

10.

LA COMPRENSIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*Understanding the book-album as a mediation for socioemotional
development in primary education*

Karen Lorena Rodríguez Turriago²⁰

Resumen

La ley general de educación en Colombia ley 115 de 1994 promueve la formación integral dentro de los planes de estudio, esta pretensión se materializa en la difusión de la misión institucional de algunos establecimientos educativos en los que reposan ideas como “educar para la vida” ,“proyecto de vida” ,“mejores ciudadanos”, entre otras, de ahí que, pensar en educación integral es comprender que cognición y emoción son procesos complementarios que fortalecen y coadyuvan en la formación de las personas, sin embargo, la enseñanza de la literatura en la escuela se ha centrado en la función lingüística, desvinculando las emociones como parte fundamental del proceso. Este estudio apuesta por la conexión entre el libro-álbum y el desarrollo de habilidades socio-emocionales, con el propósito de consolidar, no solo competencias de tipo cognitivo, sino también, de tipo estético y emocional. Desde el plano cognitivo, busca favorecer la comprensión a través de modelos interactivos ya construidos y, a partir de ellos,

²⁰ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Educación. Docente I. E. Normal Superior María Inmaculada. Doctorante en Ciencias de la Educación, línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. Universidad del Quindío. Estado del proyecto: en proceso. Colombia. Email: kalori22@msn.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9383>

diseñar alguno que permita la comprensión de la imagen. De igual manera, pretende profundizar en la enseñanza de la alfabetización visual y su gramática, competencia esencial para un lector literario que enfrenta un objeto artístico como el libro-álbum. Desde el plano emocional y en mediación con la de la literatura, se espera potenciar habilidades como: el liderazgo, la empatía, el reconocimiento de las propias emociones y el manejo de las relaciones con los demás.

Palabras clave: Habilidades socio-emocionales, modelos de comprensión, libro-álbum, literatura infantil, alfabetización visual.

Summary

The General Law of Education in Colombia, Law 115 of 1994, promotes integral education within the curricula, this claim is materialized in the spread of the institutional mission of some educational establishments in which ideas such as "educate for life", "life project", "better citizens", among others, rest. Hence, to think of integral education is to understand that cognition and emotion are complementary processes that strengthen and contribute to the formation of people, however, the teaching of literature in school has been focused on the linguistic function, leaving out emotions as a fundamental part of the process. This study focuses on the connection between the book-album and the development of socio-emotional skills, with the purpose of consolidating not only cognitive, but also aesthetic and emotional competencies. From a cognitive perspective, it seeks to promote understanding through interactive models already built and, from these models, to design one that allows the understanding of the image. Likewise, it aims to improve the teaching of visual literacy and its grammar, an essential knowledge for a literary reader facing an artistic object such as the book-album. From an emotional approach and in mediation with literature, it is expected to enhance skills such as: leadership, empathy, recognition of one's own emotions and emotional management of relationships with others.

Key words: social-emotional skills, comprehension models, album book, children's literature, visual literacy.

*Mi experiencia del mundo constituye en gran medida mi vida interior,
y mi vida interior tiene que ver con lo que yo soy en el mundo*

Pinar (1999)

El hecho de darle prioridad a la formación del ser humano ha calado en nuestro sistema educativo de manera paulatina, pero requiere trascender del papel a la práctica. Un ejemplo de ello se evidencia en la difusión de la misión institucional de algunos establecimientos educativos en los que reposan ideas como “educar para la vida”, “la formación integral”, y “el proyecto de vida” pero, en realidad ¿estos conceptos son llevados a la práctica en nuestro sistema educativo? Al parecer, aspectos con tan alto grado de contenido emocional recorren caminos independientes de procesos cognitivos como el de la literatura, que en la práctica educativa insiste en abordarse solo desde la función lingüística, a pesar de que en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el curriculum contemple la formación integral dentro de los planes de estudio (p. 20). En tal sentido, pensar en educación integral es comprender que cognición y emoción son procesos complementarios que fortalecen y coadyuvan en la formación de las personas.

Sin embargo, la enseñanza de la literatura en la escuela se ha centrado fundamentalmente en la función lingüística y ha desvinculado las emociones en tanto elemento insustituible del proceso educativo; este es uno de los problemas que evidencia la enseñanza de la literatura, tal como lo aseveran algunos investigadores, entre ellos, Puerto (2015), quien sostiene que la lectura actualmente en las aulas es asumida como actividad de decodificación, una lectura mecanicista que se realiza de izquierda a derecha, y un sujeto pasivo que se limita a responder preguntas de tipo literal referentes al texto.

Así, el presente ensayo apuesta por establecer la conexión entre el *libro-álbum*²¹ y el desarrollo de habilidades socio-emocionales con el propósito de consolidar no solo competencias de tipo cognitivo, sino también, de tipo emocional, ya que el papel de la literatura trasciende el hecho de la decodificación del signo, tal como se declara en los Estándares Básicos de Competencias (2006), cuando señalan que la formación en literatura busca convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético y emocional, entre otras (p. 26).

Trascender el código escrito y explorar el código no verbal invita a escudriñar el componente estético del libro-álbum, en el cual convergen elementos de la imagen como el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos y la composición, que se unen no solo para ser agradables a la percepción visual, sino que juntos conforman un tejido comunicativo. No están puestos allí como un elemento ornamental, sino que están cargados de un profundo significado. También es pertinente hablar del soporte, que hace referencia a la manera como está presentada la imagen, decisión que es tomada por el ilustrador y que tiene un alto contenido de intencionalidad narrativa. Otro aspecto importante es el relacionado con los elementos de diseño gráfico, tales como la doble página, la tensión verticalidad/horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía. La doble página—elemento adicional—busca según este mismo autor “cambiar el ritmo de lectura y hacer que la tensión entre la imagen (la verticalidad) y el texto (la horizontalidad) llegue a momentos dramáticos” (p. 340). También, es muy frecuente, según Vásquez (2014) ver en algunos álbumes que la función de la doble página apunta a “lo que acaece en tiempos diferentes o en distintas situaciones anímicas de un personaje”.

²¹ Vásquez Rodríguez (2014) “un libro álbum es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen”.

En muchas ocasiones, estos elementos gráficos tan importantes para la interpretación son descuidados y olvidados por quienes cumplen el rol de mediadores, y se pasa por alto, por ejemplo, un signo relevante como la tipografía. Un cambio de tamaño en la letra puede significar lejanía o cercanía, expresar la idea de un personaje en particular, o advertirnos de una situación. Este mismo autor sostiene que la tipografía “hace las veces del habla viva con sus matices, inflexiones y tonalidades. En esto, especialmente en las onomatopeyas, el libro álbum retoma cierta sintaxis del cómic” (p. 340).

Otro aspecto que se destaca, en cuanto a la composición del libro-álbum es la adopción que del cine ha retomado este tipo de textos. Observamos en gran variedad de libros-álbum técnicas de registro visual como: la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación, que se han ido incorporando a la imagen. El uso del plano, por ejemplo, tiene como función destacar una situación o darle mayor significado a alguna parte de la historia narrada.

Como se puede apreciar, estas consideraciones apuntan a la comprensión de este tipo de literatura desde el desarrollo cognitivo, pero adicional a ello, “favorecería” el fortalecimiento de habilidades de tipo emocional pues su lectura pone al descubierto la propia alteridad –somos como el otro representado– y, en esa medida, al tener la capacidad de reflejarme en el otro, puedo entenderlo, puedo comprenderlo. Al respecto, Green citada por Pinar (2014), afirma que “la experiencia estética en el currículo implica asumir nuestra existencia como seres en búsqueda de significado” (p. 35).

En tal sentido, investigaciones como la de Fittipaldi (2013) sostienen que el libro-álbum no solo colabora en la formación intelectual de los lectores, sino también, en el plano afectivo y explica que:

En el libro álbum las ilustraciones cumplen un importante papel por “su capacidad para estimular emociones, [dado que] los niños pueden responder de manera muy

profunda las elecciones hechas por los artistas para crear significado” (Kiefer, 2005, p. 79). Los álbumes invitan así a los lectores a mirar el libro, pero también a mirarse a sí mismos, y los llevan a comprender cuestiones complejas y a veces difíciles de exteriorizar en sí mismas (p.104).

La clave para la interiorización puede apoyarse en algunas estrategias expuestas por diferentes autores. Por ejemplo, Riquelme (2011) afirma que la lectura mediada provoca espacios a través de situaciones de lectura que ponen al descubierto temores, alegrías, acuerdos y desacuerdos; dicho de otro modo, estas experiencias favorecen el reconocimiento de las emociones propias reflejadas en el otro, actividad que lleva implícito el estímulo de la empatía, como una habilidad socio-emocional relevante para un individuo que necesita ponerse en el lugar del otro para comprenderse a sí mismo.

En esa misma perspectiva, Puerto (2015) sostiene que la articulación entre imagen y lengua, que ofrece este formato, induce al niño a reconstruir el texto, a partir de su propia experiencia y la de aquellos con quienes comparte el relato. Gemma Lluch, citada por Puerto (2015), señala que:

Las imágenes convierten los libros en objetos artísticos: obras que se observan con detenimiento, que suscitan emociones, búsquedas interiores, formas de comunicar lo que en ellas se descubre. Propician en los lectores un encuentro con el arte, con sus formas de ver, pensar y expresar, con su lenguaje y sus técnicas; enriquecen las experiencias visuales, conectándolas con sus propias experiencias, estimulando su imaginación visual (Lluch, 2009, p. 58).

De acuerdo con lo anterior, Mata (2014) reflexiona sobre el papel de la lectura en la interiorización de aquellas situaciones propias de los personajes que, en muchas ocasiones, brindan un mayor entendimiento de las experiencias reales que vive el niño en su vida diaria pero, aunque esta literatura suscite la reflexión, no asegura un cambio en el comportamiento moral del lector, lo que sí es probable, es que “estimula las reflexiones éticas, mueve al lector a involucrarse emocionalmente en la suerte de los personajes, genera pensamientos en torno a la propia vida”. (Diamond, 1991; Murdoch, 1998; Nussbaum, 2005).

Estas concepciones reconocen que el arte faculta la capacidad de sentir, de expresar nuestras emociones y sentimientos más profundos; por ello, favorecer la exploración del libro-álbum (considerándolo como un objeto artístico) crea una fuerte interconexión en la construcción de los significados narrativos y emocionales.

Por consiguiente, la lectura literaria debe ampliar su mirada hacia la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización visual y su gramática para comprender los significados transmitidos por las imágenes, ya que también es deber de la escuela enseñar a leer el código icónico. Cabe, entonces, preguntarse ¿cuál es el sentido que los niños le otorgan a los textos visuales que encuentran fuera de la escuela, si dentro de ella no se cimientan las bases para la interpretación de los códigos no verbales? Por ello, el acercamiento de los niños a otro tipo de textos (libro-álbum) diferentes a los convencionales potenciará habilidades como la abstracción, aún en los primeros lectores, siempre y cuando el mediador de lectura literaria sea conocedor de la gramática visual y genere el vínculo entre el texto, el contexto y el lector.

Por lo tanto, el papel del mediador es trascendental en el favorecimiento y el acercamiento del niño a la lectura, lo convierte en un agente educativo indispensable encargado de fomentar el interés y la motivación; en esa medida, debe valerse de otros componentes propios del lenguaje no verbal y paraverbal. En este último, la entonación, el tono y el ritmo adecuado serán determinantes para canalizar la atención de los niños durante la narración. Además, es de vital importancia que el mediador, –en este caso el maestro– posea las competencias necesarias en alfabetización visual. En ese sentido, es relevante el dominio que el mediador tenga respecto a la materialidad del libro-álbum, así, aspectos físicos como portada, contraportada, guardas y formato son elementos clave en la narración para la recepción e interpretación visual presente en estos. De ahí que Vásquez (2014) exprese que no se puede pasar por alto el formato del libro-

álbum, pues cada elemento comunica cosas diferentes e invita a una lectura particular (p. 339).

Así, uno de los retos por parte del maestro es comprender la gramática visual y enfatizar en la importancia de generar ambientes de aula que propicien en los estudiantes el establecimiento de relaciones equilibradas emocionalmente consigo mismos y con los demás. Por esta razón, se requiere afianzar en ellos herramientas que les facilite tener conciencia de sí mismos, controlar sus emociones, tener empatía para reconocerse en el otro y sostener buenas relaciones con los demás; en otras palabras, el aula será un espacio para convivir y aprender felizmente. El reconocimiento de estas habilidades y las estrategias que use el maestro para potenciarlas, dotará a los niños del saber necesario para actuar en su ambiente. Enseñarles sobre la importancia de tener conciencia de sí mismos facilita que los conocimientos sean interiorizados, lo que genera un agradable clima de aula que se puede traducir en un espacio propicio para el aprendizaje.

Así las cosas, la educación literaria, desde el plano ético-estético, constituye un acto de sentida y profunda emancipación. La tarea del maestro, por lo tanto, será la de propiciar espacios que garanticen estrategias adecuadas para su desarrollo; adicional a ello, la selección del canon se convierte en un asunto de extremo cuidado, tanto por la materialidad del libro-álbum como por el contenido del mismo. En suma, la enseñanza de la comprensión de textos narrativos literarios – en especial del libro-álbum– es importante y además interesante, ya que a través de este tipo de literatura se potencian, como se ha mencionado, otras habilidades diferentes a las que se exploran en un texto de literatura convencional. La interpretación de imágenes, gestos, colores, formas, espacios, dotan al estudiante de otras destrezas para comprender lo que leen y ven.

Finalmente, resulta relevante dotar al maestro (mediador) del conocimiento del lenguaje del libro-álbum, sus componentes y sus posibilidades de sentido, ya que

si el mediador desconoce las bondades y características de estos textos, no influirá de manera positiva en el encuentro entre el texto, el contexto y el lector.

Referencias bibliográficas

Consejo, E. (2011). "Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil". *Ocnos*, 7, 111-122. ISSN: 1885-446X

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf

García-Garduño, J. M. (2014). "Estudio introductorio". En W. Pinar (autor). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Artículo 76 de febrero 08 de 1994 (Colombia).

Mata, J. (2014). "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia* N° 8, (págs. 104-121). (spi). ISSN 2174-2464.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: Colombia.

Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>

Riquelme, E. (2011). *La lectura mediada de la literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/66911_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanjuán, M. y Senís, J. (2017). "Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos". *Álabe* 15. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.2

Vásquez, F. (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación*, 19(2), 333-345.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>

11.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES Y LA PREGUNTA POR EL SUJETO²²

Teaching evaluation practices and the question about the subject

Claudia Lineth Ibargüen Córdoba²³

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos. Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

(Monterroso, 1998)

²² Derivado del proyecto de investigación *Prácticas evaluativas docentes y procesos de formación discente en la educación básica primaria oficial colombiana: una evaluación para el libre ejercicio de la ciudadanía*. Investigación adelantada en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura

²³ Candidata a doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura, licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, docente de aula de la Secretaria de Educación de Medellín. Correo: claudia.ibarguen@udea.edu.co