

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2020-2021

**CREACIÓN DE UN ÁLBUM ILUSTRADO PARA FAVORECER LA
ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA ETAPA INFANTIL**

EL CUENTO QUE TE LEE LA MENTE

Autor: **Roberto Villar Santos**

Directora: **Miriam Peña Zabala**

En Leioa, a 8 de junio de 2021

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Marco Teórico.....	2
1.1. Introducción al álbum ilustrado	
1.1.1. Definición e importancia en la etapa infantil.....	2
1.1.2. Un mundo cada vez más visual.....	3
1.1.3. Evolución del álbum ilustrado.....	5
1.2. Hacia el álbum ilustrado contemporáneo.....	5
1.2.1. Alfabetizador visual en Educación Infantil.....	6
1.2.2. Interactivo y lúdico.....	8
1.2.3. Metaficción.....	9
1.3. El público infantil.....	10
1.3.1. Edades lectoras en la etapa infantil.....	11
1.3.2. Leer imágenes en Educación Infantil.....	12
1.4. Conclusión del marco teórico.....	13
2. Metodología.....	14
2.1. Objetivos, hipótesis y finalidad de la creación.....	14
2.2. Fase 1. Antecedentes conceptuales.....	14
2.2.1. Alfabetización visual.....	15
2.2.2. Interacción y lúdico.....	15
2.2.3. Metaficción.....	15
2.3. Fase 2. Diseño del objeto de creación.....	16
2.3.1. Aspectos gráficos y compositivos.....	16
2.3.2. Diseño narrativo.....	16

3. Desarrollo del trabajo. Creando <i>El cuento que te lee la mente</i>	17
3.1. Punto de partida.....	17
3.1.1. Reflexión sobre los antecedentes conceptuales.....	17
3.1.2. Reflexión sobre los aspectos gráficos y compositivos.....	18
3.1.3. Reflexión sobre el diseño narrativo.....	18
3.2. Ejecución.....	19
3.2.1. Fase 1. Prototipado	
A. Guión.....	19
B. Figuras.....	19
C. Storyboard.....	20
3.2.2. Fase 2. Realización	
D. Dibujo manual.....	20
E. Diseño digital, impresión y encuadernación.....	20
3.3. Resultados	
3.3.1. Las tres premisas.....	21
3.3.2. Puesta en práctica.....	21
4. Conclusiones.....	22
4.1. Propuestas para futuras líneas de trabajo.....	23
5. Bibliografía.....	24
Anexos.....	27
índice de anexos.....	28

CREACIÓN DE UN ÁLBUM ILUSTRADO PARA FAVORECER LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA ETAPA INFANTIL

El cuento que te lee la mente

Roberto Villar Santos

UPV/EHU

El siguiente trabajo pretende crear un álbum ilustrado que sirva para favorecer la alfabetización visual en el alumnado infantil, a través de la creación de asociaciones formales entre las imágenes del álbum y el mundo real. Esta alfabetización es necesaria para que el público infantil pueda afrontar la cantidad y complejidad de imágenes que presenta la sociedad actual dominada por la comunicación visual. Para ello, y atendiendo a las características del álbum contemporáneo, este TFG propone la creación de un álbum ilustrado interactivo y metaficcional que sirva como recurso en la etapa infantil para favorecer dicha alfabetización visual.

Educación Infantil, álbum ilustrado, alfabetización visual, interactivo, metaficción

Hurrengo lanak album ilustratu bat sortu nahi du, haur-hezkuntzako ikasleengan alfabetatze bisuala errazteko, albumeko irudien eta munsu errearen arteko harreman formalak sortuz. Alfabetatze hori beharrezkoa da hurrek ikusizko komunikazioa nagusi den egungo gizarteak aurkezten dituen irudien kopuru eta konplexutasunari aurre egin ahal izateko. Horretarako, eta egungo albumaren ezaugarriak kontuan hartuta, TFG honek album ilustratu interaktibo eta metafikzional bat sortzea proposatzen du, haurtzaroan alfabetatze bisual hori errazteko baliabide gisa balioko duena.

Haur Hezkuntza, album ilustratua, alfabetizazio bisuala, interaktiboa, metafikzioa

The following work aims to create an illustrated album that serves to promote visual literacy in children, through the creation of formal relationships between the images in the album and visual culture. This literacy is necessary for children to be able to face the quantity and complexity of images presented by today's society dominated by visual communication. To this end, and taking into account the characteristics of the contemporary album, this TFG proposes the creation of an interactive and metafictional illustrated album that serves as a resource in the childhood stage to promote this visual literacy.

Early Childhood Education, picture book, visual literacy, interactive, metafiction

Introducción

En el siguiente TFG de creación e innovación se diseña y realiza *El cuento que te lee la mente*, un álbum ilustrado que busca favorecer el desarrollo de la Alfabetización visual en la etapa de Educación Infantil. Este diseño triangula en torno a tres características del álbum ilustrado contemporáneo: su papel en el desarrollo de la alfabetización visual, su carácter interactivo y lúdico y su voluntad metaficcional. Estas características acercan el mundo del arte y la literatura al público infantil, rompen con la idea de persona receptora pasiva y colocan, en este caso, a las niñas y niños como protagonistas y constructores de la historia. Todo esto contribuye a su vez, a alfabetizar en unos códigos visuales necesarios para desenvolverse de manera eficaz y crítica en una sociedad dominada por la imagen, que demanda una ciudadanía competente a la hora de comprender e interpretar los productos visuales (televisión, publicidad, cine, videojuegos, redes sociales, etc.).

Por tanto, este trabajo parte de la siguiente hipótesis: si se aprovecha el potencial alfabetizador del álbum contemporáneo y se mezcla con su carácter interactivo y metaficcional, se logra un material aplicable al aula infantil para favorecer el lenguaje visual; para llegar al siguiente objetivo general: Diseñar y crear un álbum ilustrado interactivo y metaficcional para favorecer el desarrollo de la alfabetización visual en la etapa infantil.

Para ello, este TGF se organiza en cinco apartados. En el primer apartado se desarrolla un marco teórico donde se realiza una aproximación al álbum ilustrado y su importancia en la etapa infantil; se presenta el potencial del álbum contemporáneo como alfabetizador visual, su carácter interactivo y su voluntad metaficcional; para concluir perfilando las bondades de su uso con el público infantil. En el segundo apartado se presentan los objetivos y la metodología del trabajo basada en una búsqueda bibliográfica de antecedentes conceptuales, estéticos y narrativos que sirvan de base para el diseño del propio álbum. En el tercer apartado se elabora dicho álbum: *El cuento que te lee la mente* y se reflexiona sobre los resultados de la creación del objeto y de su puesta en práctica en un aula de infantil. En el cuarto apartado se presentan las conclusiones derivadas de este trabajo de creación e innovación y a su vez, se consideran algunas propuestas para futuras líneas de trabajo. En el quinto y último apartado se recoge la bibliografía utilizada. Finalmente, el trabajo presenta una serie de anexos con índice propio. Entre estos anexos se encuentra el diseño de *El cuento que te lee la mente*, entre otras cuestiones que completan este Trabajo de Fin de Grado.

1. Marco Teórico

En el siguiente marco teórico se realiza una aproximación a las características y evolución del álbum ilustrado; se menciona su importancia como primera lectura en la infancia en una sociedad dominada por la imagen. Y a su vez, se destacan tres rasgos relevantes del álbum ilustrado contemporáneo: su papel en el desarrollo de la alfabetización visual, su carácter interactivo y su voluntad metaficcional.

1.1. Introducción al álbum ilustrado

1.1.1. Definición e importancia en la etapa infantil

En primer lugar, es pertinente ofrecer una definición del álbum ilustrado y destacar su importancia en la Educación Infantil. Para Vouillamoz (2021) el álbum ilustrado, libro-álbum (en América Latina), *picture books* (en el ámbito anglosajón) o sencillamente álbum, ofrece un espacio de creación donde convergen diferentes formas de expresión que interaccionan entre sí: la palabra escrita, el lenguaje visual y el significado asociado a los componentes materiales del libro. Según Salisbury y Styles (2012) es “una mezcla de arte y literatura” que se caracteriza “por su uso particular de imágenes secuenciales por lo general asociadas a un pequeño número de palabras para transmitir significado” (p.7). Para Durán (2009) el álbum ilustrado es un objeto cultural en forma de libro, fruto de la experimentación entre los lenguajes visual y textual, que puede entenderse como testimonio de la evolución cultural, social, tecnológica y artística de la era posmoderna.

Por su parte, Díaz Armas (2008) lo define como una unión de texto e ilustración destinada a facilitar la lectura al público infantil, donde la ilustración tiene un peso y un papel fundamental para construir el relato. En esta línea, Van der Linden (2015) apunta que la característica esencial del álbum ilustrado es que se basa en la imagen, en vez de en la palabra. Este autor presenta al álbum como un soporte de expresión cuya unidad principal es la doble página, donde interactúan texto e imagen. De esta forma, la organización libre de texto, imagen y soporte da lugar a gran diversidad de creaciones (Van der Linden, 2015).

Respecto a su importancia en Educación Infantil, el álbum ilustrado supone para la mayoría de niñas y niños las primeras experiencias receptoras y una manera de acceder a la formación lectora (Amo, 2010). A su vez, favorecen el gusto por la lectura y las producciones artísticas y literarias (Silva-Díaz, 2005; Cerrillo, 2016) y sorprenden e interpelan la capacidad analítica y la sensibilidad (Durán, 2009). Igualmente, el álbum ilustrado es un objeto que se toca, que pesa y huele, que tiene cuerpo y que invita a la manipulación y capta la atención de las niñas

y niños (Mociño-González, 2020). Esto es decisivo en los primeros años de vida, ya que la principal fuente de información es la exploración y la experimentación a través de los sentidos (González y Villa, 2021). Cabe señalar que aunque el público del álbum no ha de ser niñas y niños forzosamente (Durán, 2009), la inmensa mayoría de los álbumes forman parte de la literatura infantil (Zaparaín y González, 2010).

Por su parte, Vouillamoz (2021) apunta que el álbum ilustrado proporciona a las niñas y niños una ventana para contemplar su contexto social y explorar el mundo que les envuelve. Pérez et al. (2021) señalan que el álbum ilustrado facilita al alumnado infantil empatizar con situaciones y personajes, potenciando la imaginación y la capacidad resolutoria al tiempo que promueve la funcionalidad visual, una variable neuropsicológica que influye en la adquisición de información y el proceso de aprendizaje durante la etapa escolar. Así mismo, Zaparaín y González (2010) apuntan que el álbum es más eficaz que el texto para formular conceptos abstractos importantes en esa etapa, como por ejemplo, la amistad. A su vez, como señala Bader (1976), el libro ilustrado es objeto artístico y paradigma de la literatura en la infancia, constituye una experiencia para el público infantil y destaca el juego simultáneo de los elementos (imágenes y texto) y la emoción que implica pasar de página. Para Salisbury y Styles (2012) el álbum es una de las piedras angulares de esta etapa y acerca el mundo del arte y el lenguaje visual¹ al alumnado infantil.

1.1.2. Un mundo cada vez más visual

Según Acaso y Megías (2017) la segunda revolución tecnológica, es decir, la llegada de internet y de las redes sociales, se ha traducido en un aumento significativo de imágenes en la sociedad. Estas tienen un papel activo y determinan las conductas de las personas, por lo que suponen un nuevo orden visual, marcado por la cantidad considerable de imágenes, su disponibilidad y la facilidad con las que se transmiten; y al mismo tiempo, caracterizado porque las personas son a la vez, consumidoras y productoras de estas imágenes. De este modo, los mundos visuales no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos.

Según López y Jerez (2013) las imágenes inundan el entorno público y privado y la cultura contemporánea se vuelve más dependiente de lo visual, especialmente, por su capacidad de comunicación instantánea y universal. Así, un porcentaje notable de todo el aprendizaje sensorial es visual, de modo que resulta necesario y enriquecedor comprender las imágenes para desenvolverse en las diferentes esferas vitales. En este sentido, el acceso al lenguaje

¹El lenguaje visual es “el código específico de la comunicación visual” un código que conocen la persona emisora y receptora mediante el cual se hace posible el intercambio de información visual y la creación de conocimiento (Acaso, 2006, p. 25).

visual que posibilita el álbum ilustrado cobra especial sentido, ya que favorece que el alumnado infantil aprenda a mirar, evaluar e interpretar el producto visual y su diseño. Esta habilidad como afirman Salisbury y Styles (2012):

Es algo que la mayoría de niños (y niñas) hacen de forma natural desde una edad temprana, ya que son capaces de dibujar, colorear y crear formas, pero es posible desarrollar e intensificar ese instinto mediante una enseñanza adecuada y aprendiendo a analizar a fondo textos visuales. (p.77)

Precisamente, estas autoras se refieren al desarrollo de la alfabetización visual (*Visual Literacy*). Este término acuñado por Debes en 1969 (Avgerinou y Ericson, 1997) se presenta como la capacidad de distinguir, otorgar significado y comunicarse a través de símbolos visuales. Para Felten (2008) la alfabetización visual implica la capacidad de comprender y producir imágenes, objetos y acciones visibles culturalmente significativas y a su vez, supone un proceso que dura toda la vida, ya que se aprenden nuevas y más sofisticadas formas de analizar y utilizar imágenes. Así, los niveles de alfabetización visual determinan la capacidad de comunicarse de manera efectiva a través de la imagen (López y Jerez, 2013).

No obstante, en relación al marco escolar, a pesar de la presencia y relevancia de la imagen en la sociedad actual, persiste una carencia en el desarrollo de la alfabetización visual en las aulas (Bosch, 2012). En esta línea, Acaso y Megías (2017) denuncian la tendencia a dejar la educación artística fuera del cuerpo de asignaturas troncales, ya que es una materia decisiva para la interpretación de textos icónicos². Por su parte, Acaso (2006) destaca que a través del lenguaje visual se transmite y construye conocimiento y al mismo tiempo, se configura la manera en que se percibe el mundo, por lo que es necesario alfabetizar en códigos visuales para enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista y para comprender los mensajes latentes de los productos visuales.

Frente a la necesidad de alfabetizarse en el lenguaje visual, Arnheim (1998) afirma que la acción de ver implica pensar, ya que la percepción visual supone un proceso cognitivo activo y complejo. De esta idea se puede intuir el valor didáctico del álbum ilustrado. De hecho, Montesdeoca (2017) destaca el papel del álbum ilustrado como medio para integrar al alumnado infantil en la cultura visual y favorecer que las niñas y niños interpreten y relacionen el material visual de la vida cotidiana: películas, animación infantil, juegos de ordenador, televisión, publicidad, etc. De esta forma, los libros ilustrados enseñan a mirar y evaluar textos.

² “Para hacer referencia a las representaciones en las que se utiliza el lenguaje visual” se pueden usar términos como imagen, información gráfica, producto visual, desarrollo plástico, texto icónico, representación visual o artefacto visual (Acaso, 2006, p. 31).

1.1.3. Evolución del álbum ilustrado

En 1658 Comenio publica el primer libro infantil ilustrado³ (Bortolussi, 1985) que reclama que el conocimiento necesita información visual (Durán, 2009). Tras esto, otras autoras incluyen ilustraciones en sus obras. Sin embargo, estas ilustraciones aún están subordinadas al texto, relegadas a un plano decorativo y sin identidad narrativa propia (Salisbury y Styles, 2012). Por eso, se considera que el álbum ilustrado aparece a finales del siglo XIX de la mano de Randolph Caldecott quien otorga relevancia a la imagen narrativa, creando una yuxtaposición de imagen y palabra nunca vista hasta la fecha y logrando que las imágenes cuenten lo que no cuentan las palabras y viceversa (Sendak, 1990).

Desde este momento, la noción del álbum evoluciona gracias a los avances tecnológicos, la toma de conciencia de las características de la infancia y el aporte de diferentes autores y artistas (personas pintoras, ilustradoras, etc.) que exploran las posibilidades del álbum ilustrado: juego con los elementos (portada, tipografía, formato), uso de nuevas técnicas gráficas, diseño imaginativo, etc., (Salisbury y Styles, 2012). En este sentido, destacan dos periodos. Por un lado, la Edad de Oro de la Ilustración, entre finales del siglo XIX y principios del XX, donde surge la cultura del libro de artista, sobre todo, en Francia, con artistas como Jean Brunhoff⁴ (Martorell, 1989; Durán, 2009).

Por otro lado, la influencia del arte moderno durante el siglo XX, ya que las diferentes vanguardias (impresionismo, cubismo, expresionismo, fauvismo, etc.) producen imágenes plásticas que se alejan cada vez más de una representación clónica de la realidad a la que hacen referencia; favorecen el desarrollo del lenguaje simbólico y se diversifica la percepción visual (Durán, 2009). A partir de los años 60, en la era posmoderna, el álbum adquiere su autonomía formal y se ve influenciado por la transformación cultural de la sociedad: la cultura de masas, el consumismo, la globalidad, el cine y la publicidad, que fomentan una comunicación visual con normas propias (Durán, 2009). De igual modo, cabe subrayar la contribución de personas autoras (como Bruno Munari, John Burningham o Maurice Sendak) que experimentan y rompen los convencionalismos para abrir camino al álbum contemporáneo (Salisbury y Styles, 2012).

1.2. Hacia el álbum ilustrado contemporáneo

Según Mociño-González (2020) el álbum ilustrado contemporáneo está marcado por décadas de experimentación que se traducen en una mayor dimensión performativa del objeto. Es

³ Se considera *Orbis Sensualium Pictus* de Amos Comenio el primer libro infantil ilustrado; es un libro de imágenes de animales diseñado y destinado al público infantil (Bortolussi, 1985).

⁴ Brunhoff publica una serie de libros que narran las aventuras del elefante Babar. Es el primero en publicar libros de formato grande llenos de color. Llega a ocupar las dos páginas con sus imágenes logrando un lenguaje más inmediato que las palabras; así, se opta por la imagen para describir situaciones (Martorell, 1989).

decir, se presta atención a los materiales, a su carácter interactivo y tridimensional y a la relevancia del diseño, así como a las estrategias para favorecer personas lectoras capaces de construir múltiples significados y sentidos de la lectura. De esta forma, propuestas cada vez más atrevidas copan el mercado, mezclando lenguajes de diferentes expresiones artísticas, pero con una característica en común: el libro como objeto. (Mociño-González, 2020)

Mientras otros géneros de la literatura se distribuyen en versión digital, el álbum sobrevive como elemento físico. Según Salisbury y Styles (2012) la aparición de libros digitales y dispositivos electrónicos ha influido en la redefinición del libro impreso, en este sentido, la era digital, lejos de acabar con este género, ha favorecido su evolución para que pueda coexistir. De hecho, surge un nuevo paradigma: el libro como objeto (Consejo, 2011). Así, el álbum ilustrado podría ser “el superviviente más persistente en papel”, ya que la experiencia física y estética que provoca no puede trasladarse a la pantalla (Salisbury y Styles, 2012, p. 185).

Para Consejo (2014) la propia evolución de este género (sus aportes, innovaciones y transgresiones) lleva al álbum a convertirse en un objeto en sí mismo que se reinventa día tras día. De hecho, Mociño-González (2020) reivindica su carácter desafiante y su voluntad de traspasar los límites convencionales. Se trata de un “género que acoge a la perfección la experimentación formal y semántica y que ha producido numerosa literatura a este respecto” (Consejo, 2014, p. 3). A su vez, las ediciones de estas obras destacan por su calidad, esto es, materiales óptimos, guardas ajustadas, impresión refinada, formatos especiales, etc.; obras que se conciben como objetos artísticos que llaman la atención del público infantil y adulto, que valora el álbum ilustrado a nivel físico, estético e intelectual (Consejo, 2011).

De entre todos los rasgos y posibilidades del álbum contemporáneo, este TFG pone el foco en las siguientes tres características: su potencial como alfabetizador visual, su carácter interactivo y lúdico y su voluntad metaficcional.

1.2.1 Alfabetizador visual en Educación Infantil

Como se ha subrayado, el álbum ilustrado juega un papel clave en el desarrollo de la alfabetización visual en Educación Infantil. No obstante, ¿Cómo logra convertirse en un medio para dicha alfabetización? Por un lado, mediante el reto cognitivo que supone construir un significado, y por otro lado, a través del vínculo que se establece con el álbum y la experiencia para el público infantil que implica.

En primer lugar, Vouillamoz (2021) destaca el reto cognitivo que conlleva un álbum ilustrado para el alumnado infantil, quien tiene que otorgar un significado a la relación entre imagen y texto o relación entre imágenes. Para Bader (1976) dar sentido a este vacío entre imagen y

palabra es complejo y aún así, las niñas y niños se embarcan en esta tarea, cuando el álbum llama su atención. Este reto de explorar las imágenes y desentrañar su significado, como recoge Lluch (2009), implica saber realizar preguntas y contestarlas: qué dice y qué no dice una imagen; qué relación tiene con el texto; si lo repite, lo reinterpreta o ilustra sus vacíos, etc. De esta forma, como subraya Mackey (2002), los álbumes hacen pensar al público infantil, quien tiene que poner en práctica todo tipo de estrategias visuales: observación, búsqueda, formulación de hipótesis, comparación, etc. Además, Díaz Armas (2008) resalta el potencial de las ilustraciones a la hora de narrar historias por sí mismas, localizar el espacio-tiempo del relato, describir el carácter de los personajes e involucrar simbólicamente a la persona lectora mostrando otras realidades posibles.

Esto es posible gracias a que la ilustración es un lenguaje capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces (Durán, 2009) y a su vez, gracias a la complementariedad entre imágenes y palabras que rellenan vacíos, se refuerzan, amplían, combinan y en algunos casos, muestran a la vez dos ideas contrapuestas (Nikolajeva y Scott, 2006). Lo que permite acercar a la etapa infantil cuestiones sofisticadas como la ironía, que se deja ver en la contradicción de dos voces narrativas: el texto visual y el escrito (Díaz Armas, 2008).

En segundo lugar, Vouillamoz (2021) recoge que en muchos casos el alumnado de Educación Infantil establece un vínculo emocional con las obras y realiza todo tipo de reflexiones, ya que gracias al avance social estas obras ilustran y abordan diversas temáticas actuales cercanas o interesantes para el público infantil. Un público que no es ajeno a los cambios sociales o al modelo cultural (Amo, 2010). Como afirma Colomer (2010) la transformación y evolución de la sociedad permite la inclusión en las obras infantiles de conflictos psicológicos internos, como el miedo a la separación, los celos o la pérdida de seres queridos y a su vez, temáticas de calado social como la violencia, el *bullying*, cuestiones medioambientales, la migración, etc. Para Salisbury y Styles (2012) “no existen temas prohibidos o difíciles de tratar en un álbum ilustrado” (p.86).

En este sentido, Bader (1976) destaca que la función esencial del álbum es proporcionar una experiencia en la infancia y aunque dicha experiencia es difícil de valorar en muchos casos, ya que el alumnado infantil no puede expresar todo lo sentido y comprendido durante la experiencia visual (por falta de desarrollo de la competencia lingüística), tal y como sostienen Salisbury y Styles (2012), el álbum ilustrado atrae la atención y cautiva a la audiencia infantil a través de sus ilustraciones y estimula la capacidad verbal, visual y espacial de niñas y niños, que comprenden los mensajes y se emocionan con las imágenes, independientemente de la competencia en lectoescritura. Por su parte, Arizpe y Styles (2004) resaltan el anhelo de

implicarse en los retos que suscita el álbum ilustrado, la emoción y el disfrute de un público infantil, que con el tiempo olvida las palabras, pero recuerda las imágenes.

A su vez, para representar la realidad, Durán (2009) resalta el uso de las figuras geométricas básicas: círculo, cuadrado y triángulo. Se trata de formas abstractas que se utilizan para representar el mundo que se observa y son resultado de las capacidades proyectivas de la imaginación humana y los esquemas previos sobre la realidad. Entre ellas destaca el círculo, que obedece a una tendencia innata a llegar a las formas más simples del comportamiento visual y motriz, debido a sus características particulares: ser “centralmente simétrico en todas direcciones y (...) obedecer a un gesto rotativo constante” (Durán, 2009, p. 59.). Así, se convierte en la forma apta para la cognición humana (a la hora de representar una figura o una relación espacial desconocida). En el ámbito infantil, cabe destacar que el círculo es la primera forma organizada que produce una niña o niño. Al desarrollar esta figura se distingue entre forma y fondo y se establecen relaciones entre significado y significante. (Durán, 2009)

1.2.2. Interactivo y lúdico.

Otro de los rasgos del álbum contemporáneo (y que a su vez, es representativo de la posmodernidad) es su carácter interactivo y lúdico (Durán, 2009). Para entender este carácter se nombran tres antecedentes que hacen posible la transformación del álbum en un elemento interactivo. En primer lugar, el cambio de paradigma, ya que se evoluciona de no tener en cuenta al público infantil (en un principio niñas y niños comparten la literatura de las personas adultas) a desarrollar una literatura infantil específica que tiene en cuenta las características de la infancia y concibe a la niña y niño como personaje protagonista del relato (Bortolussi, 1985). En segundo lugar, las innovaciones que traen consigo otra perspectiva y exigencia para la persona lectora y requieren más implicación a la hora de abordar las obras (Consejo, 2011) o precisan de la interacción del público para continuar la historia (Cuadros, 2016). Y en tercer lugar, como se ha mencionado, el esfuerzo del álbum por sobresalir en la era digital y competir con el mundo audiovisual y los juegos tecnificados, lo que deriva en la concepción del álbum como un juego posmoderno y animado (Mackey, 2002).

En este sentido, existen todo tipo de aspectos que favorecen la interacción y este carácter lúdico del álbum ilustrado, que rompen con la recepción pasiva e integran a la persona lectora como personaje o constructora de la historia. Algunos de estos son la introducción de juegos de búsqueda o identificación de imágenes; la aparición de elementos que estimulan sentidos como el tacto, el oído o el olfato (libros de texturas, sonidos y perfumados); la exploración de materiales y formas tridimensionales; la disposición de todo tipo de artefactos interactivos

como discos que giran, acetatos superpuestos, hojas desplegadas, lengüetas, etc.; el diseño de libros que al abrirse crean movimiento; la introducción de volumen o relieve⁵; la invitación a pintar y borrar con agua, trasladar pegatinas, descubrir mensajes ocultos o manipular elementos magnéticos; la troquelación de hojas de la que deriva todo tipo de juegos visuales; la inclusión de textos como adivinanzas, jeroglíficos, rompecabezas, rimas y acertijos; o la búsqueda de la interacción directa (acción motriz), entre otros. Es precisamente, este carácter interactivo de dialogicidad con la obra, esta invitación a jugar con el álbum, uno de los factores que favorece la supervivencia en la era digital. (Cuadros, 2016)

1.2.3. Metaficción

La tercera y última característica a resaltar (según el interés de este trabajo) es la predisposición del álbum ilustrado contemporáneo a la metaficción. Los álbumes absorben la tendencia de las obras posmodernas a la fragmentación y la incertidumbre (Salisbury y Styles, 2012), así como a realizar alusiones intertextuales (referencias a otras obras, citas, títulos) y a mostrar subversión a las reglas establecidas (parodia, ironía, sarcasmo), a la vez que se pone al descubierto la naturaleza, estructura y funcionamiento del texto (Amo y Ruiz, 2010). De hecho, aunque los textos metaficticiales existen desde el origen del género novelístico⁶ (Amo, 2010), comparado con momentos anteriores, la literatura posmoderna desarrolla de manera notable la metaficción (Silva-Díez, 2005).

Así, la metaficción se puede definir como una ficción autoreferencial que de manera autoconsciente expone su naturaleza de artefacto para suscitar dudas sobre la relación entre la realidad y la ficción (Silva-Díez, 2005). De esta forma, el texto metaficcional establece un juego entre la realidad y la ficción, donde aprovecha para hablar de sí mismo y pretende que la persona lectora se involucre en la obra (Zavala, 2005). De hecho, los textos metaficticiales promueven un papel activo de la persona lectora y a la vez, pretenden dinamitar sus certezas construidas y cuestionar la supremacía del mundo real frente al mundo literario (Amo, 2010).

Por tanto, las características de la metaficción son “rechazo al realismo, revelación de los mecanismos que construyen la ficción, conciencia lingüística, juego, intertextualidad productiva y una voluntad de producir la perplejidad” en la persona lectora, al tiempo que se le invita a construir la obra (Silva-Díez, 2005b, p. 9). Igualmente, el personaje protagonista

⁵ Un ejemplo de interacción a través del relieve es *El libro negro de los colores* de Menena Cottin y Rosana Faría, donde Tomás (un niño con diversidad visual) invita al público a utilizar el tacto para reconocer las figuras y familiarizarse con el alfabeto Braille (Cuadros, 2016).

⁶ Un ejemplo de ello es *Don Quijote de la Mancha*, donde hay un juego de narradores y autores ficticios, hay autoconciencia por parte de los personajes protagonistas de su propia identidad ficticia y se parodia abiertamente los libros de caballerías (Amo, 2010).

vive dentro del libro y se emplea como organizador del relato (Silva-Díaz, 2005). Este personaje es consciente de su naturaleza ficticia y entra en el mundo real para cuestionar a las personas lectoras y autoras (Silva-Díaz, 2005b). Para Amo (2010) una vez que la voz narradora o personaje irrumpe en el mundo real o al revés, se sobrepasan los límites del libro y se autoriza la interacción y el diálogo entre entidades de mundos narrativos distintos. Esto incluye todo tipo de juegos, como sacar a la superficie textual a la persona autora, otorgar a la voz narradora funciones de la lectora o convertir a la propia obra o a la persona destinataria en otro personaje más. Sobre la intertextualidad, Amo (2010) señala que la metaficción se sirve del conocimiento previo sobre otras obras o cuestiones cercanas a la persona lectora. Estas referencias en ocasiones son relatos de la literatura infantil tradicional: *Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*, etc., (Kristeva, 2002).

Además de por su carácter transgresor e innovador, el álbum ilustrado puede albergar estas características del texto metaficcional, porque de por sí soporta lenguajes interrelacionados (visual, escrito y verbal) que favorecen y son afines a la experimentación. Esta posibilidad de mostrar dos ideas contrapuestas a la vez es clave para favorecer diferentes hilos argumentales de manera simultánea (Silva-Díaz, 2005). Además, implica la ruptura de los esquemas narrativos tradicionales y se evidencia el mecanismo propio de la creación literaria (Hutcheon, 2013). Un ejemplo de ello es la obra metaficcional de *El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Jon Scieszka y Lane Smith, 2004), donde se juega con los elementos para contradecir las convenciones y repasar las reglas y la estructura de un libro: portada, prólogo, índice, números de página, etc., (Salisbury y Styles, 2012).

Teniendo en cuenta que la metaficción compromete a las personas lectoras a tomar un papel activo y crítico frente a la obra (Amo, 2010) y a su vez, promueve el conocimiento de las convenciones literarias, la resolución de contradicciones, la reflexión y la actitud crítica (Silva-Díaz, 2005), se puede deducir la conveniencia de ofrecer al alumnado infantil textos metafccionales como los que puede presentar el álbum ilustrado. De hecho, la apropiación de estas obras por parte del público más joven amplía la competencia lectora y la formación literaria, ya que un texto metaficcional requiere estrategias de recepción y comprensión más complejas que un texto convencional (Sipe, 2007).

1.3. El público infantil

Uno de los rasgos comunes del alumnado de infantil es que son niñas y niños lectores en formación (Zaparaín y González, 2010). Ante esto, como se ha mencionado, el álbum ilustrado se presenta como un facilitador de la comprensión lectora que aprovecha el interés y

la predisposición del alumnado infantil hacia las imágenes (Amo, 2004). A continuación se expone una aproximación a la articulación de las edades lectoras y la capacidad de leer imágenes en la infancia según las características y rasgos psicoevolutivos del público infantil.

1.3.1. Edades lectoras en la etapa infantil

La edad lectora alude al período en el que un tipo de lectura se considera más adecuado para su receptor modelo en función del desarrollo psicológico del mismo. En este sentido, se admite que las niñas y niños no tienen capacidad de lectura autónoma consciente hasta los 6 o 7 años. No obstante, su relación con la literatura, por la vía de la oralidad, comienza en el mismo momento de su nacimiento gracias a canciones, cuentos, retahílas y álbumes ilustrados, entre otros. Igualmente, la mayor parte de las taxonomías que organizan las edades lectoras se fundamentan en los períodos y etapas establecidos por Piaget para describir la evolución madurativa en la infancia. En este caso, en base al álbum que se va a diseñar se presta atención al estadio preoperacional. (Ballester e Ibarra, 2013)

Estadio preoperacional, de 2 a 7 años.

Es la etapa de preparación y aprendizaje de los mecanismos lectoescritores. Es un período muy amplio en el que los intereses lectores varían considerablemente. Se afianza la aproximación al libro de imágenes y se inician los relatos orales de tipo maravilloso. Formalmente deben ser textos con escasa carga conceptual, breves y claros. (Ballester e Ibarra, 2013)

Colomer (2010) destaca que en este estadio los cuentos llegan a través de los sentidos y priman el valor literal y las sensaciones. Las niñas y niños están en una etapa de superación del egocentrismo infantil, de manera que no suelen entender el hilo argumental de toda la historia, sino que conectan con escenas sueltas que llaman su atención (el elemento de mayor sensación emotiva). Así mismo, presentan dificultad para hacer valoraciones de un cuento (no pueden relacionar la parte con el todo u establecer orden jerárquico), por lo que realizan resúmenes anecdóticos y fragmentarios. A su vez, reviven las mismas emociones al visitar el mismo cuento. Por tanto, Prats y Díaz-Plaja (1998) recomiendan libros de material resistente y sencilla manipulación, cuentos populares, libro de imágenes e inicio del relato oral de corte maravilloso. Cerrillo et al. (2002) proponen la aproximación a álbumes ilustrados y libros de imágenes de escasa carga conceptual, breves y claros que presenten un orden lineal, sencillo y cronológico y sigan una evidente lógica causal.

1.3.2. Leer imágenes en Educación Infantil

Como sostiene Dondis (2017) la lectura de imágenes y el propio proceso de alfabetización visual es una más de las capacidades humanas relacionadas con la transmisión de información, ya que los seres humanos (a excepción de las personas con ceguera u otras diversidades visuales) utilizan el sentido de la vista de forma natural, de manera que visionar imágenes es una acción básica. En esta línea, Montesdeoca (2017) afirma que después de aprender a hablar los niños y niñas comienzan a “leer” imágenes (en rótulos, revistas, anuncios, etc.) y que saben que los gráficos e imágenes que acompañan un texto aportan información, ya que observan a las personas adultas interactuar con dichas imágenes. Como recoge Durán (2009), leer imágenes favorece la comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar, el recuerdo de contenidos nuevos y la estimulación de la imaginación y expresión de emociones.

Sin embargo, la recepción del mensaje ilustrado (hasta para el más sencillo de los dibujos) precisa de un proceso de aprendizaje, lo cual requiere de mediación de las personas adultas (Durán, 2009). Esta persona intermediaria (familiar, docente, etc.) a través de su narración en voz alta ayuda a comprender la lectura de imágenes en su totalidad, dando importancia a aspectos que la persona lectora principiante aún no es capaz de captar por sí misma (Montesdeoca, 2017). Esta narración cobra especial importancia durante la lectura de libros con imágenes (Van der Linden, 2015). Como señala Montesdeoca (2017), es necesario activar los conocimientos previos, favorecer estrategias de participación activa y ofrecer andamiaje para entender la imagen: distinguir texto y gráficos y hacer referencia a características como color, tamaño, partes principales, forma, posición, secuencia de acciones, etc.

En este sentido, cabe destacar que el público infantil muestra sensibilidad hacia la presencia de arquetipos visuales, determinadas imágenes que sirven como prototipo o referente incuestionable de algo (la corona como atributo de la realeza) (Durán, 2009). Las niñas y niños del periodo preoperacional (2-7 años), que según Piaget se encuentran en la fase simbólica, muestran predilección por captar, reproducir y transmitir estos arquetipos (la casa con su tejado hecha a partir de un cuadrado y un triángulo). Esto se traduce en la introducción al imaginario colectivo, comprensión simbólica y ejercicio de la técnica (cuando reproducen las figuras). De esta forma, puede ser provechoso incluir dichos arquetipos en los sistemas de transmisión simbólica o en las intervenciones educativas. (Durán, 2009)

No obstante, aprender a leer imágenes tiene que trascender la comprensión de estos arquetipos (Durán, 2009), ya que precisamente, el alumnado infantil puede interpretar ideas y proporcionar respuestas de una manera más compleja de lo que cabe esperar según su edad o desarrollo (Salisbury y Styles, 2012). Esto se debe a que las niñas y niños, a través de las

creaciones visuales y sus respuestas emocionales a las obras, revelan un nivel de comprensión que no pueden expresar con palabras, por lo que muestran preferencia hacia el artefacto visual (Arizpe y Styles, 2004). Además de establecer relaciones entre imagen-palabra, el público infantil realiza otras acciones para leer un álbum ilustrado, como son: examinar el color y sus tonalidades en busca de significado (por ejemplo, el negro está relacionado con la oscuridad, el miedo, los funerales⁷, etc.); entender las posturas corporales de los personajes (distinguir intenciones; posturas alegres, tristes, etc.); analizar portadas y guardas; y leer chistes y metáforas visuales, esto es, interpretar la simbología visual, por ejemplo, objetos que representan a personajes o estados de ánimo (Arizpe y Styles, 2004).

Por tanto, al realizar una intermediación de calidad se aprovecha el potencial didáctico de las imágenes para desarrollar la alfabetización visual, la creatividad, reflexión y producción de pensamiento (Montesdeoca, 2017), a la vez que se adquieren competencias básicas para la lectura y la socialización de las niñas y niños (Durán, 2009). Igualmente, González y Villa (2021) relacionan la lectura de imágenes con el desarrollo emocional y los vínculos afectivos entre el alumnado infantil y las personas adultas de su entorno, y recomiendan favorecer esta práctica entre los 0 y 5 años, especialmente, entre los 4 y 5.

1.4. Conclusión del marco teórico

Cabe entender el álbum ilustrado contemporáneo como una forma revolucionaria de expresión artística (Arizpe y Styles, 2004), que se concibe y persiste como elemento físico en la era digital y que a su vez, supone la primera literatura de la mayoría de niñas y niños y una herramienta pedagógica en la etapa infantil. Este género plantea retos cognitivos, estéticos e intelectuales a un público infantil capaz de otorgar significados, reflexionar, establecer un vínculo con las obras y emocionarse al pasar la página. Especialmente, del álbum ilustrado contemporáneo se resaltan tres características fundamentales para el desarrollo de este TFG. En primer lugar, su potencial como alfabetizador visual, esto es, favorecer la comprensión y transmisión de información a través de productos visuales en una sociedad dominada por la imagen. En segundo lugar, su carácter interactivo y lúdico, que permite al destinatario infantil todo tipo de interacciones con la obra. Y en tercer lugar, su voluntad metaficcional, es decir, la posibilidad que presenta el álbum contemporáneo de subvertir los convencionalismos e interpelar a las personas destinatarias para construir junto a ellas el discurso de la obra.

⁷ Las implicaciones del color están ligadas al contexto cultural. Por ejemplo, en Occidente el negro está relacionado con el fallecimiento y el duelo, mientras que en Oriente se utiliza el blanco (Acaso, 2006).

2. Metodología

La herramienta metodológica de este trabajo de innovación consiste en una búsqueda y análisis bibliográfico de antecedentes que permitan construir un álbum propio a partir de lo propuesto en el marco teórico. Esta búsqueda consta de dos fases. Una primera fase donde se presentan los antecedentes conceptuales, esto es, quince álbumes ilustrados relacionados con la alfabetización visual, la interacción y la metaficción. Una segunda fase destinada al diseño del objeto de creación, que a su vez, precisa de antecedentes gráficos y narrativos: diez álbumes relacionados con los aspectos gráficos y compositivos y diez obras relativas al diseño narrativo. A continuación se establecen los objetivos y la finalidad de la creación del objeto y se desarrollan las dos fases mencionadas.

2.1. Objetivos, hipótesis y finalidad de la creación

Objetivo general	- Diseñar y crear un álbum ilustrado interactivo y metaficcional para favorecer el desarrollo de la alfabetización visual en la etapa infantil.
Objetivos específicos	- Analizar y reflexionar sobre los diferentes recursos del álbum ilustrado vinculados a potenciar la alfabetización visual en el alumnado infantil. - Indagar en diversas propuestas de la literatura infantil contemporánea que favorezca el diseño de un álbum ilustrado aplicable en el aula. - Generar un material que ofrezca la oportunidad de otorgar diferentes significados a una misma imagen y establecer relaciones formales con el mundo real.

La finalidad de esta creación es probar la hipótesis planteada, es decir, comprobar si al aprovechar y mezclar el potencial alfabetizador del álbum contemporáneo y su carácter interactivo y metaficcional, se logra un material aplicable al aula infantil para favorecer la alfabetización visual. De esta forma, se destina la creación del objeto al segundo ciclo de Educación Infantil, en especial, a las aulas de cuatro y cinco años. Edad donde (como se ha mencionado en el marco teórico) los álbumes ilustrados suponen una herramienta pedagógica clave de cara a la comprensión de mensajes visuales, la iniciación en la lectoescritura y la socialización en un público infantil que muestra interés, capacidad cognitiva y emotiva y a su vez, predilección por el álbum ilustrado y la lectura de imágenes.

2.2. Fase 1. Antecedentes conceptuales.

En esta fase se buscan y analizan quince álbumes significativos que ayudan a recopilar ideas con las que poder diseñar el álbum. De esta forma, se presentan cinco obras para cada una de las tres categorías establecidas: alfabetización visual, interacción y metaficción. Para analizar

dichas obras se desarrollan una serie de criterios según las fuentes bibliográficas del marco teórico. Dichos criterios se recogen en una serie de tablas presentes en el apartado de anexos.

2.2.1. Alfabetización visual

Se presentan estas cinco obras: *El problema* de Iwona Chmielewska (2017), *Petra* de Marianna Coppo (2019), *Ez da kaxa bat* de Antoinette Portis (2017), *El pequeño agujero* de Isabel Pin (2016) y *Me gusta* de Emmanuelle Bastien (2016); y se analizan según los siguientes criterios: desarrollo narrativo a partir de formas geométricas; vinculación con lo cotidiano; atribución de significados a partir de la asociación formal; alternancia del color para variar significados; alternancia de contextos para variar significados y presencia de arquetipos visuales (Acaso, 2006; Durán, 2009; Dondis, 2017; Montesdeoca, 2017; Acaso y Megías, 2017; Vouillamoz, 2021). Dicho análisis se recoge en la tabla 1 (ver anexo 1).

2.2.2. Interacción y lúdico

Se recogen estas cinco obras: *Non dago Txirlo?* de Miriam Peña et al. (2018), *Liburu bat* de Hervé Tullet (2012), *El libro que hace clap* de Madalena Matoso (2016), *¡Qué viene el lobo!* de Cédric Ramadier y Vincent Bourgeau (2015) y *Tres historias cortas* de Consuelo Digón y Cintia Martín (2020); y se analizan según los siguientes criterios: aparición de elementos que estimulan los sentidos (tacto, olfato, oído); interacción directa (realizar una acción con el libro para que ocurra algo); movimiento del libro e integrar a la persona lectora como otro personaje de la historia (Mackey, 2002; Consejo, 2011; Cuadros, 2016; Mociño-González, 2020; González y Villa, 2021). Dicho análisis se recoge en la tabla 2 (ver anexo 2).

2.2.3. Metaficción

Se reúnen estas cinco obras: *El libro rojo* de Barbara Lehman (2013), *Sin título* de Hervé Tullet (2017), *Museum* de Javier Sáez-Castán y Manuel Marsol (2019), *Istorio bat* de Marianna Coppo (2018) y *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith (2004); y se analizan según los siguientes criterios: el libro se referencia a sí mismo, aparece el libro dentro del libro, tratamiento estético que apoya la presencia o carácter de la obra, referencias intertextuales (a obras clásicas), implicación de la persona lectora, la voz narrativa irrumpe en la superficie textual y voluntad de producir perplejidad (cuestionar la realidad) (Silva-Díez, 2005; Zavala, 2005; Amo, 2010; Salisbury y Styles, 2012). Dicho análisis se recoge en la tabla 3 (ver anexo 3).

2.3. Fase 2. Diseño del objeto de creación

Tras la búsqueda de antecedentes para la conceptualización del álbum, llega el turno de la toma de decisiones estéticas y narrativas de cara al diseño del objeto de creación. Esto requiere de nuevas búsquedas bibliográficas. Por ello, en esta segunda fase se hace en total un acumulado de veinte álbumes significativos que aportan y ayudan a decidir la estética y narración del álbum propio. Por un lado, diez obras que sirven de antecedentes sobre los aspectos gráficos y compositivos y por otro, diez relacionadas con el diseño narrativo.

2.3.1. Aspectos gráficos y compositivos

A la hora de buscar y analizar los álbumes se tiene en cuenta los elementos que componen la imagen propuestos por Acaso (2006), Duran (2009) y Dondis (2017) (ver Anexo 4) y a su vez, otras cuestiones relacionadas con la estética y la composición (Arizpe y Styles, 2004; Díaz Armas, 2008; Lluch, 2009; Salisbury y Styles, 2012; Ballester e Ibarra, 2013; Montesdeoca, 2017; Acaso y Megías, 2017). De esta forma, se recogen 10 álbumes y se atiende y analizan aspectos gráficos y compositivos relevantes y significativos para el diseño del álbum propio. Estos aspectos son: contraste y color, contorno o forma, escala de la figura, espacio y volumen, técnicas y composición. Los álbumes recogidos y analizados son los siguientes: *El libro enfadado* de Cedric Ramadier y Vicent Bourgeau (2017), *Abre bien los ojos* de Cedric Ramadier y Vicent Bourgeau (2018), *Formas* de Claudia Rueda (2009), *Hartu eta Eman* de Lucie Félix (2015), *La ciudad de los animales* de Joan Negrescolor (2019), *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni (2005⁸), *Zoom* de Istvan Banyai (1990), *El pequeño agujero* de Isabel Pin (2016), *Liburu bat* de Hervé Tullet (2012) y *El libro que hace clap* de Madalena Matoso (2016). El análisis realizado y los diferentes aportes recogidos, que sirven como antecedentes gráficos y estéticos, se presentan en la tabla 4 (ver anexo 5).

2.3.2. Diseño narrativo

En relación a la narrativa, aunque el énfasis de este trabajo está puesto en el carácter visual, diseñar un álbum exige reflexionar sobre el texto que acompaña a la imagen. Por ello, se buscan y analizan diez obras que puedan servir como referentes narrativos: *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier (2005), *¡Es un libro!* de Lane Smith (2010), *¡No!* de Marta Altés (2010), *Loreren Ibilaldia* de Pat Hutchins (2010⁹), *Yo quiero mi gorro* de Jon Klassen (2012), *¡Este álbum se ha comido a mi perro!* de Richard Byrne (2014), *El libro que*

⁸ *Pequeño azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni es un clásico y un referente de la historia del álbum ilustrado, publicado originalmente en 1959 (Salisbury y Styles, 2012).

⁹ El año original de publicación es 1968 con el título *Rosie 's Walk* (Salisbury y Styles, 2012).

duerme de Cédric Ramadier y Vincent Bourgeau (2016), *Este no es nuestro cuento* de Richard Byrne (2017), *El problema* de Iwona Chmielewska (2017), y *Orain ez, Beñat* de David McKee (2019).

Estas obras se analizan en base a las recomendaciones de Van der Linden (2015) sobre el diseño narrativo de un álbum: optar por un orden cronológico lineal; presentar pocos personajes; repetir estructuras; desarrollar una narración corta y minuciosa, priorizando frases sencillas con cierta musicalidad en su pronunciación; y favorecer que el guión complemente a la ilustración y tenga una función de anclaje cuando se ofrecen las respuestas. Esta función de anclaje consiste en reducir las posibilidades significativas de la imagen y guiar a la persona lectora hacia un sentido elegido previamente; y en algunos casos (si se considera necesario) suscitar un malentendido premeditado de cara a explorar diferentes sentidos para la imagen (Van der Linden, 2015). Se presentan algunos ejemplos de esta función de anclaje en los anexos (ver anexo 6). A su vez, se resalta el empleo de elementos que propicien la interacción y la metaficción. El análisis realizado se presenta en la tabla 5 (ver anexo 7).

3. Desarrollo del trabajo. Creando *El cuento que te lee la mente*

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica de antecedentes se desarrolla el trabajo de creación del álbum propio. Este trabajo consta de tres fases o momentos: el punto de partida, la ejecución y los resultados. En primer lugar, se realiza una serie de reflexiones que suponen el punto de partida conceptual, estético y narrativo para diseñar el álbum propio. En segundo lugar, se elabora el álbum *El cuento que te lee la mente*. En tercer lugar, se exponen los resultados de esta creación en relación a las tres premisas propuestas (alfabetizador visual, interactivo y metaficcional) y a su puesta en práctica en un aula de la etapa infantil.

3.1. Punto de partida

Como se ha mencionado, en esta fase se presentan las reflexiones derivadas de la búsqueda bibliográfica de antecedentes. Dichas reflexiones o ideas suponen un imaginario conceptual, visual y narrativo que se convierte en la base del posterior trabajo de prototipado y creación.

3.1.1. Reflexión sobre los antecedentes conceptuales

- Algunas estrategias que favorecen la asociación formal y la producción de diferentes significados son: vincular las imágenes con objetos de lo cotidiano, utilizar arquetipos visuales y emplear formas geométricas básicas: círculo, cuadrado y triángulo.
- Alterar el color de una misma forma geométrica varía (o puede variar) su significado.
- Colocar un objeto geométrico en diferentes contextos varía (o puede variar) su significado.

- La presencia de un patrón reiterado en las páginas ayuda a la asimilación de conceptos y proliferación de significados.
- Algunas cuestiones que favorecen la interacción y el carácter lúdico del álbum son: introducir elementos que estimulen los sentidos, requerir acciones motrices para que continúe el relato o ocurra algo (tocar, soplar, acariciar, arrastrar el dedo, etc.) o favorecer el movimiento del propio libro (girar, doblar, cerrar, inclinar, etc.).
- Algunos elementos que favorecen el carácter metaficcional son: que el álbum se referencie a sí mismo, que aparezca el libro dentro del libro, realizar referencias intertextuales a obras clásicas y producir perplejidad (cuestionar la realidad). Así mismo, puede realizarse un tratamiento estético que apoye la presencia o identidad de la obra (por ejemplo: textura de lienzo simulando un cuadro en la portada de *Museum*).
- Tanto el carácter interactivo como el metaficcional precisan y favorecen la integración de la persona lectora dentro de la historia o dinámica del álbum.
- Los álbumes contruidos a partir de formas geométricas pueden transmitir mensajes.

3.1.2. Reflexión sobre los aspectos gráficos y compositivos:

- Aspectos significativos para el diseño del álbum: usar figuras geométricas básicas para construir objetos y personas (círculo, triángulo, cuadrado y rectángulo); construir figuras sin relieve ni contorno a partir de colores planos; reproducir imágenes de excasa cargar conceptual; utilizar reiteradamente los mismos colores básicos (amarillo, verde, rojo, azul) y las mismas figuras a lo largo del relato. A su vez, elegir un color para identificar el libro (portada, lomo y contraportada), dibujar un rostro que represente al propio álbum (ojos y boca) y optar por el dibujo manual.
- En cuanto a la composición se priorizan: las imágenes centradas y completas (círculo en la zona central), un diseño minimalista sin demasiados elementos que distorsionen, texto en la página izquierda e imagen en la derecha y el empleo de la noción de zoom para vehicular el relato (alejarse para descubrir el contexto de la imagen).

3.1.3. Reflexión sobre el diseño narrativo:

- Aspectos significativos para el diseño narrativo del álbum: preferencia por el orden cronológico y lineal, narración corta y minuciosa, la función de anclaje del texto, presencia de pocos personajes y repetición de estructuras.
- Es de interés para esta creación: desarrollar una estructura circular (empezar y terminar de la misma forma) y generar intervenciones que favorezcan la interacción y la metaficción.

3.2. Ejecución

Teniendo en cuenta estas reflexiones se pone en marcha la fase de ejecución del objeto de creación que a su vez, se divide en dos fases. Una primera fase de prototipado del álbum donde se desarrollan el guión, las figuras y el *storyboard*; y una segunda fase de realización del álbum ilustrado propio, donde se dibuja, digitaliza, imprime y encuaderna.

3.2.1. Fase 1. Prototipado

A. Guión

Surge la idea de un cuento que sea capaz de leer el pensamiento como pretexto para invitar al público infantil a realizar asociaciones formales con el mundo real. De esta inventiva nace el que se convierte en el título definitivo del álbum: *El cuento que te lee la mente*. De esta forma, se elabora un primer esbozo de guión para probar la viabilidad de la idea. Este guión plantea una serie de tres adivinanzas o retos en torno a tres figuras aún por decidir. En estos retos se mostrará una imagen al alumnado infantil, quien tiene que otorgar en silencio un significado a dicha imagen. La tarea de *El cuento que te lee la mente* será precisamente, leer el pensamiento de las niñas y niños y adivinar este significado. El conflicto surge cuando el álbum no es capaz de adivinar estos pensamientos (lo que pone en peligro la propia identidad del cuento: leer la mente). Este primer esbozo de guión se pone en común y se dialoga con diferentes personas para ver si se comprende y para adaptarlo paulatinamente al público infantil: simplificar el léxico, acortar la longitud de las frases, buscar repeticiones, etc. Se puede encontrar el prototipo de guión en el apartado de anexos (ver anexo 8).

B. Figuras

Una vez que se configura y se da el visto bueno a este prototipo de guión, se inicia la búsqueda de las tres figuras que compongan las tres adivinanzas o retos. En este sentido, se decide que estas tres imágenes se construyan a partir de la figura geométrica del círculo. De este modo, se elabora un entramado de bocetos que pueda encajar con el guión. Para ello, por un lado, se realizan diversas pruebas de color y escala con los círculos y por otro lado, se elabora una lista de temas y objetos de interés para el público infantil de cara a realizar las asociaciones formales con su contexto cercano y su cotidianidad (ver anexo 9).

Finalmente, se opta por elementos del cotidiano fácilmente identificables por las niñas y niños de la etapa infantil, tales como la naranja (representada por un círculo naranja sobre fondo blanco), el tomate (círculo rojo con una equis de color verde) y el sol (círculo amarillo sobre fondo azul). Estas imágenes arquetípicas se proponen como detonantes de una reflexión y asociaciones formales más profundas y profusión de otros significados posibles e inesperados. Por ejemplo, la naranja sobre fondo blanco se va a convertir en la nariz de un

muñeco de nieve, la carroza de *Cenicienta* o la yema de un huevo frito. Este devenir de significados es posible gracias a los intentos fallidos del cuento a la hora de leer la mente de las niñas y niños. Es decir, como el álbum no es capaz de adivinar lo que piensa el público infantil prueba con varias figuras (hasta tres) y otorga diferentes significados a las mismas.

C. Storyboard

Atendiendo a las reflexiones sobre los antecedentes gráficos y compositivos se realizan hasta tres storyboards¹⁰ o guiones gráficos para ordenar las escenas y repartir las tres figuras seleccionadas, y al mismo tiempo, para terminar de desarrollar y ajustar el texto. Se realizan estos tres guiones gráficos (ver anexo 10) como resultado de un proceso de perfeccionamiento y adecuación y paralelamente se elaboran dos prototipos a mano alzada sobre hojas din A4 dobladas (ver anexo 11) para acercarse a la experiencia del álbum. Cabe destacar que es la primera vez que texto e imágenes se ponen en común y supone la validación de los diferentes aspectos conceptuales, estéticos y narrativos en el paso de las páginas. Así, el storyboard permite acercarse a la vivencia del álbum: cuánto se tarda en leer, comprensión de imágenes, comprobar el nivel de complejidad (imagen y palabra) y la función de anclaje del texto, estructura final, aspectos relativos con la maquetación (formato, número de páginas, portada), tamaño de la tipografía para favorecer la lectura, etc.

3.2.2. Fase 2. Realización

D. Dibujo manual

En base a las reflexiones y al prototipo realizado se elaboran los dibujos necesarios para realizar el álbum. Se decide dibujar a mano alzada con rotulador sobre papel de acuarela de 300 g. Así mismo, se elabora una descomposición de las imágenes que componen el álbum en figuras geométricas y en unidades separadas (ver anexo 12) para poder dar color por separado a cada pieza. Siguiendo una de las premisas, las figuras geométricas se repiten a lo largo del álbum (el mismo círculo, triángulo, rectángulo, etc.), de manera que estas solo se dibujan una vez. Es decir, la elaboración se muestra acorde con esta idea de generar diferentes significados a partir de las mismas figuras.

E. Diseño digital, impresión y encuadernación

Se digitalizan los dibujos realizados y se trabaja en los programas *Adobe After Effects* y *Photoshop* (ver anexo 13). Se diseñan 30 imágenes que suponen un álbum de 54 páginas, más las guardas, portada y contraportada (ver anexo 14). Durante esta fase se realizan diferentes

¹⁰ El storyboard es una secuencia de ilustraciones que sirve de guía para elaborar y entender la historia. El empleo de este guión gráfico es esencial para verificar el equilibrio entre texto e imagen (Salisbury y Styles, 2012).

impresiones caseras para decidir la tipografía, previsualizar el cuento, revisar ortografía y adecuar tamaños (ver anexo 15). Seguido, se imprime el álbum y se encuaderna de manera manual (ver anexo 16). Paralelamente a este proceso se diseña una versión en euskara de cara a una intervención en el aula (ver anexo 17). A su vez, en este proceso se ponen en práctica todas las reflexiones gráficas y compositivas: empleo de colores planos, distribución de texto a la izquierda e imagen a la derecha, elección de un formato grande pero manejable, etc. En un principio se propone una idea de usar dorado en la portada, pero esto complejiza el proceso, así que se opta por un color amarillo (llamativo, alegre, divertido) y un acabado de brillo (relacionado con la idea de lo fantástico) para dar carácter y personalidad al cuento. Se pueden encontrar otras decisiones sobre estos aspectos en los anexos (ver anexo 18).

3.3. Resultados

3.3.1. Las tres premisas

Una vez realizado el álbum propio, *El cuento que te lee la mente* (ver anexo 14), se verifica la hipótesis inicial y se cumple con el objetivo general de este trabajo de innovación, ya que al mezclar el carácter alfabetizador del álbum contemporáneo y su carácter interactivo y metaficcional, se logra diseñar una herramienta para favorecer la alfabetización visual en la etapa infantil. La unión de estas tres premisas como se demuestra a lo largo del trabajo permite activar el pensamiento y otorgar significados a una misma imagen, realizando asociaciones formales con el cotidiano del público infantil. En este desarrollo se destaca el valor formal y matérico del libro (ilustraciones, tamaño, grosor de las páginas) que sirve como estrategia para llamar la atención, favorecer la experiencia estética frente al álbum, construir relaciones entre imagen y palabra e integrar al alumnado en la cultura visual.

3.3.2. Puesta en práctica

Aunque este TFG no se sitúa en el diseño de una intervención didáctica, sino en la creación de una herramienta, se considera necesario poner en práctica el álbum en un contexto educativo real para comprobar los resultados propuestos. Para ello se lleva a cabo una intervención en un aula de cuatro años de la etapa infantil (ver anexo 19). Tras la presentación del álbum, por un lado, se constata que *El cuento que te lee la mente* es adecuado a partir de la edad de cuatro años; por otro lado, se comprueba que el álbum consigue la participación e interacción con el objeto; que esa interacción permite crear asociaciones formales vinculadas a la cultura visual; y que la última imagen propuesta, el triángulo amarillo (fig. 28, ver anexo 14), logra situar y posicionar al alumnado frente al mundo y generar la producción de diversos sentidos. Cuando las niñas y niños comienzan a

otorgar significados a este triángulo: pirámide, tienda de campaña, nariz, cerradura, barba, etc., se constata la efectividad y finalidad del álbum propio. Para poder recrear parte de esta presentación en el aula se elabora un video narrando esta versión en euskara (ver anexo 20).

4. Conclusiones

Como se menciona en el apartado de resultados, este TFG logra alcanzar el objetivo general propuesto, ya que se diseña y crea un álbum ilustrado interactivo y metaficcional para favorecer el desarrollo de la alfabetización visual en la etapa infantil. A su vez, se puede concluir que se han cumplido los objetivos específicos, puesto que se ha reflexionado sobre los diferentes recursos del álbum ilustrado vinculados a potenciar dicha alfabetización visual, se ha indagado en diferentes propuestas de la literatura infantil contemporánea para favorecer el diseño de un álbum aplicable en el aula y se ha generado un material que ofrece la oportunidad de otorgar diferentes significados a una misma imagen y establecer relaciones formales con el mundo real.

Estos resultados evidencian, tal y como se plantea en el marco teórico, que incorporar álbumes ilustrados a la práctica docente en infantil favorece el acceso a la cultura visual y generar diálogos y establecer significados a partir de las imágenes. En el caso concreto de este trabajo, a partir de la asociación formal entre figuras geométricas básicas y colores con el mundo real y la cotidianidad. Esto ha sido posible gracias a la base teórica y a la búsqueda y análisis de antecedentes conceptuales, compositivos y narrativos, que han permitido el diseño y creación de un álbum ilustrado que supone una herramienta para estimular el lenguaje visual en la etapa infantil. De esta forma, se corrobora el potencial de la asociación triangular que se proponía en la hipótesis inicial de este trabajo, esto es, aprovechar y combinar tres características relevantes del álbum ilustrado contemporáneo, su papel como alfabetizador visual, su carácter interactivo y su voluntad metaficcional, para favorecer el lenguaje visual.

De aquí se puede deducir el valor didáctico del objeto creado, que además de trabajar la alfabetización visual y fomentar el acceso al mundo cultural, supone una experiencia y un reto para favorecer el crecimiento cognitivo, emocional, estético e intelectual en un público infantil capaz de otorgar significados, reflexionar, establecer un vínculo con las obras y emocionarse al pasar la página.

En relación a las implicaciones prácticas como futuro profesional de la docencia, el desarrollo de este TFG brinda la oportunidad de contar con una herramienta didáctica propia y a su vez, propicia el interés y la confianza a la hora de generar materiales propios para abordar diferentes áreas del conocimiento. Esto contribuye de manera decisiva a completar el perfil profesional como futuro docente y ha sido posible no solo al desarrollo del TFG y el

acompañamiento de la tutora, sino a la puesta en práctica de conocimientos y habilidades adquiridas durante el grado (en especial, en las asignaturas relacionadas con la cultura visual, la competencia lingüística y la literatura infantil). Todo ello supone tomar conciencia y confianza a la hora de confeccionar dichos materiales didácticos propios y pone en valor el proceso de aprendizaje de estos cuatro años de grado en Educación Infantil.

4.1. Propuestas para futuras líneas de trabajo

Este trabajo de innovación universitaria, por supuesto, no dispone de todas las piezas para abordar un tema amplio y complejo como es la alfabetización visual en una sociedad dominada por la imagen. Frente a esto se pueden mencionar ciertas limitaciones del trabajo, como es la falta de más intervenciones para poner en práctica el objeto de creación. Si bien es cierto que el énfasis del trabajo no es desarrollar intervenciones, poder probar el cuento en un número considerable de aulas ayudaría a reflexionar y ampliar los resultados del álbum y a realizar posibles mejoras. En este sentido, sería conveniente realizar dichas intervenciones con grupos de diferentes edades (cuatro, cinco y seis años) y entornos (urbano y rural). De hecho, en esta línea se podría desarrollar una comparativa en torno al acceso al mundo visual en relación a la edad y el contexto.

Así mismo, aunque no ha sido objeto de investigación de este TFG, cabe resaltar que la lectura de álbumes puede generar algún tipo de mensaje para las niñas y niños (Durán, 2009). De hecho, durante la búsqueda de antecedentes se identifican varios mensajes en las obras. Por ejemplo, en *El problema* se expresa la idea de que el error es una oportunidad para el aprendizaje; y en *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* se descubre la importancia de aceptar al diferente. De esta forma, para futuras creaciones se puede prestar atención a este tipo de mensajes para trascender la codificación visual. En este caso, aunque de manera sutil, se puede encontrar en *El cuento que te lee la mente* un mensaje relacionado con aprovechar los fracasos, ya que el álbum convierte su fracaso en un éxito. Al poner en duda su propia condición de adivinar la mente logra adivinarla, es decir, triunfa cuando reconoce su fracaso, acierta cuando falla. Desde luego, habría que investigar hasta qué punto este mensaje es accesible para el público infantil, no obstante, se ofrece la oportunidad de acceder a él y queda la impronta de la picaresca del cuento.

Así mismo, cabe destacar que durante el proceso de prototipado, surge la idea de complejizar lo ya presentado por *El cuento que te lee la mente*, lo que da lugar a otros dos posibles álbumes. Un segundo álbum donde las asociaciones formales trasciendan los arquetipos y estereotipos (un globo puede ser cuadrado) y un tercer álbum que juegue con las perspectivas, donde el objeto se entiende cuando el punto de vista cambia de lugar (un círculo amarillo

puede ser un plátano cortado por la mitad) (ver anexo 21). De esta forma, otra propuesta para futuras líneas de trabajo sería desarrollar estos álbumes y confeccionar una especie de trilogía o serie de libros presentados en orden de dificultad y dirigidos a profundizar en el desarrollo de la alfabetización visual y fomentar la imaginación.

6. Bibliografía

- Acaso, María. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acaso, María. y Megías, Clara. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Amo, José. Manuel. (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde que crees que vas y quién te crees* de Benjamín Prado. *Revista OCNOS*, 6, 21-34. <https://n9.cl/kh8o8>
- Amo, José. Manuel. y Ruíz, María del Mar. (2010). Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka. En Antonio Mendoza y Celia Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (p. 57-68). Horsori. <https://n9.cl/vxn9b>
- Arizpe, Evelyn. y Styles, Morag. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, Rudolf. (1998). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Avgerinou, Maria. y Ericson, John. (1997). A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Education Technology*, 28 (4), 280-291. <https://n9.cl/1rt25>
- Bader, Barbara. (1976). *American Picturebooks: from Noah's Ark to the Beast within*. Macmillan.
- Ballester, Josep. e Ibarra, Noèlia. (2013). Edad Lectora. En Eloy Martos y Mar Campos (Coord.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 194-196). Red Internacional de Universidades Lectoras y Santillana. <https://n9.cl/0axi8>
- Bortolussi, Marisa. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bosch, Emma. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?. *Revista OCNOS*, 8, 75-88. <https://n9.cl/30jev>
- Cerrillo, Pedro. César., Larrañaga, Elisa. y Yubero, Santiago. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro. César. (2016). *El lector literario*. Fondo de cultura económica.
- Colomer, Teresa. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Consejo, Elena. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Revista OCNOS* 7, 111-112. <https://n9.cl/kijey>
- Consejo, Elena. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 10, 1-17. <https://n9.cl/wixo5>
- Cuadros, Roberto. (2016). Multimodalidad en la literatura infantil: Los libros ilustrados en la era de internet. En Alejandro Gómez (Coord.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital* (p. 157-170). Síntesis. <https://n9.cl/wmhz>
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 142, 15-01-2016).
- Díaz Armas, Jesús. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) educar*, 13, 43-57. <https://n9.cl/g19fo>
- Dondís, Donis. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili. Primera edición: 1973.
- Durán, Teresa. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Felten, Peter. (2008). Visual Literacy. *Change The Magazine of Higher Learning*, 40 (6), 60-64. <https://n9.cl/tglqz>

- González, Mercy. Maribel. y Villa, Jessica. Julyana. (2021). Iniciación lectora: los sentidos y la virtualidad. *Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 16, 10 - 17. <https://n9.cl/vbgu>
- Hutcheon, Linda. (2013). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Wilfrid Laurier University Press.
- Kristeva, Julia. (2002). *Semiótica I*. Fundamentos. Primera edición: 1978.
- Lluch, Gemma. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/6ck77>
- López, Amando. y Jerez, Isabel. (2013). Alfabetización visual. En Eloy Martos y Mar Campos (Coord.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 38-40). Red Internacional de Universidades Lectoras y Santillana. <https://n9.cl/0axi8>
- Mackey, Margaret. (2002). *Literacies Across Media: Playing the Text*. Routledge.
- Martorell, María. (1989). Babar y su autor. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 5 (2), 48-49. <https://n9.cl/r7kh5j>
- Mociño-González, Isabel. (2020). Lecturas de un artefacto: el teatro de papel de Rébecca Dautremet. *Fronteiraz. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, 24, 24-39. <https://n9.cl/wuspj>
- Montesdeoca, Cristina. Paola. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Central del Ecuador]. <https://n9.cl/sc4vf>
- Nikolajeva, Maria. y Scott, Carole. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Pérez, Mercedes., Aparicio, Yannelys. y García, Óscar. (2021). Múltiples usos de la metodología CLIL Y Neuroeducación a través del álbum ilustrado para alumnos de infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, 135-153. <https://n9.cl/wvp9o>
- Prats, Margarita. y Díaz-Plaja, Ana. (1998). Literatura infantil y juvenil. En Antonio Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 191-214). Horsori.
- Salisbury, Martín. y Styles, Morag. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sendak, Maurice. (1990). *Caldecott & Co.: Notes on Books and Pictures*. Noonday Pr.
- Silva-Díaz, María. Cecilia. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://n9.cl/xh08i>
- Silva-Díaz, María. Cecilia. (2005b). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficticiales*. Banco del Libro.
- Sipe, Lawrence. (2007). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Van der Linden, Sophie. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Vouillamoz, Núria. (2021). Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En Bruno Echauri y Julia Ori (Ed.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada. Vol.2. Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (p. 146-157). Sociedad Española de Literatura General y Comparada. <https://n9.cl/zpi5>
- Zaparaín, Fernando. y González, Luis. Daniel. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zavala, Lauro. (2005). *Ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Álbumes ilustrados y Literatura Infantil

- Altés, Marta. (2010). *¡No!*. Thule.
- Banyai, Istvan. (1990). *Zoom*. Fondo de Cultura Económica.
- Bastien, Emmanuelle. (2016). *Me gusta*. Tramuntana.
- Byrne, Richard. (2014). *¡Este álbum se ha comido a mi perro!*. Bruño.
- Byrne, Richard. (2017). *¡Este no es nuestro cuento!*. Bruño.

- Chmielewska, Iwona. (2017). *El problema*. mtm editores.
- Coppo, Marianna. (2018). *Istorio bat*. Kalandraka y Pamiela Etxea.
- Coppo, Marianna. (2019). *Petra*. Editorial Juventud.
- Digón, Consuelo. y Martín, Cintia. (2020). *Tres historias cortas*. Ediciones Tralari.
- Félix, Lucie. (2015). *Hartu eta Eman*. Ttarttalo.
- Hutchins, Pat. (2010). *Loreren ibilaldia*. Kalandraka eta Pamiela Etxea.
- Klassen, Jon. (2012). *Yo quiero mi gorro*. Editorial Milrazones.
- Lehman, Barbara. (2013). *El libro rojo*. Libros del Zorro Rojo.
- Lionni, Leo. (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Kalandraka. Primera edición 1959.
- Matoso, Madalena. (2016). *El libro que hace clap*. Fulgencio Pimentel e hijos.
- McKee, David. (2019). *Orain ez, Beñat*. Kalandraka eta Pamiela Etxea. Primera edición: 1980.
- Negrescolor, Joan. (2019). *La ciudad de los animales*. Zahorí Books.
- Peña, Miriam., Sánchez, Eneritz., Fernández, Irene. y Eibar, Eider. (2018). *Non dago Txirlo?*. Denonartean.
- Pin, Isabel. (2016). *El pequeño agujero*. Lóguez.
- Portis, Antoinette. (2017). *Ez da kaxa bat*. Kalandraka eta Pamiela Etxea.
- Ramadier, Cédric., y Bourgeau, Vincent. (2015). *¡Qué viene el lobo!*. Lóguez.
- Ramadier, Cédric., y Bourgeau, Vincent. (2016). *El libro que duerme*. Lóguez.
- Ramadier, Cédric., y Bourgeau, Vincent. (2017). *El libro enfadado*. Lóguez.
- Ramadier, Cédric. y Bourgeau, Vincent. (2018). *Abre bien los ojos*. Lóguez.
- Rueda, Claudia. (2009). *Formas*. Océano Travesía.
- Ruillier, Jérôme. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Sáez-Castán, Javier. y Marsol, Manuel. (2019). *Museum*. Fulgencio Pimentel e hijos.
- Scieszka, Jon. y Smith, Lane. (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Thule.
- Smith, Lane. (2010). *¡Es un libro!*. Océano Travesía.
- Tullet, Hervé. (2012). *Liburu bat*. ttarttalo.
- Tullet, Hervé. (2017). *Sin título*. Kókinos.