

LA MAGIA DETRÁS DE LOS LIBROS DE TEXTO

El Diseño de Comunicación Visual
como protagonista.

*Estudio del libro de texto
de la escuela pública uruguaya
desde 1990 hasta 2020.*



**Yamila Elizondo
Luciana Prestes**

Tutor: Horacio Todeschini

© De esta primera edición
Elizondo Prestes Ltda.

Elizondo, Yamila • Prestes, Luciana • Todeschini, Horacio

La magia detrás de los libros de texto: El Diseño de Comunicación Visual como protagonista.

1a. Ed.

Coordinación General y Supervisión:

Elizondo, Yamila • Prestes, Luciana

Diseño, diagramación e ilustraciones:

Prestes, Luciana

Fotografía, edición y revisión:

Elizondo Yamila

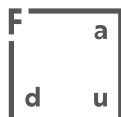
LA MAGIA DETRÁS DE LOS LIBROS DE TEXTO

El Diseño de Comunicación Visual
como protagonista.

*Estudio del libro de texto
de la escuela pública uruguaya
desde 1990 a 2020.*

**Yamila Elizondo
Luciana Prestes**

Tutor: Horacio Todeschini



Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo
UDELAR



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Índice

0.

Prólogo

1.

Introducción

- Resumen
- Objetivo General y Objetivos específicos
- Pertinencia de este estudio
- Focalización del Corpus
- Aspectos metodológicos
- Estado del arte

2.

Análisis de la situación: ¿Qué llevó a que se produjeran libros de texto?

- ANEP y el alcance de sus cometidos
- El diagnóstico CEPAL: el inicio de los planes de equidad
- La llegada del plan Ceibal
- Nuevo Documento de Análisis Curricular y sus consecuencias

3.

El libro de texto escolar

- Hacia una definición de libro de texto
- Aproximación a materiales del corpus

4.

¿A quién se dirige el libro de texto?

- El maestro, ¿cuál es su rol respecto al libro?
- Los niños, ¿qué nos interesa saber de ellos para un diseño “efectivo”?
 - Acercamiento al desarrollo y la subjetividad del niño escolar
 - Procesos cognitivos básicos: Percepción, atención y memoria en los niños
 - De la percepción a la memorización
 - Alfabetización visual
 - El proceso de alfabetización inicial
 - El libro de texto y el lector infantil incipiente

5.

Acercando el contenido al público: El guión del libro de texto

- ¿A qué responde el contenido? Funciones del libro de texto
- El guión y la temática transversal: la organización del contenido
 - Narrativa y Personajes
 - Estructura

6.

Visualidad del libro de texto: La clave de su “efectividad”

- La relevancia de lo que rodea al texto
- Enfrentándose al libro
- El desarrollo de la autonomía a través del material: el libro de texto como objeto navegable.
 - La exploración por parte del niño

7.

La imagen en la enseñanza

- La imagen y el texto
- Los estímulos icónicos
 - La fotografía
 - La ilustración
 - Las representaciones esquemáticas
 - La historieta

8.

Reflexiones posteriores

9.

Bibliografía

0. Prólogo



¡HOLA! ME LLAMO "DISEÑADOR" Y SOY QUIEN TE VA A ACOMPAÑAR A LO LARGO DE ESTE LIBRO.

CUANDO VEAS ESTE TIPO DE GLOBO, QUIERE DECIR QUE ESTOY HABLANDO EN VOZ ALTA.

EN CAMBIO, CUANDO VEAS ESTE OTRO TIPO, Eso quiere decir que estás leyéndome la mente.

PROBABLEMENTE, SI ESTÁS LEYENDO ESTA TESIS YA ESTÉS INTERIORIZADO ACERCA DE CONVENCIONES DE ESTE TIPO. SIN EMBARGO, POR LAS DUDAS, ESTE TIPO DE RECUADRO REPRESENTA LA VOZ DEL NARRADOR. TE VA A AYUDAR A DARLE CONTEXTO A LA SITUACIÓN.



A DISEÑADOR LE PASARON UNA SERIE DE COSAS, PERO LO MÁS IMPORTANTE ES QUE ADQUIRIÓ NUEVOS PODERES. MÁS ADELANTE TE VAS A ENTERAR CÓMO Y POR QUÉ PASÓ.

**Si querés saber como sigue esta historia, dirígete a la página 21.*

1. Introducción

1. Introducción

Resumen

En este trabajo analizamos y exponemos una serie de herramientas de diseño de comunicación visual que enriquecen la experiencia del usuario-niño, presentes en los libros de texto implementados por la educación pública de nuestro país, para el primer ciclo de enseñanza primaria. El estudio considera los materiales generados a partir del diagnóstico de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (elaborado a principios de los 90), hasta 2020.

Comenzamos investigando el “estado del arte” de la situación, buscando trabajos dentro del campo de investigación que proponemos, cuyos objetivos y metodologías fueran afines a nuestro proyecto. Esto tiene la finalidad de observar y extraer puntos claves que sirvan para acercarnos de forma más efectiva a nuestra área de estudio. Resulta necesario llegar a una definición de “libro de texto” y sus características formales y de contenido.

Luego realizamos un breve paneo contextual de la educación en el país en cada uno de los momentos en los que se producen los libros que se analizan, tratando de conocer las causantes que motivaron la producción de los mismos.

Hacemos una aproximación a los materiales del observable, donde se describen con mayor profundidad las diversas colecciones de libros de texto elaboradas y parte de su proceso de producción, teniendo en cuenta información obtenida en exploraciones previas.

Para poder profundizar en cómo se emplea el Diseño de Comunicación Visual en estos materiales, observamos los diferentes destinatarios del libro, reconociendo a quien se dirige en forma primaria: el niño. Consideramos relevante conocer materiales que exploran acerca de su percepción, subjetividad y aprendizaje; para así poder relacionarlos con la generación de la visualidad y el relato del libro, y los posibles impactos que tendrían estas decisiones estratégicas de diseño en las lecturas por parte del niño.

Objeto de estudio

El Diseño de Comunicación Visual en libros de texto utilizados para la enseñanza de la lengua en Educación Pública uruguaya desde 1990 hasta 2020.

Pregunta Investigativa

¿Cómo participa el Diseño de Comunicación Visual en los libros de texto de ANEP utilizados para la enseñanza de la lengua en Educación Pública uruguaya desde 1990 hasta 2020?

Objetivos

Objetivo General

Ampliar el conocimiento sobre el diseño de comunicación visual de los libros de texto.

Objetivos específicos

- Indagar sobre los diferentes proyectos implementados por el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) para los cuales se produjeron libros de texto escolares en este período y los puntos claves que los impulsaron.
- Identificar herramientas y metodologías del proyecto del diseño de comunicación visual que se emplean en el libro de texto.
- Sistematizar las categorías de análisis que emergen de la observación de los materiales pertenecientes al corpus.

Pertinencia de este estudio

El presente trabajo incursiona en un área poco explorada dentro del estudio editorial en Uruguay: la construcción visual de los libros didácticos utilizados en la enseñanza pública. En general, las investigaciones históricas sobre las ediciones didácticas abordan aspectos diversos como el análisis de los contenidos y al libro como objeto comercial, regularmente desde un enfoque cultural. (Choppin, 2002, p. 554).

Debido a la ausencia de investigaciones sobre estos libros, consideramos importante realizar un estudio que contemple diversos aspectos del soporte del contenido didáctico, enfocándonos en aquellos elementos que conforman su estructura e indagando en las decisiones generales de diseño que construyen dichos ejemplares, pensándolo como un facilitador del aprendizaje por parte del niño y como forjador de su cultura visual.

Los libros de texto empleados en la escuela, por su gran peso en la etapa formativa de los ciudadanos uruguayos que asisten (y asistieron) a una educación pública, merecen ser objeto de investigación y reflexión. Aproximadamente un 80% de los estudiantes uruguayos en edad escolar están matriculados en instituciones públicas (Urwicz T., *en línea*, 14 de julio de 2018), y dichos materiales son básicos para su alfabetización inicial. Además en el periodo de tiempo a analizar, estos materiales fueron el principal bien cultural otorgado de forma gratuita en las instituciones educativas públicas para la transmisión de contenido.

Consideramos relevante destacar el diseño de comunicación visual de estos libros y la importancia que debería tener el diseñador, ya que, al estar en contacto con las generaciones más influenciadas, en pleno momento de construcción de su subjetividad, actúa directamente sobre la cultura, convirtiéndose en un “operador cultural”. (Ledesma, 2003, p. 14).

Nos interesa aportar a la bibliografía existente en cuanto a la comprensión de los fenómenos de la percepción del niño, la formación de su subjetividad y el aprendizaje de este usuario en particular; en el contexto educativo que se mencionará a la brevedad, con la finalidad de proporcionar bases para colegas que incursionen en trabajos sobre este campo.

Focalización del Corpus

El diseño de comunicación visual de los libros de texto usados para la enseñanza y promoción de la lectoescritura en la educación primaria pública, editados en Uruguay a partir del diagnóstico de CEPAL de principio de los noventa, hasta 2020.

Existen tres programas que se dedicaron a la producción de libros con esta finalidad: MECAEP; Un niño, un libro; y Prolee. Dentro de este grupo de libros se consideran materiales tanto de Lenguaje como de Ciencias Integradas, también empleados como materiales para ejercitar la lectura.

Nos acotamos a los que van desde primero a tercero debido a que estos años lectivos son claves para la adquisición de la lectura como competencia y se engloban dentro de un “ciclo básico” o un “primer perfil de egreso”. (Documento base de Análisis Curricular, ANEP, 2015).

Aspectos metodológicos

En este proyecto se realizó una investigación de tipo cualitativa en la que se analizó el objeto de estudio a partir de la información que se obtuvo de relevamientos bibliográficos y documentales de bibliotecas pertenecientes a la Udelar (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Facultad de Psicología) y ANEP (Biblioteca Pedagógica Central “Mtro. Sebastián Morey Otero”; Biblioteca “Leonor Horticoú” de los Institutos Normales de Montevideo). También se indagaron los archivos del CIESU (Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay) y repositorios web de diversas Universidades (por ejemplo, la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo).

Adicionalmente, se realizaron entrevistas a algunos referentes y autores de los libros que pertenecen al corpus, porque lo entendimos pertinente para conocer los procesos proyectuales y las decisiones de diseño. Se trató de analizar la producción editorial apoyándonos en una mirada pedagógica basada en las entrevistas y su anclaje en el marco teórico.

Estado del arte

Se hallaron tres trabajos de tesis vinculables a nuestros objetivos, dos pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. El primero es “A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados” escrita por Persio Nakamoto en 2010, y el segundo es “Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e a sua renovação nas décadas de 1970 e 1980” por Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes, también de 2010. Ambos estudios aportaron numerosos referentes bibliográficos, que comparten su mirada sobre la importancia de las diversas formas comunicativas presentes dentro de los libros didácticos, más allá del lenguaje verbal-escrito. El tercer trabajo pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, se llama “La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo” escrito por María Paz Prendes, y tiene como finalidad analizar y clasificar los diversos tipos de imágenes que aparecen en los libros de texto de primaria.

Existen diversos autores que tratan temas puntuales que consideramos relevante destacar dentro de nuestro estudio, como por ejemplo Alain Choppin, investigador francés, con un doctorado en Historia de la Educación, quien reivindica el rol del libro de texto como fuente histórica, ya que es un reflejo del contexto cultural del que proviene. Otro ejemplo es Teresa Colomer, Doctora en Ciencias de la Educación y Catedrática de didáctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona, quien destaca la importancia de la calidad literaria al impartir los aprendizajes “curriculares” (tanto en competencias lectoescritoras, como sociales) que formarán al pequeño lector.

Nos interesan las miradas de Patricia Piccolini y María Fernanda Maquieira, ambas argentinas. Piccolini, editora literaria y actualmente subsecretaria de innovación y calidad educativa de la Universidad de Buenos Aires, define al libro de texto como una hibridación editorial, un signo de la época y de las necesidades que debe satisfacer como producto. A su vez, Maquieira, Licenciada y Profesora en Letras y actualmente directora del área de Literatura Infantil y Juvenil en Santillana Argentina, aporta desde una noción comercial de los libros infantiles en el contexto del país vecino.

2. Análisis de la situación: ¿Qué llevó a que se produjeran libros de texto?

2. Análisis de la situación: ¿Qué llevó a que se produjeran libros de texto?

ANEP y el alcance de sus cometidos

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) como la conocemos surge en 1985, luego del régimen autoritario, sustituyendo al CONAE (Consejo Nacional de Educación). En el artículo 6° de la ley referente a su creación, encontramos ciertas líneas; dentro de las que destacamos, en primer lugar, el hecho de que esta institución se ubicaba como ente responsable de asegurar un servicio educativo que abarque a la totalidad de la educación, asegurando la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. En segundo lugar, destacamos que se establecía la necesidad de impulsar políticas asistenciales dirigidas a dar sustento material a la igualdad de oportunidades buscada. (Ifrán, 2012, p. 270).

Pensamos en una escuela abierta, que reciba a los alumnos con todos sus saberes, con lo que son, con sus costumbres y sentimientos, o sea, con los signos de su experiencia; y estos signos serán para el maestro su punto de partida. La escuela es una institución inmersa en un medio cultural determinado y no puede mantenerse al margen, debe formar niños para ser ciudadanos dentro de una sociedad. ANEP, 1998a, p. 4. (fig. 1)

Uno de los cometidos fundamentales de ANEP es la alfabetización, que debe representar la adquisición de recursos intelectuales necesarios para interactuar con la cultura. Por lo tanto, es un derecho y una necesidad de los ciudadanos para vivir en sociedad. (Moreira, 2015, p. 3).



Figura 1. Niños escolares. Extraído de página de la OPS (Organización Panamericana de la Salud)
<https://www3.paho.org/es/uruguay>

El diagnóstico CEPAL: El inicio de los planes de equidad

Si bien existía una fuerte voluntad restauradora luego del lapso dictatorial, faltaba saber exactamente cuál era la situación concreta de la enseñanza en su conjunto en ese momento ya que se intuían problemas en la educación, pero no existían datos duros respecto a los mismos. Para ello, el CODICEN solicitó los servicios de la Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde se dedicaron entre 1990 y 1994 a la tarea de crear un diagnóstico sobre el estado de la educación en el Uruguay. (ANEP, 2005, p. 35).

Los resultados de este estudio llevaron a reflexiones posteriores sobre cómo formar en lectoescritura a niños de edad escolar en cuyas casas no existían libros, ya que en esa época, en uno de cada cinco de sus hogares no había ni uno solo. Y por “libro” no se referían a un material escrito de calidad, sino sencillamente a “un ejemplar de un conjunto de páginas impresas unidas bajo una carátula que relaten alguna historia, expliquen alguna cosa o ilustren alguna situación”. (CEPAL, 1990, p. 127). Garibaldi aporta que en los sectores más desfavorecidos la lectura y la escritura no formaban parte de la cultura predominante y la finalidad última de crear programas de producción de libros de texto era favorecer el acceso a materiales de lectura en las escuelas públicas y permitir superar esa limitación. ANEP, anteriormente, había tenido en distintas etapas una política de distribución de libros de textos, pero faltaba apoyarlo con una buena propuesta didáctica. (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020).

Los instrumentos desplegados en este periodo procuraron incrementar la equidad, eficiencia y calidad de la educación pública. Dentro de dichos instrumentos, comienza a forjarse un plan integral con los fondos del Banco Mundial, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, también conocido como MECAEP. (The World Bank, 2002).

MECAEP tiene como objetivos principales expandir la educación inicial, construir escuelas de tiempo completo, distribuir libros de texto, financiar proyectos que apunten a mejorar la calidad educativa, brindar capacitación docente, apoyar la gestión administrativa y crear un sistema estandarizado de medición de resultados educativos, la UMRE o Unidad de Medición de Resultados Educativos. Kaztman, Aristimuño, Monteiro; 2005, p. 10.

De forma paralela, existieron proyectos alternativos llevados a cabo mediante la financiación de entes privados, en su mayoría nacionales, como por ejemplo “Un niño, un libro”. Estos apuntaban a “paliar un grave problema de nuestro sistema educativo, la carencia de libros en las casas de los escolares y en las propias escuelas”. (CID, 1993, interior de cubierta). En el caso de este proyecto, si bien su creación fue posterior a los planes de MECAEP, debido a que su gestión la llevaron a cabo organismos del sector privado, llegaron a manos de los niños antes que los materiales de ANEP.

En el año 1995, el nuevo gobierno puso al frente de la administración de la educación pública a Germán Rama, conductor del diagnóstico de CEPAL, con lo que se inició un tiempo de importantes realizaciones para la reforma educativa en el país. En el período 1995-1999 el sistema educativo incorporó tres programas de financiamiento externo con fuerte impacto en la educación del país, dentro de los cuales se incluía el anteriormente mencionado MECAEP, el que habiendo surgido en el período gubernamental anterior acaba por consolidarse en este. (*Katzman, et al., 2005, p. 9*).

Desde 1996, mediante MECAEP el sistema educativo se propone el objetivo de garantizar a cada niño en todos los grados escolares el acceso a libros de texto e implicaba un correctivo de equidad, ya que el acceso a libros de texto y materiales de lectura se estratificaba de acuerdo a los contextos sociales de las escuelas porque no existía un sistema centralizado y homogéneo de recursos didácticos. (*ANEP, 2005, p. 41*).

Hasta el 2000 se produjeron dos tandas de libros diferentes, una en 1996 y otra en 1998. La primera tanda no será incluida en el estudio debido a que para su producción no hubo lineamientos claros como para extraer conclusiones pertinentes a este estudio, por lo que no aporta datos significativos.

En 2001 se implementó la reedición de los libros de MECAEP I como parte del proyecto MECAEP 2. Adicionalmente, durante MECAEP 2 se adquirieron un total de 29.000 libros de cuentos para niños de preescolar para complementar los esfuerzos realizados en MECAEP I. (*The World Bank, 2004, p. 8*).

La llegada del plan Ceibal

La alfabetización es un concepto y una práctica social que varía en función del contexto cultural y tecnológico específicos de cada periodo histórico . . . Hoy en día, al final de la primera década del siglo XXI, un sujeto culto -es decir, alfabetizado en las nuevas formas culturales-, además de leer y escribir textos impresos, es también capaz de interactuar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o un pantalla táctil, es ser capaz de navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse... Area Moreira, 2015, p. 2.

Con la implementación del Plan Ceibal, se trató de cumplir los objetivos de democratización de la educación de ANEP, a través de la tecnología. Está concebido como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades de acceso a la información, mediante el cual se trata que los niños de familias menos favorecidas puedan contar con las mismas oportunidades de acceso al conocimiento que los de las más favorecidas. A partir de 2007, cada niño que ingresa al sistema educativo en todo el país, tiene acceso a una computadora para su uso personal, con conexión a internet gratuita en el entorno escolar. (*Plan Ceibal, 2017, p. 21*).

De todos modos, la implementación de esta tecnología educativa, no reemplaza la distribución de libros. Según Buckingham en su libro “Más allá de la tecnología”, la historia de la innovación indica que, en la esfera de la cultura y las comunicaciones, los nuevos medios no sustituyen a los anteriores, sino que los complementan de modos complejos y a veces imprevistos. Así, cabe pensar que hoy en día el libro debería estar vinculado con internet, y no que contiene absolutamente toda la información relevante para los estudios del niño. (*Buckingham, 2008, p. 109*).

Si bien gracias al mundo digital tienen acceso a infinidad de textos, el tema es que aún no desarrollan el sentido crítico necesario para poder determinar qué es lo que se necesita en el ámbito académico, por lo tanto, el libro de texto cumple la función de ser un material avalado y revisado por la institución. (*L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020*).

La última fase del proyecto MECAEP había sido planeada desde los inicios del proyecto, para 2002 - 2006, sin embargo, por razones vinculadas al contexto socioeconómico del país, dicha producción se vio dilatada. (*The World Bank, 2002, p. 39*).

A fines del 2000, se traslada el componente “Libros, Textos y Material didáctico” de MECAEP al ámbito del Consejo de Educación Primaria. (*CEIP, Información sobre el Departamento, 2021*). Estando bajo la coordinación del CEP (posteriormente CEIP, ya que para la segunda edición de dichos materiales agregó “Inicial” a su sigla), se implementó en forma casi simultánea con el Plan Ceibal (2007-2008). De todas formas, se continúa bajo las mismas directrices que sus etapas anteriores, razón por la cual nos referiremos a los productos editoriales generados desde 2007 hasta 2013 como parte de MECAEP 3.

Por otro lado, en rendición de cuentas se aprobó el Proyecto de Inversión de fortalecimiento de Bibliotecas a través del cual el CEP pretende “universalizar el acceso y el egreso en la enseñanza para garantizar la democratización del conocimiento”. (*ANEP, 2009, p. 83*).

Nuevo Documento de Análisis Curricular y sus consecuencias

A pesar de todas las medidas instrumentadas por Ceibal en los últimos años, los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (pruebas SERCE y TERCE), demostraron resultados negativos en lengua, lo que obligó a indagar qué saben los alumnos luego del primer ciclo escolar (de primero a tercero). Cuestiones como si saben leer y escribir, si han mejorado su oralidad y si tienen las competencias necesarias para acceder a los conocimientos de áreas de estudio más complejas como Historia y Biología (por ejemplo) en los años consecutivos, se convirtieron en el detonante que impulsó la redacción del documento Diseño de Análisis Curricular, que complementa al Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008. (ANEP, 2015, p. 5).

El “Programa de lectura y escritura en Español” (ProLee) creado en 2011, surge de una posición de autocrítica del CEIP que trata de revertir esta situación y ha elaborado numerosos materiales para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en español, tanto para docentes como para estudiantes. (M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020).

Los “Cuadernos para leer y escribir” de ProLee nacieron en 2015 para complementar y apoyar las prácticas de enseñanza de cada maestro en su aula y además responden a la necesidad de contar con materiales educativos individuales para promover la lectura y escritura. (ANEP, 2015, p. 7).

CUANDO LE OFRECIERON SU NUEVO TRABAJO, A DISEÑADOR LE DIERON INSTRUCCIONES MUY CLARAS: DEBÍA AYUDAR A ALGUIEN A NAVEGAR ALGO, PARA LLEGAR A ALGÚN LUGAR. TÍPICO. PARA ELLO, SU EMPLEADOR ANEP LE RECOMENDÓ QUE SE VALIERA DE UN ÍTEM MÁGICO: UNA TÚNICA, CUYO PODER ERA EL DE "LA TRANSFORMACIÓN".

MIRÁ QUE LO DE LOS PODERES ES EN SERIO.



UN MONTÓN DE DATA. ESTO ERA EL ALGO QUE TENÍA QUE NAVEGAR DE ALGUNA FORMA.



LA PERSONA A QUIEN DEBÍA AYUDAR

Continúa en la página 34.

*Referencia a Sailor Moon, si sos de inicios de los 90 posiblemente la reconozcas.



A DISEÑADOR LE LLAMÓ LA ATENCIÓN EL ÉNFASIS QUE SE LE PUISO A LA PALABRA "PODERES". DE TODAS FORMAS, NO DABA CRÉDITO A QUE LA TRANSFORMACIÓN FUERA ALGO REAL Y TAN RELEVANTE PARA ESTE TRABAJO.

PANTONE 3919 TCX

3. El libro de texto escolar

“... el libro es mucho más que un soporte de conocimiento e información, a la vez que un medio de entretenimiento; mucho más que un objeto de culto y deseo, a la vez que un instrumento de la enseñanza y la obligación; mucho más que emergente de la cultura, provocador de las ideas, liberador del pensamiento, a la vez que transmisor de la moral imperante y objeto de las élites cultivadas; mucho más que una herramienta de utilidad práctica o un símbolo de pertenencia.”

Maquieira, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 1

3. El libro de texto escolar

Hacia una definición de libro de texto

En Uruguay, por mucho tiempo, el libro de texto fue una de las herramientas más utilizadas por las instituciones educativas. Hoy en día, comparte su lugar dentro del seno educativo con otros medios de transmisión de la información.

Según Choppin (2004, p. 549), en la mayoría de las lenguas, se designa al libro de texto de numerosas formas (por ejemplo, manual escolar y libro didáctico), y no siempre es posible explicitar las características específicas que se pueden relacionar a cada una de dichas denominaciones, por lo que decidimos analizarlo como un conjunto de diversos géneros. Por ejemplo, Para Dosio (2011), uno de los géneros textuales más corrientes que han participado en los libros de texto desde sus orígenes ha sido la compilación o enciclopedia, que expresa el pensamiento de dicha época hacia la sistematización y ordenación de los saberes. (fig. 2). Hoy en día, también se dejan ver elementos pertenecientes a otros tipos de publicaciones literarias, como por ejemplo la narrativa infantil, o la revista (el formato de los bloques de texto, la existencia de títulos intermediarios y diversas secciones, esquemas, cuadros, y gráficos. etc) (fig. 3).

Lo que sí se puede afirmar, es que desde sus orígenes se ha empleado con finalidades educativas, y al mismo tiempo moralizantes, propagando las ideologías consideradas válidas en la época y asumiendo un rol de extrema importancia entre la institución educativa (dependiente y aliada del Estado), la familia, el docente y el niño.

Choppin afirma que (2004, p. 559), a fines de 1980, con los avances de la semiótica, el interés por las cuestiones de vulgarización de las ciencias y (a nuestro entender) los avances en el campo del diseño de comunicación visual, se recurrió a una variedad mayor de esquemas y gráficos. En este momento, el libro de texto dejó de ser considerado como un texto complementariamente “ornamentado” con ilustraciones, y comenzó a valorarse su particular iconografía didáctica, y la articulación semántica que une el texto a dichas imágenes.



Figura 3.1. Tapa de libro de cuentos infantil escrito por Roy Berocay



Figura 3.2. Página extraída de serie de fascículos coleccionables "Factopedia", que traía la revista "Anteojo".



Figura 2. Doble página perteneciente a "Enciclopedia temática estudiantil-Océano".



Figura 3.3. Página de ejercicios extraída de revista "Charonito".



Figura 4. Colección de Libros para el alumno "Un niño un libro".

Este material se editaba y adaptaba su contenido (en mayor o menor medida) todos los años. Se caracterizaba por ser multitemático, abarcando diversos aspectos del programa oficial de educación primaria (CID, 1993, interior de cubierta), lo que los asemejaba a materiales empleados en el pasado de la historia de la educación uruguaya.



Figura 5. Libros de Lengua y Ciencias Integradas producidos por el programa MECAEP 1. Este material contó con dos ediciones, una perteneciente a MECAEP 1, y la otra a MECAEP 2. De los materiales de este grupo, se seleccionan todos aquellos que faciliten al niño el aprendizaje del lenguaje escrito en su doble modalidad de lectura y escritura, por eso, no sólo nos enfocamos en los libros de lenguas, sino que también incluimos los de ciencias integradas, que exponen al niño a gran diversidad de tipologías de texto aprovechables para trabajar en clase. Se destaca de esta serie la producción de una "Guía para el maestro" para cada uno de estos libros didácticos.

Aproximación a materiales del corpus

Los materiales que se analizarán, si bien se producen en el transcurso de aproximadamente 30 años, tienen en común que apuntan a la formación del niño en la lectoescritura. Dichos libros corresponden a diferentes momentos de la historia más reciente de nuestro país y responden a diferentes objetivos que se asocian no solo a diversos lineamientos políticos, sino que también responden a las necesidades puntuales de dichas etapas.

Los libros de texto se planifican considerando que el producto final debe servir (en forma ideal) a los propósitos institucionales de ANEP (aunque existan libros producidos por terceros), teniendo en cuenta los contenidos curriculares y culturales que se desean transmitir.

El primer grupo de materiales de nuestro corpus se compone por los que fueron producidos por el proyecto "Un niño un libro", que otorgaba un libro elemental para cada estudiante de las escuelas públicas uruguayas durante los seis años de educación primaria con la finalidad de acercar materiales de la cultura escrita a niños de diferentes contextos. (CID, 1993, interior de cubierta). (fig. 4)

Estos materiales se crearon gracias a un equipo de trabajo multitudinario, dirigido por Alejandro Bluth, periodista y editor, que a través de un estudio encontró un déficit en los índices de lectura de niños pertenecientes a hogares con menores recursos, esto motivó la creación de dicho programa.

Dicho grupo de trabajo fue pensado con lógica de producción periodística, constituido por profesionales de diversas ramas. Los contenidistas estaban liderados por dos coordinadores (inspectores de escuela primaria), quienes trabajaban de forma sinérgica con diversos artistas plásticos (infografistas, ilustradores y fotógrafos) y autores de cuentos infantiles, haciendo aproximaciones a los temas. Dicho equipo fue supervisado por un grupo de periodistas que se encargaban de optimizar el flujo de trabajo y de realizar las correcciones de estilo pertinentes. (A. Bluth, comunicación personal, 7 de agosto de 2020).

El segundo grupo de materiales que analizaremos consta de los libros que fueron producidos tanto en el proyecto MECAEP 1, como el proyecto MECAEP 3. Estos libros fueron escritos por diversos autores pertenecientes al cuerpo docente activo de esa época, entre ellos encontramos a Verónica de León, y Luis Garibaldi, a quienes tuvimos el placer de entrevistar.

A grandes rasgos, lo que se observa de MECAEP 1 es que se crearon ejemplares correspondientes a cada una de las asignaturas de la currícula, de los cuales destacaremos los de Lengua y Ciencias (integradas, naturales y sociales), dentro de los mismos parámetros en cuanto a composición, formato, etc. (fig. 5)

En MECAEP 3 se retoma la cualidad de integración de las diferentes áreas de estudio dentro de un solo material que observamos en “Un niño, un libro”, sin embargo, a diferencia de MECAEP 1, en esta instancia no se produjeron materiales de apoyo para el docente. (fig. 6)

Para la tanda de libros de 1998-1999 de MECAEP se realizaron cursos, y se les brindó a los autores un manual “Los libros de texto en la escuela primaria: Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela - Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”, realizado por referentes en el área. (V. De León, *comunicación personal*, 28 de mayo de 2020). (fig. 7) Las directivas eran, aunque no detalladas al máximo, bastante precisas. Establecían qué características debían de tener dichos libros desde el punto de vista didáctico y el uso del lenguaje; además, cuestiones visuales, como el formato, colores y posibilidades de diagramación. (L. Garibaldi, *comunicación personal*, 3 de junio de 2020). Dentro del manual, se comenta que para la primera tanda de materiales “los maestros produjeron en todos los casos documentos base que luego se ajustaban según las asesorías técnicas recibidas por los especialistas, en cada una de las áreas disciplinarias en la que profundizaba cada texto y en didáctica”. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 1)

En cuanto a recursos visuales se sugerían elementos que consideramos clave para el desarrollo de esta tesis y luego se observarán, como el uso de íconos (que dieran cuenta de actividades, o dirigieran hacia otra temática o abrieran una posible actividad hacia fuera del libro), la existencia de personajes, o de una narrativa o “hilo conductor”. Otro ejemplo fue la recomendación de manejar un código cromático dentro de cada capítulo. Eran pautas que pretendían facilitar el vínculo entre el autor y el diseñador, siempre teniendo al destinatario final en mente. (V. De León, *comunicación personal*, 28 de mayo de 2020).

Los materiales de MECAEP, tanto 1 como 3, se caracterizaron por ser producidos de forma individual. Cada libro tuvo un autor específico, que trabajó con un diseñador o grupo de ellos. De conversaciones con los autores de los libros, pudimos extraer como conclusión que los autores daban direcciones muy específicas a los diseñadores, los cuales, las interpretaban aportandoles su impronta personal. En casos puntuales se daba una relación sinérgica, con contribuciones de ambas partes.

Esta forma de trabajo derivó en que, estéticamente, los libros de esta serie no se manifestaran necesariamente como una colección, compartiendo características visuales. (fig. 8) En MECAEP 1 se respetó una pauta cromática por asignatura, en la cual se determinaba (sin razón explícita) que cada área de estudio (lengua, matemáticas y ciencias integradas) se vería representada por un color. En comparación, “Un niño, un libro” manejó a lo largo de los 6 años los mismos diseñadores, haciendo que cada libro fuera parte de un sistema evidente (composición general, diseño de tapa, selección tipográfica, etc.), utilizando variables concretas para cada año lectivo (personajes, colores, contenido). (fig. 8)

El último grupo de libros que analizaremos está conformado por los libros que se emplean en la actualidad. Dichos materiales se denominan “Cuadernos para leer y escribir” y debido tanto a su formato como a su uso se podría cuestionar su pertenencia a la categoría “libros de texto”. Se llaman “Cuadernos” ya que hacen alusión a la idea de que estos materiales son espacios donde el niño puede ensayar, equivocarse, escribir, borrar, tachar, etc. (fig. 9)



Figura 6. Libros para el alumno producidos por el proyecto MECAEP 3. Fueron materiales que integraban todas las áreas de estudio.

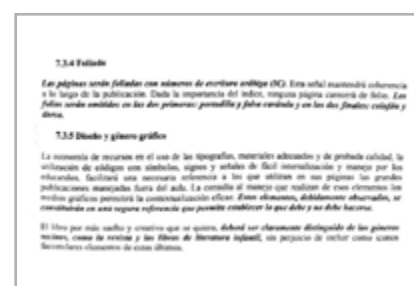
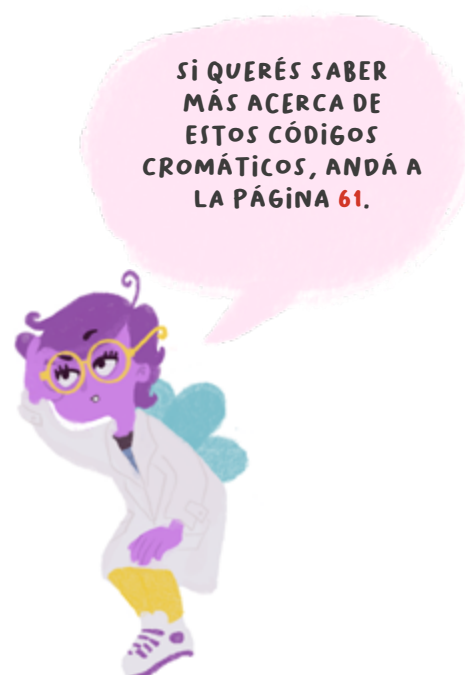


Figura 7. Extracto del manual “Los libros de texto en la escuela primaria: Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela: Especificaciones técnicas para la elaboración de textos.” Gentileza de Verónica de León.



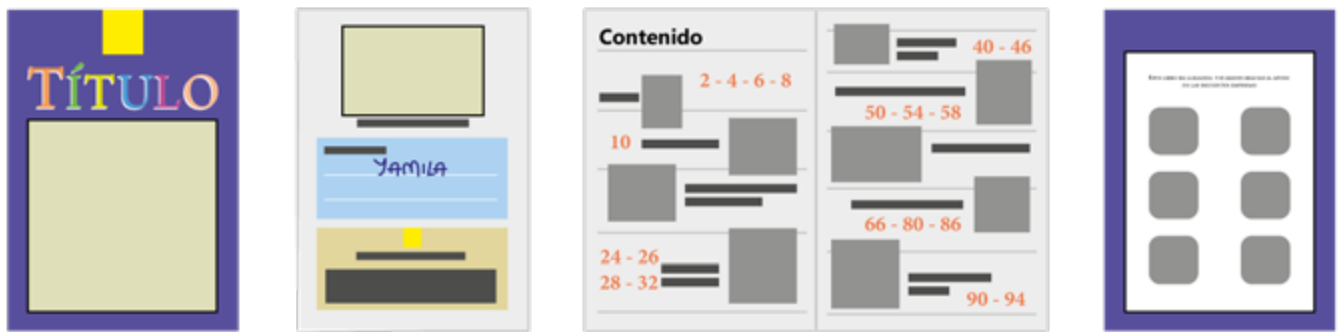


Figura 8. Constantes compositivas de "Un niño, un libro"



Figura 9.1 Constantes compositivas de "Cuadernos para Leer y escribir" de Prolee



Figura 9.2. Tapas de "Cuadernos para leer y escribir", de Prolee.

Este grupo también se muestra como una colección, manejando un criterio similar al de "Un niño, un libro", en el que la composición general, tapa y tipografía son constantes, y los personajes, colores y contenido son variables. Sin embargo, esta serie se concentra dentro de un sistema aún más cerrado. (fig. 9)

Una característica común a todos estos grupos de materiales es que permiten a niños de diversas realidades acceder a un material único haciendo que sean sus propietarios, al menos durante un tiempo determinado. Esto coincide con los lineamientos de la institución educativa que los promueve, fomentando la democratización del conocimiento para todos los niños del país.

Políticamente hablando, estas producciones tienen una gran relevancia ya que implican la distribución de bienes culturales. Estos materiales no deben ser para unos pocos, sino que tiene que ser posible que lleguen a la población que realmente los necesita. Leer y escribir se concibe como una práctica fundamental para la construcción de ciudadanía. M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020.

El brindar a cada niño un libro permite que puedan transportarlos a sus hogares, e incorporarlos a sus vidas cotidianas, facilitando la apropiación de dicho material. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 13). Para Verónica de León, un uso ideal del libro implicaría una apropiación completa del mismo, generar un vínculo real. Que más allá del uso obligatorio, y que se los puedan llevar a su hogar, quieran hacerlo. Ese vínculo afectivo permitiría un uso más amplio y espontáneo del material. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Cuando se produce un libro, el proceso implica todos los elementos que se llevan a cabo luego de la creación del texto contenido del mismo. Este producto editorial presenta diversos modos de acercamiento. Es fundamental considerar quienes son los receptores de este producto y las diversas formas en las que pueden relacionarse con él, y estos factores deben de tenerse en cuenta a la hora de diseñar.

4. ¿A quién se dirige el libro de texto?

A simple vista, estos libros están concebidos de forma en que le hablan a su destinatario final, el niño, de forma específica, empleando estrategias concretas con la expectativa de generar una comunicación más eficiente, y así, lograr forjar una conexión más profunda.

En un análisis un poco más reflexivo, encontramos a un segundo usuario, menos evidente pero tan importante como el estudiante escolar: el docente.

4. ¿A quién se dirige el libro de texto?

El maestro, ¿cuál es su rol respecto al libro?

Los educadores son verdaderos agentes mediadores entre el niño y la cultura. Por su actuación el niño entra en contacto con parcelas cada vez más amplias, valores, instrumentos de comunicación, diversos entornos, producciones, etc. También aprende los modos, las estrategias por las cuales puede conocer, indagar y modificar su propia realidad. ANEP, 1998a, p. 5.

El hecho de contar con un niño lector, implica la existencia de un adulto mediador. En el ámbito doméstico esta figura debería ser ocupada por integrantes de la familia. Generalmente este adulto que actúa como intermediario entre el neolector y los objetos letrados en el ámbito escolar es el docente. En el caso de los libros de texto, que se brindan en las escuelas, el educador sería la figura que introduce los libros a su destinatario final.

En cuanto a la apertura a distintas formas de enseñanza, existen libros que se organizan como guiones didácticos, considerablemente prescriptivos. Estos suponen un nivel de compromiso alto entre el docente y la propuesta didáctica del libro. (Piccolini, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 14). A este tipo de materiales, altamente estructurados, se los denomina “cerrados” y podrían incluir una guía didáctica para los educadores, con instrucciones casi “paso a paso” de lo que tienen que hacer con las láminas, textos, y otros elementos. (CRESALC, 1989, p. 12).

En cambio, existen otros tipos de libros, que se limitan a exponer determinados contenidos, y ofrecer actividades diversas a los estudiantes sin sugerir ninguna metodología clara. Dicha secuencia didáctica se deja en manos del docente. (Piccolini, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 9). Son más simples, e intervienen en momentos puntuales, pero cruciales, de la aplicación metodológica. También permiten mayor libertad de participación por parte de sus usuarios, por lo que se consideran materiales “abiertos”. (CRESALC, 1989, p. 12).

Consideramos que la mayoría de los libros que produjo ANEP (salvo MECAEP 3, que se caracteriza por un mayor grado de apertura) tratan de ser una fusión entre ambos tipos, por lo que los denominaremos “semi-abiertos” o flexibles.

Debido a que su uso fue (y en el caso de Prolee sigue siendo) obligatorio en todo el país, era importante que los libros se adaptaran a contextos y estilos educativos diversos, y que además permitieran a dichos docentes cierta libertad de organización o flexibilidad en cuanto a cómo se impartían sus contenidos. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). En todo momento quedaban las puertas abiertas para la introducción de localismos, cuando el maestro lo estimara conveniente. (ANEP, 1998a, p. 11).

Además de su adaptabilidad a diversos contextos, es importante el hecho de que estos materiales no fueran cerrados, ni considerados una fuente única de información (debían ser una puerta abierta a otras lecturas) y formación para los niños; usándose con un sentido complementario y no como línea de desarrollo de un curso. Por otra parte, si bien estos materiales poseían un hilo conductor y un orden, no eran prescriptivos. También era importante que se vincularan con la realidad, estimulando la búsqueda de actividades alternativas por parte del docente. Tener estos materiales no implicaba que los docentes dejaran de elaborar materiales propios. (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020).



Figura 10. Ejemplo de página interna de la Guía para el maestro del libro de tercero de Ciencias Integradas de MECAEP "Desde el sur".

De todas formas, gran parte de estos materiales vienen con su “guía del maestro” correspondiente que usualmente se brinda al docente y funciona como una “proposición” que ayudaría a planificar la clase y pauta las posibles formas de emplear el libro de texto, dando la posibilidad de adaptar o reemplazar partes de dicha guía (fig. 10).

Los libros de texto se acompañarán de una guía de carácter didáctico dirigida a los docentes del grado. Estas guías serán un documento impreso que ofrecerá al Maestro orientaciones técnico-pedagógicas para optimar el uso de un texto en función de un proceso de aprendizaje de calidad para los educandos . . . La guía para el Maestro debe constituir un elemento dinamizador de los procesos de enseñar y de aprender. Debe ser una forma de actualización para el Maestro, tanto en el plano didáctico como en lo que respecta al saber disciplinar . . . y permitirle crear y recrear estrategias educativas . . . para el mejor aprovechamiento del libro de texto. ANEP-MECAEP, 1999, p. 13.

Los únicos materiales de nuestro corpus que no adjuntaron una guía para el maestro fueron los de MECAEP 3. En retrospectiva, Verónica de León (maestra-autora de dos de los tres que consideramos), considera que la ausencia de los mismos fue un desacierto ya que el contenido no se aprovechó en su totalidad. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). Desde finales del S.XVIII, se considera que no es ideal la enseñanza empleando libros de texto sin otro material que contenga instrucciones para la implementación del libro en situación de clase, y además, le enseñe a los maestros cómo suplir aquella información que el libro no puede contener (por cuestiones de extensión y complejidad). (Condorcet, 1791, p. 60).

Adicionalmente, en MECAEP (1 y 2), para maximizar el uso exitoso de los materiales, tanto maestros como directores atravesaron formaciones antes de que dichos libros se les fueran brindados. También se les brindó materiales de soporte y se realizaron consultas abiertas. (The World Bank, 2004, p. 9).

Se organizaron en esos años actividades de formación y de sensibilización donde explicamos cómo estaban hechos estos libros y qué propósitos tenían los mismos. Hacíamos pequeños talleres para ver cómo podrían ser utilizados determinados tipos de textos, qué propósitos tenían, etc. L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020

El proyecto “Un niño, un libro” también contó con visitas a las escuelas (tanto de la capital, como el interior), a las que denominaban “giras”, en las cuales los autores interactúan con los docentes, explicando el libro y retroalimentándose gracias a las críticas constructivas basadas en la experiencia del uso en clase. (A. Bluth, comunicación personal, 7 de agosto de 2020).

Los niños, ¿qué nos interesa saber de ellos para un diseño “efectivo”*?

Cuando diseñamos pensando en un usuario en particular, es necesario investigar, enfocándonos en las necesidades e intereses de nuestro público objetivo. Considerar estas cuestiones, significa asegurar (en gran medida), la aceptación y el “éxito” del material que estamos produciendo.

Diseñar materiales didácticos . . . implica una combinación de factores, tales como: el grado de interés del lector, el grado de dificultad que presenta el material, la experiencia previa del lector, su contexto cultural y su situación económica, entre otros. CRESALC, 1989, p.19.

Para que los mensajes se reciban y conserven de manera eficaz, el diseñador debe tratar de adaptarse al lenguaje del lector, considerando su cultura de fondo, ya que es necesario que el lector pueda sentirse familiarizado con la forma en la que se transmite dicho mensaje para lograr comprenderlo y retenerlo. El rol del diseñador en un libro va más allá de la materialización gráfica del contenido, sino que debe garantizar que la información del mismo se le presente al lector de modo más eficiente.

En el caso particular de los materiales que estamos analizando, es también importante contar con la mirada del agente educativo (CRESALC, 1989, p. 54) que ordene la producción del material. ANEP, en este caso, conoce directamente las características, necesidades e intereses de los educandos; como por ejemplo, los requisitos particulares de los neolectores, en pleno proceso de alfabetización. Al mismo tiempo, se trata de llegar al docente respondiendo a sus necesidades, a la hora de emplear el libro como herramienta didáctica. Este tipo de información resulta vital para los creadores del libro: autores y diseñadores.



* Cuando decimos “efectivo”, nos basamos diversos materiales que han demostrado que existen ciertas formas de presentar la información de forma tal que, dadas las circunstancias ideales, facilite la interacción del niño con el contenido. No buscamos afirmar que exista un diseño objetivamente exitoso.

Acercamiento al desarrollo y la subjetividad del niño escolar

Antes de ingresar a la escuela, aproximadamente hasta los 6 años, el niño se desarrolla desde un nivel de pensamiento preoperatorio, que es cuando el lenguaje comienza a adquirirse basándose, más que nada, en la imitación. En esta etapa, en teoría, el niño aún no es capaz de razonar lógicamente. El ingreso a la escuela sirve de transición desde esa primera infancia, hacia un posterior pensamiento abstracto y avanzado. Dicha transición se apoya en la adquisición de los conocimientos que la institución considera fundamentales y es importante que se dé en un entorno propicio, buscando formas accesibles, claras y evidentes para el niño. (Piaget, 1964).

Durante la primera infancia, los niños comienzan a descubrir y desarrollar sus intereses y se van formando sus subjetividades. Es común que en esta etapa de desarrollo sus intereses se orienten hacia las palabras, los dibujos, las imágenes, los ritmos y los ejercicios físicos. (Piaget, 1964). Se considera que los niños de primer año poseen un bagaje cultural adquirido principalmente a través del lenguaje oral, por lo que retienen con gran facilidad juegos, canciones, rimas, adivinanzas, cuentos, poemas, etc.

Muchos de ellos nunca los vieron escritos, sin embargo los conocen. (ANEP, 1998b, p. 10). También podría decirse que los niños entran a la escuela con una experiencia de lectura de imágenes, que no está atravesada por la cultura de la letra. (Corea, En Corea y Lewkowicz, 2004, p. 168).

Esta realidad puede verse influida por el contexto del que proviene el niño, ya que el acceso a la información en diferentes espacios es variable. Esto trae consecuencias como el hecho de que niños de diferentes contextos tengan diferentes niveles de contacto con los materiales escritos. (ANEP, 1998b). De todas formas, existen elementos intangibles que pueden encontrarse alrededor del niño, de forma más presente que los libros y forman parte de otro tipo de cultura: la visual.

La cultura visual del niño, que se forma desde antes de que aprendan a leer, se ve ampliamente vinculada con los objetos de consumo que rodean al infante. Nosotras, quienes escribimos, cursamos la escuela a fines de los 90 y principios del 2000 y nos vimos influenciadas en gran medida por lo que veíamos en la televisión, el medio masivo de comunicación más accesible del momento (fig. 11). Nos apropiamos de lo que consumimos de este medio, y lo integramos a nuestras vidas cotidianas (incluso en nuestra forma de ver e interactuar con nuestros pares). Aquello que dibujábamos, jugábamos, e incluso lo que sentíamos y cómo lo manifestábamos tenía tintes de lo proyectado por dicho medio de comunicación, y esto era diferente de lo que vivieron generaciones anteriores a las nuestras.



Figura 11.1. Materiales pertenecientes a la cultura visual infantil de los 90 en Uruguay.

Revista Explora (Argentina)
Revista Charoná (Uruguay)



Figura 11.2. Personajes de anime, ampliamente redibujados por los niños pertenecientes a los 90 a nivel mundial.

Goku, Dragon Ball; Usagi-Serena Tsukino, Sailor Moon.

Los niños de las generaciones actuales, también conocidos como nativos digitales (Prensky, 2001, p. 2), viven en un mundo completamente diferente al de nuestros progenitores (nacidos antes de los 80). Podría decirse que los que nacimos en los 90 compartimos características en común con ambos grupos, siendo una especie de “bisagra” entre los nativos e inmigrantes digitales (aquellos que tuvieron que atravesar por todos los cambios tecnológicos siendo adultos, y han debido perfeccionarse a través del esfuerzo, saliéndose de lo que les es conocido).

La mayoría de los docentes que se están formando actualmente pertenecen a la generación de los nativos digitales, sin embargo, en el lapso de tiempo seleccionado, los docentes pertenecen a las categorías “inmigrantes digitales” y “bisagra”. Debido a esta brecha entre educadores y educandos, es importante tratar de reducirla, construyendo sobre los conocimientos que el niño trae desde afuera. Hoy en día la mayoría de los niños tienen conocimientos tecnológicos de forma casi innata, que gran parte de los docentes deben esforzarse por adquirir, así como estos últimos tienen conocimientos que los niños carecen y deben lograr transmitir de forma adecuada al contexto del niño. Estos niños tan digitalizados necesitan que se les brinde la información de forma ágil, de forma gráfica (respondiendo a su nivel de desarrollo, y considerando que no se encuentran atravesados por la cultura de la letra, pero sí la de las imágenes) y de forma lúdica que les genere satisfacciones inmediatas. (Prensky, 2001, p.2; Corea, En Corea y Lewkowicz, 2004, p. 169).



Figura 11.3. Personajes de la televisión de los 90-2000. Dexter y Dee-Dee, del “Laboratorio de Dexter”. Lorenzo y Catalina, “Catalina y un mundo de niños”.

EN ESE MOMENTO, DISEÑADOR SE PERCATÓ DE QUE, TAL COMO SE MENCIONABA EN EL BRIEF QUE LE DIERON, SU OBJETIVO -INFANTE EQUIS- NO SERÍA TAN FACIL DE ABORDAR.





Figura 11.4. Personajes de la televisión de fines de los 90 y principios de los 2000.

Elenco de "Rincón de Luz", serie argentina protagonizada por Soledad Pastorutti, producida por Cris Morena.

"Los Tatitos", miniserie de animación stop-motion uruguaya que comenzó a transmitirse en 1997 por el canal 4, al terminar el horario de protección al menor.

Los objetos de consumo (tanto la televisión de los 90, como todo lo que vino posteriormente) pueden ser utilizados como herramienta para facilitar el aprendizaje si se implementan en forma correcta. Un desafío al que se deben enfrentar los docentes y diseñadores de libros para niños es lograr empaparse de todo aquello que le interesa al niño a fin de lograr una comunicación efectiva. El uso de elementos que apelen, en particular, a su subjetividad y cultura visual (como por ejemplo: las imágenes, los colores, etc.) será recurrente en los libros de texto que analizaremos, debido a que los intereses para el niño funcionan como motivadores y a su vez, como reguladores de energía: basta con hacer que algo le interese al niño, para que disminuya la fatiga. (Piaget, 1964).

De todas formas, el sólo conocer sus intereses y aplicarlos de alguna forma en los materiales educativos no es suficiente para hacer que ese encuentro del niño con el libro implique un aprendizaje significativo. Es importante también, lograr comprender cómo se da la interacción de los niños con los libros, comprender cómo los niños perciben los estímulos visuales de tipo gráfico, si pueden extraer la información necesaria de dichos materiales y retenerla como es debido. Esto ayudará a los creadores del libro y al docente a mejorar el rendimiento de dicho material como herramienta didáctica.

Procesos cognitivos básicos:

La percepción, la atención y la memoria en los niños

Según el diccionario de la Real Academia Española, al término "cognición" se le atribuye la acción de conocer, que implica "averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas". (DRAE, consultado el 26 de junio de 2020).

Los procesos cognitivos son, por lo tanto, todos aquellos procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar nuevos conocimientos. La psicología cognitiva es la rama de la psicología que estudia los procesos mediante los cuales los seres humanos conocemos el mundo (social, biológico y físico) y elaboramos nuevos conocimientos a partir de él. Algunos de los principales procesos de interés para los psicólogos cognitivos son la percepción, la atención y la memoria. (Vásquez, Ruiz, Apud; En Echeverría, 2016, p. 29)

Tradicionalmente se presentan a la percepción y la atención como procesos muy vinculados, incluso se concibe la atención como una propiedad de la percepción que permite elegir en forma eficaz la información más destacada. De forma similar se relacionan los conceptos de atención y memoria, ya que tenemos memoria de la información a la que le prestamos más atención.

De la percepción a la memorización

Ver una cosa significa descubrir su existencia, su forma, asignarle el lugar correspondiente en el ambiente, en el todo, en otras palabras, significa colocar en el espacio lo percibido, valorando sus relaciones, sus proporciones, sus dimensiones, su valor, su posición, su dirección . . . El ojo intenta siempre mirar y recorrer de nuevo aquello que prefiere, o sea, lo que está más acorde con su estructura física y fisiológica... Germani-Fabris, 1973, p. 174

La forma en cómo percibimos los estímulos del exterior varía a lo largo de nuestras vidas, afectando de forma evidente nuestra interacción con los materiales gráficos. Es posible observar los procesos cognitivos que se dan en determinada tarea si analizamos los datos que nos brindan los movimientos oculares. (Rayner, 1998, p. 618).

Las características de los movimientos oculares infantiles, en edad preescolar, nos dan a entender que tienen una mirada más dispersa, les cuesta enfocar la información. (Kowler y Martins, como se citó en Rayner, 1998, p. 375). Para ser percibidos por el ojo infantil, los elementos deben ser significativos (visualmente fuertes, o grandes o bien contrastados) y debido a su poca capacidad de discriminación, menos tendría que ser más. (Richaudeau, como se citó en Prendes, 1994, p. 461).

La visión periférica de los niños es menos funcional que la de los adultos (Mackworth y Bruner, como se citó en Rayner, 1998, p. 647), por lo que tienen dificultades para seleccionar áreas informativas cuando el foco no es claro. A los niños de aproximadamente 6 años les cuesta diferenciar entre dos estímulos visuales similares, no escanean suficientes características como para trascender su esencia. (Vurpillot, como se citó en Rayner, 1998, p. 648). (fig. 12)

A medida que el niño va creciendo, se va haciendo más eficiente en el procesamiento de información de características distintivas, y sus estrategias de escaneo se comienzan a planificar y deliberar más, prestando mayor atención a estímulos clave.

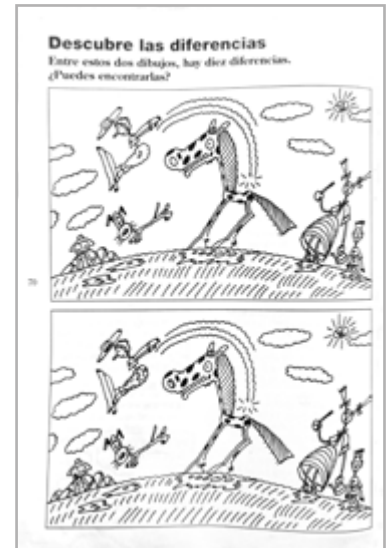


Figura 12.1. Actividad de "Descubre las diferencias". Extraído de "Segundo" de "Un niño, un libro"



Figura 12.2. Actividad de reconocimiento entre palabras similares. Extraído del cuaderno de primero, de Prolee.

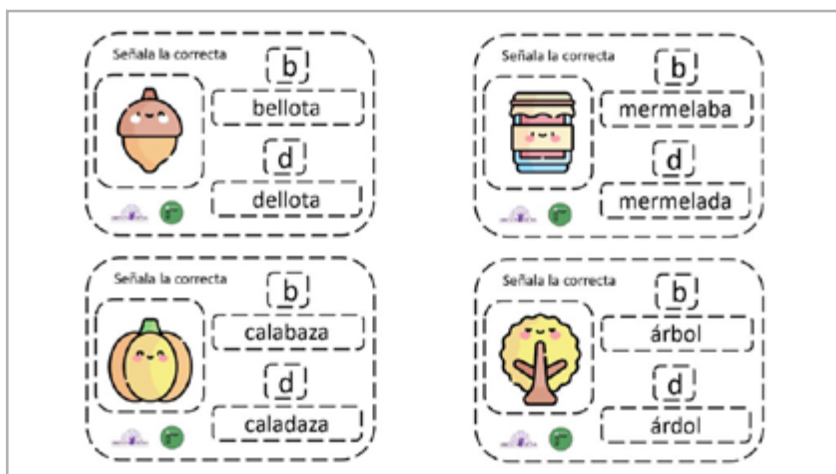


Figura 12.3. Actividad empleada para facilitar la discriminación por parte del niño de las letras b y d. Extraída del sitio Web de Orientación Andujar. <https://www.orientacionandujar.es/>

Las actividades del tipo que se muestra en la figura 12 son fundamentales para entrenar el reconocimiento entre dos estímulos similares, por lo que son frecuentes en los materiales que analizamos en este trabajo.

La atención se refiere al proceso cognitivo de seleccionar información que se encuentra disponible en el entorno. Es importante que los estímulos que se captan del entorno tengan el potencial de activar la atención para que el estímulo pueda ser recordado mejor. *(Craik y Lockhart, como se citó en Dzulkifli y Mustafar, 2012, p. 4).*

La memoria es el proceso mental de codificación, retención y recuperación de información del entorno. *(Radvansky, como se citó en Dzulkifli y Mustafar, 2012, p. 3).* Asimismo, es un proceso sin el cual no se puede llevar a cabo ningún aprendizaje. Para Vygotsky (como menciona Montealegre), en la edad infantil, la memoria es extraordinariamente fuerte debido a que el niño determina sus conceptos basado en los recuerdos que le producen los objetos. Para los pequeños, pensar es recordar. *(Montealegre, 2003, p. 100).*

El niño aprende a través de sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento *(ANEP-MECAEP, 1999, p. 14)* y es mediante la frecuentación y la secuenciación que los alumnos logran apropiarse del conocimiento de la lengua escrita *(ANEP-CEIP, 2015, p. 5)*. Estos son grandes aliados de la memoria y se convierten en componentes didácticos imprescindibles.

Vygotsky reconoce dos tipos de memoria, la natural o inmediata (mneme, en la que el sujeto se relaciona directamente con los estímulos externos) y la mediatizada o mediada (mnemotécnica, que consiste en incorporar estímulos artificiales o complementarios para recordar voluntariamente). La transformación de la memoria inmediata en la mediatizada tiene lugar en la edad escolar *(Montealegre, 2003, p. 101)*, en la que mediante estímulos inculcados primero por su familia y luego por los docentes, los niños comienzan a incorporar elementos a su memoria.

La psicología histórico-cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev, entre otros), considera que el empleo de instrumentos culturales, tanto materiales como psicológicos (signos), amplía en el ser humano sus funciones psíquicas. En el caso concreto de la memoria, la persona puede realizar una serie de operaciones para dominar la actividad mnémica cotidiana o de aprendizaje. Montealegre, 2003, p. 100.

Existen ciertos elementos que facilitan la memorización, que usualmente usan el destacarse por sobre el resto de las cosas, que sorprendan y llamen al niño a pararse y contemplar con mayor atención tanto ese elemento como lo que lo rodea de forma inmediata. Este efecto, también conocido como “Von Restorff” (o efecto del aislamiento), nos da a entender que todo elemento que destaque por sobre los otros se guardará mejor en nuestra memoria. *(Sebastián, 2014, p. 30).*

Si bien el empleo de estos elementos “ayuda-memoria”, apelan a características biológicas inherentes al sujeto, es importante considerar que se ven condicionadas por factores culturales. Dichos factores, de orden visual, no solo se aprenden gracias a la inserción del individuo en la sociedad, sino que pueden (y deberían) ser instruidos desde una temprana edad: ver es una cosa, mirar con intención es otra.

Alfabetización visual

Una persona alfabetizada hoy día es alguien capaz de comprender, interpretar y utilizar innumerables estímulos que se le presentan en un medio ambiente determinado. El lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos, las imágenes fijas y animadas, los objetos y los fenómenos naturales son algunos de los estímulos que influyen en el individuo, y, por lo tanto, requieren ser comprendidos, interpretados y utilizados. Ely, 1980, p. 56.

UNA VEZ QUE LOGRÓ CAPTAR SU ATENCIÓN, DISEÑADOR CREYÓ QUE SU TAREA SERÍA TAN SENCILLA COMO MOSTRARLE LA GUÍA A INFANTE EQUIS, Y EXPLICARLE (A SU MANERA) QUÉ ERA LO QUE TENÍA QUE HACER. FUE DEMASIADO PARA EQUIS. NO HABLABAN EN EL MISMO IDIOMA.



*Referencia a combinación de botones de videojuegos.



Figura 13.1. Extraída de "Gracias a la vida" de MECAEP



Figura 13.2. Extraída de "Desde el sur" de MECAEP

La figura 13 muestra en dos materiales distintos, como se le presentan al niño las diferentes señales de tránsito y sus significados, con la finalidad de entrenar el reconocimiento de sus colores y formas.

Decimos que alguien se encuentra visualmente alfabetizado cuando ha adquirido una serie de aptitudes visuales (mediante experiencias perceptivas) que le permiten distinguir e interpretar diversos estímulos de orden visual (objetos, esquemas, símbolos, etc.) provenientes del ambiente que lo rodea. Gracias a estas aptitudes (que sientan bases para otro tipo de alfabetizaciones: lingüística, musical, etc.), dicha persona visualmente alfabetizada será capaz de comprender y comunicarse de forma adecuada. (Ely, 1980, p. 56).

Cuando hablamos de "alfabetización visual", no nos referimos solamente a la incorporación de estructuras visuales icónicas, sino también a cuestiones más perceptivas, como los colores. A través de la educación se alcanza una evolución en la interpretación cromática por parte del niño. Se comienzan a comprender los colores de forma simbólica y esto implica el aprendizaje de ciertos códigos visuales que se ven fuertemente influenciados por el contexto cultural en que se encuentra inmerso. (García-Bermejo, como se citó en Prendes, 1994, p. 122) (fig. 13). Además de cómo interpretamos los colores, nuestra cultura occidental condiciona las convenciones que determinan nuestra forma de leer. Hemos aprendido que los textos y los libros siguen un recorrido de izquierda a derecha, y de arriba hacia abajo.

La alfabetización visual del niño se ve favorecida por la presencia de imágenes y diversas estructuras en los libros de texto, que habilitan no solo la observación, sino que también discusiones que se generan en torno a ellas. Son elementos motivadores y facilitadores de la enseñanza, y comprender la visualidad del libro de texto, será un aliado del niño al momento de enfrentarse a la lectura. Sin embargo, cuando enfrentamos a un niño a una imagen, lo estamos colocando en una situación de resolución de problemas (Vezin L, 1986, p. 111), lo desafiamos a que decodifique lo que está viendo.

Suponer que las imágenes forman un lenguaje universal, que todos comprendemos e interpretamos de la misma forma (como las letras en el idioma español) es erróneo, puesto que cuestiones como la experiencia personal, la memoria, el marco cultural y contextual del individuo son variables de una sociedad a otra (y de una persona a otra) y su intervención es crucial en el momento de la lectura de dichas imágenes. (Prendes, 1994, p. 337).

Es importante que en la etapa infantil, en la que la memoria se desarrolla con mayor facilidad, se introduzca la mayor diversidad posible de estructuras visuales (como por ejemplo; líneas, formas, colores, glifos, símbolos, etc.). Esto traerá beneficios a largo plazo, ya que el individuo recurrirá a las mismas en el futuro al momento de adquirir nuevas competencias, como la alfabetización lingüística.

El proceso de alfabetización inicial

La alfabetización inicial involucra la primera etapa en el dominio de la lengua escrita. Desde pequeños, los niños interactúan con un entorno en el cual existe una amplia presencia de textos escritos con formatos y fines diversos. Se considera que cuando ingresan a primer año ya deberían tener experiencia en el manejo de algún texto, sin embargo debido a las diferencias en sus contextos, no todos tienen experiencia en el manejo de libros. (ANEP, 1998b).

El proceso de alfabetización lingüística comienza con la toma de conciencia de los sonidos de la lengua y con el desarrollo de destrezas relacionadas con la comprensión del principio alfabético, que establece que a los sonidos le corresponden signos. (Villalón, 2008, p. 27).

Un aprendizaje efectivo de la lectura apunta a complementar el dominio de la decodificación con aspectos como el vocabulario y las estructuras sintácticas y semánticas del aprendizaje. También abarca conocer los diferentes tipos de texto y las formas características de presentación de los textos escritos. (Villalón, 2008, p. 29).

El libro de texto y el lector infantil incipiente

Los niños leen las palabras, pero también las ilustraciones, los paratextos, los materiales, las huellas, los intersticios, lo dicho y lo no dicho. Los niños leen las voces, los gestos, los tonos, los silencios, los perfumes, los contextos. Los niños tocan, juegan, repasan, abrazan, chupan, muerden, duermen con los libros. Los niños leen y releen, repiten y transforman, anticipan y reponen, interpretan y resignifican. Maquieira, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 11.

Cuando un niño se enfrenta a un material didáctico por primera vez, se enfrenta a desafíos del tipo perceptivo (reconocimiento de formas gráficas, y cuestiones de legibilidad, como el reconocimiento de letras); y también del tipo cognitivo (como la legibilidad, que sería la facilidad para comprender un texto) que son propios de cada individuo y se basan en el “nivel de conocimiento, interés, desarrollo intelectual y madurez”. (Klare, como se citó en Frascara, 2011, p. 22).

Para comenzar a introducir el libro de texto en niveles iniciales, es recomendable la lectura en voz alta por parte del maestro, ya que brinda a los niños la oportunidad de acceder al significado de textos que por sí solos no habrían podido abarcar. Este “acercamiento a los textos” permite que el niño se vaya aproximando a las características generales de distintas formas literarias y el lenguaje escrito. (ANEP, 2015, p. 19).

Para la comprensión, la lectura en voz alta es importantísima porque da condiciones a todos los niños del aula independientemente de si estos pueden leer por sí mismos o no. Ese niño en cuanto avance en su proceso de alfabetización va a lograr hacerlo de forma independiente, porque ese es el fin último. M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020.



Figura 14. La mayúscula como recurso didáctico. Extraída de "Libro de Primero" de MECAEP 3.

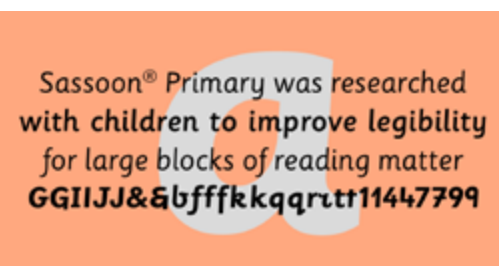


Figura 15. Espécimen de Sassoon Primary, tipografía empleada para la enseñanza de la lectoescritura. Extraído de "Sassoon® Fonts". <http://www.sassoonfont.co.uk/index.html>



Figura 16.1. Uso de la caligrafía en titulares. Extraído de "Canela" de MECAEP.

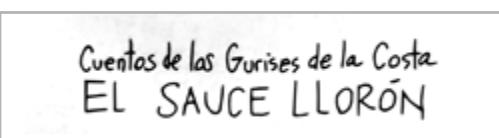


Figura 16.2. Uso de la caligrafía en titulares. Extraído de "Desde el Sur" de MECAEP.

Considerando los factores de tipo cognitivo, el lenguaje empleado en los materiales para niños debería tratar de ser sencillo (directo y no ambiguo) y comprensible para el alumno. Es una meta que el niño adquiera y logre manejar el lenguaje estándar o formal, por lo que se debe tratar de que la facilidad de la comunicación no se oponga al enriquecimiento del vocabulario. (Schiefelbein, Castillo, Colbert; 1993; p. 6).

Las decisiones de tipo perceptivo de los textos, que son la base de la experiencia lectora, también deben tener en cuenta la naturaleza de nuestro público lector: los niños. Es muy probable que en un principio el niño no sea capaz de identificar los distintos signos gráficos, o que no lea convencionalmente, por lo que hacer elecciones de forma adecuada en cuanto al tipo de letra (donde lo ideal es que sea algo simple y conocido para el neolector), un tamaño adecuado, o la disposición de las mismas en las páginas es fundamental ya que condicionan el ejercicio de la lectura. (CRESALC, 1989, P. 19).

La forma en la que se emplean las letras responde a fines pedagógicos. Garibaldi destaca que, en primer año y cuando se comienza a enseñar a leer, el uso de la imprenta mayúscula parte de la idea de que es la letra que a los niños les resulta más sencilla tanto de leer como de reproducir. Tienen rasgos diferenciales más claros para el infante, aunque sean las que aparecen menos en los libros de texto. (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020). Recordando lo mencionado en la sección sobre la percepción, a los niños de aproximadamente 6 años, aún no suficientemente entrenados en la lectura, les cuesta escanear características para diferenciar entre dos estímulos visuales similares, por lo que es común que confundan ciertas minúsculas, como b, d, p y q. De León agrega, que para el libro de primero se destaca la importancia del tamaño de dichas letras, que se ponen "grandes" y al comienzo están en imprenta. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). (fig. 14).

Laura Scaron, diseñadora de los libros de Prolee, acotó que las decisiones sobre la tipografía a emplear fueron de su libertad. Agregó que basó su búsqueda tipográfica en la simplicidad, un tipo "que se entendiera, que tenga fácil lectura". Dentro de su investigación, halló "Sassoon", empleada popularmente para enseñar a escribir y leer. (L. Scaron, comunicación personal, 13 de junio de 2020). Esta tipografía (fig. 15) es resultado de un proyecto de investigación realizado por la diseñadora Rosemary Sassoon en Reino Unido sobre las formas de letra que les resultan más fáciles de leer a los niños, considerando aspectos educativos y médicos de la escritura a mano. La consecuente tipografía presenta letras sans-serif con una ligera inclinación y terminaciones que sobresalen levemente de la línea de base. (Sassoon Font, s.f.) El resto de los libros que analizamos comparte la idea del uso de las tipografías sans-serif; sin embargo, para textos largos y a veces de forma casi aleatoria, podemos ver el uso de tipos serifados. Para los titulares se dan mayores libertades, pudiendo implementar tipografías fantasía. (fig. 16)

Considerando que el público en cuestión son neolectores, es fundamental el tratar de facilitar al máximo la tarea de decodificar lo que se plasma en forma escrita. La forma de distribuir el texto en el espacio del material debe contribuir a hacer que sea más sencilla la lectura del texto. Esto se puede lograr teniendo en cuenta el tipo de alineación del mismo, donde se recomiendan preferentemente textos alineados hacia la izquierda ya que esto favorece una lectura más cómoda, donde se puede anticipar con certeza dónde comienza cada línea. Si se considera una alineación a la derecha o centrada puede que las cuestiones de legibilidad hagan que esta alineación resulte inadecuada para los que están aprendiendo a leer. Rara vez se recomienda su uso en libros infantiles (*Haslam, 2007, p. 77*), salvo ocasiones particulares, como por ejemplo, la enseñanza de la prosa. Para textos largos, al igual que para los adultos se trata de emplear separaciones entre párrafos o sangrías.

Otro factor a tener en cuenta, es la separación silábica, desaconsejándose su uso para lectores incipientes por aumentar la dificultad al leer en momentos en los que aún no tienen claro el concepto de sílaba. De todas formas, se considera necesaria su introducción de forma paulatina, a modo de “alfabetizarlos” en este sentido. (*CRESALC, 1989, p. 19*). También es importante lograr mantener una oración completa en una página para facilitar la lectura a un niño que está comenzando a adquirir su competencia lectora y necesita mantener en un mismo campo visual toda la unidad de sentido oracional. (*Lluch, 2009, p. 6*).

De todas formas, en etapas iniciales de la lectura, ninguna de estas consideraciones logrará que el texto alcance todo su potencial comunicativo si no se tienen en cuenta dos elementos fundamentales de los libros de texto: el guión que los atraviesa y su visualidad.

FUE ENTONCES CUANDO DISEÑADOR SINTIÓ QUE ALGUIEN LE HABLABA DESDE LA ESQUINA DE LA HABITACIÓN, DESDE ADENTRO DE SU MOCHILA.



Continúa en la página 51.

¡LOS PODERES ERAN REALES!

DISEÑADOR SE TRANSFORMÓ, PERO EL CAMBIO FÍSICO ERA LO DE MENOS. EN EL MOMENTO EN EL QUE SE PUSO LA TÚNICA DE DOCENTE, PUDO ENTENDER TODO LO QUE NECESITABA PARA PODER LLEGAR A INFANTE EQUIS.

“Ninguna propuesta didáctica es inocente. Toda selección de recursos materiales, toda opción metodológica que se realice, responde a modelos subyacentes más o menos implícitos. A grandes rasgos, éstos definen: cómo se aprende en general, cómo se aprende el objeto de estudio la función a desarrollar en particular, y cuáles son sus características.”

ANEP, 1998b, p. 4.

Acercando el contenido al público: 5. El guión del libro de texto

Acercando el contenido al público:

5. El guión del libro de texto

¿A qué responde el contenido? Funciones del libro de texto

Desde sus inicios, las funciones del libro escolar se han modificado de forma considerable. Anteriormente los materiales presentaban un conjunto de saberes estructurados (de forma progresiva, cartesiana, lineal y jerarquizada). En este contexto, el libro era para las familias un instrumento para evaluar al docente (los que terminaban el libro y los que no). Esta función exclusivamente alusiva al programa obligaba a dichos materiales a presentar ejercicios, resúmenes y cuestiones a que acompañaran un guión de clase predeterminado. La función primera del libro de texto, en el pasado, era seguir “a la lección”. (Choppin, 2000, p. 29).

Su función actual sigue siendo la de transmitir a las generaciones jóvenes, todos los saberes y destrezas que deberían saber según la institución educativa, esta función también se denomina “curricular” o “programática”. (Choppin, 2000 p. 16). Una de las Guías del Maestro consultadas (ANEP, 1998b), propone que los libros de texto que estamos analizando promueven la intervención del docente en tanto facilitador durante el proceso de aprendizaje, a fin de que el niño logre desarrollar ciertas competencias que se consideran necesarias según la currícula, como por ejemplo: conocer (aprendiendo a aprender), comunicarse oralmente (expresando su perspectiva), leer (comprendiendo) y escribir (con sentido).

En cuanto al contenido en sí, todos los materiales que se dedicaron al aprendizaje de la lengua, pretendieron proponer una variedad de textos que le permitiera al niño, en primer lugar, conocer la mayor cantidad posible de estructuras; y en segundo lugar, trabajar la comprensión lectora. Estos libros, más allá de su uso dirigido por el docente, tienen la función documental de facilitar el acceso a un conjunto de materiales textuales, o icónicos (extraídos de diferentes soportes, plasmados en sus páginas) aportan a que el niño desarrolle la capacidad de discernir entre distintos tipos de textos y sus funciones, algo fundamental en el proceso de alfabetización. (fig. 17) (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020 ; M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020).

Los libros de texto producidos por ANEP cuentan con niveles de complejidad que aumentan progresivamente correspondiendo a los niveles esperados de desarrollo del educando, tanto en su evolución cognitiva, como para la adquisición del lenguaje. (fig. 18) De todas formas, el avance de cada niño (en cuanto a comprensión y habilidades de producción) se da de forma individual, de acuerdo a lo que es posible para él según sus necesidades y capacidades. En cuanto a los libros de lengua, la progresión se da mediante una transición desde la lengua oral hacia la escrita. (fig. 19) Lo importante es que el infante pueda comprender que la lengua escrita es algo que se desarrolla, y consta de una capacidad que se vincula con la oral (a nivel psicológico y comunicativo) pero es independiente. No se escribe como se habla. (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020)

En el caso de MECAEP 1, el foco se dio en el empleo de elementos que supuestamente son conocidos y manejados por los niños; como por ejemplo, rimas, poemas y canciones, que se basan en la sonoridad y la repetición (pistas que ayudan a la lectura). (ANEP-MECAEP, 1999, p. 10).



Figura 17. Ejemplos de diferentes siluetas de página, que reflejan las diversas tipologías textuales. Extraídos de “Un mundo para leer y cuidar”.



Figura 18. Dos formas de presentar la misma temática en libros de Ciencias integradas de MECAEP. El primer ejemplo es de “Canela”, de primer año, mientras que el segundo es de “Desde el Sur”, de tercero. Se perciben diferencias en la densidad y el tratamiento de imágenes y textos.



Figura 19. Transición de lo oral a lo escrito. Letra de canción extraída de “Sale el sol, sale la luna” de MECAEP.

**SI QUERÉS SABER
MÁS ACERCA DE LA
AUTONOMÍA EN LA
NAVEGACIÓN, ANDÁ
A LA PÁGINA 60.**



En ProLee se hace hincapié en que se debe aprender del todo hacia las partes, primero el texto, luego las unidades más pequeñas (palabra, sílaba, letra); por lo que también se muestra diversidad literaria. Además se tratan escenas y situaciones de escritura para que el niño pueda ir formándose como lector y, al mismo tiempo, escritor; bajo el supuesto de que cuanto más se lee, mejor se escribe. (M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020).

En cuanto a los materiales de “Un niño, un libro”, los de Ciencias Integradas de MECAEP 1, y los libros unificados de MECAEP 3, aunque no sean libros específicamente de lenguas, el lenguaje se encuentra como el vehículo que conforma la información y el nexa entre los diversos saberes. En estos materiales se buscó plantear situaciones que promovieran la investigación en función de la curiosidad infantil, poniendo al alumno como testigo y actor fundamental en dicho proceso de observación del entorno natural y social. Tal proceso también tenía como consecuencia el desarrollo de la lengua y la comunicación, mediante el acercamiento a los diversos textos que se presentan. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 35).

La observación de la diversidad visual e icónica, brinda al alumno la posibilidad de fomentar su gusto estético “... apelando a distintos elementos que lo potencian desde la diagramación de las tapas hasta los detalles mínimos de cada página: color, textura, presencia de ilustraciones, fotos, reproducciones artísticas, etc”. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 21). Esto colabora con la noción de alfabetización visual del niño, mencionada anteriormente, donde el diseñador puede tener una influencia importante. Dichos elementos logran presentar de forma más o menos eficiente los diversos métodos de aprendizaje, ejercicios o actividades, de manera tal que se trata de facilitar la memorización de los conocimientos y la adquisición de competencias (ya sean habilidades, métodos de análisis o de resolución de problemas, etc.) En este caso, también es relevante el papel del diseñador del material, ya que el libro debe servir para aprender a seleccionar y registrar información (ANEP-MECAEP, 1999, p. 9) y las herramientas que le brindemos al alumno para facilitar una navegación autónoma son vitales.

Esto confirma que el libro de texto de la actualidad debe ser una herramienta “polifónica”, desempeñando múltiples funciones. Otro ejemplo claro de sus objetivos, y quizás el más antiguo, es su rol de transmisión de la cultura. El libro didáctico se afirmó como uno de los vectores esenciales de la lengua, de la cultura y de los valores de las clases dirigentes, por lo que se considera un instrumento privilegiado de construcción de identidad, aportando cohesión cultural.

Es interesante, y gratificante al mismo tiempo, ver que más allá de las diferencias políticas de cada período, el estado asume su compromiso de brindar a los niños (a través, al menos, de materiales escritos) las mismas condiciones. Esto no es menor, porque sabemos que en los hogares más alejados de las prácticas letradas, el material escrito no tiene la misma presencia que quizás en otras poblaciones. M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020.



HOY PUEEEEDD VEEER
TOODO LO BUEEEENO
QUE HAY AQUÍ... ♪♪



Figura 20. Imagen que trabaja el concepto de identidad nacional a partir de la cultura popular. Extraído de "Gracias a la vida" de MECAEP.

Dentro de la función cultural del libro, encontramos elementos que remiten a la formación de la ciudadanía del infante dentro de un concepto de identidad nacional basado en la pluralidad de contextos presentes en el territorio uruguayo (fig. 20). Es importante que se abarquen todas las identidades personales, sociales y raciales con las cuales identificarse; evitando la exclusión o denigración de cualquier grupo de individuos y los estereotipos o sesgos culturales. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 36) (fig. 21)

Los textos deberán tener en cuenta la diversidad, tanto en la estructura de familia que presentan como en la variedad de situaciones que planteen de carácter social, económico, cultural, geográficas, antropológicas, etc. Asimismo, se tendrá en cuenta la creciente integración de la mujer al mundo social y del trabajo, evitando la identificación exclusiva de la mujer con su rol de madre. ANEP-MECAEP, 1999, p. 16.

De León cuenta que si bien dentro del programa surgían preocupaciones como el trabajo de la identidad y las situaciones familiares; existieron variaciones del programa habilitadas por la temática que instaura el autor (que desarrollaremos en el siguiente apartado) que respondieron a la necesidad de naturalizar intangibles que consideraba beneficioso trabajar; como, por ejemplo, los sentimientos, valores, etc. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Nuestros libros, además de tener como objetivo la educación formal del niño, y su autonomía, parten de estrategias para fomentar el desarrollo de su socialización, debido a que el niño se encuentra en una etapa de descubrimiento, de salir de su yo egocéntrico e integrarse en la sociedad. Estos materiales deben mostrarse como objetos que obliguen al alumno a salir de ellos, desarrollar su "yo colectivo", estar en movimiento, buscar respuestas e investigar. (Piaget, 1964).

Es debido a esto que se fomenta el uso del juego como herramienta didáctica que induce a la colaboración además de reforzar la experiencia lúdica, para que la educación en lugar de ser una experiencia que requiere un esfuerzo sea una experiencia divertida. También es posible hacer una "lectura sociológica del juego" que se basa en la transferencia, ya que las destrezas que el niño adquiere jugando hoy, las utilizará en otras situaciones del mañana. (Corea, En Corea y Lewkowicz, 2004, p. 179). (fig. 22) En la guía de especificaciones técnicas para la elaboración de libros de texto de ANEP, se destaca que "el texto estimulará la realización de juegos a los efectos de: reafirmar la identidad y la autoestima; conocer al resto del grupo; confiar en los compañeros y en las reglas acordadas; adquirir responsabilidades; resolver conflictos...". (ANEP-MECAEP, 1999, p. 17).

Los programas que manejamos tienen como objetivo secundario involucrar a la familia en los procesos de aprendizaje del niño. En relación a ello, en los libros pueden presentarse temas, situaciones y problemas que se vinculen con la familia y su entorno social y cultural, que los hagan interactuar, investigar y discutir dentro de este círculo. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 13; ANEP, Presentación Prolee, s.f.).



Figura 21. Formas de enseñar los conceptos de diversidad étnica y social en dos momentos distintos (1998 vs. 2012). Extraído de "Canela" y "Libro de primero" de MECAEP 1 y 3.



Figura 22. Representación de un juego. Extraído de "Libro de Primero" de MECAEP 3.

El guión y la temática transversal: La organización del contenido

Todos nuestros libros (excepto el de tercero de MECAEP 3) presentan las funcionalidades didácticas mencionadas anteriormente, empleando una coherencia semántica basada en una continuidad temática. (ANEP, 1998, p. 6) De todas formas, es una generalidad que cada tema transversal sea un puente entre el bagaje individual del niño y el conocimiento académico que se le quiere impartir. Esto se logra incluyendo intereses de los alumnos, conceptualizaciones correspondientes al grado y tocando problemáticas contemporáneas pertinentes al contexto del niño. Ese recorte de la realidad debe tratar de reproducir el entorno dentro del que se enmarca el niño, evitando la descontextualización.

La forma en la que se muestran y organizan los contenidos programáticos básicos, su enfoque y la forma de plasmarlo, varía de acuerdo a cada autor. Dicho autor tiene la libertad de agregar inquietudes e intereses personales que le resulten relevantes para la formación del alumno.

Muestro realidades que me interesa que vean, como por ejemplo, en uno de los libros muestro el campo. Las escuelas rurales estaban siendo cerradas. Para la mayoría de los niños de la ciudad es como un mundo invisible, pero existe, y está bueno hacerlo visible. Entonces decidí tomar al campo como temática. V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020. (fig. 23)



Figura 23. Representación del campo. Extraído de "Libro de segundo" de Anep.

Dicha unidad temática que transcurre a lo largo del libro, sirve como nexo entre los diversos textos y actividades y su función es hacerlo una totalidad coherente. Por ejemplo, en "Sale el sol, sale la luna" el guión se basa en el transcurrir del día y los estados del tiempo (ANEP, 1998b, p.34), y "Gracias a la vida" se basa en lo ecológico y como la energía atraviesa al mundo. De León considera que el tema transversal es la "intención del autor", aquello que hace al libro. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). (fig. 24)

Desde el punto de vista del diseño de comunicación visual, podríamos hablar de un enfoque "conceptual", que busca una "gran idea" que condensa el mensaje. Las partes del libro (que podrían ser vistas como unidades individuales, separadas una de otra), se relacionan a través de ese concepto común. Visualmente se traduciría a similitudes en el enfoque en cuanto a cómo se usan los textos, las imágenes, la composición y el formato físico de estos libros. (Haslam, 2007, p. 27)

Si bien la unidad temática que atraviesa el libro se encuentra presente en todos los materiales analizados, en una de las colecciones no se percibe el intento de unicidad estética dentro del propio libro. Cuando entrevistamos al autor de dichos materiales, argumentó que esto fue una decisión intencional.

Una de las cosas que, conscientemente, trataba de evitar era de que hubiera cierta unicidad estética . . . tiene que ser diverso. Tan diverso como los chiquilines de la escuela". . . esto lo tienen que ver miles de niños. "Entonces no pienses en tus hijos, pensá en nenes de todo tipo". . . Después, no había un criterio. El único criterio que había era que hubiera mucha variedad. A. Bluth, comunicación personal, 7 de agosto de 2020.

ÍNDICE		Página
Presentación		4
I. Caracol, col, col		8
II. ¡Que llueva, que llueva!		30
III. Luna lunera, cascabelera		56
IV. Arrorró mi niño		76
En cada capítulo...		96

El índice muestra una transición del día a la noche, con una columna vertical que indica 'DÍA' (amarillo) y 'NOCHE' (púrpura).

Figura 24.1. La transición del día a la noche como eje articulador del contenido. Extraído de "Sale el Sol, Sale la luna" de MECAEP.



Figura 24.2. La energía desde lo cercano a lo lejano.. Extraído de "Gracias a la vida" de MECAEP.

Narrativa y Personajes

Los contenidos de los libros de texto a veces se presentan en forma directa, en la cual se presentan los textos y actividades sin emplear un tono específico. Sin embargo, tanto en toda la serie de “Un niño, un libro”, en Canela (de MECAEP 1), como en los materiales de primero y segundo de MECAEP 3 hay una intención narrativa distinta, con un sentido diferente. Algo que enriquece la experiencia del usuario es cuando la temática transversal se convierte en una narración, en contar una historia a través de la cual se hilan los contenidos. Esto es de gran efectividad, ya que cautiva el interés y la atención del lector y despierta su curiosidad. (CRESALC, 1989, p. 18). Verónica De León aporta que “hay situaciones que no podría habilitar sin la intervención de una narrativa. La historia permite ir mezclando conocimientos y demás. Es una forma de meterme en el lenguaje de él, de acercar la propuesta al niño”. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

La narrativa pretende que los lectores se identifiquen o se proyecten en ella (fig. 25), y muchas veces sirven para enriquecer la experiencia de vida de los niños, haciendo que descubran realidades distintas a las de ellos (fig. 26). La imagen de los personajes de ficción permite a los niños disponer de recursos más variados que los que obtienen de sus experiencias personales. (Colomer, 2002, p. 120).

Cuando el niño comienza la escuela, se encuentra en una etapa en la que cree que los objetos que lo rodean están dotados de intención, vida y al mismo tiempo de conciencia. (Piaget, 1964). Debido a este “animismo”, los pequeños no ven a los personajes como entidades ficticias que forman parte de una historia, sino que los convierten en seres tangibles, cercanos y reales. Esto ocasiona que muchas veces entablen vínculos emocionales con dichos personajes (fig. 27), lo que convierte a esta figura en una herramienta importante para llegar al niño. (Colomer, 2002, p. 119).

Esa profundidad en el vínculo con los personajes se va perdiendo a medida que avanza el proceso de escolarización; siguen siendo efectivos para comunicarse con los niños, sin embargo, el niño comienza a comprender la distancia entre los seres reales y los imaginarios. (Piaget, 1964)

Si bien existen libros que cuentan con la presencia de personajes sin presentar una historia clara, el elemento que habilita la existencia de una historia, es la presencia de (al menos) un personaje. La narración de esta historia enmarca al personaje atravesando por ciertas circunstancias que llevan a la introducción y aproximación de las diferentes temáticas. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Cuando los personajes van conversando sobre historia, resulta que encuentran algo que los guía hacia las ciencias, por ejemplo. O cuando están mirando las ovejas (que puede ser una cuestión social, de encuentro con el animal); se los guía hacia los tipos de patas, y hay una discriminación que habilita a trabajar la diversidad de especies, etc. Esta forma de trabajo habilita a un mayor desarrollo por parte del maestro, ya que no se dan conocimientos cerrados. La integración se va dando por la misma narrativa. De hecho la vida es compleja, entonces la separación de asignaturas es una arbitrariedad humana. Invita perfectamente a integrar todo.
V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020.



Figura 25. Narrativa donde se emula la vida del infante. Extraído de “Primero” de “Un niño, un libro”.



Figura 26. Narrativa donde se emula una situación ajena a la vida real del infante. Extraído de “Un libro para leer y cuidar” de MECAEP.



Figura 27.

Personaje del Libro de texto interactuando con el niño. Extraído de “Segundo” de “Un niño un libro”.

DENTRO DE LAS COSAS QUE APRENDIÓ DE INFANTE EQUIS GRACIAS A LA TÚNICA ESTABA EL HECHO DE QUE LE GUSTABAN LOS CUENTOS, Y POR SOBRE TODO, SUS PERSONAJES.

VIVIR LAS HISTORIAS A TRAVÉS DE LOS MISMOS, ACOMPAÑÁNDOLOS; Y A SU VEZ, SINTIÉNDOSE ACOMPAÑADO POR ELLOS.



*Referencia a Los Sims, juego popularizado a partir de los 2000.

Los personajes llevan el peso principal de los valores que se quieren transmitir, sirviendo como mediadores entre los niños y las concepciones sociales sobre lo que es adecuado o no. (Colomer, 2002, p. 119). De León opina que gracias a la existencia de los personajes, el autor puede introducir temáticas que no podría hacer accesibles a los niños pequeños de otra forma. La narrativa detrás del personaje permite tratar asuntos que serían difíciles de presentar mediante un texto corrido. Las expresiones de los personajes (fig. 28) al enfrentarse a determinada situación (como, por ejemplo, un momento que genere ira) son más efectivas. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Al elegir un personaje para un libro debemos tener en cuenta una serie de factores que determinarán su efectividad comunicacional. En primer lugar, debe estar en sintonía con el carácter general de la narración. En segundo lugar, el número de los personajes debe adecuarse a las capacidades de los lectores de determinada edad (los niños pequeños se pierden con demasiados personajes tratados de forma individual). En tercer lugar, el tipo de personajes debe adecuarse a los intereses de los infantes (a medida que los niños van creciendo, sus intereses cambian; y algo que les gustaba a los 6 años, puede generarles rechazo a los 9). (Colomer, 2002, p. 120).

Si observamos los personajes de los libros de Primero y Segundo de MECAEP 3, notamos que si bien ambos son de la misma autora (Verónica de León), las propuestas (a nivel gráfico y comunicacional)(fig. 29) de cada diseñador son distintas y eso les da una impronta completamente diferente. A pesar de ello, en los dos materiales se observa un diseño de personajes “amigable” mediante su uso del color y expresiones. La narración del “Libro de Primero” es de las más marcadas del corpus, siendo los niños quienes hacen acotaciones educativas, y la presencia del loro tiende a ser más bien descontracturante a lo largo del libro.

Sin embargo, una diferencia fundamental que se percibe entre ambos es la forma en que se hilan las ilustraciones entre sí. En el “Libro de primero” se percibe que cada ilustración se une en una especie de “frase narrativa”, secuenciada. (Colomer, 2002, p. 24). En cambio, en el “Libro de segundo”(fig. 33), si no se presta la atención suficiente las ilustraciones aparentan ser cuadros aislados (aunque exista una historia) sin demasiado vínculo entre sí.

En los materiales de 2007-2008 no hubo guías para el docente, ese es un tema. Pensando que esa guía iba a existir, había pensado en sugerir que se leyera primero la narrativa; en las primeras semanas leer el cuento en sí, y después centrarse en las actividades. No hubo conexión de eso. Luego de un buen tiempo se hicieron unos videos instructivos y hubo gente que decía sorprendida que estaba bueno el tema del cuento. No se habían dado cuenta de que había una historia. Cuando te llega un libro lo primero que haces es abrirlo en una página y ver su contenido. Y como siempre ves personajes, pensás que son personajes, no te cuestionas si tiene una narrativa atrás. Quizás a veces era difícil seguirles el hilo, pero eso no quita que tuviera un pequeño hilo. V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020.



Figura 28. Tratamiento de temas complejos mediante la expresividad de los personajes. Extraído de “Segundo” de “Un niño, un libro”.



Figura 29.

Distintas formas de hilar diálogos e interacción de personajes con la temática. El primer ejemplo fue extraído del “Libro de Primero”, cuya edición estuvo a cargo del equipo de “Monocromo”. El segundo ejemplo es del “Libro de Segundo”, diseñado por Willy Terzano. Ambos ejemplares fueron creados por el programa MECAEP 3.



Figura 30. Acotación del personaje Canela. Extraído de "Canela" de MECAEP.



Figura 31. Acotación de personaje desconocido que aparece por única vez en el libro. Extraído del "Libro de Tercero" de MECAEP 3.



Figura 32. Zorrito, Mulita y Guazubirá.

De todas formas, todos estos materiales emplean a los personajes como elementos para captar la atención del niño hacia ciertos pasajes, para que se detenga en ellos. Como mencionamos anteriormente, en algunos libros de texto existen personajes a los que no se los ancla a una historia guía. Su función es la de interactuar con el contenido (programático: textos y actividades) de forma casi aleatoria, interpellando al niño e invitándolo a la acción. Su participación involucra hacer comentarios informativos, preguntar y contestar; siempre en diálogo con el lector, amplificando los efectos didácticos del material al hacerlo más ameno. (CRESALC, 1989, p. 18). Este tipo de personajes lo encontramos en Canela de MECAEP 1, "Sale el sol, sale la luna", el libro de tercero de MECAEP 3, y en todos los materiales de ProLee.

En el caso de "Canela", el personaje elegido para el libro de ciencias de primero (MECAEP 1), la finalidad era presentar un personaje simpático que creara un vínculo afectivo con el niño. Se eligió una perrita ya que es un animal que se puede encontrar en todas partes, por lo que actuaría como elemento unificador. También es importante destacar una finalidad práctica de la selección de este personaje: la responsabilidad que implica cuidar un animal se ve reflejada en las páginas del libro. (ANEP, 1998a, p. 12). Si bien la perrita es la protagonista, Canela aparece como una compañera del contenido, generalmente induciendo a la reflexión mediante preguntas o comentarios (fig. 30). A diferencia de los materiales mencionados anteriormente (en los que existe una narración clara como nexo entre los temas), la participación de Canela no indica la existencia de una narrativa que organice (desde sus vivencias) los temas programáticos. Es decir, ella no habilita la aparición de la diversidad en cuanto a información, sino que su presencia se acomoda al contenido que aparece en el libro.

Leer los parlamentos que se le adjudican a Canela a lo largo de todo el libro es una buena actividad de lectura. La forma como se representa el pensamiento de Canela es un indicador de la diferencia entre lengua oral y lengua escrita. ANEP-MECAEP, 1999, p. 10.

En el libro de tercero de MECAEP 3 (que si bien fue diseñado por la misma persona que el de segundo, tuvo un diferente autor), los personajes se emplean de este modo, reduciendo su participación a acotaciones. También es relevante poner en tela de juicio el carácter de "personaje" de dichas ilustraciones, ya que no existe una instancia de presentación de los mismos, no tienen rasgos que los definan y además, van variando constantemente a lo largo del libro. Concluimos que su función principal es ornamental y también, podría concluirse que la existencia de una narración o no es prescindible para algunos autores (fig. 31).

Para los materiales de ProLee, como en Canela, se apela al uso de animales pero esta vez se encuentran más humanizados, adoptando características con las que el niño se puede relacionar (como el estar de pie, la ropa y el uso del lenguaje), y son lo suficientemente genéricos como para poder conectar con una amplia diversidad de niños (a diferencia de una figura humana, con ciertas características que podrían ser encasilladas). Dichos personajes remiten a reforzar un imaginario colectivo referente a la fauna autóctona del país, apareciendo seres como el "Zorrito", la "Mulita" y el "Guazubirá" (fig. 32).

Una forma de reafirmar lo que se quiere comunicar a través del personaje, es elegir una estética acorde a dicho mensaje. Guidali insiste en que fue fundamental en el proceso de selección del ilustrador el hecho de que el producto fuera “de calidad”. Los personajes debían transmitir de forma efectiva la calidez necesaria para que el niño los considerara su “compañerito de andanzas” a través de las lecturas y actividades. Debía lograr ser querible, y lo suficientemente pregnante para que los chicos lo recordaran con cariño. (M. Guidali, *comunicación personal*, 12 de junio de 2020).

En estos casos, los animales se presentan en las páginas preliminares mostrando, en primer lugar, aquellas imágenes que se repetirán a lo largo del libro a modo de pictograma (que se explicarán posteriormente), y en segundo lugar, introduciendo su familia y su hogar. De todas formas, la participación del animalito luego se convierte en una serie de acotaciones (explicativas o que invitan a la acción), no desarrollando una historia clara basada en el personaje.

Según Laura Scaron, diseñadora de los personajes de esta etapa de ProLee, los personajes que crearon podrían haber tenido un desarrollo más profundo, diferencial, para incrementar la empatía del niño con ellos.

Me hubiese gustado que tuvieran más personalidad los personajes, como por ejemplo, que uno fuese el más estudioso, el otro menos. Eso era más complicado, no llegamos a tanto. Pero me parece que hubiese estado bueno, así se vinculan más los niños con el personaje; se pueden ver reflejados o se sienten identificados. En los libros estos no pasa, igual les gusta el zorrillo pero no tienen una personalidad más allá de lo visual. L. Scaron, comunicación personal, 13 de junio de 2020.

En cambio, María Guidali nos da a entender que es importante mantener a los personajes lo suficientemente abiertos como para contemplar a la mayor cantidad de lectores y posibilidades

Tanto se elija narrar una historia o no, los personajes han demostrado ser un elemento efectivo para abordar al niño, y su presencia ayuda a estructurar el material de forma más agradable, sirviendo como indicador que facilita el acceso y comprensión de cada pasaje.

Estructura

Si bien no todos los materiales poseen un personaje (y por lo tanto una narrativa), una característica en común que tiene la mayoría de los materiales de nuestro corpus es que se encuentran estructurados de forma bastante evidente: se encuentran divididos en partes (capítulos que desarrollan cierto tipo de información) y dichas partes se ven reflejadas en un índice ordenado, que puede estar ubicado al principio o al final del libro. Decimos “la mayoría” porque los materiales de “Un niño, un libro” manejan un tipo de lógica más irregular en la cual no profundizaremos.

En los materiales que dividen sus páginas en capítulos, lo que varía es cuál es la estructura de cada uno de ellos y qué elementos o secciones incluye cada página. Por ejemplo, una doble página de apertura, un determinado número de páginas de desarrollo de la información junto a las actividades (fig. 33). (Piccolini, *En Esteves y Piccolini*, 2016, p. 9).



Figura 33. Doble página de apertura extraída del “Libro de Primero” de MECAEP 3. Muestra una pintura nacional, de Petrona Viera, y un canto popular, de ronda: “Arroz con leche”. Condice con la función de ser un vehículo de la cultura del libro de texto.

Dentro de estos capítulos, se encuentran contenidas las unidades temáticas que en muchos casos, se ven representadas a través de una narración (o temática global) que transcurre a través del libro. Sin embargo, aunque pueda llegar a existir una historia lineal detrás; la progresión didáctica se da en el transcurso de cada capítulo, por lo que se podrían leer en un orden alternativo a conveniencia del docente. (ANEP, 1998b, p. 34).

Como en este tipo de libros cada capítulo tiene cierta autonomía de lectura, y es posible, en general, la lectura fragmentaria, la unidad de trabajo en las etapas que siguen del proceso de edición es el capítulo y no el libro completo. Piccolini, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 12.

Esa globalidad refiere a la “temática transversal” mencionada anteriormente que responde a la intención del autor. En el caso de “Sale el Sol, sale la Luna” el tema es el tiempo (día y noche) y esa transición temporal es la que ayuda a seleccionar y ordenar los diversos textos que aparecen dentro del libro como unidad, dividiendo al libro en dos partes, tal como se divide al día.

De todas formas, el modo en el que se organizan los materiales a lo largo de cada capítulo responde más que nada a fines prácticos, que como mencionamos anteriormente, pueden ser implementados de forma aislada.

Los materiales de Prolee presentan una estructura fija más notoria que el resto de los libros, por lo que vamos a dedicarles mayor atención. Su característica distintiva es que, si bien tratan de asemejarse al funcionamiento de un cuaderno, incluyen características estructurales de libro de texto. La diferenciación entre capítulos y la presencia de un índice tienen como finalidad desarrollar ciertos comportamientos lectores, que plantearemos en el apartado referente a la autonomía del niño frente al libro.

Los capítulos tienen una estructura que se repite: los preliminares, dos macrotextos: el texto literario (que pueden ser tanto narraciones, como pueden ser poemas) y el texto enciclopédico, y las actividades que se basan sobre dichos textos. Esto refleja la voluntad de que estos materiales funcionen como colección, manteniendo una misma distribución a través de los distintos libros.

Como dato interesante y otro elemento diferencial respecto a los otros libros que analizamos, al final de los cuadernos se encuentra un apartado específico, pensado para ese año lectivo, creando un espacio para que el niño haga sus anotaciones y reflexione. El de primero busca que escriba palabras que le interesaron, el de segundo las que le hayan planteado dudas ortográficas y el de tercero se reserva a palabras y expresiones clave, que le brindan recursos narrativos, y otro reservado a palabras homófonas.

Estas estructuras que refieren a la distribución de los textos a lo largo del libro, tienen la finalidad de generar una lógica constante de la que el niño pueda aferrarse mientras explora el material. Es importante tener en cuenta que los materiales que analizamos se dirigen a un público infantil-neoelector, con conocimientos muy básicos, o casi nulos en la materia de la lectura. Esto trae como consecuencia que, si buscamos facilitar la exploración del libro por parte de este público (y una correcta adquisición de conocimientos) de muy poco sirve la teoría de la repetición de textos, si en el material no se logra plasmar el contenido de forma en que el niño pueda interpretarlo, aprenderlo y recordarlo. El cómo se presenta de forma visual, y las herramientas de las que se puede llegar a valer el diseñador, son facilitadores fundamentales en el proceso de interacción del niño con el libro y su consecuente aprendizaje a través de él.

“Cuanto más principiante sea el lector, mayor peso tendrán las imágenes, los colores, el papel, las cubiertas, las texturas, en síntesis, todos los elementos paratextuales del libro que invitan a su aproximación.”

Maquieira, En Esteves y Piccolini, 2016, p.8.

6. Visualidad del libro de texto: La clave de su “efectividad”

* Cuando decimos “efectividad”, hacemos hincapié en las comillas. No tratamos de hacer ninguna aseveración respecto a la existencia de un diseño objetivamente exitoso. Partiendo de lo que mencionamos anteriormente podemos afirmar que si el niño es capaz o no de hacer la lectura deseada por el autor, excede la capacidad del diseñador; sin embargo, creemos que el uso correcto de las herramientas que describimos en este apartado, jamás sera en detrimento de la calidad de la enseñanza, y sí un “plus” que la favorecerá.

6. Visualidad del libro de texto: La clave de su “efectividad”

La relevancia de lo que rodea al texto

En este momento de la historia, en el que lo visual está tan presente en la vida de los niños, tiene sentido deducir que, para que se sientan atraídos a aproximarse al libro, leerlo y darle el uso que se espera que le den; se busca que los contenidos les sean atractivos. Para ello, se destaca la importancia de la propuesta gráfica, y sus criterios estéticos reflejados en la totalidad del libro.

Además, el libro de texto trata de responder a la alfabetización visual mencionada anteriormente, que se busca desarrollar en el niño. Para ello, se apoya en elementos que apelan a su subjetividad y corresponden a la cultura visual particular de su entorno. También, se trata de desarrollar la alfabetización visual en el sentido del reconocimiento de las lógicas y patrones presentes en el libro.

El libro es el resultado de un proceso de colaboración, en el que la tarea del diseñador puede variar pero siempre implica trabajo dentro de un grupo que involucra diversas áreas. Si el texto es tarea de un autor, los elementos circundantes y su edición es competencia de los diseñadores.

Cuando hablamos de los elementos visuales del libro, esos que rodean y acompañan al texto, nos referimos a los paratextos (literalmente según su etimología “para = junto a, al lado del” texto), aunque muchas veces no sean del todo evidentes cuáles son los confines entre el texto y su entorno. (Alvarado, 1994, p. 2).

Genette define al paratexto como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura, un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, transición y transacción. (Lluch, 2009, p. 2). Él considera la ilustración como un paratexto pero en la literatura infantil y juvenil adquiere tanta importancia que la analizaremos por sí sola, en otro apartado.

En los materiales de nuestro corpus, se trató de que los elementos que circundaban el texto (y a su vez le daban otro sentido) hicieran parte de un diseño global, siguiendo la temática transversal o narrativa mencionada anteriormente.

... todo tenía una fundamentación, desde la tapa hasta su texto, ilustraciones, viñetas y diagramación, todo tenía una razón de ser. Para nosotros diseño, ilustración y texto formaban parte de una unidad, hasta por la propia concepción didáctica. Partimos del concepto de que texto es todo aquel mensaje organizado gráficamente de alguna manera (con lenguajes verbales y no verbales), que tiene un propósito. En ese sentido nosotros teníamos que tener un libro que fuera una unidad, y no un recipiente donde uno pusiera diferentes cosas. Un elemento único con valor por sí mismo, tanto por la temática, como por el hilo conductor (con un contenido que lo fue llevando) y además fuera estéticamente lindo para los niños. Siempre uno tiene que pensar en quién va a recibir el texto. L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020.

Enfrentándose al libro

Las decisiones de formato del material también pueden ser consideradas como elementos paratextuales, ya que son la puerta de entrada al libro y al mismo tiempo condicionantes de su funcionalidad y uso.

La mayoría de los materiales que manejamos dentro del corpus guardan medidas similares de portada, que rondan las de una hoja a4 (salvo los materiales de Prolee, que se asemejan más a las medidas de un cuaderno de clase (fig. 39)). Tienen un promedio de 100 a 130 páginas, lo que permite un grosor de aproximadamente un centímetro. Destacamos estas medidas, ya que el hecho de que puedan entrar con comodidad en la mochila, y no le genere demasiado peso al niño es un factor condicionante. Todos los materiales tienen en común que se diagraman en sentido vertical, ya que un formato apaisado complicaría la situación de libro abierto con compañero de banco. (*Piccolini, En Esteves y Piccolini, 2016, p. 6*).

Existen posturas diferentes respecto al tipo de encuadernación. Bluth afirma que una encuadernación con lomo y plastificado de tapas en cartulina es favorable, ya que implica una mayor perdurabilidad en el tiempo considerando que el público objetivo no se caracteriza por ser el más cuidadoso con los materiales. (*A. Bluth, comunicación personal, 7 de agosto de 2020*). En cambio, Guidali quería darles la impronta del cuaderno, por lo que decidió que un enrollado, aunque más costoso, sería más pertinente. La justificación, por su parte, es que permite una apertura total de la doble página, lo que facilitaría su uso en calidad de cuaderno en el cual el niño tiene la oportunidad de escribir, rayar, borrar, etc. (*M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020*).

El desarrollo de la autonomía a través del material: El libro de texto como objeto navegable

Para poder hacer un uso ideal de estas herramientas didácticas, es fundamental que el niño pueda acceder a los conocimientos y competencias necesarias para un correcto reconocimiento de lo que allí sucede, por lo que el docente (en las etapas iniciales, sobre todo) tiene el rol de guiarlo hacia una correcta comprensión de los diferentes estímulos que recibe del material.

La experiencia lectora comienza cuando el niño toma el libro en sus manos, cuando observa las tapas y el lomo puede obtener información valiosa de la cual extrae sus propias conclusiones respecto al contenido que encontrará dentro del material. Cuando el niño sabe leer, el título es la primera pista del contenido del libro, por lo que, en conjunto con la imagen, constituyen el disparador de sus primeras hipótesis. (Alvarado, 1994, p. 11) (fig. 34)

Existen tapas que introducen (y responden a) la temática transversal del libro, como por ejemplo “Sale el sol, sale la luna”, libro de lenguaje de primero, que hace uso de ilustraciones que remiten al día y la noche (empleando al caracol-col-col para el día, por ejemplo). (fig. 34)

“Gracias a la vida”, libro de ciencias de segundo, presenta una ilustración compuesta por cuatro cuadros, que aluden a elementos que podrían vincularse con ciencias sociales, por ejemplo una casa para hablar de la vivienda y la bandera de Uruguay para dar información de nuestro país; y también se vincula con las ciencias naturales, utilizando un sol con cara como representante de temas como “el cuerpo humano” y “los animales”, y un globo terráqueo para hablar de cuestiones astronómicas, entre otras. (fig. 34)

En “Un mundo para leer y cuidar”, libro de lenguaje de tercero, se representa al planeta tierra de forma estilizada, mostrando componentes que hacen alusión a cuestiones geográficas, biológicas y elementos que demuestran la intervención de la mano del hombre. (fig. 34)

En el “Libro de Segundo” presenciamos una verdadera escena acorde a la temática transversal del libro (el campo) que transcurre desde la tapa hacia la contratapa pasando por el lomo. En esta escena, figuran los personajes que luego harán acotaciones referidas a las actividades a lo largo del libro. (fig. 35)

Otras portadas nos permiten un vistazo del (o de los) personaje principal mencionado anteriormente, como por ejemplo, “Canela”, el libro de primero, donde se encuentra la perrita que acompañará al niño en su recorrido por el libro. Esto también sucede con el “Libro de primero”, de MECAEP 3, en donde la ilustración muestra 3 niños alegres que observan a un lorito. (fig. 34) (fig. 35)

Los libros de la colección de Prolee, tienen portadas muy similares, donde las variaciones que se dan son a nivel cromático, y del personaje que le corresponde a ese año. (fig. 36)



Figura 34. Tapas que introducen la temática transversal del libro de texto y tapa de “Canela”, que se centra en el personaje. Extraídas de MECAEP I.



Figura 35. El “Libro de Primero” de MECAEP 3 hace foco en los personajes del libro, mientras que el “Libro de Segundo”, amplía la mirada, abarcando cuestiones de la temática transversal.



Figura 36. Tapas de los cuadernos de Prolee.



Figura 37. Tapas ornamentales. Extraídas de “Leer es un derecho” y “Desde el Sur” de MECAEP I.



Figura 38. Tapas que muestran obras pictóricas. Extraídas de “Libro de Tercero” de MECAEP 3 y “Segundo” de “Un niño, un libro”.

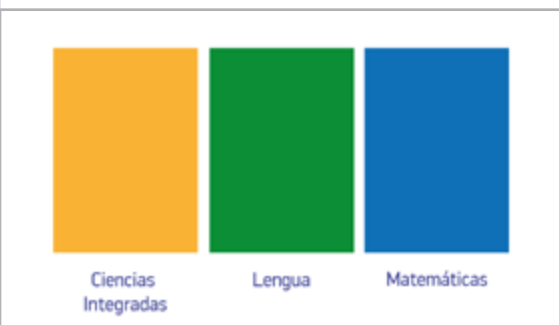


Figura 39. Código cromático de tapas de MECAEP I.

Por último mencionaremos las portadas que consideramos netamente ornamentales, pudiendo ser abstractas (como por ejemplo la portada de “Leer es un derecho”, de segundo, o “Desde el Sur”, de tercero), que buscan un efecto más que nada a nivel estético. Este tipo de tapa son, quizás, las más abiertas a interpretaciones diversas, pudiendo dar lugar a instancias de cuestionamiento o debate en la clase. (fig. 37)

Dentro de las portadas ornamentales contamos con aquellas que toman obras pictóricas existentes dentro del patrimonio cultural nacional, y creemos que tienen la función de presentarle al niño un artista en particular (esto nos recuerda al concepto de alfabetización visual como necesaria para desarrollar y conservar la identidad nacional). Este es el caso del libro de tercero de MECAEP 3, y de todas las tapas de la colección “Un niño, un libro”. (fig. 38)

“Un niño, un libro”, como mencionamos anteriormente, es una colección de libros (uno por año) que condensan contenido referente a las diversas asignaturas en un material unificado. Prolee también funciona como colección, de forma similar, siendo una serie de libros que van progresando en cuanto a una materia en particular: la lengua.

En cambio, MECAEP 1, trata de ser un gran conjunto de libros que a simple vista presentan características aleatorias, divididos por asignatura y por año lectivo, sin embargo, si prestamos atención reconoceremos ciertos códigos cromáticos en sus tapas que comparten entre ellos.

Según la RAE, la palabra “código” tiene diversas acepciones, entre ellas la define como un “Conjunto de reglas o preceptos sobre cualquier materia” y un “sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender mensajes secretos”. (DRAE, consultado el 15 agosto de 2021). Decidimos quedarnos con estas dos, ya que, a nuestro entender, el código es esa serie de reglas, que son la base del lenguaje visual, y los “mensajes secretos” dejan de serlo una vez que comprendemos dicho código. Es decir, son esos elementos que se repiten de cierta forma, nos permiten reconocerlos con facilidad, y en algún momento, la persona que recibe el mensaje (o se enfrenta al material) tuvo que aprender a interpretar; es decir, tuvo que alfabetizarse visualmente en ese sentido. Esto sucede para cada uno de los libros, que, aunque hagan parte de una misma colección, tiene sus propios códigos.

Los materiales de MECAEP 1 presentan cubiertas con fondos de color, que cambian de acuerdo con el área disciplinaria, siendo los libros de lengua de color verde, matemáticas azules y ciencias (sociales y naturales) amarillos. (ANEP-MECAEP, 1999, p.26). (fig. 39) Este “guiño”, por así decirlo, tenía la intención de permitir al niño cierta facilidad para reconocer al libro de forma rápida en su mochila, y también, una vez aprendido y acostumbrado el código, reconocer la asignatura de forma casi intuitiva al año siguiente. Garibaldi aporta que esto, si bien estaba incluido dentro de los lineamientos que les otorgaba ANEP-MECAEP, recoge de una vieja tradición escolar que facilitaba la recordación y el reconocimiento al asignarle a cada cuaderno un color distinto, y cada color representa una asignatura. (L. Garibaldi, comunicación personal, 3 de junio de 2020).

Otro tipo de código se encuentra en las páginas del sumario, donde encontramos un listado en el que podemos asociar un número (llamado folio) a una página que refleja dónde comienza cada capítulo, y en la página del índice analítico que suele estar al final y presenta otro listado que muestra a qué folios corresponde cada uno de los diversos textos. Dichos folios se colocan de forma visible en el resto de todas las páginas, probablemente en la esquina exterior inferior. (fig. 40) Según Haslam, “la página sumario al principio de un libro aporta al lector una visión global de la estructura, mientras que el índice permite buscar datos específicos.” (Haslam, 2007, p.109)

Los sumarios también aportan otro tipo de información valiosa para facilitarle la exploración al niño: la mayoría de los materiales que analizamos tiene un código cromático que asocia a cada capítulo una variante de color. Dicho color se manifiesta algunas veces en encabezados y en forma de guarda que rodea la página, otras en forma de banda lateral hacia el canto del libro, permitiendo el reconocimiento de los diversos capítulos aunque el material se encuentre prácticamente cerrado. Otras veces es un detalle más sutil, ocupando un recuadro alrededor del folio. De tal modo, si se le dice al niño que busque determinada página, lo único que debe hacer es fijarse a qué intervalo de color pertenece y abrir el libro en ese sector, en lugar de hacer un escaneo de todas las páginas. Esto no afectaría en gran medida a un adulto, pero debemos recordar que en este momento de la infancia, el reconocimiento de algunas letras y números puede no ser tan inmediato. (fig. 40)

De todas formas, si de códigos se trata, el prólogo es la parte del libro donde encontraremos (aparte de, en algunos casos, un mensaje hacia el niño y/o su familia) en forma de instructivo la información necesaria para una navegación ideal según los autores. Mediante el prólogo, el docente debe ayudar al niño a descubrir las partes importantes del libro, estudiando cómo se distribuye el espacio en el mismo y descubriendo qué finalidad persigue cada una de ellas. También es en este espacio donde se introducen las diversas marcas significativas clave que el niño va a encontrar acompañando los diversos textos y actividades, que lo ayudarán a orientarse y a predecir el contenido, o el tipo de actividad que corresponde hacer con ese texto. Dichas marcas suelen presentarse en forma de indicadores icónicos, o pictogramas. (fig. 41)

El docente debe inducir a la interpretación de significados de los íconos y de los cuadros de presentación de cada libro, para llegar a identificar cómo contribuyen los mismos al uso autónomo del libro por parte del niño en todos los grados, aunque no lea aún convencionalmente . . . Es importante incursionar con los diferentes códigos a través de actividades como pedir a los alumnos que anticipen un posible contenido en algunas páginas basándose en los íconos, ilustraciones, alguna palabra clave, etc. ANEP-MECAEP, 1999, p.4.

Los pictogramas, o indicadores icónicos, representan muchas veces al personaje del libro en diversas actividades, otras veces muestran personas prácticamente aleatorias y otras, objetos representativos de la acción a la que se quiere aludir (por ejemplo, un lápiz refiriéndose a la escritura). En casos especiales, se utiliza una imagen que podría no tener relación visible con las diversas actividades que se pueden solicitar del alumno, a pesar de esto, se espera que el código sea explicado en el prólogo, y el niño pueda ir asimilándolo mediante el uso.



Figura 40. Correspondencia entre índice, folio y color de banda lateral. Extraído de “Canela” de MECAEP 1.

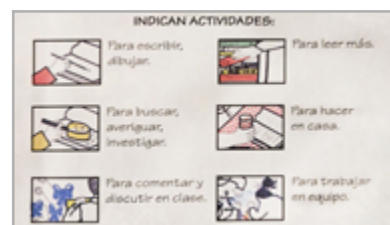


Figura 41.1. Íconos o pictogramas que se encuentran en el prólogo de “Leer es un derecho” de MECAEP 1.



Figura 41.2.

Prólogo de “Sale el sol, sale la luna”, indicando partes del libro y algunas marcas significativas que se encuentran en él.



Figura 42. Íconos que reflejan un código secreto, al asociar una imagen a una letra. De esta manera, se entrena el reconocimiento y la memoria. Extraído de “Cuaderno para leer y escribir en tercero” de Prolee.

Existen casos en los que los íconos se van descubriendo a lo largo del libro, como por ejemplo en el cuaderno de tercero de Prolee. De todos modos, si bien aparecen de forma paulatina, continúan reapareciendo en el transcurso del material. (fig. 42). Los íconos y su reiteración están vinculados con la predicción de contenidos y ayudar a la memoria, ya que colaboran con ir fijando información, estableciendo ciertos patrones y estabildades, que es lo que necesitan los niños en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Luego de que se interiorizó ese sistema, el niño puede operar de forma más autónoma y deja de perder el tiempo cuestionándose “¿y esto acá de qué se tratará?”. (M. Guidali, *comunicación personal*, 12 de junio de 2020).

A lo largo del libro, en su interior, también existen otras señales que ayudan al niño a orientarse dentro de cada página. Son variantes dentro de la composición de los textos y las imágenes cuya función es la de organizar la información. La silueta de un texto literario es distinta a la de un texto en prosa, y su reconocimiento es también parte de la alfabetización visual del niño. Comprender que un texto se puede dividir en bloques, que tiene jerarquías y elementos circundantes (los anteriormente mencionados paratextos) que colaboran con la lectura e interpretación del mismo, hace parte de una estrategia didáctica. Dichos elementos, a los que nos referiremos como “instrucciones de construcción”, son andamios de gran importancia para la enseñanza, ya que los niños se apoyan en ellos, y lo ayudan a construir el significado de lo que está leyendo. (fig. 43)

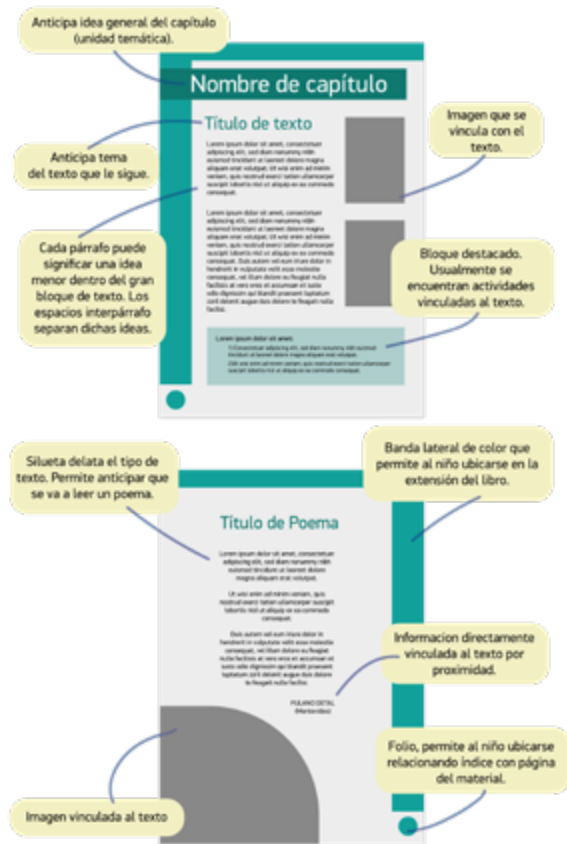


Figura 43. Esquema de algunas marcas significativas del libro y su posible lectura.

Por ejemplo, el “límite del párrafo” es una instrucción de construcción paralingüística. Convencionalmente, le dice al alumno que termine una parte de su representación y comience a construir la siguiente. Un encabezado sobre el párrafo es una instrucción de construcción que le dice al alumno lo que él o ella debe poner a la cabeza de su representación mental. La posición, el color, el subrayado, el tipo de letra y el tamaño de la letra pueden proporcionar más instrucciones sobre la forma de la representación. Britton, Gulgoz, Glynn en Britton, Woodward, Binkley, 1993, p. 13.

Más allá de los encabezados sobre el párrafo, el “título del capítulo” tiene una gran relevancia como “instrucción de construcción” en los libros para niños, debido a que son una herramienta fundamental cuando hay que hacer conjeturas interpretativas respecto al contenido del texto de esa sección. Muchas veces son frases cortas, que resumen de forma literal (o a veces poética) la trama de dicho pasaje, son como un adelanto que ayuda a la construcción del significado y facilita la comprensión del mismo. (Lluch, 2009, p. 7). Muchas veces los titulares adquieren una mayor presencia que el resto del cuerpo del texto, siendo estratégicamente jerarquizados con un mayor tamaño, cambio de tipo o grosor. (Haslam, 2007, p. 104). Estas estrategias tipográficas (forma, tono, tamaño) también están codificadas (es decir, el niño debe aprender a interpretarlas, aunque algunas sean más intuitivas que otras), y se emplean en los textos para denotar énfasis en distintas partes del texto, como subtítulos, epígrafes y notas. También nos permiten integrar distintos elementos dentro de un todo, relacionando componentes que aparentan ser diferentes dentro de una misma lógica. (Frascara, 2001, p. 25) (fig. 43)

**DISEÑADOR APRENDIÓ QUE EXISTÍAN MEJORES FORMAS DE GUIAR A EQUIS,
Y QUE GRACIAS A LA PRESENCIA DE REINA...**



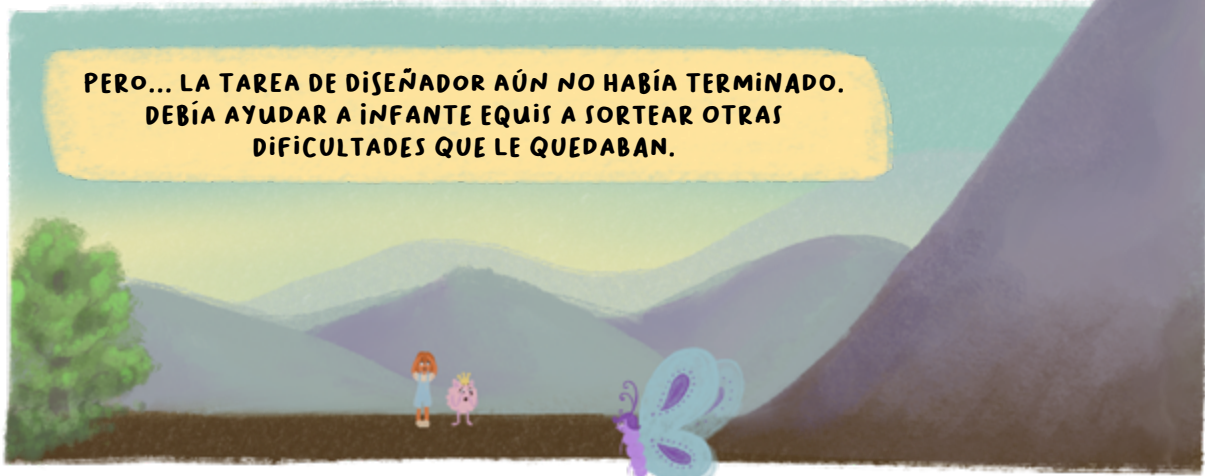
**AQUELLO QUE
ANTES PARECÍA
EXTENSO,
CONFUSO,
ENGORROSO E
INACCESIBLE...**



**SE CONVIRTIÓ EN
UNA EXPERIENCIA
DISFRUTABLE Y
AMENA.**



**PERO... LA TAREA DE DISEÑADOR AÚN NO HABÍA TERMINADO.
DEBÍA AYUDAR A INFANTE EQUIS A SORTEAR OTRAS
DIFICULTADES QUE LE QUEDABAN.**



¡Se viene el final! Esta historia continúa en la página 78.



Figura 44. Página de “Gracias a la vida” de MECAEP 1, cuya composición libre permite transmitir una idea concreta: en este caso, el movimiento.

Si observamos la composición de cada página, también existen lógicas cuya intención es la de organizar las diversas ideas que se presentan. La existencia de una retícula que sea relativamente constante, aporta consistencia al libro, y esta coherencia visual ayuda al lector a concentrarse más en el contenido, sin distraerse por la forma. (Haslam, 2007, p. 42) De todas formas, de los materiales analizados, podemos concluir que en una gran mayoría (MECAEP 1 Y 2 y “Un niño, un libro”) la composición se adaptó al contenido, y no viceversa. De todas formas, considerando que los libros de texto presentan lecturas más bien fragmentadas y en la mayoría de los casos guiadas por el docente, no creemos que este factor traiga mayores problemas en cuanto al uso en clase.

También tienen como punto positivo el hecho de presentar la mayor variedad visual posible a niños con menos acceso al tipo de estímulos que permite la tecnología actual (recordar que dichos materiales fueron creados en los 90), lo que los separa de la rigidez de un libro más estructurado y pueden llegar a hacerlos más entretenidos. De esta forma, un alumno que no haya sido introducido a la lectura anteriormente puede empaparse de un amplio abanico de posibilidades tipográficas y de composición. Los textos no son sólo bloques: pueden ir en diagonal, en cursiva, dentro de formas diversas, como recortes, arriba de fotografías, al borde de una página, etc. (fig. 44)

La variedad en la composición consiste en el modo de escoger los elementos que la componen. Su presencia estriba en la necesidad de crear un interés que, a su vez, tiene su razón de ser en la misma variedad que provoca la novedad de la composición.(...)El interés nace pues, de la variedad. Germani-Fabris, 1973, p. 29.



Figura 45. Página que contiene un texto enciclopédico, del “Cuaderno para leer y escribir en primero” de Prolee. Emplea una retícula regular para componer textos e imágenes.

El único caso donde se puede percibir una retícula regular es en los materiales de Prolee, donde notamos gran coherencia a nivel visual entre las distintas partes del libro. El emplear siempre dos tipos de texto (uno literario y otro científico) y la constancia estructural con la que se distribuyen en las páginas, puede ser una bajada a tierra para niños actuales hiperestimulados circunscribiéndolos en un contexto académico, ya que es una forma de decirles que “están en clase” mediante la composición del libro. Es un material predecible, en el cual el lector una vez que aprende el vocabulario visual, puede manejarse de forma autónoma sin mayores problemas. (Frascara, 2011, p. 27; M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020). (fig. 45)

Dentro de la composición mencionada anteriormente, también existen elementos cuya intención es la de agregar información (ejemplos, anécdotas, bibliografías, etc) al texto preexistente, de una forma organizada. Con esto, buscan ampliar la comprensión del lector de las ideas más importantes de dicho pasaje mediante cuadros de texto, epígrafes, notas al pie de página, etc. Muchas veces esta información se trata como si fuese un cuerpo de texto diferente, encuadrándola de alguna forma, o cambiando su configuración tipográfica. La lógica detrás de esto es que dicha información se interprete como algo separado del texto, pero al mismo tiempo como algo adjunto a él. Otras veces, se emplea esta misma estrategia para destacar partes relevantes del propio texto. (Hartley, 2004, p. 925).

La exploración por parte del niño

Como mencionamos anteriormente en el apartado sobre narrativa, la historia le brinda carácter lineal al libro, ya que gracias a ella las diversas ciencias pueden vincularse en formas que no podrían de otra manera. De todas formas, existen instancias en las cuales se emplean elementos hipertextuales que permiten lecturas alternativas, haciendo no solo que el recorrido sea más dinámico (o lúdico), sino que desarrollando la curiosidad del niño. Esto promueve su capacidad de tomar decisiones, vinculando la lectura del pasaje o actividad con elementos que lo llevan hacia otros lugares, tanto dentro como fuera del libro.

Un libro de texto no se lee como cualquier otro libro, es decir en forma continua desde el inicio hasta el final. El libro de texto en general abarca distintas temáticas a las que el niño puede entrar y salir en distintas oportunidades y con diferentes objetivos. ANEP-MECAEP, 1999, p. 3.

Teniendo en cuenta el contexto en el que fueron creados la mayoría de estos libros (mediados de los 90), se trata de lograr, mediante un material impreso, algo que es propio de las computadoras (que comenzaban a estar en auge) y es la exploración de la información mediante la noción del hipervínculo. Los libros de texto, en muchos casos, habilitan la posibilidad de salir de ellos, haciendo preguntas al niño que lo remitan a otro ámbito de su vida, buscando que salgan a explorar (fig. 46). Algunos de los materiales que analizamos también manejan una noción similar a la de los libros de “hiperficción explorativa” (en los que si bien hay un solo autor, existen varios desenlaces del relato, entonces el lector tiene la libertad de tomar varios caminos, eligiendo así su propia historia), ubicando en las páginas donde hay una narración, o algo que contar, algún elemento que indique la posibilidad de un trayecto no lineal de la lectura (fig. 47).

... será importante que se marque a los alumnos distintas posibilidades de encontrar la información que busca, remitiéndolo a las distintas partes del libro a través de señas, marcas, preguntas (explícitas e implícitas) o cualquier elemento identificador que sirva de nexo o vínculo entre informaciones y cumplan con la característica de ir ampliando la información o provocando distintos puertos de acceso a otros aspectos de la misma información de manera de aproximar a través del libro formas que son propias del hipertexto. ANEP-MECAEP, 1999, p. 14.

Buckingham afirma que las tecnologías de la actualidad son interactivas ya que requieren que el usuario ingrese información en forma continua. Los materiales de nuestro corpus tratan de emular esta interactividad, invitando al niño que ponga de sí mediante interacciones como las que se muestran en los ejemplos. Cuando ingresa Ceibal y se hace accesible esta tecnología a todos los niños de primaria, se le brinda al niño un dispositivo cuyas posibilidades no son “lineales”, ya que desde él, el niño puede acceder a cualquier tipo de información, desde cualquier lugar y recorrer su propio camino por el material. (Buckingham, 2008, p. 108).



Figura 46. Actividad que invita al niño a salir del libro y explorar, basándose en lo que aprendió en esa lección. Extraído de “Canela” de MECAEP 1.

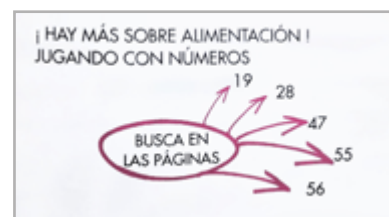


Figura 47. 1. Elemento que invita al niño a explorar las dentro de los confines del libro. Extraído de “Canela” de MECAEP 1.



Figura 47.2 Elemento que refiere al niño a otro sector del libro de texto. Extraído del “Libro de Primero” de MECAEP 3.

En los libros más actuales, aquellos que fueron creados luego de que Ceibal se instalara en la educación, manejan la exploración desde los hipervínculos aprovechando la computadora como herramienta para expandirse desde el libro (fig. 48). De todas formas, se busca una interactividad más limitada, brindándoles contenidos seleccionados y haciéndoles seguir rutas que ya han sido trazadas. (Buckingham, 2008, p. 108).

En los contextos fluidos, si algo funciona en un solo soporte o demanda una sola operación o es una sola cosa, no puede ser asumido, pensado, habitado . . . la multiplicación de soportes hace más habitable la navegación en la información. Una cosa que es una sola no genera operaciones, solo pasa -como en el zapping-. Para que algo obtenga sentido para un chico, el chico lo tiene que encontrar en distintos soportes y operar sobre eso varias veces . . . esa gran prodigalidad de soportes, esas permanentes reparaciones bajo distintas formas, es lo que les permite a los chicos apropiarse de eso... Corea, En Corea y Lewkowicz, 2004, p. 183.



Figura 48. Vínculo entre libros de Prolee y Plan Ceibal. Extraído del “Cuaderno para leer y escribir en tercero” de Prolee.

En todos los Cuadernos se incluyen al pie de página elementos como “para saber más ingresa a este enlace”, o la sumatoria de términos clave (por ejemplo, “sapo+hábitat+para niños”) que llevan al alumno a la exploración de la web. Incluso, más allá de eso, Ceibal elaboró juegos en equipo con ProLee en los que se tradujeron muchas actividades que forman parte de los libros, incentivando la “gamificación” (o ludificación) de la enseñanza, lo que los mantiene jugando y constantemente leyendo. Para dichos juegos se mantuvieron los mismos personajes, y las actividades mezclan las ya existentes con variables propuestas específicamente para el medio digital. (M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020).

Añadiendo al concepto de ludificación como elemento motivador, existen elementos que a nuestro entender son aún más fundamentales en este contexto para el público que manejamos y merecen un apartado especial. Dichos elementos también son de índole visual y el núcleo de nuestro estudio: la imagen en sus diversas presentaciones. Sin embargo, la imagen por sí misma no es suficiente para comprender el potencial comunicativo del material, es necesario también observar su relación con el texto principal.

7. La imagen en la enseñanza

“... no se exige a los lectores que se construyan el mundo de ficción sólo a partir de las palabras. Las ilustraciones ofrecen una imagen de los personajes, escenarios y situaciones que desfilan con forma propia ante nuestros ojos. Ello amplía nuestra forma de imaginar el mundo, incorporando las ofrecidas por cada artista, a la vez que contribuye a aligerar el texto de elementos descriptivos.”

Colomer, 2002, p.28

7. La imagen en la enseñanza

La imagen y el texto

Cuando el niño va instruyéndose en los procesos de lectura, tanto de textos como imágenes, Costa (2003, p. 43) y Rayner (1998, p. 641) perciben que existen diferencias importantes entre cómo recibe los estímulos de orden visual icónico, y los de orden escrito.

Costa considera que la imagen es percibida total e instantáneamente desde el principio. En cambio, Rayner considera que la visualización de imágenes es un proceso más exploratorio que leer: cuando vemos una imagen nueva (desconocida para el visor), muchas veces no es inicialmente evidente dónde se encuentra la información relevante. En cambio, una vez que aprendemos a leer, sabemos que el texto se dispone en líneas horizontales que guían el proceso de lectura (aunque sea necesario decodificarlo para saber dónde se encuentra la información importante). (fig. 49)

...para primeros lectores (las ilustraciones) colaboran a la narración de las historias; por una parte, para ayudar a los niños y niñas a entenderlas y, por otra, para tirar de ellos más allá de lo que su trabajosa comprensión de los textos les permitiría si el cuento se valiera solo del código verbal.
Colomer, 2002, p. 21.

Mientras el niño no sabe leer, siempre va a guiar su experiencia inclinándose hacia las imágenes por lo que se considera que las imágenes son un elemento crucial para la educación de los más pequeños; el problema se da cuando se le muestra una imagen a un niño y se espera que puedan comprenderla sin instrucción previa. En el caso de los recursos visuales empleados en los materiales didácticos, los alumnos deberían poseer los conocimientos y habilidades necesarios para poder beneficiarse de ellos. En este sentido, las imágenes de los libros deberían emplear elementos que estén al alcance del niño (que pertenezcan a su imaginario, o que sean lo suficientemente accesibles para él), considerando que cada estudiante posee diferente nivel de conocimiento de cada tema. (Britton, et al., 1993, p.108).

Debido a lo mencionado anteriormente, podemos concluir que si le presentamos a un niño una imagen nueva descontextualizada, puede que no logren abstraer lo que se necesita de la misma. Efectivamente, si el niño no posee los conocimientos necesarios para extraer de una imagen lo que pretendía el autor, esa representación icónica no está siendo la apropiada. También, cuando usamos imágenes como apoyo de un texto, es importante que el niño tenga un nivel mínimo de lectura que le permita asociar esa imagen a ese texto (a menos, por supuesto, que esa imagen proporcionada sea tan autónoma que funcione bien independientemente del procesamiento de texto). (Britton, et al., 1993, p.106)

La complementariedad de la imagen y el texto en la comunicación, se basa en el hecho de que los sistemas escrito/imagen se dirigen a un solo canal de percepción: la visión. Esto no es indiferente, porque puede ocurrir que uno de los dos elementos aparezca como un ruido por relación al otro, y así perturbar la correcta percepción. O puede ocurrir lo contrario: que la atención no se disperse y, además, aumente el poder didáctico y convincente del mensaje por medio de esta función de complementariedad de ambos lenguajes fundamentales. Costa, 2003, p. 39.



Figura 49. Esquema que representa la idea de Rayner en cuanto la forma de visualización de imágenes vs. textos.



Figura 50. Relación de redundancia “justa”, en la cual un niño que está aprendiendo a relacionar el glifo numérico con el concepto del número detrás de él, puede apoyarse. Extraído de “Sale el sol, sale la luna”.

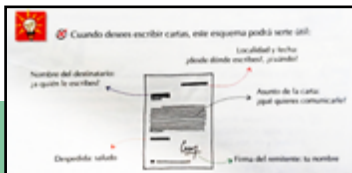


Figura 51. Relación de apoyo. Extraído de “Un mundo para leer y cuidar”.



Figura 52. Relación de complementariedad. Este texto sería imposible de leer si desaparecieran estas imágenes. Extraído de “Sale el sol, sale la luna”



Figura 53. Relación de conflicto entre texto e imagen, por el hecho de como se presenta la imagen: distrayendo del texto. Extraído de “Libro de Tercero”.

En la mayoría de los casos, existen dos tipos de relaciones entre el contenido de la imagen y el texto: el primero es que la imagen trate de relatar de forma visual el contenido (o parte de) del texto, es decir, una relación de redundancia en la que la imagen “dice lo mismo” que el texto. (L. Vezin, 1986, p. 118). Cuando la imagen expresa figurativamente lo que se declara en forma verbal en el texto pueden darse dos situaciones: la primera es que, si la redundancia es excesiva, se pierda la eficacia del potencial de la imagen como aliada del texto; la segunda es que, si la redundancia es justa, sea mayor la capacidad didáctica y memorística del conjunto imagen-texto, ya que llegar al mismo mensaje de base por medio de dos lenguajes distintos es un “modo de la didáctica”. (fig. 50) (Moles y Costa, 2005, p. 91).

El segundo tipo de relación entre la imagen y el texto implica que la ilustración puede incluir información no necesariamente presente en el texto. Puede que esa ilustración invoque pistas que nos permitan la comprensión y aprehensión del mensaje lingüístico del texto. (L. Vezin, 1986, p. 118). (fig. 51)

En este caso, el medio visual icónico, sería utilizado para ayudar a decodificar el medio textual (este es el caso de los esquemas, cuya información permite comprender datos complejos). Otro caso se daría cuando el enunciado y la imagen tienen una relación de complementariedad en el cual se necesitan el uno al otro de forma casi obligatoria (por ejemplo, en algunas de las historietas, que también mencionaremos más adelante). (J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 26) (fig. 52)

Otro tipo de imágenes, muy presentes en estos libros son aquellas que no guardan relación aparente con el texto, por lo que tampoco tienen ningún efecto facilitador en el aprendizaje del mismo. Estas imágenes son aquellas que se limitan simplemente a ornamentar el texto, y en realidad no se anclan a nada concreto, no mejoran el aprendizaje. (L. Vezin, 1986, p. 118; Levin y Mayer, En Britton, et al., 1993, p. 105).

Un de imágenes que no aportan a la comprensión de la lectura, son aquellas que dirigen la atención del niño hacia otra cosa que no sea el tema principal de la comunicación. (L. Vezin, 1986, p. 118). En estos casos, podríamos decir que existe una relación de conflicto entre el texto y la imagen, donde ambos lenguajes compiten resultando en confusión e ineficacia de transmisión de la información (Moles y Costa, 2005, p. 91), y esto deriva en el peligro de darle nociones inexactas o irrelevantes al niño. (L. Vezin, 1986, p. 118). (fig. 53)

Muchas veces, como forma de anclaje de la imagen al texto, y para agregar información relevante al mismo (pero mayormente vinculada a la imagen en sí), se emplean diversas formas de anotación que mencionamos en el capítulo anterior, como por ejemplo: pies de figuras, epígrafes, se sacan flechas conductoras, etc. (Haslam, 2007, p. 105). La finalidad de estos cortos textos es orientar la interpretación por parte del lector, vinculando dicha imagen a uno entre muchos de los posibles sentidos que pueda tener. (Alvarado, 1994, p. 7). Es el rol del docente orientar al niño en la búsqueda de estos elementos durante la lectura (como parte del proceso de alfabetización visual), ya que su existencia condiciona la correcta interpretación del sentido del texto buscado por el autor.

El docente debe intentar, también, proponer actividades empleando las imágenes que aparecen en el libro (por ejemplo ilustraciones, fotografías, gráficos, mapas, reproducciones, íconos, etc) que ayuden a los niños a distinguir entre distintos tipos de estímulos icónicos; con la finalidad de que ellos vayan adquiriendo el significado y uso de cada uno de ellos según la situación específica, fomentando así su proceso de alfabetización visual. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 4).

Los estímulos icónicos

Dentro de los posibles estímulos icónicos, existen distintos niveles de iconicidad, con impactos y potencial de conexión con el niño. Podríamos ir desde un espacio realista, relativamente objetivo, en el que las imágenes tratan de reproducir la realidad como la vemos, a un espacio figurativista, más vinculado a la impronta artística del autor y su subjetividad. (Moles y Costa, 2005. p. 90).

La fotografía

Las fotografías otorgan el beneficio de la posibilidad de una reproducción casi idéntica (o al menos a simple vista) de un elemento, o una parte, de la realidad. Esto se deja ver en las reproducciones facsimilares que están plasmadas en las páginas de algunos de los materiales que analizamos. Esto es un recurso didáctico interesante (ANEP-MECAEP, 1999, p. 25), ya que es una forma de traer realia (objetos que no fueron diseñados específicamente para el aprendizaje, pero que se emplean como material didáctico), como por ejemplo, un recorte de diario, y hacerlo accesible a todos los niños del salón de clase simultáneamente. (fig. 54)

Algo similar sucede con el uso de obras de arte preexistentes en los libros, mencionadas anteriormente, que tienen la intención de promover la cultura y la identidad nacional: se podrían considerar como facsimilares a escala, ya que se trata de respetar al máximo la calidad de reproducción en cuanto a valores cromáticos y formato. (fig. 55)

De todas formas, aunque la fotografía sea una supuesta reproducción mecánica de la realidad y se le otorgue el privilegio “testimonial” (es un debate existente; ¿lo fotografiado es verdadero?) (Alvarado, 1994,p.7), hay que tener en cuenta que la fotografía también fue creada por alguien. Y en nuestros libros se reflejan, al menos, dos tipos de fotografías: las pensadas y las que aparentan ser inocentes. Las fotografías “pensadas” son capturas buscadas intencionalmente para mostrar algo específico, que poseen una sintaxis correcta que permite su lectura adecuada. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 24). Dichas fotos pueden haber sido tomadas específicamente para el libro, o provenir de un banco de imágenes. (fig. 56)

Las fotos “inocentes” son aquellas probablemente que no fueron tomadas con el propósito de ser incluidas en el material, pero sirven para ilustrar lo que se quiere mostrar, o como disparador de discusiones en clase. Suelen ser imágenes provenientes de álbumes familiares de los autores (tanto escritor como diseñador), de un contexto más íntimo. (V. De León, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). (fig. 57)



Figura 54. Recorte de realia. Extraído de “Libro de primero” de MECAEP 3.



Figura 55. Obra de arte en el libro. Extraído de “Libro de segundo” de MECAEP 3.



Figura 56. Fotos provenientes de fotógrafo o banco de imágenes. Extraído de “Libro de segundo” de MECAEP 3.

Figura 57.

Fotos domésticas, tomadas a partir de una situación cotidiana. Extraído de “Gracias a la vida” de MECAEP 1.



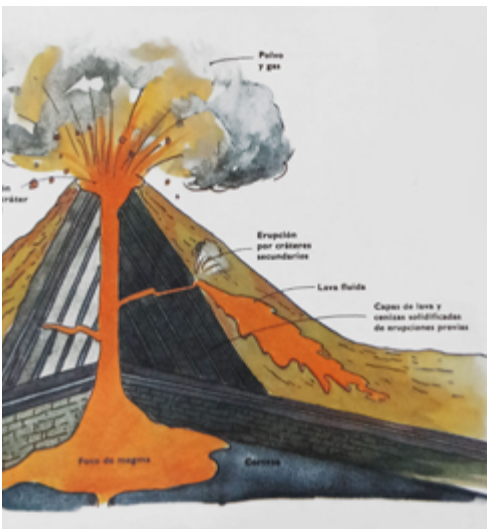


Figura 58. Dibujo realista. Extraído de "Segundo" de "Un niño, un libro"



Figura 59. Dibujo estilizado. Extraído de "Cuaderno para leer y escribir en primero" de Prolee.

La ilustración

Los estímulos visuales de índole pictórico, también conocidos como ilustraciones, se adecúan al objetivo pedagógico que se proponga en cada caso: tratar de ser fidedignas con la realidad, o promover la creatividad e imaginación del niño mediante la estilización del dibujo. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 21).

Los dibujos realistas se apegan en cuanto a morfología y nivel de detalle a la realidad. Si le agregamos la variante del color, y este condice con los colores en los que se presenta el objeto en la naturaleza, la ilustración puede aparentar ser incluso más "verdadera". Estas ilustraciones se ven en los materiales didácticos en instancias donde se trata de explicar algo específico que debe de mostrarse de forma fiel a la realidad, como por ejemplo, para representar un sistema del cuerpo humano. Estos dibujos requieren una buena elaboración y no suelen ser tan atractivos para los niños. (fig. 58)

En cambio, los dibujos estilizados buscan sintetizar, simplificando detalles mediante la creación de formas nuevas que llamen la atención y retengan el interés. A esto se le suma la aplicación de color, que suele darse con mayor libertad (colores abstractos y fantasiosos) que en el tipo anterior de ilustraciones. Es el tipo de dibujos más usual en los materiales que analizamos. De todas formas, hay que cuidar que el nivel de sintetización no lleve al niño a la pérdida de significado. (CICE, 2015, p. 59; Costa, 2003, p. 74). (fig. 59)

En cuanto al uso pertinente de fotografías o ilustraciones, podríamos decir que la ilustración realista se utiliza como un símil de la fotografía, y como mencionamos anteriormente, también deben tratar de responder al objetivo pedagógico, y tipos de texto a los que se asocian.

Si bien junto a los textos enciclopédicos también aparecen ilustraciones del personaje ya que es el eje vertebrador de todos los capítulos, nos parecía que en mundo de la ficción teníamos que manejarnos con la ficción (y la ilustración) y en el ámbito de la información enciclopédica que prime la fotografía. M. Guidali, comunicación personal, 12 de junio de 2020.

Sea cual sea el tipo de imagen elegida, se puede afirmar que se emplean en el entorno académico con una función principalmente motivadora y estética, ya que captan la atención del lector y hacen que sea más interesante para alumnos con pocas habilidades de lectura. (Duchastel y Waller, como se citó en L. Vezin, 1986, p. 48).

También es importante el hecho de que la presencia de ilustraciones permite que esos mismos sujetos logren comprender mejor un texto complejo y difícil de interpretar, puesto que intentan extraer información del mismo (que no pueden procesar mediante la lectura) examinando la ilustración. (L. Vezin, 1986, p. 118) Podríamos decir entonces que la imagen es una mediadora en el camino del lector incipiente hacia significados complejos, permitiéndole construir relaciones visuales entre los conceptos desconocidos y aquellos con los que el alumno ya está familiarizado (por ejemplo, una analogía pictórica). (Levin y Mayer, en Britton, et al., 1993, p. 95).

Tanto es así, que existen ciertos contenidos que son imposibles (o muy difíciles) de verbalizar con precisión y coherencia, por lo que existen ciertas disciplinas (por ejemplo la biología y la geografía) que se ven obligadas a sustituir conceptos e ideas por imágenes. (fig. 67) (Diéguez, 1978, p. 49). También la imagen tiene la capacidad de explicar ciertas relaciones entre conceptos que serían complejas de abordar mediante un texto. (Wright, como se citó en L. Vezin, 1986, p. 118). Asimismo, las imágenes tienen el poder de ser un “resumen visual”, no en vano existe el dicho “una imagen vale más que mil palabras”. Basta con imaginar cómo explicar por escrito las instrucciones para realizar un sencillo vaso de origami. (esta noción se detallará mejor en “Las representaciones esquemáticas”.) (fig. 60)

Las ilustraciones que acompañan al texto se consideran como aliadas para un mejor aprendizaje, ya que, si se emplean correctamente, hacen que el alumno pueda visualizar de forma simplificada y concentrada la información más crítica de esa lectura, eso que el autor (o ilustrador) considera que es la esencia de lo que tiene que entender y recordar del texto. Puede ser una acción de un personaje, un contexto, o un guiño que una vez plasmado se vuelva significativo, y así, algo que recordar.

Las representaciones esquemáticas

A veces, cuando la imagen por sí sola llega a los límites de la “mostración” de la información que se quiere transmitir, son necesarios otros medios para comunicar: las representaciones esquemáticas. (Costa, 2003, p. 124) Los libros de texto que analizamos presentan una gran variedad de formas de registrar la información de manera esquematizada; por ejemplo, en las infografías podemos ver cuadros, mapas semánticos y conceptuales, tablas, gráficos, y diagramas, que colocados junto al texto facilitan en gran modo su comprensión. (ANEP-MECAEP, 1999, p. 9). (fig. 61) Para Costa (2003, p. 122), los esquemas constituyen un lenguaje aparte de la comunicación gráfica, ya que funcionan por otro sistema, y no son ni imagen ni texto, pero poseen estas dos dimensiones. Tienen naturaleza simbólica, y exigen al cerebro un tipo de ejercicio diferente, y un nivel de atención más elevado que el ver una imagen. Agrega que “producir esquemas incluye el acto implícito de esquematizar, es decir, abstraer, reducir sistemática y progresivamente la complejidad de las cosas y los fenómenos a un lenguaje que los haga visibles y, por esta vía, comprensibles.” (Costa, 2003, p. 123).

Uno de los casos en que son necesarias las representaciones esquemáticas, es cuando la información es demasiado abundante y está vinculada entre sí por relaciones complejas o múltiples. El esquema (o la infografía, o el diagrama) permite una representación global (a veces empleando un simbolismo especial) del conocimiento que expresa el texto. Se diferencian de las ilustraciones, ya que estas últimas dejan ver elementos que pueden ser irrelevantes, mientras que en los esquemas se trata de reproducir sólo aquello de vital importancia para lo que se quiere mostrar. El esquema se destaca por su valor de generalidad, mostrando mediante una figura los datos esenciales válidos para un conjunto. (J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 23)



Figura 60. ¿Te imaginas tener que explicar este diagrama con palabras? ¿Cómo se lo transmitirías a un niño pequeño? Extraído de “Canela”.



Figura 61. Ejemplo de infografía en doble página. Extraído de “Segundo” de “Un niño, un libro”

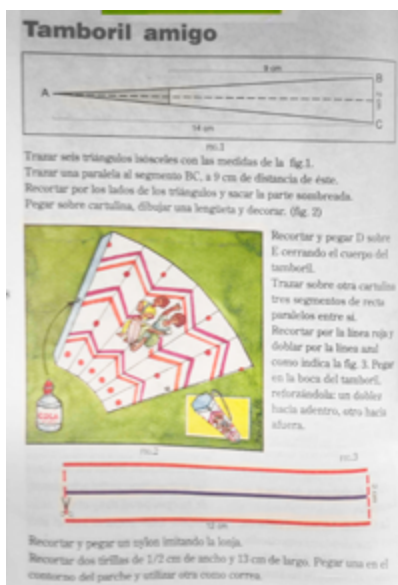


Figura 62. ¿Qué ves primero? Ejemplo de esquema donde el orden lógico puede llegar a ser distinto al jerárquico. Probablemente para un adulto este orden sea claro, sin embargo, para un niño quizás no tanto. Extraído de "Tercero" de "Un niño, un libro".

De todas formas, como mencionamos anteriormente, de nada sirve tener el medio correcto para transmitir la información si el alumno no puede interpretarlo. Para comprender el esquema, no sólo alcanza con tener el texto, hay que considerar que debe pasar por el filtro de los conocimientos previos del alumno. Los esquemas no son lenguajes universales y las representaciones preexistentes (Giordan, como se citó en J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 24) son el punto de anclaje desde el cual el niño construye su conocimiento, y pueden llevarlo a interpretaciones erróneas de lo que está viendo.

Por lo tanto, es de suma importancia la alfabetización visual del niño en la lectura de estímulos visuales esquemáticos. La decodificación es un método que se puede mejorar. (Rabardel y Surlaive, como se citó en J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 24). Las dificultades del niño no sólo radican en la polisemia de los signos, sino que también pueden darse en la comprensión de la lógica del dibujo en sí, y las nociones de representación espacial. El alumno debe aprender a basarse en la lógica del esquema (y los elementos que le pertenecen, como por ejemplo flechas, números, etc.), y no perderse en cuestiones de su pregnancia perceptiva (porque uno de los elementos sea el más grande, no necesariamente habla de que tenga jerarquía de lectura en la lógica esquemática). (J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 27). (fig. 62)

La presencia de estos elementos visuales, no solo permite que el conocimiento se exprese de forma más atractiva gracias a la gráfica, sino que facilita la organización de datos durante el aprendizaje desde el momento en que se está adquiriendo la información. Su evocación en la memoria pictórica facilita la memorización. (Kastenbaum y Moreau, como se citó en J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 27). Y, debido a que permite integrar datos en un todo unificado, el esquema aligera la carga mnemónica gracias a su función de economía cognitiva. (Denis, como se citó en J.F. Vezin, En INRP, 1985, p. 27).

Las infografías, realizadas especialmente para comunicar mensajes de fuerte contenido denotativo, suelen incluir fotografías, esquemas, mapas, planos y texto explicativo. Entre las que se usen deben mantenerse una unidad de lenguaje y estilo que potencie la personalidad de la publicación.
ANEP-MECAEP, 1999, p. 24.

Dichas infografías suelen tener imágenes de diversos tipos (que suelen ser, en muchos casos, sustitutas de las palabras (Haslam, 2007, p. 136), y también representaciones esquemáticas (como por ejemplo diagramas, tablas, cuadros comparativos) cuya precisión de lectura y cruce de capas de información, permite hacerse de información compleja sobre un tema, de forma más accesible. Hay que tener en cuenta que nuestro concepto de infografía es demasiado avanzado para el público infantil, por lo tanto, las variables de información que se cruzan suelen ser mínimas.

Existen diversos tipos de diagramas, sin embargo, tienen en común la función de presentación de información cuantitativa y sirven para visualizar comparaciones, proporciones, evoluciones, organizaciones y jerarquías. (Tufte, como se citó en Frascara, 2011, p. 42). Dichas representaciones visuales, dependiendo de su complejidad, le exigen al niño que realice un esfuerzo interpretativo.

Un ejemplo muy presente en los libros de texto, son diagramas secuenciales, que muestran algún tipo de proceso. Dichos diagramas pueden basarse en dibujos, fotos, etc. y usualmente, dichos elementos se unen mediante flechas, o enumeraciones, indicando el orden (del inicio al fin, o viceversa) del proceso. (Haslam, 2007, p. 131). (fig. 63)

Un paso más allá de los diagramas secuenciales son los mapas de ciclos, donde la información se muestra en orden cronológico, en forma circular, implicando una situación que se da de forma continua o periódica. (CICE, 2015, p. 42). (fig. 64)

La diferencia entre estas convenciones de representación es algo que se debe destacar en el proceso de alfabetización visual del niño, ya que razonar una secuencia con principio y fin implica otro ejercicio de razonamiento que comprender un ciclo que se repite indefinidamente en el tiempo.

Otro elemento que se destaca por su presencia reiterada es el cuadro comparativo, o tabla de datos, que facilita el procesamiento de datos cualitativos o cuantitativos y ayuda a organizar el pensamiento. Sin embargo, por sobre todo, se distingue por su capacidad de contraste de información, permitiendo desarrollar la habilidad de comparar del niño, lo que constituye la base para que pueda emitir juicios de valor. (CICE, 2015, p. 37). (fig. 65)

Una forma de representar datos no necesariamente cuantitativos de manera esquematizada son los mapas mentales (Buzan, como se citó en CICE, 2015, p. 37), que son formas gráficas que permiten expresar los pensamientos (o asociaciones de ideas) en función de los conocimientos almacenados en el cerebro. Su aplicación, que remite a las “lluvias de ideas” dinámicas muy empleadas en clase como estrategia didáctica, permite generar, organizar, expresar y asociar con mayor facilidad dichas ideas. Usualmente se coloca en el centro el asunto o concepto que se quiere tratar, en forma de texto o imagen. Luego, desde ese centro, con forma radial o ramificada, se desprenden los principales temas o conceptos del asunto. Dichas ramas también pueden poseer palabras o imágenes clave, y de esas ramas se pueden desencadenar ramas menores, mostrando aspectos un poco menos importantes. (fig. 66)

Estas representaciones esquematizadas que se presentan en los libros, sirven como ejemplo de formas de organización y al mismo tiempo hacen parte del proceso de alfabetización visual. Es tarea del docente hacer uso de ellas (como la lluvia de ideas mencionada anteriormente) y, a su vez, fomentar la creación de las mismas, ya que permiten desarrollar la metacognición (incrementando la capacidad para asimilar, procesar y recordar información) y la creatividad en el infante, enseñándoles a integrar las partes de un todo o desglosar un todo en sus partes. También ayuda a los niños en la toma de decisiones dentro de procesos de resolución de problemas y les permiten realizar planeaciones eficientes de una situación dada. (CICE, 2015, p. 38).



Figura 63. Diagrama secuencial, de un instructivo “paso a paso”. Extraído de “Desde el sur” de MECAEP 1.



Figura 64. Mapa de ciclo. Extraído de “Desde el sur” de MECAEP 1.

Nombre común	Estado	Invierno	Primavera	Verano
Rosa de la China				
Grado rojo				
Espanillo				
Jacinto del Paraguay				

Figura 65. Tabla de datos, o cuadro comparativo, que permite visualizar información sobre varios elementos de manera simultánea, permitiendo contrastar y comparar. Extraído de “Desde el sur” de MECAEP 1.

Figura 66. Mapa mental. Extraído de “Libro de tercero” de MECAEP 3.





Figura 67. Comic con viñetas, y códigos específicos. Extraído del "Libro de Segundo" de MECAEP 3.



Figura 68. Comic con viñetas, bocadillos y códigos específicos. Extraído del libro "Primero" de "Un niño, un libro".

La historieta

El cómic, o la historieta, se nos presenta de forma similar a las representaciones esquematizadas como un nuevo lenguaje que combina el texto y la imagen para emitir un relato, elementos cuya relación, en la mayoría de los casos, se da de forma intrínseca y complementaria. Decimos en la mayoría de los casos porque existen historietas mudas, sin embargo, en el caso de las que no lo son el texto es vital para su lectura. De todas formas, como mencionamos anteriormente cuando hablamos de los esquemas, este tipo de representaciones desarrollan otra forma de pensamiento en el niño, ya que implican que razone un único mensaje dado mediante imágenes y textos de forma simultánea.

Este tipo de composiciones de imagen-texto, tienen convenciones de lectura propias, inherentes a dicho estilo narrativo. El autor organiza la historia que busca narrar distribuyéndola en una serie de espacios (o recuadros) llamados viñetas, mientras que el texto suele ir encerrado en globos (también llamados bocadillos) que sirven para integrar en las imágenes de las viñetas el el discurso del narrador y las palabras o pensamientos de los personajes. También existen otros elementos con códigos específicos, que indican movimientos y expresiones gestuales. (CICE, 2015, p. 61). (fig. 67)

El lenguaje gráfico de las historietas suele ser acorde a la edad de los niños, y existe una gran posibilidad de que la presencia de comics favorezca la iniciación de forma espontánea de hábitos de lectura por parte del infante y fomenten su hábito lector, desarrollando su imaginación y creatividad. Es en este tipo de instancias que se presentan gran mayoría de las ilustraciones y los personajes mencionados anteriormente, y gracias a ellos es que el niño logra "vivir" los diferentes temas que se tratan de enseñar. (recordar apartado personajes p. 50)

A grandes rasgos, los dibujos que se emplean en las historietas suelen ser estilizados (pero no lo suficiente como para que se pierda el significado), sintéticos, ya que se busca crear nuevas formas que le llamen la atención al niño para llegar al fin propuesto, que es la comunicación y fijación del mensaje. (CICE, 2015, p. 59). Para ello, se busca la pregnancia a través de la forma, y el uso del color. El color en estas imágenes no sólo llama la atención, sino que tienen considerable valor motivacional para cautivar a los lectores de menor edad y nivel intelectual. (Hartley, como se citó en Prendes, 1994, p. 463). (fig. 68) De todas formas, existen instancias en las cuales se emplean estas imágenes en blanco y negro con la intención de que el niño pueda pintarlas él mismo, dándole una impronta personalizada. (fig. 69)



Figura 69.1. Página de "Segundo" de "Un niño, un libro", intervenida por Yamila Elizondo



Figura 69.2. Página de "Primero" de "Un niño, un libro", intervenida por Luciana Prestes.

SIN QUE EL PEQUEÑO SE ENTERARA, DISEÑADOR LO HABÍA ACOMPAÑADO A LO LARGO DE TODA SU TRAVESÍA. GRACIAS A LOS PODERES DE TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD QUE POSEÍA, PUDO HALLAR UNA SOLUCIÓN QUE AYUDÓ A SORTEAR LAS DIFICULTADES QUE SE ATRAVESARON EN EL CAMINO DE INFANTE EQUI3, Y ASÍ, COLABORÓ CON SU LLEGADA A LA META.



*Referencia a la nube voladora de Dragon Ball.

8. Reflexiones posteriores

Para comenzar, nos gustaría observar que, actualmente el libro escolar es reconocible de otros libros, por su evidente especificidad en cuanto a formato. La mayoría de los libros que presentamos en el desarrollo de esta tesis, fueron libros que se produjeron para ser usados, experimentados, descubiertos e intervenidos por los niños, y destacamos que su función es la de invitar al niño a aprender, mediante su uso. A esto se le agrega que deben ser un dispositivo que amalgame practicidad de uso, apariencia estética que llame al infante, contenido relevante organizado de una forma que logre encantarlo y sea plasmado de manera tal que le facilite la lectura (y esto incluye la lectura de elementos paratextuales) y su experiencia en general.

Si el libro incluye todos estos ingredientes, es posible que se haya logrado esa combinación mágica que determina que ese material (en teoría) será una buena vía para la alfabetización visual del niño. En él logrará encontrarse con muchas de las convenciones que en un futuro le servirán para convertirse en un lector experimentado y dichas herramientas le permitirán orientarse en cualquier página de cualquier libro.

De todos modos, coincidiendo con palabras de Hartley (Hartley, 2004, p. 921), debemos recordar que todos los estímulos visuales deben emplearse con moderación, ya que si se combinan de forma errónea, o se utilizan en exceso (haciendo que los ojos del niño vaguen entre varios elementos que lo persuaden simultáneamente), pueden llegar a perder su poder comunicativo.

“Se debe cuidar que el uso y combinación de colores, textos y blancos, permita una lectura agradable y fácil, sin abigarramientos, excesiva profusión de figuras o abuso de los colores vivos o de las figuras llamativas, extremos que, lejos de atraer, saturan y entorpecen la ubicación de la información.”
ANEP-MECAEP, 1999, p.21

Teniendo todo esto en consideración, y agregando que los materiales que analizamos se emplean para forjar la educación y moldear las subjetividades de generaciones enteras (incluidas la de quienes escriben), podemos concluir, apoyadas en las palabras de Choppin (2004, p. 554), que los autores de los libros didácticos, haciendo especial énfasis en sus diseñadores, no son simples espectadores de su tiempo, sino que son agentes de cambio, encantadores que crean un material que sienta las bases de la realidad que se quiere mostrar para educar a las generaciones nuevas.

Bibliografía

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1998a).** Canela - Guía del Maestro. Ediciones de la Plaza.
- Administración Nacional de Educación Pública. (1998b).** Sale el sol, sale la luna - Guía del Maestro. Ediciones de Impresora Polo.
- Administración Nacional de Educación Pública - Proyecto MECAEP.(1999).** Los libros de texto en la escuela primaria: Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela: Especificaciones técnicas para la elaboración de textos.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2005)** Panorama de la educación en Uruguay 1992-2004. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2009).** Políticas Educativas y de Gestión 2005- 2009 - Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio . Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central.
- Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP). (2015).** Cuaderno para leer y escribir en primero - Especificaciones para el docente (PROLEE).
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015).** Documento base de Análisis Curricular. ANEP.
- Alvarado, M. (1994).** Paratexto. Editorial EUDEBA.
- Area Moreira, M. (2015).** La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Universidad de La Laguna (España).
- Britton, B.K. ; Woodward, A. , Binkley, M.R. (1993).** Learning from textbooks : theory and practice.Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Buckingham, D. (2008).** Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial.
- Centro de Innovación y Desarrollo (CID). (1993).** Un niño un libro - Primero. El Pais S.A.
- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). (1989).** Material didáctico escrito: un apoyo indispensable. CRESALC.
- CEPAL. Oficina de Montevideo Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública Convenio Diagnóstico e Investigación sobre la Enseñanza Básica de Uruguay. (1990).** Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay: Los Contextos S sociales Institucionales Éxitos Fracasos. CEPAL.
- Choppin, A. (2000).** Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. Historia de la educación: Revista interuniversitaria; No.19, 2000;13-37.
- Choppin, A. (2004).** História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte . Educação E Pesquisa, 30(3), 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Comisión iberoamericana de calidad educativa (CICE).(2013).** Manual de estrategias didácticas. Recuperado de <http://otrasvozeseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/02/manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Condorcet Marquis de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. (1791).** Cinq mémoires sur l’instruction publique. Présentation, notes, bibliographie et chronologie part Charles Coutel et Catherine Kintzler.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004).** Pedagogía del aburrido. (1ºEd). Buenos Aires: Paidós.

- Colomer, T. (2002).** 7 Llaves para valorar las historias infantiles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Costa, J. (2003).** Diseñar para los ojos. La Paz: Grupo editorial Design.
- Dosio, P.A. (2011).** Mundos de papel: el diseño de los libros de texto escolares. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación NºXVI.
- Dzulkifli, M. y Mustafar, M. (2012).** The Influence of Colour on Memory Performance: A Review. The Malaysian Journal of Medical Sciences, 20, 3-9.
- Ely, D.P. (1980).** Los dos mundos de los alumnos de hoy - Donald P. Ely en Perspectivas: Revista trimestral de educación - Unesco.
- Frascara, J. (2011).** ¿Qué es el diseño de información?. Ediciones Infinito.
- Germani-Fabris. (1973).** Fundamentos del proyecto Gráfico. Ediciones Don Bosco, Barcelona.
- Haslam, A. (2007).** Creación, diseño y producción de libros. Barcelona: Blume.
- Hartley, J (2004).** Designing instructional and informational text. University of Keele.
- Ifrán, D. (2012).** De Varela al Plan Ceibal. Psicolibros Ltda.
- Kaztman, R. ; Aristimuño, A. , Monteiro, L. (2005).** La evaluación de aprendizajes y sus impactos en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay . Universidad Católica.
- Ledesma, M. (2003).** El diseño gráfico una voz pública. Buenos Aires : Wolkowicz.
- Lluch, G. (2009).** Textos Y Paratextos En Libros Infantiles. Universitat de València.
- Montealegre, R. (2003).** La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. Revista Colombiana de Psicología, No. 12, 99-107.
- Maquieira, M.F. (2016).** Panorama actual de la edición de LIJ en Argentina. En Esteves y Piccolini, La edición de libros en tiempos de cambio(2016). Ed. Paidós.
- Moles, A.; Costa, J. (2005).** Publicidad y diseño: El nuevo reto de la comunicación. 1º Ed. Infinito.
- Prendes, M.P. (1994).** La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Piaget, J. (1964).** Seis estudios de psicología. (1º ed.) España: Editorial Labor.
- Plan Ceibal. (2017).** Plan Ceibal, 10 años. 2007-2017. Gerencia de Comunicación de Plan Ceibal.
- Piccolini, P. (2016).** “La edición de libros de texto y otros libros de proyecto editorial” En Esteves y Piccolini, La edición de libros en tiempos de cambio(2016). Ed. Paidós.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1978).** Las funciones de la imagen en la enseñanza. Gustavo Gili.
- Rayner, K. (1998).** Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. University of Massachusetts at Amherst.

Sebastián, L. (2014). Breve manual de mnemotecnia. Ed. OpenLibra.

Schiefelbein, E.; Castillo, G. , Colbert, V. (1993). Guías de aprendizaje para una escuela deseable. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Vásquez, A., Ruiz, P. y Apud, I. (2016). Introducción a la Historia y a los Métodos en Psicología Cognitiva. En Vásquez Echeverría, A. (Ed.) Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva. Montevideo: Udelar.

Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial, Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Veziñ, J.F. (1985). Repères bibliographiques : “La schématisation”, Perspectives documentaires en sciences de l’éducation, INRP, 7.

Veziñ, L. (1986). Les illustrations, leur rôle dans l’apprentissage des textes. Enfance, tome 39, n° 1, 1986. pp. 109-126.

The World Bank (2002). Third basic education quality improvement project.

The World Bank (2004). Second basic education quality improvement project.

The World Bank (2006). Inclusive Education /Contribution from an experience in Uruguay.

Referencias Digitales

Botiga. (s. f.). Tapa Libro “Felipe” [Fotografía]. Felipe de Susana Olaondo. <https://www.botiga.com.uy/felipe.html>

Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2 de febrero de 2021). Anep. Información sobre el Departamento. <https://www.dgeip.edu.uy/bym-informacion/>

Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). Niños de escuela [Fotografía]. Entrega de premios juego “Pica el Aedes” en la Semana de Acción contra los Mosquitos. https://www3.paho.org/uru/index.php?option=com_content&view=article&id=1233:entrega-de-premios-juego-pica-el-aedes-en-la-semana-de-accion-contra-los-mosquitos&Itemid=243

Orientación Andújar. (8 septiembre de 2021). Tarjetas para trabajar la discriminación b-d. [Fotografía]. Discrim B-D. <https://www.orientacionandujar.es/2021/08/08/discriminacion-b-d/>

Loqueleo. (s. f.a). Tapa Libro “Pateando Lunas” [Fotografía]. Novela / Pateando lunas / Roy Berocay. <https://www.loqueleo.com/ar/libro/pateando-lunas>

Loqueleo. (s. f.b). Tapa Libro “Ruperto rocanrol” [Fotografía]. Cuento / Ruperto rocanrol / Roy Berocay. <https://www.loqueleo.com/uy/libro/ruperto-rocanrol.-el-increible-caso-del-cangrejo-pirulo>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, Volumen 9, Número 5, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Sassoon, Rosemary. (15 de agosto de 2021). Sassoon Font. <http://www.sassoonfont.co.uk/index.html>

Real academia española. (26 de junio de 2020). Diccionario de la lengua española: Cognición <https://dle.rae.es/cognici%C3%B3n>

Urwicz, T. (22 de junio de 2020). Las escuelas públicas recuperan terreno frente a las privadas. El País. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/escuelas-publicas-recuperan-terreno-frente-privadas.html>



Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo
UDELAR



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY