ENTRE LA LECTURA DE IMÁGENES Y LA ALFABETIZACIÓN VISUAL: UNA APROXIMACIÓN SEMIÓTICA A LA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM

MONOGRAFÍA PRESENTADA PARA ASPIRAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

MARTHA VIVIANA SANTOS DIMATÉ

201212160084

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ, D.C., JUNIO 2019

ENTRE LA LECTURA DE IMÁGENES Y LA ALFABETIZACIÓN VISUAL: UNA APROXIMACIÓN SEMIÓTICA A LA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM

MONOGRAFÍA PRESENTADA PARA ASPIRAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

MARTHA VIVIANA SANTOS DIMATÉ

201212160084

DIRECTOR

MARIO MONTOYA CASTILLO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ, D.C., JUNIO 2019

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Ricardo García Duarte

DECANA DE LA FACULTAD

Cecilia Rincón Verdugo

COORDINADOR DE LA CARRERA

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Humberto Alexis Rodríguez

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Mario Montoya Castillo

REGLAMENTO ESTUDIANTIL

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Artículo 117, Capítulo 5, Acuerdo 029 de 1988

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas no se hará responsable de las ideas expuestas por el graduando en el trabajo de grado.

Los seres humanos se comunican de innumerables maneras,
valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato,
y particularmente la vista, además del oído.

Walter Ong
Oralidad y escritura

Yo nací para mirar
lo que pocos quieren ver.
Yo nací para mirar.

Serú Girán.
Cinema Verite.

Al barrio,

que se convirtió en mi Estado.

A quienes se mantienen en pie

a pesar del estrago.

A los que faltan

y pronto estarán en libertad,

lejos de los barrotes.

AGRADECIMIENTOS

Con intenciones historiográficas mas no jerárquicas.

Todo pesquisa académica incluye a aquellas personas y lugares que hicieron posible el trasegar de la investigación hasta que resultó exitosa o por lo menos llegó a su fin aunque sea parcial. Cada uno de los agradecimientos que aparecen a continuación son, en suma, un compendio de retribuciones a aquellas generosidades a veces un tanto excesivas.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por ser hogar.
A la Facultad de Ciencias y Educación por proporcionarme herramientas para entender una parte de mi trasegar académico.
A la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y sus maestros que me permitieron comprender el lenguaje como acción y reivindicación política.

A Isabel Dimaté, por el amor paciente y las palabras dulces con las que me enseñó a ser valiente.
A Oscar Santos, por sus formas concretas de creer en mí mientras me inculcaba que ser radical es lo mínimo.
A Cecilia Dimate, por años de cariño y cuidado.

A Eloísa Gómez, por no dejarme ir a lugares inhóspitos que no garantizaban un regreso seguro.

A las amigas y amigos que decidieron conversar sobre un campo un tanto inexplorado pero significativo para mí y fueron contención en momentos difíciles.

A las compañeras y compañeros anarquistas quienes todos los días construyen un mundo más amplio y me enseñan a habitarlo de forma no jerárquica a través de acción directa, autogestión y organización.

A todos aquellos que con la certeza del amor consideraron política, lenguaje y educación como posibilidades inherentes a las renovaciones sociales; aun cuando ya no transitan el plano material, habitan la memoria.

Concluir esta investigación fue también posible gracias a los diferentes rincones de Bogotá que acogieron un cuerpo y *espíritu* ávido de conocimiento. Tanto la salsa brava como el rock argentino, el new wave y el rap amenizaron las palabras que surgieron en medio de tránsitos, espacios y melodías hasta que la cavilación se convirtió en documento. Una mujer que en sus inicios empezó temerosa esta investigación hoy cuenta con una serie de herramientas para hacer y responder preguntas alrededor del mirar que, en síntesis, significa comprender al *otro* y reconocer su existencia.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO RAE
INFORMACIÓN GENERAL
Tipo de documento: monografía
Título: Entre la lectura de imágenes y la alfabetización visual: una aproximación semiótica a la lectura de libros álbum
Autora: SANTOS DIMATÉ, Martha Viviana
Director: Mario Montoya Castillo
Palabras clave: lectura de imágenes, alfabetización visual, semiótica social, libro álbum.
INFORMACIÓN ESPECÍFICA
Descripción El presente trabajo monográfico se desarrolla para optar por el título de Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y tiene como finalidad investigativa proprocionar un marco de referencialidad desde una perspectiva semiótico social que permita la lectura de imágenes de libros álbum y fortalezca procesos de alfabetización visual.
Fuentes El trabajo monográfico consta de fuentes tanto primarias como secundarias, como es de suponer, son los referentes teóricos primarios los que dan soporte a la investigación realizada. Apkon, S. (2013). The age of the image. Redefining literacy in a world of screens. New York: Farrar, Straus & Giroux Inc. Arnheim, R. (1970). El pensamiento visual. Paidós: Barcelona.

Arizpe, E., & Styles, M. (2004) Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: Fondo de Cultura Económica.

Bader, B. (1976). American picturebooks: From Noah's art to the beast within. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.

Bateman, J. (2014). Text and image: a critical introduction to the visual-verbal divide. New York: Routledge.

Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). Introduction: the challenge of multimodality. En: *Multimodality. Foundation, Research and Analysis a problem-oriented introduction* (pp. 7-21). Berlín: De Gruyter Mouton.

Brown, W. (2010). Walled States, Waning Sovereignty. Brooklyn: Zone Books.

Buitrago, J. & Yockteng, R. (2009). Eloísa y los bichos. Bogotá: Babel Libros.

Chomsky, A. (2014). Undocumented: how immigration became illegal. Boston: Beacon Press.

Chomsky, A. (2018). "They take our jobs!" and 20 other myths about immigration. Boston: Beacon Press.

Debes, J. (1968). *Some Foundations for Visual Literacy*. En Audiovisual Instruction, (13), 961-964.

Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Dondis, D. (2015) La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Durán, T. (2000). Hay que ver: una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Propuesta Educativa, (31), 69-79.

Elkins, J. (2009). The concept of Visual Literacy and its limitations . En: *Visual Literacy* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2011). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y reconstrucción identitaria. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil,* (22), 12-21.

Garralón, A. (2015). Historia portátil de la literatura infantil. Bogotá: Panamericana Editorial.

Gombrich, E. H. (1950). La historia del arte. Londres: Phaidon Press Limited.

Halliday, M. A. K. (2001). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

Hodge, R. & Kress, G. (1988). Social Semiotics. New York: Cornell University Press.

Jewitt, C., Jeff B., & O'Halloran K. (2016). Navigating a diverse field. En: *Introducing Multimodality* (pp. 1-28). New York: Routledge.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. New York: Routledge.

Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Messaris, P. & Moriarty, S. (2005). Visual Literacy Theory. En: *Handbook of visual communication Theory, Methods, and Media* (pp. 481-502). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, W. J. T. (2009). Visual Literacy or Literary Visualice. En: *Visual Literacy* (pp. 11-29). New York: Routledge.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education, 31*(4), 225-239.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). How picturebook work. New York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens: University of Georgia Press.

Pierce, C. S. (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Salisbury, M. & Morag, S. (2015). Children's picturebooks: the art of visual storytelling. Londres: Laurence King.

Sartori, G. (1997). Homo Videns. La sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus.

Stafford, T. (2011). Reading visual. En: *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom Comic books, film, television and picture narratives* (pp. 6-25). New York: Routledge.

Stafford, T. (2011). Pictures Books (pp. 26-53). En: *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom Comic books, film, television and picture narratives.* New York: Routledge.

Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada.

Serafini, F. (2014). Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press.

Soneira, A. (2009). La «Teoría fundamentada» en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153- 174). Barcelona: Gedisa.

Van der Linden, S. (2013). Álbum[es]. Barcelona: Ekaré.

Van Leeuwen, T. (2009). Introducing social semiotics (3-25). New York: Taylor & Francis Group.

Vasilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En: *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.

Volóshinov, V. (2009). El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Yenawine, P. (2005). Thoughts on Visual Literacy. En: *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (845-846). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Contenidos

La investigación se divide en cinco acápites: en el capítulo 1 se describen las conexiones entre las investigaciones precedentes y la actual que arroja como resultado un primer registro empírico: no son evidentes las investigaciones que abogan por la lectura de libros álbum desde una perspectiva semiótica de corte social; el capítulo 2 contiene el marco teórico que orienta esta disertación: las categorías seleccionadas se analizaron de forma contrastiva gracias a lo cual es posible identificar variables y transiciones; la elección metodológica fue Teoría Fundamentada que se sustenta a través de muestreo empírico, comparación constante y saturación teórica, por lo tanto, el capítulo 3 tiene como función evidenciar la columna metodológica que soporta esta investigación; el capítulo 4 consta de dos apartados: análisis sociosemiótico del libro álbum *Eloísa y los bichos* (2009) y presentación de una secuencia didáctica; el último tramo contiene las conclusiones y una

coda que sintetiza los hallazgos encontrados y la experiencia investigativa de la autora.

Metodología

La metodología que orienta esta investigación es de corte cualitativo y se centra en la Teoría Fundamentada cuya finalidad es la construcción teórica empírica por medio de comparación constante y saturación teórica.

Conclusiones

Tras el análisis de archivo y la implementación de la Teoría Fundamentada como metodología investigativa se logró evidenciar que los procesos de lectura visual no están adheridos a prácticas pedagógicas cotidianas y por lo tanto no hay marcos teórico-metodológicos que permitan realizar tal proceso. La alfabetización visual desde una perspectiva socio-semiótica no tiene como propósito desplazar el sistema notacional alfabético sino tender puentes entre imagen y texto como una posibilidad de ensamble que permita reflexiones teóricas, metodológicas e ideológicas. El libro álbum, al ser una obra multimodal que cuenta con dos sistemas sígnicos, permite construir orientaciones pedagógicas sobre la lectura y alfabetización visual.

Elaborado por: SANTOS DIMATÉ, MARTHA VIVIANA

Revisado por: Mario Montoya Castillo

Fecha de elaboración: 24-07-2019

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 PRELIMINARES 20

1.1. Planteamiento del problema 20

1.2. Antecedentes investigativos 22

1.3. Formulación del problema 36

1. 4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general 37

1.4.2 Objetivos específicos 37

1.5 Justificación 37

CAPÍTULO MARCO TEÓRICO 40

2.1. Lectura como proceso social: más allá del código como acción mecánica 42

2.2 La imagen como texto y el acto de leer imágenes 44

2. 3. Cultura visual: entre el régimen escópico y el ojo avizor 47

2. 4. Alfabetización visual: el marco de la propuesta 50

2.5. Multimodalidad y texto multimodal 53

2. 6. Libro álbum: una definición escurridiza 55

2. 6.1. Relación texto - imagen, un vínculo indisociable 59

2.7. Semiótica social: armazón y contexto 61

2. 7.1 Mínimos fundantes en semiótica social 68

CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO 71

3.1 Ruta de embarque 73

3.2 Referentes conceptuales de la Teoría Fundamentada 73

3.3 Teoría y acción: constatación a través de los datos 77

3.4 Etiquetado y codificación constante 78

3.5. Categorías y subcategorías de análisis 80

3.5.1 Elementos teóricos y pedagógicos para la lectura de libros álbum 81

3.5.1.1 Elementos teóricos 81

3. 5. 1. 2 Elementos pedagógicos 82

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 83

4.1. Marcos y vértices: reconocimiento sintáctico 83

4.3 Muros y flujos: esquemas ideológicos, semióticos y relaciones texto-imagen 90

4.3.1 Acatamiento y reticencia 95

4.3.2 Transición y armonía 101

4.4 Secuencia didáctica 108

CONCLUSIONES 115

BIBLIOGRAFÍA 124

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de antecedentes investigativos. 24

Tabla 2: Síntesis relaciones texto - imagen en el libro álbum. 60

Tabla 3: Agrupación de elementos semiótico-sociales. 68

Tabla 4: Taxonomía teoría fundamentada. 75

Tabla 5: clasificación de núcleos comunes investigativos 79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de antecedentes investigativos 34

Figura 2. Identificación cromática portada y contraportada 85

Figura 3. Guarda inicial 86

Figura 4. Guarda final. 86

Figura 5. Contraste guarda inicial y final 87

Figura 6. Contraste dos guarda inicial y final 87

Figura 7. Reconocimiento personajes guarda inicial y final 88

Figura 8. Enunciación de marcador de posición geográfica inicial 94

Figura 9. Enunciación de marcador de posición geográfica final 94

Figura 10. Inicio 95
Figura 11. Tránsito 96
Figura 12. Acatamiento del nuevo orden cotidiano 96
Figura 13. Reafirmación del sentido de extrañeza 97
Figura 14. Dificultad para acoplarse a las tareas escolares. 97
Figura 15. Escala de representación. 98
Figura 16. Relación tiempo- aislamiento 98
Figura 17. Relación tiempo- encuentro 99
Figura 18. Empalme. 101
Figura 19. Pérdida geográfica 102
Figura 20. Reconocimiento geolocal 102
Figura 21. Dominio del espacio público 103
Figura 22. Ausencia consensuada 103
Figura 23. Tiempo- compañía 104
Figura 24. Espacio-enraizamiento 104
Figura 25. Recuerdo -ausencia 105
Figura 26. Mixtura. 105

INTRODUCCIÓN

Diferentes autores han escrito sobre procesos de lectura en las aulas de clase y desde diferentes enfoques construyen marcos de referencialidad tanto para estudiantes como para docentes. La lectura de imágenes, que ahora hace parte de diferentes investigaciones, es el proceso mediante el cual se identifican diferentes recursos visuales; este tipo de lectura, conocida como hiperlogográfica se contrapone a la clásica visión hipologográfica cuyo énfasis es la sonorización grafemática. A pesar de que en la actualidad gran parte de la información que adquirimos se realiza a través de recursos visuales no es claro cómo en los espacios educativos tradicionales se puede enseñar a leer imágenes, es más, en algunas ocasiones la sola premisa de lectura visual genera estupor.

El propósito de este proyecto de investigación es brindar un marco de referencia para la lectura de libros álbum que posibilite procesos de lectura de imágenes y por consiguiente fortalezca prácticas de alfabetización visual. Se divide en cinco apartados que configuran el cuerpo de la investigación: el capítulo 1 describe la conexión entre las investigaciones precedentes y la actual y arroja como resultado un primer registro empírico: no son evidentes las investigaciones que aboguen por la lectura de libros álbum desde una perspectiva semiótica de corte social; el capítulo 2 contiene el marco teórico que orienta esta disertación: las categorías seleccionadas se analizaron de forma contrastiva gracias a lo cual es posible identificar variables y

transiciones; se eligió metodológicamente la Teoría Fundamentada como soporte ya que se sustenta a través de muestreo empírico, comparación constante y saturación teórica, por lo tanto, el capítulo 3 tiene como función evidenciar la columna metodológica de la investigación; el capítulo 4 consta de dos apartados: análisis sociosemiótico del libro álbum *Eloísa y los bichos* (2009) y presentación de una secuencia didáctica; el último tramo contiene las conclusiones y una coda que sintetiza los hallazgos encontrados y la experiencia investigativa de la autora.

La elección del libro álbum como herramienta pedagógica para el proceso de alfabetización visual se adhiere a la propuesta de Turin (2014) en tanto resalta que dichos libros son formas de comunicación altamente desarrolladas y, cuyo público objetivo no es únicamente el infantil, puesto que los materiales diseñados en las últimas décadas tanto temática como estéticamente se contraponen a los primeros ejemplares que aparecieron en el siglo XVIII saturados de consignas moralistas y cuyos fines eran meramente instruccionales. Aunque el proceso de alfabetización visual es de largo aliento y no se alcanza tras la implementación de una secuencia didáctica sí puede ser uno de los primeros pasos de una ruta que se delimite y afiance con el tiempo.

CAPÍTULO 1.

PRELIMINARES

1.1. Planteamiento del problema

Aprender a leer y escribir son dos de los objetivos fundamentales de la escolarización obligatoria y el acceso al *conocimiento* a través de ambas prácticas ha estado mediado por intereses específicos que se transforman y adecuan paulatinamente a necesidades contextuales. La adquisición del código alfabético como mera acción mecánica ha sido desplazada teóricamente por la complejidad de la lectura como ejercicio procedimental e interactivo[1] en el cual lector, autor y texto intervienen en la creación de significados; por lo tanto, el proceso de enseñanza desde esta perspectiva incluye el código como sistema pero hace énfasis tanto en el uso como en las múltiples posibilidades de anclaje.

En el marco de la escolarización obligatoria la lectura de textos alfabéticos predomina al jerarquizarse sobre otras formas de lectura. El interés investigativo de la presente reflexión radica en la teorización de la lectura visual como un inciso en el tropo general de lectura y desde una perspectiva semiótico-social aboga por la alfabetización visual a través del libro álbum; propone como ruta metodológica la Teoría Fundamentada y se adhiere al postulado de Rodríguez (2003) quien afirma que el aprendizaje del proceso lector no es finito ni de un único tipo.

[1] Para ahondar en las perspectivas teóricas y pedagógicas del proceso lector se recomienda la consulta del texto de María Eugenia Dubois (2015) «*El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*».

Es de conocimiento general que cada perspectiva de enseñanza del proceso lector cuenta con indicaciones y formas específicas de aprendizaje. Desde un enfoque interaccionista la lectura alfabética implica tanto el reconocimiento y comprensión de tal sistema sígnico como las habilidades sociolingüísticas que permitan el uso del código tanto dentro como fuera de la escuela. La lectura visual, por su parte, tal como lo propone Arnheim (1986), está mediada por la percepción e incluye tres procesos intrínsecos que ocurren casi que paralelamente: *aislación*, cuyo fin es la comprensión abstracta del recurso visual; *fundición*, que permite identificar la fusión del recurso visual mediante la contextualización de los atributos locales y globales y *análisis creativo*, concerniente al sentido e interpretación del recurso visual.

Plantear una investigación desde el enfoque semiótico social y a través de la Teoría Fundamentada con miras a indagar el proceso de lectura visual, es en suma, una apuesta renovadora en tanto proporciona nuevos marcos de referencialidad dentro del aula de clases. El proceso de alfabetización visual implica que tanto estudiantes como profesores compartan mínimos teóricos y pedagógicos del lenguaje visual y el libro álbum, al ser un material de uso frecuente dentro de espacios educativos constituído por dos sistemas sígnicos que confluyen en la construcción de significados, es propicio para la ejemplificación de una posibilidad teórica de alfabetización visual.

1.2. Antecedentes investigativos

En este acápite se delimitan, clasifican y analizan las investigaciones precedentes a esta exploración y se propone una categorización que emerge en relación con los rasgos generales identificados. El análisis documental consta de 45 investigaciones que se desarrollaron entre 2008 y 2017: el corpus incluye tesis de doctorado, maestría, especialización, pregrado y artículos científicos y tras la lectura de los documentos recopilados se establecieron categorías de asociación que se evidencian en la tabla 1 y dan cuenta de forma gráfica de las tendencias investigativas halladas.

Las categorías *estrategias pedagógicas para la formación y comprensión lectora*, *lectura de imágenes* y *creación de libros álbum* se identificaron tras la revisión de archivo y sintetizan la producción académica consultada de acuerdo con orientaciones teóricas y metodológicas. La taxonomía presentada es el anclaje que proporciona, a esta investigación, soporte empírico para desarrollar la propuesta final y da cuenta de la inexistencia de reflexiones teórico-metodológicas sobre el proceso de lectura de imágenes que conduzcan a la alfabetización visual.

Tabla 1

Clasificación de antecedentes investigativos.

CATEGORÍA 1: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA			
AUTOR(ES)	**AÑO**	**TIPO DE DOCUMENTO**	**TÍTULO**
Acevedo, F.	2010	Tesis de pregrado.	Cuando los libros hablan a los sordos. Las influencias del libro-álbum en el proceso lector de los niños sordos.
Alarcón, J., & Martínez, E.	2016	Tesis de pregrado.	Los círculos de lectura literaria en la vivencia de la vejez de los residentes de la Fundación Hogar Madre Marcelina.
Arias, M.	2013	Tesis de pregrado.	El libro-álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar.
Arnal, I.	2011	Tesis doctoral.	El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008).
Beltrán, L., Guzmán, J., Téllez, S., & Vela D.	2016	Tesis de pregrado.	Los jóvenes como mediadores en los círculos de lectura literaria.
Betancur, S.	2013	Tesis de pregrado.	El libro álbum y la metacognición en los niños.
Cortés, M.	2014	Tesis de pregrado	Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de sí y del otro.
Escobar, J.	2015	Tesis de pregrado	El libro infantil ilustrado: temáticas perturbadoras en el libro álbum. El álbum como formato, lo perturbador como temática.

Hernández, N., & Ibagón, P.	2012	Tesis de pregrado	Impacto de las actividades de juego temático de roles sociales, la lectura de cuentos y libros álbum para el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares.
León, G., & Vargas, J.	2017	Tesis de pregrado.	Imagina imaginador: un encuentro de imágenes, voces y letras en la institución educativa San Peruchito.
Lozano, A.	2016	Tesis de pregrado	La imagen: recurso para el desarrollo del procesos discursivos orales.
Mendoza, D., & Reyes, P.	2013	Tesis de pregrado.	Compresión e interpretación del texto narrativo libro álbum: Voces que convocan a la armonía de sonidos en las narraciones familiares escolares.
Mendoza, E., & Puerto, A.	2015	Tesis de maestría.	El niño y el mundo de la imagen digital. Hacia la creación de nuevas narrativas digitales a partir de la imaginación, construcción y producción de textos orales.
Monroy, M.	2014	Tesis de pregrado.	El libro-álbum y la noción de la infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño.
Mosquera, A.	2016	Tesis de pregrado.	Babel libros: El libro-álbum y su propuesta constructora de lectores activos.
Ospina, C.	2011	Tesis de maestría.	El libro álbum: lecturas y lectores posibles.
Prada, D., Sacristán, L., Valcárcel, H., & Vera, M.	2016	Tesis de pregrado	Niños con derecho a leer, escribir y ser una apuesta hipermedial de círculos de lectura y escritura de libros álbum.

Puerto, M.	2015	Tesis de maestría.	Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum
Reyes, L., & Vargas, A.	2009	Tesis de maestría.	La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.
Sepúlveda, H.	2016	Tesis de maestría.	Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción de sus familias.
Tapias, J.	2016	Tesis de pregrado.	Formación de pequeños lectores desde la propuesta de Anthony Browne.
Valderrama, L.	2017	Tesis de maestría.	Literactuar con el libro álbum: una propuesta para la formación en ciclo I.
Villegas, F.	2010	Tesis de pregrado.	Aproximaciones a un estudio del libro-álbum: Un caso práctico para la educación en valores en adolescentes de Chile.
Zamora, A.	2014	Tesis de maestría.	El álbum como herramienta pedagógica: propuesta para la mejora de la identidad personal.
CATEGORÍA 2: LECTURA DE IMÁGENES			
Araya Seguel, M., & Farías, M.	2013	Artículo de investigación.	Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales
Barragán Gómez, R., & Gómez Moreno, W.	2010	Artículo de investigación.	Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen.

Chacón, A.	2016	Tesis de maestría.	Lectores de cómics: constructores de sentido.
Castillo Morales, A., & Suárez A.	2017	Artículo de investigación.	Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales
Chivatá, A.	2015	Tesis de maestría.	'Ver para leer'. Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos.
Chiuminatto O, M.	2011	Artículo de investigación.	Relaciones texto-imagen en el libro álbum.
Delgado, S.	2014	Tesis de pregrado.	La importancia de la imagen en la lectura infantil: una propuesta didáctica.
Vásquez, F.	2014	Artículo de investigación.	Elementos para una lectura del libro álbum.
Villa Orrego, N. H.	2008	Artículo de investigación.	Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora.
CATEGORÍA 3: CREACIÓN DE LIBROS ÁLBUM			
Acosta, Y., Amaris, K., Lozano, M., & Riaño, X	2014	Tesis de pregrado	Utmabilsho Wangu , la creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana a partir de las representaciones culturales en el jardín S.D.I.S La Manuelita.
Álvarez, E., & Franco, S.	2017	Tesis de especialización	Emotipedia: libro álbum para generar y promover conciencia emocional en el sujeto lector.
Barrera, L.	2015	Tesis especialización	Develando la piel.

Benavides, J., Moreno, L., & Vargas, N.	2015	Tesis especialización	Investigación-Creación libro álbum 'La coleccionista de abuelas'.
Benavides, J., Moreno, L., & Vargas, N.	2017	Tesis de maestría.	Investigación creación del libro en colaboración con niños.
Bosch, E.	2015	Tesis doctoral	Estudio del álbum sin palabras.
Cordovez, M.	2013	Tesis de pregrado.	El libro álbum como arte: aproximación y afirmación de su categoría estética.
Moreno, D.	2015	Tesis de pregrado.	El juego de Cobí, un libro de actividades.
Ovalle, D.	2017	Tesis de pregrado.	Libro álbum y roles de género. Investigación creación artística.
Rojas, N .	2014	Tesis de especialización	Expresión plástica y bloqueos emocionales: Estudio de una experiencia.
Román, C.	2012	Tesis de pregrado.	¡Mamá, tengo miedo! Diseño y creación de un libro álbum: experiencia para develar los miedos de niños y niñas en su etapa de crecimiento.
Saldarriaga, C.	2016	Tesis de pregrado.	Investigación - Creación del libro álbum 'Enraizados'.

FUENTE: elaboración propia.

Las categorías de análisis que orientan la disertación emergen tras la lectura de la información referenciada, aparecen en las asociaciones de la tabla 1 y son parte de un proceso de codificación abierta. Se determinó que predomina un enfoque instrumentalista del libro álbum cuyo propósito es el aprendizaje del código alfabético orientado desde una perspectiva de lectura

tradicional en la que prima la adquisición y decodificación de grafías sobre la interacción del proceso lector.

Tras la lectura de las conclusiones de los documentos recopilados se infiere que los libros álbum son un material eficaz para que los niños accedan a la cultura escrita de forma más *fácil*, ya que al contar con pocos enunciados y *bastantes* imágenes, la decodificación del texto resulta más sencilla; las imágenes adquieren un papel decorativo en todo el proceso lector y no son consideradas como un lenguaje independiente ni vinculativo. Los trabajos de Acevedo (2010), Arias (2013), Arnal (2011) Betancur (2013), Delgado (2014), Escobar (2015), Hernández (2012), León (2017), Lozano (2016), Mendoza (2013), Mosquera (2016), Ospina (2011), Puerto (2015), Reyes (2009), Tapia (2016) y Valderrama (2017) sirven como constatación.

Las investigaciones de Mendoza (2015) y Prada (2016) además de propender por el fortalecimiento de las prácticas lectoras por medio del libro álbum abogan por la construcción de un vínculo hipermedial; sin embargo, no hay una propuesta metodológica clara en ambos trabajos orientada a la lectura de textos visuales desde el enfoque que plantean. Los autores Alarcón (2016), Beltrán (2016) y Cortés (2014) crean propuestas que se encuadran en la estética de la recepción e indagan por la respuesta de los lectores en tertulias literarias a las imágenes que componen libros álbum. Por su parte Hernández (2012), Sepúlveda (2016) y Villegas (2010) realizan una apuesta lúdica en el campo de la animación de lectura y por medio de talleres

construyen escenarios en los que el juego como actividad ligada a la lectura fortalece la oralidad.

El primer bloque referenciado pondera la enseñanza del código alfabético sobre la lectura de imágenes e incluso asume que cumplen un fin decorativo, por lo tanto, los libros álbum son utilizados como medio más no como fin y la selección, reconocimiento e interpretación de información visual, se elimina de las disertaciones propuestas por los autores mencionados. En concordancia con lo anterior Kress y Van Leeuwen, citado por Arizpe y Styles (2004), afirman que existe una "enorme incapacidad por parte de todos nosotros de hablar y pensar de manera seria sobre lo que se comunica a través de imágenes y diseño visual" (p.71). Dicha incapacidad está ligada a la falta de materiales pedagógicos e instrumentos metodológicos que permitan dar cuenta tanto a estudiantes como a profesores del potencial de la lectura visual y por consiguiente del proceso de enseñanza de la misma.

La lectura de imágenes, que compone el segundo bloque, se conforma con los trabajos de Araya & Farías (2013), Barragán & Gómez (2015), Chacón (2016), Chivatá (2015) y Castillo Morales & Suárez (2017) que son relevantes en tanto indagan desde perspectivas socioculturales por la construcción de un lector activo ante el consumo de imágenes y además proporcionan insumos pedagógicos para la identificación de micro y macro estructuras del recurso visual. Las investigaciones también ponen en evidencia las

limitaciones de generar estos ejercicios de manera aislada y no como parte de una articulación curricular. Los autores coinciden en que la exposición a los recursos visuales no es suficiente para el proceso de alfabetización, además, afirman que los niveles de lectura oscilan entre lo literal y descriptivo y no alcanzan niveles inferenciales y argumentativos.

A pesar de que los hallazgos metodológicos de las anteriores investigaciones sirven de soporte para constatar la importancia de la lectura visual en espacios educativos, el recurso analítico a analizar, es la caricatura y el cómic, no el libro álbum. Los trabajos de Chiuminatto (2011) y Vázquez (2014), suministran nueva información en relación con el libro álbum y ahondan en tres asuntos claves: *relación texto- imagen*, como oportunidad de alianza entre la comunicación escrita y visual; *enumeración de elementos claves del libro álbum:* materiales, usos de diseño gráfico, técnicas de impresión y *composición narrativa*. La reflexión de ambos autores marca un precedente y proporciona características mínimas a tener en cuenta a la hora de acercarse a un libro álbum desde una perspectiva de lectura visual.

Por su parte, el principal objetivo de las investigaciones recopiladas en la categoría de libro álbum es la creación objetual: a través de la co-construcción colectiva los integrantes del proyecto crean nuevos objetos literarios que abordan temáticas que incluyen desde la construcción de identidades hasta revisión de roles de género. Trabajos como los de Acosta, Lozano & Riaño (2014), Álvarez & Franco (2017), Benavides, Moreno &

Vargas (2017), Moreno (2015), Ovalle (2017), Román (2012) y Saldarriaga (2016) son ejemplos de la construcción artesanal de un libro álbum temático que ahonda en las relaciones visuales y textuales que lo componen por medio de una exploración creativa mancomunada.

Los autores Cordovez (2013) y Rojas (2014) centran sus análisis en la estética propia del libro álbum como forma de arte. Recurren a soportes socio-históricos para dar cuenta de origen, evolución y asentamiento de este producto editorial y además enfatizan en la evolución del trabajo de los autores seleccionados. Al igual que las propuestas de Chiuminatto (2011) y Vázquez (2014), ambas intervenciones consideran imperativo reconocer las características físicas del libro álbum y enfatizan en la importancia estética del material más que en el uso didáctico para acceder a la cultura escrita. La tesis doctoral de Emma Bosch (2015) es un punto cumbre dentro de la investigación de archivo en tanto la autora define, analiza y categoriza cien álbumes silentes destinados tanto al público infantil como juvenil y genera matrices de selección y teorización.

La investigación propuesta por Bosch (2015) se enfoca en evidenciar las estrategias usadas por los autores de álbumes silentes para contar una historia sin recurrir al texto. La autora analiza sintácticamente el lenguaje visual de las imágenes fijas y usa tanto marcos teóricos de semiótica como de diseño gráfico, concluye que existe una relación tácita entre imagen, soporte –doble página– y formato editorial, que permite que la narración ocurra en

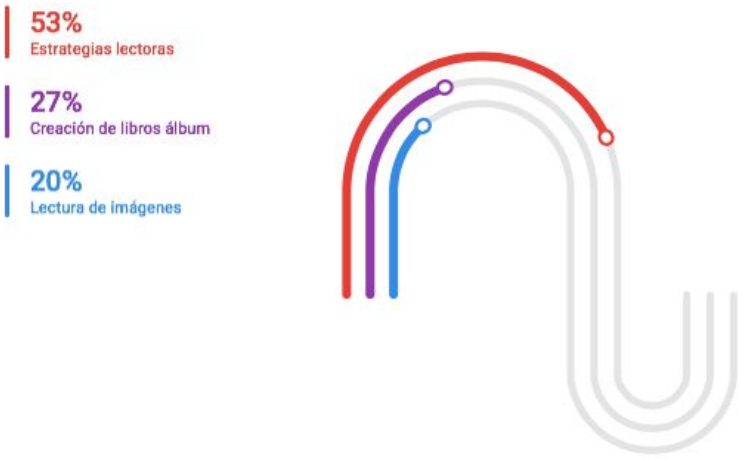
ausencia del texto alfabético y, para ello, recopila y organiza las características, peculiaridades y tipologías de los álbumes silentes en una base de datos de acceso público para consulta de expertos y neófitos.

La disertación de la autora resulta pertinente para esta investigación puesto que proporciona un marco teórico-metodológico para la lectura de imágenes que se soporta en la propuesta sintáctica-visual de Dondis (2015). Una de las conclusiones a las que llega la autora es que la lectura visual tiene un papel secundario dentro de las aulas de clase ya que prima la lectura alfabética, pero que de contar con matrices de análisis y herramientas pertinentes para desarrollar habilidades, tanto lectura alfabética como visual lograrán coexistir sin superponerse una sobre la otra.

Aunque las investigaciones sobre libros álbum son cada vez mayores aquellas que se centran en la imagen como objeto de investigación son pocas y la mayoría se enfocan en el uso utilitario de materiales que apoyen la enseñanza del código alfabético. La figura número 1 es una representación gráfica que permite dimensionar de manera visual lo dicho en párrafos anteriores y sintetiza porcentualmente las investigaciones consultadas. A su vez, en este punto, aparece de nuevo el interrogante respecto a la razón por la cual los trabajos investigativos en esta área omiten el análisis, identificación y elaboración de modelos metodológicos para la enseñanza de procesos lectores de recursos visuales en contextos escolares.

FIGURA 1.

Distribución porcentual de antecedentes investigativos de acuerdo a las categorías de asociación.



FUENTE: Elaboración propia.

Después del análisis categorial es preciso centrarse en la ruta metodológica de las investigaciones revisadas. La totalidad de las pesquisas son investigaciones de corte cualitativo que, en palabras de Martínez (2006), pretenden "identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica, es decir, aquella que da razón plena a comportamientos y manifestaciones." (p. 128). La metodología cualitativa está enlazada a la construcción de conocimiento multidisciplinar por medio de la comprensión de distintos saberes en diversos campos de investigación en los que converge el fenómeno de investigación. Las herramientas que sustentan el anterior modelo son entrevistas, diarios de campo y encuestas.

Los paradigmas de análisis son el hermenéutico interpretativo y socio-crítico. Tal y como lo afirma Morella y Liuval (2006) "el hermeneuta es quien se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido favoreciendo su adecuada función" (p.171). El trabajo del investigador en este campo se centra en exponer la trama del fenómeno, razón por la cual, la hermenéutica es el bastión metodológico de apoyo en las investigaciones que apuntan a identificar y analizar los procesos de formación lecto-escritora a través del libro álbum.

El enfoque socio-crítico tiene como objetivo el cambio de una 'realidad' de la cual el investigador es partícipe e involucra a uno de los integrantes de la comunidad; quienes hacen parte del proceso de investigación son sujetos activos y proponentes, no objetos de análisis. Para Mellero (2011), "la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleva a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generan cambios y transformaciones de los actores protagonistas a nivel social y educativo." (P.343). No en vano, las investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva cumplen con una doble finalidad: crear un objeto —libro álbum— y transformar los entornos en donde ocurre la investigación.

Frente al diseño cualitativo predomina la investigación acción, un ejemplo de ello es la intervención de Valderrama (2017) cuya modalidad es etnográfica y cuyo propósito es generar una experiencia pedagógica que

favorezca el proceso de formación lectora por medio del uso del libro álbum. Le sigue el diseño-creación que se hace presente en los trabajos de Moreno (2015) y Saldarriaga (2016) cuya finalidad es la construcción de un libro álbum. Finalmente, pero no menos importante, aparece el método de Teoría Fundamentada que se encuentra en la disertación doctoral de Bosch (2015) y cuya intención radica en la construcción de nuevos referentes y categorías.

El último peldaño hace referencia a las perspectivas teóricas que fundamentan las investigaciones. Abarca desde la semiótica estructuralista que pretende dar cuenta del significado formal de la imagen mas no de las condiciones bajo las cuales se producen, distribuyen y circulan los recursos visuales, hasta el enfoque sociocrítico de la formación y comprensión lectora que indaga por la articulación dialéctica de la lectura y culmina en la creación estética y colectiva de libros álbum. La selección de archivos es voluminosa, así como lo son las metodologías y fuentes teóricas usadas por los autores que consolidan un abanico de posibilidades de indagación no solo para esta investigación, sino para consultas posteriores.

Tras la revisión de archivo se deduce que la propuesta actual de investigación es viable tanto teórica como metodológicamente. La intención de esta reflexión no es omitir las diferentes propuestas alrededor del libro álbum sino contribuir desde un enfoque sociosemiótico al análisis de los recursos visuales y a la par proporcionar una serie de indicaciones que sean útiles tanto a profesionales como a interesados en el tema. Si bien los

catálogos son importantes para la identificación de elementos predominantes en los recursos visuales no son el único interés de este trabajo puesto que existe un fuerte énfasis en las construcciones contextuales de los significados que circulan semióticamente.

A diferencia de la semiótica estructuralista el interés investigativo no radica en generar una serie de reglas inquebrantables de la ciencia de la imagen sino construir, a través de diferentes disciplinas, un encuadre que permita entender la imagen desde la multiplicidad de significaciones que la componen y que se soporta en mínimos teóricos. A su vez, la Teoría Fundamentada, como posibilidad de comparación constante y saturación proporciona a la investigación cualitativa rigor intelectual y conceptual ya que contribuye a subsanar vacíos teóricos y metodológicos evidentes.

1.3. Formulación del problema

¿De qué manera el análisis de la estructura formal de la imagen, permite su lectura y conduce a la alfabetización visual a través de la lectura de libros álbum?

La pregunta de investigación se desglosa en las siguientes subpreguntas:

¿Qué aspectos teóricos son relevantes para el desarrollo de procesos de lectura de imágenes y alfabetización visual? y ¿qué aspectos pedagógicos y didácticos son relevantes para el desarrollo de procesos de alfabetización visual y lectura de imágenes en libros álbum?

1. 4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Analizar la estructura formal de los recursos visuales del libro álbum que permiten su lectura y conducen a la alfabetización visual.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los aspectos teóricos relevantes para el desarrollo de procesos de lectura de imágenes y alfabetización visual.
- Determinar los elementos teóricos y pedagógicos que son relevantes para el desarrollo de procesos de lectura de imágenes y alfabetización visual.

1.5 Justificación

La presente propuesta nace a raíz de la inquietud respecto al papel de la imagen dentro de los procesos de lectura y alfabetización en el aula de clases. Sitúa su interés en los libros álbum como herramienta pedagógica que poco ha sido explorada en términos de lectura de imagen ya que suelen usarse como andamiaje para acceder a la cultura escrita. Los libros álbum cuentan con un atractivo casi que instantáneo y hacen parte de una serie de recursos visuales que están cada vez más cerca a los niños y niñas; sin embargo, la autora Joëlle Turín (2014), asegura que este recurso goza de fuerza metafórica y simbólica que enlaza tanto a niños como a adultos. Además afirma que la concepción bajo la cual los libros álbumes cuentan con

la etiqueta *infantil* procede, en la mayoría de los casos, de decisiones editoriales más que de consensos temáticos[2].

Palabra e imagen hace un par de décadas eran categorías totalmente distintas y no complementarias como lo son ahora. Las imágenes como código efectivo de comunicación que cuentan con un espectro de uso cada vez más amplio debe incluirse dentro de procesos de alfabetización más allá de los números y las letras; los espacios educativos formales e informales deben propender por aprovechar las imágenes como un recurso potente y eficaz de comunicación. Si bien la lectura es un proceso que históricamente ha estado vinculado a la cultura escrita, repensar prácticas en el aula y definir nuevas rutas de aprendizaje se convierte en imperativo cuando nuevas puertas se abren puesto que el conocimiento hegemónico de la cultura escrita ha demostrado no ser suficiente para comprender los diferentes recursos visuales que aparecen en esferas digitales y que se reproducen una y otra vez hasta convertirse en "verdad".

[2] Se recomienda la consulta del texto *«Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana»* (2010) de Mirian Borja Orozco, Arturo Alonso Galeano y Yury Ferrer Franco, así como la investigación *«Literatura infantil y juvenil colombiana: problemas, tendencias, obras y autores (1990-2012)»* (2018) de Mirian Borja Orozco, Arturo Alonso Galeano y el artículo «Literatura infantil» (1954) de María Luisa Gefaell como suplementos para la discusión sobre taxonomía y construcción canónica de los materiales proporcionados a la primera infancia.

Ignorar el potencial de los libros álbum en el proceso de alfabetización visual y relegarlos una vez más al uso secundario es obviar oportunidades de aprendizaje acordes con necesidades actuales vinculadas a la esfera visual. Pensar, interpretar y actuar visualmente permite acceso a información no solo escrita sino a aquella que hace parte de un campo con mayor difusión. El código semiótico de los recursos visuales es a su vez una experiencia de lenguaje que, aunque construida con otros elementos, hace parte de situaciones comunicativas. Que niños y niñas aprendan a leer, comprender y evaluar críticamente recursos visuales a los que están expuestos es primordial y los convierte en productores y no en receptores.

Para que lo anterior logre consolidarse como una acción real es necesario ampliar los márgenes de alfabetización dentro y fuera de los espacios escolares, por lo tanto es primordial adquirir elementos que permitan disipar barreras que empiezan a ser obsoletas y anacrónicas. El acto de observar, enfocar, preguntar y crear en el marco de la cultura visual es una tarea tanto de maestros como de estudiantes: la construcción y difusión de contenidos que generen nuevas rutas de aprendizaje es una de las labores del *ser* docente y aunque enfrentarse a nuevos retos suele ser avasallador, es pertinente efectuar modificaciones a estructuras que parecen inamovibles. Pensar visualmente, tal y como lo explica Gombrich (1962), es una experiencia que requiere de nuevos desafíos y habilidades que se construyen en el camino de la disciplina y rigurosidad.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Ciertamente, estamos apresados por la lógica del alfabeto.
La instrucción nos lleva de la mano por la senda
iluminada del ABC en el conocimiento.
Pero, más allá del margen, hay un abismo iletrado.

Pedro Lemebel.
Crónicas escogidas.

Este capítulo tiene como finalidad exponer las categorías que sustentan la investigación en curso. Se divide en nueve acápites que demarcan teóricamente la disertación. Inicia con una reflexión sobre la lectura como proceso interactivo y social que no se resume en la adquisición de un código a través de acciones mecánicas y sirve de antesala para la pregunta por la lectura de imágenes como actividad adscrita a la cultura visual que soporta el proceso de alfabetización visual como práctica reflexiva y sociosemiótica que posibilita la lectura de textos multimodales como los libros álbum.

2.1. Lectura como proceso social: más allá del código como acción mecánica

El proyecto educativo del siglo XIX, enmarcado en la Ilustración, se puede condensar en tres tópicos: educación para que todos los ciudadanos sean *activos* en la *sociedad*, destrucción de las desigualdades sociales gracias a la escolarización obligatoria e igualdad de oportunidades; sin embargo,

operativamente funcionó de manera distinta y la difusión de conocimientos básicos a través del sistema notacional alfabético y aritmético tuvo como propósito hacer *competentes* a aquellos individuos que ingresaban al mercado laboral y debían cumplir a cabalidad con sus funciones dentro de las fábricas.

Aprender a leer y escribir son colofones de la obligatoriedad escolar y, aunque tal y como lo afirma Ferreiro (2001), el significado de ambos verbos ha cambiado con el tiempo, todo parece indicar que en la actualidad la adquisición del código de manera instrumental persiste con el fin de que los futuros empleados sean *útiles*, cada vez más útiles. La divergencia que existe entre la lectura que se realiza dentro del sistema educativo y la que ocurre fuera es un problema identificado e investigado hace varias décadas; el resultado es en parte consecuencia de una concepción lectora cerrada que aboga por el proceso de decodificación escrita a través de textos prefabricados mas no genuinos y/o vivos cuyo énfasis es la repetición de inventarios gramáticos que parecen no tener mayor incidencia en la construcción de inferencias y premisas hipotéticas. Si bien el aprendizaje del código es primordial, no es suficiente.

En relación con los axiomas de esta investigación el proceso lector no se concibe como la apropiación mecánica del código alfabético pues tal y como lo expresa Ferreiro (2011) la visión técnica instrumental tanto del proceso lector como escritor que prevalece en diferentes escenarios educativos se condensa en la "transcripción de sonidos en formas gráficas y,

a la inversa, en conversión de formas gráficas en sonidos" (p.24). Explica la autora que esta perspectiva teórica de corte instrumental tiene como resultado la memorización, repetición y reproducción del código mas no el dominio, producción, reflexión y uso asertivo de sistemas sígnicos en contextos reales.

Para que la lectura trascienda la mera recepción y repetición del código alfabético y sea asumida como un acto de interpretación y comprensión de diferentes sistemas Lerner (2014) propone una doble vía de enseñanza: teórica-didáctica, que suministre los elementos constitutivos del sistema sígnico y, práctica, cuya finalidad sea afianzar el uso real y reflexivo del código aprendido. De manera que la lectura entendida bajo el anterior presupuesto es una práctica multidimensional, dinámica y cultural, vinculada a relaciones ideológicas, institucionales e históricas en el marco de una época y contexto determinado (Linares, Riviera & Romero, 2017). Es, desde la anterior perspectiva, que esta investigación se cimienta.

2.2 La imagen como texto y el acto de leer imágenes

La evolución de los sistemas de escritura —que tienen aproximadamente cinco mil años— pone en evidencia la transición de lo concreto a lo abstracto de manera progresiva: de lo pictográfico en el Neolítico, a lo logográfico en Asia Menor, hasta lo silábico en Grecia para, años después, consolidar el primer sistema alfabético en Egipto. Se afirma, además con cierta frecuencia, que la estandarización de los sistemas

alfabéticos propició la preservación del acervo histórico de las comunidades a través de la construcción de diversos textos que posibilitaron la inserción a la cultura escrita.

La forma latinizada *textus*, que en español es texto, significa "algo entretejido". En la actualidad la variación del sentido etimológico se sintetiza en la unión de caracteres alfabéticos con mínimos de sentido y no en la confluencia de signos en toda la extensión del término; enunciar la existencia de la imagen como texto, puede resultar contradictorio en un inicio, pero es evocador al final. La pugna entre texto e imagen es de larga data y se actualiza con cierta frecuencia ante el auge de renovaciones tecnológicas que convierten la imagen en catapulta potente para la transmisión y difusión de mensajes y a la par desencadena discusiones entre contradictores y defensores de la imagen como texto.

Para Stafford (2011), la cultura escrita ha estado vinculada a las altas esferas que acceden al conocimiento letrado en todas sus manifestaciones y contribuye al ascenso social a través del dominio del código "lectoescritor"; ambos códigos están adscritos a relaciones de poder y distribución de información que determinan qué se logra saber y bajo qué condiciones se accede a ese saber. En contraposición, la superstición, el analfabetismo y la carencia de sentido son atributos que se asocian a las imágenes y configuran una consigna genérica según la cual no existe mérito alguno en la lectura de

textos visuales pues es una acción meramente receptiva y sensorial que no requiere de procesos cognitivos complejos.

Si el texto es *algo* entretejido, la imagen como *algo que se entreteje*, también es texto y, como lo afirma Vilches (1997), toda imagen es texto que puede leerse desde múltiples niveles de significación que se actualizan y construyen con el lector. Por consiguiente, la imagen al igual que el texto escrito, tiene como propósito comunicar. Una de las apreciaciones que amplía la idea de Vilches (1997) es la que emiten las investigadoras Arizpe y Styles (2004) quienes afirman que en los primeros años de escolarización la lectura visual impera pero se omite con el pasar del tiempo pues se pondera el sistema escrito y descarta el visual.

En contraste con lo anterior, fomentar ejercicios de lectura de imágenes en el aula de clases, implica reconocer que el texto es mucho más que unidades mínimas de análisis supeditadas a códigos escritos. Elkins (2009), propone que *"It is time to consider the possibility that literacy can be achieved through images as well as texts and numbers."* (p.5). Si bien los códigos alfabéticos y numéricos como sistemas notacionales marcaron una guía de ruta en el proceso de alfabetización el camino ahora se expande y el acceso al conocimiento se realiza a través de otras estructuras que mutan con total rapidez y en ocasiones se convierten en mixtura.

Actualmente una gran parte del acceso al *conocimiento* se realiza a través de diferentes textos multimodales que construyen y recrean

prototipos visuales y enmarcan tramos de *realidad*. Es menester comprender los recursos visuales no como entidades aisladas sino como construcciones narrativas, representacionales, estéticas y como insumos de persuasión publicitaria e ideológica y para ello los estudios visuales y de medios proveen herramientas que permiten educar(nos) responsablemente en el pensar y actuar de una cultura capitalista contemporánea que se comunica a través de imágenes.

2. 3. Cultura visual: entre el régimen escópico y el ojo avizor

En 1992 Fernando Vásquez Rodríguez realiza una distinción audaz entre ver y mirar: para el autor, ver es una acción natural que además de ser inmediata es fisiológica, indeterminada y sin intención; mirar, por el contrario, es mediato, cultural, determinado e intencional. Mientras que el ver es instintivo, el mirar está regulado por marcos de socialización visual que configuran formas de mirar y construyen una dicotomía adentro/afuera. Los marcos de socialización visual, afirma el autor, generan una serie de distinciones que habilitan qué y quiénes son visibles y determinan qué aspectos visuales se refuerzan, esconden, amplían o disminuyen.

Entre las décadas de los años 80's y 90's tanto en Estados Unidos como en Reino Unido el término cultura visual empezó a tener mayor difusión en los campos de la Sociología, Semiótica, Estudios Culturales, Feminismos e Historia Cultural del Arte. Por medio de diversas perspectivas teóricas y metodológicas, cada área suministró nuevos elementos para los análisis que

daban cuenta desde un enfoque multidisciplinar de las repercusiones de ciertos recursos visuales que reproducían valores estéticos, estereotipos de género y clase así como relaciones de poder. La cultura visual, por ende, está adherida a regímenes escópicos[3] que determinan modos de mirar ligados a marcos epistemológicos y cuentan generalmente con respaldo institucional.

Para Mirzoeff, entrevistado por Dussel (2009), la cultura visual es una práctica que investiga los modos de mirar y los significados construidos por el espectador. Metodológicamente se compone de dos frentes de acción: análisis de las formas culturales vinculadas a la mirada —que suelen ser denominadas como prácticas de 'visualidad'— y estudio de artefactos visuales que están dentro y fuera de las instituciones encargadas de salvaguardar muestras de arte. Ambos frentes de acción se sustenta en redes fractales polimórficas que cuentan con núcleos de interacción a través de los cuales se construyen visiones, estudios complejos y multidisciplinarios sobre recursos visuales que son debatidos y transformados en el marco construcciones hegemónicas y homogéneas.

Si bien múltiples autores han realizado indagaciones sobre la cultura visual, esta investigación dista del postulado de Apkon (2013) quien afirma que estamos en la *Era de la imagen* cuyo principal modo de comunicación en

[3] Para profundizar en la noción de regímenes escópicos se aconseja revisar el trabajo de Martin Jay (1993), *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural. "Regímenes escópicos de la modernidad".*

todo el mundo es a través de recursos visuales que sobrepasan el texto escrito y predominan y, de Sartori (1997), para quien la imagen destronó y debilitó la palabra, el pensamiento abstracto y el lenguaje fonético en el marco de la sociedad capitalista contemporánea. Al inicio de este apartado se realizó una breve glosa sobre los sistemas de escritura para dar cuenta de la transición de lo concreto a lo abstracto; lo que ocurre en la actualidad, es la confluencia de varios sistemas que paralelamente posibilitan la construcción de mensajes, no el desplazamiento o la jerarquización de un sistema sobre otro sino la coexistencia comunicativa de esquemas sígnicos.

Al concurrir diferentes sistemas sígnicos en la construcción de un mensaje, la alfabetización visual como pregunta investigativa empieza a ganar terreno. Los regímenes escópicos que moldean el mirar se sustentan en diversos recursos visuales; sin embargo, el resultado no puede ser la asimilación pasiva de los dictámenes externos que se edifican y mantienen. Si no hay un sistema que predomine sobre otro, si la jerarquía sígnica no es tan evidente u obvia, lo que ocurre es que *" meanings circulate visually, in addition to orally and textually."* (Rogoff, 2002, p.25) Por lo tanto, de la camisa de fuerzas que parece ser el régimen escópico, el ojo avizor como opción —atento y en alerta máxima— ha de nutrirse de las herramientas proporcionadas por la cultura visual que permitan constatar, identificar e incluso refutar aquello que se mira.

2. 4. Alfabetización visual: el marco de la propuesta

Alfabetizar, en la definición más clásica, es la enseñanza de grafemas que representan una serie de sonidos; se cree —erróneamente—, que antes de la escolarización obligatoria aquellos caracteres no son reconocidos por los individuos de una comunidad. A pesar de que la categoría suele tener trazas negativas a su alrededor, esta investigación se adhiere a la propuesta de Paulo Freire (1971) y Kress (2003), quienes consideran que alfabetizar es un ejercicio directo, colectivo, heterogéneo, ligado a la democratización de la cultura y que no ocurre solamente en espacios obligatorios bajo el mandato tutelar del docente. Para ambos autores la alfabetización no es solo el dominio psicológico y mecánico de los sistemas de lectura y escritura, sino que implica una actividad de creación y recreación que conduce a la acción activa del individuo frente al proceso, el texto y el contexto.

A finales de la década de 1960 el concepto *visual literacy* —de ahora en adelante, alfabetización visual[4]— empezó a difundirse en investigaciones sobre medios, tecnologías de la información, estudios culturales y educación en artes visuales. John Debes acuñó el término en 1968 en medio de un panorama que tenía como protagonista la compra de televisores y el inicio de

[4] Se acoge en esta investigación la traducción del término inglés *Visual Literacy* como Alfabetización Visual y no sus variables literacidad visual (Cassany, 2009) ni literacidad visual crítica (Cassany, 2005) al considerar en primer lugar que incurren en un calco del inglés y además eluden los trabajos adelantados por Ferreiro (1998, 2001, 2011), Freire (1971, 1987), Kress (2003) y Lerner (2001) quienes no plantean el proceso desde una perspectiva clásica y mecánica puesto que asumen la alfabetización como un ejercicio activo por parte de maestros y estudiantes cuyo eje transversal es la transformación y renovación de la *realidad social.*

los foto-reportajes. Para el autor la alfabetización visual implica el proceso educativo mediante el cual se desarrollan una serie de competencias que permiten la lectura de recursos visuales. A pesar de que la aproximación propuesta por Debes (1968) tiene más de cinco décadas establecer una definición unívoca no ha sido tarea fácil y el significado suele variar dependiendo del área de investigación que retoma la categoría.

Autores contemporáneos a Debes (1968) afirman que la aproximación inicial, propuesta por el cofundador de la Asociación Internacional de Alfabetización Visual —IVLA por sus siglas en inglés—, es pretenciosa y un tanto engañosa ya que hace énfasis en qué se puede hacer si se logran desarrollar ciertas capacidades mas no define el concepto en sí. No obstante, el esbozo inicial propuesto fue el anclaje del campo de investigación multidisciplinar que se mantiene latente; tres grandes tendencias nocionales se hacen evidentes tras la revisión de archivo sobre alfabetización visual como concepto: adquisición de competencias visuales, estrategias de enseñanza y promoción y difusión de ideas.

Uno de los primeros intentos por construir una definición unívoca de alfabetización visual se condensa en la tesis doctoral de Bacca (19900), quien por medio de la aplicación de la técnica Delphi, recolectó y analizó 88 acepciones de investigadores que entre 1984 y 1988 contribuyeron o hicieron parte de la *International Visual Literacy Association's Conferences and Journal.* Tras la sistematización de los datos obtenidos, el autor concluyó que la

alfabetización visual tiene como propósito estudiar los usos de lo visual, por consiguiente, lo visual son imágenes tanto perceptuales-mentales —estatuas, diseños, representaciones, proyecciones, reflejos sensoriales, oníricos, espectrales— como verbales —metáforas y descripciones— con las que se construyen significados. Agrega que la alfabetización visual al ser un campo de investigación que está en reformulación constante requiere del empalme permanente entre teoría y práctica para zanjar aquellas brechas interpretativas que pueden aparecer.

Esta investigación acoge los postulados de Messaris & Moriarty (2005), Stafford (2011) y Yenawine (2005) que sirven de indicio para una nueva acepción empírica de alfabetización visual. Como autora defino la alfabetización visual como un proceso de aprendizaje y enseñanza que tiene como finalidad propiciar la adquisición de herramientas teóricas y pedagógicas que permitan la identificación e interpretación de significados en los recursos visuales de diferente índole así como su repercusión sociopolítica. Al ser un ejercicio emergente y abierto, requiere de soportes teóricos y metodológicos de otros campos de estudio que favorezcan una comprensión más amplia y holística para interpretar visualmente.

La alfabetización visual, como proceso, implica tanto el reconocimiento de elementos teóricos y pedagógicos de los recursos visuales como la creación y uso de los mismos. Apodícticamente y en armonía con lo propuesto por Messaris & Moriarty (2005), la alfabetización visual "*opens up*

new forms of thinking, analyzing, and reasoning that can work in tandem, with the reading and writing skill of traditional literacy." (P.500). Y, es por ello, que la pregunta por la imagen, por la lectura de imágenes y por la alfabetización visual, es una pregunta circular y no lineal que posibilita movimiento entre teoría, reformulación y práctica y, además, proporciona un nuevo viraje en el quehacer docente al abrir espacios a nuevas alfabetizaciones.

El nexo entre alfabetización visual y humanidades —específicamente alfabetización visual-Lengua Castellana—se enmarca en la semiótica social. Ambos escenarios aún abiertos y en constante transformación se inclinan por el análisis sociocultural de los sistemas sígnicos. Mientras que la alfabetización visual como proceso se encarga de co-construir herramientas y desarrollar habilidades de lectura visual, la semiótica social proporciona marcos teórico- epistemológicos de análisis e interpretación. La existencia diádica de ambos campos en escenarios educativos promueve el dinamismo curricular en primera instancia —así como la renovación pedagógica— y expande las posibilidades de enseñanza y centra su atención en la revisión de textos visuales e incluso mediáticos.

2.5. Multimodalidad y texto multimodal

En el marco de la semiótica social el significado no depende solamente del texto escrito y su reactualización ocurre a través de la interacción social. La multimodalidad que lleva apenas treinta años en los diferentes circuitos académicos es un enfoque interdisciplinario que investiga los diversos modos

de expresión y sus combinaciones más allá del código lingüístico. Los desarrollos de este enfoque han sido llamativos durante la última década pues abordan de manera sistemática preguntas relacionadas con los cambios tecnológicos y sociales; a su vez, los estudios multimodales han generado conceptos y métodos propicios para análisis visuales, auditivos, sensoriales y de interacción entre otros.

Según Kress (2006), la multimodalidad es la confluencia de varios sistemas semióticos que construyen un significado y diseñan productos o eventos en contextos específicos; en esta misma línea Bateman, Hiippala, Wildfeuer (2017), añaden que la multimodalidad propende por la caracterización de aquellos modos semióticos cuyas combinaciones devienen en formas de comunicación efectivas y, por ello, Jewitt (2016), formula tres premisas clave que sirven de orientación a quienes se aventuran en el estudio de recursos multimodales: 1. el significado se produce con diferentes recursos semióticos y cada uno ofrece potencialidades y limitaciones, 2. la creación de significados ocurre por medio de conjuntos multimodales que coexisten y 3. quienes investigan procesos multimodales, requieren analizar la totalidad y no una fracción de todo el recurso semiótico.

2. 6. Libro álbum: una definición escurridiza

Las dinámicas de elitización vinculadas al acceso de libros permean, incluso, los materiales destinados a niños y niñas. Entre el siglo XVII y XVIII los intentos de acceso y divulgación de la cultura escrita fueron parte de

propósitos gubernamentales para zanjar las brechas entre "letrados" e "iletrados". La invención de la imprenta modificó las condiciones de impresión y difusión de contenidos en aquella época que eran asequibles solo a las clases altas. Tras modificaciones editoriales y disminución del costo diferentes grupos populares pudieron acceder a diferentes contenidos impresos.

El libro álbum como producto editorial es un invento reciente y goza de una gran acogida por su *simplicidad aparente.* Combina dos sistemas sígnicos y tanto las imágenes como el texto escrito posibilitan la lectura *in situ,* pero con frecuencia, la enseñanza del código alfabético predomina y con ella la instrumentalización de todo un artefacto pedagógico. A pesar de que el libro álbum como género es reciente y suele ser tipificado como novedoso, antes de su propagación, ya existían materiales que combinaban dos sistemas sígnicos diferentes también complementarios. Según Ana Garralón (2015) hay tres antecedentes del libro álbum en tanto estructura en la que coexisten texto escrito e imagen: *chapbooks*, *primerbooks* y *hornbooks*.

Los *chapbooks* fueron folletines de bajo costo que se repartían entre las clases populares con temáticas noticiosas, políticas y bíblicas; la línea editorial mutó al poco tiempo y el contenido frecuente fue el cuento infantil de tradición oral en el que convergieron textos e imágenes ilustrativas. Los *primerbooks*, por su parte, tenían como objetivo la enseñanza religiosa y eran también de distribución popular, contaban con grabados que, al igual que las

ilustraciones de los *chapbooks,* reforzaban el texto. Finalmente, los *hornbook* eran guías de aprendizaje alfabético que incluían nociones gramaticales y contaban con índices visuales.

El reparto de folletines dentro de las clases bajas fue el primer acercamiento al aprendizaje escolar no obligatorio ni estandarizado en el que se mezclaron imágenes y texto con el propósito de "hacer más fácil" la lectura. Suele ubicarse el inicio del libro álbum como objeto y género con la obra de Comenius, *Orbis Sensualium Pictu*s (1658). Autores como Durán (2000), Hanán (2007) y Ospina (2010) afirman que esta obra fue precedente para lo que años después sería catalogado como libro álbum; sin embargo, Garralón (2015), Nodelman (1988) y Salisbury & Styles (2015) niegan dicha afirmación al considerar que el libro de Comenius se asemeja más una enciclopedia ya que la finalidad era la difusión de nociones de Ciencias Naturales y Sociales y la imagen, en este tipo de texto, es representativa.

A pesar de que el libro álbum ocupa hoy numerosos estantes no existe un consenso sobre su definición; no obstante, en medio del alto número deacepciones se logran identificar pequeños cardúmenes de significado común. Barder (1976) considera el libro álbum como "texto, ilustraciones, diseño total y manifestación artística [...] que se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras" (p.1); Nodelman (1988) retoma el concepto de interdependencia de Bader y sugiere que los lectores leen imágenes y texto de manera casi que simultánea: las palabras e

imágenes por ende se complementan entre ellas, para autor el término 'ironía' describe la relación contradictoria que puede surgir entre palabras e imágenes. Para Sipe (1988) en el libro álbum tanto el texto como la secuencia de la ilustración estarían incompletos el uno sin el otro y es por ello que existe "una relación sinérgica en la que el efecto final depende no solo de la unión del texto y las ilustraciones, sino también de las interacciones o las transacciones percibidas entre estas dos partes" (p.99).

Por su parte, Díaz (2007), asegura que "el libro álbum se caracteriza por la unión de textos e imágenes en una relación cooperante, de manera que el texto no puede ser entendido sin las imágenes y viceversa" (p.160), la definición del autor es retomada por Ospina (2010) quien agrega que "un libro álbum es una perfecta conjunción entre palabras e ilustraciones. Ambos lenguajes son códigos independientes que se complementan de manera poética para crear nuevos sentidos más allá de lo textual y lo visual" (p.63). Si bien las afirmación anteriores recalcan la presencia de texto e imagen como interdependientes en la construcción de significados, son tan amplias que a la vez son ambiguas: el cómic, los fanzines, e incluso algunos posters perfectamente caben dentro de la estructura propuesta; las definiciones de ambos autores, por consiguiente, no son pertinentes.

La distinción entre libro álbum y libro ilustrado propuesto por la autora Sophie Van der Linden (2013) se centra en la caracterización de elementos físicos y narrativos de ambos artefactos: mientras que el libro

álbum es breve y texto e imagen son interdependientes, el libro ilustrado, es extenso y en él las imágenes rivalizan con el texto cuando de construcción de significado se trata pues su fin es meramente representativo. Nikolajeva & Scott (2006), consideran que el carácter único de los libros álbum se consolida en la combinación de dos niveles de comunicación: visual y verbal. Por medio de terminología semiótica, afirman que los libros álbum "se comunican por medio de dos conjuntos de signos separados, el icónico y el convencional" (p.1).

Ante la proliferación de múltiples significados esta investigación retoma la denominación propuesta por Nikolajeva y Scott (2016) quienes aseveran que el libro álbum se solventa a través de una interacción semiótica en el que texto e imagen se imbrican y la de Serafini (2014), quien asevera que los libros álbum son un ensamble multimodal a través del que se cuentan historias por medio de un lenguaje visual y escrito en diferentes estructuras. En última instancia, se retoma el planteamiento de Andruetto (2009), quien asegura que el epíteto de *infantil* para los libros álbum y otro tipo de literatura parte de ideas preconcebidas sobre lo que un niño o niña son y deberían leer además de obedecer a estrategias de mercadeo editorial que pretenden distribuir materiales "acordes" con rangos etarios.

2. 6.1. Relación texto - imagen, un vínculo indisociable

Una de las características predominantes de los libros álbum es el binomio texto-imagen. Diversos autores han investigado alrededor de esta

particularidad de trabajos que tienen como característica principal el mutualismo de dos sistemas sígnicos: alfabético y visual. La complementariedad que existe entre texto escrito e imagen pone al libro álbum en el escenario de lo multimodal ya que, en él, convergen dos modos de expresión distintos que crean significado. Las transacciones resultantes entre texto e imagen se solapan al momento de la construcción narrativa y requieren por ello ser analizadas con detenimiento.

Las investigaciones de Bateman (2012), Chiuminatto (2011), Nikolajeva y Scott (2000), Sipe (1998), Van der Linden (2013) y Van Leeuwen (2005) son el insumo para caracterizar las relaciones texto-imagen predominantes en los libros álbum y se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Síntesis relaciones texto-imagen presentes en libros álbum.

RELACIONES TEXTO-IMAGEN LIBRO ÁLBUM	
CONGRUENCIA	Texto y la imagen cuentan la misma historia .
CONTRAPUNTO	Texto e imagen cuentan historias diferentes pero tienen un núcleo común.
CONTRASTE	Texto e imagen difieren en términos de perspectiva a lo largo de la historia.
COMPLEMENTACIÓN	El texto complementa a las imágenes con elementos importantes de la historia y viceversa.
EXTENSIÓN	Texto e imagen brindan individualmente datos anexos a la historia inicial.
INTEGRACIÓN	Texto e imagen cuentan con un espacio individual pero en

	ocasiones se sobreponen al espacio del otro sistema.
SEGREGACIÓN	Texto e imagen ocupan territorios diferentes por lo cual deben ser vistos como pertenecientes a órdenes distintos.
SEPARACIÓN	Texto e imágenes están separados por un espacio vacío por lo cual son como similares en algunos aspectos y diferente en otros.
SUPERPOSICIÓN	Los marcos visuales de textos e imágenes pueden difuminarse y parte de la imagen puede romper el marco del texto y viceversa.

FUENTE: elaboración propia.

La recopilación de los elementos constitutivos anteriores son el epítome resultante de la revisión de los autores referenciados. Si bien, pueden existir otro tipo de relaciones entre texto-imagen, el resumen categórico que se presenta, es producto del contraste de fuentes en el cual se evidenció una serie de tendencias que son las que se mencionan y teóricamente delimitan uno de los focos principales para el análisis de libros álbum. A pesar de que son varias las relaciones que se hallaron, es clave enfatizar, que pueden no aparecer todas en los libros álbum y que dicha elisión no equivale a la baja calidad de los materiales seleccionados pues la contundencia de dichos libros dependerá de otros factores y no solo de uno.

2.7. Semiótica social: armazón y contexto

Los estudios sobre semiótica a lo largo del tiempo han consolidado varios hitos que dan cuenta de evoluciones tanto sincrónicas como diacrónicas; tanto las construcciones teóricas como metodológicas han

mutado con los años y evidencian la heterogeneidad de una disciplina que se mantiene vigente. Reconocer los antecedentes que cimentaron una nueva perspectiva de estudio es fundamental para comprender distancias y virajes. La categoría semiótica social, como eje de esta investigación, se sustenta en los aportes hechos por Hodge y Kress (1988) que surgen tras la reflexión de las obras de cuatro autores claves: Saussure (1945), Peirce (1974)[5], Voloshinov (2009)[6] y Halliday (1978). En este apartado se realizará una breve exégesis de la semiótica como disciplina hasta que se adhirió a una perspectiva social.

Uno de los primeros avances en el campo de la semiótica estuvo a cargo de lingüista suizo Saussure, quien es considerado, además, como el primer exponente en realizar una definición disciplinar. Las orientaciones teóricas del autor se enmarcan en el estructuralismo de inicios del siglo XX y, a pesar de que sus desarrollos semióticos no son concluyentes, la aproximación inicial que realiza en el *Curso de lingüística general* (1945) orientó los desarrollo disciplinares de la época. Para el autor, la semiótica es "una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social" (p.60). Aunque el lingüista nunca desarrolla una propuesta semiótica, ya que su obra conocida es póstuma, el bosquejo inicial tiene como interés el signo como armazón y no como estructura vinculada a un contexto social.

[5] Dado que la obra de Peirce fue póstuma, la fecha corresponde al año de la edición seleccionada mas no al tiempo en el que se desarrolló su construcción teórica puesto que, cronológicamente, fue contemporáneo de Saussure

[6] El año corresponde a la edición mas no a la fecha de publicación de la obra.

Como respuesta a los desarrollos estructuralistas de Saussure, Peirce construye una propuesta semiótica lógica de corte pragmatista que demarca los linderos modernos de la filosofía del lenguaje. Según el filósofo estadounidense en su obra *La ciencia de la semiótica,* la semiótica es "la doctrina de la naturaleza esencial encargada de estudiar las verdades fundamentales de la semiosis humana" (Pierce, 1974, p.21). Para el autor los procesos de significación ocurren a través de procesos triádicos en estructuras tricotómicas y es por ello que para el autor la significación es una forma de terceridad.

Voloshinov en *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* (2009), realiza una crítica al desarrollo de la obra de Saussure al considerar que los presupuestos del autor respecto al signo se sintetizan en catalogaciones dicotómicas que marcan un adentro y un afuera y, que además, no posibilitan la comprensión total del armazón sígnico en concordancia con el marco social en el que se crean y distribuyen los signos. En contraste, la semiótica desde este enfoque, está estrechamente relacionada con la ideología, pues los signos son inherentes a ella y lo ideológico posee un inciso semiótico; además, la noción dialógica propuesta por Peirce, vuelve a retomarse, desde una variable colectiva y social en donde el signo no es un ente aislado ni arbitrario.

Todo sistema sígnico es a su vez ideológico y de acuerdo con Voloshinov representa, reproduce y sustituye una serie de variables que dan significación al recurso semiótico. Por ello, signo e ideología son

indisociables. Además, el autor ruso, asegura que todo signo "se estructura a través del proceso de interacción y las formas del signo están determinadas tanto por la organización social de los hombres como por las condiciones inmediatas de interacción y, en cuanto cambian las formas, cambian los signos." (Voloshinov, 2009, p.44). El valor y significado semiótico por lo tanto no es estático y, aunque el recurso pueda ser el mismo, dependerá del contexto en el que emerja.

En la misma línea de la propuesta de Voloshinov, Michael Halliday, en *El lenguaje como semiótica social* (1978), sugiere que los recursos semióticos están determinados por la forma en que las personas los utilizan para crear significado en concordancia con las funciones sociales en las que son requeridos. Sostiene que cada signo cumple simultáneamente tres metafunciones: ideacional, que expresa una idea sobre el mundo; interpersonal que coloca a las personas en relación entre sí y textual que forma conexiones con otros signos para producir un texto coherente. La Gramática Sistémico Funcional de Halliday está orientada a identificar las herramientas comunicativas que se usan para producir significados y hace énfasis en el componente interactivo de la intervención.

La transición y reflexión entre las obras de Saussure (1945), Pierce (1974), Voloshinov (2009) y Halliday (1978) concluyen en una nueva arista en el campo de estudios semióticos. En este punto, la semiótica social es apenas un bosquejo realizado por los dos últimos autores que responden

críticamente a los presupuestos estructuralistas y lógicos que consideran el signo como una estructura a descifrar y omiten la injerencia ideológica en las prácticas sociales de construcción y lectura sígnica. Dos autores son importantes en la consolidación de la semiótica social como disciplina en constante actualización: Robert Hodge y Gunther Kress.

Ambos semiotistas realizan una reflexión consistente sobre los cuatro hitos mencionados y erigen un constructo teórico que amplía el campo de investigación y demuestra cómo la semiótica puede integrarse al análisis social del poder, en el marco de la ideología, el género y la clase, entre otros temas. En *Social Semiotics* (1988) ambos escritores retoman los planteamientos de Voloshinov (2009) y Halliday (1978) para enfatizar que un enfoque semiótico actual debe propender por entender y analizar las relaciones y procesos sociales en los que están inmersos los signos. Los signos, por tanto, no sólo están vinculados a una corriente ideológica, sino que contienen implicaciones que se determinan mediante su estructura, organización e interacción, es por ello que el armazón requiere del contexto y viceversa.

Hodge y Kress (1988) argumentan que "*semiotics offers the promise of a systematic, comprehensive and coherent study of communications phenomena as a whole, not just instances of it.*" (p.1). Es de conocimiento general que la semiótica estructuralista enfatiza, valga la redundancia, en la estructura que soporta los signos y obvia las funciones y usos sociales del sistema semiótico

así como sus interrelaciones en la práctica social y los factores que determinan motivación, orígen, destino, forma y sustancia. El énfasis es el sistema y el producto, no su conexión con contextos sociales y mucho menos los participantes.

Si bien la semiótica social retoma conceptos de la semiótica clásica, es claro que no los usa de manera prescriptiva ya que el énfasis de esta corriente se centra en la acción social, el contexto y el uso, más que en la descripción de esquemas y recursos. Hodge y Kress (1988) retoman los postulados de Marx y desarrollan el concepto de conciencia de sí y para sí desde una vertiente semiótica. La constitución en tanto sistema, adherido al papel histórico que desarrollan los signos, son clave dentro de un panorama semiótico puesto que armazón y acción se convierten en indisolubles. De manera tal que la *conciencia* desde la postura semiótica de ambos autores es: "*full set of semiotic processes with agents, objects and forces derived from the material and social world and only to be understood from that basis.*" (p.2). Una doble vía se desprende desde una mirada marxista: la comprensión de la existencia de un armazón y el entendimiento de la posición, configuración y situación histórica de dicho armazón.

Tanto para Hodge como para Kress (1988), la semiótica social:

is primarily concerned with human semiosis as an inherently social phenomena in its sources, functions, context and effects. It is also concerned with the social meanings constructed though the full range of semiotic

forms, though semiotic text and semiotic practices, in all kind of human society at all periods of human history (p.261).

Uno de los intereses actuales de la semiótica es la investigación sincrónica y diacrónica alrededor de la construcción de significados que se establecen socialmente y se fabrican a través de una amplia gama de recursos y prácticas semióticas insertas en diferentes tipos de comunidad. Una de las grandes ventajas de esta nueva perspectiva teórica es el afianzamiento de redes interdisciplinares y análisis no parcializados. Dos décadas después, Van Leeuwen (2005) afirma que la semiótica social es una práctica que está orientada por la observación y el análisis e insta a *"to opening our eyes and ears and other senses for the richness and complexity of semiotic production and interpretation, and to social intervention, to the discovery of new semiotic resources and new ways of using existing semiotic resources"* (p.89).

De manera concluyente, la semiótica social en la actualidad no es un campo de investigación cerrado ni un pastiche convertido en manual. La transición de la definición de una disciplina que está en boga y a la cual se adhiere esta investigación, pone de manifiesto que el armazón como un conjunto de piezas o elementos que sirven como soportes no son lo único importante cuando de análisis semiótico se trata. Las propuestas teórico metodológicas de Hodge & Kress (1988) y Van Leeuwen (2005) se soportan en uno de los intereses actuales de las ciencias sociales: la

multidisciplinariedad y los análisis cualitativos rigurosos que indagan por la comprensión de los procesos comunicativos a través de los recursos semióticos en contextos vivos y particulares. En el caso específico de este trabajo, el análisis sociosemiótico del libro álbum se centra en la investigación de la elección y despliegue de los medios y recursos semióticos que lo componen y moldean los significados que se enmarcan en planos y complejos ideológicos.

2. 7.1 Mínimos fundantes en semiótica social

Cada disciplina cuenta, según sus intereses, con mínimos que se convierten en indispensables para enmarcar los linderos teóricos. La semiótica social como campo de estudio vigente y que emerge como respuesta a la semiótica estructuralista, ha construido a los largos de los años una serie de conceptos mínimos que se esbozaron en los trabajos de Hodge y Kress (1998) y Van Leeuwen (2005) y sirven de mapa para la investigación que se desarrolla y se recopilan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Agrupación de elementos semiótico-sociales

MÍNIMOS SEMIÓTICO SOCIALES	
ELEMENTOS SEMIÓTICO SINTÁCTICOS	
RECURSO SEMIÓTICO	En contraposición de la denominación estructuralista de signo, los recursos semióticos, son acciones materiales y artefactos que utilizamos con fines comunicativos, ya sean producidos fisiológica o tecnológicamente. Cuentan con un potencial de significado basado en sus usos pasados y un conjunto de recursos de usos posibles que se actualizan en contextos sociales concretos donde su uso está sujeto a

	alguna forma de régimen semiótico.
MENSAJE	Unidad mínima de significado.
MODO	Conjunto organizado de propiedades que tienen en común los recursos semióticos y crean significados a partir de convenciones acordadas y proporcionadas por una comunidad de usuarios.
MODALIDAD	Recursos materiales de expresión pictórica (color, detalle de presentación, profundidad paleta tonal) que proporcionan un aproximación mimética de la imagen. **Modalidad sensorial alta:** uso de colores altamente saturados en las imágenes que se asocian con el referente primario **Modalidad sensorial medida:** uso de colores pasteles o de media saturación cromática. **Modalidad sensorial baja:** uso monocromático en las imágenes.
CAMBIO SEMIÓTICO	Rastreo a través de cual se identifican las mutaciones de uso de los recursos semióticos que se actualizan
FUNCIÓN SEMIÓTICA	Capacidad de crear representaciones semióticas para que podamos comunicarnos unos con otros.
REGLAS SEMIÓTICAS	Caja de herramientas que demarcan principios dirigen acciones semióticas. No son imposiciones y están abiertas a los cambios según el uso.
GÉNERO	Patrones regulares de elecciones semióticas en objetos comunicativos multimodales y eventos pertenecientes comunidades y culturas específicas.
ELEMENTOS SOCIALES	
COMPLEJO IDEOLÓGICO	Conjunto funcional de versiones contradictorias que carecen de *conciencia* y tienen como finalidad restringir el comportamiento a través de una estructura que condiciona una versión de la realidad que se difunde y tiene incidencia en las acciones sociales.

ESQUEMA IDEOLÓGICO	Marco social bajo el cual se desarrolla el fenómeno semiótico.
FENÓMENO SEMIÓTICO	Acontecimiento que involucra recursos semióticos. Cuenta con un doble rango de significación: social y referencial e implica la participación de productores/receptores y significantes/significados dentro de una relación significativa.
PLANO SEMIÓTICO	Contexto mimético en el que ocurre el fenómeno semiótico. La interacción fenómeno-plano es indispensable para la construcción de significados homogéneos y heterogéneos.

FUENTE: elaboración propia.

La construcción del marco teórico esbozado en las páginas anteriores tuvo como propósito evidenciar los vórtices que pueden constituir una incipiente Teoría Fundamentada sobre la alfabetización visual cuyo foco de análisis es el libro álbum desde una perspectiva social de la semiótica. Mirar, por consiguiente, en la línea pedagógica libertaria propuesta por Silvio Gallo (2012), involucra la posibilidad de escoger y la responsabilidad tanto por el acto como por las consecuencias. Esta investigación educativa propende por el mirar como posibilidad de lectura textual a través de una propuesta teórica pedagógica y política que pretende afianzar el reconocimiento de *otro* que ha estado velado históricamente y favorecer así la construcción alternativa de significados en las aulas de clase.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene como propósito evidenciar el soporte metodológico en el que se basa esta investigación. Parte de un enfoque interpretativo cualitativo y decanta en Teoría Fundamentada —de ahora en adelante TF— con miras a evidenciar los hallazgos encontrados en capítulos anteriores que dan cuenta de los elementos teóricos y pedagógicos pertinentes para realizar el proceso de lectura de libros álbum.

3.1 Ruta de embarque

Las contribuciones realizadas por Kuhn (2007) en el campo epistemológico marcaron un rumbo importante para el desarrollo de la ciencia. Para el filósofo norteamericano, un paradigma, es un arquetipo que suministra modelos y soluciones reconocidas por una comunidad científica; la legitimidad paradigmática es vigente hasta que las herramientas de análisis sean suficientes para explicar el fenómeno. En el marco de esta investigación, el paradigma orientador es el interpretativo que se nutre de corrientes como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la antropología y etnografía y surge como respuesta a las limitaciones del positivismo del siglo XIX e inicios del XX que permeó tanto las Ciencias Sociales como el campo educativo.

Según González-Monteagudo (2001) el paradigma interpretativo se caracteriza por ser correlacional no taxonómico ni fragmentario. Las investigaciones que tienen asidero en el paradigma mencionado propugnan por la comprensión sistémica de los sentidos y significados que se construyen en ámbitos específicos; el contexto se convierte en indispensable al momento de realizar ejercicios de interpretación y comprensión puesto que es el soporte material de los acontecimientos que ocurren. El investigador que se adhiere a este paradigma busca comprender los significados y acciones que circulan mas que emitir un dictamen.

En asociación con el paradigma interpretativo, la metodología que se usa en esta investigación es de corte cualitativo. En concordancia con lo propuesto por Vasilachis (2009) la investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso de indagación constante a través del cual se intenta dar sentido de manera holística a situaciones concretas por medio de la recolección de datos empíricos. Se soporta, además, en la tríada complejidad-detalle-contexto. Para la autora, tres componentes son imprescindibles cuando se realiza investigación cualitativa: datos, extraídos mediante etnografía, entrevistas o análisis de archivo; procedimientos analíticos e interpretativos, que conducen a formulaciones teoréticas; y, por último, construcción de memorias o archivos para posterior lectura y debate.

El último enlace del marco metodológico es el diseño y corresponde a la Teoría Fundamentada (TF). La TF es la concurrencia de dos tradiciones

intelectuales pertenecientes a la sociología norteamericana: la de Glaser, sustentada en la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld junto con la teoría de alcance medio de Robert K. Merton; y, la de Anselm Strauss, influenciado intelectualmente por Robert Park, cuyo soporte fue Georg Simmel y el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer.

La síntesis de ambas corrientes desemboca en una metodología general que permite el desarrollo de teoría sustentada en la información que sistemáticamente se recoge y analiza. Según Dick, citado por Soneira (2009) "la tarea del investigador es la de comprender qué está pasando y cómo los actores manejan los roles" (p.161).

3.2 Referentes conceptuales de la Teoría Fundamentada

Uno de los traspiés recurrentes para quien se enfrenta a la TF por primera vez es la apropiación de elementos centrales, por ello, Soneira (2009), elabora una síntesis de las categorías fundamentales a tener en cuenta para ejecutar el diseño metodológico y se esbozan a continuación.

- **Conceptos**: etiquetamiento o *labeling* de hechos, eventos o fenómenos.
- **Categoría**: clasificación de los conceptos que se realizan a través de comparación e integración. La categoría incluye los conceptos.
- **Codificación:** procesamiento y análisis de datos.
- **Propiedades**: atributos o características correspondientes a una categoría.
- **Dimensionalización**: división de una propiedad en sus dimensiones.

- **Hipótesis**: respuestas emergentes y provisionales en relación con las categorías.
- **Proposición**: enunciado que expresa relación entre dos o más categorías.
- **Sensibilidad teórica**: atributo de discernimiento y habilidad de dar sentido a los datos, de comprender y separar.

Metodológicamente la TF se sustenta en la comparación constante y el muestreo teórico. A través de ambos procedimientos se recoge, codifica y organizan datos de manera simultánea que permiten generar una teoría; la finalidad no es demostrar la viabilidad de una teoría sino evidenciar que es plausible. Para conseguir tal fin se realizan dos procedimientos simultáneos: *ajuste*, que incluye categorías de análisis que son afinadas de manera constante y surgen a través de la recolección de datos y son fácilmente aplicables; *funcionamiento*, que evidencia la pertinencia de categorías y su capacidad para explicar el fenómeno.

El armazón que sustenta la TF está compuesto por técnicas y procedimientos a partir de diferentes tipos de codificación: abierta, selectiva y axial. Además, incluye el uso constante de métodos de comparación y muestreo teórico, Strauss y Corbin, citados por Soneira (2009) denominan al ejercicio diádico anterior «paradigma» o «paradigma de codificación» ya que soporta una serie de elementos primordiales para realizar análisis

interpretativos. Sintéticamente los elementos constitutivos de los paradigmas desde la TF son: a) condiciones causales, b) fenómeno, c) contexto, d) condiciones intervinientes/ estrategias de acción/intervención, e) consecuencias.

Tabla 4

Taxonomía Teoría Fundamentada

PROCESO ANALÍTICO DE DATOS EN TEORÍA FUNDAMENTADA	
ELEMENTO	**DESCRIPCIÓN**
CODIFICACIÓN ABIERTA	Determinar categorías a partir de la información recolectada; cada categoría cuenta con propiedades y/o subcategorías y a través de este proceso la información es dimensionalizada.
CODIFICACIÓN AXIAL	Reconocimiento de patrones que permiten coligar e identificar la información obtenida por medio de procesos lógicos y categorías centrales.
CODIFICACIÓN SELECTIVA	Selección de una categoría central que se relaciona con las subcategorías. Incluye proposiciones e hipótesis que surgen cuando se genera una línea narrativa.
CONDICIONES CAUSALES	Condiciones que influyen en el fenómeno analizado y se nutren de marcadores discursivos y lógicos para soportar el acontecimiento.
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	Acciones y/o interacciones que se desprenden del fenómeno central dentro de condiciones determinadas.
CONTEXTO Y CONDICIONES INTERVINIENTES	Condiciones que influyen en las estrategias.
CONSECUENCIAS	Resultado de las estrategias de acción.

MATRIZ CONDICIONAL	Diagrama que ilustra las condiciones socioculturales del fenómeno investigado.

FUENTE: elaboración propia.

Recolectar, codificar, analizar, clasificar e interpretar son acciones que hacen parte de la columna vertebral de la TF y están latentes a lo largo de todo el proceso investigativo; operativizar el volumen de información que se desprende de estos procesos es posible gracias a creación de memos. En TF son cuatro los tipos de memos: metodológicos, teóricos, analíticos y descriptivos. Los memos metodológicos sirven para organizar ideas de los procesos de muestreo, recolección y análisis de datos; por su parte los teóricos soportan la teoría que se va gestando mientras se afina y contrasta, además proporciona información sobre códigos, categorías y relaciones que conducen al investigador a análisis más abstractos que contribuyen a la creación teórica; los analíticos abarcan reflexiones investigativas como la saturación teórica y el rigor de estudio; finalmente, los descriptivos recogen observaciones y reacciones durante la investigación.

Como diseño metodológico, la TF, se consolidó a través de la unión de dos corrientes sociológicas y obtuvo su mayor reconocimiento en el campo de la medicina; sin embargo, trascendió hasta ubicarse en las ciencias sociales y convertirse en una metodología que gesta grandes contribuciones incluso en escenarios educativos. Es una de las estrategias de investigación cualitativa

más usadas y en convergencia con otras herramientas de recolección de datos como la entrevista, la observación, el análisis documental y el *focus group*, puede conducir a una teoría robusta que explique las hipótesis investigativas propuestas, ensanche caminos teóricos que no han sido del todo explorados y contribuya a la renovación teórico-metodológica.

3.3 Teoría y acción: constatación a través de los datos

Una de las premisas principales de la TF es la comparación constante y el muestreo teórico. En los capítulos precedentes se puede evidenciar que se han realizado dos de las tres codificaciones propuestas en el modelo reseñado en este capítulo. La codificación abierta emerge de la revisión de archivo que, de manera concluyente, da cuenta de una serie de tendencias que legitiman la investigación que se desarrolla, al poner en evidencia la inexistencia de una teoría que posibilite la lectura visual de libros álbum desde una perspectiva semiótico social.

La agrupación de las investigaciones revisadas abrió paso a la codificación axial que arrojó como resultado tres tendencias claves: estrategias lectoras, creación de libros álbum y lectura de imágenes. Si bien las investigaciones insertas en la última categoría podrían asemejarse a la investigación actual, distan al enfocarse en textos visuales como caricaturas, cómic e imágenes multimodales y no en los libros álbum, núcleo de este trabajo. Además, aunque las orientaciones teóricas y metodológicas ubican los recursos visuales en un marco social, los análisis desarrollados se realizan

desde una perspectiva estructuralista de la semiótica, por cual, existe una divergencia entre lo enunciado teóricamente y el desarrollo analítico; sin embargo, los trabajos referenciados son un punto de partida que orientan el *maremágnum* de información extraída en el primer proceso de codificación.

El tercer proceso de codificación, nominado como selectivo, está anclado al desarrollo del marco teórico que orienta las categorías de análisis que son puntos clave en la construcción teórico-metodológico de esta etapa y se adhieren a los elementos teóricos y pedagógicos a tener en cuenta al momento de realizar una lectura visual de libros álbum y que son parte de los objetivos de la investigación en curso.

3.4 Etiquetado y codificación constante

Las etiquetas dentro de la TF funcionan como piezas estructurantes para la clasificación teórica y preparan al investigador para la etapa de escritura teórica y análisis de resultados. Las categorías en este punto están saturadas y los memos que se utilizaron para nominar inicialmente, tienen como fin, evidenciar la clasificación conceptual realizada. La codificación selectiva será entonces el proceso mediante el cual se generan una serie de núcleo comunes que permiten unir tanto los códigos como las unidades de análisis alrededor de una única línea narrativa. A continuación se presenta la organización contingente de la investigación en curso.

Tabla 5

Clasificación de núcleos comunes investigativos.

PREGUNTA	CATEGORÍA	CÓDIGOS	UNIDAD DE ANÁLISIS (UA)	COMPONENTES DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS
¿De qué manera el análisis de la estructura formal de la imagen, permite su lectura y conduce a la alfabetización visual a través de la lectura de libros álbum?	Alfabetización visual.	C1: Lectura como proceso social	UA 1: Lectura de imágenes	1. Identificación de la imagen como texto. 2. Reconocimiento del texto multimodal. 3. Comprensión de la cultura visual.
	Libro álbum	C2: Literatura *infantil*	UA 2: Evolución libro álbum UA3: Consenso de significados UA 4: Sistemas sígnicos	1. Explicación histórica del libro álbum como artefacto pedagógico. 2. Aproximaciones a las diferentes acepciones. 3.Reconocimiento de las relaciones texto-imagen.
¿Qué aspectos teóricos son relevantes para el desarrollo de procesos de lectura de imágenes y alfabetización visual?	Semiótica social	C3: Armazón y contexto	UA 5: Cambios paradigmáticos UA 6: Mínimos fundantes	1. Identificación diferencias entre semiótica estructuralista y social. 2. Caracterización de los elementos teóricos que componen un recurso visual.
¿Qué aspectos pedagógicos y didácticos son		C4:	U7:	1. Selección elementos teóricos y pedagógicos relevantes en la

relevantes para el desarrollo de procesos de alfabetización visual y lectura de imágenes en libros álbum?	Secuencia didáctica	Actividad de aprendizaje	Elección elementos teóricos y pedagógicos	lectura de imágenes y procesos de alfabetización visual. 2. Diseño secuencia didáctica.

FUENTE: elaboración propia.

El esquema anterior es la síntesis de la codificación axial del capítulo anterior que deviene en selectiva y arroja como resultado la emergencia de directrices analíticas que se retoman en el capítulo siguiente.

3.5. Categorías y subcategorías de análisis

Uno de los soportes de la TF es la consolidación de categorías y subcategorías de análisis que se desprenden de la saturación teórica; el ejercicio arquitectónico de consolidar categorías se configura como posibilidad teórica para futuras investigaciones y se dividen en elementos teóricos y pedagógicos. Los elementos teóricos compilan recursos sintácticos, de reconocimiento sociosemiótico y compila además las relaciones texto imagen. A pesar de que se aglomeran todas en categorías fijas, es preciso aclarar que es probable que en futuras investigaciones solo aparezcan algunas de acuerdo con la riqueza temática y editorial del libro álbum seleccionado.

3.5.1 Elementos teóricos y pedagógicos para la lectura de libros álbum

Uno de los objetivos de esta investigación es determinar y caracterizar los elementos teóricos y pedagógicos relevantes para el proceso de lectura de imágenes que posibiliten la alfabetización visual, así que conforme a lo anterior, se exponen a continuación los elementos seleccionados.

3.5.1.1 Elementos teóricos

Los elementos seleccionados son aquellos que de acuerdo a la saturación y contraste teórico del capítulo anterior resultan propicios para el objetivo general de esta investigación que es el análisis de la estructura formal de la imagen a través de los elementos constitutivos. Por consiguiente, por medio de una taxonomía se presentan dichos elementos.

Los elementos de reconocimiento sintáctico son aquellos que incluyen tanto las reglas como principios a través de los cuales se constituye un recursos visual y se dividen en elementos materiales —portada, contraportada, guardas, formato—, elementos de diseño gráfico —doble página, tensión verticalidad- horizontalidad, simultaneidad visual, tipografía — y elementos pictóricos—punto, línea, soporte, perspectiva, textura, elementos decorativos, composición, modalidad—; semióticamente, los elementos se dividen en semióticos —recurso semiótico, mensaje, modo, cambio semiótico, función semiótica, regla semiótica, género— y sociales —complejo ideológico, esquema ideológico, fenómeno semiótico y plano mimético— y, finalmente, están las relaciones texto imagen que pueden ser

de congruencia, contrapunto, contraste, complementación, extensión, integración, redundancia, segregación, separación o superposición.

3. 5. 1. 2 Elementos pedagógicos

Los elementos pedagógicos de la lectura de libros álbum se condensan en las decisiones didácticas que el docente decida utilizar para iniciar la discusión alrededor del tema a trabajar en clase. En el caso de esta investigación, parte de los elementos pedagógicos se resumen en la propuesta didáctica que constituye la tercera parte del cuarto capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La visión es siempre una cuestión del "poder de ver"
y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras.
¿Con la sangre de quién se crearon mis ojos?

Donna Haraway.
Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza.

Las páginas precedentes compuestas tanto por los antecedentes investigativos como por el marco teórico y metodológico y son un tramo de la columna vertebral de esta disertación que se complementa con el análisis de este capítulo que se divide en dos partes: análisis sociosemiótico del libro álbum *Eloísa y los bichos* (2009) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng en la edición de Babel Libros que pretende demostrar arquitectónicamente la plausibilidad de la teoría que se ha descrito previamente y una propuesta pedagógica expuesta a través de una secuencia didáctica.

4.1. Marcos y vértices: reconocimiento sintáctico

En correspondencia con el etiquetado y codificación de las categorías de análisis expuestas en apartado anterior, la lectura del libro álbum de Buitrago y Yockteng (2009) se realizará desde una perspectiva sociosemiótica que tendrá en cuenta elementos sintácticos, sociosemióticos y evidenciará la relación texto-imagen que aparece.

El autor colombiano Jairo Buitrago y el ilustrador peruano Rafael Yockteng son los autores de *Eloísa y los bichos* (2009), obra que fue

galardonada por el Banco del Libro de Venezuela y por la *Internationale Jugendbibliothek* de Múnich que la incluyó en el catálogo *White Ravens* en el que se publican 200 títulos procedentes de 59 países escritos en 38 lenguas diferentes. El análisis de la obra citada incluye la consideración de los elementos materiales del álbum que configuran parte de la estructura narrativa, como lo afirma Van der Linden (2013).

La obra *Eloísa y los bichos* (2009), edición de Babel Libros, cuenta con diecinueve páginas dobles en formato cuadrado que mantienen la tensión verticalidad-horizontalidad y favorecen la aproximación visual y sucesión narrativa. En la portada del libro la información se distribuye textual y visualmente, el título aparece en la parte superior derecha en tipografía palo seco — fuente de todo el texto— y los personajes se distribuyen visualmente tanto en la portada como en la contraportada. Las líneas utilizadas por el ilustrador son rectas y continuas: los contornos de cada uno de los personajes son continuos por lo que no deben completarse a través de abstracciones. La modalidad cromática se caracteriza por ser media y no saturada en gamas de colores fríos que, en algunas páginas, se asemejan a tonos pasteles. Hay un paratexto en la contraportada que da inicio a la narración: «**Soy un bicho raro, lo reconozco**».



FIGURA 2. Identificación cromática portada y contraportada

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)

Existe un juego irónico entre el paratexto y el título: mientras que en el paratexto se recalca a través de la primera persona del singular que Eloísa es parte de un conjunto bichos, en el título se evidencia contrariedad ya que nominalmente se aparta del conjunto; este ejercicio dialogal abre paso a la identificación del otro a través de pequeños guiños que se evidencian en el análisis. Las guardas que aparecen en el texto citado también cumplen con un papel importante y constituyen parte de la transición del relato.



FIGURA 3. Guarda inicial

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 4. Guarda final

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009).

Las figura 3 y 4 comparten recursos visuales que se leen como idénticos; sin embargo, las fotografías que aparecen en la guarda inicial recopilan información parcial de la historia que se complementa con las guardas finales.



FIGURA 5. Contraste guarda inicial y final.

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009).



FIGURA 6. Contraste dos guarda inicial y final.

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 7. Reconocimiento personajes guarda inicial y final

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)

A través del contraste entre portada, contraportada y guardas es posible reconocer a los personajes que componen el núcleo familiar de la historia y para ello, los autores usan metáforas prosopopéyicas y antropomórficas de corte visual para dilucidar la totalidad del álbum fotográfico expuesto. Tal y como se logra evidenciar en la portada, anatómicamente Eloísa es identificable como un humano leído normativamente, como femenino, tanto por sus características físicas como por las prendas que usa asociadas al rol de género que se le imprime a la protagonista. Dos personajes importantes en las guardas adquieren forma de bichos: el coleóptero —escarabajo— que ocupa parte de la portada y la contraportada y que por inferencia y comparación es el padre de Eloísa, nexo se construye tanto por los cambios físicos como por las características tonales que mantiene.

Por su parte, la antófila —abeja— que sobrevuela a Eloísa en la portada es la madre; la figura 6 que es un contraste entre la guarda final e inicial hace evidente lo anterior: el padre de Eloísa es anatómicamente humano y aparece junto a una abeja en la guarda inicial, mientras que en la

final la situación cambia: el padre toma forma de escarabajo y la madre adquiere forma humana. Ocurre algo similar en el vínculo madre-hija en la guarda inicial: en una de las fotografías aparece una abeja abrazada con Eloísa mientras que en la guarda final, Eloísa adquiere forma de lepidoptera —mariposa— y es su madre quien se representa humanamente. La inferencia respecto a Eloísa como mariposa se extrae del contraste de la comparación de una de las fotografías de la guarda inicial y final: en la primera, Eloísa usa un vestido enterizo de color verde y sostiene un balde y en la misma fotografía pero en la guarda final, adquiere la forma de mariposa. El cotejo que existe en la figura 7 devela a tres personajes más: un quilópodo —ciempiés— y dos grillidos —grillos— que cambian prosopopéyica y antropomórficamente entre las imágenes que se comparan.

Tal y como se demostró en capítulos anteriores la comparación constante de información recopilada hace parte de los componentes cumbres de la TF, aunque en ocasiones se obvie la lectura de portada, contraportada y guardas es evidente que la elisión de estas páginas conduce a la omisión de construcciones narrativas que están presentes en la trama. Sí, Eloísa es un bicho raro, pero sus padres también lo son, así como lo son los habitantes del territorio en el que transcurre la historia. Los cambios miméticos que aparecen a lo largo de la historia son componentes claves para entender la relación *yo-otros-yo* que se plantea desde el inicio.

4.3 Muros y flujos: esquemas ideológicos, semióticos y relaciones texto-imagen

No había habido en el mundo nada más importante que el muro.

Al igual que todos los muros era ambiguo y bifacético.

Lo que había dentro, o fuera de él, dependía del lado en que uno se encontraba.

Ursula K. Le Guin.
Los desposeídos.

No Human Being Is Illegal.
Aviva Chomsky.

They Take Our Jobs!

Durante más de 4.000 años los seres humanos han construido muros e incluso a través de premisas falaces han logrado aseverar que una de las construcciones más vetustas compuesta en su totalidad por piedra caliza logra ser vista desde la Estación Espacial Internacional. Muros que son íconos paradigmáticos de la frontera, frontera que se construye mediante límites simbólicos, lingüísticos, culturales y urbanos que suelen agruparse y, convertirse, en mixtura para demarcar un adentro y un afuera. Representaciones cartográficas modernas que por medio de arbitrariedades geopolíticas soportan a través de límites geográficos categorías cada vez más resquebrajadas como «Estado», «Nación», «Patria» y "seguridad".

La migración, como proceso que incluye movimiento y pendulaciones en ocasiones perpetuas ha sido uno de los fenómenos más antiguos que involucra a diferentes comunidades; sin embargo, es a partir del siglo XX en el marco de las sociedades liberales globalizadas, que empieza a ser más evidente tanto el proceso migratorio como la edificación de muros que determinan fronteras. Wendy Brown (2010) en *Walled States, Waning Sovereignty,* analiza la proliferación de muros internacionales que han aparecido en las últimas décadas; para la autora, la construcción de muros refuerza las nociones de soberanía e identidad que se asocia con los Estados nacionales.

Según Brown (2010), "the new nation-state walls are part of an ad hoc global landscape of flows and barriers both inside nation- states and in the surrounding postnational constellations, flows and barriers that divide richer from poorer parts of the globe"(p.38). Los muros al constituir fronteras tendrán como fin abrir paso a relaciones dialécticas que determinan quiénes pueden contar con el estatus de ciudadanos *legales* en territorios específicos —además de aislar a ciertas poblaciones—; sin embargo, ¿qué ocurre cuando quien cruza el muro y, desde adentro divisa la frontera, logra instalarse en espacios de socialización colectiva? Tras miles de flujos migratorios las escuelas se enfrentan a una variedad poblacional que incluye, sin lugar a dudas, a migrantes.

Para Aviva Chomsky (2018) la migración es el movimiento de humanos de un área a otra e implica cruzar fronteras estatales establecidas y reguladas por los gobiernos territoriales involucrados, además, asevera que el uso del epíteto "ilegal" marca estereotipos y establece jerarquías entre ciudadanos de primera y segunda clase. Chomsky (2014) añade además que las sentencias legislativas que determinan la legalidad o ilegalidad del migrante se encuadran en una perspectiva de clase y raza que propicia concesiones a individuos que habitan el norte global y crea laberintos y obstáculos para latinoamericanos, por ejemplo.

Para Martina Fittipaldi (2015) el uso de textos literarios en la escuela cuya temática sea la migración es relevante en tanto permite establecer diálogos identitarios. Suárez Orozco citado por Fittipaldi (2015) señala la existencia de tres clases de adaptación que configuran las identidades de los sujetos migrantes: *huída étnica*, proceso mediante el cual el individuo se identifica completamente con la cultura a la que llega, al punto de reproducir modos de comportamiento sin crítica alguna que genera distancias simbólicas entre la comunidad inicial y la actual; *oposición activa* que implica tomar distancia de la cultura referente por miedo a abandonar la identidad propia y en ocasiones aceptarla por compromiso y *transculturación* cuyo eje es el reconocimiento y vinculación a los diferentes códigos culturales que existen en un mismo espacio.

Los libros álbum suelen constituirse por medio de dos sistemas sígnicos que se complementan al momento de configurar una estructura narrativa. En *Eloísa y los bichos* (2009), la presencia del muro no es físicamente evidente; sin embargo, aparece de manera simbólica y se enuncia de forma lingüística. Para iniciar, el título está compuesto por un sustantivo propio y uno común que se unen por medio de una conjunción copulativa cuyo fin es reunir en una sola unidad funcional dos elementos. Eloísa es el *yo* que tiene nombre a pesar de oficiar como extranjera, mientras que los otros, no tienen nombre propio y se reconocen a través de un genérico. Como se mencionó anteriormente, existe un juego irónico entre el paratexto de la contraportada y el título: Eloísa a pesar de existir nominalmente, también se reconoce como los *otros*, los bichos. De acuerdo con Nikolajeva & Scott (2001), el uso de sustantivos nominales en el título es frecuente en tanto proporciona al lector un punto específico de anclaje y recordación que funciona para identificar de manera explícita al protagonista.

En la obra, existen también marcadores deícticos anafóricos de posición geográfica que se evidencian en las locuciones *«No soy de **aquí**»* y *«Es verdad que no nací **aquí**... pero en **este** lugar aprendí a vivir»* que señalan un punto de referencia espacial; en la primera afirmación se enuncia explícitamente que quien habla no pertenece al lugar, en la segunda

afirmación se retoma la primera pero se le añade que a pesar de oficiar como foránea Eloísa ahora se siente identificada territorialmente.



FIGURA 8. Enunciación de marcador de posición geográfica inicial

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 9. Enunciación de marcador de posición geográfica final

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)

El plano semiótico de *Eloísa y los bichos* (2009), que es el contexto mimético en el que ocurre el fenómeno semiótico es la migración y el posterior asentamiento tanto de la protagonista como de su padre y para ello los autores usan metáforas a través de las cuales explicitan las dificultades primero del proceso migratorio y luego del asentamiento. En concordancia con Suárez Orozco citado por Fittipaldi (2015), lo procesos adaptativos a los cuales se enfrenta Eloísa oscilan entre oposición activa, que se traduce en acatamiento y reticencia y transculturación en la que tanto ella como su padre se adaptan al nuevo contexto en el que están inmersos pero, a su vez, reconocen las características culturales del lugar que habitaban inicialmente.

4.3.1 Acatamiento y reticencia



FIGURA 10. Inicio

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 11: Tránsito

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 12. Acatamiento del nuevo orden cotidiano

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009).



FIGURA 13. Reafirmación del sentido de extrañeza

FUENTE: «Eloísa y los bichos».



FIGURA 14. Dificultad para acoplarse a las tareas escolares

FUENTE: «Eloísa y los bichos»



FIGURA 15. Escala de representación.

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 16. Relación tiempo- aislamiento

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 17. Relación tiempo- encuentro

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)

Las figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 demarcan un fragmento del orden temporal de la historia que ocurren a través de un esquema de eventos visuales y textuales.

En la figura 10 nos enfrentamos a la instalación de la voz del protagonista en un territorio no especificado mediante un inciso geográfico: «No soy de aquí». Visualmente la ilustración cuenta con el primer plano del oso de peluche propiedad de Eloísa que está en el suelo y que en la figura 11 se observa, está sobre una acera que simbólicamente representa el tránsito de un lugar a otro de forma segura. Hay, además, un inciso cronológico en la misma figura: el foco visual que recae sobre el oso de peluche en

concordancia con el movimiento tanto de Eloísa como de su padre representa el extravío de su pertenencia. Es el inicio de una pérdida.

La figura 12 permite ubicar a Eloísa en un espacio escolar y al padre en uno público —en el que pretende hallar un trabajo—. Las figuras 13, 14 y 15, sirven tanto de ejemplos visuales como textuales sobre los sentimientos de la narradora. El sentimiento de extrañeza se sintetiza en la proposición «me quedaba en la escuela **…como un bicho raro»** y para ello se vale de descripciones cotidianas escolares: no ser diestra en las labores, ser la más pequeña de la fila —el plano desde arriba de la figura 15 proporciona una perspectiva de escala que refuerza el enunciado—. Los recursos visuales de las figuras mencionadas evidencian un sentido de sorpresa por parte de Eloísa: la posición corporal y las expresiones gestuales en las figuras 13, 14 y 15 soportan el texto presentado.

Con las figuras 16 y 17 se cierra el primer ciclo y, es a través de ellas, que se expone una relación tiempo- soledad, tiempo-encuentro que empieza a mutar en el siguiente ciclo. En la figura 16 los recreos largos están asociados a la soledad que Eloísa debe enfrentar al no contar con compañeros y, por ello, permanece aislada; en la figura 17, el encuentro entre padre e hija se vincula a la espera que ambos pues el primero debe encontrar un trabajo y Eloísa, por su parte, cumple con un horario escolar. Lingüística y visualmente ocurren eventos similares en las figuras mencionadas. Mientras el texto presenta una explicación somera de la secuencia visual, el recurso

visual, pone en contraste el existir de Eloísa en un espacio indeterminado y en el cual se siente como extranjera razón por la cual acata un nuevo orden cotidiano pero desde la desconfianza. La relación texto-imagen presente en las figuras mencionadas es de complementariedad, cada sistema sígnico aporta a la narración.

4.3.2 Transición y armonía

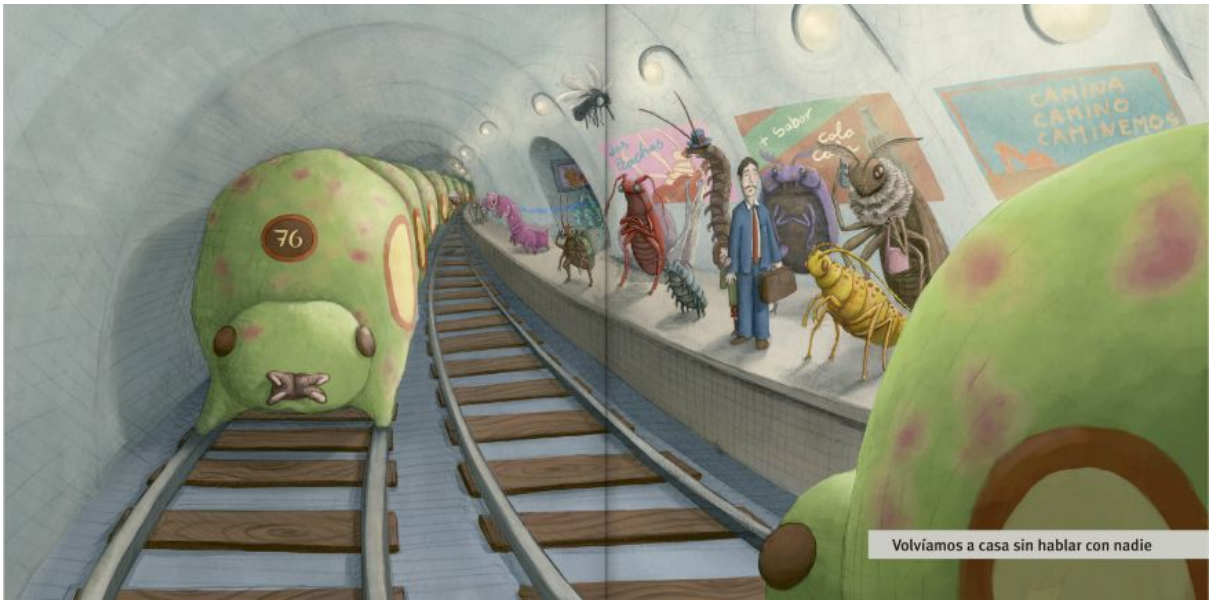


FIGURA 18: Empalme

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 19: Pérdida geográfica

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 20: Reconocimiento geolocal

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 21: Dominio del espacio público

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009).



FIGURA 22: Ausencia consensuada

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 23: Tiempo- compañía

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 24: Espacio-enraizamiento

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 25: Recuerdo -ausencia

FUENTE: «Eloísa y los bichos» (2009)



FIGURA 26: Mixtura

FUENTE: «Eloísa y los bichos»

Las reglas que componen semióticamente los recursos visuales demarcan una serie de acciones que se mantienen o varían a lo largo de la narración. En el tramo anterior fue evidente que Eloísa era foránea y no se sentía cómoda en el nuevo espacio del que incipientemente era parte. Lo que ocurre en esta glosa compuesta por las figuras 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 es el tránsito que incluye pasar de un lugar a otro mientras existe correspondencia y proporción entre los diferentes elementos de un conjunto: estar adentro cuando antes se estaba afuera, por migrante, por extranjera. Si bien en la figura 18 Eloísa se mantiene tras de su padre como forma de encontrar un bastión de protección y en la 19 sujeta su mano, corpóreamente, en la figura 20, empiezan los cambios. Eloísa comienza a usar el espacio público a través de su cuerpo que figuras atrás estaba rígido y replegado.

Asimismo, Eloísa y su padre empiezan a interactuar con otros bichos como se muestra en la figura 22: ya no son los *otros* desconocidos, sino habitantes de un mismo espacio con quienes comparten espacios físicos y actividades. Mientras que en la figura 17 existía una situación marcada por la ausencia que se medía cronológicamente y era incómoda para padre e hija, en la figura 23 ambos protagonistas pueden estar ahora lejos el uno del otro porque la interacción con los pares hace que el tiempo pase prematuramente como se enuncia en la figura 24 y no se asocie de inmediato con la soledad.

El reconocimiento y la vinculación a las diferentes formas de habitar que existen en un espacio se hace latente en la figura 25: Eloísa y su padre se toma una fotografía junto con tres bichos que en apartados anteriores fueron escuetamente caracterizados, encontrar un asidero, después del primer fotograma en el que la pérdida era evidente involucra un nuevo comienzo, a pesar de que el recordar aparezca eventualmente como en la figura 26.

La noción de frontera que no es explícita en *Eloísa y los bichos* (2009) logra difuminarse simbólicamente en la figura 27. El final del libro no es autoconcluyente: ocurre una prolepsis que incluye un nuevo bicho y Eloísa se convierte en profesora, es ahora ella parte de una comunidad e interactúa con todos dentro de un espacio escolar. Sobre su cuello reposa un collar cuyo dije es un coleóptero que bien podría ser un guiño a su padre. La representación de la otredad aparece en cada uno de los recursos semióticos que componen las figuras expuestas. Las acciones que ocurren en cada uno de ellos se ciñen a una secuencia temporal en donde el narrador autodiegético enuncia la historia de la que es partícipe.

La lectura visual del libro álbum que compone este apartado hace parte de un proceso de reflexión en el que se involucran elementos teóricos y sociales. Los vertiginosos movimientos migratorios plantean el reto de pensar nuevas formas de interacción y lectura de un nosotros que no implique de facto una negación de los otros. La escuela como institución en la que confluyen muchos individuos carece en ocasiones de perspectivas

multiculturales y los procesos adaptativos de quien arriba por primera vez a un territorio que no es suyo se resumen en aceptación de modelos y patrones que son totalmente disímiles. El adentro y el afuera que se determina físicamente a través de un muro demarca también simbólicamente una frontera que resulta impenetrable.

Las pequeñas grandes decisiones que, como maestros y maestras tomamos dentro del aula de clases, pueden convertirse en un punto de fuga y problematización de esos grandes problemas que revisten a poblaciones que sufren vulneraciones de todo tipo de derechos. Buitrago y Yockteng (2009) convierten en recurso visual una narrativa que al no estar instalada en un punto geográfico exacto es moldeable para cualquier contexto. En los inicios de esta investigación se realizó una distinción entre el ver y el mirar que en este punto resulta útil recordar: el ver como mero acto de percepción en *Eloísa y los bichos* (2009) se traduce en codificar grafías y considerar un trasegar, el mirar, incluye los marcos políticos de los procesos migrantes y el cambio que existe entre la exclusión y la mixtura. Por lo tanto, un proceso de lectura visual sería simplemente un ejercicio de reconocimiento de recursos visuales, una suerte de decodificación y enunciación literal, la alfabetización visual que como se vio en el capítulo 2 es el marco de la propuesta.

4.4 Secuencia didáctica

Según Díaz Barriga (2013) "una secuencia didáctica es el resultado de relacionar una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden

interno entre sí." (p.4). Según el autor la intención del docente más que generar actividades aisladas es recuperar nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho y, a partir de allí, generar procesos de aprendizaje significativos y vivos. La siguiente secuencia didáctica tiene como objetivo encuadrar ejercicio de aprendizaje en el que prima la lectura visual de libros álbum.

<table>
<tr><th colspan="3">SECUENCIA DIDÁCTICA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM</th></tr>
<tr><td colspan="3">CONTEXTO: la secuencia didáctica está enfocada para ciclo V; sin embargo, puede adecuarse según necesidades al curso que corresponda.</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVOS</td><td>CONCEPTOS A TRABAJAR</td></tr>
<tr><td colspan="2">Leer comprensivamente textos visuales condensados en libros álbum.
Analizar los esquemas tanto sintácticos[7] como sociosemióticos que hacen parte de la narración junto con las relaciones texto escrito-imágenes que configuran la estructura narrativa.</td><td>Lectura social
Lectura de imágenes
Cultura visual
Semiótica social
Libro álbum
Relaciones texto-imagen</td></tr>
<tr><td>TEMÁTICAS</td><td>OBJETIVOS</td><td>ACCIONES</td></tr>
<tr><td></td><td>Propiciar un escenario de reflexión a través del cual entre</td><td>SESIÓN 1 (2 HORAS)
1. Consensuar la temática y el libro álbum que se va leer en clase. El</td></tr>
</table>

[7] Los elementos de reconocimiento sintáctico son aquellos que incluyen tanto las reglas como principios a través de los cuales se constituye un recursos visual y se dividen en elementos materiales —portada, contraportada, guardas, formato—, elementos de diseño gráfico —doble página, tensión verticalidad- horizontalidad, simultaneidad visual, tipografía — y elementos semióticos —punto, línea, soporte, perspectiva, textura, elementos decorativos, composición, modalidad—; semióticamente, los elementos se dividen en semióticos —recurso semiótico, mensaje, modo, cambio semiótico, función semiótica, regla semiótica, género— y sociales —complejo ideológico, esquema ideológico, fenómeno semiótico y plano mimético— y, finalmente, están las relaciones texto imagen que pueden ser de tipo de congruencia, contrapunto, contraste, complementación, extensión, integración, redundancia, segregación, separación o superposición.

	profesores y estudiantes se logre seleccionar tanto la temática como el libro que será leído en clase en clase como parte de un proceso de alfabetización visual	docente exhibirá las posibilidades de lectura de libros álbum junto con las temáticas. 2. Seleccionar colectivamente la herramienta[8] mediante la cual se va a sistematizar las sesiones..
LECTURA COMO PROCESO SOCIAL Y LECTURA DE TEXTOS VISUALES	Reflexionar sobre las diferentes perspectivas teóricas del proceso lector y la existencia de la lectura visual .	**SESIÓN 2 (2 HORAS)** 1. Activación de conocimientos previos sobre el proceso lector y la lectura de textos visuales. 2. Construcción colectiva de un cuadro comparativo sobre sobre las percepciones alrededor de la lectura como proceso social y la lectura de textos visuales

[8] Dentro de las herramientas de sistematización escolar se puede encontrar bitácoras —instrumento para el registro de la acción–reflexión–transformación–innovación de la práctica educativa de forma cronológica— y planeador gráfico —instrumento para la consignación de información que incluye imágenes, dibujos, recortes y no se ciñe a una forma de registro unívoco—, entre otras.

LECTURA COMO PROCESO SOCIAL Y LECTURA DE TEXTOS VISUALES: ¿PARA QUÉ SIRVE LEER ALFABÉTICA Y VISUALMENTE?	Identificación y explicación de los enfoques teóricos tanto de la lectura como proceso social e interactivo como de los textos visuales	**SESIÓN 3 Y 4 (4 HORAS)** 1. Explicación mediante ejemplificación de los enfoques teóricos de la lectura alfabética y la existencia de textos visuales. 2. Creación colectiva de un cuadro comparativo en el que se recopilen los rudimentos imprescindibles de las explicaciones proporcionadas.
CULTURA VISUAL Y SEMIÓTICA SOCIAL: PUNTOS EN COMÚN	-Reconocer la función, importancia y componentes en juego tanto de la cultura visual como de la semiótica social. -Construir inferencias sobre los puntos en común que tienen las dos categorías.	**SESIÓN 5 Y 6 (4 HORAS)** 1. A través de textos visuales vivos, realizar la explicación vía ejemplificación de la importancia y los componentes en juego de la lectura visual desde una perspectiva semiótico social en el marco de una cultura visual. 2. Selección de un recurso visual vigente para el

		análisis de los componentes teóricos antes explicados.
LIBRO ÁLBUM: RELACIONES TEXTO ESCRITO- IMAGEN	-Identificación de las características de un libro álbum y las relaciones que pueden aparecer entre texto escrito e imagen. -Planeación por parejas de la lectura del libro álbum seleccionado desde una perspectiva social en el que se reconozcan elementos sociales y culturales que componen la estructura narrativa	**SESIÓN 7 Y 8 (4 HORAS)** 1. Creación colectiva a partir de inferencias sobre la definición de libros álbum y sus relaciones entre ambos sistemas sígnicos. 2. Construcción de un mapa conceptual que recopile las explicaciones proporcionadas en las fases anteriores 3. Planeación de la lectura del libro álbum seleccionado. La presentación se realizará.
	-Presentación de la lectura de libros álbum por parte de los estudiantes	**SESIÓN 9 y 10 (4 HORAS)** 1. Los estudiantes presentarán la lectura de libros álbum realizada y, antes de finalizar, el docente

		compartirá la suya. Tras la finalización de cada presentación, los estudiantes recibirán retroalimentación tanto del maestro como de los compañeros.
EVALUACIÓN COLECTIVA	Estudiantes y maestro identificarán puntos a favor y en contra de la secuencia didáctica y, a la par, se crearán recomendaciones para que los usos posteriores se afiancen de mejor manera.	**SESIÓN 11 (2 HORAS)** 1. Evaluación conjunta de la secuencia didáctica a través de co, auto y heteroevaluación.

CONCLUSIONES

El título de esta investigación tiene en su constitución sintáctica una disyuntiva que implica indirectamente una elección: lectura de imágenes o alfabetización visual. A lo largo de un centenar de páginas la respuesta ha estado presente, aunque parece solo clarificarse en el capítulo precedente. La lectura visual es el germen de la alfabetización visual, ambas coexisten y no se repelen; sin embargo, no son equivalentes. Cuando se habla de lectura visual se hace referencia a la identificación y reconocimiento de un recurso visual. La alfabetización visual contiene la lectura de imágenes pero no se queda allí, trasciende; se adhiere a la posibilidad de entender de manera social cómo funcionan aquellos recursos y cuál podría ser la lectura reflexiva y crítica más acorde.

Por consiguiente, la alfabetización visual no es simplemente una serie de movimientos sacádicos cual si se leyera texto escrito de izquierda a derecha o viceversa. El ojo tiende a enfocarse en pequeñas fracciones visuales que aportan una serie de tramos de significados que deben ser reconocidos, por lo tanto, la adquisición de herramientas tanto teóricas como metodológicas que puedan dotar de sentido lo que ocurre, cual si fuera un rompecabezas es importante. La alfabetización visual tendrá que ver, por su parte, con el análisis de la construcción social de significados tanto en niveles literales como inferenciales.

La coexistencia de dos sistemas sígnicos en los libros álbum conduce a un proceso de lectura que se desarrolla a través dos esquemas diferentes que tienen puntos comunes; sin embargo, no se trata de una simple transposición de un sistema a otro sino de la comprensión autónoma y a su vez complementaria de dos formas de lenguaje. Como se pudo constatar en la disertación, muchas de las investigaciones se orientan a la instrumentalización del libro álbum para el aprendizaje de las competencias comunicativas del área de Lenguaje y por su parte las investigaciones que ahondan por la lectura visual no tienen mayor resonancia.

Este ejercicio académico abre la puerta a su vez a la pregunta sobre los contenidos curriculares que se abordan dentro del aula de clase, aunque no sea punto de interés primario. La renovación curricular implica también acercarnos a nuevos lenguajes que usan con mayor destreza nuestros estudiantes y desde ahí erigir prácticas mediadoras que le apuesten a la construcción de espacios más diversos. La migración, como paratexto de esta investigación es la síntesis de la distinción entre el ver y el mirar: de un actuar mecánico que incluye reconocer la existencia del otro desde la representación estereotípica, a la construcción de referentes cada vez más amplios que abran el mirar y se desprendan de lecturas unívocas. Y es que, en suma, la lectura de imágenes que se condensa en el proceso de alfabetización visual es la lectura del *otro* que es cuerpo y texto y que, a su vez, somos *nosotros*.

CODA

Una sección musical al final de un movimiento, a modo de epílogo, es una coda: una cadencia expandida que puede tener pocos o muchos compases de acuerdo con la complejidad que el autor desee en la melodía. El término, que hace parte de la gramática musical, se usa en este apartado para construir el puente que une la investigación que concluyó con el sentir del investigador. Escribir una disertación suele ser un trabajo solitario y, en medio del silencio —en donde se empieza a cocer y fermentar el *saber*—, las disyuntivas que emergen son muchas. La reflexión que aquí aparece no es más que una constancia del trasegar investigativo como apertura a ese acartonado y frío proceso que suele ser escribir una tesis para defenderla, luego en la oscuridad juzgarla y, en el futuro, esconderla y/o archivarla.

Soy abiertamente anarquista. Milito en una corriente teórico-política que sufrió una derrota ideológica gigante: el hurto del epíteto «libertario» a manos de liberales vergonzantes. Soy también, lectora asidua de Ursula K. Le Guin, escritora de ciencia ficción que imaginó y creó un mundo anarquista, libre; de Emma Goldman, quien aseveró que las mujeres en los movimientos sociales somos columna y que el amor no es una cárcel; de Paul Goodman quien propone la des-escolarización obligatoria; de Malatesta, quien afirma que el anarquismo, más que la abstención activa, es organización y lucha

constante y, de Durruti, quien junto con sus compañeros lograron frenar la inminente arremetida del fascismo en la España de 1936.

Soy también compañera de anarquistas que piensan todos los días en cómo romper la tuerca que mantiene el mismo sistema que asfixia y, por ende, plantean soluciones, guías de ruta y amor como respuesta. Los mismos que se reúnen a través de una premisa sencilla pero efectiva: autogestión, organización y acción directa como solución. Aquellos que saben que el tiempo es una ficción para hacernos más productivos y quiebran el dosímetro de las horas. Caracoles que mueven su hogar y su cuerpo al lugar que se requiera: saben y sabemos que el andar trémulo, no significa derrota y, que pendular en manada, es la solución.

El ejercicio de escribir este proyecto de grado resultó dificultoso en todas las dimensiones posibles: gran parte de la bibliografía es anglosajona y, por consiguiente, muchas de las categorías planteadas por los autores no cuentan con traducción exacta; el volumen de información, por momentos, me sobrepasó y la única respuesta aparente parecía ser desistir —aquí, un agradecimiento fraterno a mentores y amigos, que me remolcaron cuando fue preciso—; la ambición inicial con la que se planteó el tema cultivó una duda constante alrededor de mi ejercicio como investigadora; las condiciones espirituales, económicas y anímicas durante el proceso de escritura no fueron las mejores; las dudas, respecto a mi quehacer futuro como docente y

anarquista, se mantuvieron encendidas con luz rojiza durante todo el tiempo, nunca cesaron, no cesan.

Antes de que esta investigación existiera había otra que se gestó en diciembre de 2017 en medio de un llano extenso y verde que difiería del descrito por Rulfo. Una investigación que tenía como propósito entender el trasegar de una guerrilla y buscar respuestas mientras evocaba en mi memoria a los muertos que habitan las sombras, quería asir en el recuerdo, pero tal y como dice Joan Didion *"I know that if we are to live ourselves there comes a point at which we must relinquish the dead, let them go, keep them dead"* y eso hice. Archivé el germen de aquella investigación y entonces decidí hablar de la vida y del mirar que es el objetivo de este documento.

Hablar de la vida como forma de existir plurívoca. Pero la vida fue esquiva y durante el proceso de lectura, reflexión y escritura la muerte fue lo único que apareció: más de 700 líderes sociales asesinados junto con 135 excombatientes de la FARC; un proceso de paz que consistió en desarmar a una de las guerrillas más antiguas de Latinoamérica con el fin de permitir el ingreso de multinacionales a territorios antes vedados junto con el incumplimiento de lo pactado. Amenazas, paramilitarismo y un tercer mandato de ultraderecha que ha cobrado la vida de muchos y ha exiliado a otros tantos.

Una de las preguntas constantes y que hasta el final me causó tribulaciones fue cómo hacer para que mi disertación que parecía no tener

mucho que decir pudiera unirse a mi accionar ético-político. Durante muchas madrugadas preferí no volver a formular aquella pregunta y dejar consigo que el silencio me golpeara como sinónimo de respuesta. Hoy, mientras termino de escribir estos compases, creo tener una: mi intención siempre fue escribir sobre la vida y la vida, incluye una teoría de la mirada, una que nos permita ampliar el margen de visión para reconocer que esos otros cuerpos, también son imagen, texto y lectura y crean significados con los cuales podemos disentir en algunos puntos, pero que son totalmente válidos, sobre todo cuando están fuera de los lindes escritos por el marco estatal.

Muchas imágenes aparecieron a lo largo de los meses en los que escribí y constaté de a pocos cómo el crisol que empezaba a armar se empalmaba con lo que veía. Reafirmé que solo si construímos una teoría más amplia de la mirada lograremos reconocer la alteridad de los otros, su existencia corpórea, tangible y política y, también, entenderemos el horror. A mediados de mayo de 2019 apareció en *The New York Times* una editorial sobre "el regreso" de los falsos positivos como política gubernamental, días después, T*he Washington Post* realizó una entrega sobre el mismo tema y, al tiempo, se supo que la Revista Semana no dio a conocer la misma investigación que había realizado, al parecer, por órdenes mayores. A finales de mayo, del mismo año, Leah Varjacques y Jessia Ma, reporteras del periódico *The New York Times* realizaron un especial multimedia sobre la política de prevención mediante disuasión para frenar las migraciones de México hacia Estados

Unidos que ha arrojado como resultado la muerte de miles de ciudadanos y la criminalización de voluntarios. La muerte como imagen, texto y lectura.

Cuando decidí hablar sobre migración y frontera en el marco pedagógico de esta propuesta, también hablé de mí, aunque tal vez no fue evidente. Tal y como lo dijo Anzaldúa las fronteras son una herida abierta entre ese mal llamado tercer mundo y el primero: un encuentro en donde el más débil sangra y antes de que la costra aparezca, hay múltiples hemorragias y la savia vital de ambos lugares se evapora en la tierra caliente. Las fronteras, dice ella, se diseñan para delimitar un adentro y una afuera, para distinguir un espacio que *es seguro* del que *no lo es*. La arbitrariedad convertida en línea, en borde, en territorio que se desgaja. El estereotipo, la premisa errática, el señalamiento, la vergüenza.

Pasaron muchos años antes de que pudiera vociferar sin miedo alguno que quienes habitamos la periferia que se construyó en esta ciudad también somos parte de ella. Soy hija de un padre zapatero y de una madre que emplean para labores domésticas, soy nieta de migrantes que huyeron cuando la época de la Violencia arreció: el miedo para mí ahora es fiereza y fortín. Habité durante los años de carrera universitaria el centro, aquel espacio que se convierte en post de Instagram. Mi vida fluctúo entre el centro y la periferia y mi intención siempre fue hablar sobre la vida y construir una rudimentaria teoría pedagógica sobre el mirar, tras un año larguísimo de escritura, puedo decir que lo intenté y que aunque quizás no sea efectiva de

todas las maneras posibles, no es un imperativo, ni tampoco camisa de fuerza, no pretendió nunca serlo.

Tal vez hoy al concluir este tramo haya en mí un poco de ojo avizor. Aunque el Estado parece imposible de abolir y consigo miles de mujeres y hombres somos explotados día tras día, aunque la escuela sea un aparato de difusión estatal en muchos escenarios y cumpla con la función de *ocupar* a niños y niñas en actividades inocuas mientras sus padres trabajan, los salones de clase deben seguir siendo trinchera y, los maestros, hemos de ser beligerantes y críticos como siempre lo hemos sido. Las calles y cada espacio ha de ser todos nosotros: con entereza —de nuevo— hemos de ser acción y contención.

Si la vida es una imagen y el cuerpo mismo un trasegar, seguiremos en pie, porque ser nuestro propio desahucio y ceder nunca será una opción. *Eloísa y los bichos* (2009) es la constatación de que el mirar está imbricado por devenires políticos que posibilitan acciones en el marco del poder hegemónico y que mientras ese poder esté intacto y sin pregunta alguna que lo bordeé, mirar no será más que ver y, entonces, nuestro ver, estará irremediablemente constreñido y será parcial. Que la nueva consigna, sea entonces, ampliar nuestros marcos de visualidad y, con ellos, nuestras prácticas políticas.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, F. (2010). *Cuando los libros hablan a lo sordos. Las influencias del libro-álbum en el proceso lector de los niños sordos.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/CRQVYH

Acosta, Y., Amaris, K., Lozano, M. & Riaño, X. (2014). *Utmabilsho Wangu (Mi identidad), la creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana a partir de las representaciones culturales en el jardín SDIS La Manuelita.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/Bihmng

Alarcón, J., & Martínez, E. (2016). *Los círculos de lectura literaria en la vivencia de la vejez de los residentes de la Fundación Hogar Madre Marcelina.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/ongYnB

Álvarez, E. & Franco, S. (2017). *Emotipedia: libro álbum para generar y promover conciencia emocional en el sujeto lector.* (Tesis de especialización). Recuperado de: https://goo.gl/zyQR2V

Andruetto, M. T. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. Bogotá: Luna libros.

Apkon, S. (2013). The age of the image. Redefining literacy in a world of screens. New York: Farrar, Straus & Giroux Inc.

Arnheim, R. (1970). El pensamiento visual. Paidós: Barcelona.

Arias, M. (2013). *El libro-álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/i4GiKm

Arizpe, E., & Styles, M. (2004) Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: Fondo de Cultura Económica.

Arnal, I. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)* (Tesis de doctorado). Recuperado de: https://goo.gl/GLjZNB

Bader, B. (1976). American picturebooks: From Noah's art to the beast within. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.

Barragán Gómez, R., & Gómez Moreno W. (2010) Maestros, imágenes e imaginarios. *Pedagogía y Saberes*, 32 (1), 23-31.

Barrera, L. (2015). *Develando la piel.* (Tesis de especialización) Recuperado de: https://goo.gl/ui9n4X

Bateman, J. (2014). Text and image: a critical introduction to the visual-verbal divide. New York: Routledge.

Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). Introduction: the challenge of multimodality. En: *Multimodality. Foundation, Research and Analysis a problem-oriented introduction* (pp. 7-21). Berlín: De Gruyter Mouton.

Beltrán, L., Guzmán, J., Téllez, S., & Vela D. (2016). *Los jóvenes como mediadores en los círculos de lectura literaria.* (Tesis de pregrado) Recuperado de: https://goo.gl/oMdbwe

Benavides, J., Moreno, L., & Vargas, N. (2015). *Investigación-Creación Libro álbum 'La coleccionista de abuelas'.* (Tesis de especialización). Recuperado de: https://goo.gl/fLhXYu

Benavides, J., Moreno, L., & Vargas, N. (2017). *Investigación creación del libro en colaboración con niños.* (Tesis de maestría) Recuperado de: https://goo.gl/Md9KKr

Betancur, S. (2013). *El libro álbum y la metacognición en los niños.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/ncQ3xU

Brown, W. (2010). Walled States, Waning Sovereignty. Brooklyn: Zone Books.

Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras.* (Tesis de doctorado) . Recuperado de: https://goo.gl/PBykxW

Buitrago, J. & Yockteng, R. (2009). Eloísa y los bichos. Bogotá: Babel Libros.

Castillo Morales, A., & Suárez, A. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, 22 (1), 83-96.

Chacón, A. (2016). *Lectores de cómics: constructores de sentido.* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/SHhBm

Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1 (26), 59-77.

Chivatá, A. (2015). *'Ver para leer'. Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos.* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/s5Nira

Chomsky, A. (2014). Undocumented: how immigration became illegal. Boston: Beacon Press.

Chomsky, A. (2018). "They take our jobs!" and 20 other myths about immigration. Boston: Beacon Press.

Cordovez, M. (2013). *El libro álbum como arte: Aproximación y afirmación de su categoría estética.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/gzU36N

Cortés, M., (2014). *Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de sí y del otro.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/AaA77n

Debes, J. (1968). *Some Foundations for Visual Literacy*. En Audiovisual Instruction, (13), 961-964.

Delgado, S. (2014). *La importancia de la imagen en la lectura infantil: una propuesta didáctica.* (Tesis de pregrado). Recuperada de: https://goo.gl/nzYpWF

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.

Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Dondis, D. (2015) La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Durán, T. (2000). Hay que ver: una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Propuesta Educativa, (31), 69-79.

Elkins, J. (2009). The concept of Visual Literacy and its limitations . En: *Visual Literacy* (pp. 1-10). New York: Routledge.

Escobar, J. (2015) *El libro infantil ilustrado: temáticas perturbadoras en el libro álbum. El álbum como formato, lo perturbador como temática.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/Q9ino4

Farías, M. & Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.

Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2011). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y reconstrucción identitaria. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, (22), 12-21.

Gallo, S. (2012). Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación. En: *Educación anarquista: aprendizajes para una sociedad libre* (pp.49-59). Santiago de Chile: Editorial Eleuterio

Garralón, A. (2015). Historia portátil de la literatura infantil. Bogotá: Panamericana Editorial.

Gombrich, E. H. (1950). La historia del arte. Londres: Phaidon Press Limited.

González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.

Halliday, M. A. K. (2001). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica

Hernández, N., & Ibagón, P. (2012). *Impacto de las actividades de juego temático de roles sociales, la lectura de cuentos y libros álbum para el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/uPD7Hx

Hodge, R. & Kress, G. (1988). Social Semiotics. New York: Cornell University Press.

Jewitt, C., Jeff B., & O'Halloran K. (2016). Navigating a diverse field. En: *Introducing Multimodality* (pp. 1-28). New York: Routledge.

Khun, T. (2007). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. New York: Routledge.

Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

León, G. & Vargas, J. (2017). *Imagina imaginador: un encuentro de imágenes, voces y letras en la institución educativa San Peruchito.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/1F94NY.

Linares, R., Riviera, Z. & Romero M. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas Anales de Investigación*; 13 (2), 224-230.

Lozano, A. (2016). *La imagen: recurso para el desarrollo del procesos discursivos orales.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/LzQY42

Mendoza, D. & Reyes, P. (2013). *Compresión e interpretación del texto narrativo libro álbum: Voces que convocan a la armonía de sonidos en las narraciones familiares escolares.* (Tesis de pregrado). Recuperado: https://goo.gl/Zi5L2h

Mendoza, E., & Puerto, A. (2015). *El niño y el mundo de la imagen digital. Hacia la creación de nuevas narrativas digitales a partir de la imaginación, construcción y producción de textos orales*. (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/gptWx4.

Messaris, P. & Moriarty, S. (2005). Visual Literacy Theory. En: *Handbook of visual communication Theory, Methods, and Media* (pp. 481-502). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, W. J. T. (2009). Visual Literacy or Literary Visualice. En: *Visual Literacy* (pp. 11-29). New York: Routledge.

Monroy, M. (2014). *El libro-álbum y la noción de la infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/hrRXtY

Moreno, D. (2015). *El juego de Cobi, un libro álbum de actividades.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/g3BFF4

Mosquera, A. (2016). *Babel libros: El libro-álbum y su propuesta constructora de lectores activos.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/p6PsmD.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education, 31*(4), 225-239.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). How picturebook work. New York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens: University of Georgia Press

Ospina, C. (2011). *El libro álbum: Lecturas y lectores posibles*. (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/B94sTZ.

Ospina, G. (2010). La Pedagogía por Proyectos en los talleres de creación de libros álbumes. *Revista Infancia Imágenes*, 9(2), pp.59-78.

Ovalle, D. (2017). *Libro álbum y roles de género. Investigación creación artística.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/NGDPhb.

Pierce, C. S. (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Prada, D., Sacristán, L., Valcárcel, H., & Vera, M. (2016). *Niños con derecho a leer, escribir y ser. Una apuesta hipermedial de círculos de lectura y escritura de libros álbum.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/4TESSy

Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum* (tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/9Lt1ip

Reyes, L., & Vargas, A. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/jA9hbm.

Rogoff, I. (2002). Studying visual culture. En: *The visual culture reader.* (pp. 24-36). New York: Routledge.

Rojas, N . (2014). *Expresión plástica y bloqueos emocionales: Estudio de una experiencia.* (tesis de especialización) Recuperado de: https://goo.gl/qt7w3A

Román, C. (2012). *¡Mamá, tengo miedo! Diseño y creación de un libro álbum: experiencia para develar los miedos de niños y niñas en su etapa de crecimiento.* (Tesis de pregrado) Recuperado de: https://goo.gl/VWrEUg

Saldarriaga, C. (2016). *Investigación - Creación del libro álbum 'Enraizados'* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/VHdA1r.

Salisbury, M. & Morag, S. (2015). Children's picturebooks: the art of visual storytelling. Londres: Laurence King.

Sartori, G. (1997). Homo Videns. La sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus.

Stafford, T. (2011). Reading visual. En: *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom Comic books, film, television and picture narratives* (pp. 6-25). New York: Routledge.

Stafford, T. (2011). Pictures Books (pp. 26-53). En: *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom Comic books, film, television and picture narratives.* New York: Routledge.

Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sepúlveda, H. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción de sus familias.* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/xeoR8U.

Serafini, F. (2014). Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press.

Sipe, L. (1998). How picture book work: a semiotically framed theory of text-image relationship. *Children's literature in education*, 29 (2), 97-108.

Soneira, A. (2009). La «Teoría fundamentada» en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153 - 174). Barcelona: Gedisa.

Tapias, J. (2016). *Formación de pequeños lectores desde la propuesta de Anthony Browne.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/8oeHtU.

Teberosky, A. & Tolchinsky (1995). Más allá de la alfabetización. Argentina: Santillana.

Valderrama, L. (2017). *Literactuar con el libro álbum: una propuesta para la formación en ciclo I* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://goo.gl/iumsdD

Van der Linden, S. (2013). Álbum[es]. Barcelona: Ekaré.

Van Leeuwen, T. (2005). Introducing social semiotics (3-25). New York: Taylor & Francis Group.

Vasilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En: *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.

Vásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y Pensamiento*, 11 (20), 31-40.

Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345.

Vilches, L. (1997). La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión. Barcelona: Paidós.

Villa Orrego, N. (2008) Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (1), 207-225.

Villegas, F. (2010). *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum: Un caso práctico para la educación en valores en adolescentes de Chile.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: https://goo.gl/KFjtEb

Volóshinov, V. (2009). El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Yenawine, P. (2005). Thoughts on Visual Literacy. En: *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (845-846). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Zamora, A. (2014). *El álbum como herramienta pedagógica: propuesta para la mejora de la identidad personal.* (Tesis de maestría) Recuperado de: https://goo.gl/Xj3Rbd