

Ya sabemos, por estudios de educación literaria, que dichos comentarios ocurren porque interaccionan el texto y el lector y aunque se acceda al mundo de estas relaciones y se quiera obviar un campo respecto del otro, el enfoque prioritario será o deberá ser, de carácter integrador. Es evidente que la óptima recepción de textos está vinculada con las primeras incursiones de lectura a temprana edad (Riffaterre, 1989) .

De manera sintética podemos indicar de este apartado que: a través de lo constatado por el grupo de estudiantes informantes en relación a este primer ámbito, acerca de la visión de lectura general, se constata la preferencia por leer un nuevo tipo de texto y nos parece que, en algunos casos, existe la evidencia de los propios estudiantes que asumen ser pertenecientes a una

generación que prefiere las cosas más fáciles, lo que se extrapola con la actuación preferente hacia los medios audiovisuales que a la búsqueda de leer un libro, por ejemplo.

Sin embargo, hay una notoria capacidad de relacionar antecedentes de contexto y vincular los nexos internos de la historia con la imagen de los textos: se observa la capacidad de análisis, al entrar en contacto con el material de libro álbum, y que la capacidad de generar inferencias, aun siendo de nivel de segundo año medio, se observa con potencialidad de irla desarrollando de manera directa.

Ahora bien, si evidenciamos todavía más el ámbito de visión de la lectura, de los estudiantes, aspecto asociado a construcción de significados, en la subcategoría de formulación de hipótesis o inferencias, podemos ejemplificar con los siguientes códigos-citas que se van complementando entre sí, de acuerdo a cada estudiante informante que deriva la opinión.

Formulación de hipótesis e inferencias

De acuerdo al gráfico de las categorías y subcategorías, la formulación de hipótesis e inferencias se presentan en virtud de evaluaciones mentales acerca de deducir algo sacando consecuencias y conduciendo a un resultado. La inferencia surge a partir de un ejercicio evaluativo mental, entre distintas cosas o expresiones, en esta caso a través de la interacción con un tipo de libro en particular, y que relacionándolas con la abstracción permite generar una implicación lógica; una hipótesis es un argumento donde es posible inferir una conclusión que puede ser verdadero o falso, según el tipo de condicionante, situación, hecho o probabilidad.

Para el caso de los lectores adolescentes informantes de este trabajo, los resultados evidenciados son los que siguen para esta subcategoría:

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:22 [porque la otra vez salió una i..] (23:23)
porque la otra vez salió una imagen sobre los animalistas y solo decía "alto",

eso nomas, pero salía un animal con un hombre arriba (realiza gesto con las manos, como subiendo algo), entonces me dio a entender que si diéramos vuelta las cosas, cómo nos sentiríamos nosotros si nosotros fuéramos los asesinados, que los animales estuvieran en contra de nosotros entonces yo también me puse a criticar la imagen y tenía solamente eso “Alto”, nada más

La cita que se deriva, da cuenta de la asociación inferencial, a propósito de interactuar con un texto con imágenes. El comentario es indicativo de una asociación y de una estrategia, en el sentido de comentar un hecho y a partir de ello, elabora una suposición susceptible de verificación o de ser sustentada por el mismo relato. En este sentido, es valorable la relación puesto que presenta una vinculación de índole emocional, asunto que también es un punto clave en todo proceso de lectura. Es el hecho de marcar distancia, según sea, y, en otros casos, se elabora un comentario señalando los puntos de contacto con la propia experiencia.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:44 [nosotros estamos acostumbrando..] (81:81)
nosotros estamos acostumbrando solo a ver la imagen y quedarnos con lo que vimos, así en el momento, pero analizarlo a mayor, yo creo que ya sería otra cosa

En el momento de la expresión o cita indicada, un subgrupo de estudiantes tienen una reacción similar, al considerar el tema de que la costumbre no los deja ver más allá o de analizar de manera más profunda las cosas con imágenes. La cita se deriva de forma tal que es también la expresión de una especie de conclusión, ya que es indicativa de lo que se cree y se piensa, en ese momento, al estar en contacto con imágenes que les hacen sentido y de las cuales deben indicar opiniones, argumentos.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:30 [sería más difícil hacer algo c..] (186:186)
sería más difícil hacer algo crítico sobre él, es más fácil verlo en el... una página e inferir sobre eso, que un párrafo que la describa y inferir sobre eso, como ver una película o al leerse el libro.

Mediante este comentario, la cita expresa un momento de relaciones y asociaciones acerca de la dificultad acerca de estar frente a una página y obtener deducciones, inferencias, que estar ante un párrafo o ante una imagen del cine puesto que hay saberes previos también, involucrados; sin embargo, hay un problema en la expresión del estudiante informante puesto que queda cortada la palabra (de completación de la idea, subentendemos); hay un problema de claridad expresiva, al momento de comentar.²²²

Por otro lado, hay un comentario de evidencia comparativa al estar relacionando lo que es leer o ver una película o leerse un libro y por cada caso obtener una fórmula de criticidad o de inferencias.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:35 [también creo que también tiene..] (223:223)
también creo que también tiene que ver con lo que nos piden del libro. O sea nos hacen leer un libro, nos dicen "tienen, no sé tres semanas para leerlo", después viene una prueba donde uno simplemente tiene que decir lo que entendió, lo que pasó pero por ejemplo, si en vez de eso se hicieran grupos y el profe se sentara un tiempo con cada uno haciendo algo parecido aquí; qué entendiste, qué te pareció esta parte del libro, qué crees que es este personaje

Esta actuación es relevante como cita puesto que hay un juicio categórico al relacionar lo que ocurre en la escuela en el sentido de leer un texto de forma obligatoria y lo que debiera ser en términos de obtener mejor resultado de lectura en la sala de clases. Es una inferencia por proximidad y por la experiencia de ser un estudiante: se categoriza en que hay una actividad de lectura por parte de alguien (el docente, con la tradicional lectura mensual); y luego, lo que se realiza, sin embargo lo que se obtiene es el estado de crítica o argumento comparativo con lo que el investigador estaba realizando en esos momentos. El estudiante lo vincula a su propia realidad y, por esa razón, la cita se vuelve lucida y crítica, a la vez, puesto que da cuenta una realidad escolar.

Es, en definitiva, lo que busca toda actividad de un lector: de acuerdo a Mendoza (1998), recordemos, es sumamente relevante que un lector, que un estudiante, se implique personalmente en el proceso de interacción lectora y

²²² Este estudio no da cuenta del tema lingüístico, pero en algunos casos es notorio el problema de lenguaje para derivar ideas completas y frases enteras que den cuenta de todo el espectro de la expresión que se declara.

colabore en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que la idea es construir y reconstruir significados estableciendo asociaciones con la propia experiencia personal, asunto que observamos en la cita.

Se promueve, incluso, una manera diferente de quehacer para la sala de clases, ya que lo que estaban experimentando les provocaba un sentido distinto a lo que estaban acostumbrados, hasta ese momento, en el centro educativo. La alusión es directa, ya que se menciona el modo de pregunta por parte del investigador y eso podría ser importante para ellos como estudiantes que aprenden en contextos de lectura.

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:16 [yo creo que lo inferimos. Porq..] (148:148)
yo creo que lo inferimos. Porque igual se ve que él está así en este dibujo, pero también se ven las persona, y las personas también en los dibujos salen como con una musculatura que son como macizas

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:23 [porque quizá nunca han salido ..] (152:152)
porque quizá nunca han salido de la isla, quizá siguen un patrón...

En estos dos códigos-citas, a propósito del libro álbum *La isla*, podemos observar la elaboración de la lectura implícita del texto y un grado de abstracción al comentar lo que ocurre al ver el personaje protagónico de la historia, de acuerdo a la ilustración, y lo que ellos ya han desarrollado como inferencia. Es decir, han construido su proceso de relaciones y asociaciones de manera local, porque la cita es en relación a una parte específica del relato, pero, a la vez, contiene lo que ha estado de manifiesto en el texto (mencionan lo del dibujo) y una conclusión de acuerdo a algo no explícito en la historia (cuando suponen que nadie ha salido de la isla).

Para este caso se cumple el objetivo de una lectura inferencial, sin determinar específicamente si es en relación de significados locales o globales, pero que sumadas las informaciones por la lectura, los saberes previos, el hecho de observar las imágenes, estar en contacto de manera grupal en el

quehacer lector, entre otros, lo expresado se constituye como información relevante de una inferencia con detalles adicionales y con alcance secuencial

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:3 [este libro explica mucho más q..] (21:21)
este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:16 [cuando yo veo una imagen por e..] (20:20)
cuando yo veo una imagen por ejemplo ahí uno se fija bien en la imagen y a veces la imagen tiene un mensaje

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:17 [a veces las imágenes tienen co..] (20:20)
a veces las imágenes tienen como un mensaje como oculto o algo que quiere expresar, por eso yo creo que igual la imagen, acá por ejemplo en este texto, fue bueno porque hay cosas que uno no puede ehh... sacar de la propia mente yo creo

Del mismo modo, que el caso anteriormente explicado, los estudiantes adolescentes comentan la importancia comparativa al leer un libro álbum respecto de aquellos que les hacen leer de manera permanente o de forma tradicional. Hay un juicio inferencial, pero también hay un deseo expresado por el beneficio que es observable, en ese momento. Así, también, en el contexto de observar las ilustraciones hay una posición asumida de valorar la imagen como vehículo de comunicación y de significado y de establecer un nexo claro al enfocar el comentario de que las imágenes tienen algo subyacente (lo expresan de manera simple, como algo oculto, pero es una valoración personal adecuada).

De manera pertinente, el investigador también tuvo una interrogante en la formulación de esta actividad (un asunto que siempre ocurre cuando se desarrolla actividad de campo y más cuando la investigación es cualitativa) puesto que desarrollar un vínculo de trabajo pedagógico con estudiantes que no estaban acostumbrados a dicha herramienta didáctica podía provocar una

sensación compleja en ellos ya que después, al volver a su clase normal, presentarían dificultades al comparar lo realizado en las sesiones y lo que ellos desarrollan en el día a día. Además, consideremos que estamos ante la presencia de un tipo de libro que no está incorporado en el trabajo diario en clase de lenguaje, así como tampoco se trabaja bajo la modalidad de grupo focal.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:6 [A3: para mí la rosa simbolizab..] (53:53)

A3: para mí la rosa simbolizaba la vida del pato cuando siempre la tenía en sus detalles al momento de morir del pato la muerte recién la soltó y la dejó al lado del pato, para mí la rosa simbolizaba que era la vida del pato porque la tenía en las manos, la muerte la tenía

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:9 [A3: de una imagen podemos saca..] (81:81)

A3: de una imagen podemos sacar diferentes deducciones, desde diferentes puntos de vista, incluso podemos sacar varias historias

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:10 [A4: claro, ampliar la mente...] (83:83)

A4: claro, ampliar la mente...

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:12 [en el sentido de simbolismos, ..] (92:92)

en el sentido de simbolismos, por ejemplo, al momento de verle los ojos o sus expresiones faciales ehh, darse cuenta de que tal persona está ehh, según lo que expresa ehh, preocupada o si es que está tratando de disimular una preocupación

Este itinerario de comportamiento expresivo, a propósito del libro álbum *El pato y la muerte*, es observable con las cuatro citas anteriores (de tres informantes): son recursos para ir asociando partes específicas del relato, o de la historia, y generar las asociaciones de lo que se puede obtener a través de un imagen, donde ella puede aparecer como relevante en el texto o bien como complementaria al texto, lo que se puede derivar desde una historia y, hasta, la ampliación de “la mente” que no sería otra cosa que formulación cognitiva para llegar a elaborar alguna hipótesis.

Es evidente que este ejercicio de lectura, en que no es explicitaba a los estudiantes el carácter de las preguntas ni lo que se pretendía, demuestra que hay elaboración inferencial a partir de secuencias de la historia y por detalles adicionales de ella. El elemento de causa - efecto es observable con la expresión “*ampliar la mente*” (una expresión de índole semi formal), es decir, a partir de lo leído el estudiante lector pudo establecer que eso le puede permitir ampliar sus conocimientos.

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:1 [A1: entonces, al menos yo pien..] (12:12)

A1: entonces, al menos yo pienso que de ser una cosa perdida, por lo menos acá, (muestra la parte en el libro), ahí está mirando los pájaros, le está dando agüita o simplemente los está corriendo; entonces la cosa de que por lo menos se puede dar cuenta de que puede interactuar con su entorno y no solamente un objeto perdido que no sirve para nada

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:2 [A4: empieza a decir que eh él ..] (20:20)

A4: empieza a decir que eh él ya no ve las cosas porque da a entender de que se transformó en el mismo modelo que tenían las demás personas, estaban preocupados de la tecnología, del trabajo y de cosas que para ellos sí tienen importancia, pero no empiezan a mirar alrededor

Las implicaciones respecto de esta categoría, también se observan en el texto La cosa perdida: aquí se evidencia que hay un cuestionamiento en relación a un objeto, que además da título a la obra, puesto que la ilustración es una fuente de relación inferencial local. El estudiante lo expresa y lo hace evidente a través de su comentario cita asegurando que no puede ser una cosa sin más, sino que ella interactúa en el medio o entorno y que no es un objeto que no sirva. Es un comentario de un solo informante que agrega de forma continuada su opinión, al respecto.

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:4 [A5: aquí, se supone que todos ..] (33:33)

A5: aquí, se supone que todos son normales, pero menos él porque como él es el punto ahí

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:5 [A4: que aquí como que están to..] (40:40)

A4: que aquí como que están todos, todas las gentes igual a él...que no...que

supuestamente no encajan en la sociedad, en el tipo de modelo que tiene que seguir la persona, que es trabajar, estudiar y seguir los mismos, los mismos modelos a seguir de todos, entonces se da cuenta el niño que aquí es feliz con la misma, con la mismo tipo de persona que hay y que no es como tan raro al final, no era tan raro

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:18 [A1: otra parte que se demuestr..] (120:120)

A1: otra parte que se demuestra más que claro la conducta social de las personas, es en esta imagen, la que aparecen fumando, si usted se fija en este detalle eh no sé si de a entender de que eh siempre tiene el trabajo pegado en la mente o que no mira para otro lado

Las citas asociadas a la categoría práctica lectora, cuando los estudiantes leyeron *La cosa perdida*, reflejan una condición de criticidad: la relación vinculante con lo sucede en el entorno, con la sociedad, que se patentan con lo que sucede con el protagonista y el objeto en cuestión. El objeto, finalmente, no era tan extraño, pero lo importante es el comentario de lo que quiere la sociedad con la misma gente, de que se busca hacer de manera uniforme siempre lo mismo y sin salir del encuadre social porque seguramente así está establecido. Se grafica con la expresión “la conducta social de las personas” que siempre están haciendo sus cosas, trabajando y que no se fijan en lo que sucede a su alrededor.

Es relevante esta consideración puesto que ellos son adolescentes y las formas arquetípicas de la sociedad son cuestionadas a esa edad. Una anécdota grafica este apartado al recordar el primer momento que hubo interacción con los alumnos que iban a ser estudiantes informantes: los estudiantes comentaron, en esa primera sesión de contacto con un grupo de libros álbum, la particularidad de reconocer o levantar hipótesis, al respecto de esos textos con los cuales estaban interactuando, aún sin leerlos directamente.

Podríamos decir que sí estuvieron leyendo, adentrándose con la vista, las imágenes de los textos, “creando significados”, también. De manera libre y espontánea se presentó un momento de la interacción, entre docente investigador y estudiantes informantes, un sentido de comunidad interpretativa destacando observaciones y asumiendo necesidades para una eventual

lectura. Era un momento para involucrarse y reaccionar ante esos “libros diferentes”.

La relación inferencial se demuestra a través de los aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo visual y textual entremezclados con el nexo de sus propias experiencias y donde a partir de la fuente de información de lectura (el libro) ellos pueden interpretar y elaborar algunas hipótesis las cuales enlazan directamente con las obras ejemplificadas.

Por otra parte, la mayoría de los jóvenes informantes señala un comentario proactivo de su propia experiencia al decir que si bien es cierto su ejercicio lector no está desarrollado plenamente y, que por lo vivenciado en ambiente escolar, no hay variedad para incluir otros materiales (ya que siempre se utilizan los mismos textos de lectura), eso, genera que ellos no aumenten sus procesos lectores y de conocimiento del mundo. A pesar de eso, ellos incluso conectaron el hecho de leer un libro (tradicional) con el libro álbum involucrando una implicación didáctica de que sí es posible incorporarlo en sus clases.

- El uso de imagen restringe la imaginación

La exigencia de las distintas competencias en el contexto escolar genera también, muchas veces, ciertas restricciones. Algunos creen que con la exagerada cantidad de imágenes que existe, el ser humano puede ir perdiendo su nexo con la capacidad de imaginar. Es así que para este código, los estudiantes informantes opinan que precisamente la imagen limita esa capacidad humana. Aunque también, hay otros casos en que se necesita la imagen para completar el itinerario de la comprensión. El aumento gradual de las imágenes en los libros genera una actividad emocional y ductil en la inteligencia del lector otorgando valor a las relaciones entre ilustración, imagen y texto.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:13 [si usted no hubiese puestos la..] (17:17)
si usted no hubiese puestos las imágenes, yo me hubiese imaginado al protagonista y no me lo hubiese imaginado... mmm no sé... desnudo, me hubiese imaginado un indigente como esos con qué...con tipo II no sé puh II medio tapado con ropa rajada, pero bueno cuando vi el libro me di cuenta que no era lo que yo creía, era un hombre totalmente desnudo, estaba desnutrido, era más delgado que los otros. Y los aldeanos, yo me hubiese imaginado gente normal... pero ahí sale más gente gordita

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:20 [a veces limita la imaginación,..] (22:22)
a veces limita la imaginación, porque esta todo explícitamente ahí, o sea no nos deja a la imaginación casi nada, porque ya están impresas ahí las imágenes

Por otra parte, las siguientes citas indican que la imagen ayuda a entender lo que se quiere decir:

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:14 [la imagen ayuda a entender lo ..] (17:17)
la imagen ayuda a entender lo que quiere decir el escritor también

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:15 [como para ayudar a entender me..] (18:18)
como para ayudar a entender mejor la idea prácticamente eso

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:46 [A5: yo creo que son un buen co..] (22:22)
A5: yo creo que son un buen complemento a la hora de leer las imágenes, porque complementan el entendimiento de la lectura, o sea, la asocia con lo que en verdad está pensando el autor

Esta perspectiva se amplifica al momento de agregar la relación autor escritor puesto que también relacionan el vínculo entre lo que quiere decir el autor de la obra uniendo la expresión creadora con lo que está, eventualmente, pensando el autor/ilustrador. Tiene que ver, también con el índice de expectativas, que muy bien comenta Colomer (2005) ya que los lectores, en muchas ocasiones logran asumir definiciones de tipo connotativa y hacen relaciones de ideas con grado de atribución, independiente de que no sea así

en la realidad. Los ejemplos de las citas contribuyen a explicitar el grado de frecuencia en su apareamiento y creencias cuyo marco general es que la imagen ayuda, favorece la comprensión de un texto.

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:3 [A mí me llamó la atención fue ..] (21:21)
A mí me llamó la atención fue la cantidad de imágenes y el poco texto que hubo, y a pesar de eso, que al final se pudo rescatar demasiado, mucho información a pesar de que había poco texto y casi pura imagen eso me llamó mucho la atención

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:8 [un ejemplo este libro si no se..] (45:45)
un ejemplo este libro si no se tienen imágenes y solamente ese texto yo no me hubiese imaginado la historia como ahora la veo con imágenes

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:14 [entonces la imágenes también n..] (79:79)
entonces la imágenes también nos hacen entender el mensaje

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:30 [A4: es como que muestra una im..] (228:228)
A4: es como que muestra una imagen por cada texto que se ve por ejemplo ahí dice lo del maestro, lo del maestro y se muestra una imagen del maestro como para uno hacerse una idea yo creo que eso

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:2 [A3: O por ejemplo el... cuando e..] (45:45)
A3: O por ejemplo el... cuando está el tío con... leyendo como cartas que parecen cuentos (hojea el libro y busca la imagen). Si leyera el texto podría decir que no está feliz por algo, pero esto me dice que no está feliz por algo económico...

La presencia de la imagen en los libros álbum despierta desplazamientos interesantes puesto que aun los estudiantes creen que un texto se lee de manera dual y divergente. Es decir, dos elementos movidos en dos planos diferentes. Sin embargo, las citas asociadas a los códigos indicados presentan, en los cinco ejemplos, ese desplazamiento a una explicación de indole constructiva: *es como muestra la imagen, la imagen nos hace entender el mensaje, etc.*

Esta perspectiva se amplifica al momento de interrelacionar las ideas; el andamiaje verbal de los estudiantes se escala a la comprensión de lo leído y observado puesto que, al parecer es muy interesante dejarse “confiar” por las imágenes tanto en los lugares observados como en lo que desarrollan los personajes.

La imagen, por cierto, aparece como un vehículo de conexión para darse cuenta de algunos elementos de la historia o de recursos significativos en el ejercicio lector. Aunque no hay guiños a la mirada intertextual, hay alusiones a conectar realidades, observar su importancia, establecer rasgos opinantes claros en la discusión y entender que la lectura también es una forma de buscar pistas y de exigirse, vía la reflexión, ante el panorama de la imagen y de la ilustración.

La figura siguiente, denominada network, concentra los hilos conductores del ámbito de “ejercicio lector” recogiendo de manera sintética las modalidades operantes de lo observado en la suma de citas, donde se ha presentado de manera explicativa las más relevantes y que ponen en juego la realidad de los estudiantes, de un grupo de ellos, al entrar en contacto con los libros álbum.

A través de este mapa referencial global podemos observar una representación gráfica de las redes que se asumieron, en el análisis de la recogida de información y que incluye las categorías y subcategorías, el área de las citas, los códigos, las diversas anotaciones, según sea el ámbito de estudio. Dichos elementos se encuentran también en la sección anexos a fin de que se observe toda la información relativa a la definición de las distintas unidades textuales que se unen en ella.

4.2. Aprendizaje con los medios audiovisuales

En este ámbito se consideró la modalidad del aprendizaje a través de distintos recursos audiovisuales. Se trató de observar y dar cuenta respecto de los grados de conocimiento y comprensión acerca de los medios de comunicación y recursos, también pedagógicos, que facilitan el aprendizaje y su uso según diversos contextos y fuentes. Incluye habilidades para ser usuarios competentes y críticos frente a los distintos “textos” de los medios audiovisuales. Es un factor logístico de desarrollo educativo y contiene la estrategia de considerar a los estudiantes, acorde a las necesidades de estos.

Respecto de los hallazgos asociados a este ámbito, el análisis da cuenta de cuatro comentarios citas los que aluden a la situación de cómo los estudiantes han accedido al mundo de lo audiovisual. La referencia inicial es por la experiencia desde niños hasta llegar a la adolescencia donde la mayor incidencia, podríamos deducir, está vinculada a la adquisición de bienes culturales y tecnológicos. Aunque no fue tema de esta investigación ni se consultó por ello, una especialista como Morduchowicz (2008) la menciona como un eje relevante para el acceso. Por extensión podemos vincular lo dicho por los estudiantes al tenor de su comportamiento, ya que está comprobado que los hogares con mayores recursos acceden con mayor propiedad a los medios audiovisuales y tecnológicos.

Por lo tanto, lo citado está en consonancia con lo experiencial y con el uso de dichos bienes asumido cuando la familia ha adquirido un bien o un computador, como es el caso de lo indicado por uno de los estudiantes. La gratificación está asociada al televisor y al computador, entre otros; y no así a los recursos audiovisuales educativos. En conclusión, el ámbito doméstico cruza este apartado y las referencias son de índole asociativa a la infancia y a la adolescencia. Nada se menciona respecto del consumo, tampoco; ni de lo que generan sus mensajes para la sociedad.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:1 [cuando nosotros generalmente s..] (6:6)
cuando nosotros generalmente somos pequeño nos dedicamos que, simplemente a jugar con lo que es la pelota, estudiar jugar estudiar, y los medios de comunicación de masas, lo medio audiovisual no lo tomamos mucho en cuenta, cuando ya pasamos cambiamos de etapa a la adolescencia ahí recién ya nos llama la atención los medios audiovisual, no hay una edad definida, pero yo pero si una etapa en la que se da cuando pasamos a la adolescencia

Se reconoce que hay un fuerte componente de uso de los medios de comunicación en sus experiencias como estudiantes adolescentes. La evidencia se encuentra en el hecho de que en los primeros años la conexión es frente de un televisor junto a la acción de jugar a la pelota, preferentemente; con el tiempo y la cercanía a una etapa compleja como es la adolescencia el acceso a otros medios se hace más evidente. Esta disposición es importante puesto que está acompañada de expresiones modalizantes (nosotros y el yo): como cuando somos pequeños (...) no nos llama la atención, los medios audiovisuales no los tomamos mucho en cuenta , lo que da cuenta de una explicación ajustada a las distintas edades o etapas que ellos experimentan.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:5 [más que nada eso se dio cuando..] (9:9)
más que nada eso se dio cuando chico, cuando uno empezó a ocupar computadores

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:2 [audiovisuales, medio de comuni..] (14:14)
audiovisuales, medio de comunicación, desde pequeño yo recuerdo.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:3 [en mi caso también, desde pequ..] (20:20)
en mi caso también, desde pequeño eh, ha sido importante eso, pero más que nada cuando tuve mi primer computador, ahí fue el momento en quee... todo era más visual

Respecto de una cita con vínculo educativo, la única, da cuenta de la manera que el estudiante relacionó el uso de los medios audiovisuales,

vinculado a la imagen y las materias que le pasaban, con su proceso formativo educacional. Con esto podríamos inferir que los alumnos tienen asimilados diferentes modos respecto de este recurso y medio de acuerdo a sus representaciones que van en sintonía con sus experiencias.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:37 [A5: yo en mi caso, iba a un co..] (40:40)
A5: yo en mi caso, iba a un colegio que era muy especial, había niños con mucho problema, pasaban con pura imagen y poca escritura. Así que se me hace mucho más fácil interpretar con lo dibujo y cosa así

Podemos decir, que los estudiantes informantes tienen sus “identidades” cruzadas entre el mundo de lo escrito, que es preferente en el ámbito escolar y lo que viven en el mundo popular y de las comunicaciones con todo el influjo que ello conlleva. Sin duda que interactuar con un libro álbum los deja con una puerta de entrada para que incidan en el acceso, significado y uso de nuevas herramientas. En este caso es una herramienta didáctica, pero también es un objeto cultural estrechamente ligado, por las temáticas que varios títulos traen, a la identidad adolescente y a las problemáticas de la vida cotidiana.

Es evidente, que existe una preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual, sin embargo, ellos también reclaman una educación, al respecto. La idea es que lo cultural fuese o tuviese un papel protagónico en sus vidas. Las citas que siguen ejemplifican las preferencias complejas, y hasta contradictorias, de ver el tema del aprendizaje y de la lectura:

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:43 [yo creo que hay que educarse p..] (75:75)
yo creo que hay que educarse para leer las imágenes

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:15 [en mi caso no, I yo prefiero v..] (65:65)
en mi caso no, I yo prefiero ver un vídeo explicativo a leer

Si toda esta producción de citas existe, es porque hay un relato social y cultural presente en los estudiantes. Es evidente, que ser un lector toma tiempo y aprendizaje. En el ejemplo citado, un estudiante menciona lo que Duran (2009) ha explicado muy bien en *Álbumes y otras lecturas*: la necesidad de aprender y educarse en la cultura de las imágenes. Sin embargo, la cita más abajo indicada, señala lo contrario con una afectación: otro estudiante no prefiere leer, sino ver un video.

La respuesta a este dilema debiera estar en el sistema escolar porque ser un lector significa, en palabras de Chambers (2007) leer por sí mismo; pero, agregamos, leer también es una oportunidad para observar e indagar nuevos problemas, aceptar nuevos materiales y a tener una nueva práctica lectora.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:16 [lamentablemente en esta genera..] (67:67)
lamentablemente en esta generación es así, preferimos ver cómo se hace el ejercicio y que nos llegue, o sea poner unas simple palabra y que ya salga un montón de vídeo, a que buscar páginas por página, paso a paso

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:27 [prefiero así, que tenga más im..]
prefiero así, que tenga más imagen y poco texto

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:34 [generalmente, nuestra memoria ..] (219:219)
generalmente, nuestra memoria se va a dar más con imágenes que en sí el texto. Yo creo que mediante imágenes es más fácil de aprender y que se va a quedar plasmado, que unas cantidades de letras y palabras que decir yo creo que es mejor una imagen que, no sé, una imagen vale más que mil palabras

El resultado para estas tres citas comentarios es que estamos en presencia de preferencias complejas y consolidadas, en algunos casos. Esto quiere decir que para un estudiante la lectura, y la lectura con imágenes, le afecta en cuanto a su comprensión y en cuanto a su atención de vida escolar e inclusive, hasta en el área de la emocionalidad (*lamentablemente esta*

generación es así...). Por otra parte, está el hecho de indicar que es más fácil el aprendizaje mediante las imágenes, puesto que así queda más plasmado lo leído y lo observado.

Es igualmente necesario, entonces, reconocer los comportamientos de nuestros lectores y tender a respetar lo señalado ya que aparecen los gustos, las creencias, las similitudes, las excepciones, los propósitos de acuerdo, también, a lo que están experimentando estos jóvenes lectores. La marca de que una imagen vale más que mil palabras grafica la idea de que un estudiante debe darse o brindarse un descubrimiento, generado por alguien (profesor o mediador) y ejercitar lo que se ha indicado como un factor de almacenamiento: la memoria.

- Conocimiento reflexivo

En este contexto, convengamos que la lectura es un procedimiento esencial para enriquecer saberes integrados (si seguimos a Mendoza Fillola) lo que posibilita el acceso a un incremento personal de otras experiencias, habilidades y conocimientos. El problema que se presenta, frecuentemente, en los estudiantes es el abordaje sistemático de una variable clave para el aprendizaje: el conocimiento reflexivo de la actividad lectora.

En este plano, el estudiante muestra su reacción, sus juicios de valores y sus aportaciones personales en el sistema de referencia que conoce: determinados textos, determinadas lecturas en un acto, por lo general, de recepción pasiva. Como hemos dicho, la relación vinculante de los medios audiovisuales, en la mirada de los jóvenes estudiantes, no fue más explícita para las modalidades de bienes culturales y tecnológicos, así como de la interacción en el sistema escolar.

Sin embargo, hubo mayor diversificación al momento de relacionar la subcategoría asociada al conocimiento reflexivo que, de forma extensiva, tiene un gran índice de citas. Por un lado, transitó desde la construcción mental de la imagen, el favorecimiento del pensamiento crítico y reflexivo hasta la

comprensión literaria que no requiere el uso de imagen y la integración de imagen y texto, por ejemplo, como elemento pertinente para el aprendizaje literario; por otro lado, la vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes también fue un elemento incidente en la subcategoría del ámbito en comento.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:3 [siento que el complemento imag..] (5:5)
siento que el complemento imagen es más para el niño que... ya está recién aprendiendo a leer. Y ahí el niño, se da el caso de que encuentra poco texto y necesita un complemento para entender, para recién entender la idea general,

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:6 [lo mismo que los libros que un..] (11:11)
lo mismo que los libros que uno leía cuando chico eran grandes y de tapa dura y tenían muchas imágenes.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:12 [los niños pequeños yo creo que..] (15:15)
los niños pequeños yo creo que les llama la atención los dibujos, las imágenes, los colores, entonces por eso es más llamativo pero a mí, en lo general no me gusta

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:51 [Yo creo que para los niños; co..] (15:15)
Yo creo que para los niños; como dijo mi compañero, está bien un libro con imágenes, porque ellos se van por la visión, porque todavía no saben entender un texto y relacionar las cosas

En esta subcategoría, consideramos el conocimiento reflexivo, con algunas citas códigos de refrendación, las cuales atienden a responder de los impactos que se reciben (del entorno, pasado o bien, desde su propia experiencia). El joven, o estudiante, entiende el lugar que tiene de acuerdo a su creencia y reflexión y en un todo más amplio incluye la valoración respecto de cómo aprenden o cómo se comprometen en el proceso de abordaje disciplinario o temático (las materias de enseñanza). En ese sentido, la forma de operar para dar un juicio crítico y reflexivo exige esfuerzos personales y permanentes. En este caso, llama la atención la forma de conectar la expresión texto e imagen y en ello buscar significados.

Es evidente que hay un trasfondo por reafirmar un ciclo completo: ser crítico y asociar la imagen y el texto. Para el caso del contexto de aula, es una forma de conocimiento y se da como un análisis y propuesta global que orienta la acción ante una serie de problemáticas que incluyen técnicas, diálogos, actitudes y enseñanza aprendizaje. En este sentido, está vinculado a una herramienta didáctica, el libro álbum como elemento pertinente para el aprendizaje literario juvenil: para el primer ejemplo, un subgrupo de los estudiantes confirmó que la comprensión literaria no requiere del uso de imagen, por ejemplo:

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:4 [ya el adolescente, pongámosle ..] (5:5) (Super)
ya el adolescente, pongámosle dentro de los doce años en adelante, en ellos ya tienen la capacidad de concentración y de poder entender un texto, entonces no necesita una imagen, siento que estuvo de más

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:11 [entonces creo que la imágenes ..] (15:15)
entonces creo que la imágenes no son necesarias, bueno para nosotros

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:42 [yo creo que estamos tan acostu..] (73:73)
yo creo que estamos tan acostumbrados, por ejemplo a nuestra edad a leer, leer, leer y no tener una imagen, yo creo que sería más texto

Sabemos que la comprensión de los textos pasa por el análisis como un mapa lleno de pistas que hay que descubrir, y que todos los elementos que allí están contenidos son dables de entrar en juego con el lector. Sin embargo, los ejemplos derivados de la indagación señalan lo contrario: las imágenes no son necesarias, se prefiere más el texto (o lo que se considera como texto en mirada tradicional, es decir, solo lo que está escrito); la imagen está asociada al mundo infantil y que al llegar a la adolescencia algunos piensan que ya no se necesita para entender un “texto”. La explicación, en parte, entonces, puede estar en la relación social que tiene la lectura.

El aprendizaje de ella se realiza por múltiples medios y lo consignado demuestra que hay que formar a los nuevos lectores con una perspectiva más globalizada y pertinente a los tiempos; también, se puede agregar que ello obedece a las formas en que se han transmitido las lecturas.

Manresa (2013) ya lo indicaba, al comentar que hay una tradición educativa por estipular un espacio para la lectura común, individual, o colectiva pero conectada a la visión de la obligatoriedad. Es posible que un margen, o porcentaje de estudiantes, considere normal leer sin imágenes, sin ilustración, porque ese vehículo de comunicación lo encuentran en espacio extra escuela vía otros medios.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:23 [(128:128)

A5: yo siempre me imagino todo así en la cabeza así que, donde estoy acostumbrado a dibujar y todo eso, leo la historia y ya me leo toda una historia acá

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:24 [A5: a mí con leer una historia..] (130:130)

A5: a mí con leer una historia así un libro, no, soy lento para leer, pero ¿por qué soy lento para leer? porque me voy imaginando todo lo que va pasando acá, imagen por imagen por imagen por imagen, como un video que tengo mientras estuve leyendo

Con todo, es interesante resaltar que también hay ejemplos que resiguen una pista de mayor amplitud a la versión anterior dando prioridad a relacionar situaciones de experiencia educativa o artística incluyendo el componente de la imaginación. Es la forma de resolución que tienen algunos estudiantes (en este caso es uno) que involucran otros espacios y van construyendo su aprendizaje de lectura de manera amplificada y asimilando una mayor riqueza funcional para lo educativo: en el caso del ejemplo, incluyendo el dibujo y ocupando la imaginación al momento de leer.

- Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes

El aspecto reflexivo, es abundante en citas, al respecto, ya que los estudiantes van adecuando sus opiniones, de acuerdo a lo que observan y leen. Lo que se presenta en las siguientes citas da cuenta de la expresividad para señalar valoraciones que inclusive conectan con la realidad que existe en el territorio de la segunda región de Chile en que durante los últimos diez años ha sido creciente la llegada de distintas personas en busca de mejores horizontes laborales y de desarrollo social.

Por ejemplo, el tema de la migración fue destacado a propósito de la lectura *La jardinera*, y el libro *La isla*, debido al hecho que se convive, en la región, con personas de otros lugares de Sudamérica. Saber lo que piensan, al respecto, es una señal de cuánto puede ayudar la lectura en un afán orientador y como instrumento de socialización. Es parte de un proceso en que crece la conciencia narrativa al establecer nexos causales entre lo que sucede al interior de la obra como también vínculos entre lo que ocurre o lo que podría ocurrir en el entorno.

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:19 [el tema a fondo porque tampoco..] (275:275)
el tema a fondo porque tampoco es como un tema así como que uno lo mira y es fácil. Se puede asociar a distintos ámbitos de la vida, el rechazar a alguien solamente porque no cumple con los estándares o con un modelo que es igual que nosotros

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:20 [poniéndolo en el ámbito del li..] (218:218)
poniéndolo en el ámbito del libro, por ejemplo decían ahí que era como un monstruo y prácticamente era como que iba a causar así miedo. entonces nosotros lo mismo pensamos de la demás gente que viene entrando a nuestro país, que son, que nos vienen a quitarnos el trabajo, que tiene enfermedades, entonces uno tampoco se para y va a conocer su cultura, o va a conocer a la persona, sino que uno se hace una idea de lo, de de lo que no han dicho, no han inculcado los papás o una persona cercana, o lo mismo amigos cuando te hacen comentario, también el internet cuando te hace por ejemplo tipo broma y uno así como que dice “ah entonces está bien que uno diga tal comentario porque así son ellos po”.

.Por otra parte, la vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes es un forma de asociar reflexivamente el contenido de lo leído: es una forma de comprender valores que amplían la experiencia. Si bien es cierto son libros de ficción es una literatura que hace expandir percepciones, imaginaciones, habilidades. Son historias que han sido recibidas por los estudiantes como representación de un mundo que no es, pero que tienen vínculos con la realidad.

La historia, de por sí, les permite desplazarse por caminos que correlacionan con sus propias vivencias, muchas veces, y por sus propias experiencias inclusive de sociabilidad con las personas migrantes o de otras partes regionales de Chile, por ejemplo. Por esa razón, un estudiante lector comenta que se siente identificado con una parte o episodio de la historia o que a alguien le ha ocurrido algo parecido a lo que le ocurre a un personaje, entre otros casos.

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:22 [es más o menos cuando uno es n..] (194:194)
es más o menos cuando uno es nuevo en alguna parte, cuando uno no tiene como mucho contacto con alguien, así con una persona

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:27 [A4: o sea yo creo que porque a..] (283:283)
A4: o sea yo creo que porque alguno se sienten identificado o han pasado, o tienen amigo que han pasado por lo mismo, yo creo que igual eso les hace como eco

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:7 [A3: Eh... Lo típico del país, ge..] (49:49)
A3: Eh... Lo típico del país, gente que viene del sur a trabajar al norte.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:9 [A5: Porque los extranjeros tam..] (63:63) (Super)
A5: Porque los extranjeros también les gusta tener plantas, por ejemplo en Perú mi vecina, mi tía tiene puras plantas y llegó acá y quedó así de espaldas (hace gesto con la mano) porque no veía casi nada de plantas...

La lectura les ha hecho identificarse con una realidad que es creciente en la región del norte del país. Hay una proyección de lo que leyeron en las dos historias y los puntos de contacto con la llegada de personas de varios países latinoamericanos a la ciudad de Antofagasta por el boom de la minería y de los negocios. La ciudad ha aumentado su población así también han llegado otras costumbres, nuevas comidas y alimentos; bailes y tradiciones de las comunidades y las personas se han ido incorporando paulatinamente a la región en los últimos diez años.

La lectura, entonces, se presenta como una transacción puesto que lo que leen, en alguna medida, se presenta en la sociedad. Este elemento sería un reto para los docentes al articular imágenes, historia y realidad al contexto del estudiante. Eso posibilitaría un trabajo de aula que extienda horizontes culturales, ayude a la formación literaria y aumente la práctica lectora en el alumnado. La idea del cosmopolitismo²²³ sería una interesante fórmula para adentrarse en la literatura de libros álbumes en la región para todo su contexto escolar.

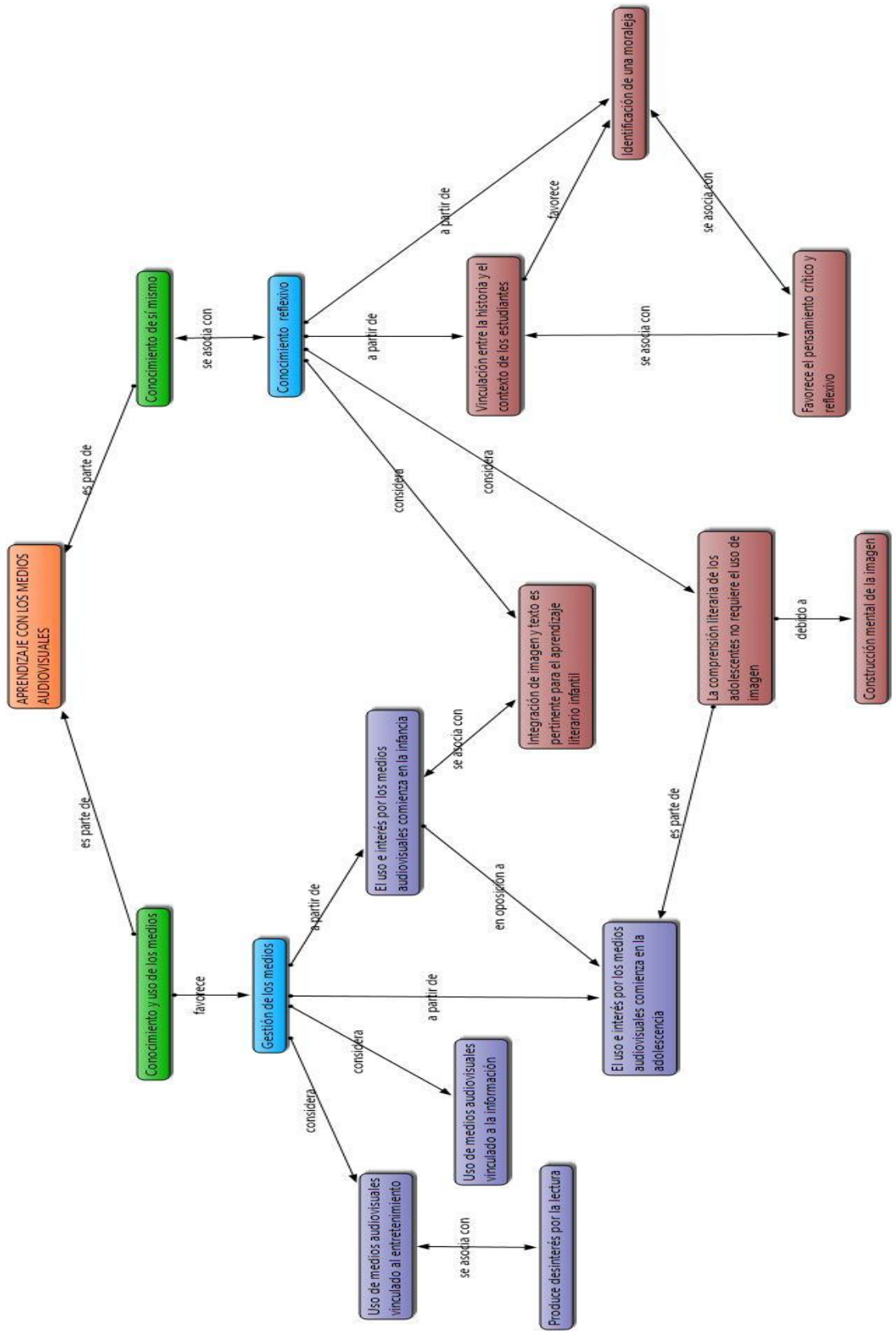
P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:17 [sí se darían cuenta de de la r..] (224:224)
sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso

El comentario positivo acerca de que estar en contacto con un libro puede generar el aumento de una capacidad interpretativa; la posibilidad de generar más opiniones, u opinión con contenido, lo que puede constituir un trabajo lector apropiado si se incorpora una herramienta didáctica novedosa. Los propios informantes indican, sin saberlo disciplinariamente, los elementos que están involucrados en dicho quehacer del conocimiento reflexivo: potenciar una habilidad, interpretar ideas, interactuar entre el texto, libro, y el lector, el estudiante.

²²³ Esta idea se recoge en La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes de Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (coords)

Sin expresarlo directamente, hay fragmentos que dan cuenta de una búsqueda para leer mejor además de distinguir un tratamiento formativo para ampliar sus experiencias lectoras. Se desprende, también, de lo anterior, que los propios estudiantes ponen atención en una solicitud o pedido por tener mejores experiencias de lectura en la escuela.

El siguiente gráfico network representa la red de conceptos que integran este segundo ámbito que correlacionó la gestión de los medios con el conocimiento reflexivo. Las distinciones establecidas en el mapa indican las formas en que la indagación observó los elementos derivados del propio relato de los estudiantes. Es la suma de los hallazgos lo que ha hecho la figuración gráfica atendiendo a los conceptos, las categorías y las subcategorías que dispuestas en relación nos dice una fotografía de cómo se organiza en nuestros informantes los vínculos de acontecimientos, experiencias y conocimientos desprendidos de la lectura.



4.3. Expectativas acerca del libro álbum

El tema de las expectativas, sin ahondar en elaboraciones teóricas, están graficadas a partir de las ideas de Mendoza (2005) y Colomer (2009) en el sentido del tratamiento del horizonte de expectativas que tienen los adolescentes en su conexión con la lectura y la literatura. Allí cabe la ligazón entre la lectura de los textos, la lectura de la palabra, y la lectura del mundo. Se grafica directamente en cómo un lector recibe una obra con sus propias ideas y sentimientos y que dependerá, además, de los marcos culturales, educativos y sociales²²⁴ en que se encuentre dicho receptor/lector.

- Construcción de significados

Una subcategoría relevante está vinculada a la construcción de significados. El tema tiene matices variados, puesto que al existir un distanciamiento, muchas veces, con la actividad de leer no siempre se presta atención a ello. Sin embargo, también, hay presencia del interés por relacionar lo que se lee con el contexto o entorno, como es el caso de las siguientes citas:

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:2 [A4: empieza a decir que eh él ..] (20:20)

A4: empieza a decir que eh él ya no ve las cosas porque da a entender de que se transformó en el mismo modelo que tenían las demás personas, estaban preocupados de la tecnología, del trabajo y de cosas que para ellos sí tienen importancia, pero no empiezan a mirar alrededor

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:4 [A5: aquí, se supone que todos ..] (33:33)

A5: aquí, se supone que todos son normales, pero menos él porque como él es el punto ahí

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:5 [A4: que aquí como que están to..] (40:40)

A4: que aquí como que están todos, todas las gentes igual a él...que no...que supuestamente no encajan en la sociedad, en el tipo de modelo que tiene que seguir la persona, que es trabajar, estudiar y seguir los mismos, los mismos modelos a seguir de todos, entonces se da cuenta el niño que aquí es feliz con la misma, con la mismo tipo de persona que hay y que no es como tan raro al final, no era tan raro

²²⁴ Es un concepto que viene de la teoría de la recepción y que cruza con el horizonte de experiencias de un lector (Jauss, 1986) .

De la lectura del libro álbum *La cosa perdida* es observable cómo tres estudiantes comentan ese enigma de estar en un mundo que, al parecer nadie entiende, porque todos van haciendo sus cosas, pero yendo hacia ninguna parte. Aunque el relato cuente una indefinición, por la época retro futurista en que transcurre, los jóvenes lectores activan sus conocimientos y los relacionan con el mundo: diferencian, entonces, la función de lo esencial de lo inútil; que existe en la sociedad una forma de hacer las cosas casi siempre igual, y que un lector puede darse cuenta de las cosas homogéneas de la sociedad a través del arte o a través de la lectura.

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:18 [A1: otra parte que se demuestr..] (120:120)

A1: otra parte que se demuestra más que claro la conducta social de las personas, es en esta imagen, la que aparecen fumando, si usted se fija en este detalle eh no sé si de a entender de que eh siempre tiene el trabajo pegado en la mente o que no mira para otro lado

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:19 [A4: están estresados por el tr..] (121:121)

A4: están estresados por el trabajo, entonces están esclavizados por la tecnología que en muchas imágenes mostraba como que el hombre estaba esclavizado por la tecnología, por las máquinas

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:20 [A3: aquí también se muestra un..] (123:123)

A3: aquí también se muestra un dibujo, también está siendo como un hombre controlado por las máquinas, también hay una escultura de unos hombres que están como con unas teles en la cabeza y están conectados, yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología, pero era una estructura yo creo que quiso decir eso

Es clave la asociación o la relación entre el texto y otros elementos de la misma ficción, pero también es significativo el proceso de lectura crítica pues el texto les ha planteado un procedimiento de análisis: el texto es comprensible, pero es la suma de lo hallado en el texto y la otra parte, en las ilustraciones. Esa es la razón de por qué un estudiante lector señala “aquí se muestra un dibujo...” Así, también, los lectores observan que la historia los lleva por un desarrollo paralelo: descifrar significados del relato, pero también van armando

piezas en su relación con el mundo circundante. Hay un mecanismo de criticidad, además, con resonancias directas a que nuestro mundo está esclavizado por la tecnología y por las máquinas.

Es la reflexión ante la mirada ideológica actual y comprobar que muchos avances en pos del progreso son sensibles a la humanidad. Dicho de otra forma, las citas son la muestra de la socialización cultural: un libro álbum como *La cosa perdida* graficando cómo se ve la sociedad. El libro como documento artístico y como documento de expresión social o de transmisión cultural.

Este elemento importante para el desarrollo lector, de construcción de elementos significativos a partir de una lectura, tiene relación con un proceso que se construye de manera individual, pero también de forma colectiva (que es lo que ocurre muchas veces en aula) entre profesor y alumno(s) en permanente interacción. Para esa construcción es clave el discurso, el lenguaje en un marco amplio de contribuciones. El proceso de enseñanza aprendizaje en lectura es una forma de construir sistemas de significados compartidos relativos a contenidos y a procesos educativos

En este contexto hay una diferenciación en la comprensión de lo visual y textual, de acuerdo a cada persona, en este caso, estudiante informante lo que introduce una forma de percepción acerca de las cosas, del mismo proceso de lectura y de las comprensiones que están relacionadas con las diferentes historias, así como las relaciones entre pares a propósito de procesos comprensivos:

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:37 [no todas las personas perciben..] (58:58)
no todas las personas perciben de la misma manera, como por ejemplo Ivo (apunta a un compañero), percibe mejor cosas de texto o también Coni...y otras entienden mucho mejor las imágenes

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:38 [es que eso yo lo veo desde par..] (63:63)
es que eso yo lo veo desde parte de cada persona, por ejemplo que si ponen este tipo de libro, al Ivo por ejemplo, le sería mucho más difícil y se desconcentraría más, pero hay personas que sí les beneficiaría

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:48 [A4: es que hay personas y pers..] (20:20)

A4: es que hay personas y personas yo creo...es que por ejemplo mmm, cuando yo veo una imagen por ejemplo ahí uno se fija bien en la imagen y a veces la imagen tiene un mensaje pero para la persona que lo está leyendo así como a la rápida o que no le interesa prácticamente el texto, ve la imagen y lee el texto y.. era...no le interesa nada más que eso

- Intertextualidad

La intertextualidad, de manera sucinta, aparece como un elemento integrador en que se consideran saberes múltiples desde el área literaria, lingüística, artística, cultural, en general, que son conectados o relacionados por un estudiante al momento de interactuar con una obra específica. Para el caso que se indica su funcionalidad se encuentra marcada en cinco momentos en razón de la comprensión e interpretación de episodios o partes vinculadas a alguna imagen.

Es un concepto, para los estudiantes del estudio, desconocido; del que no tienen antecedentes y del que tampoco recuerdan presencia como contenido en otras materias ya que solamente aparece como elemento del currículo en una página del programa de estudio, pero no está anclado en el quehacer docente como una estrategia de lectura o como una innovación en las estrategias didácticas de la enseñanza aprendizaje de la formación receptora.

Las evidencias de asociación intertextual mínimas, puesto que los ejemplos de citas son pocos desde la transcripción, están contenidas en los siguientes ejemplos los cuales verifican algunos referentes y algunas adaptaciones o nexos que han sido activados de manera espontánea sin mayor referente de conocimiento (que pudiera haber sido agregado en el comentario):

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:26 [A3: eh yo, sí lo podría vincul..] (39:39)

A3: eh yo, sí lo podría vincular a algunas películas

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:28 [A3: no se poh, en una película..] (45:45)

A3: no se poh, en una película vi de que como una barca mas o menos, claro, de que el personaje principal sentía que lo perseguía como la muerte, pero no sentía miedo de ello, simplemente dijo como que ya, me va a llegar la hora, prefiero vivir, entonces tipo así película así se puede vincular con este tipo de...o igual canciones, música también se puede considerar, por ejemplo, el otro día escuché una canción de que hablaba de una mamá de que ella había tenido un hijo y que el hijo no la valoraba y que gracias a eso se murió ella misma entonces cosas así canciones que cuentan historias cortitas

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:29 [A5: mmm tiempo, podría ser lo.....] (47:47)

A5: mmm tiempo, podría ser lo...lo que se me ocurre como cierto punto es el fantasma de la navidad...eso podría ser uno, ya el tipo, el principal, no me acuerdo como se llama realmente era un desgraciado hasta cierto punto y después que fue aprendiendo que la muerte le iba a llegar fue viviendo la vida poco a poco, disfrutando los pequeños momentos que puede dar, las cosas tristes que puede tener, ir apoyando todo lo que él puede conocer y eso mismo dejando una propia marca que aunque él no esté o esté igualmente lo van a recordar

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:23 [A3: una pintura, sí] (45:45)

A3: una pintura, sí

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:31 [A3: un ejemplo, yo he visto pi..] (45:45)

A3: un ejemplo, yo he visto pinturas de Picasso y él da mucho a dar sus emociones a través de la pintura la manera como traza las líneas son, no tiene un patrón de imagen sino que es como todo, igual que este libro; la imágenes son como difuminadas y toda esa cosa

Son ejemplos simples en que los estudiantes lectores mencionan algunso nexos y vasos comunicantes con algún arte específico o un autor, como es la mención del pintor Picaso. Esta dimensión habría que orientarla en los estudiantes con el objetivo de dinamizar la comprensión e interpretación de una obra, adentrarse en las diversas conexiones que puede presentar un texto con otros y renovar el conocimiento de los estudiantes o actualizarlos. Las claves intertextuales que están presente en todo texto pueden deparar interesantes registros de reelaboración del contenido estético o las referencias

culturales. En los ejemplos, podemos citar, las pinturas de Picasso, el hecho de escuchar canciones o ver una película

- La imagen representa la historia contenida en el texto

Este aspecto referido a la dimensión de la imagen contenida en la historia (en la familia de acerca de la imagen) reviste el aprecio, dentro de un texto, de los colores, las imágenes, las figuraciones visuales. Es apreciar el espesor de la imagen, de la gráfica, de manera atenta y en forma tal que se deb ser capaz de percibir y darse cuenta acerca de los recursos que se han utilizado de manera gráfica. Ejemplos, al respecto es lo que se evidencia a través de las siguientes citas:

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:5 [eran fríos, eran más los tonos..] (27:27)
eran fríos, eran más los tonos opacos. entonces me di cuenta que como la historia no era una historia feliz, porque nos damos cuenta de que al final al tipo lo echan y todo, entonces nos damos cuenta que dependiendo de las imágenes también se representa la historia porque las imágenes eran triste de acuerdo al cuento, entonces igual se complementa

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:3 [A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas p..] (41:41)
A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas personas (indica dos personajes que aparecen al lado de un auto en las primeras páginas del libro) no se veían tan felices en comparación con la primera página (hojea el libro)... eso fue como... algo me quiere decir. Después al pasar del tiempo me di cuenta que se debía a que habían problemas por una depresión y... tuvieron que emigrar supongo.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:4 [en la primera página, no en la..] (4:4)
en la primera página, no en la segunda creo. Salía la niña y su abuela caminando y había otro grupo de personas y esas personas no se veían tan felices, era como que tuvieran problemas, entonces ahí fue cuando me empecé a interesar, porqueeee sin nada de texto me había creado... por lo menos una imagen, que después descubrí que no era tannn incorrecta, estaba correcta en sí, que tenían problemas económicos.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:13 [A3: que no es necesario que es..] (93:93)
A3: que no es necesario que esté escrito tampoco para que uno se dé cuenta

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:14 [acá en cambio lo dice, o sea l..] (97:97)
acá en cambio lo dice, o sea lo representa, creo

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:5 [eran fríos, eran más los tonos..] (27:27)
eran fríos, eran más los tonos opacos. entonces me di cuenta que como la historia no era una historia feliz, porque nos damos cuenta de que al final al tipo lo echan y todo, entonces nos damos cuenta que dependiendo de las imágenes también se representa la historia porque las imágenes eran triste de acuerdo al cuento, entonces igual se complementa

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:3 [A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas p..] (41:41)
A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas personas (indica dos personajes que aparecen al lado de un auto en las primeras páginas del libro) no se veían tan felices en comparación con la primera página (hojea el libro)... eso fue como... algo me quiere decir. Después al pasar del tiempo me di cuenta que se debía a que habían problemas por una depresión y... tuvieron que emigrar supongo.

A pesar de estar inmersos en una sociedad de imágenes, llenos de colores, señales, símbolos, entre otros, nuestra percepción nos sigue derivando, en algunas ocasiones, equívocos. Ante la pregunta de ¿cómo le llegan las imágenes, los colores a los lectores, estudiantes, jóvenes? La respuesta más ambiciosa sea que a través de distintas fuentes donde, por naturaleza básica es a través de la vista su entrada cerebral.

Sin embargo, los estudiantes dimensionan ese acto de mirar yendo y colocando atención al estímulo. De hecho, indican que tienen que volver a mirar, “*me fijé...*”, con lo que se deja abierta una puerta para también educarse en la percepción, en la primera habilidad, la de percibir, observar. Lo que es un asunto, también, para extender a la escuela en su rol formativo de la tradición cultural y de las formas reveladoras que nos entrega la opción de saber explorar la realidad a través del lenguaje visual.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:4 [en la primera página, no en la..] (4:4)
en la primera página, no en la segunda creo. Salía la niña y su abuela caminando y había otro grupo de personas y esas personas no se veían tan felices, era como que tuvieran problemas, entonces ahí fue cuando me empecé a interesar, porqueeee sin nada de texto me había creado... por lo menos una imagen, que después descubrí que no era tannn incorrecta, estaba correcta en sí, que tenían problemas económicos.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:13 [A3: que no es necesario que es..] (93:93)
A3: que no es necesario que esté escrito tampoco para que uno se dé cuenta

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:14 [acá en cambio lo dice, o sea l..] (97:97)
acá en cambio lo dice, o sea lo representa, creo

Un aspecto casi instintivo, tal vez de los pocos que aun tenemos los seres humanos, se encuentra en la categoría de la imagen transmite sensaciones y emociones. Es, por lo demás, una norma cultural muy arraigada en el ser humano, es decir, asociar sensaciones, sentimientos, emociones a colores es casi un acto innato. Ya sabemos que un color provoca muchos efectos, cambios, contradicciones.

En el caso de los estudiantes informantes, refieren, a partir de pasajes de los textos, algunas asociaciones importantes pues la imagen o el color les ha provocado impresiones locales o globales, según sea, y les ha permitido elaborar de mejor forma sus comprensiones acerca de la historia. En este caso de *La isla* y *La jardinera*. El comentario de Picasso, es también un ejemplo de intertextualidad.

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:7 [yo he visto pinturas de Picass..] (45:45)
yo he visto pinturas de Picasso y él da mucho a dar sus emociones a través de la pintura la manera como traza las líneas son, no tiene un patrón de imagen sino que es como todo, igual que este libro; la imágenes son como difuminadas y toda esa cosa

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:9 [según los colores como decía (..) (57:57)
según los colores como decía (nombra a participante 3) también se puede transmitir lo que quiere decir más o menos el texto y que que es lo que esperamos del texto por ejemplo, si hubiera colores más así como vivos quizá, hubiéramos imaginado que la historia iba a ser como entre comillas feliz, pero hay tonos muy oscuros, muy así como que representan historia tristes, como apagada

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:10 [lo colores dieron a entender m..] (59:59)
lo colores dieron a entender más o menos cómo iba a ser la sensación o sea o el sentimiento

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:12 [claro, porque el tono opaco o ..] (63:63)
claro, porque el tono opaco o tétrico así, da a entender de que iba a ser como algo de suspenso, tal vez de tristeza o de miedo, entonces ya con solamente el color ya teníamos una percepción de cómo más o menos iba a ser la historia

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:6 [A3: El ambiente anímico] (25:25)
A3: El ambiente anímico

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:12 [de la misma imagen podemos inf..] (97:97)
de la misma imagen podemos inferir diferentes cosas, diferentes detalles que a simple vista no se ven, pero... si uno indaga y ve más allá puede percibir sensaciones y sentimientos. hubiéramos imaginado que la historia iba a ser como entre comillas feliz, pero hay tonos muy oscuros, muy así como que representan historia tristes, como apagada

La importancia de lo anímico en el proceso de lectura y la virtud de incorporar elementos asociados a los sentimientos a la hora de citar, es una forma simple de transparentar el sentido de pertenencia de los jóvenes adolescentes en lo que puede ser una alternativa en la práctica de construir significados.

- **Material: leer más**

El acto de leer constituye un momento de entrada al conocimiento así también vehicula la imaginación; pero, también es una forma de estimular los propios sentimientos y emocionalidades. En este contexto, los estudiantes informantes, y lectores, patrocinan un acto que va desde el ver hasta el

proceso de lectura, el leer. Es una indicación a modo de una *ecología de la lectura* donde circula la idea de una progresión, que debe ser sostenida, por la escuela: la articulación para recuperar saberes, recordar lo leído con anterioridad, conectar con la escritura, asociar el valor de las obras, asumir un gusto por la lectura, ficcionar(se) las historias, como en ejemplo de *“tengo que yo crearme la historia”*; seleccionar una lectura, promocionar el ejercicio de lectura de libros álbum entre pares, entre otros aspectos.

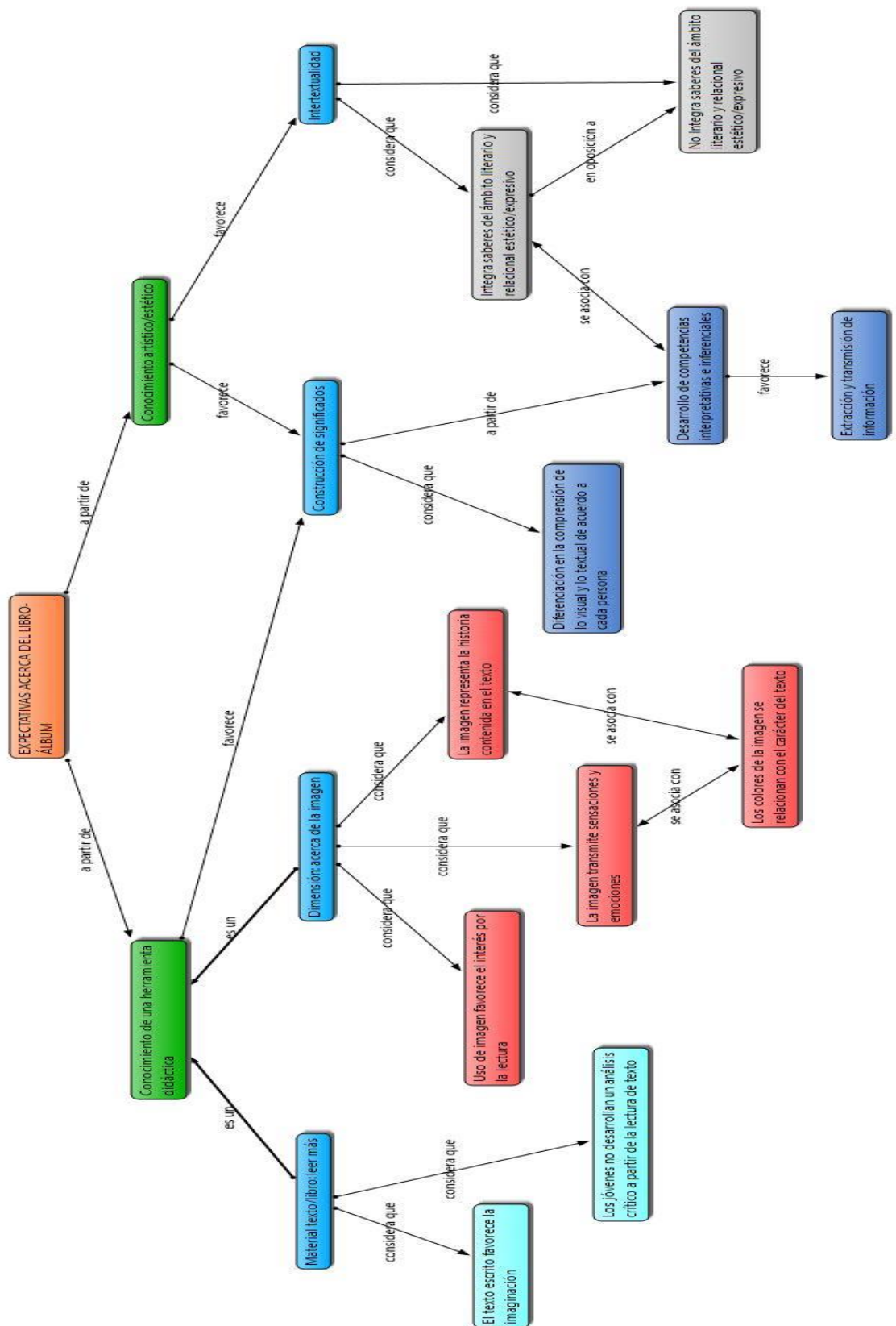
Los ejemplos de citas, aunque no abundantes en el relato, marcan un lugar indicativo de que es posible generar en los lectores adolescentes una marca o un registro para renovar sus prácticas lectoras consolidando nuevos textos o bien, haciendo implicaciones subjetivas a través de las distintas ficciones que comparten de la lectura.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:25 [o sea cuando leo un texto, eee..] (118:118)
o sea cuando leo un texto, eeem... tengo que yo crearme la historia y eso es lo encuentro interesante

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:26 [cada uno se imagina algo en su..] (124:124)
cada uno se imagina algo en su cabeza cuando lee el mismo libro

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:10 [A4: claro, ampliar la mente...] (83:83)
A4: claro, ampliar la mente...

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:15 [A4: y desarrollar la imaginaci..] (106:106)
A4: y desarrollar la imaginación, también...



Capítulo 5: Discusión y conclusiones

Discusión y Conclusiones

Introducción

Con el objeto de dar soluciones a las exigencias y retos de la educación literaria actual, para un entorno cambiante, los docentes organizan una serie de adaptaciones y reformulaciones pedagógicas para sus estudiantes ajustando sus diseños y entregando atenciones didácticas, según el contexto pedagógico. Ante esta realidad educativa y en consonancia con la investigación doctoral, presentamos las discusiones y conclusiones que se determinan del estudio acerca de la experiencia de lectura de un grupo de estudiantes de la ciudad de Antofagasta con un corpus de libros álbum.

Con el objeto de presentar una pauta ordenada de las discusiones y conclusiones, estas siguen los dos grandes ejes de la investigación con una distribución referida a: a) los ámbitos del estudio: Ejercicio lector, Aprendizaje con los medios audiovisuales y Expectativas acerca del libro álbum; y, b) el principio de inclusión del libro álbum como texto de lectura en aula de enseñanza media

Conclusiones que se refieren a los ámbitos del estudio

-Relacionadas con el ejercicio lector:

1. Inserción en un espacio adecuado: El hecho de haber trabajado con un grupo de estudiantes de enseñanza media, en una investigación de campo, nos garantizaba probar, en una medida, lo que se ha hecho en las investigaciones y la literatura especializada, en general, relacionada con la educación literaria y la didáctica de la literatura en un nivel de concreción el cual había que instalar en una unidad educativa de enseñanza media. Por ese motivo, se estableció el tema del ejercicio lector, con el libro álbum, como parte de la actividad de campo con un grupo de jóvenes adolescentes, inmersos en un currículum tradicional de la enseñanza en Chile

En este sentido, la primera actividad fue instalar el entusiasmo de un quehacer de investigación en la unidad educativa (Chambers, 2007) e irradiar ese sentido de trabajo a la comunidad educativa. La conclusión de la experiencia de investigación, en este aspecto, fue positiva al insertarse, de manera activa, el investigador docente junto a un grupo de estudiantes creando el espacio para realizar las lecturas literarias con la intención exhaustiva de las referencias conceptuales, a pesar de que en el centro educativo nunca se había realizado una investigación de este tipo.

2. El ejercicio lector con carácter inferencial: Los estudiantes de enseñanza media elaboraron diversas ideas y comentarios acerca de su propio ejercicio de lectura asociando elementos de su práctica interpretativa generando un camino de enorme interés al considerarse sujetos activos de su propio aprendizaje. Por extensión, se evidenció una clara participación y coordinación en el trabajo de lectura lo que dio motivo a los diálogos que se presentaron en los análisis. La construcción de respuestas, en las ideas de Colomer (2009) grafican el interés por realizar una actividad compartida de manera tal que el desafío remitió a la asunción de la problemática: ¿cómo entienden los lectores adolescentes las relaciones y representaciones de sentido verbal y visual de los libros- álbum en un primer acercamiento con ellos? Y desde ella conocer las referencias de la dinámica en que intersectan la lectura, el lector adolescente, el tipo de libro y la actividad realizada. Las advertencias de Mendoza (1998) y de Díaz-Plaja (2009) respecto a las prácticas lectoras en adolescentes quedan visualizadas en los aspectos de que los lectores asumen que hay que leer con atención estos libros puesto que tienen una carga de imagen que los hace concentrarse más que los libros tradicionales a los cuales están acostumbrados. Los comentarios de los estudiantes, así como su capacidad expresiva para indicarlos, evidencian, a modo de conclusión, y alineado con el propósito de esta investigación, las posibilidades de incrementar la generación de inferencias locales y globales, de asumir andamiajes de lectura, en el sentido de la lectura compartida e individual, puesto que afirman su capacidad de

opinión y de verificación de lo señalado o citado al tener la posibilidad de volver a leer u observar el texto y manifestar preferencias por una enseñanza y aprendizaje textual más aún si es desde una propuesta de categorización.

3. El sentido de la puesta en contexto de las preguntas y objetivo general de la investigación: en el contexto de la indagación a un grupo de estudiantes adolescentes, verificamos que los resultados consideran importantes y pertinentes, la inclusión del libro álbum para favorecer el ejercicio lector. En este sentido, el hallazgo clave determina que es un texto novedoso que aporta al sentido formativo de los lectores adolescentes demandando un cambio de perspectiva para el ejercicio de lectura en aula. Por un lado, se ajusta a ser considerado un elemento curricular actual que oriente las exigencias de la educación literaria y sea partícipe de un aporte al desarrollo del currículum de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Por otro lado, y a modo de lo que indica Colomer (2010), es relevante introducir en aula nuevas formas de literatura y de textos literarios en el afán de renovar el listado de lecturas, pero también para invitar al estudiante a motivarlo por el gusto a un tipo de lectura con textos de calidad.

4. Dentro de este marco de estudio las opiniones y creencias de los estudiantes no encuentran diferencias para el hecho de que sí se debe incorporar un texto con imágenes en la sala de clases de secundaria. Teniendo en cuenta el uso de un tipo de texto como es el libro álbum narrativo, el grupo de adolescentes asume con atención la dinámica de relaciones que significa la práctica de lectura en grupos de discusión, preferentemente. El contexto de vulnerabilidad socio escolar demanda del entorno pedagógico más oportunidades de lectura y más trabajo con textos novedosos, como es el libro-álbum.

Relacionadas con el aprendizaje con los medios audiovisuales

5. Los resultados derivados de las interacciones en el grupo de discusión focal concluyen que, hasta ahora, el uso del libro álbum, como un recurso

multimodal, y como parte de los recursos audiovisuales de una escuela, derivan dos ideas centrales: a) la interacción con los estudiantes y de acuerdo a las citas de ellos, permitió entregar un lineamiento a los propios estudiantes para que comiencen su proceso personal de lectura asumiendo la condición de lectores del Centro de Recursos de Aprendizaje, CRA, puesto que por catálogo de textos del Ministerio de Educación cada establecimiento educacional recibe una cantidad de textos, entre ellos, los libros álbum; b) la lectura en aula nos permite trabajar con otros lenguajes, entre ellos el audiovisual cuya vía ofrece una disposición diferente a los jóvenes estudiantes de enseñanza media ya que comparten el lenguaje de los mensajes audiovisuales impulsando un ejercicio de lectura y mejorando sus procesos de lectura escolar (Duran, 2009). Tomar en cuenta la voz y puntos de vista de los lectores adolescentes es una estrategia para expandir las competencias comunicativas y lectoras. en contexto de los medios de comunicación y medios audiovisuales. En este sentido, el resultado es que los estudiantes comparten una misma idea respecto de los medios: les son más familiares, reconocen el poder de la imagen como vehículo de ideas y que hay que desarrollar el afán de criticidad a través de la observación y atención en ellos. Un aporte para este desarrollo debe estar evidenciado por el rol de docente al momento de mediar dichos itinerarios y aprendizajes.

6. El conocimiento reflexivo: Un resultado destacado en este ámbito es el que dice relación con los modos de reflexión en los estudiantes, a propósito de la lectura, la gestión de los medios y el uso de ellos. El análisis demostró que de acuerdo a las citas declaradas por los estudiantes, la mayor cantidad de ellas se verificó en este conocimiento particularizado por el afán de estar permanentemente interrogándose, lo que es ya una certeza de que un lector en posición de expectativas puede elaborar sus desplazamientos (Petit, 199) o comentarios ajustados a planos de reflexión. Esta categoría es un hallazgo notable que nos permite extrapolar a las orientaciones de una escuela para abrir el conocimiento indagativo e identificar las implicaciones personales alm

momento de la lectura. Con esto hacemos sentido a una de las finalidades de la lectura (Solé, 1992), entre otras, leer para darse cuenta de forma interrogativa acerca de lo que se ha comprendido y por derivación a transitar desde los saberes integrados, la comprensión literaria, la construcción mental de las imágenes, por ejemplo; hasta los juicios de valores éticos y el favorecimiento del pensamiento crítico y reflexivo.

7. Vínculo entre la historia y el contexto: un resultado importante atendió a la temática de enlazar los contenidos de ficción de las obras leídas con las referencias del contexto o realidad social. Se pudo comprobar que el repertorio de comentarios y citas asociadas a la actividad de lectura se amplifica cuando se vincula con elementos sociales, humanos y socioculturales, más todavía, si hacen referencias a la temática de la migración, el viaje o las formas de marginación. El descubrimiento, entonces, de una oferta lectora cercana al mundo real del estudiante lector, es una comprobación de que su modo de lectura va ligado a las formas de acceso como a la presencia de temas vigentes en nuestra sociedad y que un docente puede ir formando de manera pertinente (Díaz- Plaja y Prats, 2013) haciéndolos partícipes de un mundo que no es pasivo ni ausente de desafíos.

Relacionadas con las expectativas acerca del libro álbum:

8. Para el grupo de estudiantes el trabajo escolar y literario con libros álbum resultó ser una experiencia diferente y beneficiosa en el sentido que les permitió ampliar sus registros de lectura conociendo de un tipo de libro que, estando en las estanterías de la biblioteca de su unidad educativa, no habían sido manipulados, observados, leídos. El resultado se puede expresar en que las expectativas, inciertas al principio, de parte de los estudiantes, se derivó en satisfacciones, al final de la experiencia, al enlazar la lectura de los libros con lo experimentado en los momentos en que se hacía la interacción del estudio. El reto fue hacerlos partícipe de un desarrollo nuevo para las competencias lectoras de los jóvenes adolescentes y motivarlos para volver a leer nuevos materiales que les permitan hacer sentido del acto de lectura.

9. La construcción de significados y la intertextualidad: en la interacción entre docente y estudiante se determina que estos últimos al estar en contacto con un texto como el libro álbum asoman con un proceso de paradoja, a modo de las ideas de Nodelman, en el sentido de que están ante un texto que aparentemente tiene poca cantidad de “texto”, pero sin embargo, las modalidades para conseguir significados deben ser abundantes puesto que, de hecho, el tiempo de lectura con ellos fue de gran cantidad de tiempo. El hallazgo mayor resulta evidente en el proceso que van construyendo de manera individual, pero también de forma colectiva sus impresiones, comentario e inferencias.

10. Del mismo modo, la construcción de significados se observa asociada al ámbito de la intertextualidad en el afán de que los estudiantes gestionan su relación de conocimientos y la vinculación de sus diferentes manifestaciones comprensivas, de la lectura, a través de la integración de saberes. Si bien es cierto, los hallazgos son de baja magnitud, de acuerdo a las citas reportadas, la conclusión, en este aspecto, es el aporte que se puede derivar para los docentes y estudiantes -que en un carácter de proyección -pueda generar una propuesta didáctica y de procedimiento a la investigación de aula, ya sea en la unidad educativa o bien en otra de la misma región.

11. Respecto de la inclusión de un corpus de libros álbum atendiendo a los principios de inclusión como texto de lectura para las aulas de enseñanza media, nos permite concluir su pertinencia decisiva como recurso pedagógico y herramienta didáctica siguiendo directrices que tienen alcance de propuesta. Se constata positivamente que su uso en los estudiantes oferta un tipo de texto que permite mejorar los comportamientos lectores, especialmente el del acto de lectura haciéndolos más frecuentes e invitando a ser leído con más frecuencia. Uno de los hallazgos mayores, en los estudiantes, tuvo que ver con la connotación afectiva al relacionarse con dicho material, asunto que puede ser explorado con atención en próximos estudios. De manera paralela, la propuesta escalada de los principios de selección y criterios de valoración y de

fomento de la educación literaria y visual se cumplen en el acto de las múltiples reflexiones de los estudiantes y se inscriben como una fórmula que esta investigación instala en el contexto de una adecuada valoración de buenos libros escolares para ampliar la mirada del mundo de los jóvenes lectores adolescentes.

Prospectivas

Finalmente, cabe consignar las limitaciones y las prospectivas que presenta la investigación: por el lado de las limitaciones, lo que dice relación con la magnitud de la disciplina *didáctica de la literatura* lo que conllevó a observar de manera extensiva una variedad de temas de los cuales no pudimos dar cuenta todo lo que hubiésemos deseado; por otro lado, el grupo acotado de estudiantes a los cuales se les aplicó una metodología de campo lo que, por ende, no puede decirse que los resultados irradian o sean extensivos para todo el estudiantado de los colegios de la ciudad o territorio regional. De forma anexa, los resultados no se pueden generalizar debido a que el estudio fue realizado en un contexto y para una determinada acción pedagógica. Lo que surge como primer requisito es la orientación de aprendizaje para los estudiantes y también para docentes puesto que esta última demanda es una necesidad que esta investigación no cubrió.

En términos de la prospectiva, se puede indicar, de manera general, que se debe generar un mapa de relaciones o dimensiones más amplio que oriente aún el quehacer pedagógico para la inclusión de libros álbumes en el contexto de la enseñanza media en el norte de Chile. Es relevante y necesario desarrollar un plan asociado y colaborativo entre docentes y docentes de universidades, interesados en la temática de la educación literaria, con el objetivo de escalar longitudinalmente el espacio de lectura explorando de manera abierta los textos y realizando estudios, de carácter cualitativo, a una mayor cantidad de jóvenes lectores.

Una línea importante de trabajar, en la región, será el estudio de la didáctica de la literatura, proponiendo nuevos retos de investigaciones en contexto de aula con el propósito de profundizar y dar cuenta de la relevancia de los libros álbum, ofertados desde el Ministerio de Educación de Chile, como lectura adecuada para lograr mejores lectores y mejores personas más todavía en contexto de aquellos escolares que necesitan de mayores acercamientos pedagógicos.

Finalmente, resulta de gran interés asumir que los quehaceres en aula y en la institución escolar son tareas múltiples y pluridimensionales. El lenguaje literario posibilita el encuentro de los jóvenes lectores a la tradición, a los distintos códigos, a los usos de la lengua, a los intereses e inquietudes propias de un lector en desarrollo escolar más allá de los fuertes grados como asignatura: es asumir una lectura activa, introducir nuevas herramientas didácticas, propiciar la enseñanza de la lectura de imágenes, a través del libro álbum, valorando y fomentando su lectura.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Resultados educativos 2015*. [consulta 17 de junio de 2016] Disponible en World Wide Web <<http://www.simce.cl/ficha/?rbd=12891>>

Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Anstey, M. (2002). "More Than Cracking the Code: Postem Picture Books and New Literacies". *Crossing the Boundaries*. Eds. Anstey, M. Bull, G. Sydney:Pearson. 2002. 87-105.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta fresca.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. 1° ed.: *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart&Winston, 1968.

Azúa, X. (2014). Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura. En *Revista Anales*, Séptima Serie, N°6.

Bader, B. (1976). *American Picture Books: From Noa's Ark to the Beast Within*. Nueva York: MacMillan.

Bamford, A. (2009) *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Barthes, R. (1968). "Texte (théorie du)". *Encyclopaedia Universalis*. XV. París. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. (5-25). Barcelona: Horsori.

Barrena, D. (2010). *El álbum como hipertexto textual: análisis de facetas que intervienen en su recepción*. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela_Barrena_Medel_version_definitiva%5B1%5D.pdf>.

Bastida, A., Bordons, G. y Rins, S. (2006). "Hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura", *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó, pp.81-106.

Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom

Ediciones.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: Lom Ediciones.

Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bloom, H. (2002). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.

Blume, J. Clemens, F. (2005). *La crítica literaria del Siglo XX: 50 modelos y su aplicación*. Santiago: Ed. Universidad Católica.

Bombini, G. (1996). Sobre el sentido de enseñar literatura. En Ministerio de Educación y Cultura, *Fuentes para la transformación curricular* (10-47). República Argentina.

Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura* (1), 24-33.

Bombini, G. (2012). Introducción Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En Bombini, G. (Coord.) *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp.9-22). Buenos Aires: Biblos.

Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos*. Motivados y cultos. (pp. 9-18) Barcelona: Graó.

Bosch, E. (2007). Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, N° 5. Universidad de Vigo. *Hacia una definición de álbum* (25-45).

Bosch, E. y Duran, J. (2011) *Recreaciones cinematográficas a partir de libros ilustrados y álbumes*. Agenda Internacional IBBY. Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2014. Disponible en <<http://www.ibby.org/1043.0.html>>.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

Bourdieu, P. (1991). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bull, G. (2002). *Crossing the Boundaries*. Eds. Anstey M. y Bull, G. Sidney: Pearson. 46-64.

- Butlen, M. (2005). *Paradojas de la lectura escolar*. Revista de Educación (núm. extraordinario), 39-151.
- Cabrera, R. y Ow, M. (2008). *Maletín literario: primeros auxilios para la lectura*. Santiago: Mineduc.
- Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Camps, A. (Coords) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Santillana-Taurus.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Alfaguara.
- Chinn, M., McLoughlin, C. (2009). *Curso de novela gráfica*. Barcelona: Gili y Gaya.
- Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. En Revista *Universum*, N°26, Vol.1, pp 59-77.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura*. Santiago.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago. CNCA.
- Cech, J. (2002) La danza de las palabras y las imágenes. En *Revista Hojas de Lectura*, N°59.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coord.) (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Cerrillo, P. (2003). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2007). "Educar para leer y educar para escribir". En Cerrillo, P. y Yubero, S. (coords). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. (123-134). Cuenca: CEPLI.

Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 85-104). Barcelona: Anthropos.

Civera, I., Díaz-Plaja, A. y Palou, J. (2006). Salir del aula e ir al teatro: otra forma de acercar la literatura a los adolescentes. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos. Motivados y cultos*. (pp. 137-150). Barcelona: Graó

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N° 9, p.18-31.

Colomer, T. (1992). Escrito en democracia. *CLIJ*, 35, pp.7-19

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez .

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. et al (2005a). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Barcelona: Fund.GSR.

Colomer, T. (2005b). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

Colomer, T. (2009). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (197-220). Barcelona: GRAÓ.

Colomer, T, Kümmerling - Meibauer B. y Silva-Díaz, M. (Coords.) (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum*. Barcelona: Banco del Libro.

Colomer, T. (2012). "Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados". En: T. Colomer; M. Fittipaldi (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Parapara, 5. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL.

Colomer, T. y Margallo, A. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *LINGVARVM ARENA –VOL. 4, Año 2013-21-37*.

Congreso de Chile (2009). Ley General de Educación N°20.370. Diario oficial de la República de Chile. [citado 8 de enero 2014] Disponible en la World Wide Web:<<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>>

Coste, D.(1994). *Vingt ans dans L`evolution de las didactiques des langues*. Paris, Cre-dif-Hatier.

Coulon, A. (1987). *La Etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. En *Revue Internationale d`Éducation de Sèvres*, 56. Sèvres: CIEP. [citado 8 de enero 2016] Disponible en la World Wide Web <[file:///C:/Users/Francisco/Desktop/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis implementacion-y-desarrollo..pdf](file:///C:/Users/Francisco/Desktop/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis%20implementacion-y-desarrollo..pdf)>

Détrez, Ch. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En Lahire, B. (coord.) *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (85-105). Barcelona: Gedisa. Traducción: Hilda H. García.

Diamond, C.T.P. y Mullen, C.A. (Eds) (1999). *The Postmodern Educator. Arts-based Inquiries and Teacher Development*. New York: Peter Lang.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª. Ed.). México: McGraw-Hill

Díaz-Plaja, A., Prats i Ripoll, M. (1998): Literatura infantil y juvenil". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (191-214). Barcelona: SEDLL, ICE, Horsori.

Díaz-Plaja, A. et al (2003). Libros para niños en la formación de maestros . p.337- 372. En *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia" En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona, GRAÓ.

Díaz- Plaja, A. y Prats, M. (2013). "Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro". En: *Lenguaje y Textos* (19-28). Barcelona: Graó.

Docampo, X. y Gómez. J,R. (2002). Ampliar la experiencia del mundo propio. En T. Colomer, *Siete llaves para valorar las historias infantiles*.(155-176). Barcelona: Fundación Germán Sánchez Pérez.

Dondis, D.A. (2000). *La sintaxis de la imagen*. Introducción al alfabeto visual. México: Gustavo Gili.

- Drapper, M.; Baksdale, M. y Cogorno, M. (2000). Reading and Writing Habits of Preservice Teachers. *Reading Horizons*, 40 (3), 185-203.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism en *Journal of Art & Design Education*. 26.3 (2007) (285-295)
- Duran, C. y Manresa, T. (2009). Entre países: la acción educativa en el nuestro entorno. En T. Colomer (Ed.), *Lecturas Adolescentes* (59-116). Barcelona: Graó. (citando a Arizpe, E. "Situación de las lecturas literarias en secundaria obligatoria en Inglaterra" Texto de trabajo no publicado)
- Duran, T. (1999). "Pero, ¿qué es un álbum?". *Literatura para cambiar el siglo. Una Revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación GSR p.73-82.
- Duran, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Salamanca: Anaya.
- Durán, T. (2002) "Pero, ¿qué es un álbum ?" En *Hojas de lectura*. 59 (2-11). Bogotá: Fundalectura.
- Duran, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. En *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Duran, T. (2010). L`álbum dins la narrativa visual. En *Articles 52. Narratives Gràfiques*. p.10-22. Barcelona: Graó.
- Durans, M. y Bertrand, G. (1975). *L`image dans le livre pour enfants*. París: L`ecole des Loisirs.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Eisner, W. (1990). *Comics & sequential Art*. Expanded ed. Tamarac, Florida: Poorhouse Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co. p.

119-161. Traducción al español: Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Comp.). La investigación en la enseñanza, II. Barcelona, Paidós. p. 195-301.

Erickson, F. (1994). Un modo de ver las cosas. México: Fondo de Cultura Económica,

Escarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Barcelona: Edimat.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Paidós. Barcelona

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis Doctoral).

Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, Nº 7, Vol.1, año 2009, PP. 37-44. ISSN 1989-600X Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a3_Juego_videojuego_y_creacion_de_sentido_una_introduccion.pdf>.

Frascara, J. (2009). *El diseño en la comunicación: principios, métodos y prácticas*. México: Divine EGG Publicaciones.

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

Flores, A. (2008). *Canon pedagógico e identidades de la literatura chilena en tres reformas educacionales*. Tesis. Fecha de consulta: 8 de agosto de 2015. Disponible en: <<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2008/fff634c/doc/fff634c.pdf>>

Flores, R. (2013). *Observando Observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC.

Folwer, A.(1988) "Género y cano literario" En M. A. Garrido (ed) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/ Libros,pp.95-127

Gallardo, F. (2006). Prensa y literatura. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos. Motivados y cultos*. (pp. 167-180). Barcelona: Graó.

García Canclini, N. (2006). *Culturas híbridas*. Sao Paulo: Edusp.

García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

- García Sobrino, J. (2006). "Todos los cuentos". *Peonza*, 75/76, (158-159).
- Gattegno, C. (1969) *Towards a Visual Culture*. Educational Solutions, Incorporated. Citado por D. Dondis, *La sintaxis de la imagen*, 1992
- Gee. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata y Paideia.
- Genette, G. (1987) *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En: G. Bombini (Ed.), *Literatura y Educación* (p.17-33). Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Genette,, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzki (Edits.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (págs. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós
- Glaser, B.G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goldin, D. (2006). *El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura*. [consulta 23 de agosto de 2014]. Disponible en World Wide Web: <http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html>.
- Gómez-Villaba, E. (2002). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Animación a la lectura y educación literaria, pp.601-617. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Gompertz, W. (2013). *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Madrid: Taurus.
- Harris, W. (1991). *Canonicity*. PMLA, 106.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Heller, E. (2010). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gili y Gaya.

- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Santiago: LOM.
- Hoster, B. y Lobato, M.J. (2007). Iniciación en la competencia literaria y artística a través del Álbum ilustrado. En *Lenguaje y Textos* 26 (119-134). Barcelona: Horsori.
- Hunt, P. (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell. "The Unutterable Response: Reading for Literary Meaning". En Hayhoe, M., Corcoran, B., Pradl, Gordon. (Eds). *Knowledge in the Making. Challenging the Text in the Classroom*. 1994 (217-229). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. New York. Methuen. (Nuevo prefacio en la edición de 1985).
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires: Ed.Magisterio.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Iwabuchi, K. (2002). *Recentring Globalization: Popular Culture and Japanese Transnationalism* (Paperback). Durham, NC: Duke University Press
- Jackson, R. (1981). *Fantasy. Literatura y Subversión*. Buenos Aires: Catálogo Editora.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Jurisich, M. (2008) "Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario". En: *Espéculo* N° 38. Revista de Estudios Literarios, 2008.Universidad Complutense de Madrid.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production". En *Psychological Review*. Volume 85, N° 5, pp. 363 – 394.
- Klibanski, M. (2006). "El origen de una especie: los libros álbum de Anthony Browne". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 190, pp. 7-14.

- Kramer, S. (2001). *Alfabetizacáo, leitura e escrita. Formacáo de profesores em curso*. Sao Paulo: Ática.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). "Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony". En *The Lion and the Unicorn*, N°23 (168-176).
- Kuhn, T. (1984). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1981). "La subversión del sujeto", en: *Escritos*, México: Siglo XXI Editores.
- Lalueza, J.L., Crespo, I. y Camps, S. (2008) "Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de socialización". En Coll, C. y Monereo, C. (eds) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lévy, P. (1997) *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus. (Trad. cast.: *Inteligencia Colectiva*, Washington D.C., Organización Panamericana de la salud, 2004).
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks Picturing text*. London & New York: Routledge-Farmer.
- Lionni, L. (1992). "Antes de las imágenes" en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas, Banco del Libro, (p.136).
- Lotman, Y. (1976). *Analysis of the poetic text* ed. And. Trans by E. B. Johnson, 1976,p.5.
- Lundin, A. (2004). *Constructing the canon of children's literatura: beyond library walls and ivory towers*. New York: Routledge,

- Lyotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Llovet, J. et al (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.
- Lluch, G. (2010). "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela" En G, Lluch, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*,105-128.
- DIBAM (2010). *Maletín Literario*. Santiago: Madero/Taller 700.
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*.5° edición. Madrid: Pearson Educación.
- Mackey, M. (1990). "Metafiction for Beginners: Allan Ahlberg's Ten in a Bed". *Children's Literature in Education* 21.3: 179-187.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. (Hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago: Cuarto Propio.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua*. Madrid: Síntesis S.A.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Madrid: La Muralla.
- Meek, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? Un encuentro con la crítica y los libros para niños. *Parapara Clave. Banco del Libro* (2), 15-30. 1° ed.: What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature? *Theory into Practice* 21 (4), 284-292. Philadelphia: Routledge, 1982.
- Mekis, C. (2013) El maravilloso papel de mediador CRA. En *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. (pp. 375-387). Santiago: Maval.
- Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile. (2016). *Historia de la literatura infantil chilena* de Manuel Peña Muñoz. [consulta 05 de mayo de 2016]. Disponible en World Wide Web < <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3453.html>>
- Mendoza Fillola, A, López Valero, A., y Martos C. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.

- Mendoza Fillola, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria" en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*. (pp.11-54). Cuenca: Eds. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). "La Renovación del canon escolar. La integración de la Literatura infantil y juvenil en la formación literaria" (21-38) In M^a C. Hoyos Ragel et al. *El reto de la lectura en el siglo XXI*, Granada: Grupo editorial Universitario, Universidad de Granada.
- Mendoza Fillola, A. y Cantero, F.J. (2003). "Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos metodológicos". En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 3-32). Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. (2006a). "Intertexto lector y literatura infantil". En Tabernero, R. et al (coords.). *Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. (pp.11-34). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A.(2006b).La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Universal Miguel de Cervantes. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Editado originalmente en: Mendoza Fillola, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004. [Citado 17 de marzo de 2014]. Disponible en la World Wide Web:<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_1_>
- Mendoza Fillola, A. (2008). "Introducción. Textos e intertextos para la formación del lector". En Mendoza, A. (coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. (p.11-25). Barcelona: Horsori Editorial.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 N°1, pp.31-80.
- Menkes, D. (2012). La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 51-62.
- MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago: Graphika.

MINEDUC. (2011). *Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio para Segundo Año Medio*. Santiago.

MINEDUC. (2012). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora*. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2012). *SIMCE 2012: Síntesis de resultados, II Año de Educación Media*. [citado 04 julio de 2014] Disponible en la World Wide Web: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/sr_ii_medio_2012.pd>

MINEDUC. (2015). *Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica / 1° y 2° año de Educación Media. Cartilla de Orientaciones Técnicas*. Santiago: Andes.

MINEDUC. (2015). *Habilidades transversales. Comprensión lectora*. [citado 21 noviembre 2015]: <http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=18&id_seccion=5201&id_contenido=31438>

MINEDUC y Centro de Recursos para el aprendizaje-CRA (2009). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: LOM / Ministerio de Educación de Chile.

Mitchell, W.J.T. (1986). *Iconology: Image, Text and Ideology*, Chicago, University of Chicago Press.

Monereo, C. (Coord.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Munita, F. (2010). *Literatura infantil y escuela. Un diálogo posible*. Valdivia: Ediciones Kultrún.

Munita, F. (2014). Un mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Tesis doctoral. [citado 27 noviembre 2015]: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf>

NAEYC/IRA (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington DC: NAEYC.

Nikolajeva, M. (1996). *Children`s Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York: Garland Publishing Inc.[citado 4 abril 2015]:

(Fragmentos en: <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=wdBzCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=lwBpOG7yUs&sig=sDlwDqHjEzL1upZCRYsyzqWM-5o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>)

Nodelman, P. (1998). *Words about Pictures. The Narrative Art of Children`s Picture Books*. Londres: University of Georgia Press.

Nodelman, P. (1999). "Cómo funcionan los libros-álbum" en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz y Cecilia Silva Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, pp.115-127.

Nora, P. y Le Goff, J. (1978). *Hacer la historia*. Barcelona: Laia.

Obiols, M.R. (2006). La literatura y el otro. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos. Motivados y cultos*. (pp. 59-68). Barcelona: Graó.

OCDE (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación en Chile*. [citado 14 junio de 2014] Disponible en la World Wide Web:

<[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiendepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiendepoliticaseducacionenchile.pdf)>

Peña Muñoz, M. (1982). *Historia de la Literatura Infantil Chilena*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Peña Muñoz, M. (2009). *El libro álbum, un objeto cultural en Ver para leer*, (34-40). Santiago. Mineduc.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. FCE

Paiget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Plan Nacional de Fomento de la Lectura. (2013). *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Santiago: Maval.

Powell-Brown, A. (2003). Can you be a teacher of literacy if you don`t love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (4), 284-288.

Pozuelo, J.M. (1996). Lotman y el canon literario. En E. Sullá (ed). *El canon literario*. Madrid Arco-Libros, 1998 (Serie Lecturas) pp.223-236.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Radford, L. (2000). *Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento*. En *Educación matemática*, 12(1), 51-69. [citado 19 de diciembre de 2015]

Disponible en la World Wide Web:
<http://www.luisradford.ca/pub/97_Objeto_sujeto_cultura.pdf>

Real Academia Española de la Lengua (2006) *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A..

Revista Lenguaje y textos (2013). *Enseñar literatura infantil y juvenil*. Nº38. Barcelona: Graó.

Revista Peonza (2006). *El arte y el álbum ilustrado*, Nº 75/76, Santander.

Rifaterre, M. (1974) "The Poetic Functions of Intertextual Humor" en *Romanic Review* 65, 278-93.

Robine, N. (1988) "Lecteurs et lectures de mauvais genres". *Nous voulons lire! Revue d'information sur l'enfance et de jeunesse*, Nº 7, pp.3-16.

Rodriguez, R. (2005). Representaciones recíprocas de profesores y alumnos. Expectativas, prácticas y resultados. En *Diseño y Comunicación* Año VI, Vol 6 [ISSN: 1668-1673] Buenos Aires.

Roelofs, E. y Sandres, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. En *Revista Europea de Formación Profesional* Nº 40, 135-153. [citado 15 de octubre de 2015] Disponible en la World Wide Web: <<file:///C:/Users/Francisco/Desktop/Dialnet-HaciaUnMarcoParaEvaluarLaLaCompetenciaDeLosProfesores-2316252.pdf>>

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica. 1º ed.: *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century, 1983.

Rosenblatt, L. (1996). El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y Escritura* (pp. 13-70). Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.

Rueda, J, y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: hacia una didáctica. En *Foro Educativo* Nº21, ISSN 0717-2710, PP.31-49.

Ruiz Campos, A. (2007). Gorila de Anthony Browne: aproximación al concepto de ilustración significativa en el álbum ilustrado para niños. En *Lenguaje y Textos*, 26 (107-117). Barcelona: Horsori.

Rovira, T. (1988). "La literatura infantil i juvenil". En Riquer, Comas, A. y

- Molas, J. *Historia de la literatura catalana*. Vol. 11 (421-471). Barcelona: Ariel.
- Sarland, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Segarra, García, M. (2008). La mirada del lector y el devenir del relato gráfico. En *Quaderns de Filologia, Estudis de Comunicació*, N°3, 195-221.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departamento de Didáctica de la lengua y de la literatura, UAB. [Citado 17 de marzo de 2013]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.bibgirona.net/salt/albums/planes/album_tesi.pdf>
- Sipe, L. (1998). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), pp.376- 378.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departamento de Didáctica de la lengua y de la literatura, UAB. [Citado 17 de marzo de 2014]. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?>>
- Silva-Díaz, M. (2006). "Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula" en Anna Camps (coords.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 119-136). Barcelona: Graó.
- Silverman, D. (2003). Analyzing Talk and Text. En: Denzin, N., y Lincoln, S. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Sotelo, M.A. (2013). Redescubriendo la historieta. En C. Cornejo (ed.) *Comunicación & Sociedad*. (189-221). Lima: Fondo Editorial UNMSM
- Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through Playing Games*. Indiana: Indiana University Press.
- Stevenson, D. (1999). "For All Our Children`s Fate: Children`s Literature and Contemporary Culture". (Tesis doctoral dirigida por Betsy Hearne). Department of English Language and Literature. The University of Chicago (1999). (Un capítulo de este trabajo aparece publicado en "If You Read This Last Sentence, It Won`t Tell You Anything": Postmodernism, Self-referenciality, and The Stinky Cheese Man". *Children`s Literature Association Quaterly*, 19.1 (1994). (Este último disponible en World Wide Web: <<https://muse.jhu.edu/article/249414>>).

- Sullà, E. (1998). *El canon literario*, Madrid: Arco Libros.
- Swartz, S.L. (2010). *Cada niño un lector*. Santiago: Ediciones UC.
- Tapia, M. (2013) *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile)*. Tesis doctoral. [citado 10 enero 2015]: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/132961/01.MTH_TESIS.pdf?sequence
- Tapia López, P. (2015). *La narrativa para niños y jóvenes: una aproximación a su uso en las aulas en Enseñanza General Básica en Chile*. Tesis doctoral [citado 27 julio 2016]: Disponible en la World Wide Web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98625/1/PTTL_TESIS.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación (4° ed)*. Barcelona: Paidós.
- Teleduc. (2009). *Manual de lectura. Lectura y Aprendizaje*. Santiago de Chile: PUC.
- Teleduc (2014). *Quienes somos*. [citado 28 agosto 2014]: Disponible en la World Wide Web: <<http://www.teleduc.cl/quienes-somos.php>>
- Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. 2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Editores.
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Civilização.
- Trebbi, J. (2012). *El arte del pop-up. El universo mágico de libros tridimensionales* Barcelona: Promopress.
- Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto*. trad. de Víctor Goldstein, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*, Le puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, citado en Duran, T. (2007). "Efectos y afectos derivados de la lectura visual del álbum." Simposio *Nuevos impulsos en la investigación en el álbum ilustrado*. Barcelona, 27, 28, 29 septiembre. (Paper).
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En Mayoral, J. (comp.) *Pragmática de la comunicación (171-194)*. Madrid: Arco.

Van Leeuwen, T. Greeting and consultation from Chile [en línea]. Mensaje a: Francisco Javier Villegas. 17 enero 2014 [fecha de consulta: 14 octubre 2013]. Comunicación personal.

Vigotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1° ed.: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press, 1978.

Vigotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Edic. Akal.

Villalón, M. (2013). ¿Cómo iniciar la formación para la competencia lectora en la educación infantil? En *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. (333-345). Santiago: Maval.

Villegas, F. *Lectura y Aprendizaje*. El Mercurio. Antofagasta. 26 de mayo de 2009. p. 10. (En sección: Columna de Opinión).

Villegas, F. (2010). *Aproximaciones a un estudio del libro álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile*. [citado 26 octubre 2014] Disponible en la World Wide Web:<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLEGAS_trabajofinaldemasterf.pdf>

Villegas, F. (2011). *La discusión literaria en aula a través del libro-álbum*. En *Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales*. Tercer Milenio, edición número 22 [citado 26 octubre 2013] <http://www.periodismoucnci.cl/tercermilenio/2010/>

Wittrock, M. C. (1986): Students' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

Withrow, S. y Danner, A. (2009). *Diseño de personajes para novela gráfica*. Barcelona: Gustavo Gili, SL.

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (17), 89-100.

Zubarew T, Romero MI, Poblete F. (2003). *Adolescencia: promoción, prevención y atención de salud*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Referencias de los Libros-álbum del corpus

Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México: Bárbara Fiore Editora

Greder, A. (2003). *La isla*. Salamanca: Lóguez Ediciones.

Stewart, S. y Small, D. (2012). *La jardinera*. Barcelona: Ekaré.

Tan, S. (2007). *La cosa perdida*. 2º edición en castellano. Bárbara Fiore

Capítulo 5: Anexos

Transcripción El pato y la muerte

E: La serie de preguntas tiene que ver con un libro que se llama El Pato y la muerte que es un libro que como decíamos recién es de un autor alemán y la idea es hacerles algunas consultas respecto de lo que ustedes entendieron o comprendieron del libro. La primera pregunta es saber qué les hizo sentido respecto de este libro, qué les llamó la atención

A3: a mí, la muerte, eso me llamó la atención

E: ¿por qué?

A3: porque es algo de toda la vida y que no es muy común, o sea es común, pero como que te llega, entonces de que un libro para niños podría decirse que hablaba de la muerte

A1: a mí me llamó la atención como convivió el pato con la muerte, de haberse enterado...

E: sube un poquito el tono de voz

A1: que por ejemplo, a mí me llamó la atención la relación que guardó la muerte con el pato al momento que se presentó a cara a cara y guardó siempre o al menos trató de guardar la flor o la rosa detrás de su espalda para que el pato no la viera, también me llamó la atención de que la muerte al momento de que el pato se fue dormir o al momento que se quedó dormido cuando se metió al agua ehh, el pato se quedó encima de la muerte para cuidarlo y en el libro decía que la muerte eh nunca a la muerte mejor dicho nunca la habían ayudado o le habían hecho algún tipo de favor, entonces ahí yo creo que la muerte entabló como una conexión con el pato con lo que al final le dio como una muerte por así decirlo no tan fuerte porque el pato podría haber resbalado del árbol podría haber muerto en el estanque, eso más que nada fue el momento de la muerte del pato que la muerte se tomó el tiempo de dejarlo sobre el lago que fue lo que el pato siempre sintió de que iba a extrañar al momento que muriera y le dejó la rosa o la flor encima de su cuerpo y lo dejó ir por el río

E: a ustedes...en el caso tuyo, qué te llamó la atención

A5: la amistad que también tuvo la muerte con el pato, porque a la muerte, al pato nunca le dio miedo que se iba a morir sino que lo tomó como si fuera un hecho, también la parte en que dijo él también, en que decía que la muerte esperó para que el pato muriera sino dejándolo en el lado donde él ya conocía

E: algún simbolismo que ustedes hayan visto en estas imágenes a propósito de los dibujos...

A4: es la profundidad que tienen porque es corto, tiene pocas letras, pero es profundo al momento de ver las imágenes y darse cuenta de qué está tratando en general que en algo como que te dice no es concreto, como algo más abstracto que hay que deducir...

E: yaa

A4: eso encuentro yo del libro...

E: y en tu caso, en tu caso que te ..

A5: (no se entiende)...palabras

E: ¿como?

A5: primero que nada pienso igual que todos... que todas esas conclusiones, pero no sabía cuál explicar primero y pero practicar algo que mis compañeros no habían explicado pero ahí dice aunque la muerte siempre está siguiendo como bien dijeron ya eh, decían los niños que igualmente es normal, natural que alguien pueda morir entonces acéptalo y vive al máximo como puedas sin sin arrepentirte de hacer algo y no extrañes algo que vas a hacer porque siempre siempre vas a estar con el o vas a poder mantenerlo

E: yaa...el hecho de tener ustedes enfrente un libro que tiene imágenes, aparentemente poco texto, aparentemente, ¿qué comparaciones pueden hacer en relación a las otras lecturas que ustedes tienen en general?

A2: este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice..

E: yaa

A2: me parece que la muerte lo trató con dulzura, pero eso el libro no lo diría, o sea tampoco lo representaría aquí...

A1: este libro aunque sea muy muy corto y de muy poco texto uno en cada página se trata de acumular el tiempo y el mayor tiempo posible para pasar todos los detalles, por ejemplo los ojos del pato al momento que la muerte le decía cosas de impacto hacia él o sino, por ejemplo, acá (muestra una página con ilustración) la muerte tiene escondida la rosa, pero acá ya no la tiene, ¿me entiende? entonces uno siempre trata de ir averiguando cómo se conecta la poca cantidad de texto con la imagen, apreciar cada detalle, las patitas, los ojos, la mano, su forma de cómo está parado, su mirada, cada detalle que vemos

A2: las expresiones en la cara

A1: exacto, cada detalle que podría entregar más información acerca del texto

E: y si ustedes miraron esto y hacen estos comentarios asociados ¿lo pueden vincular con alguna otra actividad artística por ejemplo? pueden hacer ustedes alguna relación, conexión? Claro...

A5: actividad artística...¿en qué sentido?

E: actividades artísticas, en general

A2: ¿como lo que muestran en una canción diría usted?

E: ¿podrían ustedes asociarlo a una canción o a otra área artística?

A1: de que se puede, se puede, pero, por ejemplo, en mi caso yo por mi le diría al tiro que lo asocio a tal cosa, pero el problema es que no recuerdo por ejemplo, el autor...por ejemplo, en estos libros si yo en mi caso hubiera leído más de estos tipos de libros yo tendría memorizado el nombre del autor porque al ser un libro tan corto podría dejar un sentimiento en mí y al memorizarme el nombre del autor le podría dar ejemplos

E: ya, pero eso el libro de lectura...

A1: de lectura

E: ¿podrías relacionarlo con otras áreas del arte?

A1: eso es otra, ese es otro tema...por ejemplo, en mi caso, los libros que yo leo, por lo general, son bastante extensos, entonces, al momento de leer otro libro es como un reset, se me borra todo acerca del libro y a menos de que vuelva a abrir el libro y que empiece a leer página por página ahí recién me

acuerdo de lo que sucede, pero en sí no tengo la capacidad de retención para poder vincularlo a otro libro...

E: y vincularlo por ejemplo a un comic, a un dibujo, a una película

A1: yo creo que...en mi caso, no porque yo no veo mucho cómic

A3: eh yo, sí lo podría vincular a algunas películas

E: por ejemplo...

A2: ehh he visto muchas películas, porque pero yo solamente las películas, pero específicamente no puedo decir una porque pueden en ciertas escenas pueden vincularse con este tipo de historias

E: pero, podrías contar un punto de relación episódico mmm, por el tema que trata este libro, por decir algo

A3: (mueve las manos)

E: ¿cómo lo vincularías? independiente de que no te acuerdes del título del ...

A3: no se poh, en una película vi de que como una barca mas o menos, claro, de que el personaje principal sentía que lo perseguía como la muerte, pero no sentía miedo de ello, simplemente dijo como que ya, me va a llegar la hora, prefiero vivir, entonces tipo así película así se puede vincular con este tipo de...o igual canciones, música también se puede considerar, por ejemplo, el otro día escuché una canción de que hablaba de una mamá de que ella había tenido un hijo y que el hijo no la valoraba y que gracias a eso se murió ella misma entonces cosas así canciones que cuentan historias cortitas igual como esta también se pueden...

E: bueno, ¿alguien que también pueda vincular este texto a otras disciplinas artísticas? un poco siguiendo lo que dijo su compañero y compañera

A5: mmm tiempo, podría ser lo...lo que se me ocurre como cierto punto es el fantasma de la navidad...eso podría ser uno, ya el tipo, el principal, no me acuerdo como se llama realmente era un desgraciado hasta cierto punto y después que fue aprendiendo que la muerte le iba a llegar fue viviendo la vida poco a poco, disfrutando los pequeños momentos que puede dar, las cosas tristes que puede tener, ir apoyando todo lo que él puede conocer y eso mismo dejando una propia marca que aunque él no esté o esté igualmente lo van a recordar...

E: vale, ahora en relación a cosas simbólicas que ustedes hayan detectado en el libro ya sea por la palabra o por la imagen.

A5: el cuervo

E: ¿esto?

A5: es como que si estuviera alejando a la muerte por un momento y lo otro es la rosa que da como la bienvenida como bien... ella dijo recién, da como un plan de bienvenida o una calma podría decirse

E: yaa

A3: para mí la rosa simbolizaba la vida del pato cuando siempre la tenía en sus detalles al momento de morir del pato la muerte recién la soltó y la dejó al lado del pato, para mí la rosa simbolizaba que era la vida del pato porque la tenía en las manos, la muerte la tenía

E: en el libro ¿en qué página me podrías simbolizar cosas por ejemplo?

A3: como lo de la rosa, podríamos decir en la primera hoja

E: en la primera hoja, yaa

A3: en la primera hoja está la rosa, acá igual, en muchos trató simplemente la

muerte siempre la sostiene, o nunca se ve que está en el piso, siempre está como arriba, pero al momento de morir el pato...se ve que la rosa está en el piso y que el pato ya está muerto y al momento de ponerlo recién lo pone en el cuerpo del pato y acá se ve igual que la rosa está medio muerta

A2: está marchita

A3: está marchita, por eso digo que simboliza como la vida del pato que siempre estuvo como más..

A1: ¿me permites ver algo?

E: esto podría ser un símbolo ¿también? ¿qué es eso? ¿qué es todo eso?

A1: la muerte viendo como el pato se va alejando con su expresión de vida que es la rosa, mas bien como se alejó

E: ¿y esto?, la diferencia entre lo blanco y lo verdecito, ¿qué sería? ¿qué sería lo de abajo?

A3: supuestamente esta es el agua, el mar, el lago, el estanque, mejor dicho, lo que le gustaba al pato y esto, yo creo, sería como la tierra firme

A4: Yo digo que es como el color que se llevó la vida del pato, lo que él transmitía era esa alegría, era ese contraste con la página

E: y al final o donde ustedes quieran indicar

A1: estaba viendo la coloración de la rosa si es que cambiaba a lo largo de la historia...

E: y ¿cambia?

A1: ehh yo digo que casi el mínimo porque se ve literalmente opaca, oscura, pero nada comienza y haciendo flaca, no, no podría decir que va cambiando

E: por lo tanto a ustedes, en general, o a ti, les llama la atención el color o que se haya mantenido el mismo sistema de dibujo ¿qué les llama la atención en estos elementos? de todo el libro, es similar, es igual, es diferente, ¿por qué está construido así? ¿por qué creen ustedes? porque no hay más elementos o ¿sí hay más elementos? ¿cuáles son los elementos centrales en esta historia?

A3: los dibujos (a coro)

E: y los dibujos ¿de quién?

A3: de la muerte y el pato

E: por lo tanto, ¿son cuantos?

A5: mayormente, yo digo deberían ser tres poh, por la rosa también...la rosa, la muerte y el pato

E: okey, ya, tendríamos tres y eso ¿se mantienen?

A5: se mantienen continuamente en la historia es lo que representa y da la forma, la sonrisa de la muerte, las expresiones del pato, es todo lo que va a complementar según lo que tenemos poco texto, la imagen va a complementar como si tuviéramos leyendo veinte hojas de toda la instrucción

E: por lo tanto, ustedes conocen la palabra deducir...este tipo de libro acompañado con imágenes, con este tipo de textos ¿qué les permite en términos de las deducciones a ustedes? ¿qué puede permitir? tú lo acabas de decir...una imagen o un dibujo o una representación casi equivalente como a veinte páginas del ...

A3: es como lo habían dicho antes, una foto o una imagen vale más que mil palabras entonces de una..

E: ¿qué significa eso?

A3: de una imagen podemos sacar diferentes deducciones, desde diferentes

puntos de vista, incluso podemos sacar varias historias, varios ehh como se dice...

E: ¿y con eso?

A4: claro, ampliar la mente...

E: ¿ampliar la mente dices tú?

A2: la idea que da el libro la amplía

E: yaa, por lo tanto ¿en qué ganarían ustedes como estudiantes? por decirlo de alguna manera al estar en contacto con este tipo de libros

A4: una mayor perspectiva...

A5: materializarse la historia completa dentro de (no se entiende) en una imaginación de imágenes según lo que vamos leyendo, yo siempre he hecho eso desde chico, es la única forma de comprender los libros porque así uno no comprende, no tengo comprensión de lectura

E: por lo tanto este tipo de libros se validarían, serían significativos, como se...obviamente

A5: se lee menos, por eso

E: yaa...sí?

A1: ayudaría más a la mente por ejemplo, en sí tal vez no a comparación a los libros que son tan extensos, que hay que leer y eso va dando a la mente mayor capacidad de retención o mayor velocidad de lectura sino que en el sentido de simbolismos, por ejemplo, al momento de verle los ojos o sus expresiones faciales ehh, darse cuenta de que tal persona está ehh, según lo que expresa ehh, preocupada o si es que está tratando de disimular una preocupación

A3: que no es necesario que esté escrito tampoco para que uno se dé cuenta

A5: así se entiende mejor...

E: tú dices que se entendería mejor...con imágenes

A2: (varios y al mismo tiempo) se entiende mejor

A2: el texto deja abierto a lo que tu pensai, pero si pensai algo mal no es el termino del libro pero acá en cambio lo dice, o sea lo representa, creo

A5: como dice el autor y el receptor que hay diferentes vistas si es que solamente no tienen imágenes...

E: y a ustedes como jóvenes que son, se subentiende cierto parte de esta cultura de la imagen, ustedes han escuchado esa expresión, los jóvenes de hoy día son verdad multifuncionales porque generan cierto estas relaciones con los códigos de las imágenes. Al estar en contacto entonces con este tipo de material ¿qué se produce allí? (pausa...silencio) lejanía, acercamiento...

A1: mayor interés

A2: cercanía

E: mayor interés

A1: en mi caso mayor interés en la lectura porque al menos a mí, en mi caso, prefiero ver cada detalle de todas las cosas, en cambio en los libros solo puedo apreciar la letra y nada más que las letras y el número de páginas

A2: ¿cómo? (risas breves)

E: no, está bien, es tu opinión y es válida y ¿el caso tuyo?

A3: a mí por lo menos me dio más emoción, más emoción

E: te produce más emoción, ya ¿por qué?

A3: sí, al ser más corto eh me produjo más emoción que un libro muy largo ya por ejemplo la parte del pato cuando muere ahí me dio mucha tristeza que muriera el pato entonces (risas)

A2: el pato... (palabras que no se entiende)

A3: entonces, para ser un libro muy corto y con imágenes puede decirme me pudo dar alguna, un tipo de emoción, entonces eso...

E: vale...

A4: a mí me dio satisfacción el hecho de saber que mi mente puede ver respecto de imágenes lo que expresa cada uno y lo que siente (...) me hizo sentir bien, el hecho de que uno se da cuenta por mirar una imagen lo que está sintiendo, lo que está expresando...

E: y respecto de la historia... ¿esto es poesía o es narrativa?

A5: ambas

E: tú dirías que

A5: yo diría que algo de poesía

E: ¿por qué?

A5: porque es como que interpreta la belleza de cómo tenemos que vivir, cómo se nos va la vida, cómo tenemos que expresarnos, que el sentimiento aunque tenga que ser profundo no es fríamente (...) tendríamos que expresarnos con palabras así como una roca podría decirse, sino que los sentimientos salen al aire... como vamos viendo lo que expresa este dibujo... podemos ver toda la historia detrás, por ejemplo, con la sonrisa de una persona podemos ver que muchas cosas es, pero al verlo llorar o entristecerse es totalmente una gama de variables diferentes de cómo es esa persona...

E: vale ¿algo más que quisieran agregar respecto del libro en términos de relaciones vinculantes con otras disciplinas artísticas en términos de lo que les hizo recordar cuando eran más pequeños talvez...? ¿qué otros elementos podrían ustedes vincular o unir para la lectura?

A1: yo, por ejemplo, cuando chico y cuando tenía que leer los libros me emocionaba bastante con lo que le pasaba bastante con los personajes y yo creo que en este libro se logra dar conexión con un sentimiento; por ejemplo, mi compañera sintió tristeza al momento de ver al pato en el agua con la rosa en el cuerpo

E: sí

A1: cosa de que, en mi caso, yo perdí hace bastante tiempo... cuando leía los libros me emocionaba, pero ya con el tiempo dejé de sentir las mismas emociones, por ejemplo cuando un personaje tenía un accidente o el libro terminaba trágicamente ehh ya perdí el...

A2: dejó de importar...

A1: mmmm

E: eee

A2: con la pérdida de las fotos de los libros

A: sí

A5: yo siempre me imagino todo así en la cabeza así que, donde estoy acostumbrado a dibujar y todo eso, leo la historia y ya me leo toda una historia acá o sea que por mí, yo veo siempre leo comics, leo todos esos tipos de...

E: ahh, claro

A5: a mí con leer una historia así un libro, no, soy lento para leer, pero ¿por qué soy lento para leer? porque me voy imaginando todo lo que va pasando acá, imagen por imagen por imagen por imagen, como un video que tengo mientras estuve leyendo

E: bueno, les agradezco la información, estudiantes y evidentemente sus registros quedarán anotados en esta indagación que estamos haciendo

Transcripción La cosa perdida

E: tenemos el libro La cosa perdida que es de un autor australiano que se llama Shaun Tan y la primera pregunta que les quiero hacer es respecto de cómo miraron, qué se dieron cuenta ustedes del libro, que les llamó la atención de este libro

A3: como que el niño que vio al objeto ehh

E: si quieres me lo vas mostrando (apunta hacia el libro y lo mueve)

A3: si, él se dio cuenta de eso porque se fijaba más en detalles porque en una parte sale que los padres no se habían dado cuenta de la existencia del objeto porque estaban hablando temas más de la actualidad y también hay un dibujo (hojea el libro) que muestra unos señores (pausa mientras busca la hoja del libro) no, no, no; aquí está...

E: yaa

A3: que van como todos en fila entonces como que todos consiguiendo el modelo que supuestamente debe haber del hombre y se van fijando en cosas que son más banales y que no tienen tanta importancia y luego, al final, el niño, ya no empieza a ver estos objetos raros porque se está transformando también en eso poh, va creciendo y va siguiendo el mismo modelo que los padres y ya no puede ver estos objetos

E: a ti, ¿qué te llamó la atención?

A1: más que llamarme la atención (hojea el libro) fue ver cómo el personaje principal eh se dio cuenta de la existencia de todo este mundo raro a su alrededor cuando decidió finalmente al momento de caminar dejar de ver su colección de taponos de botellas ahí fue que cuando levantó la vista y vio toda una playa, pero en la playa cierto que había un objeto raro que era este (muestra el objeto en la página del libro) y según su interés y su forma de pensar dijo que estaba perdido a lo cual fue a investigar sobre qué se podría tratar o porqué estaba ahí entonces fue investigando y fue a diversos lugares a ver porqué estaba ahí o que era para qué servía y alrededor de la historia se da cuenta de que tienen...bueno... desde el principio se da cuenta de que tiene vida, pero que también tiene sentimientos, entre comillas, porque en el momento en que él lo iba a dejar en el depósito ehh, la creatura si es que se le puede decir así emitió un sonido el cual parecía un sonido triste; también en una parte del libro, permiso, (da vuelta y gira el libro) aparece que...vamos a poner que es como una especie de cangrejito o caracol, ¿ya? En la parte en que ya llegan casi al final, a ver, (sigue hojeando el libro) aparece que cuando le dan la tapita, laa, el, como el afiche, en que le aparece como una línea o una flecha, mejor dicho, que es muy especial, se da a entender de que tiene ojos, tiene ojos, y también en una parte que ya está llegando al final del texto aparece que le está dando de beber a un pájaro ¿se dio cuenta o n?

E: mmm

A1: entonces, al menos yo pienso que de ser una cosa perdida, por lo menos acá, (muestra la parte en el libro), ahí está mirando los pájaros, le está dando agüita o simplemente los está corriendo; entonces la cosa de que por lo menos se puede dar cuenta de que puede interactuar con su entorno y no solamente un objeto perdido que no sirve para nada

E: yaa, ¿eso podrías decir que es como una deducción que tú sabes?

A1: sí, por su comportamiento

E: por su comportamiento y por lo que obviamente ves

A1: sí

E: ¿qué otra cosa más podríamos decir que haya llamado la atención de esta historia?

A4: que al final...

E: ¿al final qué pasó?

A4: empieza a decir que eh él ya no ve las cosas porque da a entender de que se transformó en el mismo modelo que tenían las demás personas, estaban preocupados de la tecnología, del trabajo y de cosas que para ellos sí tienen importancia, pero no empiezan a mirar alrededor

A3: y que también, por ejemplo, que el protagonista nos deja ver como somos a veces nosotros en la...nosotros cotidianamente que estamos concentrados en otras cosas que, en cosas cotidianas, la rutina y no nos damos cuenta de las cosas que están alrededor y muchos detalles se pierden

E: por ejemplo, en el libro, permiso, ¿cómo lo podrías tú, justamente graficar eso que me dices?

A3: por ejemplo, al principio del libro que...

E: me puedes ir mostrando si tu quieres

A3: o sea al principio todos o sea los personajes no veían a esta criatura, a este objeto y al final él después como la sensibilidad de él igual se empezó a perder por estas cosas y después al final él ya no empieza a perder de vista a su entorno y se vuelve más cómo las otras personas, no tanto como era antes

E: ¿podría haber entonces de acuerdo a lo que tú dices podría haber acá una suerte de metáfora? respecto de la historia, por supuesto

A3: sí

E: ¿cuál podría ser esa?

A5: la gente que no encaja...

E: ya, la gente que no encaja, vale

A5: eso es lo principal porque esta persona se supone que es como si lo hacemos como metáfora ella es una persona rara que no...que nadie ve o que nadie piensa en él y la primera persona que lo hace es una ..por ejemplo que levanta la vista, que le llama la atención

E: ¿Dónde sería eso, ahí?

A5: aquí, se supone que todos son normales, pero menos él porque como él es el punto ahí,

E: ¿sí?

A5: y se supone que él mira a la persona que hay ente igual que él, que dudo que era gente que recoja tapas de botella, por eso pienso que eso agrego eso no mas

A4: también el transcurso del libro como hay viendo aventuras por ahí también se dio cuenta que no era tan raro como se ve y que también hay más "personas" al final porque ya en el lugar donde hay mas...

E: si quieres me las vas mostrando

A4: al final llegan a este lugar donde hay más "personas" como él, igual, por decir, que no encajan en el mundo que se creó acá

E: ¿qué te representa esta imagen? esto es cómo qué...cómo podrías tú decir

esto...

A4: que aquí como que están todos, todas las gentes igual a él...que no...que supuestamente no encajan en la sociedad, en el tipo de modelo que tiene que seguir la persona, que es trabajar, estudiar y seguir los mismos, los mismos modelos a seguir de todos, entonces se da cuenta el niño que aquí es feliz con la misma, con la mismo tipo de persona que hay y que no es como tan raro al final, no era tan raro

A3: al final igual uno lo que muestra igual que a veces uno siente que uno es desentendido, uno está solo pero al final siempre hay más personas que están en la misma posición que nosotros

E: el hecho de que esto esté dispuesto así ¿qué les sugiere? así tal como está ¿qué es esto, puede parecer qué cosa?

A3: un cuadro

E: un cuadro, ¿ya? ¿una pintura?

A3: una pintura, sí

A1: yo creo que eso donde pertenece el objeto perdido porque si se fija hay un montón de objetos, pero yo, al menos, en lo que me fijé, no vi a ninguna persona; o sea, podría ser un lugar de origen de donde él estaba o de

A2: una caja (no se entiende)

A1: o talvez, o al menos no se ve alguna persona visible no encuentro ninguna

E: al mirar ¿no encontraste ninguna persona?

A1: a ver...no

E: ¿qué es lo que se ve?

A3: puros objetos extraños igual que...

A4: objetos perdidos...como que él...

A1: tienen como una especie de comunidad

A4: no tienen como un plan que seguir

A3: como que muchos objetos con materiales reciclables, con..., que fueran reutilizados

A1: algo como que están conviviendo, están jugando ajedrez, están leyendo libros

E: ya...

E: ¿esto es una historia, es una historia gráfica? ¿cómo ustedes lo asocian a sus lecturas convencionales? ¿qué es todo esto, la cosa perdida? ¿qué es lo que es?

A5: cómo poder interpretar a alguien

E: ¿es una historia?

A5: hasta cierto punto si puede decirse, por ejemplo, es como una típica vida cotidiana, el feíto del curso podría decirse, o el antisocial, o el sabelotodo, todos tienen diferentes historias, todos tienen diferentes puntos de vista, diferente futuro, diferente pasado, pueden cambiar brevemente, pero aunque seamos diferentes todos somos el mismo entorno y como bien dijeron anteriormente

E: ándame mostrando

A5: ¿se acuerda que en una parte dijeron que los padres no lo distinguían? bueno, yo diría que es por eso porque es típica vida cotidiana que sería de cada uno, ver a cada persona diferente, pero, al fin y al cabo, acá podríamos decir que todos somos iguales y no diferente vida; no sé cómo explicarlo eh,

diferente vida, por ejemplo, todos buscamos nuestras metas, buscamos un sentido en cómo podríamos hacerlo, pero si es que buscamos nuestros orígenes vamos a ver que siempre va a ver todos vamos a ser iguales, como se muestra en el entorno del recuadro que estábamos recién

E: ¿en este?

A5: sí, esa es más como mi deducción, somos diferente, pero igualmente cada uno sobresale en su punto

E: vale

A3: también podría ser que... voy a tomarlo por el lado del estudio y del trabajo, como se ve en los dibujos hay... todos los hombres que están, que se muestran acá

E: tú me puedes ir mostrando

A3: están eh vestidos como de la misma forma y todos van al trabajo

E: por ejemplo, ¿dónde podrías tú situarlo?

A3: ehh, bueno, por aquí van todos vestidos de la misma forma y van todos a trabajar, en cambio...

E: ¿por qué está representado así, crees tú?

A3: porque como dije es el modelo, el modelo que supuestamente hay que seguir, pero yo tomándolo, podría ser como cualquiera de nosotros esta persona, un estudiante que no tiene como un plan para seguir en el futuro como se ve aquí al principio, él estaba en la plata, perdido, sin saber cómo qué hacer mientras que la otra gente ya tenía como sus planes, como qué seguir, que, ya tenía su plan hecho, ya sabía que tenía que ir a trabajar, no sé, llevar la plata para la familia, graficándolo a la vida real y él no poh estaba sentado en la playa esperando a que llegara el niño por decir, no tenía un plan pal futuro o no sabía dónde ir, no sabía cómo guiarse no como la otra gente que ya sabía que tenía que ir a trabajar a una cierta hora, estaba sentado ahí

E: tú acá estás haciendo como una suerte de comparación

A3: sí

E: tú dices cuando uno es estudiante, cuando es la vida laboral

A3: sí, con el tema, sí

E: ¿podrías decir o deducir que hay también un poco de crítica?

A3: sí, sí porque... es que se podría ver desde los dos lados, porque siguiéndolo desde su punto de vista también está confundido y tal vez no quiere seguir los propios patrones que todo el mundo sigue, pero también viéndolo del área de las personas que están trabajando él es una persona que no sirve en la sociedad, como que no está aportando a la sociedad, entonces que como que hay dos puntos de vista de ver la historia

E: ya, ¿algo más que quisieran agregar de la historia? porque obviamente esta es una historia narrativa, pero que pudieran comentar o decir ¿qué otra cosa le llamó la atención a diferencia de los otros libros?

A3: que, que por ejemplo el protagonista buscaba ayuda igual de otras personas y no la conseguía, igual, acá normalmente hay muy pocas personas que están dispuestas a ayudar en los problemas que podamos tener

E: ya, la disposición gráfica, ¿les llamó la atención cómo está hecho este libro?

A1: sí, tiene planos de todo lo que hay

E: ¿cómo es eso?

A1: o sea entregan, por ejemplo, cómo funcionan las cosas, de fondo

A4: es muy detallista el libro

A5: como cierto punto de esclavitud de la sociedad por estas posturas ¿o no?

A1: yo creo que si hubiéramos tenido más tiempo para analizar el libro hubiéramos podido entregar muchos más detalles porque solo el fondo da pero para muchísimo, muchísimo de qué hablar

E: ¿hay mucho mensaje?

A2: demasiado

E: ya

A1: este sería como un libro perfecto como para leerlo

E: ¿tú lo consideras así?

A1: sí, porque a pesar de que

E. lo puedes ir dando vuelta si quieres para ir mirando, diciendo algunas cosas

A1: a pesar de que es corto siempre tiene muchos detalles, por ejemplo, eh acá, bien, en las tapitas se hablaban varias cosas, por ejemplo, el funcionamiento de una llave, cosas que aparentemente no tienen sentido, pero como están en una sociedad tan mecanizada al final todo se termina se uniendo y da como una entropía

A5: uno dice exhausto, es como que estai obligado a estar cansado

A1: sí, acá entrega mensajes de si se podrían decir subliminales o algo así, están ocultos, no sé si es la definición correcta de la palabra

E: es válida tu opinión, la idea es que ustedes puedan decir cosas al respecto del libro ¿este es un libro que ustedes lo podrían recomendar?

A1: yo creo que sí tuviéramos más tiempo para leerlo, yo creo que sí, pero hasta lo que se ve

A4: no es para niños

A1: no es para niños

E: no es para niños, pero para ustedes, por ejemplo, para estudiantes de segundo medio

A4: te hace pensar como tienes que actuar, como es tu vida

A4: y desarrollar la imaginación, también...

A3: el libro es bueno porque puede ser para una persona que no le guste tanto leer, ver como que ve mucho texto y ya se aburre y lo deja de lado, en cambio aquí ve como el dibujo y aparte deja una enseñanza también

A1: es persona es detallista

E: ¿cuáles serían las enseñanzas?

A3: como lo que dije poh, del...

E: pero aparte de esa

A1: como mirar sobre la rutina...

E: yaa

A1: por ejemplo, todas las personas acá se notan que están más que mecanizadas o están siguiendo un régimen, por ejemplo, probar nuevas cosas o mirar para un lado aunque sea por un tiempo, porque el tipo estaba pendiente de sus chapitas de botella, pero cuando levantó la vista y dejó de fijarse en eso descubrió todo un mundo desconocido o que estaba perdido, mejor dicho

E. vale, ¿algo más que quisieran agregar?

A4: no dejarse llevar por las apariencias, también

A2: no tener mentalidad colectiva

A4: por ejemplo, no, eh, lo cotidiano, lo que siempre se ve no es lo que lo correcto, hay muchas cosas que por ejemplo, este personaje es especial y puede ser igual útil para la historia...

A3: como lo que dice la Catalina que como que se dejan llevar por las apariencias porque aunque la mayoría lo hacemos y acá hay una parte los papás los ven cuando los lleva a la casa y lo dicen al tiro, saca eso que tiene los pies sucios, entonces, vieron la apariencia y ya lo querían eliminar, no sé dónde está pero (busca en el libro) ahí, ya, aquí en el texto dice mira, qué pies más mugrientos, entonces, ya lo vieron, y ya quisieron eliminarlo y que lo llevara de vuelta de donde lo sacó, por la apariencia

A1: otra parte que se demuestra más que claro la conducta social de las personas, es en esta imagen, la que aparecen fumando, si usted se fija en este detalle eh no sé si de a entender de que eh siempre tiene el trabajo pegado en la mente o que no mira para otro lado, si se fija, están en grupo y no miran a su entorno, no miran de que hay una playa aunque talvez está todo contaminado simplemente siguen su propio camino y no buscan mirarse a otro lado como lo hizo el personaje principal que dejó de mirar su interés y se fijó en las demás cosas

A4: están estresados por el trabajo, entonces están esclavizados por la tecnología que en muchas imágenes mostraba como que el hombre estaba esclavizado por la tecnología, por las máquinas

A1: estaba amarrado realmente

A3: aquí también se muestra un dibujo, también está siendo como un hombre controlado por las máquinas, también hay una escultura de unos hombres que están como con unas teles en la cabeza y están conectados, yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología, pero era una estructura yo creo que quiso decir eso

Transcripción La isla

E: la primera pregunta tiene que ver con ¿qué fue lo que le llamó la atención en primer término el texto “la isla”?, ¿qué les hizo ruido?, qué les hizo así sentido cuando vieron este libro, lo empezaron a intrusear, a indagar y después leer y observar, ¿qué fue lo primero que les llama la atención?

A2: la exageración de lo emociones

E: ¿perdón?

A2: la exageración de las emociones

E: por ejemplo ¿cómo?

A2: por ejemplo, cuando había una señora impactada estaba como muy (hace gesto con las manos) en bizarra, SI

E: ya, te llamo la atención eso

A2: sí

A5: A mí me llamó la atención fue la cantidad de imágenes y el poco texto que hubo, y a pesar de eso, que al final se pudo rescatar demasiado, mucho información a pesar de que había poco texto y casi pura imagen eso me llamó mucho la atención

A3: a mí lo que me llamó la atención fueron los colores que tuvieron las imágenes...

E: por ejemplo, ¿cómo eran esos colores?

A3: que iban... eran fríos, eran más los tonos opacos. entonces me di cuenta que como la historia no era una historia feliz, porque nos damos cuenta de que al final al tipo lo echan y todo, entonces nos damos cuenta que dependiendo de las imágenes también se representa la historia porque las imágenes eran triste de acuerdo al cuento, entonces igual se complementa

A4: a mí me hizo así como eco el tipo de imagen porque como que uno está acostumbrado así como a que imágenes HD así entonces cuando uno lee el texto es como que ve como está pintando y todo, es como que si lo hubiera pintado un niño prácticamente, si uno se da cuenta ahí (apunta e libro? es como si hubiera estado pintado por un niño chico así las rayas...

A1: bueno a mí lo que principalmente, cuando vi el texto, me llamó la atención fue en sí la imagen, la imagen debido a que nunca, se podría decir que en mi vida nunca había leído un texto con imagen, solamente es que si tuvo imagen solamente fue un diez por ciento en relación al texto bueno, en relación a los colores, se podría decir que también me llamaron la atención, aunque no le tomé mucho énfasis, solamente le tomé mayor énfasis al texto porque pienso que de ahí pude extraer la mayor cantidad de información, en la imagen solamente fue como un complemento, pero como ya lo he dicho es como algo que está de más

E: ¿les llamó la atención, como segunda pregunta, el vínculo, las relaciones que uno, como lector, puede encontrar en de este texto con otras artes? Con un dibujo, evoca una pintura, a lo mejor una película, a lo mejor un corto, a lo mejor un mono animado, a lo mejor... etc. ¿les hizo

ruido también el vincular este texto a otras cosas por ahí? ya por conocimiento general, ya por conocimiento fuera de la escuela. ¿a alguien le hizo alguna suerte de vínculo, ruido, nexo con otras artes?

E: tú por ejemplo (habla a participante 4) dijiste recién que lo asociabas un poco a lo que pareciera ser que lo habría hecho un niño o alguien menor ehm (...)

A4: claro

E: (...) ¿ubican a pintores ustedes, a Goya por ejemplo, a Picasso, les suena?

A4: Picasso es como lo más conocido yo creo l

E: ¿les evoca algo de vínculo con relación pintores este tipo de libros?

A3: un ejemplo, yo he visto pinturas de Picasso y él da mucho a dar sus emociones a través de la pintura la manera como traza las líneas son, no tiene un patrón de imagen sino que es como todo, igual que este libro; la imágenes son como difuminadas y toda esa cosa // entonces, como yo dije al principio, un ejemplo este libro si no se tienen imágenes y solamente ese texto yo no me hubiese imaginado la historia como ahora la veo con imágenes

E: por tanto, qué importancia le dan entonces ahora, hablamos de la imagen, ahora nos entramos, nos adentramos al color, ¿qué importancia, por tanto, le dan ustedes al tema color en este libro?

A4: a la tristeza

E: harta importancia, mediana importancia...

A4: yo creo que sí harta importancia porque ehm

E: ¿por qué?

A4: (...) según los colores como decía (nombra a participante 3) también se puede transmitir lo que quiere decir más o menos el texto y que que es lo que esperamos del texto por ejemplo, si hubiera colores más así como vivos quizá, hubiéramos imaginado que la historia iba a ser como entre comillas feliz, pero hay tonos muy oscuros, muy así como que representan historia tristes, como apagada así

A5: eso da, lo colores dieron a entender más o menos cómo iba a ser la sensación o sea o el sentimiento que se iba a...

A4: la sensación que se iba a recibir del libro

A5: claro, porque el tono opaco o tétrico así, da a entender de que iba a ser como algo de suspenso, tal vez de tristeza o de miedo, entonces ya con solamente el color ya teníamos una percepción de cómo más o menos iba a ser la historia

E: ¿podríamos asociar esa percepción que dices tú (habla a participante 5) con la palabra expectativa?

A4: claro

E: veo un color y ya pareciera ser que me voy a dar cuenta de lo que podría suceder.

A4: claro, al menos en este tipo de te

E: así como el film uno, determinada escena, uno ya entra a suponer lo que va a venir después aquí diríamos que es el color lo que nos lleva a pensar qué va a ocurrir en la página que están más adelante

A3: a mí se me vienen los videos musicales

E: ya, ¿cómo?

A3: porque un ejemplo, yo he visto video que la el ritmo de la canción es alegre, es como un ritmo movido y todo, pero uno cuando va viendo la imágenes se da cuenta que es una historia triste yo sé, un ejemplo Pearl Jam, cuando canta cuando se le muere la en un accidente, el ritmo de la canción es súper movido y es pegajosa, pero cuando uno ve la imágenes se da cuenta que es una historia triste, entonces la imágenes también nos hacen entender el mensaje yo creo que la imágenes, viéndolo de esa manera, ejemplo en la lectura a mí no me gusta las imágenes, pero en otros ámbitos las imágenes son importante

E: podríamos decir entonces que el libro, a propósito de la relación ahora, imagen/color/ y lo que tú (refiriéndose a participante 3) acabas de decir: ¿podríamos asociar a que este libro tiene símbolos? ¿de alguna manera es simbólico el libro?

A2: sí.

E: ¿por qué? /

A2: por los colores, todo es lo mismo la manera del dibujo tétrico, el color que son puros grises, todas esas cosas que por lo general uno las relaciona con cosas tristes

E: ¿algo del dibujo, algo de la imagen que ustedes lo asocien a lo simbólico?, ¿qué es esto (apunta un dibujo del libro) por ejemplo? No es cualquier figura, ¿qué es esa figura? //

A3: es una pared que está como...

A4: es como... como...

E: como un fuerte

A4: es la torre

A3: como un fuerte tratando de proteger...

A4: es lo que rodea la isla

E: ya, por lo tanto ¿qué estaría simbolizando? porque no es un edificio

A3: no

E: no es como la casa nuestra que uno conoce, no no no

A4: es un fuerte

E: por tanto, ¿qué nos dice? alguien, el ilustrador, el autor no lo hizo así por hacerlo no más. algo quiere decirnos, porque pudo haber usado otra ¿no?

I 3: No hay puerta, no se ven puerta, no se ven mucha ventana, más como un símbolo de aislamiento.

E: ya, ok l

A4: algo de cómo querer proteger la isla de de lo que podía venir de afuera entonces, si no hay puerta no hay ventana tampoco se puede mirar hacia dentro /

E: por lo tanto, cualquiera que llegue ¿Qué pasa a hacer ante esa construcción que dijeron ustedes, esa fortaleza, esa pared?

A4: yo creo que si alguien lo ve así a simple vista es como que, un fuerte algo de aislamiento como dijo...

E: ya y si viene, y si viene esta persona (apunta a dibujo de una persona en el libro), ¿Qué ocurre allí? Los tipos están encerrados no quieren que

llegue nadie. por lo tanto //

A4: es como un extraño, un intruso

E: un extraño ok, un intruso

A4: alguien que vino como a como a remover sus costumbres, o que vino a asustarlos prácticamente, porque ellos...

A3: no estaban acostumbrado a lo desconocido

A4: claro, porque ellos vivían mucho rato en la isla, entonces...

A5: porque ellos vieron a un hombre que no se parecía a ellos: no llevaba ropa, estaba más delgado, desnutrido

A4: no era igual a ellos

A3: Entonces, al momento de que él pisó la isla, lo aislaron en el establo de las cabras

E: Ok I

A3: entonces creo va, en la historia tiene que ver con la portada porque ellos se aíslan con esa torre y II a él también lo aíslan al llegar adentro

E: todo eso que me han dicho ustedes ¿está escrito o ustedes lo inferen?

A3: nosotros lo inferimos

I 4: yo creo que lo inferimos. Porque igual se ve que él está así en este dibujo, pero también se ve las persona, y las personas también en los dibujos salen como con una musculatura que son como macizas

E: ¿por qué serán macizas?, ¿por qué parecen así regordetes, inflados?

A4: porque quizá nunca han salido de la isla, quizá siguen un patrón...

A2: creen que... claro siguen un patrón, creen que eso es normal

A4: un un un :: patrón de costumbre que ellos creen que está bien, entonces al ver a alguien que no sigue sus costumbre, que no tiene un

modelo como ellos, que no son gordos, no tienen ropa, ellos prácticamente lo rechazan **E:** ¿esto puede ser una especie de

metáfora, de símbolo? (Refiriéndose a un dibujo de mar). ¿cómo es, qué es esto?

A3: el mar bravo.

E: un mar pero, ¿cómo es ese mar?

A4: agitado, bravo.

E: agitado, no es un mar tranquilo obviamente, no para nada, incluso el color... oscuro. ¿Esto es de día o noche?

A3: de noche.

A2: un atardecer.

A3: eeh, es como...

A4: es como una tormenta

A3: prácticamente es una tormenta porque si él llegó ahí

A4: porque las nubes son oscuras

E: hay borrascas seguramente, hay tormenta

A3: claro, y si está, es como un mar así inquieto obviamente es como una tormenta como lo dijo (nombra a participante 4)

E: este tipo, aunque pareciera exagerado, este tipo de figura, de imagen, de

dibujo, ustedes lo pueden relacionar con lo que pasa en nuestro entorno, en sus vidas, ¿cómo?

A4: por ejemplo cuando llega alguien nuevo al curso poniéndolo así como en colegio...

E: en contexto, en colegio /

A4: claro II prácticamente como que esa persona como que igual se siente sola porque pasado un tiempo uno no le habla, o sea tiene que pasar un período de tiempo para que uno vaya y le diga “hola como estay cómo te llama” entonces, él igual como que se siente aislado porque no tiene nadie con quien ir y hablar, yo creo

E: ya

A4: es más o menos cuando uno es nuevo en alguna parte, cuando uno no tiene como mucho contacto con alguien, así con una persona

A3: tú te dai cuenta que siempre los nuevos esperan de que los antiguo se acerquen a ello y ello tampoco son capaces de integrarse al curso por ejemplo, el año pasado llegaron dos alumnas nuevas a mi curso, y yo con una compañera les hablamos, pero ellas eran como que no querían nada con nosotros. Y durante todo el año fueron ellas dos y nunca se integraron con nosotros

E: ¿estuvieron aisladas?

A3: ellas se auto-aislaron en el curso, no... cuando hacíamos, por ejemplo el paseo de curso de fin de año no fueron, a la salida que hacíamos nosotros, nosotros una vez fueron a mi casa por mi cumpleaños y yo las invité y no llegaron. Que no no no hablaban II se quedaban callada.

E: ustedes hablan del libro, la relación con lo que puede suceder en un curso. Podríamos también extrapolar y asociar a otra cosa que está pasando en nuestro entorno macro ya

A3: el tema de lo extranjero en la ciudad

E: ¿cómo es ese tema de los extranjeros?

A3: también po, nosotros somos crítico cuando por ejemplo uno ve un peruano, por ejemplo yo no tengo ese problema, no soy

E: pero, ¿qué se dice?

A3: se dice muchas cosas

A3: se dice de que “oh, vienen a Chile y uno como que no...” (representando con tono de asco)

A4: o sea, poniéndolo en el ámbito del libro, por ejemplo decían ahí que era como un monstruo y prácticamente era como que iba a causar así miedo. entonces nosotros lo mismo pensamos de la demás gente que viene entrando a nuestro país, que son, que nos vienen a quitarnos el trabajo, que tiene enfermedades, entonces uno tampoco se para y va a conocer su cultura, o va a conocer a la persona, sino que uno se hace una idea de lo, de de lo que no han dicho, no han inculcado los papás o una persona cercana, o lo mismo amigos cuando te hacen comentario, también el internet cuando te hace por ejemplo tipo broma y uno así como que dice “ah entonces está bien que uno diga tal comentario porque así son ello po”

A3: por ejemplo lo que a mí me dejó el libro fue que si ellos se hubiesen dado el tiempo de conocer a esa persona quizá no era tan distinto a ello.

Y uno a veces uno comete ese error de que uno ve a una persona y uno no se da el tiempo de conocerlo, llega a criticar al tiro por ejemplo aquí dicen, que el hombre ehm podía matarlos a todos si él quería, entonces ellos se hacían una idea de cómo era la persona, pero nunca se dieron el tiempo de conocerla

E: visto así, ¿este libro pudiera ayudar entonces, a los jóvenes, los estudiantes en sus procesos de lectura para relacionar o relacionarlo con lo que está pasando a su alrededor?

A4: sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso po

E: ¿encontraron que había diferencia entre que las páginas iban de una completa a doble página dibujada, pero luego tiene ésta disposición (apunta el libro)? ¿a qué les recuerda esta disposición? miren, ¿a qué les recuerda esto? porque no es igual esto, esto que eso, me refiero ya como a la disposición gráfica, no está arriba, no es una página completa, sino que está al medio a través de cuadrículas

A4: es como que muestra una imagen por cada texto que se ve por ejemplo ahí dice lo del maestro, lo del maestro y se muestra una imagen del maestro como para uno hacerse una idea yo creo que eso, por eso el texto va así porque en cada en cada imagen que uno ve hay un texto, del maestro, del mismo, o esa es la percepción que la orienté, entonces... yo creo que por eso se pone en cuadrícula.

E: ustedes qué piensan de por qué cambió desde tener dobles páginas o una página solamente, la otra tiene texto, en esta está la imagen, pero acá, cambió ¿hay un cambio o no?, ¿notan que hay una diferenciación? ¿por qué se hace eso, ex profeso, porque al tipo se le ocurrió?... no, en realidad tiene un sentido, debe haber algo que... ¿qué tiene que hacer ahí el lector? ustedes lo han dicho, usaron la palabra inferencia, tiene que in... interpretar, ¿o no?

A3: sí

A3: Y este trabajo de inferir, interpretar veámoslo con este ejemplo, ¿es fácil o es complejo? Visto así ahora, porque hace media hora esto era como algo muy simple, pero sucede que ahora estamos descubriendo que, en realidad, dentro de la economía que es tan breve el libro parece ser que hay muchas cosas por descubrir, por lo tanto hay... muchas interpretaciones; por qué el color, ustedes lo han dicho, por qué la portada había que leerla y mirarla completa, luego la disposición, tú dijiste que esto parece ser que fuera hecho por un niño pequeño, etc., etc., después lo conectaron con el entorno. A a su juicio, ¿este tipo de libros lleva al estudiante a hacer interpretaciones más altas, inferencias más completas?

A4: sí

A1: la verdadera crítica se genera en sí por el texto

E: ¿cómo?

A1: si el texto fuera más detallado, el alumno en sí generaría obviamente más crítica.

E: ¿a qué le llamas texto?

A1: texto, a lo que está escrito

E: ¿la imagen no es texto... o sí también es texto?

A1: en mi caso la excluyo

E: ¿por qué?

A1: insisto, la imagen es algo que está de más...

E: ya...

A1: no la tomo como mucha importancia. Tanto leer este libro, yo lo que me preocupé solamente en lo que estaba escrito, en la imagen no le tomé nunca le tomé importancia, por no decir que no las vi

E: ya te pregunto esto, porque... en un tema anexo, en el modo de preguntas de la PSU lenguaje, se les hace a veces a los estudiantes la consulta respecto de ¿qué es texto?, ¿texto es solamente lo verbal? o texto es todo lo verbal y también texto es lo visual?; una canción es un texto, un film también es un texto, texto filmográfico, pero es un texto, un libro que tiene código lingüístico e imagen es un texto digamos es una respuesta metodológica lo que te estoy diciendo ¿ya?, en realidad todo es texto eh, incluso la vestimenta, lo que llevamos puesto nosotros en nuestro ropaje, para los que saben de moda, también es un texto porque el ropaje nos identifica. "ah usted profesor viene de la universidad" no es cualquier ropaje, estás identificado, o sea no hay vuelta, o sea yo voy por la calle y llevo mi texto, porque texto significa tejido y tejido es como se encadenan en el fondo como los tejidos ¿cierto? que son una serie de hilos cruzados, pero que lleva una idea. Por eso se llama texto, viene de textum; textum es un tejido donde se hilvanaban las ideas, entonces en este caso texto es tanto lo verbal lingüístico y lo visual, los dos son textos claro, la diferencia está en que uno trae un tipo de modalidad para interpretar, y el otro trae la otra carga a través de lo que yo veo, en esto porque lo leo, en esto porque lo observo... eso no más como detalle, en el caso tuyo te hace más ruido el texto verbal más que la imagen

A1: más que la imagen

E: la imagen es como, creo haberte entendido es como un complemento, un anexo, pero no es lo relevante, ¿una cosa así o no?

A1: sí

E: y la última pregunta, qué otra cosa pueden ustedes, eeh de acuerdo a todo lo dicho, que han comentado bastante, dicho sea de paso, pueden sacar de este texto, asociarlo; se dieron cuenta de esto ¿o no? todo ocre, todo azuloso, todo negruzco y de repente, rojito y amarillo. como muy breve, ¿se dieron cuenta? el amarillo de nuevo, ¿qué será el amarillo y el rojo? son cosas simbólicas: amarillo y rojo ¿qué otros elementos respecto del libro les llamó la atención? hablamos del color, hablamos de la imagen, hablamos de la historia... que le pueda a un estudiante dar vueltas así como "mmm me parece que..."

A4: el tema

E: el tema

A4: el tema a fondo porque tampoco es como un tema así como que uno

lo mira y es fácil. Se puede asociar a distintos ámbitos de la vida, el rechazar a alguien solamente porque no cumple con los estándares o con un modelo que es igual que nosotros

E: ya y ese tema, ustedes como estudiantes, ¿les hace sentido por lo valórico, por lo ético?

A4: Yo creo que porque alguno se siente identificado

E: ¿o por todo?

A4: o sea yo creo que porque alguno se sienten identificado o han pasado, o tienen amigo que han pasado por lo mismo, yo creo que igual eso les hace como eco

E: si ¿qué opinan ustedes respecto a lo que dice su compañera? Que después de todo lo dicho, ella menciona la palabra “tema”, que es relevante, no es un tema al azar, más aún por lo que está sucediendo en nuestra región, o sea, el tema de por sí se vincula con lo que está pasando todos los días o sea... ¿qué personas están llegando a nuestra región?

A5: colombianos

E: ¿solamente colombianos?

A5: colombianos, peruanos...

A5: colombianos, o sea la gran mayoría

E: ¿de qué otras nacionalidades más tenemos?

A3: peruanos

A5: bolivianos, peruanos

A5: cubanos

E: peruanos, bolivianos, colombianos, dominicanos

A3: ¡chinos!

E: (...) chinos, etc. ¿saben más menos cuántas personas ascienden, así no un número de población flotante pero, a cuánto ascienden en un número la cantidad de personas extranjeras que están en la segunda región?

A5: yo escuché cómo ciento veinte mil

E: algunos hablan entre setenta, ochenta mil persona promedio, que no deja de ser una cifra gigante ¿no? y nosotros de alguna manera hacemos un poco esto, por eso está la relación del tema con lo ético, con lo valórico. O sea, a través de un libro nos deja enseñanza, ¿nos dejaría una moraleja?

A5: sí

A3: sí

A5: no idealizar a las personas, o sea no generalizar

E: no generalizar, no etiquetarlas ¿no?

A5: claro

E: no así decir “pero este...”

A5: es colombiano, es traficante

E: claro, porque allí hay como un prejuicio ¿no?, un estereotipo

A4: los extranjeros traen las enfermedades a Chile, o a cualquier país porque también el chileno está en otros países y también nos miran en menos

A5: yo creo que tenemos que darnos el tiempo de conocernos uno a uno,

o sea para poder dar una opinión objetiva, como lo que le hicieron en el libro

E: ¿y tú?, ¿qué puedes decir al respecto? como corolario de todo esto

A2: en todo caso en el texto en ningún momento nombran, por lo menos nombra... eeh por qué lo discriminan, lo que sí se puede expresar en la imagen porque es diferente, pero más allá de eso, no se da, más que dar como un boceto de un tema; un tema general de discriminación o marginación

E: por lo tanto, si no está escrito, no está dibujado ¿a quién le correspondería sacar todo eso que tú me acabas de decir?

A2: y cada uno

E: ¿y ese cada uno cómo se llama?

A3: los lectores

E: lector, correcto

A3: receptor

E: el receptor, claro, el receptor, pero es un lector o lectora según sea. Por lo tanto, ¿ahí el papel de la lectura se magnifica o se minimiza?

A3: se magnifica

E: ¿no cierto? o sea, obviamente que la lectura bajo este prisma, bajo la otra modalidad que dijimos recién que era por grupo y qué se yo, se va a potenciar, se va a ganar más en interacción, en discusión que lo que ustedes dijeron al principio “no, está el profesor y nadie habla en el fondo, porque no se puede, porque tienen miedo, no sé...”

A4: tienen miedo a una respuesta equívoca |

E: ya

A4: aunque el profesor le diga que no hay respuesta así incorrecta o correcta, uno igual como que tiene no no tiene la burla del profesor, sino que de lo demás(h) compañero que después las burla a uno le hacen eco y al final uno termina quedándose callado

E: vale. vale chiquillos le agradezco mucho su intervención...

Transcripción Jardinera

E: El tema de la conversación es el libro “La jardinera”, que ustedes ya se dieron cuenta es un género epistolar, que es la suma de muchas cartas; no es verdad, de la niña, la niña Lidia. La primera pregunta que les quiero hacer es: ¿qué les llamó la atención del texto?, ¿qué fue lo primero que les hizo ruido, que les hizo sentido?, respecto del texto que se llama libro álbum.

A3: Haber... en la primera página, no en la segunda creo. Salía la niña y su abuela caminando y había otro grupo de personas y esas personas no se veían tan felices, era como que tuvieran problemas, entonces ahí fue cuando me empecé a interesar, porqueeee sin nada de texto me había creado... por lo menos una imagen, que después descubrí que no era tan incorrecta, estaba correcta en sí, que tenían problemas económicos.

A1: Es a medida que uno va leyendo, se comienzan a generar expectativas y mediante el texto uno se da cuenta de que no es así y ahí uno se devuelve a ver qué era lo que realmente fue... el error que tuvimos, eso más que nada, las expectativas que nos generábamos y al final algunos cambios que habían. Eso más que nada fue lo que... en parte me llamó la atención del texto.

E: ¿Qué podríamos decir, o más bien ustedes en este caso pueden decir respecto del vínculo imagen- color? ¿Qué se dieron cuenta respecto de lo que es imagen- color? Partiendo desde la misma portada (el “entrevistador” muestra la portada del libro)

A4: Que llama más la atención a que sea blanco y negro. Los colores como que te atraen la mirada.

A3: y puede contener más información que una imagen en blanco y negro.

E: Ya... pero...

A1: Porque hace resaltar más cosas, generalmente puntos clave.

E: Por ejemplo, eh... ustedes se tienen que haber dado cuenta (muestra una página del libro) desde esa página a esta otra ¿hay diferencia?

Estudiantes (todos): ¡Siiii!

E: Y después podríamos decir (Hojea el libro)... estas otras. ¿cuál fue el primer color?

A2: Verde...

E: ¡Verde!...

A3: Color vivo

E: ¿El verde era color oscuro o luminoso?

Estudiantes (todos): Luminoso

A2: Color vivo

E: (hojeando el libro) Pero después llegamos a esto...

A3: Una ciudad gris, ambiente gris.

E: ¿A qué creen ustedes que se debe ese viaje de color?

A5: A que estaban primero en el campo y después se cambiaron a la ciudad.

E: Ya, entonces ¿Qué quiso representar ahí el ilustrador?

A3: El ambiente anímico

A1: Ahí juega un papel el ambiente psicológico, en cómo vivían en ese momento, bueno ese sería ambiente físico. Y el psicológico más que nada debe ser por el ánimo, creo.

E: ¿Por el ánimo de quién? O ¿de quiénes? De acuerdo a la historia,

obviamente.

(Alumnos piensan)

A3: Yo diría que de su tío, del negocio que parece que no iba tan bien.

E: Ya...

A1: Porque la niña lo que más quería era dar un ambiente de campo, flores. Fue como lo que más le dio realce a la historia; la niña y el tío, generalmente era... yo creo que puede ser por el trabajo cotidiano que tenía, siempre la misma rutina; lo tenía aburrido y la niña fue la que le dio el... toque, por decir así.

E: Y el cambio si uniéramos al tema espacio... ¿cuáles serían esos... los dos espacios fundamentales del texto?

A5: Que la niña quería cambiar, que quería ver como era en el campo, y también que se podía poner en la ciudad.

A3: La migración campo-ciudad.

E: ¿Algún símbolo que hayan encontrado ustedes en este texto?

Alumnos: Sí... ¿símbolos?

E: Algo del cual uno puede decir, esto me está llevando a otra cosa, esto me quiere decir... no lo que yo estoy mirando y leyendo, sino que me quiere decir otra cosa. De ahí la gracia del simbolismo... ¿no?

Alumnos: Sí.

A3: Haber... lo primero que noté fue en esta página, laaa... (Hojea el libro)

E: muéstramela

A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas personas (indica dos personajes que aparecen al lado de un auto en las primeras páginas del libro) no se veían tan felices en comparación con la primera página (hojea el libro)... eso fue como... algo me quiere decir. Después al pasar del tiempo me di cuenta que se debía a que habían problemas por una depresión y... tuvieron que emigrar supongo.

E: Claro...

A1: problemas económicos

A2: los papas tenían problemas económicos... y esa era la historia. Encontró trabajo y se devolvieron al campo.

A3: O por ejemplo el... cuando está el tío con... leyendo como cartas que parecen cuentos (hojea el libro y busca la imagen). Si leyera el texto podría decir que no está feliz por algo, pero esto me dice que no está feliz por algo económico...

E: Ustedes siempre, cierto, ¿Cuándo leen, cuando ven un dibujo o una pintura, asocian eso que leen o miran a otras cosas... ¿verdad?

A3: Si

E: Son relaciones... eso tiene un nombre técnico, que se llama intertexto; relaciones entre textos. Después de haber leído y mirado esto ¿ustedes podrían hacer alguna evocación, alguna asociación con otro tipo de arte, con otro tipo de vínculo estético, artístico?... Aquí podríamos hacer un contraste, una comparación. ¿Pueden relacionar esto con lo que sucede en la región?

A3: Eh... Lo típico del país, gente que viene del sur a trabajar al norte.

E: Yaaaa... ¿Cómo sería eso... a ver?

A2: Migración campo-ciudad

E: ya... migración campo ciudad

A3: No sé si será tanto campo ciudad, pero...

Alumno 5: O sea bueno...

A2: o sea de un lugar verde a uno que....

A1: Rural a urbano

A1: También, pero de un lugar más verde que es el sur a un lugar que a la mayoría les parece más árido.

E: ¿Y eso se da acá?

A3: eh... sí, se da bastante

E: ¿Solamente con ese grupo de gente o también podríamos decir eso mismo pero con...?

A5: Con los extranjeros porque...

E: ¿Cómo es eso, a ver?

A5: Porque los extranjeros también les gusta tener plantas, por ejemplo en Perú mi vecina, mi tía tiene puras plantas y llegó acá y quedó así de espaldas (hace gesto con la mano) porque no veía casi nada de plantas...

E: Claro...

A5: ...y tuvo que poner plantas así afuera, en todos lados.

A1: Era un ambiente habitual familiarizado

E: O sea, acá en la región podríamos esta historia... ¿uno podría vincularla a lo que está pasando, en términos de una relación existencial, vivencial, histórica, geográfica con lo que en estos momentos nos estas ocurriendo a nosotros en nuestra región?

A3: Sí, se podría decir...

A2: Esto nos está ambientado en un contexto histórico que ya pasó, está pasando y puede seguir pasando.

E: Ya... ¿Cuál podría ser entonces la metáfora, la lección? Si pudiéramos decirlo de esa manera, después de leer este texto. A través de los que ustedes decían que era una historia muy simple de una niña, pero caramba tiene bastantes elementos para...

Alumnos: Varios

E: ¿Cierto? Para enjuiciar, para valorar, para interpretar...

A3: Se podría decir que; una moraleja sería... "las cosas mejoran"

E: ¿Y a partir de qué? O ¿a partir de quiénes podríamos obtener esa mejora?

Alumnos: (Pensando)

E: Si hablamos del ámbito valórico.

A1: A base de esfuerzo...

A2: Y todo parte de uno mismo, o sea, ella estaba en otro lugar pero con su entusiasmo y también con sus ganas logro...

A1: Sí, lo logró con optimismo...

A2: Logró cambiar su entorno y sentirse mejor

A1: Hasta de hecho puso flores para dar otro tipo de ambiente...

A2: Claro, así estaba...

A1: ... más alegre... más que nada fue por el ánimo que tenía ella. Lo vio desde otras perspectivas, mientras uno estaba decaído, ella lo veía todo con felicidad.

A3: Como que su ánimo influyó en su ambiente, mejoró... hizo sonreír a su tío; por ejemplo...

A1: Y ahí juega el papel, el ánimo con las flores.

A3: Todo el ánimo alto, hasta que las cosas mejoraran.

A1: Se vivía un ambiente floreado, bien colorido.

E: ¿Qué opinión les merece este elemento? (Muestra una carta del libro)

A3: ¿La carta?

E: Claro, las cartas ¿qué?... al momento de leer esto. Imagínense que no hubiese existido el elemento carta en la historia.

A1: No hubiéramos sabido los detalles... como dijo mi compañero... (Apunta a una compañera)

A4: Hubiéramos interpretado las imágenes como una quería...

E: Por lo tanto... ¿qué podríamos del elemento carta?... En la historia.

A3: Detalles.

E: ¿Qué les lleva a ustedes?

A1: A los detalles po', como dijo mi compañero, en un momento podía... no sabían en qué consistía el problema que leía las cartas y... a medida, o sea, cuando leyó las cartas se dio cuenta que era un problema económico. Uno puede decir, ya está en un problema, pero no de qué. Las cartas lo...

A2: Nos conducen a la imagen, nos aclaran la imagen y... de la misma imagen podemos inferir diferentes cosas, diferentes detalles que a simple vista no se ven, pero... si uno indaga y ve más allá puede percibir sensaciones y sentimientos.

(Se muestra el libro)

E: qué opinión, entonces les merece este texto (cierra el libro). Un texto que como dijimos recién se denomina libro álbum. ¿Les hace sentido? ¿Tiene un aporte? ¿Genera expectativas?

A1: la dinámica, más rápido de leer...yo creo que en un libro... como le dije a (apunta a una compañera) como le comentaba, que en un libro de trescientas páginas y pura letra es más cansador, mas cansador a ver un libro de puras imágenes complementado con letras, con pequeñas letras que nos dan los detalles. Yo creo que es la fluidez, rapidez y menos cansancio.

A5: se entendería mejor y se quedaría más rápido en la mente, porque con la letra uno va a entender la letra de una hoja y después se le va a olvidar. De ser así.

A3: y es igual de válido porque al final os creamos una historia que tiene sentido.

A1: como dije nos destaca lo que es la inferencia... cuando vemos solamente la imagen, una vez que ya leemos las cartas, decimos; oh nos equivocamos o estábamos en lo correcto. Realmente eso es lo que nos genera, una opinión y verificar a través de las cartas en cuanto a este texto si estamos en lo correcto o estamos equivocados.

E: (Dirigiéndose a una alumna) ¿en tu caso?

Alumna 3: (Con cara pensativa) ¿del libro...? que lo mismo que dije en delante, por que las ilustraciones que tiene el libro se me hace más fácil comprender la historia, que tener puro contenido de letras.

E: vale, gracias chiquillos.

E: Bueno, mi nombre es Francisco, yo estoy interesado en saber qué piensan ustedes respecto de los medios audiovisuales y en particular, respecto de un

tipo de libro que se llama "libro álbum"; acá no hay respuestas correctas ni incorrectas, sino que tiene que ver con percepción; cómo yo creo, cómo yo me siento, cómo yo estoy dialogando respecto a estos temas. Sobre todo, saber qué piensan y qué creen respecto del ámbito audiovisual y del ámbito libro en particular... ¿ok? entonces, la primera pregunta tiene que ver con ¿cuándo ustedes se dieron cuenta o empezaron a darse cuenta respecto de que ustedes iban a interactuar con los medios audiovisuales?

A1 : bueno, principalmente nos dimos cuenta cuando íbamos a interactuar con los medios audiovisuales cuando... bueno, en relación al libro

E: ¿sí? o en general...

A1: bueno en general...bueno centrémonos en el libro cuando yo abrí el libro en la primera página me di cuenta que vi bueno...imagen, después cuando seguí con las siguientes páginas me di cuenta que había más imágenes y muy poco texto, entonces me di cuenta que el libro iba a ser de carácter audiovisual, o sea, tendría que concentrarme tanto en el texto como en la imagen, lo que a mi parecer, no me pareció un buen método para...haber...para entender muy bien el libro hubiese preferido que el texto hubiese sido más extenso y de mayor... bueno, en si más detallado, sin el complemento de imagen, siento que el complemento imagen es más para el niño que... ya está recién aprendiendo a leer. Y ahí el niño, se da el caso de que encuentra poco texto y necesita un complemento para entender, para recién entender la idea general, pero ya el adolescente, pongámosle dentro de los doce años en adelante, en ellos ya tienen la capacidad de concentración y de poder entender un texto, entonces no necesita una imagen, siento que estuvo de más

E: ustedes...la pregunta es: ¿cuándo empezaron a saber que tenían que estar en interacción con los medios audiovisuales?...en algún momento de la vida, pero cuando se empiezan a dar cuenta de que oh...

A2: pero, ¿en el libro o en la vida?

E: en general, en la vida...

A2: Ehh... más que nada eso se dio cuando chico, cuando uno empezó a ocupar computadores

A3: ya, mm ok...uno lo veía todo y no había mucho de esto por lo general, también lo mismo que los libros que uno leía cuando chico eran grandes y de tapa dura y tenían muchas imágenes.

E: y en tu caso, ¿qué significó eso? por ejemplo, darte cuenta que estabas en contacto con eso

A2: cuando chico me acostumbre bastante a ver mucha imagen y me costó comenzar a leer, a parte que cuando chico no me gustaba mucho leer

E: bueno ok

A3: bueno también como dicen una imagen vale más de mil palabras. Yo creo que para los niños; como dijo mi compañero, está bien un libro con imágenes, porque ellos se van por la visión, porque todavía no saben entender un texto y relacionar las cosas pero, a mí personalmente no me gustan los libros con imágenes, me desconcentran, me gustan más los libros que sean puro texto, porque yo creo que igual la mente de nosotros igual crea esas mismas imágenes, uno las crea mentalmente, entonces uno va recreando el libro en la mente, entonces creo que la imágenes no son necesarias, bueno para nosotros, pero para los niños pequeños yo creo que les llama la atención los

dibujos, las imágenes, los colores, entonces por eso es más llamativo pero a mí, en lo general no me gusta

E: no asocias, por ejemplo que este tipo de libro, porque este es un libro para adolescentes, no es para niño pequeño, después vamos a ver porqué, cuando entremos en la parte específica a través de este doble código, no te da la sensación que se pueden elevar las interpretaciones, que los niveles de comprensión y las diferencias serán distintas al hecho de leer no sé.. ya... el lazarillo de tormes y que tiene no se...mmm... el quijote de la mancha...

A3: un ejemplo mmm cuando, si usted no hubiese puestos las imágenes, yo me hubiese imaginado al protagonista y no me lo hubiese imaginado... mmm no sé... desnudo, me hubiese imaginado un indigente como esos con qué...con tipo II no sé puh II medio tapado con ropa rajada, pero bueno cuando vi el libro me di cuenta que no era lo que yo creía, era un hombre totalmente desnudo, estaba desnutrido, era más delgado que los otros. Y los aldeanos, yo me hubiese imaginado gente normal... pero ahí sale más gente gordita entonces, si, la imagen ayuda a entender lo que quiere decir el escritor también

A4: como para ayudar a entender mejor la idea prácticamente eso

18. **E:** ahora bien, respecto a los mismos medios audiovisuales, ¿ustedes creen que en general, analizan e interpretan los mensajes que proceden de estos medios o en general los jóvenes reciben nomas, son meros receptores? o ¿hay un proceso ahí crítico, de pensamiento analítico para decir no haber mm.. el mensaje que viene es?... de distintos medios audiovisuales en plano general, ¿cuál creen ustedes que es el ámbito en ustedes?, se asocia a ámbito crítico o en general somos meros receptores nomas

A4: es que hay personas y personas yo creo...es que por ejemplo mmm, cuando yo veo una imagen por ejemplo ahí uno se fija bien en la imagen y a veces la imagen tiene un mensaje pero para la persona que lo está leyendo así como a la rápida o que no le interesa prácticamente el texto, ve la imagen y lee el texto y.. era...no le interesa nada más que eso, pero a veces las imágenes tienen como un mensaje como oculto o algo que quiere expresar, por eso yo creo que igual la imagen, acá por ejemplo en este texto, fue bueno porque hay cosas que uno no puede ehh... sacar de la propia mente yo creo... no sé II

E: sí asociamos lo que tu haz dicho, lo que tú has dicho también y al principio lo comentaste, ¿qué importancia entonces le dan ustedes a la imagen en estos medios?, llámese cierto... el uso del aparato computador, de que se yo... el celular, el libro con imágenes. ¿qué importancia le das a esto?

A5: yo creo que son un buen complemento a la hora de leer las imágenes, porque complementan el entendimiento de la lectura, o sea, la asocia con lo que en verdad está pensando el autor y aunque a veces limita la imaginación, porque esta todo explícitamente ahí, o sea no nos deja a la imaginación casi nada, porque ya están impresas ahí las imágenes, entonces nosotros llegamos y vemos las imágenes y aparte leemos, pero igual es un buen método de complemento, complementación

A3: en el caso un ejemplo de los mmm, los spot que hacen en las calles cuando pegan... cuando hacen por ejemplo contra el bullying, no ponen palabras, ponen imágenes, entonces yo creo que para eso está bien ...estar en contacto con las imágenes porque uno cuando ve algo por lo menos yo soy

crítica cuando veo solamente imágenes, porque la otra vez salió una imagen sobre los animalistas y solo decía “alto”, eso nomas, pero salía un animal con un hombre arriba (realiza gesto con las manos, como subiendo algo), entonces me dio a entender que si diéramos vuelta las cosas, cómo nos sentiríamos nosotros si nosotros fuéramos los asesinados, que los animales estuvieran en contra de nosotros entonces yo también me puse a criticar la imagen y tenía solamente eso “Alto”, nada más entonces uno... hay personas que por ejemplo; como dijo la Sofía, hay personas que miran y amm, hay personas que se quedan y empiezan a analizar las imágenes

E: ahora respecto al ámbito de la tecnología, ¿cómo ven ustedes el uso, el uso, que le dan a estas tecnologías?, a estos medios, estamos hablando, insisto en su mayor amplitud, por esos medios en plural... ¿cómo creen ustedes que utilizan; ustedes como estudiantes, como jóvenes, estos medios?, bajo qué propósito, o bajo qué sentido...

A4: entretener... porque hay páginas en las que uno igual se mete e igual hay imágenes y nos hacen reír, entonces yo creo que uno igual busca información y todo lo demás, pero prácticamente se ha convertido en algo de entretenimiento

E: ya...

A1: bueno, dentro de los medios de comunicación, bueno me he dado cuenta que últimamente se están utilizando más lo que es la imagen lo encuentro que es como un acto más... por así decirlo denigrante, siento que los medios de comunicación, utilizan la imagen sabiendo ya que el hombre ya está siendo como más... más flojo en sí, entonces los medios de comunicación buscan inculcar mediante la imagen que el hombre logre entender lo que quiere decir cierto mensaje

E: en tu caso... por ejemplo

A2: encuentro que los medios de comunicación ocupan bien la tecnología, porque antes solamente había periódico y no había mucha imagen y uno se tenía que más o menos tener una idea de lo que estaba pasando, pero no había una imagen o había algún testigo claro de lo que estaba pasando encuentro que en los medios de comunicación las imágenes siempre son útiles, son un buen medio de apoyo

E: y cómo podríamos decir ahora que estas tecnologías están asociadas con poder crítico, con tener ehh... joven, ustedes como estudiantes un afán de pensamiento que vaya más allá a la recepción. Si no que entrar a cuestionarse, entrar a criticar ¿cierto?, claro... estamos bombardeados por imágenes, ustedes lo han dicho, pero no basta solo con recibirlas, cuál sería ahí por ejemplo, el rol o el papel de ustedes, o no en este momento los jóvenes no están haciendo desarrollo de pensamiento crítico respecto de los medios audiovisuales, respecto de las tecnologías

Alumnos: (Piensan y se miran entre sí)

A1: bueno la verdad es que a mí cuando al ver un afiche, me ponen una imagen, bueno, puede que llame la atención, pero en sí lo que... bueno mi parecer y pienso que todos piensan lo mismo, creo que lo que genera crítica en sí es el eslogan, no es la imagen. Por ejemplo, yo leo un mensaje que va en contra de “estadio seguro” y me quedo con lo que dice el eslogan, el texto nunca la imagen, como la imagen es como una ,ll

A4: un complemento

A1: solamente un complemento, no es una como, haber... no genera crítica la imagen, solamente es || algo que está de más

A4: complementa la idea

E: pero ese no generar, es tu caso, ¿puedes extrapolar, llevarlo al genérico, al grupo de jóvenes o ¿no?... ¿Ahí cambia un poco la... esa opinión que tiene tú?

A: no, yo creo que es general

E: ¿es general...? (preguntando a otra niña) ¿tú dices...?

A3: que no...

E: ¿por qué?

A3: porque como dije yo recién el alto a mí no me llamó la atención, lo que me llamó la atención fue la imagen del animal con el hombre encima.

A4: yo creo que es complemento de los dos; texto e imagen, porque si la imagen dice una cosa y la... o sea el texto quiere decir algo, pero la imagen quiere decir otra cosa, no encuentro que tenga algo de concordancia. Creo que los dos complementados bien entre... ehh, te dan a entender un mensaje.

A3: los dos por separado de por si ayudan, pero juntos se complementan más

A4: claro, se complementan bien y te ayudan

E: vale

A2: encuentro que la imagen apoya más, como en las propagandas de no fumar cigarro que vienen en las mismas cajetillas de cigarro. Impacta mucho más la imagen que te digan: "no fumar", porque se supone que el que está adicto a eso un "no fumar", le ha dicho mucha gente eso, pero al ver la imagen de lo que le podría ocurrir || impacta

E: vale , las últimas dos preguntas de esta primera parte, tiene que ver con la lectura sin repetir la definición de lectura, porque no es la idea repetir lo mismo de los libros. ¿qué cosas podrían decir ustedes respecto de la lectura?, que en el fondo es la experiencia que ustedes han tenido ustedes han tenido un modo de experiencia de lectura, que ya sabemos que no es ésta está clarísimo ¿qué podrían decir respecto de ella?, ¿qué es para ustedes en el fondo la lectura?

A5: para mí es extracción de información.

E: ya...

A5: mera extracción de información.

E: ¿solamente eso o algo más? que pudiera ||

A5: en general yo creo que es eso; extracción de información, pero... es un medio para... eh...para profundizar nuestro nivel crítico

A4: yo creo que es como salir de nuestro mundo cotidiano; por ejemplo, a veces vivimos una rutina y cuando leemos un libro a veces nos impacta tanto que a veces nos hace cambiar y nos hace salir a veces de nuestras... ¿ideas?. No sé cómo explicarlo, pero es como... por ejemplo, para mí es como ir a un mundo nuevo, leer es para mí es como eh.... no sé, ir más allá que una rutina, prácticamente || salir de eso

E: y si tomamos estos comentarios, estas relaciones que ustedes hacen de la lectura... ¿podríamos decir que en general ustedes, los jóvenes, los estudiantes hacen una diferenciación entre los que es percepción? percepción es darse cuenta por los sentidos ¿no?, auditivo, visual. ¿hay una diferenciación entre los perceptivo y lo argumental o de dar opiniones? respecto de todo tema, fundamentalmente, evidente de lo que es el acto de leer. ¿se hace esa diferenciación? cuando uno recibe cosas; una imagen, un texto, un comentario,

un resumen

A2: yo creo que sí, si se hace esa diferencia.

E: ¿cómo?

A2: no todas las personas perciben de la misma manera, como por ejemplo Ivo (apunta a un compañero), percibe mejor cosas de texto o también Coni...y otras entienden mucho mejor las imágenes o también pueden decir... (pensando) haber... una información diferente o entender otra cosa diferente del mismo tema si todo depende de la persona

E: y a nivel, si tú lo pudieras extrapolar a nivel de tu generación podríamos hacer una especie de juego ¿cómo irían los porcentajes?

A2: encuentro que es poca la gente crítica, pero más que nada porque todo se le entrega y están acostumbrados a no criticar lo que se le entrega...uno recibe solamente.

A4: es como conformista no se atreve a criticar más allá de lo que ya está.

E: ya, y usando lo último que han dicho ustedes con esto de que los jóvenes tienen determinados porcentajes, unos tienen... perciben otros tienen más estímulo de opinión ¿si introdujéramos este tipo de libros...? aprovechándonos de lo último que han dicho ustedes si usáramos, introdujéramos este tipo de libro, de texto ¿se podrían mejorar los aprendizajes? si podríamos inferir, que sería más potente, más crítico como dices tú

A4: es que eso yo lo veo desde parte de cada persona, por ejemplo que si ponen este tipo de libro, al Ivo por ejemplo, le sería mucho más difícil y se desconcentraría más, pero hay personas que sí les beneficiaría

A2: yo encuentro que tiene que ser compartido, tiene que haber de ambos textos, para que sea un poco más general y más abierta la forma en que se entrega el aprendizaje

E: pero, ¿les hace sentido la introducción de este tipo de materiales?

A2: sí, estoy de acuerdo

E: o hay una negativa, no, no, no, por favor, así no

A4: yo estoy de acuerdo

A1: yo preferiría que el libro en si tenga texto pero también alguna imagen por ahí, pero que no sea lo primordial la imagen, sino que sea, haber, un noventa por ciento texto y un diez por ciento imagen, para complementar en algo y así ayudar al que le gusta la imagen, pero que no sea el centro de atención la imagen

E: y... ¿estarían ustedes educados para leer imágenes?, tomándome de lo que has dicho recién

A1: ¿para leer imagen?

E: o estamos más educados para leer texto verbal, un código nomás y acá estamos hablando de doble código. ¿Podríamos decir que estamos educados para la imagen o en realidad...?

A4: yo...no sé... yo creo que estamos tan acostumbrados, por ejemplo a nuestra edad a leer, leer, leer y no tener una imagen, yo creo que sería más texto porque para un niño chico igual será ah... pero no tiene imágenes entonces igual me aburre pero para nosotros es totalmente distinto.

E: ¿usted que opina respecto de eso?, ¿estamos acostumbrado a leer imágenes o en realidad hay que educarse para leer imágenes?

A3: yo creo que hay que educarse para leer las imágenes

A5: yo creo que por las generaciones en las que nos encontramos, en la generación de ahora de la virtualidad y todo, yo creo que estamos más acostumbrados a identificar ciertos códigos audiovisuales.

E: pero... identificarlos, tú lo has acabado de decir, pero interpretarlos, es una habilidad más grande ¿cierto?

A5: interpretarlos, yo creo que sí

E: ¿estamos capacitados?

A5: nosotros estamos acostumbrando solo a ver la imagen y quedarnos con lo que vimos, así en el momento, pero analizarlo a mayor, yo creo que ya sería otra cosa

E: ahí está la clave, ese es un poco II

E: a última en esta, de esta primera ronda, el... ¿se gana más o se pierde, depende, cuando hay grupos de discusión como lo que hemos generado acá... que hay feedback, hay interacción, hay un moderador que soy yo, que pregunta y ustedes responden o es mejor el sistema tradicional no más, donde vamos a una sala y... ustedes ya saben que pasa en una sala ...?

A4: yo creo...

E: O con este sistema.

A4: es que...

E: donde, independiente, ya el profesor va al otro grupo, viene acá. Hay conversación, hay interacción.

A4: yo creo que es mejor esto... porque uno puede dar su opinión libremente y también los otros pueden opinar, por ejemplo cuando uno está en la clase, como que uno no se atreve mucho a dar una opinión así y sincera, a menos que se lo pregunten, pero cuando uno está como en un círculo y está como en confianza, uno puede dar su propia opinión de tema.

E: por lo tanto, ¿ganamos más?

A3: ganamos más.

alumnos: Sí.

A3: pero también nos hace aceptar las opiniones de los demás, por ejemplo, cuando yo estoy en la sala cada uno en su mente tiene su propia opinión, pero uno no dice "oh, yo opino esto", nadie dice eso en la sala, en cambio aquí nos vemos así como... no obligados, pero nos vemos ahhh (duda), en la situación tenemos que dar nuestra opinión porque para eso vinimos. Entonces yo escucho lo que él dice y a mi igual me sirve como crítica para saber cómo piensa el otro.

E: correcto.

A2: además con lo "genial" que es el sistema de sala, de un profesor al frente de una clase. Estamos acostumbrados a que solamente el profesor habla y no hay tampoco mucho pedagogo que diga a los alumnos que hablen, que den su opinión como en materia como lenguaje... cuando le entregan un texto, mas que nada hace... le pregunta qué entendieron, pero cuál es su opinión de esto, de si les gustó el texto o no encuentro que en un círculo de conversación, más que nada por eso, que hay conversación, hay más opinión y se comparten opiniones hay más conversación y comunicación. Se entrega más de ambos y no solamente del profesor a los alumnos.

E: ya, vale. vamos a dejar hasta acá, en esta parte.

E: ¿qué pueden decir de los medios audiovisuales, así en general? / de

acuerdo a su experiencia de jóvenes II

A1: estar más conectado con lo que es con la televisión, con lo que es el computador, cuando nosotros generalmente somos pequeño nos dedicamos que, simplemente a jugar con lo que es la pelota, estudiar jugar estudiar, y los medios de comunicación de masas, lo medio audiovisual no lo tomamos mucho en cuenta, cuando ya pasamos cambiamos de etapa a la adolescencia ahí recién ya nos llama la atención los medios audiovisual, no hay una edad definida, pero yo pero si una etapa en la que se da cuando pasamos a la adolescencia

E: ¿y en tu caso, por ejemplo?

A2: en lo personal eem... cuando era pequeño ya tenía contacto con medio audiovi (...) (gesto de enredo al expresar la palabra).

E: audiovisuales

A2: audiovisuales, medio de comunicación, desde pequeño yo recuerdo.

E: ya

A2: se le da más énfasis cuando pasamos a la etapa de la adolescencia

A3: en mi caso también, desde pequeño eh, ha sido importante eso, pero más que nada cuando tuve mi primer computador, ahí fue el momento en que... todo era más visual

M: eem... ustedes analizan, interpretan, lo asocian por ejemplo aam, a pensamiento crítico respecto de los mensajes que les transmiten los medios audiovisuales ¿O es solamente pura recepción?

A3: hay que ser crítico, porque uno al ver que la página tiene más imagen que texto intenta buscar significados en cualquier parte

E: por los medios en el caso tuyo, por ejemplo ¿cómo asocias el tema de interpretación, pensamiento crítico respecto a estos medios audiovisuales? En particular el libro.

A4: a mí me llama más la atención lo que es imagen que la letra

E: ¿por qué?

A4: porque trato de lo que veo, lo que se trata la historia

E: ya...

A4: y eso

M: ya, ¿en tu caso, por ejemplo?

A5: yo en mi caso, iba a un colegio que era muy especial, había niños con mucho problema, pasaban con pura imagen y poca escritura. Así que se me hace mucho más fácil interpretar con lo dibujo y cosa así

E: como pregunta general por ejemplo ¿qué importancia le dan ustedes a la imagen en los medios audiovisuales? obviamente la imagen trae color, no, pero en este caso hablemos de la imagen, ¿qué importancia, qué relevancia le dan ustedes a la imagen en tema medios audiovisuales?

A1: en cuanto a texto, ya que la imagen como no está en movimiento, yo creo que si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significado y al final a medida del tiempo, quizá el final nos puede o sorprender o puede ser un final predeterminado, y yo creo que la imagen debe ser acompañada por un texto para poder guiar

A2: además de que la imagen, por ejemplo en el libro, eeh expresaba claramente lo que quería eeh entregar ya, yo creo que todos recibimos el

mismo mensaje de lo que quería entonces fue súper claro eem el tema de, eeh el tema en específico / que quería dar a conocer el libro /

A3: aquí el texto lleva la batuta uno iba, por ejemplo, en mi caso iba leyendo, veía alguna parte y después hacía la concurrencia con el texto, decía "ah por eso está dibujado esto, por eso esa niña está como está plantando

A2: puede uno también deducir más cosas a través de eso, complementarlo con la lectura y llevamos a un

E: ¿y en el caso de ustedes? Eeem.../ ¿cómo asocian esto de la imagen en relación al medio de comunicación o en particular al libro?

A3: con la escritura se entiende un poco mejor que que II solamente con las imágenes, porque a algunos niños que le cuesta más interpretar imagen porque alguno lo puede interpretar de cualquier forma /

A4: uno le puede dar cualquier tipo de significativo si no tiene texto, y... con este libro, uno al leer el texto ve que está acorde a lo que dice

A3: o sea sin el texto la historia puede tomar muchos significados, se entendería lo básico; una niña que emigra, en su estudio tiene problemas, pero no podemos tener los detalles sin el texto

E: pasemos ahora al tema de la tecnología, por ejemplo, ustedes como jóvenes utilizan en un alto porcentaje los medios audiovisuales, ¿cómo podrían graficar eso? respecto del uso que le dan o asumen con los medios, hablamos de medios en su mayor amplitud

A3: sí, son importantes, pero, por lo menos en mi caso, yo le doy importancia a lo escrito, por ejemplo el ejemplo que quisiera aprender a hacer cualquier cosa, busco un tutorial en internet, yo prefiero un texto escrito a ver un vídeo en youtube por ejemplo

A2: en mi caso no, yo prefiero ver un vídeo explicativo a leer

A1: lamentablemente en esta generación es así, preferimos ver cómo se hace el ejercicio y que nos llegue, o sea poner unas simple palabra y que ya salga un montón de vídeo, a que buscar páginas por página, paso a paso, lamentablemente ahora nuestra sociedad estamos así

A3: tampoco tan lamentablemente porque es una forma de obtener la información solamente

A1: eeem en el sentido que igual se va a perder lo que es la capacidad de analizar en los libro, porque igual II dime tú que en un vídeo nos dan la cosa más explícita, en un libro algunas cosas, no estoy diciendo toda, hay que inferir para determinar y eso a medida del tiempo se va... o sea no se va desarrollando ya que casi todo no está dando de manera explícita, entonces igual hay que, siempre he dicho lo que es mejor es complementar que o mucho uno o mucho lo otro, siempre yo he dicho lo mismo

E: si tomamos entonces lo que tú dices podríamos preguntarnos también: ¿cómo creen ustedes entonces que los jóvenes usan ahora estos medios?, independiente que unos privilegian una cosa respecto de otra ¿cómo iría ese tema del uso ((risas))

A2: a su conveniencia, o sea...

E: (...) adecuadamente, de manera conveniente, de manera ex profeso?

A3: eeem :: adecuadamente

E: adecuadamente, pero ¿cómo?

A3: Claro que, ahí entra el problema si es lícito o no buscar tanta facilidad

E: ya. ¿podríamos decir que está asociado a un tema ético, valórico?

A3: sí, algo así l

A5: eeem si, porque algunas personas pueden usar pa' bien o pa' mal los medios de comunicación, y lo puede usar pa' lo conveniente que tenga él o la persona

E : y en este caso por ejemplo, ¿cómo lo podríamos asociar?

A5: eeem, que toda la gente porque hay gente que ya no lee mucho y hay persona que se ponen a puro hablar, nada más que eso

E: eeem, ¿podríamos decir entonces que en la juventud, bueno ustedes, hay un afán crítico para el uso de estas tecnologías o estos medios audiovisuales?

A3: eeem yo creo que

E: ¿o es relativo?

A3: relativo.

E: ¿cómo... cómo sería ese relativismo?

A3: a ver... que el uso que se le da a los medio audiovisuales, eeem encuentro que no es el que debería hacerse como complemento, sino más bien como la información en sí misma, como si eso fuera lo... a ver, como si eso fuera la, lo que uno va a absorber completamente, no sólo el complemento. Así lo veo yo.

E: ok. si entramos de lleno por ejemplo al tema de la lectura, y pudiéramos hacer una especie de definición de la lectura, para ustedes, no esta definición que da la escuela porque esa es como casi aprenderse de memoria, repetir, la idea no es repetir mejor dicho, cómo podrían ustedes construir, si le preguntaran a ustedes ¿qué es la lectura? ¿qué es lectura?, ¿qué podrían decir respecto de eso? sin decir la definición que aparece en el libro, en el manual porque no es la gracia, sino que, con palabras propias, que es para ustedes la lectura como expresión artística, como expresión de trabajo, como expresión de conocimiento

A1: en una palabra, comunicación. Ahí tenemos que ir complementando, ¿Comunicación? (Mira al participante 3)

A3: como transmisión de información

E: ya.

A2: la imaginación.

E: la imaginación

A2: o sea cuando leo un texto, eeem... tengo que yo crearme la historia y eso es lo encuentro interesante

A1: Sí, eso es verdad mientras vas leyendo se va

A2: (...) es muy interesante, y yo creo que no todos tenemos, no todos lo vemos igual, cada uno tiene una forma diferente

A3: cada uno se imagina algo en su cabeza cuando lee el mismo libro

A2: claro

A5: si po', y uno lo ve de diferente forma, distinto, eeem nunca, no todos van ser iguales en la forma de pensar

E: entonces, si usáramos ahora cierto, el proceso de recepción, cuando uno como sujeto ¿verdad?, recibe y percibe algo para el caso del tema lectura, ¿creen ustedes que se hace ese proceso de separar la sensación, la percepción respecto de la opinión?

A3: yo creo que sí

E: los estudiantes, los jóvenes ¿hacen esa diferenciación o simplemente un todo no más unido? Una cosa es percibir y otra cosa es, tomar un objeto, meterse en él y dar una opinión, es distinto ¿no? porque en la opinión ya va a traer una carga de argumento y... ¿creen ustedes que se hace esa diferenciación en este proceso de lectura en general de ustedes como jóvenes? o... o es, puntos suspensivos

A4: puntos suspensivos, jajaja

E: ¿por qué, por qué sería esa ese quedar en el aire?, ¿se hace esa diferenciación en el estudiante en general? cuando hablamos de lectura, de comprensión, respecto de lo que es una percepción no más a dar una opinión

A4: es que, no sé en mi caso yo no soy así como para leer, y no me llama mucho la atención, prefiero verlo

E: ya, pero ¿por qué no te llamaría la atención el leer, por ejemplo? Claro, ¿qué respuesta podrías dar? Porque obviamente tiene una raíz eso, hay un motivo

A4: porque me aburro, es que

E: le aburre.

A4: Mucha letra, cosas así, y que no llegue al punto al tiro así, es como que... me aburre

E: y con estos medios, ¿cómo lo ves?

A4: prefiero así, que tenga más imagen y poco texto

E: ah ok. ¿y ustedes?, ¿se hace esa diferenciación de lo que es la percepción, que es una cosa rápida, del argumento, la opinión?

A3: yo creo que la mayoría de los casos no, porque los jóvenes en su mayoría, no se dan el tiempo de pensar sobre en lo que leyeron para formarse una buena opinión

A1: si

E: y creen ustedes, estas son las últimas dos preguntas de la primera parte... creen ustedes que ir introduciendo estos textos por ejemplo en aula, en sala, ¿ayudaría a mejorar aprendizajes?, ¿podríamos elevar el nivel, por decirlo de alguna forma, sacar más interpretaciones, más cosas?

A3: eeem sí, porque si algo potencia esto, es la interpretación

A2: generaríamos más opinión, más contenido con...

E: más contenido, ¿habría más discusión?

A2: también

E: por ejemplo, un poco lo que estamos haciendo acá de que, mire y con un libro tan pequeño así podemos sacar un montón de cosas, llevarnos a otros temas, por ejemplo

A2: es pequeño, pero tiene hartoo contenido eso es, y lo rico es que lo vemos rápido y completo

E: ya...eeem... ¿algo más que agregar en esta primera parte?

A4: no

A3: que, no sé si puedo responder la pregunta

E: sí, sí por supuesto

A3: esto lo veo, esto podría ser un libro de sólo texto, ¿cierto?

E: claro.

A3: pero... sería más difícil hacer algo crítico sobre él, es más fácil verlo en el... una página e inferir sobre eso, que un párrafo que la describa y inferir sobre eso, como ver una película o al leerse el libro. ¿eso sería problema de habituación del estudiante por ejemplo... que no tiene la capacidad o que no se le ha formado?

E: es dual, por un lado está la capacidad del estudiante, pero como esto no es de una manera tabla rasa, sino que al estudiante hay que llevarlo o conducirlo a este tipo de aprendizaje en el fondo, si a ti te enseñan a leer imágenes, a leer otros códigos, tú obviamente que los vas a reseguir y...

A3: es que todos han aprendido a leer historias

E: claro. Vas a hacer mejores interpretaciones, vas a realizar... ¿Se entiende? Mejores inferencias

A2: se va a desarrollar más esa área de...

E: pero ustedes me acaban de decir que esto no está incorporado, esto ustedes no lo han visto, no es común, un muy a lo lejos, prácticamente nada

A1: Poco visto

A3: no hay costumbre de leer esos libros aquí

E: ¿cuál es la costumbre? Leer más texto de tipo...

A3: tipo sólo letras, unas trescientas páginas de sólo letras

E: ya, ahí ustedes están dando la respuesta

A2: es lo más clásico, o sea es como lo único que se conoce

E: y aún así, se enseña dentro de ese código verbal solamente, pura letra como dicen ustedes, ¿se enseña a elevar interpretaciones, a mejorar inferencia?

A4: poco.

A3: eeem yo creo que...

E: poco, ¿por qué poco? ese dato que dice ella no es menor, poco, correcto, pero ¿por qué poco? claro, te dan un libro de trescientas páginas, pero no te dicen como, ¿me entiendes? poder eeh reseguir pistas

A4: es que, es más difícil cuando es mucho texto sacar una interpretación de eso.

A1: generalmente, nuestra memoria se va a dar más con imágenes que en sí el texto. Yo creo que mediante imágenes es más fácil de aprender y que se va a quedar plasmado, que unas cantidades de letras y palabras que decir yo creo

que es mejor una imagen que, no sé, una imagen vale más que mil palabras

E: vale

A3: también creo que también tiene que ver con lo que nos piden del libro. O sea nos hacen leer un libro, nos dicen "tienes, no sé tres semanas para leerlo", después viene una prueba donde uno simplemente tiene que decir lo que entendió, lo que pasó pero por ejemplo, si en vez de eso se hicieran grupos y el profe se sentara un tiempo con cada uno haciendo algo parecido aquí; qué entendiste, qué te pareció esta parte del libro, qué crees que es este personaje creo que ahí se podría...

E: ¿se gana más?

A3: se ganaría más

E: más, ¿por qué se ganaría?

A3: eem, creo que en un ambiente así es más fácil hablar de lo que uno, es más fácil dar la opinión sobre el libro

E: vale, ahí vamos a dejar esta parte

E: ¿qué pueden decir de los medios audiovisuales, así en general? / de acuerdo a su experiencia de jóvenes II

A1: estar más conectado con lo que es con la televisión, con lo que es el computador, cuando nosotros generalmente somos pequeño nos dedicamos que, simplemente a jugar con lo que es la pelota, estudiar jugar estudiar, y los medios de comunicación de masas, lo medio audiovisual no lo tomamos mucho en cuenta, cuando ya pasamos cambiamos de etapa a la adolescencia ahí recién ya nos llama la atención los medios audiovisual, no hay una edad definida, pero yo pero si una etapa en la que se da cuando pasamos a la adolescencia

E: ¿y en tu caso, por ejemplo? /

A2: en lo personal eem... cuando era pequeño ya tenía contacto con medio audiovi (...) (gesto de enredo al expresar la palabra).

E: audiovisuales

A2: audiovisuales, medio de comunicación, desde pequeño yo recuerdo.

E: ya

A2: se le da más énfasis cuando pasamos a la etapa de la adolescencia

A3: en mi caso también, desde pequeño eh, ha sido importante eso, pero más que nada cuando tuve mi primer computador, ahí fue el momento en que... todo era más visual

M: eem... ustedes analizan, interpretan, lo asocian por ejemplo aam, a pensamiento crítico respecto de los mensajes que les transmiten los medios audiovisuales ¿O es solamente pura recepción?

A3: hay que ser crítico, porque uno al ver que la página tiene más imagen que texto intenta buscar significados en cualquier parte

E: [por los medios /] en el caso tuyo, por ejemplo ¿cómo asocias el tema de interpretación, pensamiento crítico respecto a estos medios audiovisuales? En particular el libro.

A4: a mí me llama más la atención lo que es imagen que la letra

E: ¿por qué? I

A4: porque trato de lo que veo, lo que se trata la historia /

E: ya...

A4: y eso

M: ya, ¿en tu caso, por ejemplo?

A5: yo en mi caso, iba a un colegio que era muy especial, había niños con mucho problema, pasaban con pura imagen y poca escritura. Así que se me hace mucho más fácil interpretar con lo dibujo y cosa así

E: como pregunta general por ejemplo ¿qué importancia le dan ustedes a la imagen en los medios audiovisuales? obviamente la imagen trae color, no, pero en este caso hablemos de la imagen, ¿qué importancia, qué relevancia le dan ustedes a la imagen en tema medios audiovisuales?

A1: en cuanto a texto, ya que la imagen como no está en movimiento, yo creo que si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significado y al final a medida del tiempo, quizá el final nos puede o sorprender o puede ser un final predeterminado, y yo creo que la imagen debe ser acompañada por un texto para poder guiar

A2: además de que la imagen, por ejemplo en el libro, eeh expresaba claramente lo que quería eeh entregar ya, yo creo que todos recibimos el mismo mensaje de lo que quería entonces fue súper claro eem el tema de, eeh el tema en específico / que quería dar a conocer el libro /

A3: aquí el texto lleva la batuta uno iba, por ejemplo, en mi caso iba leyendo, veía alguna parte y después hacía la concurrencia con el texto, decía "ah por eso está dibujado esto, por eso esa niña está como está plantando

A2: puede uno también deducir más cosas a través de eso, complementarlo con la lectura y llevamos a un l

E: ¿y en el caso de ustedes? Eeem.../ ¿cómo asocian esto de la imagen en relación al medio de comunicación o en particular al libro?

A3: con la escritura se entiende un poco mejor que que ll solamente con las imágenes, porque a algunos niños que le cuesta más interpretar imagen porque alguno lo puede interpretar de cualquier forma /

A4: uno le puede dar cualquier tipo de significativo si no tiene texto, y... con este libro, uno al leer el texto ve que está acorde a lo que dice

A3: o sea sin el texto la historia puede tomar muchos significados, se entendería lo básico; una niña que emigra, en su estudio tiene problemas, pero no podemos tener los detalles sin el texto

E: pasemos ahora al tema de la tecnología, por ejemplo, ustedes como jóvenes utilizan en un alto porcentaje los medios audiovisuales, ¿cómo podrían graficar eso? respecto del uso que le dan o asumen con los medios, hablamos de medios en su mayor amplitud

A3: sí, son importantes, pero, por lo menos en mi caso, yo le doy importancia a lo escrito, por ejemplo el ejemplo que quisiera aprender a hacer cualquier cosa, busco un tutorial en internet, yo prefiero un texto escrito a ver un vídeo en youtube por ejemplo

A2: en mi caso no, l yo prefiero ver un vídeo explicativo a leer

A1: lamentablemente en esta generación es así, preferimos ver cómo se hace el ejercicio y que nos llegue, o sea poner unas simple palabra y que ya salga un montón de vídeo, a que buscar páginas por página, paso a paso, lamentablemente ahora nuestra sociedad estamos así

A3: tampoco tan lamentablemente porque es una forma de obtener la información solamente I

A1: eeem en el sentido que igual se va a perder lo que es la capacidad de analizar en los libro, porque igual II dime tú que en un vídeo nos dan la cosa más explícita, en un libro algunas cosas, no estoy diciendo toda, hay que inferir para determinar y eso a medida del tiempo se va... o sea no se va desarrollando ya que casi todo no está dando de manera explícita, entonces igual hay que, siempre he dicho lo que es mejor es complementar que o mucho uno o mucho lo otro, siempre yo he dicho lo mismo

E: si tomamos entonces lo que tú dices podríamos preguntarnos también: ¿cómo creen ustedes entonces que los jóvenes usan ahora estos medios?, independiente que unos privilegian una cosa respecto de otra ¿cómo iría ese tema del uso ((risas))

A2: a su conveniencia, o sea...II

E: (...) adecuadamente, de manera conveniente, de manera ex profeso?

A3: eeem :: adecuadamente

E: adecuadamente, pero ¿cómo? /

A3: Claro que, ahí entra el problema si es lícito o no buscar tanta facilidad

E: ya. ¿podríamos decir que está asociado a un tema ético, valórico?

A3: sí, algo así I

A5: eeem si, porque algunas personas pueden usar pa' bien o pa' mal los medios de comunicación, y lo puede usar pa' lo conveniente que tenga él o la persona

E: y en este caso por ejemplo, ¿cómo lo podríamos asociar?

A5: eeem, que toda la gente porque hay gente que ya no lee mucho y hay persona que se ponen a puro hablar, nada más que eso

E: eeem, ¿podríamos decir entonces que en la juventud, bueno ustedes, hay un afán crítico para el uso de estas tecnologías o estos medios audiovisuales?

A3: eeem yo creo que...

E: ¿o es relativo?**A3:** relativo.

E: ¿cómo... cómo sería ese relativismo? /

A3: a ver... que el uso que se le da a los medio audiovisuales, eeem encuentro que no es el que debería hacerse como complemento, sino más bien como la información en sí misma, como si eso fuera lo... a ver, como si eso fuera la, lo que uno va a absorber completamente, no sólo el complemento. Así lo veo yo.

E: ok. si entramos de lleno por ejemplo al tema de la lectura, y pudiéramos hacer una especie de definición de la lectura, para ustedes, no esta definición que da la escuela porque esa es como casi aprenderse de memoria, repetir, la idea no es repetir mejor dicho, cómo podrían ustedes construir, si le preguntaran a ustedes ¿qué es la lectura? ¿qué es lectura?, ¿qué podrían decir respecto de eso? sin decir la definición que aparece en el libro, en el manual porque no es la gracia, sino que, con palabras propias, que es para ustedes la lectura como expresión artística, como expresión de trabajo, como expresión de conocimiento

A1: en una palabra, comunicación. Ahí tenemos que ir complementando, ¿Comunicación? (Mira al A3)

A3: como transmisión de información

E: ya.

A2: la imaginación.

E: la imaginación

A2: o sea cuando leo un texto, eeem... tengo que yo crearme la historia y eso es lo encuentro interesante

A1: Sí, eso es verdad mientras vas leyendo se va

A2: (...) es muy interesante, y yo creo que no todos tenemos, no todos lo vemos igual, cada uno tiene una forma diferente

A3: cada uno se imagina algo en su cabeza cuando lee el mismo libro

A2: claro

A5: si po', y uno lo ve de diferente forma, distinto, eeem nunca, no todos van ser iguales en la forma de pensar

E: entonces, si usáramos ahora cierto, el proceso de recepción, cuando uno como sujeto ¿verdad?, recibe y percibe algo para el caso del tema lectura, ¿creen ustedes que se hace ese proceso de separar la sensación, la percepción respecto de la opinión?

A3: yo creo que sí

E: los estudiantes, los jóvenes ¿hacen esa diferenciación o simplemente un todo no más unido? Una cosa es percibir y otra cosa es, tomar un objeto, meterse en él y dar una opinión, es distinto ¿no? porque en la opinión ya va a traer una carga de argumento y... ¿creen ustedes que se hace esa diferenciación en este proceso de lectura en general de ustedes como jóvenes? o... o es, puntos suspensivos

A4: puntos suspensivos, jajaja

E: ¿por qué, por qué sería esa ese quedar en el aire?, ¿se hace esa diferenciación en el estudiante en general? cuando hablamos de lectura, de comprensión, respecto de lo que es una percepción no más a dar una opinión

A4: es que, no sé en mi caso yo no soy así como para leer, y no me llama mucho la atención, prefiero verlo

E: ya, pero ¿por qué no te llamaría la atención el leer, por ejemplo? Claro, ¿qué respuesta podrías dar? Porque obviamente tiene una raíz eso, hay un motivo

A4: porque me aburre, es que...::

E: le aburre.

A4: Mucha letra, cosas así, y que no llegue al punto al tiro así, es como que... me aburre

E: y con estos medios, ¿cómo lo ves?

A4: prefiero así, que tenga más imagen y poco texto

E: ah ok. ¿y ustedes?, ¿se hace esa diferenciación de lo que es la percepción, que es una cosa rápida, del argumento, la opinión?

A3: yo creo que la mayoría de los casos no, porque los jóvenes en su mayoría, no se dan el tiempo de pensar sobre en lo que leyeron para formarse una buena opinión

A1: si

E: y creen ustedes, estas son las últimas dos preguntas de la primera parte... creen ustedes que ir introduciendo estos textos por ejemplo en aula, en sala, ¿ayudaría a mejorar aprendizajes?, ¿podríamos elevar el nivel, por decirlo de alguna forma, sacar más interpretaciones, más cosas?

A3: eeem sí, porque si algo potencia esto, es la interpretación

A2: generaríamos más opinión, más contenido con...

E: más contenido, ¿habría más discusión?

A2: también

E: por ejemplo, un poco lo que estamos haciendo acá de que, mire y con un libro tan pequeño así podemos sacar un montón de cosas, llevarnos a otros temas, por ejemplo

A2: es pequeño, pero tiene harto contenido eso es, y lo rico es que lo vemos rápido y completo

E: ya...eeem... ¿algo más que agregar en esta primera parte?

A4: no

A3: que, no sé si puedo responder la pregunta

E: sí, sí por supuesto

A3: esto lo veo, esto podría ser un libro de sólo texto, ¿cierto?

E: claro.

A3: pero... sería más difícil hacer algo crítico sobre él, es más fácil verlo en el... una página e inferir sobre eso, que un párrafo que la describa y inferir sobre eso, como ver una película o al leerse el libro. ¿eso sería problema de habituación del estudiante por ejemplo... que no tiene la capacidad o que no se le ha formado?

E: es dual, por un lado está la capacidad del estudiante, pero como esto no es de una manera tabla rasa, sino que al estudiante hay que llevarlo o conducirlo a este tipo de aprendizaje en el fondo, si a ti te enseñan a leer imágenes, a leer otros códigos, tú obviamente que los vas a reseguir y...

A3: es que todos han aprendido a leer historias

E: claro. Vas a hacer mejores interpretaciones, vas a realizar... ¿Se entiende? Mejores inferencias

A2: se va a desarrollar más esa área de...

E: pero ustedes me acaban de decir que esto no está incorporado, esto ustedes no lo han visto, no es común, un muy a lo lejos, prácticamente nada

A1: Poco visto

A3: no hay costumbre de leer esos libros aquí

E: ¿cuál es la costumbre? Leer más texto de tipo...

A3: tipo sólo letras, unas trescientas páginas de sólo letras

E: ya, ahí ustedes están dando la respuesta

A2: es lo más clásico, o sea es como lo único que se conoce

E: y aún así, se enseña dentro de ese código verbal solamente, pura letra como dicen ustedes, ¿se enseña a elevar interpretaciones, a mejorar inferencia?

A4: poco.

A3: eeem yo creo que...

E: poco, ¿por qué poco? ese dato que dice ella no es menor, poco, correcto, pero ¿por qué poco? claro, te dan un libro de trescientas páginas, pero no te dicen como, ¿me entiendes? poder eeh reseguir pistas

A4: es que, es más difícil cuando es mucho texto sacar una interpretación de eso.

A1: generalmente, nuestra memoria se va a dar más con imágenes que en sí el texto. Yo creo que mediante imágenes es más fácil de aprender y que se va a quedar plasmado, que unas cantidades de letras y palabras que decir yo creo

que es mejor una imagen que, no sé, una imagen vale más que mil palabras

E: vale

A3: también creo que también tiene que ver con lo que nos piden del libro. O sea nos hacen leer un libro, nos dicen “tienes, no sé tres semanas para leerlo”, después viene una prueba donde uno simplemente tiene que decir lo que entendió, lo que pasó pero por ejemplo, si en vez de eso se hicieran grupos y el profe se sentara un tiempo con cada uno haciendo algo parecido aquí; qué entendiste, qué te pareció esta parte del libro, qué crees que es este personaje creo que ahí se podría...

E: ¿se gana más?

A3: se ganaría más

E: más, ¿por qué se ganaría?

A3: eeem, creo que en un ambiente así es más fácil hablar de lo que uno, es más fácil dar la opinión sobre el libro

M: vale, ahí vamos a dejar esta parte

Anexo N° : Transcripción a través de la herramienta Atlas.ti

Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

UH: UH Fco. Villegas
File: [C:\Users\Documents\Atlas.ti\UH Francisco Villegas\UH Fco. Villegas.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-09-17 00:42:13

Código: Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual {11-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:1 [cuando seguí con las siguiente..] (5:5) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

cuando seguí con las siguientes páginas me di cuenta que había más imágenes y muy poco texto, entonces me di cuenta que el libro iba a ser de carácter audiovisual, o sea, tendría que concentrarme tanto en el texto como en la imagen

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:31 [Creo que los dos complementado..] (42:42) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

Creo que los dos complementados bien entre... ehh, te dan a entender un mensaje.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:32 [los dos por separado de por si..] (43:43) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

los dos por separado de por si ayudan, pero juntos se complementan más

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:33 [claro, se complementan bien y ..] (44:44) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

claro, se complementan bien y te ayudan

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:39 [yo encuentro que tiene que ser..] (64:64) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

yo encuentro que tiene que ser compartido, tiene que haber de ambos textos, para que sea un poco más general y más abierta la forma en que se entrega el aprendizaje

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:47 [A5: yo creo que son un buen co..] (22:22) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

A5: yo creo que son un buen complemento a la hora de leer las imágenes, porque complementan el entendimiento de la lectura

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:6 [si no hay un texto en sí la im..] (44:44) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significados y al final a medida del tiempo, quizá el final nos puede sorprender o puede ser un final predeterminado, y yo creo que la imagen debe ser acompañada por un texto para poder guiar

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:18 [entonces igual hay que, siempr..] (71:71) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

entonces igual hay que, siempre he dicho lo que es mejor es complementar que o mucho uno o mucho lo otro, siempre yo he dicho lo mismo

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:30 [sería más difícil hacer algo c..] (186:186) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
[Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

sería más difícil hacer algo crítico sobre él, es más fácil verlo en el... una página e inferir sobre eso, que un párrafo que la describa y inferir sobre eso, como ver una película o al leerse el libro. ¿eso sería problema de habituación del estudiante por ejemplo... que no tiene la capacidad o que no se le ha formado?

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:17 [A1: como dije nos destaca lo q..] (103:103) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

A1: como dije nos destaca lo que es la inferencia... cuando vemos solamente la imagen, una vez que ya leemos las cartas, decimos; oh nos equivocamos o estábamos en lo correcto. Realmente eso es lo que nos genera, una opinión y verificar a través de las cartas en cuanto a este texto si estamos en lo correcto o estamos equivocados.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:4 [entonces uno siempre trata de ..] (24:24) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

entonces uno siempre trata de ir averiguando cómo se conecta la poca cantidad de texto con la imagen, apreciar cada detalle, las patitas, los ojos, la mano, su forma de cómo está parado, su mirada, cada detalle que vemos

Código: Construcción mental de la imagen {4-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:10 [yo creo que igual la mente de ..] (15:15) (Super)

Códigos: [Construcción mental de la imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

yo creo que igual la mente de nosotros igual crea esas mismas imágenes, uno las crea mentalmente, entonces uno va recreando el libro en la mente, entonces creo que la imágenes no son necesarias, bueno para nosotros

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:11 [una imaginación de imágenes se..] (88:88) (Super)

Códigos: [Construcción mental de la imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

una imaginación de imágenes según lo que vamos leyendo, yo siempre he hecho eso desde chico, es la única forma de comprender los libros porque así uno no comprende, no tengo comprensión de lectura

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:23 [A5: yo siempre me imagino todo..] (128:128) (Super)

Códigos: [Construcción mental de la imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: yo siempre me imagino todo así en la cabeza así que, donde estoy acostumbrado a dibujar y todo eso, leo la historia y ya me leo toda una historia acá

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:24 [A5: a mí con leer una historia..] (130:130) (Super)

Códigos: [Construcción mental de la imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: a mí con leer una historia así un libro, no, soy lento para leer, pero ¿por qué soy lento para leer? porque me voy imaginando todo lo que va pasando acá, imagen por imagen por imagen por imagen, como un video que tengo mientras estuve leyendo

Código: Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales {19-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:22 [porque la otra vez salió una i..] (23:23) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

porque la otra vez salió una imagen sobre los animalistas y solo decía "alto", eso nomas, pero salía un animal con un hombre arriba (realiza gesto con las manos, como subiendo algo), entonces me dio a entender que si diéramos vuelta las cosas, cómo nos sentiríamos nosotros si nosotros fuéramos los asesinados, que los animales estuvieran en contra de nosotros entonces yo también me puse a criticar la imagen y tenía solamente eso "Alto", nada más

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:44 [nosotros estamos acostumbrando..] (81:81) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]

No memos

nosotros estamos acostumbrando solo a ver la imagen y quedarnos con lo que vimos, así en el momento, pero analizarlo a mayor, yo creo que ya sería otra cosa

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:30 [sería más difícil hacer algo c..] (186:186) (Super)

Códigos: [Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual - Familia: Visión de la lectura] [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]

No memos

sería más difícil hacer algo crítico sobre él, es más fácil verlo en el... una página e inferir sobre eso, que un párrafo que la describa y inferir sobre eso, como ver una película o al leerse el libro. ¿eso sería problema de habituación del estudiante por ejemplo... que no tiene la capacidad o que no se le ha formado?

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:35 [también creo que también tiene..] (223:223) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

también creo que también tiene que ver con lo que nos piden del libro. O sea nos hacen leer un libro, nos dicen “tienen, no sé tres semanas para leerlo”, después viene una prueba donde uno simplemente tiene que decir lo que entendió, lo que pasó pero por ejemplo, si en vez de eso se hicieran grupos y el profe se sentara un tiempo con cada uno haciendo algo parecido aquí; qué entendiste, qué te pareció esta parte del libro, qué crees que es este personaje

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:16 [yo creo que lo inferimos. Porq..] (148:148) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

yo creo que lo inferimos. Porque igual se ve que él está así en este dibujo, pero también se ve las persona, y las personas también en los dibujos salen como con una musculatura que son como macizas

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:21 [nosotros lo inferimos] (146:146) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

nosotros lo inferimos

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:23 [porque quizá nunca han salido ..] (152:152) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

porque quizá nunca han salido de la isla, quizá siguen un patrón...

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:3 [este libro explica mucho más q..] (21:21) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]
No memos

este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:6 [A3: para mí la rosa simbolizab..] (53:53) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

A3: para mí la rosa simbolizaba la vida del pato cuando siempre la tenía en sus detalles al momento de morir del pato la muerte recién la soltó y la dejó al lado del pato, para mí la rosa simbolizaba que era la vida del pato porque la tenía en las manos, la muerte la tenía

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:9 [A3: de una imagen podemos saca..] (81:81) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A3: de una imagen podemos sacar diferentes deducciones, desde diferentes puntos de vista, incluso podemos sacar varias historias

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:10 [A4: claro, ampliar la mente...] (83:83) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [El texto escrito favorece la imaginación - Familia: Material texto/libro: leer más]
No memos

A4: claro, ampliar la mente...

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:12 [en el sentido de simbolismos, ..] (92:92) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

en el sentido de simbolismos, por ejemplo, al momento de verle los ojos o sus expresiones faciales ehh, darse cuenta de que tal persona está ehh, según lo que expresa ehh, preocupada o si es que está tratando de disimular una preocupación

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:1 [A1: entonces, al menos yo pien..] (12:12) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

A1: entonces, al menos yo pienso que de ser una cosa perdida, por lo menos acá, (muestra la parte en el libro), ahí está mirando los pájaros, le está dando agüita o simplemente los está corriendo; entonces la cosa de que por lo menos se puede dar cuenta de que puede interactuar con su entorno y no solamente un objeto perdido que no sirve para nada

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:2 [A4: empieza a decir que eh él ..] (20:20) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

A4: empieza a decir que eh él ya no ve las cosas porque da a entender de que se transformó en el mismo modelo que tenían las demás personas, estaban preocupados de la tecnología, del trabajo y de cosas que para ellos sí tienen importancia, pero no empiezan a mirar alrededor

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:4 [A5: aquí, se supone que todos ..] (33:33) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

A5: aquí, se supone que todos son normales, pero menos él porque como él es el punto ahí

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:5 [A4: que aquí como que están to..] (40:40) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados]
No memos

A4: que aquí como que están todos, todas las gentes igual a él...que no...que supuestamente no encajan en la sociedad, en el tipo de modelo que tiene que seguir la persona, que es trabajar, estudiar y seguir los mismos, los mismos modelos a seguir de todos, entonces se da cuenta el niño que aquí es feliz con la misma, con la mismo tipo de persona que hay y que no es como tan raro al final, no era tan raro

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:18 [A1: otra parte que se demuestr..] (120:120) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A1: otra parte que se demuestra más que claro la conducta social de las personas, es en esta imagen, la que aparecen fumando, si usted se fija en este detalle eh no sé si

de a entender de que eh siempre tiene el trabajo pegado en la mente o que no mira para otro lado

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:19 [A4: están estresados por el tr..] (121:121) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

A4: están estresados por el trabajo, entonces están esclavizados por la tecnología que en muchas imágenes mostraba como que el hombre estaba esclavizado por la tecnología, por las máquinas

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:20 [A3: aquí también se muestra un..] (123:123) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A3: aquí también se muestra un dibujo, también está siendo como un hombre controlado por las máquinas, también hay una escultura de unos hombres que están como con unas teles en la cabeza y están conectados, yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología, pero era una estructura yo creo que quiso decir eso

Código: Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona {3-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:37 [no todas las personas perciben..] (58:58) (Super)

Códigos: [Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona - Familia: Construcción de significados]
No memos

no todas las personas perciben de la misma manera, como por ejemplo Ivo (apunta a un compañero), percibe mejor cosas de texto o también Coni...y otras entienden mucho mejor las imágenes

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:38 [es que eso yo lo veo desde par..] (63:63) (Super)

Códigos: [Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona - Familia: Construcción de significados]
No memos

es que eso yo lo veo desde parte de cada persona, por ejemplo que si ponen este tipo de libro, al Ivo por ejemplo, le sería mucho más difícil y se desconcentraría más, pero hay personas que sí les beneficiaría

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:48 [A4: es que hay personas y pers..] (20:20) (Super)

Códigos: [Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona - Familia: Construcción de significados]
No memos

A4: es que hay personas y personas yo creo...es que por ejemplo mmm, cuando yo veo una imagen por ejemplo ahí uno se fija bien en la imagen y a veces la imagen tiene un mensaje pero para la persona que lo está leyendo así como a la rápida o que no le interesa prácticamente el texto, ve la imagen y lee el texto y.. era...no le interesa nada más que eso

Código: El texto escrito favorece la imaginación {4-0}

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:25 [o sea cuando leo un texto, eee..] (118:118) (Super)

Códigos: [El texto escrito favorece la imaginación - Familia: Material texto/libro: leer más]
No memos

o sea cuando leo un texto, eeem... tengo que yo crearme la historia y eso es lo encuentro interesante

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:26 [cada uno se imagina algo en su..] (124:124) (Super)

Códigos: [El texto escrito favorece la imaginación - Familia: Material texto/libro: leer más]
No memos

cada uno se imagina algo en su cabeza cuando lee el mismo libro

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:10 [A4: claro, ampliar la mente...] (83:83) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [El texto escrito favorece la imaginación - Familia: Material texto/libro: leer más]
No memos

A4: claro, ampliar la mente...

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:15 [A4: y desarrollar la imaginaci..] (106:106) (Super)

Códigos: [El texto escrito favorece la imaginación - Familia: Material texto/libro: leer más]
No memos

A4: y desarrollar la imaginación, también...

Código: El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la adolescencia {1-0}

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:1 [cuando nosotros generalmente s..] (6:6) (Super)

Códigos: [El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la adolescencia - Familia: Gestión de los medios]
No memos

cuando nosotros generalmente somos pequeño nos dedicamos que, simplemente a jugar con lo que es la pelota, estudiar jugar estudiar, y los medios de comunicación de masas, lo medio audiovisual no lo tomamos mucho en cuenta, cuando ya pasamos cambiamos de etapa a la adolescencia ahí recién ya nos llama la atención los medios audiovisual, no hay una edad definida, pero yo pero si una etapa en la que se da cuando pasamos a la adolescencia

Código: El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la infancia {3-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:5 [más que nada eso se dio cuando..] (9:9) (Super)

Códigos: [El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la infancia - Familia: Gestión de los medios]
No memos

más que nada eso se dio cuando chico, cuando uno empezó a ocupar computadores

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:2 [audiovisuales, medio de comuni..] (14:14) (Super)

Códigos: [El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la infancia - Familia: Gestión de los medios]
No memos

audiovisuales, medio de comunicación, desde pequeño yo recuerdo.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:3 [en mi caso también, desde pequ..] (20:20) (Super)

Códigos: [El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la infancia - Familia: Gestión de los medios]
No memos

en mi caso también, desde pequeño eh, ha sido importante eso, pero más que nada cuando tuve mi primer computador, ahí fue el momento en que... todo era más visual

Código: Extracción y transmisión de información {3-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:35 [extracción de información, per..] (53:53) (Super)

Códigos: [Extracción y transmisión de información - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

extracción de información, pero... es un medio para... eh...para profundizar nuestro nivel crítico

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:22 [en una palabra, comunicación.] (108:108) (Super)

Códigos: [Extracción y transmisión de información - Familia: Construcción de significados]
No memos

en una palabra, comunicación.

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:23 [como transmisión de informaci..] (110:110) (Super)

Códigos: [Extracción y transmisión de información - Familia: Construcción de significados]
No memos

como transmisión de información

Código: Favorece el pensamiento crítico y reflexivo {14-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:35 [extracción de información, per..] (53:53) (Super)

Códigos: [Extracción y transmisión de información - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

extracción de información, pero... es un medio para... eh...para profundizar nuestro nivel crítico

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:36 [yo creo que es como salir de n..] (54:54) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

yo creo que es como salir de nuestro mundo cotidiano; por ejemplo, a veces

vivimos una rutina y cuando leemos un libro a veces nos impacta tanto que a veces nos hace cambiar y nos hace salir a veces de nuestras... ¿ideas?. No sé cómo explicarlo, pero es como... por ejemplo, para mí es como ir a un mundo nuevo, leer es para mí es como eh.... no sé, ir más allá que una rutina, prácticamente ll salir de eso

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:4 [hay que ser crítico, porque un..] (24:24) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

hay que ser crítico, porque uno al ver que la página tiene más imagen que texto intenta buscar significados en cualquier parte

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:29 [generaríamos más opinión, más ..] (164:164) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

generaríamos más opinión, más contenido

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:35 [también creo que también tiene..] (223:223) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

también creo que también tiene que ver con lo que nos piden del libro. O sea nos hacen leer un libro, nos dicen "tienen, no sé tres semanas para leerlo", después viene una prueba donde uno simplemente tiene que decir lo que entendió, lo que pasó pero por ejemplo, si en vez de eso se hicieran grupos y el profe se sentara un tiempo con cada uno haciendo algo parecido aquí; qué entendiste, qué te pareció esta parte del libro, qué crees que es este personaje

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:36 [creo que en un ambiente así es..] (231:231) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

creo que en un ambiente así es más fácil hablar de lo que uno, es más fácil dar la opinión sobre el libro

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:3 [A3: y que también, por ejemplo..] (21:21) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: y que también, por ejemplo, que el protagonista nos deja ver como somos a veces nosotros en la... nosotros cotidianamente que estamos concentrados en otras cosas que, en cosas cotidianas, la rutina y no nos damos cuenta de las cosas que están alrededor y muchos detalles se pierden

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:8 [A5: ¿se acuerda que en una par..] (64:64) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: ¿se acuerda que en una parte dijeron que los padres no lo distinguían? bueno, yo diría que es por eso porque es típica vida cotidiana que sería de cada uno, ver a cada persona diferente, pero, al fin y al cabo, acá podríamos decir que todos somos iguales y no diferente vida; no sé cómo explicarlo eh, diferente vida, por ejemplo, todos buscamos nuestras metas, buscamos un sentido en cómo podríamos hacerlo, pero si es que buscamos nuestros orígenes vamos a ver que siempre va a ver todos vamos a ser iguales, como se muestra en el entorno del recuadro que estábamos recién

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:10 [A3: porque como dije es el mod..] (74:74) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: porque como dije es el modelo, el modelo que supuestamente hay que seguir, pero yo tomándolo, podría ser como cualquiera de nosotros esta persona, un estudiante que no tiene como un plan para seguir en el futuro como se ve aquí al principio, él estaba en la plata, perdido, sin saber cómo qué hacer mientras que la otra gente ya tenía como sus planes, como qué seguir, que, ya tenía su plan hecho, ya sabía que tenía que ir a trabajar, no sé, llevar la plata para la familia, graficándolo a la vida real

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:11 [A3: sí, sí porque...es que se po..] (80:80) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: sí, sí porque...es que se podría ver desde los dos lados, porque siguiéndolo desde su punto de vista también está confundido y tal vez no quiere seguir los propios patrones que todo el mundo sigue, pero también viéndolo del área de las personas que están trabajando él es una persona que no sirve en la sociedad, como que no está aportando a la sociedad, entonces que como que hay dos puntos de vista de ver la historia

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:13 [A5: como cierto punto de escl..] (88:88) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: como cierto punto de esclavitud de la sociedad por estas posturas ¿o no?

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:14 [A4: te hace pensar como tienes..] (105:105) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A4: te hace pensar como tienes que actuar, como es tu vida

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:19 [A4: están estresados por el tr..] (121:121) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A4: están estresados por el trabajo, entonces están esclavizados por la tecnología que en muchas imágenes mostraba como que el hombre estaba esclavizado por la tecnología, por las máquinas

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:20 [A3: aquí también se muestra un..] (123:123) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información visual permite interpretar

e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

A3: aquí también se muestra un dibujo, también está siendo como un hombre controlado por las máquinas, también hay una escultura de unos hombres que están como con unas teles en la cabeza y están conectados, yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología, pero era una estructura yo creo que quiso decir eso

Código: Identificación de una moraleja {10-0}

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:17 [sí se darían cuenta de de la r..] (224:224) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:25 [yo creo que tenemos que darnos..] (332:332) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

yo creo que tenemos que darnos el tiempo de conocernos uno a uno, o sea para poder dar una opinión objetiva, como lo que le hicieron en el libro

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:28 [A5: no idealizar a las persona..] (318:318) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: no idealizar a las personas, o sea no generalizar

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:2 [es normal, natural que alguien..] (19:19) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

es normal, natural que alguien pueda morir entonces acéptalo y vive al máximo como puedas sin sin arrepentirte de hacer algo y no extrañes algo que vas a hacer porque siempre siempre vas a estar con el o vas a poder mantenerlo

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:3 [A3: y que también, por ejemplo..] (21:21) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: y que también, por ejemplo, que el protagonista nos deja ver como somos a veces nosotros en la...nosotros cotidianamente que estamos concentrados en otras cosas que, en cosas cotidianas, la rutina y no nos damos cuenta de las cosas que están alrededor y muchos detalles se pierden

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:6 [A3: al final igual uno lo que ..] (41:41) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: al final igual uno lo que muestra igual que a veces uno siente que uno es desentendido, uno está solo pero al final siempre hay más personas que están en la misma posición que nosotros

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:9 [A5: sí, esa es más como mi ded..] (66:66) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: sí, esa es más como mi deducción, somos diferente, pero igualmente cada uno sobresale en su punto

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:16 [A4: no dejarse llevar por las ..] (116:116) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A4: no dejarse llevar por las apariencias

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:17 [lo cotidiano, lo que siempre s..] (118:118) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

lo cotidiano, lo que siempre se ve no es lo que lo correcto

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:22 [si es que buscamos nuestros or..] (64:64) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

si es que buscamos nuestros orígenes vamos a ver que siempre va a ver todos vamos a ser iguales, como se muestra en el entorno del recuadro que estábamos recién

Código: Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo {5-0}

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:26 [A3: eh yo, sí lo podría vincul..] (39:39) (Super)

Códigos: [Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A3: eh yo, sí lo podría vincular a algunas películas

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:28 [A3: no se poh, en una película..] (45:45) (Super)

Códigos: [Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A3: no se poh, en una película vi de que como una barca mas o menos, claro, de que el personaje principal sentía que lo perseguía como la muerte, pero no sentía miedo de ello, simplemente dijo como que ya, me va a llegar la hora, prefiero vivir, entonces tipo así película así se puede vincular con este tipo de...o igual canciones, música también se puede considerar, por ejemplo, el otro día escuché una canción de que hablaba de una mamá de que ella había tenido un hijo y que el hijo no la valoraba y que gracias a eso se murió ella misma entonces cosas así canciones que cuentan historias cortitas

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:29 [A5: mmm tiempo, podría ser lo.....] (47:47) (Super)

Códigos: [Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A5: mmm tiempo, podría ser lo...lo que se me ocurre como cierto punto es el fantasma de la navidad...eso podría ser uno, ya el tipo, el principal, no me acuerdo como se llama realmente era un desgraciado hasta cierto punto y después que fue aprendiendo que la muerte le iba a llegar fue viviendo la vida poco a poco, disfrutando los pequeños momentos que puede dar, las cosas tristes que puede tener, ir apoyando todo lo que él puede conocer y eso mismo dejando una propia marca que aunque él no esté o esté igualmente lo van a recordar

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:23 [A3: una pintura, sí] (45:45) (Super)

Códigos: [Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A3: una pintura, sí

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:31 [A3: un ejemplo, yo he visto pi..] (45:45) (Super)

Códigos: [Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A3: un ejemplo, yo he visto pinturas de Picasso y él da mucho a dar sus emociones a través de la pintura la manera como traza las líneas son, no tiene un patrón de imagen sino que es como todo, igual que este libro; la imágenes son como difuminadas y toda esa cosa

Código: Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil {4-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:3 [siento que el complemento imag..] (5:5) (Super)

Códigos: [Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

siento que el complemento imagen es más para el niño que... ya está recién aprendiendo a leer. Y ahí el niño, se da el caso de que encuentra poco texto y necesita un complemento para entender, para recién entender la idea general,

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:6 [lo mismo que los libros que un..] (11:11) (Super)

Códigos: [Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

lo mismo que los libros que uno leía cuando chico eran grandes y de tapa dura y tenían muchas imágenes.

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:12 [los niños pequeños yo creo que..] (15:15) (Super)

Códigos: [Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

los niños pequeños yo creo que les llama la atención los dibujos, las imágenes, los colores, entonces por eso es más llamativo pero a mí, en lo general no me gusta

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:51 [Yo creo que para los niños; co..] (15:15) (Super)

Códigos: [Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

Yo creo que para los niños; como dijo mi compañero, está bien un libro con imágenes, porque ellos se van por la visión, porque todavía no saben entender un texto y relacionar las cosas

Código: La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen {3-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:4 [ya el adolescente, pongámosle ..] (5:5) (Super)

Códigos: [La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

ya el adolescente, pongámosle dentro de los doce años en adelante, en ellos ya tienen la capacidad de concentración y de poder entender un texto, entonces no necesita una imagen, siento que estuvo de más

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:11 [entonces creo que la imágenes ..] (15:15) (Super)

Códigos: [La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

entonces creo que la imágenes no son necesarias, bueno para nosotros

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:42 [yo creo que estamos tan acostu..] (73:73) (Super)

Códigos: [La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen - Familia: Conocimiento reflexivo]
No memos

yo creo que estamos tan acostumbrados, por ejemplo a nuestra edad a leer, leer, leer y no tener una imagen, yo creo que sería más texto

Código: La fuente de información textual entrega un mensaje explícito {6-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:28 [la verdad es que a mí cuando a..] (32:32) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

la verdad es que a mí cuando al ver un afiche, me ponen una imagen, bueno, puede que llame la atención, pero en sí lo que... bueno mi parecer y pienso que todos piensan lo mismo, creo que lo que genera crítica en sí es el eslogan, no es la imagen. Por ejemplo, yo leo un mensaje que va en contra de "estadio seguro" y me quedo con lo que dice el eslogan, el texto nunca la imagen

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:7 [si no hay un texto en sí la im..] (44:44) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significado

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:11 [con la escritura se entiende u..] (54:54) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

con la escritura se entiende un poco mejor que que II solamente con las imágenes, porque a algunos niños que le cuesta más interpretar imagen porque alguno lo puede interpretar de cualquier forma

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:12 [uno le puede dar cualquier tip..] (56:56) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

uno le puede dar cualquier tipo de significativo si no tiene texto, y... con este libro, uno al leer el texto ve que está acorde a lo que dice

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:13 [o sea sin el texto la historia..] (58:58) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

o sea sin el texto la historia puede tomar muchos significados, se entendería lo básico; una niña que emigra, en su estudio tiene problemas, pero no podemos tener los detalles sin el texto

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:18 [verificar a través de las cart..] (103:103) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

verificar a través de las cartas en cuanto a este texto si estamos en lo correcto o estamos equivocados.

Código: La fuente de información textual permite interpretar e inferir {5-0}

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:19 [en un libro algunas cosas, no ..] (71:71) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

en un libro algunas cosas, no estoy diciendo toda, hay que inferir para determinar

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:6 [le tomé mayor énfasis al texto..] (31:31) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

[La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

le tomé mayor énfasis al texto porque pienso que de ahí pude extraer la mayor cantidad de información, en la imagen solamente fue como un complemento

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:17 [sí se darían cuenta de de la r..] (224:224) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no

es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:26 [A1: la verdadera crítica se ge..] (238:238) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A1: la verdadera crítica se genera en sí por el texto

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:15 [A2: el texto deja abierto a lo..] (97:97) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A2: el texto deja abierto a lo que tu pensai

Código: La fuente de información visual entrega un mensaje explícito {3-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:20 [a veces limita la imaginación,..] (22:22) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [Uso de imagen restringe la imaginación - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

a veces limita la imaginación, porque esta todo explícitamente ahí, o sea no nos deja a la imaginación casi nada, porque ya están impresas ahí las imágenes

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:34 [encuentro que la imagen apoya ..] (46:46) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

encuentro que la imagen apoya más, como en las propagandas de no fumar cigarro que vienen en las mismas cajetillas de cigarro. Impacta mucho más la imagen que te digan: "no fumar", porque se supone que el que está adicto a eso un "no fumar", le ha dicho mucha gente eso, pero al ver la imagen de lo que le podría ocurrir II impacta

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:8 [la imagen, por ejemplo en el l..] (46:46) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

la imagen, por ejemplo en el libro, eeh expresaba claramente lo que quería eeh entregar ya, yo creo que todos recibimos el mismo mensaje de lo que quería entonces fue súper claro eem el tema de, eeh el tema en específico / que quería dar a conocer el libro

Código: La fuente de información visual permite interpretar e inferir {17-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:16 [cuando yo veo una imagen por e..] (20:20) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

cuando yo veo una imagen por ejemplo ahí uno se fija bien en la imagen y a veces la imagen tiene un mensaje

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:17 [a veces las imágenes tienen co..] (20:20) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

a veces las imágenes tienen como un mensaje como oculto o algo que quiere expresar, por eso yo creo que igual la imagen, acá por ejemplo en este texto, fue bueno porque hay cosas que uno no puede ehh... sacar de la propia mente yo creo

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:22 [porque la otra vez salió una i..] (23:23) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

porque la otra vez salió una imagen sobre los animalistas y solo decía "alto", eso nomas, pero salía un animal con un hombre arriba (realiza gesto con las manos, como subiendo algo), entonces me dio a entender que si diéramos vuelta las cosas, cómo nos sentiríamos nosotros si nosotros fuéramos los asesinados, que los animales estuvieran en contra de nosotros entonces yo también me puse a criticar la imagen y tenía solamente eso "Alto", nada más

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:25 [buscan inculcar mediante la im..] (27:27) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

buscan inculcar mediante la imagen que el hombre logre entender lo que quiere decir cierto mensaje

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:4 [hay que ser crítico, porque un..] (24:24) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

hay que ser crítico, porque uno al ver que la página tiene más imagen que texto intenta buscar significados en cualquier parte

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:7 [si no hay un texto en sí la im..] (44:44) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

si no hay un texto en sí la imagen se puede tergiversar, quiere decir puede tomar varios significado

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:11 [con la escritura se entiende u..] (54:54) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

con la escritura se entiende un poco mejor que que II solamente con las imágenes, porque a algunos niños que le cuesta más interpretar imagen

porque alguno lo puede interpretar de cualquier forma

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:3 [A mí me llamó la atención fue ..] (21:21) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
[La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A mí me llamó la atención fue la cantidad de imágenes y el poco texto que hubo, y a pesar de eso, que al final se pudo rescatar demasiado, mucho información a pesar de que había poco texto y casi pura imagen eso me llamó mucho la atención

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:16 [yo creo que lo inferimos. Porq..] (148:148) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

yo creo que lo inferimos. Porque igual se ve que él está así en este dibujo, pero también se ve las persona, y las personas también en los dibujos salen como con una musculatura que son como macizas

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:11 [A4: Hubiéramos interpretado la..] (92:92) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

A4: Hubiéramos interpretado las imágenes como una quería

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:12 [de la misma imagen podemos inf..] (97:97) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
[La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

de la misma imagen podemos inferir diferentes cosas, diferentes detalles que a simple vista no se ven, pero... si uno indaga y ve más allá puede percibir sensaciones y sentimientos.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:16 [A1: como dije nos destaca lo q..] (103:103) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

A1: como dije nos destaca lo que es la inferencia... cuando vemos solamente la imagen

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:1 [es profundo al momento de ver ..] (13:13) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]

No memos

es profundo al momento de ver las imágenes y darse cuenta de qué está tratando en general que en algo como que te dice no es concreto, como algo más abstracto que hay que deducir

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:3 [este libro explica mucho más q..] (21:21) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:9 [A3: de una imagen podemos saca..] (81:81) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A3: de una imagen podemos sacar diferentes deducciones, desde diferentes puntos de vista, incluso podemos sacar varias historias

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:18 [A1: otra parte que se demuestr..] (120:120) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A1: otra parte que se demuestra más que claro la conducta social de las personas, es en esta imagen, la que aparecen fumando, si usted se fija en este detalle eh no sé si de a entender de que eh siempre tiene el trabajo pegado en la mente o que no mira para otro lado

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:20 [A3: aquí también se muestra un..] (123:123) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

A3: aquí también se muestra un dibujo, también está siendo como un hombre controlado por las máquinas, también hay una escultura de unos hombres que están como con unas teles en la cabeza y están conectados, yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología, pero era una estructura yo creo que quiso decir eso

Código: La imagen dificulta la comprensión del texto {2-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:8 [a mí personalmente no me gusta..] (15:15) (Super)

Códigos: [La imagen dificulta la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]
No memos

a mí personalmente no me gustan los libros con imágenes, me desconcentran,

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:45 [A2: cuando chico me acostumbre..] (13:13) (Super)

Códigos: [La imagen dificulta la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]
No memos

A2: cuando chico me acostumbre bastante a ver mucha imagen y me costó comenzar a leer

Código: La imagen es complementaria al texto {12-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:2 [no me pareció un buen método p..] (5:5) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]
No memos

no me pareció un buen método para...haber...para entender muy bien el libro hubiese preferido que el texto hubiese sido más extenso y de mayor... bueno, en si más detallado, sin el complemento de imagen,

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:21 [es un buen método de complementen..] (22:22) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

es un buen método de complemento

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:27 [en los medios de comunicación ..] (29:29) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

en los medios de comunicación las imágenes siempre son útiles, son un buen medio de apoyo

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:29 [solamente un complemento, no e..] (34:34) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

solamente un complemento, no es una como, haber... no genera crítica la imagen

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:30 [complementa la idea] (35:35) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

complementa la idea

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:41 [yo preferiría que el libro en ..] (69:69) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

yo preferiría que el libro en si tenga texto pero también alguna imagen por ahí, pero que no sea lo primordial la imagen, sino que sea, haber, un noventa por ciento texto y un diez por ciento imagen, para complementar en algo y así ayudar al que le gusta la imagen, pero que no sea el centro de atención la imagen

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:49 [A4: un complemento] (33:33) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A4: un complemento

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:9 [puede uno también deducir más ..] (50:50) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

puede uno también deducir más cosas a través de eso, complementarlo con la lectura

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:10 [aquí el texto lleva la batuta ..] (48:48) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

aquí el texto lleva la batuta uno iba, por ejemplo, en mi caso iba leyendo, veía alguna parte y después hacía la concurrencia con el texto, decía "ah por eso

está dibujado esto, por eso esa niña está como está plantando

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:6 [le tomé mayor énfasis al texto..] (31:31) (Super)

Códigos: [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
[La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

le tomé mayor énfasis al texto porque pienso que de ahí pude extraer la mayor cantidad de información, en la imagen solamente fue como un complemento

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:5 [A1: exacto, cada detalle que p..] (26:26) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A1: exacto, cada detalle que podría entregar más información acerca del texto

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:8 [A5: se mantienen continuamente..] (77:77) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A5: se mantienen continuamente en la historia es lo que representa y da la forma, la sonrisa de la muerte, las expresiones del pato, es todo lo que va a complementar según lo que tenemos poco texto, la imagen va a complementar como si tuviéramos leyendo veinte hojas de toda la instrucción

Código: La imagen favorece la comprensión del texto {13-0}

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:14 [la imagen ayuda a entender lo ..] (17:17) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

la imagen ayuda a entender lo que quiere decir el escritor también

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:15 [como para ayudar a entender me..] (18:18) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

como para ayudar a entender mejor la idea prácticamente eso

P 1: Transcripción 1 RTF.rtf - 1:46 [A5: yo creo que son un buen co..] (22:22) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A5: yo creo que son un buen complemento a la hora de leer las imágenes, porque complementan el entendimiento de la lectura, o sea, la asocia con lo que en verdad está pensando el autor

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:3 [A mí me llamó la atención fue ..] (21:21) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
[La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A mí me llamó la atención fue la cantidad de imágenes y el poco texto que hubo, y a pesar de eso, que al final se pudo rescatar demasiado, mucho información a pesar de que había poco texto y casi pura imagen eso me llamó mucho la atención

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:8 [un ejemplo este libro si no se..] (45:45) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

un ejemplo este libro si no se tienen imágenes y solamente ese texto yo no me hubiese imaginado la historia como ahora la veo con imágenes

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:14 [entonces la imágenes también n..] (79:79) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

entonces la imágenes también nos hacen entender el mensaje

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:30 [A4: es como que muestra una im..] (228:228) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A4: es como que muestra una imagen por cada texto que se ve por ejemplo ahí dice lo del maestro, lo del maestro y se muestra una imagen del maestro como para uno hacerse una idea yo creo que eso

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:2 [A3: O por ejemplo el... cuando e..] (45:45) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A3: O por ejemplo el... cuando está el tío con... leyendo como cartas que parecen cuentos (hojea el libro y busca la imagen). Si leyera el texto podría decir que no está feliz por algo, pero esto me dice que no está feliz por algo económico...

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:14 [las ilustraciones que tiene el..] (105:105) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

las ilustraciones que tiene el libro se me hace más fácil comprender la historia, que tener puro contenido de letras.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:15 [A5: se entendería mejor y se q..] (101:101) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A5: se entendería mejor y se quedaría más rápido en la mente, porque con la letra uno va a entender la letra de una hoja y después se le va a olvidar.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:3 [este libro explica mucho más q..] (21:21) (Super)

Códigos: [Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales - Familia: Construcción de significados] [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

este libro explica mucho más que un libro que nos toca completo porque te hace pensar a ti mismo cada foto que te dice

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:5 [A1: exacto, cada detalle que p..] (26:26) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A1: exacto, cada detalle que podría entregar más información acerca del texto

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:21 [como vamos viendo lo que expre..] (118:118) (Super)

Códigos: [La imagen favorece la comprensión del texto - Familia: Visión de la lectura]

No memos

como vamos viendo lo que expresa este dibujo...podemos ver toda la historia detrás

Código: La imagen representa la historia contenida en el texto {5-0}

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:5 [eran fríos, eran más los tonos..] (27:27) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

eran fríos, eran más los tonos opacos. entonces me di cuenta que como la historia no era una historia feliz, porque nos damos cuenta de que al final al tipo lo echan y todo, entonces nos damos cuenta que dependiendo de las imágenes también se representa la historia porque las imágenes eran triste de acuerdo al cuento, entonces igual se complementa

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:3 [A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas p..] (41:41) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A3: ¡Aquí!... Me fijé que esas personas (indica dos personajes que aparecen al lado de un auto en las primeras páginas del libro) no se veían tan felices en comparación con la primera página (hojea el libro)... eso fue como... algo me quiere decir. Después al pasar del tiempo me di cuenta que se debía a que habían problemas por una depresión y... tuvieron que emigrar supongo.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:4 [en la primera página, no en la..] (4:4) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

en la primera página, no en la segunda creo. Salía la niña y su abuela caminando y había otro grupo de personas y esas personas no se veían tan felices, era como que tuvieran problemas, entonces ahí fue cuando me empecé a interesar, porqueeee sin nada de texto me había creado... por lo menos una imagen, que después descubrí que no era tannn incorrecta, estaba correcta en sí, que tenían problemas económicos.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:13 [A3: que no es necesario que es..] (93:93) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A3: que no es necesario que esté escrito tampoco para que uno se dé cuenta

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:14 [acá en cambio lo dice, o sea l..] (97:97) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

acá en cambio lo dice, o sea lo representa, creo

Código: La imagen transmite sensaciones y emociones {12-0}

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:1 [exageración de las emociones] (11:11) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

exageración de las emociones

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:7 [yo he visto pinturas de Picass..] (45:45) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

yo he visto pinturas de Picasso y él da mucho a dar sus emociones a través de la pintura la manera como traza las líneas son, no tiene un patrón de imagen sino que es como todo, igual que este libro; la imágenes son como difuminadas y toda esa cosa

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:9 [según los colores como decía (..) (57:57) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

según los colores como decía (nombra a participante 3) también se puede transmitir lo que quiere decir más o menos el texto y que que es lo que esperamos del texto por ejemplo, si hubiera colores más así como vivos quizá, hubiéramos imaginado que la historia iba a ser como entre comillas feliz, pero hay tonos muy oscuros, muy así como que representan historia tristes, como apagada

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:10 [lo colores dieron a entender m..] (59:59) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

lo colores dieron a entender más o menos cómo iba a ser la sensación o sea o el sentimiento

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:11 [la sensación que se iba a reci..] (61:61) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

la sensación que se iba a recibir del libro

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:12 [claro, porque el tono opaco o ..] (63:63) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

claro, porque el tono opaco o tétrico así, da a entender de que iba a ser como algo de suspenso, tal vez de tristeza o de miedo, entonces ya con solamente el color ya teníamos una percepción de cómo más o menos iba a ser la historia

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:6 [A3: El ambiente anímico] (25:25) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A3: El ambiente anímico

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:12 [de la misma imagen podemos inf..] (97:97) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

de la misma imagen podemos inferir diferentes cosas, diferentes detalles que a simple vista no se ven, pero... si uno indaga y ve más allá puede percibir sensaciones y sentimientos.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:7 [A4: Yo digo que es como el col..] (65:65) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

A4: Yo digo que es como el color que se llevó la vida del pato, lo que él transmitía era esa alegría, era ese contraste con la página

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:18 [A3: sí, al ser más corto eh me..] (108:108) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

A3: sí, al ser más corto eh me produjo más emoción que un libro muy largo ya por ejemplo la parte del pato cuando muere ahí me dio mucha tristeza

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:19 [me hizo sentir bien, el hecho ..] (112:112) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

me hizo sentir bien, el hecho de que uno se da cuenta por mirar una imagen lo que está sintiendo, lo que está expresando...

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:22 [A1: yo, por ejemplo, cuando ch..] (120:120) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

A1: yo, por ejemplo, cuando chico y cuando tenía que leer los libros me emocionaba bastante con lo que le pasaba bastante con los personajes y yo creo que en este libro se logra dar conexión con un sentimiento; por ejemplo, mi compañera sintió tristeza al momento de ver al pato en el agua con la rosa en el cuerpo

Código: Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto {7-0}

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:5 [eran fríos, eran más los tonos..] (27:27) (Super)

Códigos: [La imagen representa la historia contenida en el texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]
No memos

eran fríos, eran más los tonos opacos. entonces me di cuenta que como la historia no era una historia feliz, porque nos damos cuenta de que al final al tipo lo echan y todo, entonces nos damos cuenta que dependiendo de las imágenes también se representa la historia porque las imágenes eran triste de acuerdo al cuento, entonces igual se complementa

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:9 [según los colores como decía (..) (57:57) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la

imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

según los colores como decía (nombra a participante 3) también se puede transmitir lo que quiere decir más o menos el texto y que que es lo que esperamos del texto por ejemplo, si hubiera colores más así como vivos quizá, hubiéramos imaginado que la historia iba a ser como entre comillas feliz, pero hay tonos muy oscuros, muy así como que representan historia tristes, como apagada

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:10 [lo colores dieron a entender m..] (59:59) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

lo colores dieron a entender más o menos cómo iba a ser la sensación o sea o el sentimiento

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:12 [claro, porque el tono opaco o ..] (63:63) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

claro, porque el tono opaco o tétrico así, da a entender de que iba a ser como algo de suspenso, tal vez de tristeza o de miedo, entonces ya con solamente el color ya teníamos una percepción de cómo más o menos iba a ser la historia

P 3: Transcripción La isla RTF.rtf - 3:15 [por los colores, todo es lo mi..] (87:87) (Super)

Códigos: [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

por los colores, todo es lo mismo la manera del dibujo tétrico, el color que son puros grises, todas esas cosas que por lo general uno las relaciona con cosas tristes

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:1 [A3: Una ciudad gris, ambiente ..] (21:21) (Super)

Códigos: [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A3: Una ciudad gris, ambiente gris.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:7 [A4: Yo digo que es como el col..] (65:65) (Super)

Códigos: [La imagen transmite sensaciones y emociones - Familia: Dimensión: acerca de la imagen] [Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A4: Yo digo que es como el color que se llevó la vida del pato, lo que él transmitía era esa alegría, era ese contraste con la página

Código: Los jóvenes no desarrollan un análisis crítico a partir de la lectura de texto {1-0}

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:28 [yo creo que la mayoría de los ..] (156:156) (Super)

Códigos: [Los jóvenes no desarrollan un análisis crítico a partir de la lectura de texto - Familia: Material texto/libro: leer más]

No memos

yo creo que la mayoría de los casos no, porque los jóvenes en su mayoría, no se dan el tiempo de pensar sobre en lo que leyeron para formarse una buena opinión

Código: No Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo {2-0}

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:25 [por ejemplo, en mi caso, los l..] (36:36) (Super)

Códigos: [No Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

por ejemplo, en mi caso, los libros que yo leo, por lo general, son bastante extensos, entonces, al momento de leer otro libro es como un reset, se me borra todo acerca del libro y a menos de que vuelva a abrir el libro y que empiece a leer página por página ahí recién me acuerdo de lo que sucede, pero en sí no tengo la capacidad de retención para poder vincularlo a otro libro

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:27 [A1: yo creo que...en mi caso, no..] (38:38) (Super)

Códigos: [No Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - Familia: Intertextualidad]

No memos

A1: yo creo que...en mi caso, no porque yo no veo mucho cómic

Código: Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual {6-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:43 [yo creo que hay que educarse p..] (75:75) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

yo creo que hay que educarse para leer las imágenes

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:15 [en mi caso no, l yo prefiero v..] (65:65) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

en mi caso no, l yo prefiero ver un vídeo explicativo a leer

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:16 [lamentablemente en esta genera..] (67:67) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

lamentablemente en esta generación es así, preferimos ver cómo se hace el ejercicio y que nos llegue, o sea poner unas simple palabra y que ya salga un montón de vídeo, a que buscar páginas por página, paso a paso

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:27 [prefiero así, que tenga más im..] (152:152) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

prefiero así, que tenga más imagen y poco texto

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:34 [generalmente, nuestra memoria ..] (219:219) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

generalmente, nuestra memoria se va a dar más con imágenes que en sí el texto. Yo creo que mediante imágenes es más fácil de aprender y que se va a quedar plasmado, que unas cantidades de letras y palabras que decir yo creo que es mejor una imagen que, no sé, una imagen vale más que mil palabras

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:37 [A5: yo en mi caso, iba a un co..] (40:40) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A5: yo en mi caso, iba a un colegio que era muy especial, había niños con mucho problema, pasaban con pura imagen y poca escritura. Así que se me hace mucho más fácil interpretar con lo dibujo y cosa así

Código: Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual {5-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:2 [no me pareció un buen método p..] (5:5) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

no me pareció un buen método para...haber...para entender muy bien el libro hubiese preferido que el texto hubiese sido más extenso y de mayor... bueno, en si más detallado, sin el complemento de imagen,

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:9 [me gustan más los libros que s..] (15:15) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

me gustan más los libros que sean puro texto

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:41 [yo preferiría que el libro en ..] (69:69) (Super)

Códigos: [La imagen es complementaria al texto - Familia: Visión de la lectura] [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

yo preferiría que el libro en si tenga texto pero también alguna imagen por ahí, pero que no sea lo primordial la imagen, sino que sea, haber, un noventa por ciento texto y un diez por ciento imagen, para complementar en algo y así ayudar al que le gusta la imagen, pero que no sea el centro de atención la imagen

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:14 [yo le doy importancia a lo esc..] (63:63) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

yo le doy importancia a lo escrito, por ejemplo el ejemplo que quisiera aprender a hacer cualquier cosa, busco un tutorial en internet, yo prefiero un texto escrito a ver un vídeo en youtube por ejemplo

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:29 [A1: insisto, la imagen es algo..] (254:254) (Super)

Códigos: [Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual - Familia: Visión de la lectura]

No memos

A1: insisto, la imagen es algo que está de más

Código: Produce desinterés por la lectura {4-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:26 [los medios de comunicación, ut..] (27:27) (Super)

Códigos: [Produce desinterés por la lectura - Familia: Gestión de los medios]

No memos

los medios de comunicación, utilizan la imagen sabiendo ya que el hombre ya está siendo como más... más flojo en sí

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:50 [A2: cuando chico me acostumbre..] (13:13) (Super)

Códigos: [Produce desinterés por la lectura - Familia: Gestión de los medios]

No memos

A2: cuando chico me acostumbre bastante a ver mucha imagen y me costó comenzar a leer, a parte que cuando chico no me gustaba mucho leer

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:17 [en el sentido que igual se va ..] (71:71) (Super)

Códigos: [Produce desinterés por la lectura - Familia: Gestión de los medios]

No memos

en el sentido que igual se va a perder lo que es la capacidad de analizar en los libro, porque igual ll dime tú que en un vídeo nos dan la cosa más explícita, en un libro algunas cosas, no estoy diciendo toda, hay que inferir para determinar y eso a medida del tiempo se va... o sea no se va desarrollando ya que casi todo no está dando de manera explícita

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:20 [porque hay gente que ya no lee..] (93:93) (Super)

Códigos: [Produce desinterés por la lectura - Familia: Gestión de los medios]

No memos

porque hay gente que ya no lee mucho

Código: Uso de imagen favorece el interés por la lectura {2-0}

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:16 [A1: en mi caso mayor interés e..] (103:103) (Super)

Códigos: [Uso de imagen favorece el interés por la lectura - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A1: en mi caso mayor interés en la lectura porque al menos a mí, en mi caso, prefiero ver cada detalle de todas las cosas, en cambio en los libros solo puedo apreciar la letra y nada más que las letras y el número de páginas

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:17 [A1: mayor interés] (100:100) (Super)

Códigos: [Uso de imagen favorece el interés por la lectura - Familia: Dimensión: acerca de la imagen]

No memos

A1: mayor interés

Código: Uso de imagen restringe la imaginación {2-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:13 [si usted no hubiese puestos la..] (17:17) (Super)

Códigos: [Uso de imagen restringe la imaginación - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

si usted no hubiese puestos las imágenes, yo me hubiese imaginado al protagonista y no me lo hubiese imaginado... mmm no sé... desnudo, me hubiese imaginado un indigente como esos con qué... con tipo II no sé puh II medio tapado con ropa rajada, pero bueno cuando vi el libro me di cuenta que no era lo que yo creía, era un hombre totalmente desnudo, estaba desnutrido, era más delgado que los otros. Y los aldeanos, yo me hubiese imaginado gente normal... pero ahí sale más gente gordita

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:20 [a veces limita la imaginación,..] (22:22) (Super)

Códigos: [La fuente de información visual entrega un mensaje explícito - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [Uso de imagen restringe la imaginación - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias]
No memos

a veces limita la imaginación, porque esta todo explícitamente ahí, o sea no nos deja a la imaginación casi nada, porque ya están impresas ahí las imágenes

Código: Uso de medios audiovisuales vinculado a la información {1-0}

P 2: Segundo archivo, medios audiov RTF.rtf - 2:21 [el uso que se le da a los medi..] (104:104) (Super)

Códigos: [Uso de medios audiovisuales vinculado a la información - Familia: Gestión de los medios]
No memos

el uso que se le da a los medio audiovisuales, eeem encuentro que no es el que debería hacerse como complemento, sino más bien como la información en sí misma, como si eso fuera lo... a ver, como si eso fuera la, lo que uno va a absorber completamente

Código: Uso de medios audiovisuales vinculado al entretenimiento {1-0}

P 1: Transcripcion 1 RTF.rtf - 1:23 [hay páginas en las que uno igu..] (25:25) (Super)

Códigos: [Uso de medios audiovisuales vinculado al entretenimiento - Familia: Gestión de los medios]
No memos

hay páginas en las que uno igual se mete e igual hay imágenes y nos hacen reír, entonces yo creo que uno igual busca información y todo lo demás, pero prácticamente se ha convertido en algo de entretenimiento

Código: Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes {19-0}

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:17 [sí se darían cuenta de de la r..] (224:224) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [La fuente de información textual permite interpretar e inferir - Familia: Formulación de hipótesis o inferencias] [Vinculación entre la historia y el contexto de los

estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

sí se darían cuenta de de la realidad en la que vivimos porque uno, para uno no es como tan grave dejar a una persona aislada, pero cuando uno ya lo ve desde un libro o empieza a inferir, yo creo que sí, que como que ahí uno se pega el cacho que está haciendo algo mal y que eh uno debe dejar eso

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:19 [el tema a fondo porque tampoco..] (275:275) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

el tema a fondo porque tampoco es como un tema así como que uno lo mira y es fácil. Se puede asociar a distintos ámbitos de la vida, el rechazar a alguien solamente porque no cumple con los estándares o con un modelo que es igual que nosotros

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:20 [poniéndolo en el ámbito del li..] (218:218) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

poniéndolo en el ámbito del libro, por ejemplo decían ahí que era como un monstruo y prácticamente era como que iba a causar así miedo. entonces nosotros lo mismo pensamos de la demás gente que viene entrando a nuestro país, que son, que nos vienen a quitarnos el trabajo, que tiene enfermedades, entonces uno tampoco se para y va a conocer su cultura, o va a conocer a la persona, sino que uno se hace una idea de lo, de de lo que no han dicho, no han inculcado los papás o una persona cercana, o lo mismo amigos cuando te hacen comentario, también el internet cuando te hace por ejemplo tipo broma y uno así como que dice “ah entonces está bien que uno diga tal comentario porque así son ello po”

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:22 [es más o menos cuando uno es n..] (194:194) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

es más o menos cuando uno es nuevo en alguna parte, cuando uno no tiene como mucho contacto con alguien, así con una persona

P 3: Transcripcion La isla RTF.rtf - 3:27 [A4: o sea yo creo que porque a..] (283:283) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A4: o sea yo creo que porque alguno se sienten identificado o han pasado, o tienen amigo que han pasado por lo mismo, yo creo que igual eso les hace como eco

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:7 [A3: Eh... Lo típico del país, ge..] (49:49) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: Eh... Lo típico del país, gente que viene del sur a trabajar al norte.

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:8 [A2: Migración campo-ciudad] (51:51) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A2: Migración campo-ciudad

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:9 [A5: Porque los extranjeros tam..] (63:63) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: Porque los extranjeros también les gusta tener plantas, por ejemplo en Perú mi vecina, mi tía tiene puras plantas y llegó acá y quedó así de espaldas (hace gesto con la mano) porque no veía casi nada de plantas...

P 4: Libro-album La jardinera RTF.rtf - 4:10 [A2: Esto nos está ambientado e..] (69:69) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A2: Esto nos está ambientado en un contexto histórico que ya pasó, está pasando y puede seguir pasando.

P 5: El pato y la muerte RTF.rtf - 5:20 [A5: porque es como que interpr..] (118:118) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: porque es como que interpreta la belleza de cómo tenemos que vivir, cómo se nos va la vida, cómo tenemos que expresarnos, que el sentimiento aunque tenga que ser profundo no es fríamente (...) tendríamos que expresarnos con palabras así como una roca podría decirse, sino que los sentimientos salen al aire...

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:3 [A3: y que también, por ejemplo..] (21:21) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: y que también, por ejemplo, que el protagonista nos deja ver como somos a veces nosotros en la...nosotros cotidianamente que estamos concentrados en otras cosas que, en cosas cotidianas, la rutina y no nos damos cuenta de las cosas que están alrededor y muchos detalles se pierden

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:6 [A3: al final igual uno lo que ..] (41:41) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: al final igual uno lo que muestra igual que a veces uno siente que uno es desentendido, uno está solo pero al final siempre hay más personas que están en la misma posición que nosotros

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:7 [A5: hasta cierto punto si pued..] (62:62) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: hasta cierto punto si puede decirse, por ejemplo, es como una típica vida cotidiana, el feíto del curso podría decirse, o el antisocial, o el sabelotodo, todos tienen diferentes historias, todos tienen diferentes puntos de vista, diferente futuro, diferente pasado, pueden cambiar brevemente, pero aunque seamos diferentes todos somos el mismo entorno

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:8 [A5: ¿se acuerda que en una par..] (64:64) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: ¿se acuerda que en una parte dijeron que los padres no lo distinguían? bueno, yo diría que es por eso porque es típica vida cotidiana que sería de cada uno, ver a cada persona diferente, pero, al fin y al cabo, acá podríamos decir que todos somos iguales y no diferente vida; no sé cómo explicarlo eh, diferente vida, por ejemplo, todos buscamos nuestras metas, buscamos un sentido en cómo podríamos hacerlo, pero si es que buscamos nuestros orígenes vamos a ver que siempre va a ver todos vamos a ser iguales, como se muestra en el entorno del recuadro que estábamos recién

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:9 [A5: sí, esa es más como mi ded..] (66:66) (Super)

Códigos: [Identificación de una moraleja - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A5: sí, esa es más como mi deducción, somos diferente, pero igualmente cada uno sobresale en su punto

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:10 [A3: porque como dije es el mod..] (74:74) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: porque como dije es el modelo, el modelo que supuestamente hay que seguir, pero yo tomándolo, podría ser como cualquiera de nosotros esta persona, un estudiante que no tiene como un plan para seguir en el futuro como se ve aquí al principio, él estaba en la plata, perdido, sin saber cómo qué hacer mientras que la otra gente ya tenía como sus planes, como qué seguir, que, ya tenía su plan hecho, ya sabía que tenía que ir a trabajar, no sé, llevar la plata para la familia, graficándolo a la vida real

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:12 [A3: que, que por ejemplo el pr..] (82:82) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A3: que, que por ejemplo el protagonista buscaba ayuda igual de otras personas y no la conseguía, igual, acá normalmente hay muy pocas personas que están dispuestas a ayudar en los problemas que podamos tener

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:14 [A4: te hace pensar como tienes..] (105:105) (Super)

Códigos: [Favorece el pensamiento crítico y reflexivo - Familia: Conocimiento reflexivo] [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

A4: te hace pensar como tienes que actuar, como es tu vida

P 6: La cosa perdida RTF.rtf - 6:21 [yo creo que quiso decir...eso po..] (123:123) (Super)

Códigos: [Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Familia: Conocimiento reflexivo]

No memos

yo creo que quiso decir...eso poh, de que estamos siendo esclavizados por las máquinas, por la tecnología

Anexo N° : Modelo de análisis cualitativo, aplicación

a) Tabla clasificación cromática ámbitos, categorías, subcategorías y códigos

Ámbitos	Categorías	Subcategorías	Códigos
a) Ejercicio lector (ámbito individual estudiante)	A1. Práctica lectora A2.Práctica interpretativa e inferencial	-Visión de la lectura	-Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual -Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual -Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual -La imagen dificulta la comprensión del texto -La imagen es complementaria al texto -La imagen favorece la comprensión del texto
		-Formulación de hipótesis o inferencias	-La fuente de información textual entrega un mensaje explícito -La fuente de información textual permite interpretar e inferir -La fuente de información visual entrega un mensaje explícito -La fuente de información visual permite interpretar e inferir -Uso de imagen restringe la imaginación
b) Aprendizaje con los medios audiovisuales	B1. Conocimiento y uso de los medios B2. Conocimiento	-Gestión de los medios	-El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la adolescencia -El uso e interés por los

(ámbito social)	de sí mismo		<p>medios audiovisuales comienza en la infancia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Produce desinterés por la lectura -Uso de medios audiovisuales vinculado a la información -Uso de medios audiovisuales vinculado al entretenimiento
		-Conocimiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción mental de la imagen -Favorece el pensamiento crítico y reflexivo -Identificación de una moraleja -La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen -Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes - Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil
c) Expectativas acerca del libro-álbum (dimensión individual)	C1. Conocimiento de una herramienta didáctica (o material)	-Material texto/libro: leer más	<ul style="list-style-type: none"> -El texto escrito favorece la imaginación -Los jóvenes no desarrollan un análisis crítico a partir de la lectura de texto
	C2. Conocimiento artístico/estético	-Dimensión: acerca de la imagen	<ul style="list-style-type: none"> -La imagen transmite sensaciones y emociones -Uso de imagen favorece el interés por la lectura -La imagen representa la historia contenida en el texto -Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto

		-Intertextualidad	-Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo - No Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo
		-Construcción de significados	-Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales -Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona -Extracción y transmisión de información

Anexo N° . Lista de conceptos

1. **Prácticas lectoras:** hacen referencia a las maneras culturales generales que definen cómo la gente concibe, maneja y hace práctico, en lo concreto, el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular.
2. **Competencias lectoras:** La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).
3. **Libro-álbum:** es un objeto cultural, son libros en que se cuenta con dos códigos articulados: el lenguaje visual y el verbal y donde el texto y la imagen funcionan de manera inseparables construyendo una historia.
4. **Conocimiento literario de los estudiantes:** suma de capital literario relacionado con hábitos literarios y conocimiento de obras y autores.
5. **Aprendizajes y comprensiones literarias:** es una capacidad, que se va programando, en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la literatura, en el sentido de adquirir competencias en el área que ayude a que la comprensión se realice con facilidad y el aprendizaje sea eficaz.
6. **Educación literaria:** es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario.
7. **Fomento a la lectura:** es una tarea distinta de la formación de la habilidad de leer; el fomento a la lectura se inicia en la familia, a temprana edad, y en la escuela, y que necesita de personas y lugares que permitan el acercamiento a los libros (padres, profesores, animadores de lectura, bibliotecarios, etc.)
8. **Significados y sentidos socio culturales:** se relaciona con las formas que se obtienen, en tanto interrelaciones e interacciones, ante cualquier proceso o fenómeno social y cultural de una comunidad y que sirven para comprender como se organizan las realidades socioculturales.
9. **Literatura Infantil y Juvenil (LIJ):** es un conjunto de producciones literarias a las que se tiene acceso a temprana edad y que cruzan/intersectan con la formación escolar.
10. **Didáctica de la Literatura:** es una disciplina respecto de los procedimientos de enseñanza y de formación y de intervención didáctica acerca de la lengua y la literatura.
11. **Formación lectora y su recepción visual:** es una forma de abordar el tema de la lectura en tanto procesos de enseñanza (y educación) y los grados de familiaridad y recepción que tienen los estudiantes al estar en contacto con signos visuales.
12. **Enseñanza de la cultura visual:** forma de enseñanza en que los estudiantes pueden aprender más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales. Hoy es parte del quehacer pedagógico y genera transferencias de contenidos en el campo de la formación audiovisual.
13. **Necesidades de aprendizaje literario:** apunta a un objetivo específico acerca de proporcionar un adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias en los estudiantes a partir de las diferentes circunstancias prácticas y vivenciales que tienen los estudiantes en aula como en extra aula.
14. **Enseñanza y aprendizaje de la lectura de imágenes:** la educación, en general, necesita
15. **Reflexión del quehacer pedagógico:** se refiere a un proceso o instancia que tiene un docente para mirar y criticar respecto del proceso de enseñanza aprendizaje y de esa forma asumir en conciencia su práctica o labor con estudiantes.

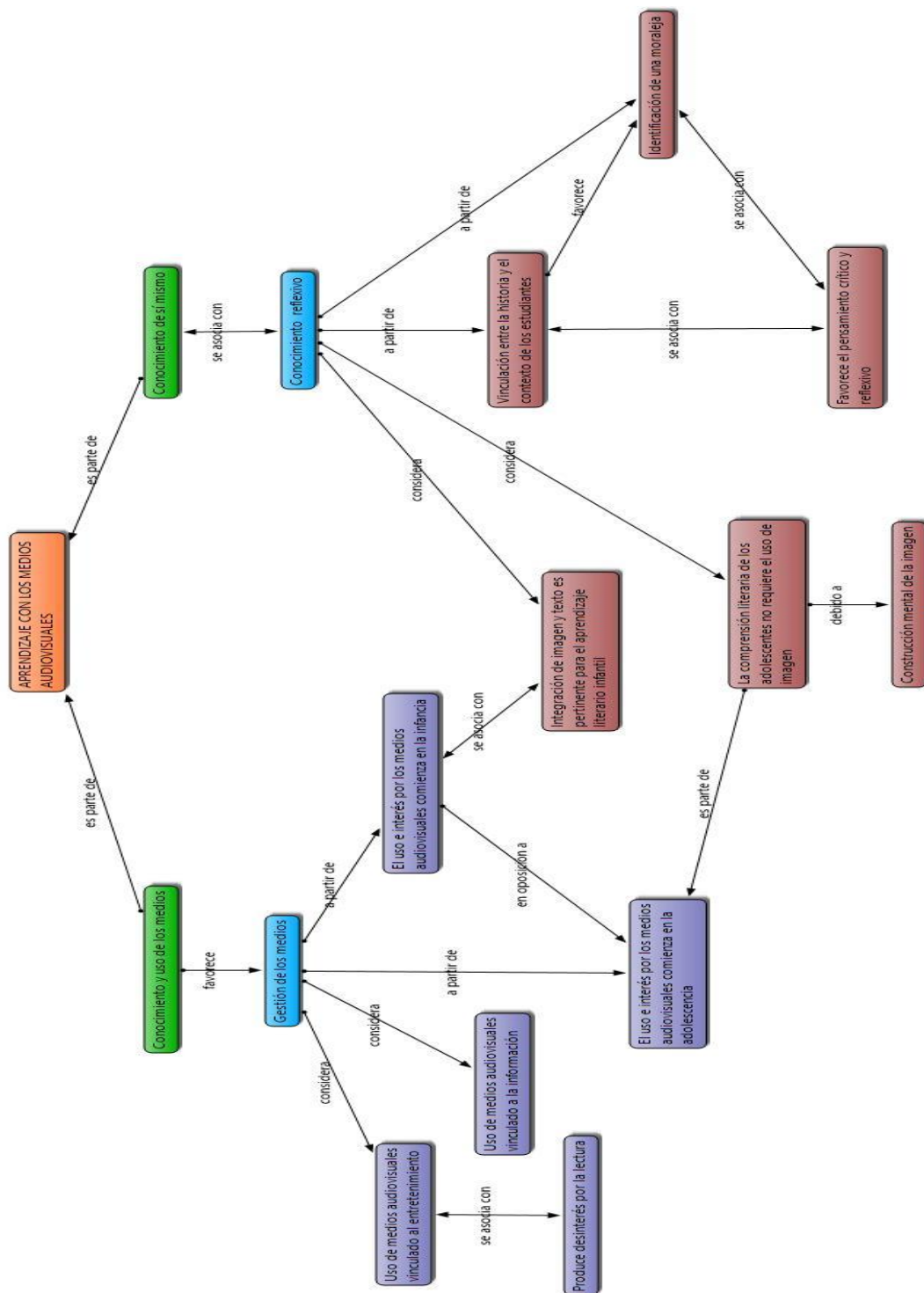
16. **Significados de la construcción narrativa y visual del libro-álbum:** se relaciona con la naturaleza de las interacciones que realiza una persona (estudiante, en este caso) a nivel de lo visual y verbal en un tipo de libro llamado libro-álbum en tanto elaboraciones, procesos y comprensiones del fenómeno textual.
17. **Retos de la construcción narrativa y visual del libro-álbum:** significa asumir desafíos, en contexto escolar, respecto de las formas que presenta un texto particular llamado libro álbum y que permite generar capacidades y habilidades en los lectores adolescentes a partir de lo verbal y lo visual que se interrelacionan en dichos textos.
18. **Resultados de la interacción de los estudiantes con el libro-álbum:** son las implicaciones que presentan los textos libros álbum en los lectores/estudiantes propiciando interpretaciones, valoraciones, etc. confirmando actos emotivos y cognitivos en el proceso de lectura.
19. **Experiencia estética de lectura:** expresión de la generación de un conocimiento de lectura, en particular, que tiene un sujeto o persona lectora.
20. **Intertexto:** elemento integrador en que se consideran saberes múltiples desde el área literaria, lingüística, artística, cultural que son conectados o relacionados por un estudiante al momento de interactuar con una obra específica.

Código-filtro: Todos

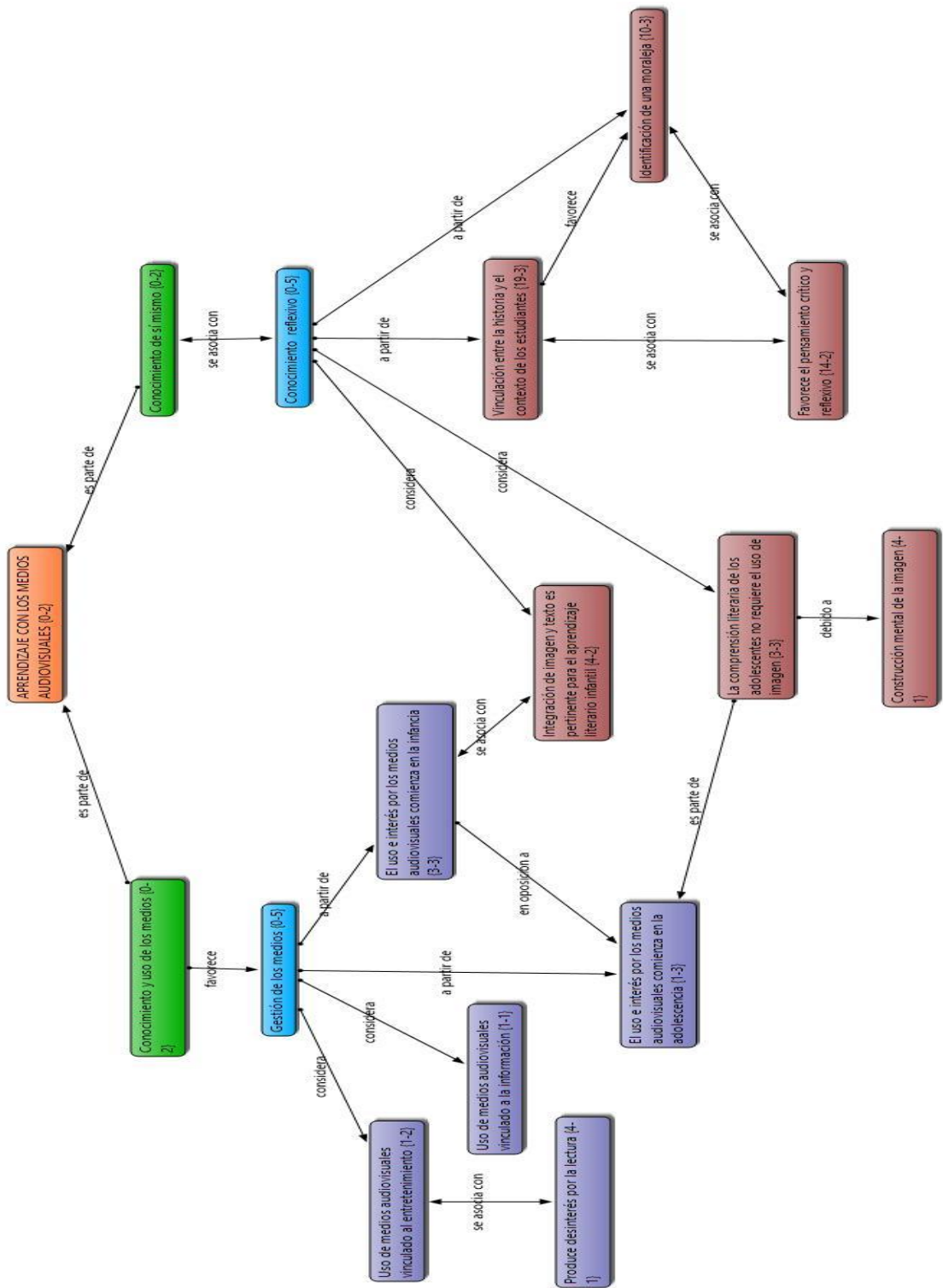
UH: UH Fco. Villegas
File: [C:\Users\Documents\Atlas.ti\UH Francisco Villegas\UH Fco. Villegas.hpr7]
Edited by: Super

1. Aprendizajes y comprensiones literarias a partir de lo textual y lo visual
2. Construcción mental de la imagen
3. Desarrollo de competencias interpretativas e inferenciales
4. Diferenciación en la comprensión de lo visual y lo textual de acuerdo a cada persona
5. El texto escrito favorece la imaginación
6. El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la adolescencia
7. El uso e interés por los medios audiovisuales comienza en la infancia
8. Extracción y transmisión de información
9. Favorece el pensamiento crítico y reflexivo
10. Identificación de una moraleja
11. Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo
12. Integración de imagen y texto es pertinente para el aprendizaje literario infantil
13. La comprensión literaria de los adolescentes no requiere el uso de imagen
14. La fuente de información textual entrega un mensaje explícito
15. La fuente de información textual permite interpretar e inferir
16. La fuente de información visual entrega un mensaje explícito
17. La fuente de información visual permite interpretar e inferir
18. La imagen dificulta la comprensión del texto
19. La imagen es complementaria al texto
20. La imagen favorece la comprensión del texto
21. La imagen representa la historia contenida en el texto
22. La imagen transmite sensaciones y emociones
23. Los colores de la imagen se relacionan con el carácter del texto
24. Los jóvenes no desarrollan un análisis crítico a partir de la lectura de texto
25. No Integra saberes del ámbito literario y relacional estético/expresivo
26. Preferencia por la enseñanza y aprendizaje audiovisual
27. Preferencia por la enseñanza y aprendizaje textual
28. Produce desinterés por la lectura
29. Uso de imagen favorece el interés por la lectura
30. Uso de imagen restringe la imaginación
31. Uso de medios audiovisuales vinculado a la información
32. Uso de medios audiovisuales vinculado al entretenimiento
33. Vinculación entre la historia y el contexto de los estudiantes

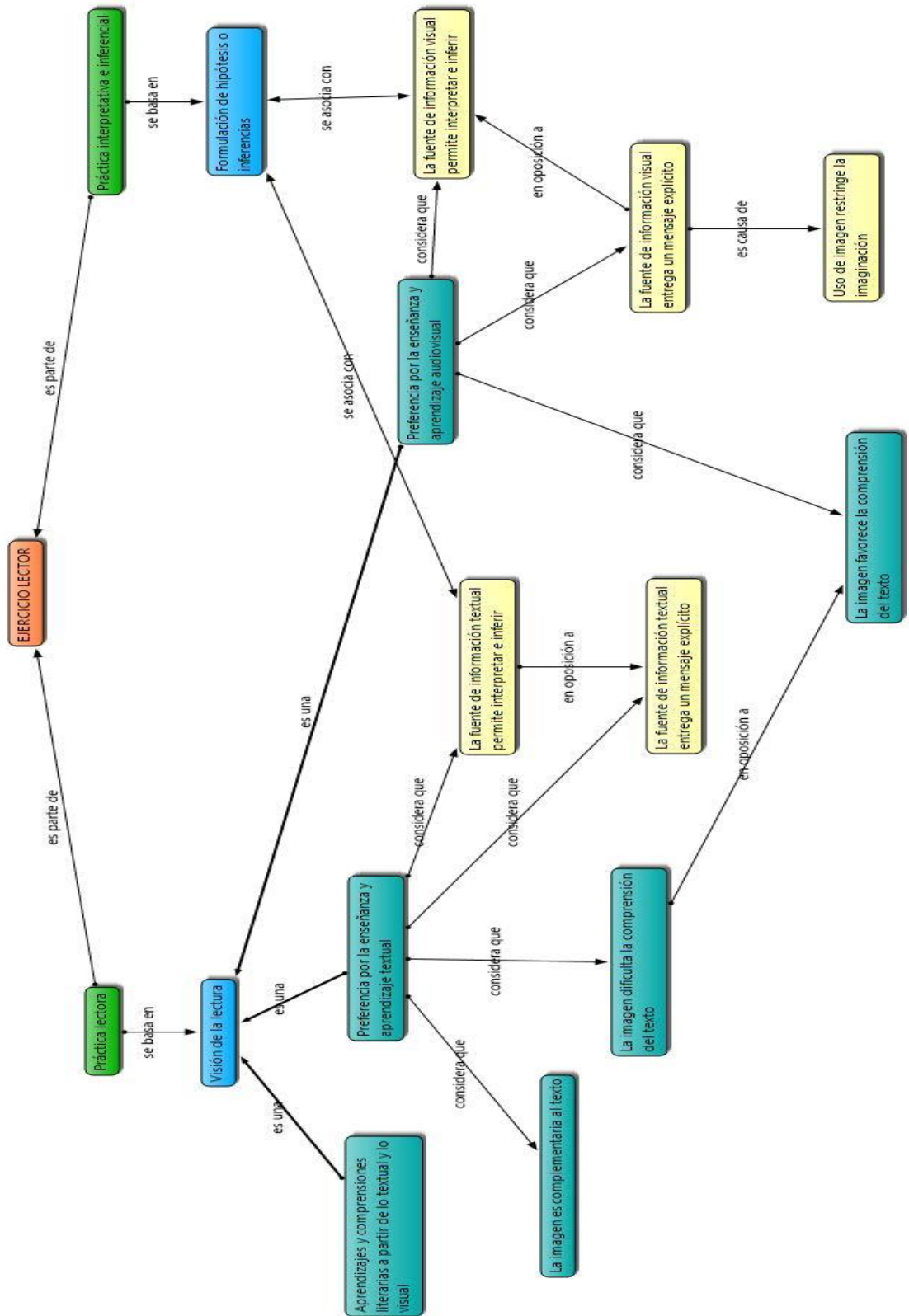
Anexo Network: Aprendizaje con los medios audiovisuales



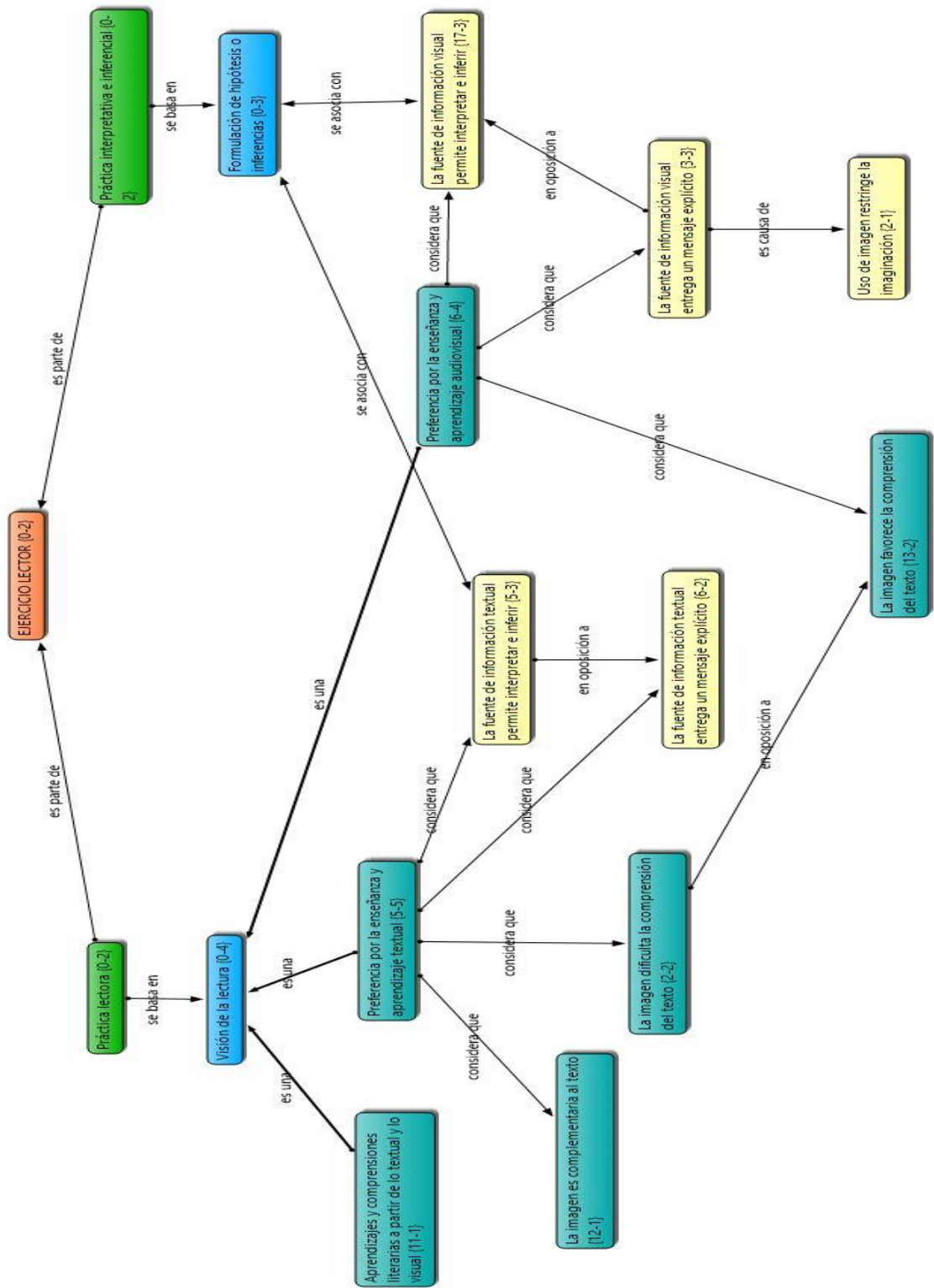
b) Network: Aprendizaje con los medios audiovisuales (incluye frecuencias)



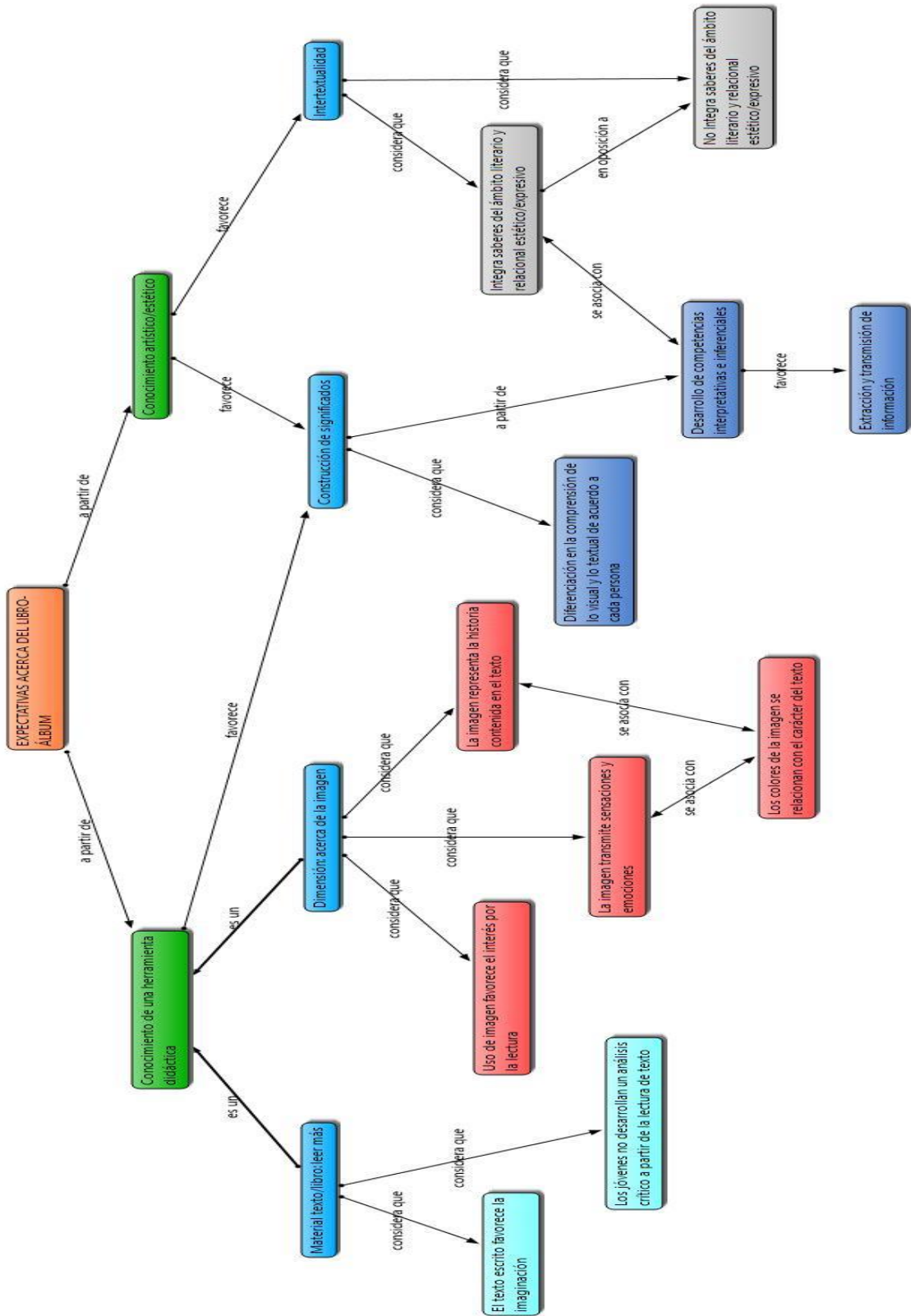
c) Network: Ejercicio lector



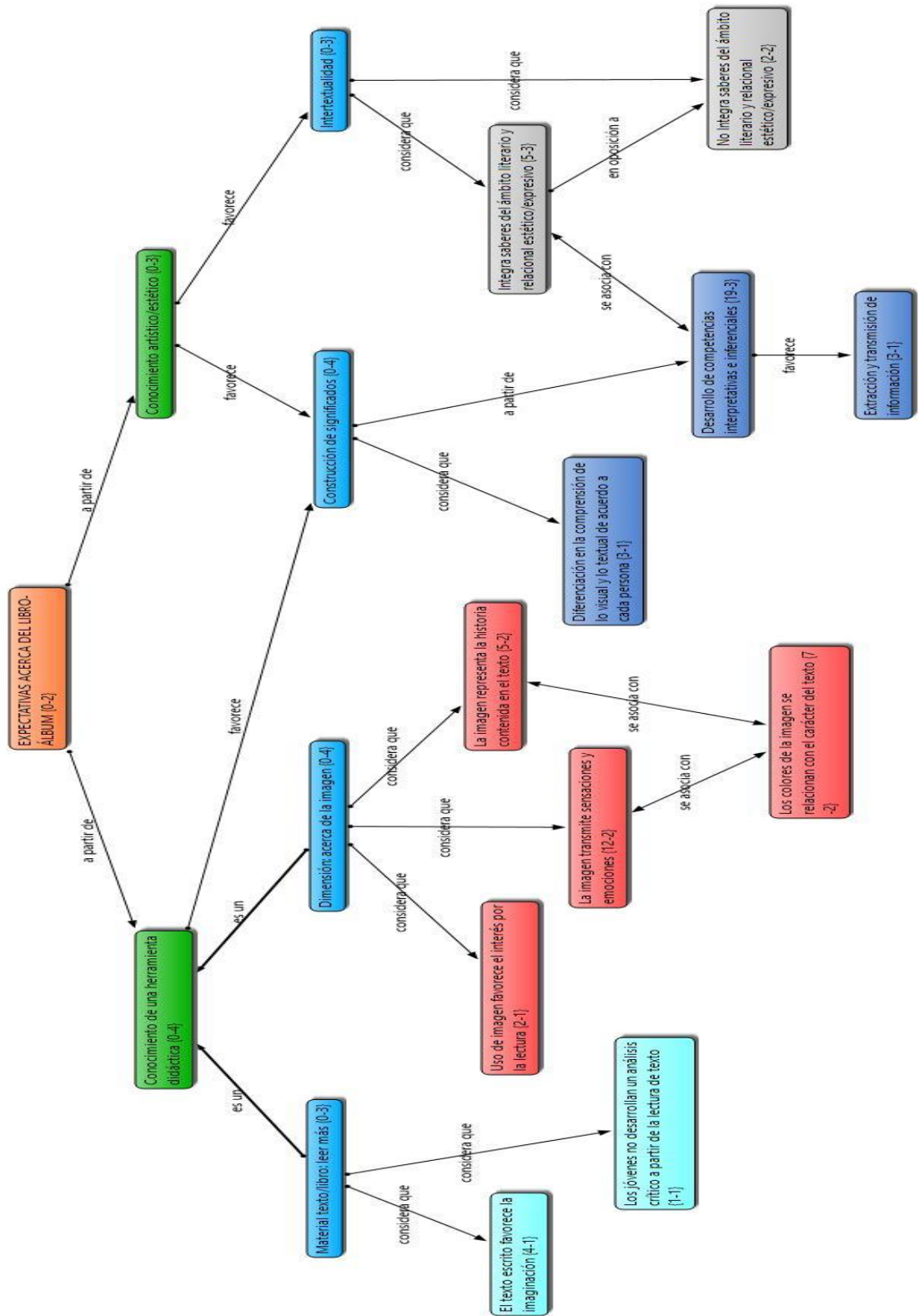
d) Network: Ejercicio lector (incluye frecuencias)



e) Network: expectativas acerca del libro álbum



f) Network: expectativas acerca del libro álbum



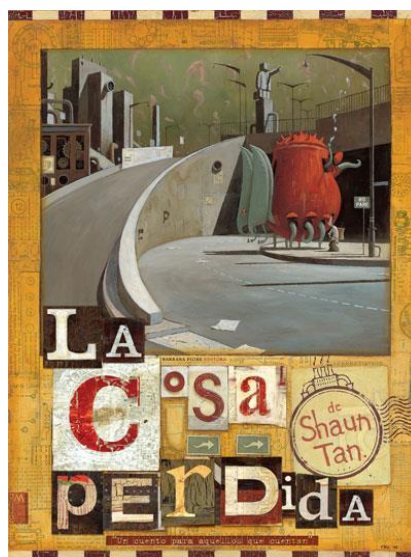
Anexo N°: Descripción literaria del corpus de libros álbum

LA COSA PERDIDA de Shaun Tan

(Traducción del texto inglés: Carles Andreu y Albert Vitó; maquetación, tipografía, retoques de diseño para la versión en español, traducción de carteles: Francisco Delgado Flores).



Es un texto de treinta y dos páginas que se presenta al lector a través de la modalidad dual de formato de doble página y página simple / individual. Se publicó en edición en español en abril de 2005. Presenta una tapa rústica dura en tamaño de 23 cms. x 31 centímetros y las páginas son de papel ilustrado.



Portada del libro-álbum: aparece una ilustración de paisaje futurista, que ocupa más de la mitad del espacio de portada; el título se presenta con letras recortadas, en una especie de collage, acompañado de algunos rótulos y sellos postales en fondo naranja donde aparecen pedazos recortados de hojas de libros antiguos de matemática, álgebra, mecánica industrial o física.



Contraportada: Con un fondo naranja donde se pueden leer algunas notas acerca del funcionamiento de piezas mecánicas y ejercicios matemáticos, aparecen rótulos, un par de sellos y una tarjeta postal del autor dirigida, desde Suburbia, a su amigo Pete. Destaca el rótulo con la indicación de que es un álbum ilustrado subversivo; comentarios del inspector nº 44204124X de que es una imperceptible amenaza para el orden público y que, políticamente inconsecuente, su consumo no es aconsejable.

Descripción argumental

La cosa perdida es un libro-álbum en que el peso de la historia narrada no sólo se encuentra en la parte verbal, sino que en gran medida en la parte visual. A través de una anécdota simple se esconde la compleja y sensible historia de un joven, que, sin mayor preocupación aparente, mientras pasea por una playa, encuentra una criatura extraña.

El texto adquiere una fuerza narrativa, particularmente, por las ilustraciones que

presenta para configurar un difuso universo o un cuestionamiento de la noción de realidad. Es por tanto una estructura narrativa donde se combina la densidad y la simplicidad de presentar una historia en que, de cierta manera, el aspecto incomprensible que nos da a conocer el protagonista, del cual no se conoce el nombre, nos sitúa hacia una realidad evasiva, rutinaria en una suerte de fábula y con un final, a modo de decir del autor, bastante ambiguo.

El juego narrativo va desde imágenes incrustadas en la doble página hasta la serie de viñetas secuenciadas que presentan lo que hace el protagonista y lo que sucede en la ciudad, que bien puede ser de barrio o comunidad retrofuturista. Se puede decir que el ritmo visual de las ilustraciones, casi de manera autónoma, nos llevan a un camino paralelo a lo narrado en la historia por el protagonista. La absurdidad planteada gira entre un narrador, que sólo observando la contraportada sabemos su nombre Shaun, por la imagen de una postal dirigida a su amigo Pete, y su amigo. Lo demás del relato sólo es un asunto inesperado, un viaje en un tiempo que no es el real junto a una sutileza en dejar entrever una esperanza como espacio de salida a la historia.

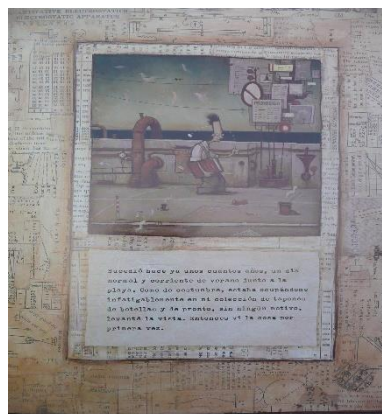
Descripción de los criterios narrativos

La cosa perdida es un texto de carácter intimista y simbólico por los visos surrealistas que las ilustraciones, al óleo y acrílico, presentan. El modo narrativo o estilo en que se presenta la manera escogida por el narrador. De manera fundamental, es a través del narrar una anécdota donde la voz corresponde al narrador, en esta historia, para luego desplazarse al personaje: *“Debí de quedarme mirándola un buen rato. La verdad es que tenía una pinta rarísima, pinta de estar triste y perdida.”* (p.4).



Página 4 y 5: (Doble página) El personaje narrador explica el encuentro con la cosa perdida, encuentro que había sucedido hacía unos cuantos años, un día normal de verano

La historia es de tipo lineal, el narrador protagonista (alter ego del autor) comienza su historia de manera cronológica desde un principio cuando dice: “*sucedio hace ya unos cuantos años, un día normal y corriente*”(p.3). Sin embargo, los acontecimientos se organizan en el entramado de la ficción distópica



Página 3 (página individual): el narrador cuenta cuando vio por primera vez a la cosa perdida.

El final es abierto, puesto que el personaje principal, deja abierta la posibilidad que el lector, al enviar una carta a su amigo Pete, se observa en la contratapa, se

encuentre con alguna cosa perdida.



Contraportada: donde se presenta, según la forma de leer el texto, el inicio de la historia: una carta postal de Shaun a Pete donde le indica que algún día le contará la historia de la cosa perdida.

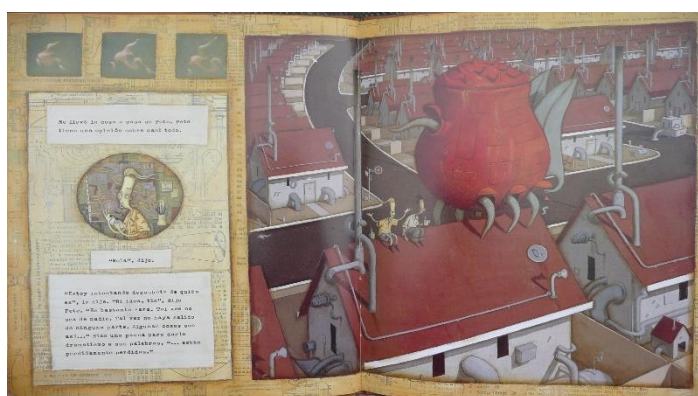
Respecto del grado de conocimiento la voz narrativa posee un grado de conocimiento relativo, "...y nos pusimos a buscar el símbolo por todas partes. No fue una tarea fácil, y la verdad no sabía que significaba ello" (p.22). De acuerdo al grado de participación es un narrador protagonista, y que aparece en primera persona gramatical, el cual va narrando lo que le sucedió el día que encontró a la Cosa perdida y de qué manera le ayudó a buscar un lugar en la que pudiese vivir.

En cuanto a la tipología del personaje, el protagonista pertenece a una forma de personaje positivo, (desde el punto de vista del autor, de acuerdo a la tipología de Bajtin), es el chico de la historia quien cuenta algo que le sucedió en un verano; la Cosa, en tanto, pertenece a la tipología de personaje simbólico. La Cosa, puede ser la suma de vivencias, recuerdos, estados mentales, etc. Pete, amigo del protagonista es quien da soluciones lógicas y pragmáticas frente al problema planteado por el personaje central de la historia ("*... algunas cosas son así, están perdidamente perdidas*").

El contexto referencial, se asocia a un espacio que puede ser un mundo en el futuro o en el presente. Hay una gran cantidad de simbolismos en las imágenes que van acompañando el texto. Aquellos simbolismos están asociados a una sobre exageración de un mundo centrado en la indiferencia, la similitud, el egoísmo, el absurdo.

El personaje Pete, amigo del protagonista, y la “Cosa”, como personaje, son los únicos designados dentro de la historia con nombre dentro del relato. Se deduce que el personaje protagonista, es un individuo joven que se entretiene coleccionando tapones de botellas; aún vive con sus padres; cuando encuentra a la cosa perdida, juegan y pasan una tarde muy divertida, pero aun así encuentra que algo no encuadra efectivamente. También se observa un grado de compasión hacia ella, pues trata de buscarle un espacio donde pueda acomodarse y en el cual se sienta feliz.

Esta parte de la historia contiene, de acuerdo a Rueda (2008), “una vida propia, son un viaje maravilloso a lo imaginario y a lo extraño” (Rueda, 2008:34) en el sentido de la mirada que tiene el autor para narrar una realidad. Hay un asombro en nosotros relacionado con el hecho de que el relato consigue exotizar una realidad trivial y simple, a modo de decir de Cantavella (2014) y coloca al lector en una posición o punto de vista inusual.



Página 10 y 11: (Doble página) El personaje narrador se encuentra con su amigo Pete llevándole la cosa perdida a su casa.

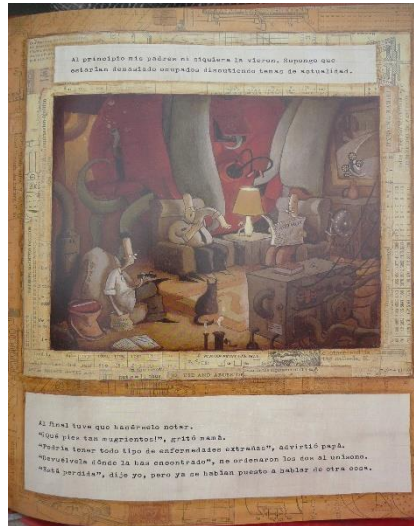
Respecto del tiempo de la historia, este es lineal pues se encuentra en un orden cronológico y sucesivo: comienza con una historia que es un recuerdo del personaje. A su vez, el tiempo del relato que se observa en la historia es la analepsis o retrospectión dentro de este relato, puesto que el personaje recuerda una vivencia, algo que le sucedió en otro momento y elipsis implícitas, pues hay saltos entre lo que va sucediendo en un día u horas dentro del tiempo del relato. Hay un extrañamiento asociado a la idea de viaje, no dando nada por cerrado, sino que hay una necesidad de plantearse nuevos modos de hacer, de reinventar la existencia. Hay muchas figuras literarias presentes en este libro-álbum, pues se necesita, además, sustituir el lenguaje escrito por el icónico, reemplazando de forma visual muchas de ellas. Algunos de estos recursos que se pueden apreciar son:

hipérbole: exageración de los rasgos por exceso o por defecto: en la imagen cuando el protagonista se encuentra con la cosa perdida. Esta última es bastante grande, casi inmensa en comparación con las figuras que acompañan la ilustración como para que ninguno lo notara: *“al parecer nadie más se daba cuenta de que estaba ahí”*.



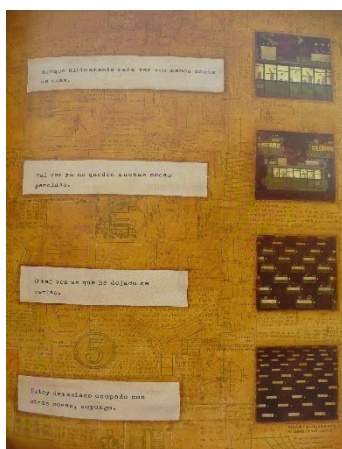
Página 4 y 5: (Doble página) El personaje narrador indica que “al parecer nadie más se daba cuenta de que estaba ahí. Supongo que estaban demasiado ocupados haciendo lo típico que se hace en la playa”.

Hay una utilización de este recurso literario, mediante la exageración del tamaño de la “Cosa”, y el énfasis en retratar que nadie la ve, ni siquiera los padres del protagonista cuando éste la lleva a su casa.



Página 13: (simple / individual) El personaje narrador indica que “Al principio mis padres ni siquiera la vieron. Supongo que estarían demasiado ocupados discutiendo temas de actualidad”.

Metáfora: En la conclusión de la historia el protagonista narra que ya no ve las cosas perdidas, tal vez porque no quedan muchas cosas de esa naturaleza. La imagen es de un tren que se va alejando cuadro a cuadro, y que en el último cuadro ya son sólo rectángulos iluminados que están en un campo negro, simbolizando esa lejanía o la capacidad que el protagonista cree se le ha perdido “porque ya no hay muchas cosas perdidas o porque está muy ocupado”.



Página 31 (simple / individual): el narrador, en tiempo presente, señala que tal vez ya no queden cosas perdidas lo que tiene su correlato en términos de lo que se visualiza en una familia de imágenes que empequeñece la figura de un tren (medio de transporte que en Chile, por ejemplo, se asocia simbólicamente a una época pasada, a la pérdida de una conexión de transporte longitudinal que recorrió la mayor parte del país y a las sencillas formas de vida que se asociaban a ese medio).

Enumeración: Rostros ceñudos caminando en una sola dirección, simbolizando la rutina, el aburrimiento, lo cotidiano.

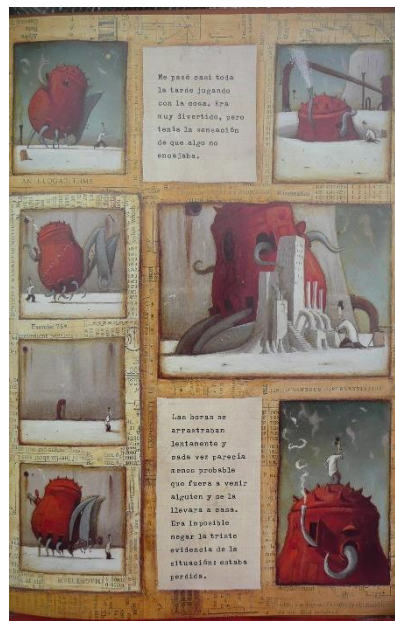
Personificación: Este recurso es utilizado en la construcción de la “Cosa”, la imagen que se presenta es la de un artefacto dotado de vida y sentimientos: ella juega, se siente perdida, se siente triste, emite sonidos de tristeza etc. Posee características de un ser animado.

Ironía: En el anuncio de la página del periódico. Se observa el símbolo del “departamento federal de objetos inútiles”. Hay un cerdo con alas, y en una oreja un número como el que se le coloca a los lotes que se rematan. Más abajo, en latín “*barridus bajum alfombrae*”.

En las esquinas superiores, derecha e izquierda, se puede apreciar el mismo logo, pero para distintas secciones. Se encuentra presente una ironía poética, frente al orden que se pretende crear dentro de las sociedades, creando, por

ejemplo, réplicas de departamentos, que en su base son todas iguales, salvo con algunas mínimas y exiguas diferencias.

Respecto del ágora de la tradición o intertextualidad: esta narración tanto en su formato como en su construcción se encuentra ligada a las artes visuales, en particular al estilo surrealista, y tiene características vinculares también con el comic, por ejemplo, cuando aparecen distribuidas las ilustraciones en forma de viñetas encapsuladas en las formas cuadriculadas y rectangulares.



Página 7 (simple / individual): donde se visualiza una forma de arquitectura / marco de viñetas, en una disposición particular, formando la unidad de secuencia, y unidad narrativa, a la vez, que llena la página y que describe el lento tiempo que pasa el narrador con la cosa perdida.

Hay un entrecruzamiento entre lo visual y lo escrito, es un texto discontinuo, por el hecho de que muchas de las ideas expresadas, pueden ser inferidas o extraídas de las imágenes que la acompañan. Los textos tienen una función narrativa que acompañan a la imagen, sin embargo las ilustraciones poseen una gran riqueza y potencia, que no resulta fácil de retener en una primera instancia de lectura.

Utiliza claramente muchos recursos de lo publicitario, de la cinematografía y de los símbolos como el caso de las metáforas plásticas. Más que contar asuntos lo

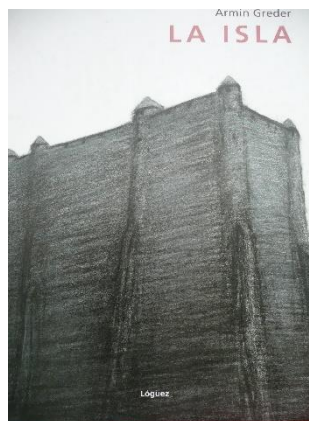
que interesa con *La cosa perdida* es el hecho de cómo contar los asuntos de la historia.

Por ejemplo, la situación de las influencias que el autor, Shaun Tan, tiene por autores como el Bosco, respecto de sus personajes irrealistas o los guiños que presenta con las pinturas de Hopper en el sentido del efectismo de la soledad en que se presentan las escenas, en el hecho del montaje de las mismas y las formas de graficar la luminosidad lo que genera un tipo de estética en que la respuesta a las interrogantes de su arte se encuentran precisamente en la misma obra: la expresión externa de la obra es devenida del esencial elemento de la imaginación.

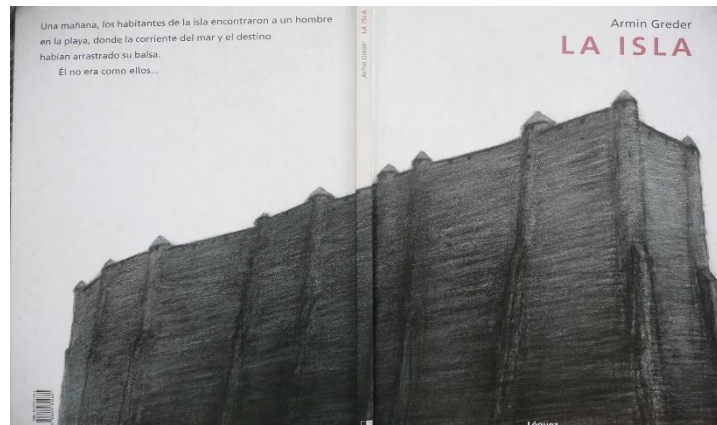
LA ISLA. UNA HISTORIA COTIDIANA de Armin Greder

(Traducción del texto alemán: L. Rodríguez López).

Es un texto de treinta y dos páginas que se presenta al lector a través de la modalidad dual de formato de doble página y página simple / individual. Se publicó en edición en español en abril de 2003. Presenta una tapa rústica dura en tamaño de 22,5 cms. x 32,5 centímetros y las páginas son de papel ilustrado..



Portada del libro-álbum *La isla*



Portada y contraportada: aparece una cubierta que muestra una fortificación, una elevada muralla –como dice el libro-álbum- que se encuentra alrededor de la isla, con torres de vigilancia. Su color oscuro, con fondo blanco, es inquietante y hace presagiar al lector lo que sobrevendrá.

Descripción argumental

La isla, una historia cotidiana: es una obra que llama la atención por su gráfica y particular estilo de ilustración. Sus trazos con la técnica del lápiz y el carácter cargado de tonos grisáceos sugieren anticipar un triste desenlace; un final que aparece con un desenlace trágico y donde las señales de identidad propician huellas de mirada crítica, un compromiso moral o mirada ética sobre lo que está sucediendo en el mundo y una conexión directa, por el subtítulo, a las tensiones de la vida diaria.

La historia textual y visual narra la llegada de un hombre hambriento y desnudo que arriba en una balsa a la isla. Pero es su aspecto el que resalta generando preocupación, miedo y un fuerte rechazo en la población del lugar por lo que se arrastra una dramática tensión entre las palabras e imágenes. La idea del propio aislamiento como forma de no contaminarse, de quedar ensimismado, a riesgo de sentirse inseguro no es ápice para disponer de acciones antihumanas como la segregación, discriminación y el abuso hacia el “otro” o hacia el que es distinto. Los isleños están representando grupos cerrados que se caracterizan por su intolerancia y prejuicios.

De alguna manera, el simbolismo de rechazar y vivir aislado es indicar que son víctimas de sus propias acciones. La elección de una técnica específica juega a favor de la intencionalidad que se desea destacar: por un lado, provocar al lector y exhibir el miedo irracional al “otro”, La historia, de hecho, se solidifica todavía más por lo que se exhibe con materiales más cubrientes en tanto fluidez del color, marca de la ilustración, etc. Greder opta por el carboncillo para hacernos resaltar la expresividad de sus personajes y la agresividad, así como la transmisión o una sensación de maldad y de espanto ante lo que ocurre dejando de lado lo bello y lo estético, pero otorgando un estilo más personal y estar más tranquilo.

Descripción de los criterios narrativos

La Isla es un libro-álbum que llama la atención por la forma en que se presenta la historia. La combinación imagen texto de por sí despierta curiosidad en el lector, prevaleciendo, en este álbum la imagen sobre lo verbal. Si hacemos la separación de imagen texto y nos quedásemos sólo con la primera, nos muestra personajes monumentales, gigantescos individual y colectivamente, en comparación con un forastero minimizado por la acción y comunión de la población (la unión hace la fuerza, aunque aquí de manera equivocada).

El modo narrativo utilizado es el estilo indirecto libre, los pensamientos y puntos de vistas de los personajes son dados a conocer a través del narrador que tiene gran conocimiento de la situación lo que es observado en situaciones como cuando: la historia nos es contada de manera lineal, cronológica: el forastero llega al lugar, se le acepta a regañadientes y finalmente es obligado a abandonarlo porque la discriminación, intolerancia y rechazo, pueden más en los habitantes de la Isla que un gesto de bondad.

El miedo a levantar la voz es lo que prima y sumisamente aceptan el parecer de los demás. Es lo que ocurre, también, en muchos aspectos en la sociedad actual: miedo al rechazo, el temor a los cambios, primacía de la discriminación. De alguna manera se nos viene a la memoria la novela “*Los viajes de Gulliver*” cuando al principio, ante la llegada del forastero, aparecen el temor, la

desconfianza... luego, la unión para hacerle frente, después el conocerse y posteriormente una aceptación del extraño... claro que en ese caso, es un lineamiento narrativo y desenlace totalmente diferente al de *La Isla*

La historia es contada en tercera persona, el narrador, en tanto grado de conocimiento, es de tipo omnisciente, pues posee un conocimiento mayor que el de sus personajes y se ubica en una posición de trascendencia con relación a la historia que narra; sabe lo que piensan los personajes, aunque curiosamente nada dice de la interioridad del extraño.

Los personajes que aparecen en la historia presentan características similares en su actuar: cobardes, miedosos, no defienden su punto de vista y prefieren seguir calladamente el de los demás, son incapaces de manifestarse u oponerse llegando incluso a la crueldad. Reciben al recién llegado, pero no solidarizan con él, no permiten algún vislumbre de humanidad, el que ayuda piensa que va a recibir lo contrario por lo que a medida que transcurre el tiempo. Su accionar inhumano, por lo tanto, va in crescendo, hasta llegar a convertirse en personas totalmente egoístas, insensibles.

Físicamente, los personajes aparecen expresados en términos voluminosos, enormes, representando literalmente a la masa, a la gente que pierde el norte de su vida llevándola al plano del sin sentido. El forastero se presenta como un tipo desvalido, sin voz, sin ánimo de cambiar su estado. Es recibido, por lo tanto, sin agrado por ser diferente, es el extraño que viene a invadir un reducto supuestamente organizado, donde cada uno cumple su función sin cuestionamientos por lo que cualquier alteración no es bienvenida. Los hechos se van desarrollando cronológicamente: llegada del forastero, alteración del orden establecido y expulsión del lugar.

La historia es una metáfora generalizada, se refiere a la discriminación y rechazo hacia alguien que no forma parte de una organización, de grupos cerrados que no permiten la integración ni el generar cambios, aun cuando éstos no tengan real cuestionamiento, el no analizar para crecer, al contrario, la cerrazón es cada vez más fuerte llegando a perder todo norte y sentido de la realidad.

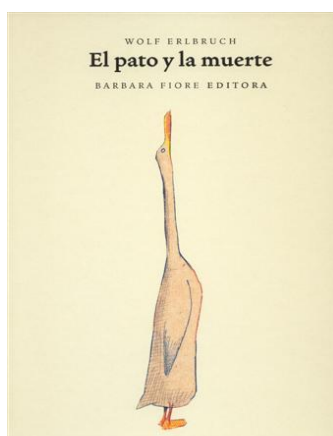
La historia además presenta enumeraciones e hipérboles, situaciones que van de menos a más, toda causa trae consecuencias, en este caso la “ayuda” brindada al extranjero traerá desdichas y todo se convierte en una cadena desgraciada. El texto trae a la memoria el libro “los viajes de Gulliver”, aunque su desenlace es totalmente opuesto a esta historia. En otros pasajes recuerda el cuento “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez aunque la situación planteada difiere de este texto, sí están presentes la novedad y/o curiosidad al principio y luego el accionar colectivo de los hombres del pueblo.

Por otra parte, evoca la obra “Fuenteovejuna”, por la participación y la reacción colectiva que realizan los habitantes del pueblo que en esta obra es la búsqueda de justicia, que no es el caso de “La Isla”, claramente. El título es muy apropiado para esta historia, donde cada personaje en sí, “es *una isla*” y convierte su lugar en “*otra isla*”, me explico, el egoísmo, la ignorancia e intolerancia pasan a convertirla en un lugar inaccesible, el mar embravecido simboliza la lucha interna de los personajes, la fortaleza construida a su alrededor, el egoísmo e incapacidad de compartir. Así, el extranjero se convierte en el símbolo del dolor y sufrimiento de quienes no forman parte del lugar al que le toca llegar.

EL PATO Y LA MUERTE de Wolf Erlbruch

(Texto e ilustraciones: Wolf Erlbruch; Traducción del texto desde el alemán: Moka Seco Reeg; Tipografía y adaptación gráfica: Francisco Delgado).

Es un texto de treinta y seis páginas que se presenta al lector a través de la modalidad dual de formato de doble página y página simple / individual. Se publicó en edición en español en marzo de 2007. Presenta una tapa de cartón dura en tamaño de 24,5 cms. x 30,5 centímetros y las páginas son de papel acartonado.



Portada del libro-álbum El pato y la muerte



Portada y contraportada (doble página): aparece una cubierta de fondo color crema tenue para toda la portada y contraportada. La ilustración es simple con sólo dos figuras: un tulipán y la figura del pato.

Descripción argumental

El pato y la muerte es un libro-álbum que tiene doble carácter artístico. Por un lado, se nos presenta como una creación en forma de alegoría, definida ésta como un tipo de figura literaria que se expresa a través de un tipo de metáfora continuada con aspecto de mayor elaboración intelectual. Por otro lado, esta obra es depositaria de las mejores versiones de lo que es un cuento breve. Es decir, es un texto que desarrolla la línea expresiva de un relato visual y verbal donde aparece una aproximación directa a elaborar un tema filosófico trascendente: responder ante lo inevitable, lo tabú y lo trágico respecto de lo que nos sucede como seres humanos frente a la muerte. La forma, en tanto personaje, que adopta el autor/ilustrador a través de una acompañante silenciosa, en levedad, que al principio de la historia aparece casi imperceptiblemente ante la figura de un pato, con quien entabla un diálogo sencillo, fructífero y simbólico.

El narrador nos ofrece un diálogo concertado a través de palabras sensibles y filosóficas entre la muerte y el pato en una alianza de amistad y que recae gráficamente en una propuesta simple, sin recargamientos, sobrecogedor para generar una historia con final abierto y en convivencia entre ambos personajes favoreciendo la aceptación de la muerte.

Hay un diálogo que va entre el personaje protagónico, la muerte, del que no sabemos o no se puede asegurar si es un esqueleto de niño, adolescente o adulto mayor, y su coprotagonista, el pato hasta el antagonista, el zorro. También, al final, se abre otra historia con la muerte, como personaje nuclear, la coprotagonista, que es la liebre y el personaje antítesis, el zorro. De manera sutil, los personajes se insertan en páginas que se han diseñado muy simples, con un fondo blanco y un trabajo de ilustración a modo de collage o patchwork, para generar una personificación amable, delicada y hasta dulce de la muerte que buscando a un pato terminan acompañándose y cuidando mutuamente.

Descripción de los criterios narrativos

El pato y la muerte es una obra que presenta una forma o línea argumental de carácter lineal aunque se observa con un final abierto, puesto que la última ilustración da para observar y reflexionar de que en ese instante le corresponde iniciar su proceso de morir a la liebre.

Modo narrativo: prima el estilo indirecto libre, porque habla el narrador y los personajes a la vez. Existe presencia de un narrador omnisciente, que sabe lo que piensa el pato y la muerte y un narrador protagonista, ya que tanto el pato como la muerte hablan en primera persona y cuentan lo que les pasa a cada uno de ellos.



Página N° 12 y N° 13 de El pato y la muerte

Esto se puede comprobar, por ejemplo con el dialogo de la página 4.

“- He estado cerca de ti desde el día que naciste... por si acaso
-¿Por si acaso?- preguntó el pato”

Estructura: la estructura de la obra es lineal, ya que sigue un orden cronológico de lo que ocurre en la historia, es decir sigue la estructura de inicio, desarrollo y fin (cierre). El detalle se encuentra en el tipo de final que posee, ya que éste es de carácter abierto y nos da a entender que todo vuelve a comenzar (proceso de la muerte), es decir, que una historia “terminó” pero empieza otra; y todo esto a

través de la imagen de la muerte con el zorro y la liebre.

Acontecimientos: se sabe que los acontecimientos son los hechos que tienen ocurrencia en el relato. En sí constituyen un proceso para llegar a un resultado. De acuerdo a la organización común que suele hacerse de los acontecimientos dentro de una narración, en el caso de este cuento el planteamiento coincide con la presentación del conflicto, ya que se narra el encuentro del pato con la muerte, y ahí se conoce la verdadera razón de por qué hace tiempo que se sentía extraño. En el desarrollo se cuenta lo que hace el pato junto a la muerte durante los días que le quedan de vida, aquí podemos apreciar un “Nudo” que es cuando el pato siente por primera vez frío, lo que es un indicio de que será su fin. En el desenlace se presenta la resolución del conflicto, que es la muerte del Pato, sin embargo, a través de las imágenes finales del texto, se puede apreciar que éste tiene un final abierto, en el cual se muestra que siempre una vida debe terminar.

Grado de conocimiento: el grado de conocimiento del narrador es absoluto, ya que conoce todo lo que sienten, perciben o les ocurre a los personajes. **Grado de participación:** el narrador no participa en la obra como un tipo de personaje (protagonista, testigo, etc.), sino que tiene una postura de Dios al saber todo lo que les ocurre a los personajes tanto exterior como interiormente (sentimientos, pensamientos, sensaciones, etc.).

Persona gramatical: La historia se narra en tercera persona gramatical, ya que al comenzar el cuento dice “Desde hacía tiempo, el pato notaba algo extraño”, y esto coincide con el tipo de narrador presente, el cual es un narrador heterodiegético, de clasificación omnisciente, que tiene un conocimiento absoluto del relato, tanto de lo que les pasa a los personajes como de sus sentimientos y pensamientos.

Tipología de los personajes

Individuo positivo frente a las masas: el personaje principal que vendría a ser el pato, representa cualquier ser viviente o mejor dicho ser humano que le llega la hora de enfrentar la muerte. Se le podría considerar como un personaje positivo

frente a las masas, porque la representa en algún momento de la vida. El lector se puede identificar con él.

El personaje de la muerte puede ser considerado como negativo frente a las masas, ya que es quien priva de la vida, de lo que se hace cotidianamente hasta quitar el último atisbo de existencia terrenal, por lo que representa a lo que se huye constantemente, que es el dejar de existir corporalmente y cerrar el ciclo en la tierra.

Personaje simbólico. Los personajes presentes en la historia, tanto el pato como la muerte son simbólicos, ya que representan “algo” más allá de lo literal o de la denotación que tienen en el cuento. Esto se explica porque el pato representa la vida, la existencia terrenal, por lo tanto, podría ser cualquier persona que le llega su hora de partir. Mientras que la muerte con ese rostro de la calavera que es un símbolo de muerte propiamente tal, representa el dejar de existir, pero no solo eso, sino el cuestionamiento de qué pasa después de la muerte, (¿hay vida después de ésta?) ya que en la página 24 se puede apreciar como este personaje deposita al pato en un río y esto nos lleva a todo un cuestionamiento sobre la ciclicidad de la vida al igual que la del agua. Por otra parte, se puede interpretar el personaje llamado “Muerte” como el llamado apacible, suave y ligero como una pluma, que acompaña constantemente hasta el día del fin.

Contextos referenciales

La descripción del ambiente donde se desarrolla la historia viene dada tanto por el texto (palabras), como por las imágenes. Podemos deducir que todo ocurre cerca de una laguna, donde hay árboles, plantas y flores. Debido a esto creemos que es un lugar tranquilo, apacible lejos del desarrollo humano, donde los animales circulan y viven libremente.

Designación de los personajes: los personajes son designados con los nombres genéricos de Pato y Muerte, esto es debido a que pueden representar a cualquier persona, por lo que no necesitan mayor designación, ni caracterización.

Pato: De este personaje se deduce que llevaba una vida tranquila y rutinaria, ya que iba a zambullirse al estanque de agua, se subía a árboles y era feliz, esto se puede considerar como una metáfora de la vida del ser humano, dado que este cuento se extiende a ámbitos que sobrepasan lo narrado y llega al ser de cada persona. A pesar de esta vida “apacible” el pato algo lo aquejaba o molestaba, sentía que algo lo seguía.

Muerte: Es un personaje silencioso y ligero, que acompaña al personaje principal, hasta el día de su fin para que no esté solo.

Descripciones: las descripciones físicas de los personajes no vienen dadas por las palabras expresamente, sino más bien por las ilustraciones que se presentan en el texto, sin embargo, de este se pueden deducir algunas características psicológicas de la muerte, por ejemplo, que no es tan mala como se piensa, que tiene sentimientos, sensaciones (le da frío). En cuanto al Pato, es un ser viviente valiente, rutinario, satisfecho, con muchas interrogantes sobre la muerte. Sin embargo, lo psicológico de él que es destacable; es su forma de afrontar la muerte, ya que no intenta huir de ella, sino que convive tranquilamente hasta el final de sus días.

Tiempo: en el caso de este libro álbum, el tiempo de la historia coincide con el tiempo del relato, ya que los acontecimientos siguen un orden cronológico, el cual es idéntico al tratamiento estético que se hace los hechos narrados.

Figuras literarias: en el texto podemos apreciar las siguientes figuras literarias:

-Existe personificación, en los principales personajes, ya que se le atribuyen características humanas, como lo son hablar, despreciar, arropar, tomarse de las manos.

-La historia en sí es una metáfora de la muerte, ya que por medio de las imágenes y palabras se narra la crónica de un gran proceso que vive el ser humano, pero todo con palabras simple e imágenes bonitas, que sustituyen el miedo hacia el fenómeno por paz..

Existe también un epíteto, ya que se personifica a la muerte con una cabeza de

calavera, lo cual es resaltar o recargar las características intrínsecas que se le han atribuido a la imagen de la muerte.

Ágora de la tradición (intertextualidad): En este texto podemos encontrar dos tipos de intertextualidad, la primera que sería la relación del texto estudiado con el poema “Copla a la muerte de su padre”, en cuanto al tratamiento de muerte y la presencia del río como desenlace de ésta. En lo referente al primer punto; guardan semejanza en la serenidad en cuanto al tratamiento de la muerte, ya que no lo narran como algo horroroso, ni fatal, sino más bien como el fin de un proceso que a todos les puede pasar. Además de lo anterior utilizan la muerte como un personaje alegórico, que llama a afrontar el fin, pero no como un personaje tétrico, sino más bien bello y amable en el caso del libro “El pato y la muerte”

En cuanto a la intertextualidad referente a la presencia del río, Jorge Manrique en la Copla III señala: “Nuestras vidas son los ríos que van a dar en el mar, que es el morir; allí van los señoríos / derechos a acabarse y consumir; /allí, los ríos caudales, /allí los otros medianos, /y más chicos;/ allegados, son iguales/ los que viven por sus manos / y los ricos”.

Mientras que en el texto estudiado, cuando muere el Pato, la muerte lo deposita en un río, que al principio se ve pequeño, pero que en la página siguiente se ilustra de manera “gigantesca”, llegando a ocupar dos hojas. Por otra parte existe architextualidad, que la definimos como; “la relación genérica, es decir la que emparenta textos en función de sus características comunes en géneros literarios, subgéneros y clases de textos.” Esto debido a que el comienzo de la obra es muy similar al común de los cuentos (el érase poético), como por ejemplo: *Había una vez, Érase una Vez, Hace Mucho tiempo* y en este caso con un pequeño giro el libro empieza así; “*Desde hacía tiempo...*”

Comentarios sobre las imágenes:

Color: los colores utilizados en el texto son muy suaves y van acorde con el tratamiento que se hace del tema, por lo que complementan muy bien la relación entre significante y significado que se hilvana dentro de la obra. Contrastes: la

obra no tiene muchos contrastes, las imágenes están sobrepuestas en una página blanca, que en algún sector contiene los textos, pero en sí las imágenes se mimetizan y adecuan a las páginas del libro, formando una armonía constante, ya que los colores utilizados son más bien pasteles que no sobresalen, ni estridentan las páginas del libro.

Símbolos: en el texto podemos apreciar varios símbolos entre los más importantes están:

-El tulipán rojo: universalmente es considerado como símbolo del amor perfecto, ya que según cuenta la leyenda su origen se remonta a un antiguo amor, en el cual un príncipe persa llamado Farhad, estaba profundamente enamorado de la doncella Shirin. Un día, le llegaron noticias de que su amada había sido asesinada (luego resultó que no era más que un rumor) y, destrozado de la pena, montó su caballo preferido y galopó hasta un acantilado desde donde se lanzó para morir. De sus numerosas heridas y gotas de sangre en el suelo brotó un tulipán, como símbolo de su amor perfecto. Por ello, en la antigua Persia, el tulipán rojo se considera el símbolo por excelencia del amor apasionado y perfecto. Sin embargo, en las imágenes del texto, el tulipán siempre aparece en sentido contrario al cuerpo del pato, por lo que se le podría invertir su significado y ya no sería o representaría el amor perfecto, sino el imperfecto, el que nadie quiere que le llegue, pero que en sí es inevitable, ya que está unido a persona desde el día de su nacimiento.

Río: Los ríos comúnmente pueden ser símbolos del “fluir de la vida”, pero también pueden asociarse a la muerte, ya que estos van a dar al mar y esto desde la antigüedad ha sido símbolo del fin de la existencia humana.

-Calavera: La calavera es un símbolo de la muerte, en la cultura popular incluso la muerte es representada con una calavera, ya sea como esqueleto o solo el cráneo.

-Cuervo: El cuervo es símbolo de muerte o de mal augurio, en el caso del texto analizado nos indica el fin de la existencia del protagonista (Pato)

Plantas: Las plantas son símbolos de vida, incluso en el libro cuando el Pato está vivo y se siente bien aparecen plantas en las páginas, ya cuando muere solo hay un Tulipán casi marchito y en sentido opuesto a la figura del pato.

La ilustración forma parte de la historia, ya que sirve para mostrar lo que se narra, pero también lo complementa, de modo que tanto texto como dibujo forman un todo que ayuda en la comprensión de la historia. El texto y la imagen se complementan porque van acorde uno con otro, si bien es cierto puede complementar lo que se dice textualmente, no es menos cierto que en algunos puntos solo las imágenes completan lo que se dijo en páginas anteriores. La técnica empleada en este libro-álbum es la del dibujo, pero del dibujo recortado y pegado sobre la hoja que contiene el texto, esto se puede apreciar claramente en las páginas en que hay dibujadas plantas, dado que se les nota el borde.

La técnica utilizada sí es la apropiada, ya que le da un toque de “austeridad visual”, no recarga las páginas del libro con colores o imágenes, y de esta forma complementa el tipo de narración escogida, en la cual se toca un tema tan complicado como es la muerte, pero de una forma ligera, suave y normal y los más importante con pocas palabras complementadas con dibujos.

A su vez, las imágenes de este libro no se adscriben a ninguna corriente artística determinada, ya que, no son realistas, ni tampoco deforman las imágenes (surrealistas, vanguardistas, etc.), llegando a ser dibujos muy claros de lo que quieren representar. Por lo que se puede deducir es que pertenecen a la clase de “dibujos artísticos”, donde lo que predomina es un juego entre la figura y el color. Sin embargo, los personajes llegan a ser un poco caricaturescos, ya que por ejemplo a la muerte se le viste como una viejita (su traje, con vestido a cuadros) y no como típicamente se le representa vestida de negro, con traje de dos piezas y sombrero o bien una calavera con capucha y guadaña. Es una ilustración más bien lúdica y poco monstruosa para hacer llegar el contenido del libro a los niños o joven que lo lean de una manera más cercana.

Por el carácter del tema abordado en el libro, los dibujos van acorde a la temática expresada, ya que al ser un tema “tabú” y complejo por medio de estas

ilustraciones se puede llegar a visualizar la muerte de una forma suave y liviana para los lectores de menor edad que, a su vez, están ingresando en la etapa de rebeldía y cuestionamiento hacia todo lo que existe.

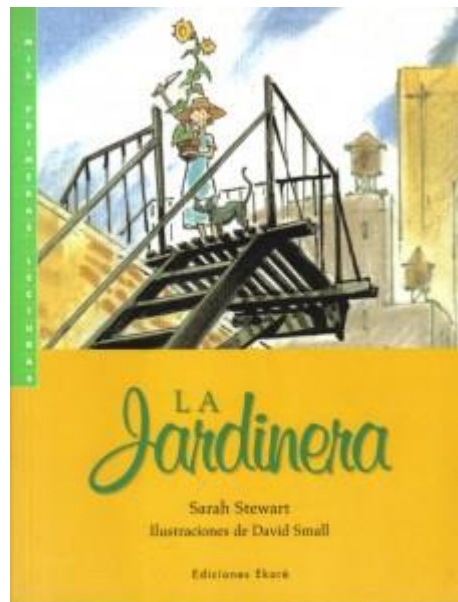
Para el texto del libro se ha escogido un tipo de letra similar a la fuente Garamond, de un tamaño 14 aproximadamente, color negro en un fondo blanco. Las características de la letra utilizada parecen apropiadas para el tema y la forma en que se trata de abordar; sin embargo, el libro como un todo es un poco vacío, aunque también se puede tomar estas características acorde a lo que cuenta en sus páginas. En general, todo lo presente en el libro es muy legible, no lleva al lector a errores sobre lo que se presenta, pero también abre un mundo de interpretaciones al ser tan escueto tanto en texto como en imágenes.

Las imágenes presentes en el libro predominan por un uso de la figura pintada con lápices de colores, hay muy poco uso del espacio, en general queda mucha página en blanco con un poco de texto inserto y unos dibujos. Los colores utilizados son suaves y opacos, incluso los colores más fuertes como son el rojo o el negro, no generan visualmente un estridencia o fijación, porque está todo tan bien armonizado que se complementa una cosa con otra. El color colabora con el significado de forma complementaria, dado que todo hace uno, tal vez si los colores fueran más fuertes o más marcados el mensaje no podría llegar de la misma forma. O se le daría más importancia a la imagen y no al texto, pero en este caso la complementación es total.

La jardinera de Sarah Stewart, ilustraciones de David Small

Barcelona: Ekaré, 2012. Traducción: Isabel Tenhamm

Es un texto de cuarenta páginas que se presenta al lector a través de la modalidad dual de formato de doble página y página simple / individual. Se publicó en edición en español en el año 2012. Presenta una tapa de cartón dura en tamaño de 22,5 cms. x 28 centímetros y las páginas son de papel acartonado couché.



Portada: Muestra a Lydia Gracia llegando a la casa donde vive su tío. Aparecen edificios de fondo y los colores son de tono amarillento y anaranjados. En la parte superior aparece el nombre de la editorial.

Contraportada: es la continuación de la portada puesto que la imagen que aparece es la parte de la escala que da a una pared por lo tanto para leer la imagen hay que abrir el libro y observarla de manera extendida.

Descripción argumental: es un texto que relata la historia de una niña Lydia Gracia que debe ir del campo hasta la ciudad en la década del treinta en USA (periodo de la gran depresión económica que vivió ese país) para vivir con su tío

Jim, un hombre que trabaja de panadero. A modo epistolar, nos vamos dando cuenta de los acontecimientos y lo que ella hace en la casa de su pariente.

Es evidente que es un texto que dirige su mirada a los niños, jóvenes y adultos con el fin de asumir conciencia acerca de una realidad asociada al tema ecológico, que actualmente es un tema demanda en la sociedad.

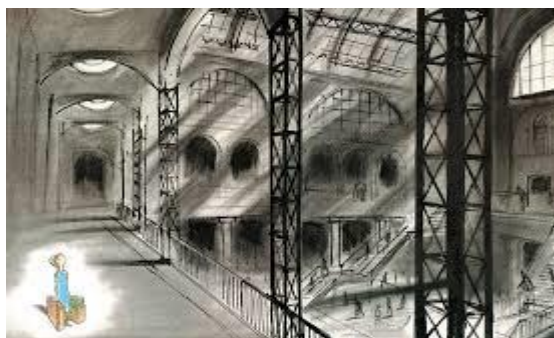
Su recurso ficcional es el género epistolar, composición en prosa, puesto que a través de cartas sabemos de la historia; así, también, a través de las imágenes puesto que las ilustraciones contribuyen a ese estilo narrativo. Son doce (12) cartas de Lydia, que dirige a su tío, a sus padres y abuela, para comunicarle noticias, novedades o impresiones.

Es una historia que transcurre en un contexto histórico complejo de los Estados Unidos y la niña Lydia sufre también las consecuencias por dicha situación: el traslado desde el campo a la ciudad puesto que sus padres atraviesan una difícil situación. Por lo tanto debe emprender un viaje para ir una temporada donde su tío, quien es hermano de su madre, quien trabaja de panadero.

Hay elementos simbólicos como el hecho del fuerte vínculo de Lydia con su abuela, quien le regala semillas y bulbos para que, a pesar de estar lejos del campo, su hogar, de todas formas pueda seguir haciendo una labor similar, en la ciudad, recordándose de sus padres.

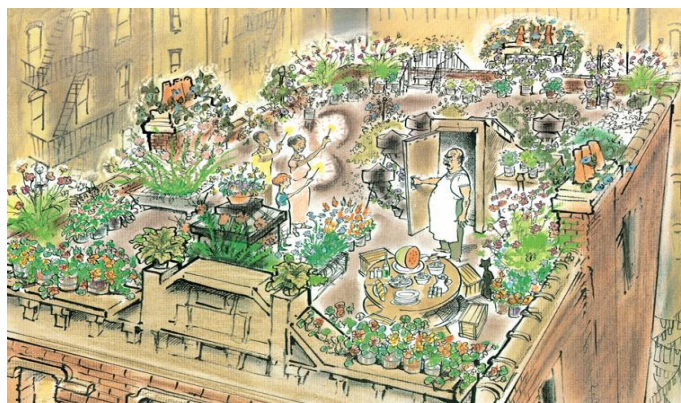
Si bien sabemos el nombre de la protagonista, es su modo de ser que contagia e irradia a todo el sector donde vive lo que le permite tener el apodo de “la jardinera” razón del título de la obra.

Dos elementos ayudan a comprender esta obra y sentir empatía con la historia: el hecho de que esté contada por la vía epistolar y el tono intimista que se resguarda y solidifica con las ilustraciones (a doble página) en que se observa el uso de variadas técnicas de arte: acuarela, pastel, tinta, etc. De alguna manera recuerda o hace un guiño intertextual a las postales pintadas del principios del siglo XX por el tono sepia, colores pasteles suaves e intensos como el de las páginas 12 y 13 en página extendida.



(Página 12-13)

Es una narración que puede denominarse de reorganización familiar, relato de migración o bien, cuento breve de crisis.



Los personajes son solamente cinco los que pertenecen a la familia Finch; Lydia, su tío Jim, sus padres y su abuela; también, aparecen los amigos del tío Jim, Eduardo y Emma. Y figura un gato llamado Otis quien conoce el “lugar secreto” donde el tío Jim y Lydia tienen en resguardo muchas plantas.

El tiempo cronológico de la historia transcurre entre agosto de 1935 hasta julio de 1936 lo que correlaciona con la cantidad de cartas que envía Lydia a su familia.

La historia finaliza con una carta del mes de julio de 1936 (la número doce) cuando le entrega el tío Jim a Lydia una carta con la noticia de que regresa a su casa del campo pues su padre había conseguido un trabajo.

Anexo N° : Carta dirigida a la Directora del Centro educativo para realizar actividad de investigación

Directora Unidad Educativa
Presente

De mi consideración:

Mi nombre es Francisco Javier Villegas, soy profesor de castellano y con estudios de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, España. Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis doctoral titulada *La educación literaria y visual a través del libro-álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente* y en virtud de dicha investigación requiero su autorización para acceder a la unidad educativa y entrevistar a un grupo de estudiantes. Mi interés se encuentra en el hecho de que es un establecimiento educacional con alto índice de vulnerabilidad escolar, la alta cantidad de estudiantes que se encuentra asistiendo regularmente a dicho liceo y porque, para dar cuenta, de los procesos de lectura en estudiantes de enseñanza media se debe realizar una experiencia in situ con el objetivo de analizar dichas interacciones.

En el sentido de poder desarrollar de buena forma las indagaciones en contexto de aula, busco sus buenos oficios y autorización para desarrollar mi trabajo. Soy el investigador principal de este estudio por lo que seré la persona a cargo de la actividad de focus group. La línea de investigación es en ámbito cualitativo centralizado en la educación literaria. Los datos de los estudiantes serán resguardados en virtud de los protocolos de confidencialidad y serán utilizados en razón de la investigación cuidando el anonimato.
Agradecido,



Francisco Javier Villegas, Profesor de Castellano en Enseñanza Media
Doctorando en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Anexo N° : Asentimiento informado para estudiantes informantes

ASENTIMIENTO INFORMADO

Distinguido Sr. (a) Mi nombre es Francisco Javier Villegas, soy Profesor de Enseñanza Media en Castellano y actualmente Doctorando en el Programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona. En el contexto de mis estudios de doctorado, vengo en presentar a usted el documento de Asentimiento Informado²²⁵ con el objetivo de poder contar con tu colaboración en la investigación que desarrollo al respecto de indagaciones en estudiantes adolescentes asociadas a una herramienta didáctica denominada Libro-álbum.

El objetivo de esta investigación es indagar, a partir de las narrativas verbales y visuales expresadas en los libros-álbum, el carácter discursivo de un grupo de lectores adolescentes, por medio de la estrategia de focus group.

Esta investigación es de carácter educativo y para llevarla a cabo requerimos de su colaboración en cuanto a poder conocer respecto de sus datos e informaciones como estudiante informante.

Su participación no conlleva ningún riesgo para su persona, excepto la molestia de ocupar parte de su valioso tiempo. (En caso de existir algún riesgo, por mínimo que sea debe ser detallado). La información recopilada será absolutamente confidencial y solo será utilizada en el marco de la investigación por mi persona y en la más absoluta reserva.

Este trabajo no otorgará beneficios directos para su persona. Su participación NO le generará costo económico para usted y puede retirarse de la investigación cuando lo estime conveniente sin verse perjudicado de ninguna manera.

Ante cualquier duda, por favor consultar al investigador principal don Francisco Javier Villegas a través del correo electrónico: francisco.villegas@uantof.cl.

²²⁵ Documento derivado a instancias de la modalidad formal que se ocupa en Chile toda vez que una investigación se derive con personas en contexto de estudios sociales.

Yo, he leído la explicación referente a este estudio y he tenido la oportunidad de discutirlo y aclarar todas mis dudas, las que han sido respondidas a mi entera satisfacción. El investigador me ha señalado que la información obtenida no será mal utilizada y mis datos permanecerán en la más entera confidencialidad. Además, tengo en claro que puedo retirarme del estudio cuando lo desee, sin que esto me perjudique de ninguna manera.

Por lo anterior acepto voluntariamente participar del estudio descrito.

FIRMA estudiante informante_____

NOMBRE investigador doctorando: Francisco Javier Villegas

Antofagasta, marzo de 2014

