



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación
Infantil y Primaria

**El álbum sin palabras para la iniciación
literaria en niños de grado Transición
(5 - 6 años)**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Zarita Herrera Rendón
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de innovación
Director/a:	Dr. David del Castillo Jiménez
Fecha:	Febrero / 2021

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta el diseño de una estrategia didáctica basada en la lectura de álbum sin palabras, con el fin de propiciar una correcta iniciación literaria en estudiantes de grado Transición. Como referentes teóricos se toman en cuenta autores que se refieren al desarrollo del lenguaje, la competencia, la iniciación y mediación literarias; así como al álbum sin palabras, sus características y ventajas para ser leído por niños. A partir de esto se diseña una propuesta que incluye actividades divertidas y lúdicas, en las que los estudiantes se aproximan a la lectura visual. Debido a que la propuesta no fue llevada a la práctica, los resultados obtenidos se sustentan en la teoría planteada, desde la cual el uso de álbum sin palabras es una estrategia didáctica que enriquece la iniciación literaria, permitiendo al estudiante relacionarse con la lectura de relatos visuales que posibilitan las bases de una competencia literaria a futuro.

Palabras clave: iniciación literaria, convenciones de la imagen, relato visual, álbum sin palabras, grado Transición.

Abstract

This Master's thesis presents the design of a didactic strategy that is based on the reading of an album without words, in order to promote a correct literary initiation in Transition degree students (toddlers). The theoretical bases are grounded on the exhaustive work of some authors who speak about the development of language, literary competence, initiation, and mediation. It is important to mention that the album without words, its characteristics, and its advantages are all well designed in order to make it easy to read by children. In fact, visual reading is key at this early stage in reading, and this design has plenty of it to encourage kids to enjoy the process. Owing to the fact that the proposal was not put into practice, the results obtained are based on the proposed theory, from which the use of an album without words is a didactic strategy that enriches literary initiation, allowing the student to relate to the reading of visual stories that provide the foundations for future literary competence.

Keywords: literary initiation, visual conventions, visual reading, silent picture books, Transition level.

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación.....	8
1.2. Objetivos del TFM	10
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos:	10
2. Marco teórico.....	11
2.1. Características psicoevolutivas de los niños de grado Transición	11
2.2. Competencia Lectora	13
2.2.1. Iniciación y mediación literaria.....	14
2.3. Álbum sin palabras.....	16
2.3.1. Narración visual	18
2.4. Convenciones de la imagen	20
2.4.1. Aprendizaje de las convenciones de la imagen.....	21
3. Propuesta didáctica de innovación	24
3.1. Presentación	24
3.2. Marco legal	25
3.2.1. Ley General de Educación.	25
3.2.2. Lineamientos Curriculares para Preescolar.....	26
3.2.3. Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición	27
3.3. Objetivos de la propuesta didáctica	28
3.3.1. Objetivo general	28
3.3.2. Objetivos específicos	28
3.3.3. Competencias a desarrollar	28
3.4. Contexto.....	28

3.5. Metodología.....	30
3.6. Actividades.....	32
3.6.1. Actividad 1	34
3.6.2. Actividad 2	36
3.6.3. Actividad 3	39
3.6.4. Actividad 4	40
3.6.5. Actividad 5	42
3.6.6. Actividad 6	44
3.7. Evaluación	46
3.7.1. Rúbrica de valoración	47
3.8. Cronograma	48
4. Conclusiones.....	49
5. Limitaciones y prospectiva	52
Referencias bibliográficas.....	53

Índice de tablas

Tabla 1	20
Tabla 2	31
Tabla 3	36
Tabla 4	38
Tabla 5	48

1. Introducción

Desde el quehacer pedagógico se ha hecho evidente la predilección que tienen los estudiantes de grado Transición por la imagen, situándola en un lugar preponderante dentro de la educación inicial; esa fascinación incita a indagar en la lectura visual y en cómo esta puede enriquecer la experiencia lectora en temprana edad por medio de las convenciones de la imagen. Estos factores, sumados a la importancia de adquirir la competencia literaria y al uso del álbum sin palabras como medio de iniciación literaria, constituyen en el tema que se pretende abordar en el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM).

Jorge Luis Borges considera al libro como una extensión de la imaginación y la memoria, algo que, más que un objeto, es el contenedor de ese montón de sueños digeridos de sus autores, pues son en sí mismos representaciones de la humanidad (1998). Pero para ello el libro necesita ser leído y estar al alcance de alguien que lo pueda disfrutar; cuando esa aproximación se produce en edades tempranas, marcará un hito en la vida futura del sujeto en cuestión. Es justo en ese argumento que radica la importancia de la iniciación literaria, ya que, como los cimientos de un edificio, constituye las bases que a largo plazo contribuirán a dar perdurabilidad y resistencia a la obra; allí es cuando la escuela entra en acción para cumplir su papel protagónico, pues es la que, en muchas de las regiones latinoamericanas, brinda la posibilidad de acercar a los niños al mundo literario y a la magia de los libros.

Pero en todo lo anterior se encuentra la siguiente dificultad: durante el grado Transición, los niños apenas están aproximándose al manejo del código escrito, y el acceso a las imágenes no es tan amplio como podría llegar a ser con una mediación que propenda por la alfabetización en imágenes. Debido a esto, en el presente trabajo se pretende indagar en los planteamientos de autores como Jean Piaget, Teresa Durán, Emma Bosch, Isabel Solé, Ignacio Ceballos y John Spink, con el fin de identificar las características lectoras de los niños en grado Transición, pues con dicha caracterización se profundizará en las habilidades y prerrequisitos que se pueden potenciar, se pondrán de manifiesto las características del álbum sin palabras como tipo de texto que es comúnmente atractivo para los niños pequeños y sus beneficios en el proceso de iniciación literaria, y se reconocerá lo imperativo de la enseñanza de las convenciones de la imagen y las características del relato visual. En última instancia, se pretende usar estas indagaciones como insumo para diseñar actividades

que permitan una mediación didáctica que propicie el disfrute de la lectura de este tipo de textos en el grado Transición.

1.1. Justificación

Petit (2011) define leer como tener un encuentro con variedad de hombres y mujeres, converger con sus experiencias desarrolladas en diferentes latitudes, en tiempos pasados y presentes, siendo todas ellas experiencias escritas que consiguen ilustrarnos sobre nosotros mismos, así como sobre regiones inexploradas o inexpressadas de nuestra interioridad. Las posibilidades que brinda la lectura vista desde este prisma son realmente fabulosas, es por eso que llama especialmente la atención que los jóvenes y adultos esquiven dicho encuentro; esto lleva a preguntar ¿qué motivaciones hay para no leer?, ¿qué motivaciones faltan para hacerlo? Ante estas interrogantes son muchas las posibles respuestas, por lo que no se pretende tener una respuesta única y absoluta, pues solo se trata de indicios que nos llevan a preguntarnos: ¿qué pasa con los niños?, ¿se encaminan a ese “encuentro” con la lectura?, ¿qué podemos hacer los docentes de infantil para tender un puente entre niños y literatura? Con esos cuestionamientos en mente es que germina la idea de indagar sobre algunas posibilidades que fortalezcan los procesos de iniciación literaria, a pesar de que estos niños no tengan todavía un manejo del código escrito.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de iniciación literaria puede darse desde la temprana edad, con lo cual se favorece el hábito lector como actividad de goce estético que ocupe el tiempo libre y forme lectores felices. En este orden de ideas, Petit (2015) plantea que el niño no hace una recepción pasiva del texto sino que, por el contrario, “lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena” (p. 55), y el “trabajo psíquico” que acompaña la lectura se convierte en la posibilidad de que sean los lectores quienes escriben su geografía e historia sirviéndose de aquellas leídas en la literatura.

Lo anterior suena bastante bien, pero cuando se vincula a la realidad vivida en las aulas de clase se torna difícil de compaginar, ya que durante el quehacer pedagógico se hacen evidentes los problemas de iniciación literaria. Esto ocurre porque, en una sociedad como la colombiana, la cultura del libro no ha logrado instaurarse, pues la lectura sigue siendo relegada a pocas personas; muestra de eso es que el promedio de libros leídos al año se

encuentra apenas en 5, que solamente el 33 % de la población encuestada manifestó que le gusta leer, y que solo un 3,7 % participa en clubes de lectura¹. Con esto se evidencia el hecho de que la literatura y sus actividades no son imperativas en la vida de la mayoría de los encuestados.

Por otro lado, desde el quehacer pedagógico con estudiantes de grado Transición se hace evidente que los niños se sienten atraídos por la literatura tanto oral como escrita. Se ha observado que pasan mucho tiempo viendo las ilustraciones de los diferentes textos e hilando historias alrededor de las mismas, por lo cual la posibilidad de mantener esa fascinación en el tiempo se hace una meta muy apetecible. De ahí que se elija el tema de la iniciación literaria como ese comienzo del camino hacia el disfrute estético y se focalice su estímulo por medio de la lectura de álbumes sin palabras.

Ese panorama destaca aún más en regiones rurales o alejadas de grandes ciudades, pues los recursos económicos, didácticos e incluso humanos son limitados y precarios; por eso se considera pertinente la implementación de actividades y metodologías de diversa índole que permitan fortalecer los procesos lectores, de apreciación y disfrute de la estética literaria, usando como enlace la fascinación que el libro en general y el ilustrado, particularmente, ejercen en los niños desde edades tempranas.

Aunque desde las actuales directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011) se priorizan las habilidades de comprensión lectora, se ha detectado un rezago importante en la implementación de estrategias educativas efectivas en la promoción y formación del hábito lector. Cabe mencionar que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), leer por placer está asociado con un mejor rendimiento en pruebas internacionales como la del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), por lo cual se puede especular que instaurar el hábito lector implica gran variedad de beneficios en los procesos académicos, sociales y personales de los estudiantes.

Debido a esto se considera pertinente diseñar e implementar propuestas didácticas que posibiliten el acercamiento del estudiante al disfrute del mundo literario, especialmente

¹ Cifras de la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC), llevada a cabo por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), año 2017. Consultadas en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>

desde una edad temprana. Y una forma de lograrlo es a través de los libros ilustrados, en tanto que son herramientas que permiten que los niños, cuya formación educativa está iniciando, puedan leer por medio de las imágenes y tener así un primer contacto con la literatura. Este tipo de textos basados en ilustraciones hace posible introducir la lectura como una actividad agradable y sencilla en la vida de los niños pequeños; es por ello que este trabajo se propone mostrar de qué manera el diseño de actividades didácticas en torno a los álbumes sin palabras constituye una vía apropiada para la iniciación literaria en estudiantes de grado Transición.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica que propicie la iniciación literaria de estudiantes de grado Transición por medio de la lectura del álbum sin palabras.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Identificar las características psicoevolutivas del niño de grado Transición y las ventajas del relato visual a esa edad.
- Describir las ventajas del relato visual en la iniciación literaria.
- Diseñar e implementar actividades de iniciación literaria que aproximen a los niños a la lectura visual y a las convenciones de la imagen por medio del álbum sin palabras.
- Valorar el impacto de las actividades propuestas en cuanto al conocimiento de las convenciones de la imagen en álbum sin palabras.
- Valorar la eficacia del álbum sin palabras en el proceso de iniciación literaria en niños de grado transición.

2. Marco teórico

En este apartado se relacionan los contenidos teóricos que son necesarios para sustentar el TFM, se plantean las definiciones de conceptos relacionados al tema principal y se busca ahondar en características puntuales desde las que se puede explicar el abordaje que se pretende poner en marcha en la propuesta didáctica.

En primera instancia se hablará sobre las características psicoevolutivas de los niños en edades de 5 a 6 años, seguidamente se hará referencia a la competencia lectora, luego se pasará a definir la iniciación y mediación literarias, concluyendo con el libro álbum y las convenciones de la imagen; todo ello con el fin de tener claras las posturas académicas en las que se quiere sustentar la propuesta didáctica que se pretende llevar a cabo, por medio del álbum sin palabras, para lograr una correcta iniciación literaria en los niños de grado Transición.

Así pues, se pretende, a través de las indagaciones teóricas, conocer de qué forma algunos autores han resuelto el aprendizaje de manera visual, concentrándose en la trasmisión de narrativas a través de imágenes.

2.1. Características psicoevolutivas de los niños de grado Transición

Antes de iniciar con la caracterización de los niños en grado Transición, se considera pertinente mencionar que a nivel evolutivo se habla de primera infancia como el periodo comprendido entre los 0 y los 6 años de edad. Es en el último año de este ciclo, es decir, los 5 años cumplidos, que la mayoría de los niños se encuentran en grado Transición.

Jean Piaget (1988), citado en Campo (2009), denominaba el ciclo de la primera infancia como etapa pre-operacional que se caracteriza por el surgimiento del pensamiento simbólico, el aumento de las habilidades lingüísticas, la cimentación de ideas estructuradas con un paulatino aumento en la “comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, conceptos claves para el aprendizaje escolar” (p. 343).

En este mismo trabajo, Campo (2009) cita a Quiroz & Schragger (1993) al ampliar las características de los niños en esta edad, haciendo énfasis en el aumento de tiempo atencional que pueden tener con relación a actividades que toquen sus intereses, lo cual les

permite apreciar e interpretar de mejor manera situaciones de su entorno, instrucciones, explicaciones y reglas de juegos más complejos; es decir, que a mayor control de la atención, más se posibilita el aprendizaje y la estimulación de las diversas inteligencias. Debido a esto es que las actividades de exploración y búsqueda son ampliamente desarrolladas durante esta época.

Otro rasgo importante es el marcado aumento del vocabulario, la adquisición y el dominio de nuevas palabras. Según Méndez (2006), citado también por Campo (2009), en esta etapa de la vida infantil se espera un manejo aproximado de 1500 palabras, a pesar de que los niños desconozcan el significado de la mayoría de ellas; esa amplitud a nivel lingüístico se manifiesta en que adquieren más competencia en lo concerniente a conocimiento, aprendizaje, inteligencia y lenguaje, avanzando en la utilización más eficiente de símbolos y manejo de conceptos temporal-espaciales. Es gracias a ese aumento en la habilidad lingüística y la producción de ideas que el niño empieza a elaborar su propia visión del mundo. Por ello, se considera esta etapa como imperativa en el proceso de desarrollo del niño, siendo fundamental a la hora de iniciar procesos que permitan fortalecer esa expansión cognitiva incluyendo la imaginación y el pensamiento crítico, pues el lenguaje constituye una manera de formular lo que se piensa, lo cual es una circunstancia necesaria para el desarrollo de las ideas.

Lo anterior es evidencia de que el desarrollo del lenguaje durante esta edad se constituye en un hito definitivo. Al respecto, Campo (2009) manifiesta que la verbalización de los procesos mentales cobra relevancia en la medida que el lenguaje reemplaza el uso recurrente del aparato motor, que antes empleaba para ser entendido.

Con lo planteado hasta este punto, se puede decir que a esta edad los niños están en pleno apogeo del lenguaje y verbalización de pensamientos, por lo cual, teniendo en cuenta los planteamientos constructivistas planteados en su momento por un clásico como Jean Piaget (1969), se hace conveniente permitirles conocimientos que sean capaces de comprender; ello se logra estimulando el inicio del camino en la construcción de diversas competencias, como lo es la lectura, para lo cual es necesario saber el momento y forma correctas de hacerlo. En este sentido, a continuación se presentan la definición y disertaciones sobre los conceptos de iniciación y mediación literarias.

2.2. Competencia Lectora

Dentro de las diversas competencias que se desarrollan en el área de lengua se encuentra la competencia lectora, la cual es definida por la OCDE, citada por Solé (2012), como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 49). Con esta definición se hace evidente que la lectura va más allá de la decodificación de la lengua escrita, siendo una habilidad compleja y multidimensional; pero, al mismo tiempo, esa forma de definirla es ambiciosa porque vincula la lectura a un “proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social” (Solé, 2012, p. 49).

Ahora bien, luego de mencionar una de las definiciones para esta habilidad, es necesario saber cómo se logra desarrollar la competencia lectora. Como lo plantea Solé (2012), la adquisición y dominio de la lectura se dan a lo largo de la vida, componiéndose por múltiples dimensiones: desde las afines al disfrute y gusto personal por las reflexiones y el conocimiento, hasta las instrumentales, que se generan en la pertenencia a una sociedad letrada. De este modo, la capacidad lectora se construye constantemente, haciéndose más compleja en la medida que el lector participa de experiencias significativas y retadoras de lectura, pues le exigirán moldear e incorporar nuevas dimensiones, en especial cuando es una lectura en busca de objetivos de aprendizaje (Solé, 2012). Entendida de esta manera, la competencia lectora es más un camino que una meta, en la cual se conjugan las características propias del lector, así como su contexto e intereses.

Sumado a lo anterior, se puede decir que la formación de lectores equivale a formar ciudadanos que logren elegir lecturas para variados propósitos, que sepan qué y cómo leer, capaces además de convertir la información en conocimiento. Es por esto que Solé (2012) asienta la competencia lectora en tres ejes: “[1º] Aprender a Leer; [2º] Leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida; [y 3º] Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (p. 50).

Visto lo anterior, se podría afirmar que si hay dificultades en la competencia lectora podría deberse a la falta de un exitoso proceso de iniciación literaria, para lo cual se hace necesario

conocer las características de los niños de grado Transición, pues es con ese grupo poblacional que se pretende fortalecer la primera interacción con el disfrute literario.

2.2.1. Iniciación y mediación literaria

Como afirma Bosch (2008), “leer es proyectar hipótesis a partir de la interpretación de los datos e ir constatando o corrigiendo dichas anticipaciones a medida que se adelanta en la lectura. Leer es imaginar, intuir, deducir” (p. 2). De este modo, la lectura puede considerarse una de las principales experiencias de vida, pues permite una indagación interior que fortalece los procesos de elaboración de muchas situaciones cotidianas, a la vez que brinda la oportunidad de mirarse adentro de sí mismo para hacer cambios y crecer, y además posibilita la imaginación nutriendo la capacidad de contemplar la complejidad y belleza que habitan en cada circunstancia del ser humano (Díaz, 2013).

Es así como la aproximación temprana a la literatura resulta una tarea inevitable y de gran importancia, pues, como se ha planteado, se reconstruye a lo largo del tiempo. Para Solé (2012), esta competencia puede construirse en la etapa temprana de educación, permitiendo a los niños estar en prácticas cotidianas que vinculen tanto el uso funcional como el disfrute de la lectura en entornos familiares y escolares, pues “cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante” (p. 49). Siguiendo esta idea, el catedrático español Ignacio Ceballos Viró (2016) menciona que la etapa de la primera infancia es clave en la relación que se construya con la literatura, pues en ella se determinan las actitudes y hábitos futuros, de lo cual se puede deducir la importancia y trascendencia de esos primeros acercamientos literarios.

La iniciación literaria es viable desde la más tierna edad; por ello, dado que es en esta etapa que se potencializan las habilidades en todas las dimensiones del ser, se hace imperativo propiciar espacios que busquen crear puentes entre los niños y la literatura, bien sea de forma oral o escrita. En este sentido, la literatura infantil se constituye en la herramienta por excelencia para llevar a cabo esta labor, pues conjuga su función pedagógica con la enorme capacidad que posee el niño de fundar e irrumpir en otros mundos posibles donde converjan lo imaginario y lo real (Ceballos, 2016). En suma, la principal finalidad de la educación literaria es la formación de lectores que disfruten de la lectura al ser capaces de comprender e interpretar lo que leen.

De este modo, en la iniciación literaria para los niños en etapa infantil se recomienda tener en cuenta la inclusión de diversas actividades que usen varios tipos de textos, tanto escritos como orales: leyendas, poemas, canciones, cuentos, adivinanzas, obras de teatro, trabalenguas, entre otros; pues esta variedad permitirá que se transmitan contenidos culturales y simbólicos, al proporcionar experiencias a través de la ficción y comunicar valores (Ceballos, 2016). Esa riqueza de transmisión es la que convierte a la literatura en una muy valiosa herramienta dentro del ámbito educativo.

Como se ha podido observar, es muy amplio el abanico de posibilidades que brinda la literatura infantil: tanto recrearse, gratificarse, familiarizarse con intereses sociales y morales, como también “facilitar un goce estético adecuado a la edad de los lectores” (Rengifo, 2018, p. 60). Así pues, una herramienta tan fabulosa que posibilita el acceso a conocimientos e información, así como el deleite por la lectura, debe preponderar en los ambientes de aprendizaje de los que hacen parte los niños; para esto es necesario hablar de la mediación literaria.

En este sentido, Valencia y Real (2014) mencionan que “el placer estético, asociado con el encuentro obra-lector, depende en buena medida de los recursos con que este último cuenta para construir significado a partir de la lectura” (p. 119); lo cual concuerda con lo que dice Durán (2005) cuando plantea que “el intercambio oral adulto/signo/niño es imprescindible para la lectura en general y para la lectura visual en particular” (p. 252). Por todo ello, el papel de la escuela se considera clave en la edificación de la competencia literaria, siendo un agente mediador cualificado para tender puentes eficaces entre los lectores y la literatura; ya que, en buena medida, un adecuado proceso de iniciación y mediación literaria podría garantizar la formación de lectores.

Partiendo del clásico trabajo de la psicopedagoga francesa Jeanine Despinette (1989) respecto a la mediación del adulto, Durán (2005) dice que

La actitud de los padres respecto a la relación niño/libro durante la etapa preescolar es fundamental, porque determina el interés o la indiferencia del niño hacia el objeto libro y el clima afectivo de esta relación [...] La intervención de la persona según él *competente* en el habla es absolutamente necesaria, no sólo para establecer la

relación esencial entre el dibujo y la palabra, sino también para llegar a una auténtica ampliación de la experiencia de la *adquisición*, vital para él². (p. 252)

Lo anterior refuerza la idea de que una correcta mediación literaria es imperativa y, desde el quehacer pedagógico, resulta claro que en ocasiones son los docentes y no los padres quienes cuentan con el perfil de persona competente.

En resumen, la mediación literaria está constituida por todas aquellas metodologías y actividades que permitan el acceso a la literatura desde experiencias positivas, permitiendo descubrir en ella referentes estéticos, morales, ideológicos o afectivos y a la que se pueda acudir con diferentes objetivos durante la vida (Dueñas, 2013); y una de esas formas de acceso es precisamente el álbum sin palabras, tema de este trabajo.

2.3. Álbum sin palabras

Dentro de la variada tipología de libros que es posible encontrar en la literatura infantil, se encuentra el álbum, el cual es definido por Bosch (2012) como “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (p. 75). De acuerdo a esto, los libros álbum son aquellos que, con un carácter literario, privilegian el uso de la imagen; sus ilustraciones hacen que sean llamativos para diversas poblaciones de lectores, pero son los niños, que apenas están aprendiendo a acceder al código escrito, los que se ven principalmente atraídos por este tipo de libros, que frecuentemente se encuentran en las bibliotecas de aula de grado Transición.

A su vez, hay varias formas de clasificar los libros álbum. Para el presente TFM se toma en cuenta la definición de álbum sin palabras como aquel en el cual, a excepción del título, el nombre de los autores y los créditos, “no aparece ninguna palabra más en las páginas del libro” (Bosch, 2012, p. 82). Es decir, se trata de libros que no contienen textos, por lo que se valen únicamente de la imagen para narrar. Si bien es cierto que pueden encontrarse clasificaciones con distintos niveles de rigurosidad, para el presente texto se asume el álbum sin palabras como aquel que contiene una exclusiva narrativa visual.

² En cursiva en el original.

Como se dijo en el párrafo anterior, el título es el único texto de un álbum sin palabras, por lo que podría considerarse el mejor contextualizador, pues en cierta forma puede condicionar las expectativas del lector, convirtiendo esas únicas palabras en un contrato de participación entre el libro y el lector. Pero la mayoría de las veces es poco lo que esclarecen, ello a pesar de que en ocasiones orienta y contextualiza la lectura, lo que puede dar posibles claves de interpretación (Bosch, 2012).

Al realizar la indagación bibliográfica, se encontró que en idioma español hay otra forma, si bien no muy extendida, de llamar al álbum sin palabras: libro silente. Para Díaz (2017), el libro silente puede considerarse como un artefacto sofisticado que “ofrece una experiencia lectora más allá de lo inmediato”, pues posibilita el asombrarse y el conmoverse, incluso puede “aliviar la retina y dejar en el alma la honda huella de lo estético” (p. 2).

Por su parte, la imagen como protagonista de la narración en el álbum sin palabras se convierte en portadora de significado, la cual en sí misma inunda todas las páginas, en ocasiones incluso las mismas guardas del libro, convirtiéndolo así en una suerte de objeto narrativo desde todos los ángulos; todo ello deja mucho espacio para la libre interpretación de esos significados que ofrece la imagen, convirtiéndola en una enriquecedora de la imaginación. Esto demuestra que “a imaginar, como a leer, también se aprende” (Durán, 2008, p. 5).

Un álbum llega a convertirse en una forma de leer porque su lectura se fundamenta en la percepción de los signos visuales que alberga; de este modo la ilustración, con su capacidad alusiva o ilusoria, actúa representando en el ámbito simbólico, yendo más allá de la mera decodificación de signos alfabéticos, pues implica la interpretación de signos de otro tipo (Duran, 2008).

Por lo anterior, se hace evidente que la lectura del álbum sin palabras debe darse con características particulares. Frente a eso, Bosch (2008) plantea que “deben leerse detenidamente. La decodificación de los signos visuales no es tarea fácil y además, estos libros suelen ofrecer múltiples narraciones que hay que desentrañar” (p. 1). Entonces, la clave para disfrutar de la narrativa visual de este tipo de libros es la lectura detenida y atenta de los signos visuales presente en la imagen.

Dentro de las virtudes que ofrece la lectura del álbum sin palabras, se destaca “la posibilidad de interpretar y comprender conceptos mucho más abstractos y proyectivos que el de los sistemas de signos” (Durán, 2008, p. 10). En ese mismo sentido, Valencia y Real (2014) reconocen el valor del libro álbum en la formación del lector literario, pues en muchos casos es “un género que vulnera de manera intencional las convenciones narrativas, característica que orienta al lector hacia un ejercicio de reconocimiento del funcionamiento de la literatura” (p. 117).

Según lo tratado hasta ahora, el álbum sin palabras, por sus características, constituye una buena herramienta para la iniciación literaria. Al respecto, Silva-Díaz (2006), citado por Valencia y Real (2014), afirma que el álbum sin palabras tiene un potencial para la enseñanza de los lectores sobre las convenciones de la imagen y las narraciones que las rompen. Es por ello que se considera necesario ahondar en el relato visual y las convenciones de la imagen en el siguiente apartado, con el fin de conocer la mejor forma de hacer mediación entre este tipo de libros y los lectores debutantes.

2.3.1. Narración visual

Dado que la ilustración es la herramienta narrativa predominante en el libro álbum, se considera importante abordar las particularidades del lenguaje y la narración visual. En este sentido, Durán (2005) afirma que, según varios investigadores del tema como Durand y Bertrand (1975), Lapointe (1995) y Escarpit (1988), “la ilustración es un lenguaje y, lo que es más, un lenguaje narrativo” (p. 240); esto permite la puntualización del término ‘narración visual’ como el relato que puede lograrse a través del lenguaje narrativo de la ilustración.

Un clásico como el historiador de arte Ernst Gombrich (1950), citado en Durán (2005), resalta la importancia que alberga la ilustración por su simbolismo, considerando que “la síntesis simbólica predomina por encima de la fidelidad en la reproducción” (p. 240); con esto se abren infinitas posibilidades simbólicas en la ilustración, las cuales tejen el relato visual, convirtiéndose en todo un lenguaje que es necesario aprender a decodificar de manera adecuada. Según esta perspectiva, la ilustración necesita tener una articulación discursiva, desarrollada dentro de un eje temporal, que será considerado el núcleo definitorio de una narración visual (Durán, 2005).

Este mismo autor cita al ilustrador británico John Vernon-Lord (1997), cuando dice que “la ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas”, e incluso puede “reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal [...] Su carácter o especial naturaleza pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito” (Durán, 2005, pp. 240-241). En este sentido se comprende que cuando las imágenes se encuentran engarzadas entre sí, secuenciadas en intervalos precisos, con figuras intencionalmente ubicadas dentro de las páginas, no solo es posible interpretar a la perfección el relato visual, sino que además es posible “entonarlo, modularlo, usando voces imperativas, interrogativas, exclamativas, etc. Es decir: podemos ‘narrarlo’” (Durán, 2005, p. 243).

Continuando con Durán (2005), este autor plantea diferentes vías de comunicación entre el ilustrador y los lectores. Estas vías se centran en tres ejes de recepción, dos de los cuales interesan particularmente en este trabajo. En primer lugar está el que se mueve desde la máxima objetividad hasta la máxima subjetividad poética, y en segundo lugar se encuentra el que conduce desde la máxima emotividad hasta la máxima racionalidad. Esto quiere decir que en el relato visual es posible encontrarse con diversas formas de comunicación, y todas ellas influyen en la narrativa con la que conectará el lector.

Por otro lado, entre las ideas planteadas por el clásico estudio *niños lectores* de Jhon Spink, existen ilustraciones significativas que tienen especial influencia en el lector, al permitirle una colección de imágenes mentales con las cuales es capaz de atender al mismo tiempo a lo visual y a lo literario (Spink, 1990). En ese mismo sentido, Durán (2005) señala que la virtud más destacable de la lectura visual es que permite “adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social” (p. 253). De acuerdo a esto, se puede decir que la narración visual implica una adecuada lectura (también visual) para la que se deben tener en cuenta algunas condiciones, como lo son el distinguir fondo y forma, acciones claras, emociones perceptibles, claridad en líneas espacio-temporales y recursos de las diferentes técnicas pictóricas, entre otras. Por ello es importante abordar las convenciones que son necesarias para una correcta lectura e interpretación del relato visual.

2.4. Convenciones de la imagen

Siguiendo con el estudio de Spink (1990), en el cual se plantean ideas todavía válidas en la actualidad, llama la atención su libro *Niños lectores*, en el que dedica un capítulo entero a la lectura de imágenes. Una de las primeras ideas que plantea es que si los niños quieren entender lo que leen en los libros de imágenes, necesitan conocer algunas técnicas que enriquecerán su capacidad lectora; ello porque, más que un diccionario compuesto por imágenes, lo que necesitan es la capacidad de manejar convenciones que le permitan interpretar más a fondo las ilustraciones, para así acceder de manera más completa a la narrativa visual que se le plantea en el álbum sin palabras.

Según esto, el niño como nuevo lector de imágenes tendría bastante que aprender para lograr una lectura acertada de la narración visual. Por ello, el clásico estudio de Goldsmith (1984), citado por Spink (1990), resalta la tendencia de los niños a enfocar su atención en un detalle de la ilustración, concentrándose en un área específica más que en la ilustración total.

Adicional a ello, es importante mencionar que la posibilidad de leer una imagen depende de varios factores. A nivel general, está la facilidad y el interés que tiene el receptor al momento de ver la imagen, gracias a lo cual puede captar su forma y contenido; es así como logra una sencilla distinción entre los detalles importantes y los que no lo son, diferenciando el objeto central del entorno que lo rodea (Shulevitz, 1995, citado en Spink, 1990). Esto demuestra la importancia que tienen el aprendizaje y el entrenamiento visual para detectar algunas convenciones de las planteadas por John Spink. En la Tabla 1 se encuentran las principales características de cada una de las convenciones de la imagen.

Tabla 1

Convenciones de la imagen

Convención	Características
Escala reducida	La imagen de algo, por lo general es más pequeña que ese “algo” (pensándolo en la escala de lo real 1 a 1).
Perspectiva	Cuando un objeto se presenta más pequeño que otro, puede estar indicando lejanía del que mira.
Color	Marcar los diferentes colores mediante distintos tonos (aplica en

	ilustraciones monocromas).
Marcadores de procesos y estados	Convenciones gráficas como marcadores de estados mentales, acciones y emociones (respecto a cualquier cosa que se observe en la realidad, tienen una relación limitada).
La parte por el todo	Se muestra solo una parte de la totalidad e implica asumir el resto (como una imagen recortada).
Acción	Todo tipo de argucias que indiquen movimiento o ausencia del mismo.
Secuenciación	Cuando se presentan varios dibujos que representan una sucesión, guardando relación entre sí.

Fuente: Elaboración propia, basada en Spink (1990).

2.4.1. Aprendizaje de las convenciones de la imagen

Bajo esta perspectiva, cuando el lector conoce, identifica y es capaz de interpretar las convenciones mencionadas, logra hacer una relación entre los contenidos del libro y la realidad exterior; esto le permite construir un vocabulario útil, siempre que ello ocurra en un entorno relajado y amable. En resumen, será capaz de realizar una exploración cada vez más minuciosa, enfrentándose a imágenes cada vez más complicadas; esto es resaltable, pues logra ayudar al lector a vivir ricas experiencias visuales que permitan el desarrollo de apreciación y placer del lenguaje visual (Spink, 1990).

Prosiguiendo con el tema, Spink (1990) asegura que la legibilidad de la imagen implica que “una lectura determinada tiene la experiencia -la visual, la intelectual y la emocional- para identificar el detalle en las imágenes para comprender lo que sucede ‘más allá’ de las imágenes (atmósfera, estados psicológicos)” (pp. 101-102). Debido a esto, la lectura visual debe darse en un ambiente que posibilite la identificación de esas características que favorezcan lo legible de la ilustración.

Un buen ejemplo de lo dicho es el abundante uso de convenciones en los dibujos animados, donde el observador es capaz de comprender expresiones formales, indicadores de acción, o marcadores de inestabilidad. Al respecto, Spink (1990) se pregunta: “¿A qué edad pueden los niños tratar estas convenciones?” (p. 94). Esta interrogante puede contestarse desde la perspectiva de Durán (2005), basada en el planteamiento de que el proceso de adquisición

de la representación gráfica de las convenciones de la imagen pasa por tres fases de aprendizaje:

- *Reconocer*: en esta fase la pregunta primordial es ¿qué es? Y repetir esa designación se volverá en un juego en el que pronto el estudiante se aventura a dar sus propias respuestas a la interrogación. De manera progresiva, la ilustración ofrecerá una mayor complejidad que la mera designativa o descodificadora, no limitándose a explicar, sino además adquiriendo un argumento. “Aquí, el intercambio de experiencias con el adulto pasa por interrogar e interrogarse no sólo sobre qué cosa es aquello, sino también y, ante todo, sobre qué hace y cómo lo hace y por qué”. (p. 252).
- *Identificarse*: en esta fase el lector se identifica a sí mismo por medio de las representaciones de la imagen, logrando la aplicación del mundo interno de vivencias emocionales a la representación de lo experimentado por el otro en el relato.
- *Imaginar*: consiste en la capacidad de “proyectar una realidad ‘otra’ a la realidad gráfica de la ilustración que, a su vez, representa otra realidad que la propia del lector” (p. 252); es decir, en esta fase se da la conjugación de la experiencia del lector y de la imagen para conseguir una nueva.

Si el estudiante logra pasar estas tres fases y, al hacer la lectura de un libro, es capaz de hacer proyecciones “más allá o más acá del marco del encuadre” (Durán, 2005. p.253), es entonces cuando se asume que adquirió madurez en las competencias de lectura visual.

Según lo anterior, se hace necesaria la inclusión de nociones sobre alfabetización en imágenes durante las clases, pues se conseguiría que los niños encuentren e interpreten toda la información contenida en la ilustración de la historia. Por otro lado, es posible el enriquecimiento de dicha lectura por medio de pautas específicas de mediación literaria, como lo son: señalar, enriquecer, estimular, proponer nexos o comparaciones entre lo que se ve y las experiencias o saberes previos, así como las posibles relaciones con historias de otros libros. Todas ellas son pautas que podrían inducir a los estudiantes en el disfrute del relato visual e iniciar el camino hacia la competencia literaria.

Se puede decir que, en general, es factible enseñar al niño las convenciones de la imagen con actividades que apliquen algunas de las ideas suministradas por Durán (2005), teniendo en cuenta además las convenciones planteadas por Spink (1990), señaladas en los apartados

anteriores. Por lo tanto, se usarán estos conceptos para diseñar las actividades de la propuesta didáctica.

3. Propuesta didáctica de innovación

3.1. Presentación

Partiendo de la experiencia adquirida durante la práctica de la docencia, la autora de este TFM ha observado que en el contexto de la educación infantil muchas veces los estudiantes llegan con la idea preconcebida de que “*no saben leer*”, debido a que no han logrado la decodificación de la lengua escrita, ante lo cual se considera que desmontar esta creencia es sin duda la primera tarea que atañe a la maestra de infantil. Para eso, la lectura de imágenes se convierte en una buena herramienta, pues permite al niño descubrir la lectura más allá de las letras, accediendo a mensajes en las ilustraciones de los libros; en fin, es la posibilidad de abrir la lectura a diferentes aspectos.

Como se pudo apreciar en páginas anteriores, la construcción de la competencia lectora implica un largo camino. En este sentido, la mediación literaria que haga el adulto entre el niño y la literatura será trascendente; es por ello que las ideas de Rosenblatt (1978), vigentes hasta el día de hoy, son citadas por Arizpe y Styles (2002), en ellas se recalca la importancia de las conexiones personales con la lectura, pues estas permiten una forma activa de compromiso con los textos, lo cual al mismo tiempo amplía la experiencia. Con esto se puede concluir que el docente, como lector competente, puede lograr un adecuado proceso de iniciación literaria.

Por otro lado, teniendo como factor decisivo la amplia acogida que tiene los álbumes sin palabras entre los niños que aún no manejan el código escrito, se plantea la importancia de enseñar a valorar la ilustración, ya que “como imagen narrativa, constituye un lenguaje [...] en la medida en que la percepción de sus elementos es capaz de estimular nuestra mente según esquemas significativos” (Durán, 2005, p. 251).

Por eso se pretende, por medio de esta propuesta didáctica, brindar herramientas al docente de grado Transición para que logre mediar de manera adecuada entre los estudiantes y el álbum sin palabras; pretendiendo que, al final de la ejecución de la propuesta, sean competentes en la identificación e interpretación de las diferentes convenciones de la imagen y al mismo tiempo inicien la construcción de su competencia

lectora y su aproximación al universo literario; todo ello teniendo como base lo tratado en el apartado del Marco Teórico de este trabajo.

3.2. Marco legal

En este apartado se menciona la normatividad dentro de la cual se enmarcan las actividades y planteamientos de la propuesta didáctica, procurando que su desarrollo esté en concordancia con lo trazado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Con ese fin se tomará en cuenta lo planteado en la Ley General de Educación y en los lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje para grado Transición, los cuales sirven de directriz en el país; poniendo especial interés en los apartados que sirvan de soporte a los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con la propuesta didáctica.

3.2.1. Ley General de Educación.

La Ley General de Educación de Colombia (ley 115 del 8 de febrero de 1994) es la encargada, desde hace 26 años, de regir los procesos de educación tanto el ámbito público como privado en todo el territorio nacional. Específicamente la segunda sección de esta ley es la que está dedicada a la educación preescolar, nivel en el que se encuentra el grado Transición, desde el artículo 15 hasta el 18, en los que se definen y plantean los objetivos específicos, así como las características particulares de este nivel educativo.

Teniendo en cuenta que la iniciación literaria es el principal tema de interés del presente TFM y de la propuesta de innovación didáctica planteada, así como los procesos de desarrollo de lenguaje y pensamiento, se toman dos de los objetivos específicos de la educación preescolar enumerados en el artículo 16:

- c) El desarrollo de la creatividad, habilidades y destrezas propias de la edad, cómo también de su capacidad de aprendizaje [...]
- d) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia. (Ley 115 de 1994)

3.2.2. Lineamientos Curriculares para Preescolar.

Otro de los documentos guía para el proceso educativo en Colombia es el que contiene los lineamientos curriculares para el grado preescolar, en dicho texto se exponen, entre otros: el significado y sentido de este nivel educativo, un marco de referencia desde una visión multidisciplinar que incluye la psicología y la pedagogía, y los principios que rigen la educación preescolar y los pilares del conocimiento; estos últimos son los que mayormente interesan a la autora de este TFM, pues son entendidos como las bases de las competencias que adquirirán los estudiantes. Por tal motivo se mencionan a continuación, ya que son considerados durante todo el proceso de diseño de las actividades de la propuesta didáctica.

De acuerdo con los lineamientos curriculares del nivel preescolar establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia en el decreto 2247 de 1997, diseñados en cumplimiento al artículo 78 de la Ley 115 de 1994, se proponen cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento que les permitan a los niños comprenderse a sí mismos y a su entorno, a la vez que influyen e interactúan con él. Estos son:

- **Aprender a conocer:** implica el ejercicio de la atención, la memoria y el pensamiento, como instrumentos de comprensión, articulando lo concreto y lo abstracto, para, en otras palabras, lograr aprender a aprender.
- **Aprender a hacer:** entendido como la adquisición y desarrollo de competencia en la creación de relaciones eficaces y estables, con otros y con el entorno, haciendo especial énfasis en el desarrollo de habilidades blandas: buena comunicación, trabajo en equipo, afrontar y solucionar problemas.
- **Aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás:** involucra la capacidad de reconocerse a sí mismo y a los demás con las diversas formas de habitar el mundo, reconociendo la importancia de la curiosidad, el espíritu crítico, el diálogo y la argumentación.
- **Aprender a ser:** desarrollar la capacidad de pensamiento crítico e independiente, propiciando la libertad de juicio, pensamiento, imaginación y sentimientos, procurando el alcance de la plenitud como ser humano.

En este sentido, y como se verá en las actividades planteadas en la propuesta didáctica, se busca que, durante el desarrollo de las mismas los estudiantes se aproximen a estos cuatro

pilares, fomentando de ese modo una experiencia educativa que permita el desarrollo integral del estudiantado.

3.2.3. Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición

Durante el año 2016 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia planteó por niveles los Derechos Básicos de Aprendizaje. En el caso del grado Transición, el documento contiene un total de 16 Derechos, en los que se “establece lo que las niñas y los niños pueden aprender, a partir de la mediación pedagógica” (MEN, 2016, p.7), buscando que se genere un aprendizaje que trascienda el ámbito escolar, aprendizaje para la vida misma, esto en coherencia con los pilares de la educación mencionados en el apartado anterior.

Dentro de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) se toman en cuenta siete de ellos por estar relacionados directamente con el tema y los objetivos que pretende cumplir la propuesta didáctica del presente TFM, y que son los siguientes:

- Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal (p.14).
- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos (p.15).
- Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas (p.15).
- Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación (p.16).
- Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor (p 16).
- Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás (p.12).
- Reconoce que es parte de una familia, una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones (p.12).

3.3. Objetivos de la propuesta didáctica

3.3.1. Objetivo general

Promover una adecuada iniciación literaria en niños de grado Transición por medio del álbum sin palabras.

3.3.2. Objetivos específicos

- Seleccionar un corpus de álbum sin palabras.
- Acercar a los niños al conocimiento de las convenciones de la imagen.
- Diseñar una serie de actividades lúdicas de mediación lectora para el álbum sin palabras.
- Evaluar el progreso de los niños en la interpretación de las convenciones de la imagen y la interpretación de códigos propios del relato visual.

3.3.3. Competencias a desarrollar

Con las actividades planteadas en la presente propuesta didáctica se pretende que, mientras se da el proceso de iniciación literaria, el estudiante alcance un desarrollo óptimo de la competencia comunicativa y literaria para lo cual se toman como referencia tres de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) anteriormente planteados, buscando que el estudiante sea capaz de:

- Establecer relaciones e interpretar imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
- Expresar ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.
- Crear situaciones y proponer alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.

3.4. Contexto

La Institución Educativa sobre la que se va a trabajar se encuentra ubicada al norte del departamento de Antioquia, en el municipio de San José de la Montaña. Este territorio está

integrado por una población de no más de 3.200 habitantes³, dedicada principalmente a la ganadería lechera y algunos cultivos de pancoger⁴; así mismo, las condiciones socioeconómicas de sus habitantes se concentran en estrato medio bajo, con un marcado analfabetismo funcional que se manifiesta en la vida diaria. En general, las familias de la zona son en su mayoría monoparentales, los padres no suelen tener nivel educativo más allá de la básica primaria, y las actividades culturales se restringen a visitas familiares o paseos a lugares cercanos con clima más cálido, a participar en la escuela de música municipal o a visitar muy esporádicamente la biblioteca pública del Municipio.

La Institución Educativa Francisco Abel Gallego es la única existente en el municipio y pertenece al sector oficial, por lo cual sus recursos provienen del gobierno nacional y son distribuidos por la administración local. Ofrece tres niveles (preescolar, primario y secundario con énfasis agropecuario), cuenta con 35 docentes y 600 estudiantes, los cuales están distribuidos en tres secciones urbanas y cinco sedes rurales; además, posee una biblioteca escolar que, a pesar de que no es usada con regularidad, tiene diversos tipos de textos, entre los cuales se incluye la Colección Semilla, que integra los libros álbum que se proponen usar en las actividades de este trabajo. También cuenta con una sala de informática con limitado acceso a internet.

Durante los últimos dos años, el grupo de grado Transición ha oscilado entre 35 o 40 estudiantes. Durante el año 2020, estuvo conformado por 21 niñas y 17 niños; dos de las niñas cuentan con diagnóstico clínico de epilepsia no especificada, con trastorno en lenguaje y trastorno del desarrollo marcado en procesos motores y cognitivos, por lo cual estas dos estudiantes tienen necesidades educativas especiales. La mayoría de los estudiantes ha pasado por un proceso semi-escolarizado en el Centro de Desarrollo Infantil del Municipio, donde reciben estimulación en las diferentes dimensiones del ser; por ello, suelen ser exitosos los procesos de adaptación a las rutinas escolares y al ambiente de aprendizaje que se da en el grado Transición.

³ Cifras de la Web oficial del Municipio <https://www.municipio.com.co/municipio-san-jose-de-la-montana.html>

⁴ “Se denominan así aquellos cultivos que satisfacen parte de las necesidades alimenticias de una población determinada. En la zona cafetera son cultivos de pancoger: el maíz, el frijol, la yuca y el plátano” (Guía Ambiental para el Sector Cafetero, 2ª edición, consultada en <https://federaciondefeteros.org/static/files/13Glosario.pdf>)

Desde el quehacer pedagógico, la docente encargada tiene un proyecto de mochila lectora llamado “Tomasa va a tu casa”, el cual consiste en una mochila con forma de tortuga, que contiene un diario y un libro álbum diferente cada día. La mochila ‘viaja’ a pasar cada noche en la casa de uno de los estudiantes, quien, con la compañía de su familia, lee el cuento y registra lo que más le gustó de su jornada en el diario de Tomasa. Al día siguiente, antes de terminar la jornada escolar, ese estudiante comparte sus pensamientos con los demás y la docente realiza la lectura en voz alta del álbum. Durante esta actividad diaria se ha logrado evidenciar el disfrute de los estudiantes por las imágenes y la lectura en voz alta acompañada de teatralización, pues se dan cuenta que es posible leer más allá de las letras, código este que aún no manejan. Al mismo tiempo se ha identificado que, en ocasiones, cuando la complejidad de la ilustración es alta, se dificulta la interpretación de la historia por parte de los estudiantes; en este sentido se considera adecuado indagar un poco más en la enseñanza-aprendizaje de los códigos del relato visual, para fortalecer el proceso de iniciación literaria.

3.5. Metodología

Esta propuesta pedagógica tiene en cuenta las características del desarrollo cognitivo y del lenguaje planteadas en el Marco Teórico. Así mismo se apoya en las teorías clásicas del constructivismo de Jean Piaget (1969), en las que se propende por un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes aprenden según sus capacidades psicoevolutivas, buscando adquirir y fortalecer habilidades; en este caso, sobre el manejo de convenciones de la imagen. En este sentido, se entiende el aprendizaje como un todo que va sentando las bases poco a poco, por lo cual las actividades tendrán una jerarquía en la que se desarrollarán desde las de menor hasta las de mayor complejidad.

Adicionalmente en el componente pedagógico y didáctico para cada actividad se tienen en cuenta las fases del proceso de aprendizaje de las convenciones de la imagen planteadas por Durán (2005): reconocer, identificar e imaginar. Según estas, es necesario hacer énfasis en los aspectos básicos que son cercanos a la mente del niño, para así poder acompañarlo en la producción de su propio ser, que se manifestará en nuevas ideas durante la fase de

‘imaginar’. Siendo el recorrido por estas fases el camino iniciático en el que se pretende tender ese puente entre el estudiante y la literatura.

Teniendo en cuenta que, según los planteamientos de Ceballos (2016), el éxito de la mediación literaria radica en que los estudiantes hagan conexiones entre el relato (visual, en este caso) y sus experiencias previas, en las actividades diseñadas, se tiene como primordial el uso de preguntas que permitan al mediador llevar al niño a descubrir las diferentes convenciones de la imagen. Para esto se plantea un conjunto de preguntas orientadoras de dos de los álbumes sin palabras que se escogieron.

Adicionalmente, se plantea el uso de diferentes álbumes sin palabras para cada actividad; de esta manera, y durante las seis semanas que dura la intervención, los estudiantes accederán a las convenciones de la imagen desde diversos libros con la posibilidad de variar sus propias hipótesis y habilidades de identificación e interpretación de las mismas.

Luego de una búsqueda en las diferentes colecciones del programa nacional de lectura de Colombia “Leer es mi cuento”⁵, se seleccionaron seis libros álbum sin palabras (Tabla 2), teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado 2.3 *Álbum sin palabras* de este trabajo, es decir, textos en los que las únicas palabras sean las del título (Bosch, 2012) y que en sus páginas contengan varias de las convenciones de la imagen planteadas por Spink (1990) dentro de las ilustraciones de diferente tipo, considerando la variedad en las ilustraciones como factor atractivo a la hora de realizar la mediación literaria con los estudiantes.

Durante el proceso de selección de los libros también se tuvo en cuenta que estuvieran dirigidos al público infantil, esto debido a la gran diversidad de esta tipología de textos, algunos álbumes sin palabras no son apropiados para niños de esta edad.

Tabla 2

Libros álbum seleccionados

Titulo	Autor
<i>Chigüiro viaja en chiva</i>	Ivar Da Coll
<i>Adivina quién hace qué (un paseo invisible)</i>	Gerda Muller

⁵ Estrategia de gobierno que concentra el programa de fomento de la lectura en niños menores de seis años. Consultado en: <https://mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>

Ladrón de gallinas	Béatrice Rodríguez
Dos pajaritos	Dipacho
Amigos	Andrea Hensgen y Béatrice Rodríguez
Monky	Dieter Schubert

Fuente: Elaboración propia.

Los álbum sin palabras escogidos tratan variedad de temas: los viajes, los valores éticos y culturales, los sentimientos, el juego, la familia, los oficios, entre otros; lo que retoma la principal virtud de la lectura visual cimentada en la adquisición de competencias, experiencias y emociones imperativas para el desarrollo social y cultural (Durán, 2005). Así mismo, los álbum seleccionados cuentan con distintos niveles de complejidad narrativa, con lo que se pretende que las actividades a desarrollar con la propuesta didáctica brinden al estudiante diversos ejemplos de las convenciones de la imagen y le posibiliten el planteamiento de diferentes hipótesis de la narrativa visual que cada álbum presenta, esto atendiendo a lo planteado por Spink (1990) en relación a la necesidad de que los niños conozcan e interioricen técnicas que enriquezcan su capacidad lectora, manejando de manera adecuada y fluida las convenciones de la imagen que permitan una interpretación y acceso más completos de la narrativa visual del álbum sin palabras. Adicionalmente, la variedad en las ilustraciones permite que el lector, es este caso el estudiante de grado Transición, se enfoque en los detalles que la conviertan en significativa para él, favoreciendo la construcción propia de la colección de imágenes mentales con las que se supone será capaz de tener en cuenta y disfrutar de lo visual y lo literario (Spink, 1990).

Por último, se considera importante aclarar que la autora de este TFM pretende que las actividades diseñadas puedan adaptarse a cualquier libro álbum y de este modo facilitar el uso a futuro de la presente propuesta didáctica.

3.6. Actividades

Las actividades que se plantean tienen como meta permitirle al estudiante de grado Transición (entendido como lector debutante) una aproximación temprana a la literatura, ello tomando en cuenta a Solé (2012), que reconoce la importancia de construir desde etapas tempranas las bases de la competencia lectora; pues si la mediación literaria se hace

una práctica cotidiana, en este caso dentro del aula de clases, es posible empezar a crear lazos emocionales entre el lector debutante y la lectura.

La autora de este TFM entiende que el propósito planteado es ambicioso, pero es un planteamiento que se basa encontrando resonancia en las ideas de Ceballos (2016), quien afirma que la primera infancia es una época sustancial en cuanto a la relación que se cimienta con la literatura, dado que es el momento idóneo para establecer hábitos y actitudes a futuro.

En ese mismo sentido, se retoma el entendimiento de la competencia lectora como un proyecto personal que involucra al lector en su propio desarrollo y crecimiento, fortaleciendo su inserción social; más allá de la comprensión, utilización, reflexión e interés por la literatura (Solé, 2012). En concordancia con esto se toma en consideración a Valencia y Real (2014) cuando asocian el placer estético con los recursos propios que tenga el lector para construir el significado en su encuentro con la lectura.

Otro aspecto a destacar es que para las actividades diseñadas se recomiendan materiales diversos que permitan al niño una experiencia desde varios sentidos: audiovisual, táctil y sensorial en general; de esta manera se procura seguir los planteamiento de Ceballos (2016), quien recomienda proporcionar experiencias de iniciación literaria donde se garantice la variedad de tipos textuales y recursos didácticos para permitir la transmisión de diversos contenidos y valores de carácter cultural y simbólico, sin perder de vista la capacidad del niño de fundar e irrumpir en otros mundos posibles, donde lo imaginario converge con lo real.

A modo de recomendaciones, se considera importante que el docente haga una exploración previa de los libros que se propone compartir con sus estudiantes, con el fin de tener identificadas las convenciones de la imagen y la narrativa que construye el relato; esto último sin perder de vista que la versatilidad del álbum sin palabras radica en que es posible hacer diversas lecturas de un mismo relato.

Adicionalmente, se recomienda no olvidar que la lectura en voz alta debe darse desde el lector competente (el maestro en este caso), recordando que este tipo de textos “deben leerse detenidamente [pues] la descodificación de los signos visuales no es tarea fácil y

además, estos libros suelen ofrecer múltiples narraciones que hay que desentrañar” (Bosch, 2008, p.1).

De este modo, siguiendo los planteamientos teóricos propuestos, se hace necesario dedicar tiempo a escuchar las ideas y participaciones de los estudiantes, dando espacio a la imaginación, pues es gracias a esa dialéctica que lograrán identificar las convenciones de la imagen y construir sus propias hipótesis e interpretaciones de la narrativa visual del álbum.

A continuación se presentan las actividades planteadas para la presente propuesta didáctica.

3.6.1. Actividad 1

Título	Armando el cuento.
Objetivo	Diagnosticar las habilidades de lectura y comprensión de relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la actividad	<p>Motivación: Los estudiantes tendrán acceso a láminas de las ilustraciones del álbum, para esto la docente tendrá previamente disponibles impresiones de las láminas, preferiblemente en formato grande, y si es posible en cartulina o plastificadas para que en su manipulación no se deterioren mucho. Para iniciar convocará los estudiantes en mesa redonda, les indicará que entre todos tienen la tarea de ir armando el cuento en la pizarra; para esta tarea tendrán que preguntarse: ¿Quiénes son los personajes? ¿En qué lugar están? ¿Qué será lo primero que les sucedió? Y luego, ¿qué les sucede? ¿Cómo termina la historia? estas preguntas servirán de guía para que sean ellos mismos quienes elaboran hipótesis de los diferentes momentos de la narración.</p> <p>Desarrollo: Una vez armada la primera versión del cuento, la maestra invitará a que cada uno empiece a narrar partes de la historia; al finalizar, para comprobar si han logrado hacerlo con éxito, mientras están sentados en círculo, la maestra pasará a enseñarles las ilustraciones del libro, para esto se apoyará en las preguntas mediadoras que se plantean en la Tabla 3. Al terminar la lectura con</p>

	<p>las preguntas planteadas, se comparará el relato armado en la pizarra, lo cual llevará a una lluvia de ideas.</p> <p>Finalización: Verán el video recomendado, para hablar sobre las diferencias que encuentran entre las ilustraciones del libro y las del video. Luego cada niño pensará en cuál fue su personaje favorito, podrá dibujarlo o hacerlo con materiales que tenga a la mano (esta actividad puede hacerse en casa). Cuando lo termine, le contará al grupo: ¿por qué le gustó ese personaje?, ¿cómo cree que se sentía?, ¿qué nombre le pondría?, ¿qué le gustaba hacer en sus tiempos libres?, ¿cómo fue su vida luego de lo sucedido en el cuento?</p>
Recursos	<p>Álbum: <i>Chigüiro viaja en chiva</i>, de Ivar Da Coll.</p> <p>Láminas impresas o virtuales de algunas ilustraciones del libro, cinta adhesiva, batería de preguntas para mediación literaria, video: <i>Chigüiro y la chiva</i> (https://youtu.be/7XsVvOW5eJI), materiales decorativos, papel de colores, tela, pegamento, tijeras, goma Eva.</p>
Fundamentación teórica	<p>Durante el diseño de esta actividad se tomaron en cuenta los planteamientos de Campo (2009) cuando se refiere a la etapa del desarrollo en la que se encuentra el estudiante de grado Transición al resaltar la relevancia de la verbalización de los procesos mentales, pues en la conjunción de ideas y lenguaje el niño va construyendo sus propias experiencias de aprendizaje significativo.</p> <p>También es importante Petit (2015), para quien el niño, entendido como lector, realiza una recepción activa del relato, pues “lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena” (p. 55).</p> <p>Así mismo, se consideran las convenciones de la imagen planteadas por Spink (1990) y planteadas en el Marco Teórico del presente TFM apartado.</p> <p>También es fundamental Durán (2005), el cual describe la primera fase del aprendizaje de las convenciones de la imagen: <i>Reconocer</i>, en la cual el lector realiza una exploración de la imagen, con la que busca</p>

	contestarse, desde su propia perspectiva y con las herramientas que posee, la pregunta primordial <i>¿Qué es?</i>
--	---

Tabla 3

Batería de preguntas para mediación literaria: Actividad 1

Titulo	Preguntas
<i>Chigüiro viaja en chiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué lugar está Chigüiro? • ¿Se encuentra lejos o cerca? • ¿Cómo crees que se siente? • ¿Qué está haciendo? • ¿Qué objeto se encontró y para qué lo usó? • ¿Por qué no se ve la parte trasera de la chiva? • ¿Cómo sabes que la chiva se mueve? • ¿Qué es más grande: Chigüiro o la chiva? • ¿Dónde están los pies de Chigüiro? • ¿Cómo sabemos que la chiva paró? • ¿De dónde vendría la gallina? • ¿Cómo crees que se sienten el mono y la gallina? • ¿Cómo resolvieron el problema? • ¿Para dónde crees que va la chiva?

3.6.2. Actividad 2

Título	¿Quién falta aquí?
Objetivo	Fortalecer las habilidades de lectura y comprensión del relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la actividad	Motivación: Para empezar, se sentarán en mesa redonda y la maestra les contará que algo va a pasar en una historia: los personajes se irán de vacaciones, por eso deben leer el cuento muy atentamente para saber

	<p>qué pasa a cada animalito del relato. Dicho esto, se dividirán por parejas a quienes la maestra entregará la lámina de uno de los animales de la historia. Cada dúo se concentrará en lo que le sucede solamente a ese personaje, si está lejos o cerca, cómo se siente, por qué lugares pasa y a qué horas del día realiza las actividades.</p> <p>Desarrollo: Teniendo claras las instrucciones de la actividad anterior, la maestra iniciará la lectura en voz alta, cuidándose de solo utilizar algunas de las preguntas de la batería y conectores entre página y página. “Esta historia empieza así (<i>abre la primera página, da tiempo a que los estudiantes la miren y sean ellos mismos quienes interpreten</i>) [...] continua con la página siguiente, y entonces... (<i>Deja espacio para que lo lean</i>)”.</p> <p>Al terminar la lectura, cada pareja de niños contará la historia de su personaje, y en cada imagen el grupo contestará a la pregunta: ¿Quién falta aquí? Aquel que crea saber la respuesta deberá decir el personaje que falta, ponerle un nombre, e inventar una explicación del por qué la ausencia del personaje.</p> <p>Finalización: La maestra les contará que alguien se ha inventado una versión del cuento, así como ellos lo han hecho. Les compartirá la versión del video recomendado, para luego hacer una lluvia de ideas al respecto.</p>
Recursos	<p>Álbum: <i>Ladrón de gallinas</i>, de Béatrice Rodríguez. Batería de preguntas, títeres o láminas de los personajes del libro, video del álbum (https://youtu.be/YKzM4ladmsw).</p>
Fundamentación Teórica	<p>Para el diseño de esta actividad se tuvo en cuenta la idea de que la capacidad lectora se construye constantemente, de manera paulatina, por lo cual el nivel de complejidad va en aumento, lo que plantea una experiencia retadora y significativa para el niño (entendido como lector debutante) exigiéndole moldear e incorporar dimensiones nuevas a su lectura (Solé, 2012).</p> <p>Además, se considera la primera fase del aprendizaje de las convenciones de la imagen planteada por Durán (2005): <i>Reconocimiento</i>, en la cual,</p>

	<p>durante el intercambio experiencial con el adulto, interroga y se interroga, aventurándose a responder las preguntas <i>¿qué es?, ¿cómo lo hace?, ¿por qué lo hace?</i> (p. 252)</p> <p>De igual manera se retoman las convenciones de la imagen planteadas por Spink (1990), haciendo especial énfasis en cuatro de ellas: escala reducida, perspectiva, la parte del todo y la acción.</p>
--	---

Tabla 4

Batería de preguntas para mediación literaria: Actividad 2

Titulo	Preguntas
Ladrón de gallinas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo sabes qué hora del día es? • ¿Por qué no podemos ver el resto de la casa? • ¿Cómo se siente la gallina cuando el zorro se la lleva? • ¿Cómo está el desayuno: caliente o frío? • ¿Cómo se sienten el oso, el conejo y el gallo? • ¿Por qué los árboles se ven más oscuros? • ¿Por qué la luna se ve pequeña? • ¿Por qué el árbol donde duermen el oso, el conejo y el gallo, se ve más grande? • En la realidad, ¿un oso es así de pequeño? • ¿Por qué algunas partes de los árboles son de un verde más claro que otras? • ¿Por qué la última montaña se ve más pequeña? • ¿Cómo sabes que los peces se están moviendo? • ¿Por qué no ves el resto del mar? • ¿Cómo sabemos que oso, conejo y gallo, están mojados y cansados? • ¿Por qué no puedes ver el resto del árbol donde vive el zorro? • ¿Cómo te imaginas el árbol donde vive el zorro?

- ¿Cómo se sienten el oso, el conejo y el gallo, cuando entran a la casa del zorro?
- ¿Qué crees que estará comiendo el zorro y la gallina? ¿Cómo sabemos que está caliente?
- ¿Por qué sabemos que la gallina está hablando? ¿Qué crees que la gallina le dijo al oso, al conejo y al gallo?
- ¿Qué crees que siente el gallo cuando la gallina besa el zorro?
- Cuando están todos sentados en la sala, ¿cómo crees que se sienten?, ¿hacía calor o frío?
- En la escena final, ¿qué clima estaba haciendo? ¿Cómo crees que se siente cada uno de los personajes?

3.6.3. Actividad 3

Título	Ahora me toca a mí.
Objetivo	Fortalecer las habilidades de lectura y comprensión del relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la actividad	<p>Motivación: Para iniciar, la maestra llamará la atención a los niños sobre la forma en la que sabemos cuándo una persona está feliz, enojada o triste, lo cual llevará a una lluvia de ideas; esa también es una manera de leer, por eso la maestra propondrá que durante la lectura en voz alta, cuando con el dedo señale alguno de los personajes, el grupo deberá hacer gestos con los que represente cómo creen que se siente ese personaje.</p> <p>Desarrollo: Una vez sentados en círculo de manera que todos puedan ver el álbum, la maestra iniciará la lectura en voz alta, la cual será de manera compartida: cada estudiante podrá ir contando un pedacito de la historia (las posibilidades de asignar nombre y cambiar el rumbo de la historia serán libres). La maestra usará el recurso de retomar</p>

	<p>cada tanto los aportes de los estudiantes para ir hilando la historia, puede servirse también de preguntas que conecten e inviten a la imaginación, como: ¿y entonces qué pasó?, ¿y en ese lugar cómo se siente?, ¿qué harán al terminar esta acción?</p> <p>Finalización: Una vez terminada la lectura compartida de la actividad anterior.</p>
Recursos	<p>Álbum: <i>Amigos</i>, de Andrea Hensgen y Béatrice Rodríguez. Dedo señalador en material reciclado.</p>
Fundamentación Teórica	<p>Durante el diseño de esta actividad se retomaron las ideas de Petit (2015), el cual plantea que cada lectura implica un trabajo mental en el que convergen ideas y emociones, convirtiendo a la lectura en la posibilidad de escribir la propia geografía e historia.</p> <p>También las de Campos (2009), quien recuerda que, en el estudiante de grado Transición, verbalizar los procesos mentales permite que el lenguaje reemplace el uso del sistema motor, que anteriormente empleaba como principal forma de ser entendido.</p> <p>Así mismo, se tuvo en cuenta el tercer eje de la competencia lectora planteado por Solé (2012), según el cual es posible “aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (p. 50).</p> <p>De igual manera se toman en cuenta las convenciones de la imagen de Spink (1990), haciendo énfasis en tres de ellas: la parte del todo, acción y secuenciación. Del mismo modo se retoma la segunda fase de aprendizaje de las convenciones de la imagen: <i>Identificarse</i>, en la cual el lector logra aplicar su propio mundo interno de vivencias emocionales a la representación que ya reconoció en lo experimentado por el otro dentro del relato (Durán, 2005).</p>

3.6.4. Actividad 4

Título	Descubriendo el personaje.
--------	-----------------------------------

Objetivo	Fortalecer las habilidades de lectura y comprensión de relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la actividad	<p>Motivación: La maestra empezará preguntando a los estudiantes: ¿cuál es la labor de un detective?, ¿en qué creen que un detective se parece a un buen lector? En ocasiones, los libros tienen grandes misterios que se deben resolver, por eso cada uno fabricará una lupa de detective que le permita estar atento a los detalles de los dos libros que leerán juntos; para lograrlo, la maestra repartirá los materiales de la actividad. Mientras los niños elaboran y decoran sus lupas, es importante que en voz alta se les realicen preguntas como: ¿qué es una pista?, ¿las pistas pueden ser grandes o pequeñas?, ¿una huella es una pista?, ¿las pistas son fáciles de encontrar?</p> <p>Desarrollo: Una vez cada niño tenga lista su lupa de detective, sentados en un gran círculo, la maestra empezará la lectura compartida del álbum <i>Adivina quién hace qué</i>. Este es un álbum que requiere ir y volver en la historia para seguir las pisadas de los protagonistas, por eso es necesario que cada detective participe cuando tenga idea de a quién pertenecen las pisadas, o si de pronto ha visto una pista que otros no. Así seguirán hasta terminar la historia, momento en el que la maestra podrá, en caso de que algún detective no lo haya descubierto, mostrarles las contraportadas del libro, donde aparece el niño haciendo diferentes actividades: de esta manera se resolverán las incógnitas.</p> <p>Finalización: Para terminar, la maestra les propondrá que en casa, con su familia, sean detectives de un libro diferente: álbum <i>Dos pajaritos</i>. Para esto, se llevarán a casa una versión digital o impresa del álbum y leerán la historia, interpretándola con ayuda de sus padres, y en la siguiente sesión compartirán un video donde cada detective presente un informe de las pistas encontradas en este álbum.</p>

Recursos	<p>Álbumes: 1- <i>Adivina quién hace qué</i>, de Gerda Muller; 2- <i>Dos pajaritos</i>, de Dipacho. Varias copias de los álbumes (versión PDF o física), goma Eva, pegamento, tijeras, moldes de lupas en cartulina, crayolas de varios colores.</p>
Fundamentación teórica	<p>Para el diseño de esta actividad se tomaron en cuenta las ideas de Bosch (2008), cuando plantea la lectura como el acto de proyección de hipótesis “a partir de la interpretación de los datos e ir constatando o corrigiendo dichas anticipaciones a medida que se adelanta en la lectura. Leer es imaginar, intuir, deducir” (p. 2).</p> <p>Además, se procura que durante el desarrollo de esta actividad el lector debutante tenga contacto con las convenciones de la imagen de Spink (1990), quien también planteaba que el niño lo que necesitaba, más que un diccionario de imágenes mentales, eran pistas para interpretar las imágenes de manera que lograra un acceso más completo a la narrativa visual que se le plantea.</p> <p>Por último, se implementan las tres fases del aprendizaje de las convenciones de la imagen, planteadas por Durán (2005): <i>Reconocer, identificarse, imaginar</i>, haciendo especial énfasis en esta última, donde el lector es ya capaz de proyectar una realidad alternativa ante la realidad que logró reconocer, con la que logró identificarse dentro del relato, pasando a la construcción imaginaria de una nueva.</p>

3.6.5. Actividad 5

Título	Siendo Moky.
Objetivo	Evaluar el progreso en la adquisición de habilidades de lectura y comprensión del relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la	Motivación: para iniciar, la maestra dispondrá las sillas en círculo

actividad	<p>para que todos puedan verse; en un lugar del círculo dispondrá de una silla con varios peluches o títeres de monos, y el libro que van a leer. Luego realizará una serie de preguntas en voz alta para ir ambientando a los niños: ¿ustedes han visto monos?, ¿qué es lo que más les gusta de los monos?, ¿creen que sería divertido ser mono por un día? Con las respuestas que se vayan dando, la maestra los animará a que imaginen ser monos por un día y les mostrará las primeras 4 hojas del cuento, dejándolos en suspenso pues, para seguir leyendo, cada uno necesitará hacer su propia máscara mágica de mono.</p> <p>Desarrollo: los niños ya conocen a Monky, el personaje de la historia. La maestra les repartirá materiales de manera que cada uno pueda ir trabajando en la decoración de su máscara, es importante que se disponga de varios materiales para que cada niño escoja los que mejor le parezca. Mientras la elaboran, pueden escuchar la canción que se recomienda en materiales. Al terminar su máscara se reunirán para terminar de leer juntos el cuento, la maestra procurará hacer énfasis en los sentimientos que los niños creen que tuvo Monky en cada situación (al perderse, cuando estuvo en el nido de los pájaros, cuando se fue al lago, cuando el juguetero lo pescó, y al fin cómo se sintió al reencontrarse con su dueño). Luego los invitará a que cada uno piense un nombre que tendría si fuera mono y piensen a dónde les hubiera gustado ir si fueran Monky.</p> <p>Finalización: para terminar cada estudiante tendrá una hoja de block blanca y colores para dibujar lo que le hubiera gustado que le pasara si fuera mono, es importante que la maestra explique que para finalizar la actividad se hará una exposición de las obras de arte de cada estudiante, en la que cada estudiante con su máscara puesta contará su nombre de mono y lo que le hubiera gustado que le pasara. Al final las hojas de block se exhibirán en una pared del salón.</p>
Recursos	Peluches, títeres o láminas de monos, Álbum <i>Monky</i> , diferentes

	estilos de máscaras de mono en cartón blanco, pegante, papel de colores, lanas, resorte para cada mascara, canción mono banana en https://youtu.be/ydJ0e529VM4 , hojas de block, colores.
Fundamentación teórica	<p>Para el diseño de esta actividad se consideraron las ideas aportadas por Díaz (2013) en las que, hablando de las virtudes del álbum sin palabras, manifiesta que gracias a su uso es posible fortalecer procesos de elaboración de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pues plantea una indagación interior en la que el lector puede hacer introspección mientras nutre su imaginación y su capacidad de disfrute estético.</p> <p>También se retomó el planteamiento de que la lectura visual permite al estudiante experimentar “la posibilidad de interpretar y comprender conceptos mucho más abstractos y proyectivos que el de los sistemas de signos” (Durán, 2008, p. 10).</p> <p>Por otro lado, se tomaron en cuenta las convenciones de la imagen de Spink (1990), haciendo énfasis en dos de ellas: Marcadores de procesos – estados y acción.</p> <p>Así mismo, fue importante la segunda fase del aprendizaje de las convenciones de la imagen descrita por Durán (2005), en la que, luego de haber <i>reconocido</i>, el lector se <i>identifica</i> a sí mismo por medio de las representaciones que la imagen le trae.</p>

3.6.6. Actividad 6

Título	Esta es nuestra nueva historia.
Objetivo	Evaluar el progreso en la adquisición de habilidades de lectura y comprensión del relato visual.
Duración	90 minutos en total (se recomienda dividirla en dos sesiones de 45 minutos).
Momentos de la actividad	Motivación: Teniendo en cuenta que, con las actividades de las sesiones anteriores, los estudiantes han adquirido habilidad en su

	<p>manera de leer y comprender el relato visual, la maestra tendrá para ellos como motivación ilustraciones impresas o virtuales de los diferentes libros trabajados. Luego, sentados en círculo, la maestra les preguntará si recuerdan la historia de la ilustración: ¿qué sucedía ahí?, ¿cómo se sentían los personajes? Después de la lluvia de ideas que se generará, cada niño podrá escoger una imagen.</p> <p>Desarrollo: La clase se dividirá en grupos de 4 estudiantes. Como cada uno tiene una imagen que puede corresponder a un libro diferente, deberán ponerse de acuerdo para narrar una nueva historia. Es importante que para este proceso creativo la maestra movilice preguntas del tipo: ¿cómo se llamará su historia?, ¿en qué lugar están los personajes?, ¿qué nombres tienen? Cada grupo dispondrá de un pliego de papel blanco, crayolas y colores para complementar, si es que lo necesitan, las ilustraciones de su nueva versión de la historia.</p> <p>Finalización: Una vez finalizada la obra de creación de la historia, cada grupo compartirá con la clase sus propios libros álbum, verbalizando la historia que han construido.</p>
Recursos	Pliegos de papel blanco, uno por cada 4 estudiantes, colores, crayolas, lápiz, cinta adhesiva, láminas de todos los álbumes trabajados previamente.
Fundamentación teórica	Para esta actividad se tomaron como fuentes centrales las convenciones de la imagen de Spink (1990) y sus tres fases del aprendizaje, planteadas por Durán (2005). También fue fundamental la idea de que “a imaginar, como a leer, también se aprende” (Durán, 2008, p. 5); pues con esta última actividad se pretende evidenciar el progreso de los estudiantes en la identificación e interpretación de las convenciones de la imagen, lo que les permitirá un mayor nivel de disfrute literario.

3.7. Evaluación

Es imprescindible mencionar que en el grado Transición los procesos evaluativos se basan en la observación. Teniendo en cuenta esto, y la información que se suscite durante el desarrollo de las preguntas planteadas para cada sesión, se considera importante que el docente encargado tenga instrumentos que le permitan la sistematización de la información obtenida en dicha observación. Con eso en mente, se plantea un tipo de valoración de carácter cualitativa en la que se tengan en cuenta dos criterios importantes: la identificación y la interpretación de cada una de las convenciones de la imagen planteadas en la *Tabla 1* ubicada en el apartado *2.4 Convenciones de la imagen*.

Para evaluar el impacto de las sesiones sobre los estudiantes respecto a la identificación e interpretación que logran hacer de las convenciones de la imagen, luego de las actividades propuestas, se plantea una rúbrica de evaluación en la que se pueda evidenciar el progreso, dividido en tres estadios:

- **Lo logra:** momento en el cual, según la evidencia, el estudiante ha logrado identificar y comprender las convenciones de la imagen
- **Lo está Logrando:** momento en el cual, según la evidencia, el estudiante identifica y comprende las convenciones de la imagen, pero no lo hace con soltura o le falta claridad en ambos criterios (identificación y comprensión) o solo en uno.
- **No lo logra:** momento en el cual, según la evidencia, el estudiante aun no identifica o comprende la convención de la imagen, sea que presente dificultades en ambos criterios (identificación y comprensión) o solo en uno.

A su vez, dentro de la rúbrica se reserva un espacio aparte para medir el progreso en los dos criterios pues, tomando en cuenta las fases de aprendizaje de las convenciones de la imagen planteadas por Durán (2005) y expuestas en el apartado *2.4.1 Aprendizaje de las convenciones de la imagen*, es factible el caso de que un estudiante tenga progresos en la identificación pero no logre avanzar en la comprensión, situación que podrá permitir al docente identificar puntualmente la fase de aprendizaje en la que se encuentra el estudiante y así hacer los debidos refuerzos y énfasis que favorezcan un proceso exitoso.

De manera adicional, pensando en que cada estudiante lleva a cabo un proceso particular con ritmo y características propias, y que los lazos de cercanía con la literatura pueden ser

tan variables como la forma de asumir las experiencias emocionales, se destina un espacio para observaciones donde la docente pueda registrar esas particularidades del proceso observado, teniendo en cuenta la relación que va desarrollándose entre el estudiante y la lectura.

Respecto a la periodicidad de la evaluación, se propone realizarse mínimo en dos ocasiones, para contrastar los resultados iniciales con los finales. Lo ideal sería registrar una valoración al terminar cada sesión, pero se sabe que en ocasiones el tiempo pedagógico de los docentes es reducido, por lo cual se plantean ambas posibilidades de periodicidad según el contexto en el que se pretenda aplicar la propuesta didáctica.

3.7.1. Rúbrica de valoración

RÚBRICA DE VALORACIÓN SOBRE IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN CONVENCIONES DE LA IMAGEN						
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	DESCRIPCIÓN	PROGRESO				OBSERVACIONES
		Lo logra	Lo esta logrand	No lo logra		
Evaluación 1 Fecha:	Puede identificar la escala reducida.					
	Identifica la perspectiva.					
	Identifica las tonalidades del color.					
	Identifica marcadores de procesos y estados.					
	Identifica la parte del todo.					
	Identifica la acción.					
Evaluación 2: Fecha:	Interpreta la escala reducida.					
	Interpreta la perspectiva.					
	Interpreta las tonalidades del color.					
	Interpreta la parte del todo.					
	Interpreta la acción.					
	Interpreta la secuenciación.					

3.8. Cronograma

La presente propuesta didáctica se plantea para desarrollarse durante seis semanas del primer periodo académico del año escolar, para lo cual se propone la realización de una actividad por semana, que será dividida en dos sesiones semanales con el fin de facilitar el proceso de atención y participación de los estudiantes, pues a esa edad las actividades extensas no logran conseguir los objetivos didácticos planteados.

La periodicidad de las actividades responde al hecho de que se busca darle un lugar importante, pero no excesivo, dentro de la carga académica destinada a este grado, lo que en Colombia equivale a 20 horas semanales; por lo cual el 10% de ese tiempo estará dedicándose a la iniciación literaria, entendiendo además que la experiencia de mediación literaria se expandirá para el estudiante en otros momentos y situaciones de su cotidianidad.

El planteamiento de ejecutar la propuesta didáctica durante el primer período académico obedece a la idea de que el conocimiento se va construyendo de manera paulatina, a la vez que suele ser acumulativo y habilitante de nuevas complejidades; por eso el inicio del año escolar es el momento ideal para aproximar al estudiante a herramientas de comprensión tan útiles como las convenciones de la imagen.

Tabla 5

Cronograma

Semana	Actividad	Días	Duración	Libro álbum
1	<i>Armando el cuento</i>	Martes y jueves	45 min	<i>Chigüiro viaja en chiva</i> de Ivar da Coll
	Evaluación inicial		20 min.	
2	¿Quién falta aquí?	Martes y jueves	45 min. Cada día	<i>Ladrón de gallinas</i> de Béatrice Rodríguez
3	Ahora me toca a mí	Martes y jueves	45 min. Cada día	<i>Amigos</i> de Andrea Hensgen y Béatrice Rodríguez
4	Descubriendo el personaje	Martes y jueves	45 min. Cada día	1 - <i>Adivina quién hace qué de Gerda Muller</i> 2- <i>Dos pajaritos</i> de Dipacho
5	Siendo el personaje	Martes y jueves	45 min. Cada día	<i>Monky</i> de Dieter Schubert
6	Esta es nuestra nueva historia	Martes y jueves	45 min.	Todos los libros álbum previamente trabajados
	Evaluación		20 min.	

4. Conclusiones

Como inicio de este apartado se considera importante mencionar que, la situación actual de pandemia mundial ha afectado las dinámicas sociales desde todos los niveles, incluyendo el educativo. Debido a esto, la propuesta didáctica que se diseñó en este trabajo no se ha podido llevar a la práctica, por lo cual se exponen las conclusiones a partir de las posibilidades que brinda la teoría consultada.

El objetivo general de este trabajo se centró en el diseño de una propuesta didáctica que promoviera la iniciación literaria de los estudiantes de grado Transición por medio de la lectura del álbum sin palabras, con el propósito de incidir en la relación temprana de los estudiantes con la literatura, lo que a su vez permitirá fortalecer las bases para el desarrollo de la competencia literaria. Se puede decir que, esta pretensión es alcanzable, pues al aproximar al estudiante desde una temprana edad a la lectura de narraciones visuales, se están generando experiencias significativas que lo acercarán al libro y al mundo literario.

Para ello se formularon unos objetivos específicos acordes con los planteamientos de investigadores citados en el marco teórico. Correspondiente al primer objetivo, la identificación de las características psicoevolutivas del niño de grado transición y las ventajas del relato visual a esa edad, se considera alcanzado pues en los apartados 2.1 y 2.3 del Marco teórico donde se encuentran las consideraciones de Piaget (1969), Spink (1990), Campos y Durán (2005).

Respecto al segundo objetivo que pretendía la descripción de las ventajas del relato visual en la iniciación literaria se considera cumplido en la medida que al consultar los planteamientos de expertos en el tema, fue posible identificar que varios de ellos: Bosch (2012) Durán (2005) Spink (1990), describen las virtudes del lenguaje visual por su posibilidad simbólica para el niño, como lo señala Durán (2005), las ilustraciones son un eficaz medio de comunicación en tanto que representan dinámicas narrativas que hacen posible una correcta lectura e interpretación del relato visual. Una premisa similar es la que se observa en las caricaturas o dibujos animados, que logran captar la atención de los niños, y que se vale de las tres fases de aprendizaje planteadas por Durán (2005): reconocer, identificar e imaginar. Es en este sentido que el álbum sin palabras constituye una herramienta importante para el docente que quiere promover la lectura en niños de etapa Transición.

En relación al tercer objetivo, en el que se procuraba diseñar e implementar actividades que aproximen al niño a la lectura visual por medio del álbum sin palabras, solo fue logrado en parte dado que la propuesta didáctica no pudo realizarse, aun así para el diseño de las actividades planteadas, se tomaron en cuenta las ideas y planteamientos de los teóricos previamente investigados por lo cual es posible afirmar que la selección realizada de un corpus de álbum sin palabras y el diseño de actividades lúdicas en torno a este material, puede llegar a posibilitar un acercamiento a la actividad lectora de los niños en etapa Transición, pues gracias a la elaboración de preguntas sobre las historias, basados en la propia experiencia y comprensión del relato, los niños logran reconocer ideas y tener una recepción activa del mismo (Petit, 2015).

En este punto se considera importante mencionar que en la propuesta didáctica, se usa la pregunta como principal estrategia de mediación pues permite que sea el estudiante, desde sus saberes previos quien identifique y construya su propia interpretación de la narrativa visual que le plantea el álbum sin palabras, esto sumado al desarrollo de actividades lúdicas en las que se integre recursos didácticos de diferente índole, posibilitan, desde la perspectiva teórica, que el niño se adapte a la dinámica, se identifique con los personajes y sea capaz de relacionarse con su entorno, todo lo cual es parte de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) y se corresponde con la inclusión de diversos contenidos que enriquezcan el primer contacto de los estudiantes con la literatura (Ceballos, 2016). Por lo cual desde los planteamientos teóricos, con la realización de esta propuesta didáctica, sería posible evidenciar que un primer acercamiento a la lectura, llevado a cabo mediante actividades acordes a la edad de los niños en Transición, teniendo como herramienta primordial el álbum sin palabras y la narrativa a través de las imágenes, contribuiría a hacer de ellos lectores habituales, interesados en el mundo literario, que encuentren en ella (la lectura) un goce personal, tal como lo plantea Solé (2012).

Respecto al cuarto objetivo, no se puede concluir que haya sido alcanzado de manera satisfactoria, dado que se planteaba la valoración del impacto de las actividades propuestas en cuanto al conocimiento de las convenciones de la imagen, planteadas por Spink (1990), a pesar de no haberla llevado a cado, se especula, basándose en la investigación teórica que: a través de la forma e instrumento de evaluación planteadas, el docente que en un futuro ponga en práctica la presente propuesta didáctica, podrá determinar el progreso de los

niños y el nivel de acercamiento logrado a la interpretación y comprensión de las convenciones de la imagen. En cada una de las actividades es posible identificar las fases de aprendizaje de los estudiantes a medida que son capaces de responder las preguntas planteadas por la docente: el diseño de la propuesta se basa en lograr, progresivamente, que los niños aprendan sobre las convenciones pasando por el reconocimiento, identificación e imaginación, fases de aprendizaje planteadas por Durán (2005).

En lo referente al quinto objetivo, valorar la eficacia del álbum sin palabras en el proceso de iniciación literaria en niños de grado transición, puede afirmarse que según los teóricos en los que se sustenta el diseño del presente TFM el álbum sin palabras se considera una herramienta eficaz en el proceso de iniciación literaria, pues como ya se ha mencionado, los niños en etapa Transición (5 a 6 años de edad) están en un momento de su proceso cognitivo en el cual se desarrollan las habilidades lingüísticas y la comprensión del mundo que les rodea; es por ello que este periodo representa una oportunidad para que se fortalezcan las conexiones personales con la lectura a través del docente como un potencial referente en la iniciación literaria.

Según lo anterior, considerando las ideas de los diferentes teóricos, entre ellos Ceballos (2016) llevar a cabo este proceso a tan temprana edad favorece el hábito lector como actividad de goce estético, contribuyendo a la formación de lectores felices y en armonía con la actividad lectora; es por esta razón que la mediación literaria que haga el adulto entre el niño y la literatura será trascendente, bien sea desde el hogar o (como sucede más comúnmente) desde la escuela.

Por lo cual desde la teórica abordada en Marco Teórico del presente TFM se puede concluir que en niños de grado transición que aún no han alcanzado la decodificación del código escrito, los libros como el álbum sin palabras, que carecen de texto y en los que se privilegia el uso de imágenes, constituyen un elemento idóneo para una primera aproximación al mundo de la lectura. Y es que las imágenes en sí mismas establecen una narración que, permite dar paso a una variedad de interpretaciones por parte de los niños.

5. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación en el desarrollo de este trabajo fue la situación actual de pandemia mundial por el Covid-19⁶, la cual restringió la interacción social y, específicamente, significó que la actividad educativa se realizara de forma virtual, con los estudiantes trabajando desde sus hogares; es por ello que el desarrollo de la propuesta didáctica no pudo llevarse a cabo, limitándose la presentación de los resultados a partir de la fundamentación teórica.

Al momento de llevarse a cabo efectivamente la propuesta didáctica, podrían surgir otras limitaciones como sería el caso del acceso al material, es decir, al álbum sin palabras. Esto se debería principalmente a las limitaciones geográficas de algunas instituciones educativas, en las cuales no cuenten con ejemplares físicos de este tipo de materiales; del mismo modo, la poca disponibilidad de álbum sin palabras en formato digital hace de esta una opción poco probable.

Otra limitación podría ser el hecho de que hay algunos niños que no están familiarizados con la lectura en voz alta y por la poca disposición de algunos padres de familia en llevar a cabo este tipo de actividades desde el seno del hogar familiar; ello dificulta el fin último de este tipo de trabajos, que es el de formar a los niños desde temprana edad como futuros lectores felices, que sientan amor por la lectura en lugar de verlo como una obligación.

Para superar este tipo de dificultades es indispensable llevar a cabo el componente práctico de esta propuesta, lo cual proporcionaría una evaluación de la misma y permitiría mejorarla a largo plazo.

En lo relativo a la prospectiva, una de las posibles opciones para ampliar este Trabajo de Fin de Máster, sería incluir estudiantes de otras edades, ello considerando la atracción que ejerce la imagen en los niños; en este sentido, sería pertinente hacer uso del álbum sin palabras hasta el cuarto o quinto grado de primaria. Por otro lado, teniendo en cuenta que son muchas las variables de álbum sin palabras, una buena posibilidad de extensión de la presente propuesta podría referirse al uso de otra de las tipologías de este tipo de libros, lo cual enriquecería la experiencia práctica.

⁶ Enfermedad infecciosa respiratoria descubierta a finales del año 2019. (Organización Mundial de la Salud, consultado en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>)

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y Styles M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23, pp. 20-29. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf
- Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bosch, E. (2008). ¿Cuántas veces hay que leer un álbum sin palabras? *Estrategias y juegos de observación para fomentar la relectura*. Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigaçãõ em Leitura, Literatura Infantil e Ilustraçãõ. Braga: Universidade do Minho.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (8), pp. 75-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2591/259124566007>
- Campo Ternerá, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12 (22), pp. 341-351. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1168>
- Ceballos Viro, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño, España: Universidad Internacional de la Rioja.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de <https://bv.unir.net:3555/es/lc/unir/titulos/61892>
- Congreso de la República (1994). *Ley General de la Educación (115 de 1994)*. Diario Oficial No. 41.214, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Da Coll, I. (2012) *Chigüiro viaja en chiva*. Bogotá, Colombia: Babel libros.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá, Colombia: Norma.
- Díaz, F. (2013). Un mundo secreto. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (8), pp. 1-3. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/197/153>

- Díaz, F. (julio, 2017). *Libros silentes*. Conferencia impartida en la Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=1112#>
- Dipacho. (2010). *Dos pajaritos*. Barcelona, España: Lumen.
- Dueñas Lorente, J. D. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 135-156. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Durán Armengo, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigaçã em Leitura, Literatura Infantil e Ilustraçã. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Durán Armengol, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 239-253. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_18.pdf
- Gombrich, E. H. (1950). *La historia del arte*. 1995. Madrid, España: Debate.
- Hoster Cabo, B. y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, (19), pp. 65-76. Recuperado de: http://www.redvisual.net/pdf/19/redvisual19_06_cabo-gomez.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. (Bogotá, Colombia). Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Plan Nacional de Enseñanza de Lectura y Escritura en Educación Inicial, Básica y Media*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento de Competencias (Bogotá, Colombia). Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (Lenguaje)*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento de Competencias (Bogotá, Colombia). Recuperado de:

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. (DBA) Vol. 1. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transición%203%B3n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie: *Lineamientos Curriculares Preescolar*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Muller, G. (2012). *Adivina quién hace qué Un paseo invisible*. Barcelona, España: Corimbo.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, (9), pp. 69-87. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>

Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid, España: Siglo XXI.

Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. México D.F., México: Editorial Paidós.

Presidencia de la República de Colombia. (1997, 11 de septiembre). Decreto 2247. *Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones*. (Bogotá, Colombia). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Rengifo C., Y. M. (2018). Leer en el mundo infantil: La escuela. *Revista Plumilla Educativa*, 22 (2), pp. 57-70. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.22.2886.2018>

Rodríguez, B. (2009). *Ladrón de gallinas*. Barcelona, España: Libros del zorro rojo.

- Roig Rechou, B. A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35 (3), pp. 362-370. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84824567009>
- Salgado, B. R. (2016). Iniciación literaria en educación infantil. *Didáctica: Lengua y Literatura*, (28), pp. 333-335. Recuperado de: <http://bv.unir.net:2145/10.5209/DIDA.54463>
- Schubert, D. (2015). *Monky*. Barcelona, España: Ediciones Ekaré.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 43-61. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Spink, J. (1990). *Niños lectores. Un estudio*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Universidad internacional de la Rioja. (2020). *La competencia lectora, la educación literaria y la alfabetización en imágenes en el siglo XXI* [Material no publicado]. Recuperado de: https://campus.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/leneiep04/tema5.pdf
- Valencia, M. y Real, N. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Revista Infancias Imágenes*, 13 (1), pp. 115-120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4997166.pdf>