

Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria

Analysis of the Role of Picture Books in the Development of Language Skills in Elementary School Children

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1796>



Valentina Arango ^{1*}

<https://orcid.org/0009-0008-9355-3400>



Carlos Daniel Giraldo ¹

<https://orcid.org/0009-0005-1764-5782>



José Daniel Feijó ¹

<https://orcid.org/0009-0004-5105-2094>

¹ Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia.

valarango22@gmail.com,

danielgiraldo1902@outlook.es,

joshe11078@gmail.com

* Autor para correspondencia: Valentina Arango, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación y Pedagogía, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia, Carrera 89A # 31 DA 12, valarango22@gmail.com

Para citar este artículo: Arango, V., Giraldo, C. D. y Feijó, J. D. (2024). Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria. *Papeles*, 16(31), e1796.

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1796>

Versión aprobada por pares

Recibido: 07 de diciembre de 2023

Aprobado: 04 de abril de 2024

Publicado: 07 de junio de 2024



Resumen

Palabras clave

Libro-álbum; habilidades del lenguaje; literatura; ilustración, multimodalidad;

Introducción: el libro álbum, entendido como objeto reflexivo en el que el texto y la imagen dialogan con interdependencia, propone una didáctica innovadora en el fomento y el desarrollo de las habilidades de lenguaje, por medio de la adquisición de habilidades metalingüísticas y metaliterarias, la capacidad de relación y comprensión del texto y la imagen con el fin de potenciar el aprendizaje de sus lectores. **Metodología:** este artículo analiza el papel de los libros álbum para el fomento y el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los niños de la educación básica primaria, con el fin de reivindicarlo como una herramienta educativa de gran potencial lúdico y didáctico mediante un rastreo bibliográfico y un análisis narrativo, cuya herramienta de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas a maestros de básica primaria, así como a editores, escritores e ilustradores de libros álbum. **Resultados y discusión:** estas entrevistas, junto con la conceptualización del proyecto, llevaron a unos resultados sobre lo que implica la implementación y construcción del libro álbum, puesto que se analizaron perspectivas de aquellos actores que lo intervienen desde su concepción como objeto editorial que surge en medio del diálogo entre el texto y la imagen, así como las perspectivas de los que lo usan como herramienta en el aula, vislumbrando el papel que desempeña en el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los niños de la educación básica primaria. **Conclusiones:** se presentan las posibilidades del libro álbum como herramienta didáctica a través de las comprensiones alcanzadas con respecto a su función pedagógica, estética y formadora de pensamiento crítico.

Abstract

Keywords

Picturebook; language skills; multimodality; literature; illustration

Introduction: The picturebook, understood as a reflexive object in which text and image dialogue in a complementary way, proposes an innovative didactic in the promotion and development of children's language skills, through the acquisition of metalinguistic and metaliterary skills, and the ability to relate and comprehend the text and the image in order to enhance their learning. **Methodology:** This article aims to analyze the picturebook's role as a tool for the development of language skills in Elementary School children, to vindicate it as an educational tool with great recreational and teaching potential. This by means of a thorough literature review and a narrative analysis, whose data collection tool were semi-structured interviews with Elementary School teachers, as well as to publishers, writers, and illustrators of picturebooks. **Results and Discussion:** These interviews, together with the previous conceptualization of the project, led to some findings on what the implementation and development of the picture book implies. Given that the perspectives analyzed were those of the actors who intervene in it from its creation as an editorial object that emerges in the dialogue between text and image; as well as the perspectives of those who use it as a tool in the classroom, discerning the role it plays in the development of language skills of elementary school children. **Conclusions:** Finally, the article presents the possibilities of the picturebook as a didactic tool through the comprehension reached regarding its pedagogical, aesthetic and critical thinking training function.



1. Introducción

Colombia es conocido como un país de grandes escritores, pero también de pocos lectores convencionales, así, en 2020, el ciudadano colombiano leyó un promedio de 2,7 libros al año, mientras en otros países latinoamericanos se leyeron cinco libros por año (“Colombianos leen la mitad de los libros del promedio en Latinoamérica”, 2020). Aun así, el Ministerio de Cultura (MinCultura) realizó un estudio en 2021 en el que descubrieron que los colombianos son proclives a la lectura de textos multimodales más que a la lectura de libros convencionales, de esta manera también se reveló, gracias al Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), que el porcentaje de colombianos que saben leer y escribir, y que leen en cualquier tipo de formato, pasó de ser un 79,9 % en 2014 a ser 90,7 % en 2016, además, parece ser que esta tendencia se mantiene (MinCultura, 2021). Así las cosas, es claro que los colombianos sí que leen y medirlos por la cantidad de libros que ojean anualmente es injusto y descontextualizado.

La tendencia hacia la lectura no convencional demuestra que la innovación constante es indispensable en todo contexto, especialmente en el campo educativo y literario. Hoy día, se necesita un mayor esfuerzo para captar la atención de los niños; por esto, surge la necesidad de sembrar en ellos una curiosidad autónoma hacia su aprendizaje. Debido a lo anterior, se considera la multimodalidad como una fuente para estimular de diferentes maneras la mente de los niños, al proponer a los docentes nuevos enfoques didácticos que enriquezcan las diversas textualidades, entendidas como espacios intencionados de aprendizaje más coherentes con las necesidades actuales de los estudiantes de básica primaria.

En este contexto, la multimodalidad abre las puertas a proyectos multidisciplinarios que unen la lectura, escritura, ilustración, dibujo y pensamiento crítico, proyectos que permiten llegar al diseño, la construcción y el uso del libro álbum. De esta manera, este artículo interroga las posibilidades del libro álbum para el desarrollo de las habilidades del lenguaje de niños de básica primaria, desde un enfoque que conjuga la lectura, la escritura y la ilustración en doble vía: como autores y lectores.

Así las cosas, no se puede hablar solo sobre la palabra escrita, sino también de la lectura y escritura de imágenes, la cual ha estado presente desde los orígenes de la historia humana, como se observa en el arte rupestre de las cuevas de Altamira (España), que tiene más de 25 000 años. Este hecho sugiere que el primer formato de expresión es la producción gráfica, pues primero fue el dibujo y después la lengua. Por esto, es necesaria la pregunta del papel que desempeña el dibujo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el mundo contemporáneo, pues es un medio trascendental en la comunicación de ideas del niño, el cual permite rebasar las barreras disciplinarias establecidas en la escuela, y así conectar sus intereses por fuera del aula a sus responsabilidades académicas, pues muchos niños pequeños llegan al aula motivados para dibujar, colorear y escribir (DeFauw, 2016). Además, el dibujo desarrolla la creatividad, motricidad y subjetividad, pues “el dibujo constituye un complejo proceso a través del cual el niño reúne elementos diversos de su experiencia en una unidad distinta y con un nuevo significado” (Cohen, 2012, p. 3). Por esta razón, en la escuela debe darse la tarea de priorizar



otros sistemas de significación en el fomento de la lectura y la escritura de sus estudiantes de básica primaria.

1.1. El lenguaje del libro álbum: lectura y escritura multimodal

En búsqueda de la definición de conceptos que enmarquen de manera precisa el valor pedagógico de esta investigación, fue necesaria la contextualización de un docente pensado desde la multimodalidad, pues el cambio de paradigma de la actualidad impulsa al maestro a convertirse en mediador de procesos de aprendizaje y lo lleva a formarse en los conocimientos específicos para enseñar algo, en desarrollar una visión revolucionaria, en la capacidad de trabajar de forma cooperativa, en el cultivo de la gestión emocional y en una sensibilidad artística aguda, en ser un ejemplo en autogestión, autoaprendizaje y liderazgo en proyectos educativos que involucren el uso de tecnologías y competencias transversales e interdisciplinarias (Reyes Torres et al., 2020). Así es como el uso del libro álbum se vuelve un tema pertinente para los docentes de básica primaria, pues representa la oportunidad de implementar asuntos como la búsqueda de sentido a través del arte y sus códigos visuales, y un acercamiento temprano a la comprensión de lectura, la literatura, la música, el diseño, la ilustración y el manejo de tecnologías como estrategias didácticas.

Para comenzar con este rastreo, se hablará del lenguaje, así se menciona la teoría de Vygotsky (1995), que plantea la posibilidad de verlo como una herramienta para la comunicación social, pues las funciones psicológicas se desarrollan de manera histórica y social a través de la interacción del sujeto, que usualmente es un infante en sus primeros años de vida, con otros sujetos más competentes. Así, el lenguaje se transforma en transmisión de conocimientos y en formación de conceptos. También se menciona que a la hora de adquirir dicho lenguaje el niño ya tiene cierta capacidad de acoplarse a sus reglas, lo que le permite adaptarse al lenguaje que en su sociedad le hayan suministrado (Arbe Mateo y Echeberria Sagastume, 1982).

Por otro lado, están las ideas de Chomsky (2011), citado en Versace (2016), quien plantea que el lenguaje es innato al humano, es decir, que no es adquirido al interactuar con los demás, sino que desde que el cerebro se forma ya tiene noción de lenguaje dentro de sí mismo. En esta línea de pensamiento, el lenguaje se considera un componente esencial de la condición humana y su estudio es fundamental para comprender su operatividad, por lo que requiere ser investigado y comprendido en su naturaleza y funcionamiento. Aun así, se diferencia la mente del cerebro, pues, en la interacción entre los dos, se genera la expresión lingüística. Para Chomsky, todos los seres humanos nacen con la llamada gramática universal, que es lo que les permite desarrollar sus expresiones lingüísticas y aprender una o varias lenguas.

Piaget (2003), citado Castaño Marín (2006), refiere el origen del lenguaje desde la inteligencia sensorio-motriz, es decir, a través de la interacción del infante con el entorno, aprendiendo, conociendo, reconociendo y haciendo uso del juego, los dibujos, las imágenes, y demás, que, eventualmente, llevan a la producción de frases y oraciones sencillas, proceso al cual Piaget lo llama “asimilación”, pues el infante está incluyendo nuevos elementos a lo anteriormente aprendido.



Estas tres perspectivas sobre el lenguaje posibilitan crear una comprensión de este que las abarque a todas. Así, el lenguaje podría ser considerado un sistema propio del humano que se desarrolla a través de las interacciones con otros individuos y con el reconocimiento de elementos alternos, como el juego, los dibujos y las imágenes, con el fin de transmitir conocimiento y formar conceptos, que permiten desarrollar sistemas más complejos, como las lenguas.

En segundo lugar, para hablar de lectura, se debe hablar de la cultura escrita, que Olson (1994) define como “nuestra capacidad para utilizar textos escritos” (p. 21), de la cual todas las personas hacen parte por derecho y en la que no participarían del todo si no se contribuye creando textos. Esta tradición se ha visto comprometida debido a los nuevos hábitos lectoescritores de los niños que participan en ella solo por medios digitales, lo que ha traído, en consecuencia, un analfabetismo motor, esto es, la falta de entrenamiento de las extremidades para el desarrollo de acciones, como el juego, la escritura y el dibujo. Se ha investigado sobre la importancia de la motricidad en el desarrollo de los niños, pues el movimiento es fundamental para las tareas básicas de supervivencia del ser humano, la exploración de sus entornos, la comunicación y su relación con la sociedad, puesto que son parte esencial de la socialización (Latorre Román, 2007). Este entendimiento ha llevado a una mayor comprensión sobre cómo las habilidades motrices en la primera infancia evolucionan con el tiempo: en el siglo XX e, incluso, en el primer lustro del siglo XXI, era común que las competencias de producción aún se basaran en el uso de papel y lápiz. Siendo así, en determinados momentos, esa comprensión de cómo las habilidades motrices en la primera infancia evolucionan es porque también cambian los soportes y las herramientas de escritura, sin discriminar el valor de unos sobre otros.

La escritura demanda poner algo sobre el papel y se convierte en un testamento de lo que el niño piensa, produce y siente. “La actividad de escribir deja un resultado observable; una superficie sobre la cual se escribe es transformada por esta actividad, las marcas que resultan de esta actividad son permanentes, a menos que otra acción las destruya” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 10). Así, las palabras dejan de ser garabatos para los niños y se transforman en una denominación del objeto que, a su vez, es representado por una imagen, lo que ocasiona un salto directo entre texto e imagen, que permite interpretar lo escrito.

La educación en Colombia debe enfrentarse al desuso análogo que presentan los estudiantes contemporáneos, lo que ha generado un deterioro en su capacidad motriz. Esto, junto con las dificultades descritas sobre los procesos de lectura y su promoción, plantean un reto para la educación colombiana. Parte de la propuesta de este artículo es enfrentarse a este reto al responder a las necesidades de alfabetización contemporánea que requieren una actitud activa frente al conocimiento al fomentar la interpretación, comprensión, reflexión y producción de textos escritos y multimodales (MinCultura, 2021), debido a que la lectura no implica únicamente la palabra escrita, sino también la imagen. En este sentido, Ferreiro y Teberosky (2015) afirman:

En el caso de la lectura, además de interpretar las palabras del texto, los niños se suelen ayudar con la interpretación de los gestos, además de las ilustraciones, los gráficos y otros elementos de modalidad visual [...], porque la escritura es lingüística y es visual. Es decir,



no hay textos “puros”, sean orales o escritos, sino textos compuestos y heterogéneos. (p. 9)

Desde esta perspectiva, se puede entender la importancia de la ilustración como elemento lectoescritural y cómo puede transformar las comprensiones de los lectores. Mendoza Fillola (2001), citado en Díaz Armas (2008), establece que las imágenes brindan un estímulo pictórico y enriquecen al lector al acostumbrarlo a decodificarlas con su propio lenguaje, desarrollando una competencia artística e intertextual. Sin embargo, es importante mencionar que hay una diferencia clara entre imagen, dibujo e ilustración, en la medida en que la imagen es cualquier representación pictórica de algo, el dibujo es el producto del gesto de dibujar y la ilustración es una función de la imagen y del dibujo, puesto que es una creación intencionada que tiene como propósito ilustrar algo específico. En el contexto de esta investigación, cuando se alude a la imagen, se hace referencia a la ilustración.

Con esto, la relación entre texto e imagen concretada en términos de la ilustración en un libro álbum se convierte en un asunto fundamental de las prácticas de comprensión e interpretación. Además, este diálogo entre discurso visual y textual permite a los lectores acercarse a la lectura de una manera más autónoma, creativa y crítica, y así lograr una formación integral que comprende el fomento de la competencia estética, la construcción de nuevos sistemas de significación y la posibilidad de crear textos significativos, situados y “bellos”.

1.1.1. *El libro álbum y su potencial pedagógico y estético*

En la búsqueda de referentes teóricos que orienten la investigación de acuerdo con el objeto de estudio, se encontraron algunos textos académicos que hablan de este tema y que permiten ampliar la visión, para una mejor comprensión de las diferentes definiciones y teorías planteadas sobre el libro álbum.

Uno de los libros consultados se titula *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*, en el cual se retoma la definición de Bader (1976), citado en Salisbury y Styles (2012), sobre el libro álbum:

Un libro álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico y, sobre todo, una experiencia para el niño. Como forma de arte, se basa en la interdependencia de imágenes y palabras, en la visualización simultánea de dos páginas enfrentadas y en el dramatismo que supone el paso de página. (p. 75)

Por su parte, Sipe (1998), en “How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships”, resume lo mencionado por Bader (1976). En este artículo, el autor rescata que la esencia del libro álbum repercute en la manera en que el texto y las ilustraciones se relacionan entre sí. Sipe describe esta combinación de símbolos verbales y visuales con el término *sinergia*, definido por el *Oxford English Dictionary* como “la producción de dos o más agentes, posturas, etc., de un efecto combinado mayor que la suma de sus efectos separados” (Oxford University Press, s. f.). Así, Sipe menciona: “En un libro ilustrado, tanto el texto como la secuencia de ilustraciones estarían incompletos sin el otro” (p. 98). Finalmente, la relación entre ambos conceptos es sinérgica, lo que significa que el resultado global no depende únicamente de la combinación de texto e ilustraciones, sino también de las interacciones entre estas dos partes.



Kümmerling-Meibauer y Meibauer (2013) precisan la noción teórica que se tenía con una mirada similar, pero más actualizada, ahora, entendiendo el libro álbum como una forma de literatura visual que mezcla palabras e imágenes de forma integrada para contar una historia, que se comprometen sistemáticamente con las capacidades cognitivas en maduración del niño. Asimismo, estos elementos pueden tener el reconocido efecto sinérgico en el lector y crear significado a través de la interacción equilibrada entre imagen-texto. Además, los autores proponen una teoría cognitiva de los libros álbum que examina cómo los lectores procesan y comprenden las imágenes y el texto en conjunto. Por esta razón, su investigación permite constatar el potencial educativo que posee la propuesta pedagógica del libro álbum y su posibilidad de abarcar más que la simple comprensión, lectura y apreciación de los libros.

El potencial estético del libro álbum reside mayormente en su narración visual. Al hablar de *ilustración*, se suele hacer alusión directa a disciplinas que se encuentran enmarcadas en el mundo del arte y el diseño, especialmente con el dibujo. Por esto, es necesario delimitar una definición de lo que es la ilustración. Para la enmarcación de esta categoría, primero, es preciso considerar que, a lo largo de la historia, el arte ha estado entrelazado con el oficio de contar historias. Tanto la música, el teatro, la pintura o la escultura han sido medios por los cuales se entretujan narraciones, por lo que resulta lógico entender la ilustración como un recurso visual de comunicación (Menza Vados et al., 2016). Cabe aclarar que la palabra *ilustración* es un término que se refiere, entre otras cosas, a iluminar o ilustrar el entendimiento, y se puede llegar a establecer como una imagen diseñada para instruir y visualizar un concepto o idea (Sung, 2013).

Para expandir esta idea, Siliezar (2003), citado en Arriola Culajay (2007), describe que una ilustración es un componente gráfico que se presta para complementar o resaltar un texto, este se puede encontrar en una gran variedad de representaciones gráficas (mapas, planos, diagramas, etc.) que deben tener una relación de diálogo con el texto al que aluden. La identificación de esta relación directa o indirecta entre texto e imagen es de gran importancia, pues, al hablar de sistemas de significación, no se podría concebir agotar el inefable potencial simbólico de la imagen (Barthes, 1986).

En cuanto a la ilustración como oficio, ha existido un debate constante sobre si se le debe considerar o no un arte, pues algunos autores la perciben como un arte menor o una extensión de otras disciplinas, como se mencionó. Ahora bien, a pesar de que la discusión no ha sido del todo concluyente, en palabras de Ege (1949):

Es justo y razonable conceder el mismo lugar al arte de la ilustración, siempre que la obra se distinga por su forma artística y su atractivo estético; siempre que la ilustración complemente textos importantes; siempre que el ilustrador y el autor aborden el mismo tema con sensibilidad y simpatía afines, y que cada uno realce al otro y juntos produzcan un conjunto armonioso. (p. 3)

Por lo anterior, más allá de categorizar la ilustración como una de las bellas artes, se hace énfasis en su aporte estético y semántico a partir de la relación con el texto. Además, se reconoce la complejidad del oficio de ilustrar, del cual el gesto de dibujar toma un papel protagónico. Para el artista Saul Steinberg, el dibujo es una forma de razonar sobre el papel, así que la ilustración,



comprendida en el contexto específico de las páginas de un libro álbum, se caracteriza por que la imagen razona con el texto para cumplir su función narrativa, por lo que no puede ser entendido el uno sin el otro (Salisbury y Styles, 2012).

1.1.2. *Multimodalidad para la creación de significados*

Para empezar, es conveniente encontrar una definición a la palabra *multimodalidad* que se acople a las necesidades para la construcción de este artículo: “El uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o un producto semiótico, donde los modos se combinan, incluso se refuerzan, de una forma particular, adquiriendo roles complementarios o estando jerárquicamente ordenados” (Kress y Van Leeuwen, 1996, citado en Hinojosa Vicencio, 2015, p. 9). Con esto, Kress y Van Leeuwen se refieren a la necesidad de utilizar distintos modos para dar significado a diferentes asuntos dentro de un mismo enunciado. A estos modos también se les puede llamar recursos semióticos y cada uno tiene un potencial diferente para crear significados.

La anterior definición está fundamentada en el trabajo de Kress(2009), el cual, a su vez, está inspirado en el trabajo de Halliday (1978) sobre la teoría del lenguaje como semiótica social, más específicamente en su perspectiva funcional:

Una teoría completa de la comunicación necesita representar significados sobre acciones, estados y eventos del mundo (función ideativa), significados sobre la relación social de quienes estén involucrados en la comunicación (función interpersonal) y tener la capacidad de formar textos, es decir, entidades semióticas complejas que puedan proyectar un mundo (social) completo, que puedan, a su vez, funcionar como mensajes internamente cohesivos y coherentes con el entorno (función textual). (Ezquerria, 2012, p. 125)

De esta manera, los recursos semióticos múltiples entran en alguna de las funciones que Halliday (1978) describe. Así las cosas, resulta imperativo mencionar los modos que componen la multimodalidad o, más bien, como mencionan Cope y Kalantzis (2010), los elementos en los que estos cabe: lengua escrita, lengua oral, representación visual, representación auditiva, representación táctil, representación gestual, representación personal-emocional y representación espacial. Estos elementos dan cuenta de las posibilidades de los modos, además de proponerlos desde la perspectiva del significado para el otro y para uno mismo. Gracias a esto, se puede entender que los modos de la multimodalidad no siempre se componen de un solo elemento, sino que pueden existir varios al mismo tiempo.

2. Metodología

Este proyecto se instala en el paradigma de la investigación cualitativa en la medida en que, según Taylor y Bogdan (1992), es importante considerar que a la metodología se la define como la manera en que se enfocan los problemas y en la que se buscan respuestas a dichos problemas. Así las cosas, para entender la investigación cualitativa, primero, es preciso conocer qué preguntas y qué modo de encontrar sus respuestas se está trayendo a colación.



Geertz (1989) se preguntaba por la construcción y el desarrollo del conocimiento del investigador. En cuanto a la investigación cualitativa, este autor asegura que los paradigmas crítico-social, constructivista y dialógico comparten una creación del conocimiento a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. Durante esta creación conjunta, los valores tienen un papel importante en la formación del conocimiento. De modo que, es necesario sumergirse en la realidad que se está analizando para comprenderla en profundidad tanto en su funcionamiento interno como en sus características particulares (p. 29).

Entonces, podría decirse que la principal característica de la investigación cualitativa es la subjetividad, porque, como lo menciona Sandoval Casilimas (2002), de la realidad empírica nace una realidad epistémica, la primera hace alusión a lo objetivo, el conocimiento independiente del sujeto, y la segunda da paso a la necesidad de un sujeto que esté inmerso en una cultura y en relaciones sociales para darle sentido a dicho conocimiento.

El paradigma cualitativo es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, en el que el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Siendo así, en la investigación cualitativa se encuentra una vertiente en la que el acto de narrar, o contar historias, no se considera un paso de todo el proceso de investigación, sino que constituye un método de investigación en sí, el cual sería la investigación narrativa, que se convierte en el método principal de esta investigación (Blanco, 2011). Ahora bien, retomando a Arias Cardona y Alvarado Salgado (2015):

Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que, más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (p. 172)

La noción de *validar* la narración como un método de investigación no es nueva, aunque sí se ha fortalecido con el paso de los últimos años. De hecho, entre sus antecedentes vale la pena mencionar que fue a inicios de la década de 1990 que se empezó a escuchar el término *narrative inquiry* con Connelly y Clandinin (1995), quienes construyeron una de las primeras definiciones para el método de investigación:

La investigación narrativa se construye como una forma de acceder al conocimiento. Esta no tiene la pretensión de establecer reglas generales, ni leyes universales ni constantes, al contrario, busca proporcionar descripciones que permitan la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones de lo estudiado. (p. 7)

Así, Connelly y Clandinin (1995) establecen que el estudio de las narraciones constituye un método de investigación y argumentan que la investigación narrativa tiene por eje de su análisis el entendimiento y el *hacer sentido* de la experiencia humana (Blanco, 2011).

A pesar de que la investigación narrativa no define unos límites del todo claros, “ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria, sus proponentes la consideran epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo” (Blanco, 2011, p. 138).



Esta se presta para servir de entrada al ámbito de la investigación académica, pues permite a los investigadores aproximarse desde sus propias voces al proceso de construcción de conocimiento (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015). La creación de textos reflexivos y experimentales, cuya intención no es definir leyes objetivamente universales, pero sí pretenden alcanzar un conocimiento concreto, específico, cotidiano e individual, son los que caracterizan la investigación narrativa, y así conciben la escritura como un método de investigación y no exclusivamente como una manera de presentar unos “resultados” (Blanco, 2011).

De acuerdo con Atkinson y Coffey (2003), la investigación narrativa implica una metodología del diálogo, debido a que es en la conversación que la realidad se ajusta a la posibilidad de convertirse en texto, de manera que se construya, entre los participantes y los investigadores, los datos que serán analizados en el proceso de investigación. Esta recopilación y construcción de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y, para esto, se desarrolló un guion con preguntas cuidadosamente seleccionadas, con el propósito de explorar las experiencias y perspectivas de los participantes. Estas preguntas fueron diseñadas con base en lo descrito por Connelly y Clandinin (1995) sobre la investigación narrativa, lo cual permitió dar cabida a nuevas perspectivas derivadas de las entrevistas realizadas a profesores de instituciones educativas, editores, escritores e ilustradores de libros álbum, que, además, tuvieron un proceso de revisión y evaluación por parte de expertos; además, se condujo una entrevista piloto que, junto con el proceso de revisión bibliográfica, permitió hacer las modificaciones y reestructuraciones necesarias, para proporcionar una comprensión profunda de las narrativas individuales, y así contribuir al enriquecimiento y respaldo de la investigación.

3. Resultados y discusión

Las entrevistas semiestructuradas se hicieron a ocho participantes, entre estos, cuatro profesores de instituciones educativas (PIE1, PIE2, PIE3 y PIE4)¹ tanto de carácter público como privado, asimismo, cuatro participantes pertenecientes al mundo editorial (ED,² IE1,³ IE2³ y ES⁴). El análisis narrativo se dividió en dos partes: la primera consta de generalidades sobre la formación literaria y la segunda sobre generalidades del libro álbum.

Las perspectivas de IE1 sobre la formación literaria están ligadas al conocimiento cotidiano, con esto se refiere a la literatura como un componente esencial en la construcción del “proyecto humano”, lo que IE1 define como:

Es simplemente salirnos de nuestra forma animal y construir un ser que piense en una forma de vida menos básica y elemental, y construirle un sentido a nuestra vida, agregarle un valor a nuestra vida por encima de la simple sobrevivencia, es como agregarle belleza, agregarle

¹ Profesores de instituciones educativas (PIE).

² Editor de libros álbum (ED).

³ Ilustradores y escritores de libros álbum (IE).

⁴ Escritor de libros álbum (ES).

Las siglas utilizadas corresponden a diferentes roles en el ámbito educativo y editorial, y fueron seleccionadas con el ánimo de conservar el anonimato de los entrevistados.



consideración hacia los demás, también una capa política, en el buen sentido de la política, como una forma de entendimiento entre todos nosotros, una ética, muchas cosas que constituyen el proyecto humano y la literatura es una de las formas artísticas que contribuyen a esa construcción de lo que llamamos civilización y cultura.

En este sentido, su forma de ver la literatura va más allá de la transmisión de conocimientos, además, subraya la importancia en su cambio de función como cultivadora de valores, ética y pensamiento crítico. De igual manera, ED menciona cómo el libro se vuelve una herramienta para educar seres humanos, pues siempre tiene una intencionalidad dispuesta por la escuela o la familia. ES, por su parte, menciona la importancia de no ignorar que la literatura viene de la tradición oral y que, mientras exista un mayor vínculo entre esta y el niño, mayor será su conocimiento.

Por otro lado, ED y ES mencionan la importancia de no separar la literatura en diferentes grupos, pues creen que sectorizar la literatura la limita y crea brechas en la expresión cultural. Aun así, ES aboga por subcategorías de la literatura, como la literatura infantil, que no por estar dirigida a un público infantil debe ser de menor calidad; por el contrario, debe mantener los mismos estándares establecidos en la literatura en general. “Es el lenguaje, la sensibilidad, la conexión, lo único que hace una diferencia. La calidad tiene que ser igual y el trabajo es arduo, aunque sea una página”. Ahora bien, IE2 sí que hace una distinción entre la literatura en general y la literatura infantil, considera que la segunda ha de tener como objetivo principal entretener a los niños, al mismo tiempo que se les enseña los valores humanos sin moralizarlos, es decir, sin guiarlos a una corriente de pensamiento específica. Además, IE2 menciona, sobre los temas que pueden ser tratados en literatura infantil, lo siguiente: “La corrección política está interfiriendo bastante en la realización de buenas historias y está seleccionando historias demasiado ligeras, historias demasiado optimistas, historias demasiado positivistas. Hay un fuerte rechazo a temáticas o a tratamientos no convencionales”.

Esta corrección política conduce a otro tema importante, porque la naturaleza del libro álbum como objeto editorial le pone la condición de responder a una demanda comercial; de lo contrario, no será publicado, dejando muchas historias sin la posibilidad de ser leídas. Respecto de esto, ED afirma: “Uno como editor siempre está soñando en el mejor libro, en el libro ideal, para poderlo vender, además, porque es una parte de la cadena que es muy importante”. Por su parte, IE1 señala:

Es diferente hablar de las editoriales, que desafortunadamente muchas veces son responsables de que muchos libros vanguardistas no se publiquen porque lo de la vanguardia no ha sido probada y, si no ha sido probada, las ventas no son aseguradas, ¿no? Entonces esa distinción es importante hacerla, entre los editores y las casas editoriales, que muchas veces afectan la posibilidad de hacer cosas interesantes y nuevas.

Ambas ideas resaltan el papel determinante que cumple la financiación editorial en la materialización de un libro álbum. A su vez, PIE1 y ES mencionan que, incluso desde la composición del libro álbum, en el trabajo que se desarrolla entre el escritor y el ilustrador, los presupuestos internos de las editoriales afectan directamente el diálogo del texto y la imagen en la historia, pues no siempre se cuenta con la posibilidad de costear una ilustración en cada página,



o se regatea el tamaño de las imágenes, lo que se convierte también en una limitante a la hora de narrar la historia desde ambos lenguajes. Aquí cabe resaltar que, si bien PIE1 es una docente de una institución educativa, también es escritora de libro álbum y cuenta con varias publicaciones.

En cuanto a la utilidad de la literatura en el aula de clase, las maestras entrevistadas mencionaron aspectos como la imaginación, el aprendizaje en contexto, la motivación y la interdisciplinariedad. Por su parte, PIE1 considera la literatura “el espacio más grande de creatividad e imaginación que puede tener el ser humano”. Siguiendo esa idea, PIE2 y PIE3 aseguran que la lectura literaria en el aula desarrolla la imaginación, a lo que PIE2 agrega que se debe a la capacidad de la literatura de relacionarse con el contexto de los estudiantes o de adentrarlos a uno nuevo. Además, PIE1 y PIE3 concuerdan en que la literatura no debe estar limitada únicamente al área de humanidades, sino que debe transversalizar los aprendizajes a través de su uso, pues, como convergen con PIE2, la literatura tiene la capacidad de crear dinámicas motivadoras para los estudiantes, y despertar su interés en el aprendizaje y el disfrute por la lectura.

En cuanto a las perspectivas de los participantes sobre el libro álbum en sí, las entrevistas realizadas y analizadas desde la perspectiva de la investigación narrativa proporcionaron conclusiones específicas por parte de los autores e ilustran el proceso de actualización de conocimiento. En nuestro contexto, estas ideas resuenan fuertemente en el ámbito literario, donde el libro álbum se ha convertido en una herramienta fundamental para estimular la imaginación y la apreciación literaria desde edades tempranas.

Para comenzar, IE1 menciona la importancia del libro álbum para la construcción de significados, pues ayuda a desarrollar la imaginación de los niños. De esta manera, IE1 aboga por una literatura infantil que enseñe, que incite a la reflexión y que promueva el pensamiento crítico, en la cual el texto y la imagen tienen igual importancia. Al respecto, ED y ES mencionan que, primeramente, ha de existir el texto, el cual es base para después darles forma a las ilustraciones, de este modo sus afirmaciones implican que el texto es el sustento, y la ilustración se concibe y se transforma de acuerdo con ello, para luego complementar la historia que se está contando; sin embargo, esto no significa que el texto sea más importante que la imagen, como ya habría mencionado IE1. Además, IE2 expresa también cómo puede existir un libro solo de imágenes, pero en el cual antes se tuvo que haber escrito un argumento, de esta manera IE2 explica que “el texto no podría vivir sin la imagen y, asimismo, la imagen no podría vivir sin el texto en los libros infantiles”. Aun así, IE1 asegura que la imagen es más dinámica que el texto, pues permite que se interprete de manera no lineal, lo que apela al subconsciente humano y su atención, e invita al lector a apropiarse de la historia que se está contando.

En cuanto a la relación entre editor, escritor e ilustrador, es importante que esta sea cooperativa, y así no comprometer la calidad de ninguno de los dos lenguajes. Es precisamente por esto que ED, ES y PIE1 mencionan que el ilustrador que destaca es aquel que logra transgredir el orden establecido, evita estereotipos y propone una gramática de la imagen genuina.

El libro álbum constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades del lenguaje, que abarca la lectura, el habla, la escucha y la escritura en el proceso de formación infantil. Al respecto, IE1 menciona cómo el uso de figuras literarias en el libro álbum incentiva



el pensamiento crítico del niño, amplía su vocabulario y estimula su creatividad. IE2 converge con IE1 al respecto y resalta que el dibujo es intrínseco a la naturaleza infantil y sirve como motivación para la exploración de este medio literario. La actividad de dibujar, según IE2, es una experiencia universal en la infancia, que supera, incluso, a otras formas de expresión.

En conjunto, estas perspectivas subrayan que el libro álbum no solo actúa como un vehículo para el desarrollo del lenguaje formal; como afirma PIE2, los niños entran al grado primero sabiendo leer y escribir. El participante afirma que leer el gesto de alguien y narrarlo en una imagen son actos de lectura que los niños saben ejecutar, asimismo, dibujar un garabato también es escribir, así que PIE2 les indica a sus estudiantes: “Ustedes sí saben leer y ustedes sí saben escribir. [...] pero en primero vamos a aprender a leer y escribir de la manera convencional, para que ustedes también aprendan a comunicarse con el resto del mundo, como nosotros lo hacemos”. La combinación única de elementos visuales y literarios no solo mejora las habilidades lectoescriturales, al mismo tiempo fomenta la apreciación estética, la comprensión de lectura y la motivación por leer y comunicarse (PIE1). En este sentido, el libro álbum es una herramienta pedagógica integral que nutre las habilidades del lenguaje y fomenta el amor por la expresión artística y la literatura desde la infancia.

4. Conclusiones

Este artículo surgió de una afinidad de intereses por parte de los tres autores tanto en los procesos de lectura y escritura como en la ilustración, lo que llevó a enmarcar el proyecto en la línea de investigación *Cultura, lengua y literatura*. Además, no surge únicamente por un gusto afín, sino que busca reivindicar el libro álbum como una herramienta didáctica válida en la educación básica primaria, que está fundamentado en el contexto real de los estudiantes y que vela por complementar sus necesidades de enseñanza y aprendizaje en el proceso de adquisición de la lengua, al mismo tiempo que desarrolla su sentido estético, sus habilidades motrices finas y su pensamiento crítico. Los resultados obtenidos del análisis narrativo de las entrevistas, el cual comprendió una selección de categorías constituidas por ideas y argumentos en común presentadas por los participantes, en atención a su rol específico (ya sea este de editor, escritor, ilustrador o docente) y su bagaje experiencial tanto en la formación literaria como en la ideación y composición o la aplicación del libro álbum, según el caso, condujeron a un proceso de triangulación de la información que permitió obtener mayores hallazgos. Lo anterior, sumado al proceso de revisión bibliográfica, permitió alcanzar las conclusiones que se presentan a continuación.

La conversación con los docentes y los expertos a través de la recolección y el análisis de datos fue enriquecedora, pues permitió reafirmar una hipótesis inicial sobre la importancia de desarrollar una investigación que sirva de base teórica y metodológica para construir un libro que “narre sus historias” no solo a través de las palabras, sino en diálogo con el lenguaje de la imagen. Un libro que surja de un activismo escritural, unas reflexiones investigativas, y que haya nacido del análisis a propósito del papel de dicho libro álbum en el desarrollo del lenguaje de los niños de básica primaria.



Algunos de los participantes de las entrevistas coincidían en que la literatura debe ser concebida como una, y este artículo conviene en lo mismo luego del análisis narrativo: en este sentido, todo subtipo de literatura tiene igual importancia dentro del gran espectro literario. Aun así, se considera que la literatura infantil debe tener su propio tinte escritural tanto en la imagen como en la palabra, donde prime una cercanía del niño hacia la lectura. Ambos lenguajes deben ser diferentes, más sensibles a la hora de transmitir una idea o una historia, los cuales, a pesar de dicha sensibilidad, no tienen por qué estar ligados a aquello que resulta convencionalmente correcto para contar a los niños, sino que pueden y deben hablar sobre asuntos reales y, en ocasiones, dolorosos, que afectan la infancia contemporánea. Más aún, la literatura infantil no se limita a infantilizar, pues esta implica una gran complejidad al narrar por medio de un lenguaje que acerque a su público a situaciones de la realidad, permitiéndole una apropiación de la construcción de significados que obedezca a sus procesos de desarrollo cognitivo, cultivando en ellos, en medio de tantas cosas, el amor por la literatura.

No se trata de escribir por escribir, puesto que la literatura debe fomentar en sus lectores un sentido crítico y una experiencia de aprendizaje, razón por la cual el libro álbum debe retar el concepto reduccionista de literatura infantil y proponer otras posibilidades de reflexión social, emocional, estética y política. Sin embargo, como bien lo afirman algunos participantes, el libro álbum sigue estando sujeto a su naturaleza como objeto editorial, el cual es limitado por su potencial de venta y la aceptación para la publicación en las casas editoriales. Asimismo, la relación entre el texto y la imagen en su proceso de construcción se ve circunscrita a razones presupuestales, pues, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, la financiación a la hora de contratar a un ilustrador puede generar una serie de traspiés en la materialización de la idea inicial de un libro álbum. Es de gran importancia reconocer lo anterior, puesto que escribir un libro álbum no solo conlleva una preocupación por la configuración del texto, también implica una gramática de la imagen que invite a la creación de mundos imaginados. Es decir que limitar la configuración de las ilustraciones al alcance del presupuesto de una editorial puede resultar nocivo para la concepción del libro álbum ideal, delegando, incluso, el lenguaje gráfico a un segundo plano frente al textual.

Ahora bien, esta propiedad editorial que caracteriza al libro álbum podría tener ciertas implicaciones en cuanto su alcance en el aula, ya que podría afirmarse que son las editoriales las que deciden qué deben leer los niños de básica primaria en su proceso de formación escolar. Por su parte, los participantes de la investigación coinciden en la idea de que cualquier tema puede y debe hacer parte de la literatura infantil, independiente de si puede ser considerada tabú desde los imaginarios sociales, puesto que su pertinencia reside en la manera en que se tratan los temas y no en el tema en sí. Es decir, siempre y cuando se logre construir una narración que sepa apelar a la sensibilidad y el pensamiento crítico, las posibilidades temáticas son infinitas. No obstante, también se llegó a un acuerdo frente a la idea de que el filtro que plantean algunas editoriales resulta ser un impedimento en el avance de algunos proyectos de libro álbum que se atreven a plantear perspectivas distintas sobre temas complejos que no necesariamente benefician los intereses de oferta y demanda desde el punto de vista editorial.

Se ha demostrado que el valor pedagógico del libro álbum puede ser inconmensurable, debido a su gran potencial de acompañar el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad ética y



estética, y los procesos de adquisición de la lengua. Las experiencias de los participantes demuestran su amplio bagaje de implementación dentro y fuera del aula, pero el factor común que comparten reside en la amalgama de elementos literarios y visuales que ofrece el libro álbum. Un libro álbum que retrate un contexto específico no tiene por qué dejar a un lado la imaginación; por el contrario, esta también puede definir la realidad, enriquecer las experiencias cotidianas y edificar una dimensión ética de lo que es vivir (C. Rueda, comunicación personal, 18 de septiembre de 2023).

4.1. Recomendaciones

Al culminar este artículo y con base en las experiencias recogidas durante su realización y etapa de análisis, se sugieren algunas recomendaciones frente a la siguiente etapa del proceso investigativo. Esta investigación surgió desde la iniciativa de analizar el papel del libro álbum en el desarrollo del lenguaje de los niños de básica primaria; sin embargo, su fin último es construir un libro álbum que permita tanto a maestros como a estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, y que cumpla con un fundamento teórico, metodológico y didáctico, basado en los hallazgos de dicha investigación, por lo que se sugiere direccionar la indagación hacia el complemento de una formación en el lenguaje gráfico, pues se reconoce la importancia del dominio del tratamiento de la imagen con propósitos narrativos. De esta manera, se podría proceder a la construcción de un libro álbum, en el cual tanto el texto como la imagen gocen de estándares de calidad altos sin comprometer su propósito artístico y didáctico.

Finalmente, luego del análisis de los hallazgos de la investigación, queda abierta la posibilidad de investigar cuáles son los temas presentes en los libros álbum que logran atravesar los filtros de las editoriales y que eventualmente pasan a hacer parte de los repertorios institucionales, determinando patrones de corrección política y las posibles implicaciones que puede llegar a tener esto en la formación de los niños de básica primaria del contexto colombiano y en la creación de futuros libros álbum. Por esto, se recomienda interceder por la promoción de la diversidad de perspectivas y la apertura hacia temas poco convencionales.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No procede.

Contribución de los autores

Los tres autores participaron del diseño de la investigación, el análisis de datos, la metodología y la revisión del artículo. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.



Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

No se hizo uso de tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura de este artículo.

Referencias

- Arbe Mateo, F. y Echeberria Sagastume, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *KOBIE (Serie Antropología Cultural)*, 3, 64-72. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_3_Antrpologia_cultural_CONTEXTO%20SOCIOCULTURAL%20Y%20ADQUISICION%20DEL%20LENGU AJE%20.pdf
- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>
- Arriola Culajay, H. D. (2007). *Manual interactivo de técnicas de ilustración digital aplicadas a la caricatura y el cómic* [tesis de grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/02/02_2524.pdf
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. Macmillan.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.584041>
- Cohen, S. (2012). *Del garabato al dibujo: Una mirada diacrónica del dibujo infantil*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Colombianos leen la mitad de los libros del promedio en Latinoamérica. (2020, 3 de noviembre). *Forbes*. <https://forbes.co/2020/11/03/forbes-life/colombianos-leen-la-mitad-de-los-libros-del-promedio-en-latinoamerica/>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616430.pdf>



- DeFauw, D. L. (2016). Drawing children into reading: A qualitative case study of a preschool drawing curriculum. *Early Child Development and Care*, 186(4), 624-641.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1052422>
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, 13, 43-57.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/919/2/SeE_13LaImagen.pdf
- Ege, O. F. (1949). Illustration as a fine art. *College Art Journal*, 9(1), 3-11.
<https://doi.org/10.1080/15436322.1949.11465908>
- Ezquerria, J. E. (2012). Kress, Gunther R. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York: Routledge. 213 pp. ISBN 978-0-415-32061-0. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130.
<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/download/33495/27097>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.
- Hinojosa Vicencio, M.^a de los Á. (2015). *Multimodalidad: Usos y estrategias para el desarrollo del lenguaje en primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y primer año de enseñanza básica* [tesis de grado, Universidad de Santiago de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136928/Tesis%20multimodalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. y Meibauer, J. (2013). Towards a cognitive theory of picturebooks. *International Research in Children's Literature*, 6(2), 143-160.
<https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>
- Latorre Román, P. Á. (2007). La motricidad en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4372296>
- Castaño Marín, M. D. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Revista Psicoespacios*, 1(1), 36-46.
<https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/14/524>
- Marón Castaño, G. E. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua: Una aproximación sociopsicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7, 187-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230192017.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Menza Vados, A. E., Sierra Ballén, E. L. y Sánchez Rodríguez, W. H. (2016). La ilustración: Dilucidación y proceso creativo. *Revista Kepes*, 13(13), 265-296.
<https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.12>



- Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO): "Leer es mi cuento"*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-411450_recurso_01.pdf
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Oxford University Pres. (s. f.). Synergy. En *Oxford English Dictionary*.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/synergy>
- Piaget, J. (2003). *El pensamiento matemático*.
- Reyes Torres, A., Portales Raga, M. y Bonilla, P. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: El álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77.
<https://doi.org/10.26378/rnlael1428377>
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature Association Quarterly*, 23(4), 55-161.
<https://unlvkidlit.pbworks.com/f/how+picture+books+work.pdf>
- Solórzano Cárdenas, S. (2022). Los bogotanos leen 4,6 libros al año, según encuesta del Observatorio de Bibliored. *La República*. <https://www.larepublica.co/ocio/los-bogotanos-leen-4-6-libros-al-año-según-encuesta-del-observatorio-de-bibliored-3406693>
- Sung, M.-Y. (2013). *De la narración literaria a la narración visual: Proyecto de ilustración* [tesis de maestría, Universidad Politécnica de Valencia].
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/35460/INTERIOR-TFM%20DEFINITIVO.pdf?sequence=1>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. y Josep, M. (2015). *Metáforas y frases hechas: "La receta de Mandrágora"*. Laboratório de Educação.
- Versace, S. (2016). *Chomsky: Lenguaje, conocimiento y libertad*. Lectulandia.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

