
Villar, R. (Junio, 2022). "El cuento que te lee la mente. Alfabetización visual, interactividad y metaficción: un reclamo literario en la infancia". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 189 – 224.

Título: *El cuento que te lee la mente. Alfabetización visual, interactividad y metaficción: un reclamo literario en la infancia*

Resumen: En un mundo cada vez más visual, la formación de personas lectoras tiene un nuevo reto: responder a la necesidad de alfabetizar la mirada desde edades tempranas para favorecer el acceso al mundo visual, cultural y literario. Esta alfabetización visual supone comprender y comunicarse a través de mensajes visuales y es necesaria para que el público infantil pueda afrontar la cantidad y complejidad de imágenes que dominan la sociedad actual. Este trabajo presenta la creación de un álbum que sirva para favorecer dicha alfabetización visual en la Educación Infantil. Para ello, se plantea la unión del siguiente trinomio: el papel como alfabetizador visual, el carácter interactivo y la voluntad metaficcional del álbum contemporáneo. El tipo de estudio planteado se basa en la búsqueda y análisis de antecedentes conceptuales, estéticos y narrativos que constituyen la base para el diseño y creación del álbum: *El cuento que te lee la mente*. Los resultados y puesta en práctica evidencian cómo este álbum permite las asociaciones formales con objetos del mundo real. Las conclusiones ponen en valor el álbum elaborado y la unión del trinomio planteado como recurso en la etapa infantil para favorecer la alfabetización visual y la formación de nuevas personas lectoras.

Palabras clave: Educación Infantil, álbum, alfabetización visual, interactividad, metaficción.

Title: *The story that reads your mind. Visual literacy, interactivity and metafiction: a literary appeal in childhood*

Abstract: *In an increasingly visual world, the training of readers faces a new challenge: to respond to the need to teach visual literacy from an early age in order to promote access to the visual, cultural and literary world. This visual literacy involves understanding and communicating through visual messages and is necessary for children to be able to cope with the quantity and complexity of images that dominate today's society. This work presents the creation of an illustrated album that serves to promote this visual literacy in early childhood education. To this end, the following trinomial is proposed: the role as a literacy educator, the interactive nature and the metafictional nature of the contemporary illustrated album. The method used is based on the search for and analysis of conceptual, aesthetic and narrative backgrounds that serve as the basis for the design and creation of the album: The story that reads your mind. The results and implementation show how this album allows formal associations with the real world. The conclusions highlight the value of the album created and the union of the proposed trinomial as a resource in the infant stage to promote visual literacy and the formation of new readers.*

Keywords: *Early Childhood Education, picture book, visual literacy, interactivity, metafiction.*

El cuento que te lee la mente. Alfabetización visual, interactividad y metaficción: un reclamo literario en la infancia

Roberto Villar¹

Introducción

La llegada de internet y las redes sociales ha supuesto un nuevo orden visual marcado por la cantidad considerable de imágenes, su disponibilidad y la facilidad con las que se transmiten; por la influencia de las mismas en la conducta humana y un nuevo paradigma, donde las personas no solo consumimos imágenes, sino que las producimos cotidianamente: fotografías, cartelera, montajes, memes, *selfies*, publicidad, promoción, etc. (Acaso y Megías, 2017). De este modo, los mundos visuales no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos. Solo en el ámbito publicitario, una persona recibe entre 3.000 y 5.000 mensajes visuales al día (Quezada, Ballesteros, Guerrero y Santamaría, 2018).

De esta forma, resulta necesario comprender las imágenes para desenvolverse en las diferentes esferas vitales (López y Jerez, 2013). Una realidad extensible al público infantil, quien no puede escapar a estos estímulos y tiene que otorgar significado a todo tipo de productos visuales (series de animación, dibujos animados, televisión, literatura, publicidad, cartelera, señalética, etc.), de manera que, al igual que se aprende a leer y escribir códigos escritos, es necesario aprender a leer y producir códigos visuales (López y Jerez, 2013; Fittipaldi y Real, 2020). Esto implica prestar atención a la alfabetización visual, es decir, la capacidad de distinguir, otorgar significado y comunicarse a través de símbolos visuales (Avgerinou y Ericson, 1997); en un proceso que dura toda la vida, ya que se aprenden nuevas y

¹ Maestro de Educación Infantil y psicomotricista en Práctica Psicomotriz Aucouturier diseña *El cuento que te lee la mente* para trabajar la alfabetización visual en la etapa infantil. Además, es cofundador del estudio de video creativo Curruscu, un estudio dedicado a proyectos audiovisuales integrales de carácter social. Estos proyectos combinan diferentes técnicas de animación, diseño y video documental y abordan temas como el acceso a la Educación, la defensa de los derechos humanos, la lucha por la igualdad de género, el consumo responsable y el desarrollo sostenible, entre otros. robertovillarbilbao@gmail.com

más sofisticadas formas de analizar y utilizar imágenes (Felten, 2008), lo que va a determinar la capacidad de comunicarnos de manera efectiva a través de la imagen (López y Jerez, 2013).

Atendiendo a esta realidad es pertinente reflexionar sobre qué papel juega la literatura infantil en la formación de nuevos lectores visuales. En concreto, el presente trabajo pone el interés en el álbum contemporáneo y su potencial en el desarrollo de la alfabetización visual. Por un lado, el álbum se presenta como un facilitador de la comprensión lectora que aprovecha el interés y la predisposición del alumnado infantil hacia las imágenes (Amo, 2010). Así, se destaca la importancia del álbum como primera lectura en la infancia, donde las ilustraciones facilitan el proceso de lecto-escritura (Díaz Armas, 2008) y la comprensión del juego simultáneo entre imagen y texto (Bader, 1976). De hecho, cabe entender el álbum como objeto artístico y paradigma de la literatura en la infancia que constituye una experiencia para el público infantil (Bader, 1976) y proporciona una ventana para contemplar diferentes contextos sociales, culturales e históricos y explorar el mundo (Vouillamoz, 2021); y a la vez, como medio para integrar a las niñas y niños en la cultura visual y favorecer que interpreten, relacionen y valoren el material visual al que acceden en la vida cotidiana: películas, animación infantil, juegos de ordenador, televisión, publicidad, etc. (Montesdeoca, 2017).

Por otro lado, la propia evolución del álbum ha permitido elaborar una concepción cada vez más performática y experimental del objeto (Mociño-González, 2020), donde la organización libre de texto, imagen y soporte da lugar a gran diversidad de creaciones y significados (Van der Linden, 2015). Para Durán (2009) el álbum 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. Esto ha dado lugar a un nuevo paradigma: el libro como objeto (Consejo, 2011) que sobrevive a la era digital (Salisbury y Styles, 2012). De hecho, frente a libros digitales y dispositivos electrónicos, lejos de desaparecer, el álbum vive un momento de plenitud (Durán, 2009), ya que es capaz de abordar cualquier temática (Colomer, 2010), de mezclar lenguajes de diferentes expresiones artísticas (Mociño-González, 2020), de acoger la experimentación formal y semántica (Consejo, 2014), de innovar y transgredir en

el uso de materiales y diseño (Consejo, 2011) y en definitiva, supone una experiencia física y estética que no puede trasladarse a la pantalla (Salisbury y Styles, 2012).

De entre todos los rasgos y posibilidades del álbum contemporáneo, este trabajo pone el foco en tres: su potencial como alfabetizador visual, su carácter interactivo y lúdico y su voluntad metaficcional. En esta línea, formulamos la siguiente hipótesis: si se aprovecha el potencial alfabetizador del álbum contemporáneo junto con su carácter interactivo y metaficcional, se logra además de una creación literaria un recurso didáctico en el aula infantil para favorecer la alfabetización visual. Por consiguiente, establecemos como objetivo general: diseñar y elaborar un álbum interactivo y metaficcional para favorecer el desarrollo del lenguaje visual en la etapa infantil.

En cuanto a las fases de la investigación, en la primera se analiza un cuerpo de 35 álbumes contemporáneos en busca de antecedentes conceptuales, estéticos y narrativos que sirvan para diseñar el álbum. En una segunda fase se diseña y crea el álbum: *El cuento que te lee la mente*. En una tercera fase se pone en práctica dicho álbum y se recogen los resultados, donde se evidencia que aunar estas tres características rompe con la idea de persona receptora pasiva y coloca al público infantil como protagonista y generador de discursos y asociaciones formales con el mundo real, cultural y literario. Por último, en las conclusiones destacamos el papel del álbum en la formación de personas lectoras, ponemos en valor el objeto creado y el trinomio planteado que evidencia cómo la alfabetización visual se puede nutrir de la noción de interacción y metaficción del álbum contemporáneo.

El papel del álbum como alfabetizador visual

Como se ha mencionado, el álbum 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 que implica para el público infantil.

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

dar sentido a este vacío entre imagen y palabra es complejo y, aun así, las niñas y niños se embarcan en esta tarea, cuando el álbum llama su atención. Según Lluch (2009), este reto de explorar las imágenes y desentrañar su significado 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, a quien le corresponde 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 mostrándole otras realidades factibles. Esto es posible gracias a que la ilustración es un lenguaje capaz de 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, combinan o muestran simultáneamente dos ideas contrapuestas (Nikolajeva y Scott, 2006).

En segundo lugar, Vouillamoz (2021) recoge que en muchos casos el alumnado 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 y de lo que esta considera publicable para el público infantil 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 gran calado social como la violencia, el *bullying*, las 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 público 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 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 su competencia en lectoescritura. Por su parte, Arizpe y Styles (2004) resaltan el anhelo de implicarse en los retos que suscita el álbum, la emoción y el disfrute de un público, que con el tiempo olvida las palabras, pero recuerda las imágenes.

Además de establecer relaciones entre imagen-palabra, el público infantil realiza otras acciones para leer un álbum, como son por ejemplo: examinar el color y sus tonalidades en busca de significado (por ejemplo, el negro está relacionado con la oscuridad, el miedo, los funerales², etc.); entender las posturas corporales de los personajes (distinguir intenciones; posturas alegres, tristes, etc.); analizar elementos paratextuales como portadas y guardas; y leer metáforas visuales interpretando la simbología visual, como por ejemplo, objetos que representan a personajes (Arizpe y Styles, 2004).

El carácter interactivo y lúdico

Otro de los rasgos del álbum contemporáneo que se tiene en cuenta, y que según Durán (2009) es representativo de la posmodernidad, es su carácter interactivo y lúdico. 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 adulta) a desarrollar una literatura infantil específica que tiene en cuenta las características de la infancia y concibe a niñas y niños como protagonistas 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, el esfuerzo del álbum por sobresalir en la era digital, ofrecer

² 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 para esta función (Acaso, 2006).

diversas opciones y dialogar en ocasiones 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, 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 la identificación de imágenes; la aparición de elementos que estimulan sentidos como el tacto, el oído o el olfato (libros con texturas, sonidos y perfumes); 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 relieve³; la invitación a pintar y borrar con agua, trasladar pegatinas, descubrir mensajes ocultos o manipular elementos magnéticos; el troquelado de hojas del 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 la obra, esta invitación a jugar con el álbum, uno de los factores que favorece su supervivencia en la era digital (Cuadros, 2016).

La voluntad metaficcional

La tercera y última característica relevante para este trabajo es la predisposición del álbum 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 metaficcionales existen desde el

³ 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).

origen del género novelístico⁴ (Amo, 2010), comparado con momentos anteriores, la literatura posmoderna desarrolla de manera notable la metaficción (Silva-Díaz, 2005b).

Así, la metaficción se puede entender como una ficción autorreferencial que, de manera autoconsciente, expone su naturaleza de artefacto para suscitar dudas sobre la relación entre la realidad y la ficción (Silva-Díaz, 2005a). De esta forma, el texto metaficcional establece un juego entre ambos planos, donde aprovecha para hablar de sí mismo y pretende que la persona lectora se involucre en la obra (Zavala, 2005). De hecho, los textos metaficcionales 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” (Silva-Díaz, 2005b, p. 9) en la persona lectora, al tiempo que se le invita a construir la obra. Igualmente, el personaje protagonista vive dentro del libro y se convierte en organizador del relato (Silva-Díaz, 2005a). Este personaje es consciente de su naturaleza ficticia y simula una ruptura de los límites para establecer una conversación y cuestionar a las personas lectoras y autoras (Silva-Díaz, 2005b). Para Amo (2010) una vez que la voz narradora o personaje irrumpen 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. Estas referencias en ocasiones son relatos de la literatura infantil tradicional: *Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*, etc. (Kristeva, 2002).

Teniendo en cuenta que la metaficción compromete a las personas lectoras a

⁴ Un ejemplo de ello es *Don Quijote de la Mancha*, donde hay un juego de narradores y autores ficticios, existe autoconciencia por parte de los personajes protagonistas de su propia identidad ficticia y se parodia abiertamente los libros de caballerías (Amo, 2010).

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 metaficticiales como los que pueden presentar algunos álbumes. 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 las de un texto convencional (Sipe, 2007).

Otros aspectos a tener en cuenta

Por último, cabe destacar que a pesar de que el público infantil muestra preferencia por las imágenes (Salisbury y Styles, 2012) y presenta habilidad para “leerlas” de manera natural (Montesdeoca, 2017), se precisa de la mediación adulta para aprovechar el potencial didáctico de las imágenes (Durán, 2009). Para ello, va a ser necesario orientar, realizar preguntas y ofrecer ciertas explicaciones sobre las imágenes (Durán, 2009), especialmente, a partir de los cuatro y cinco años (Van der Linden, 2015). Esto se debe a que el alumnado infantil, por un lado, se encuentra en formación lectora y por otro, tal y como recoge Piaget, presenta unas características psicoevolutivas concretas (egocentrismo, irreversibilidad, atención a la apariencia, centración) que dificultan el pensamiento abstracto, la atención a varios aspectos y rasgos de la imagen simultáneamente, la interpretación de las narrativas de manera global, la comprensión plena de las relaciones entre causa y efecto, etc. (Flavell, 1982).

Así mismo, se destaca la sensibilidad en la infancia hacia los arquetipos visuales: determinadas imágenes que sirven como prototipo o referente incuestionable de algo (por ejemplo, la representación clásica de una casa a través de un cuadrado y un triángulo); y a su vez, se resalta el uso de figuras geométricas básicas para representar la realidad: círculo, triángulo, cuadrado y rectángulo. Entre ellas destaca el círculo, que en el ámbito infantil es una de las primeras formas organizadas 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).

Metodología

Hipótesis y objetivos

Recordemos que la finalidad del trabajo es elaborar un álbum interactivo y metaficcional para favorecer el lenguaje visual en la etapa infantil, y que para ello, partimos de la hipótesis de que aunar lo interactivo y metaficcional con el potencial alfabetizador del álbum se traduce en una obra literaria que puede favorecer la alfabetización visual en el aula infantil. Así, se destina la creación del álbum al segundo ciclo de Educación Infantil, en especial, a las aulas de cuatro y cinco años. En estas edades, como se ha mencionado, los álbumes suponen una herramienta pedagógica clave de cara a la comprensión de mensajes visuales, la iniciación en la lectoescritura, el fomento de la capacidad lectora y el gusto por la literatura, aprovechando la predilección en la infancia por el álbum y la lectura de imágenes citada (Durán, 2009; Salisbury y Styles, 2012 y Montesdeoca, 2017). En esta línea, planteamos el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo (ver tabla 1).

Estrategias metodológicas

Respecto a la metodología, los instrumentos utilizados son: por un lado, una revisión bibliográfica de referentes vinculados al tema; y por otro lado, el diseño, prototipado y pruebas gráficas de *El cuento que te lee la mente*. De esta forma, se realiza inicialmente una búsqueda bibliográfica para obtener los antecedentes conceptuales, estéticos y narrativos que sirvan de base para la creación del álbum. Así, se presenta una serie de reflexiones derivadas del análisis de 35 álbumes contemporáneos (2004-2020). Uno de los criterios de selección ha sido recoger álbumes actuales y editados en el s. XXI. La mayoría de estos álbumes (a excepción de cuatro⁵) han sido publicados originalmente a partir del año 2004 y todo el corpus puede encontrarse en catálogos vigentes. Otro de los criterios ha sido que dichas obras guardaran algún tipo de relación con al menos uno de los aspectos del trinomio planteado (el papel del álbum como alfabetizador visual, el potencial

⁵ Si bien *Little Blue and Little Yellow* (1959), *Rosie's walk* (1967), *Now no, Bernard* (1980) y *Zoom* (1990) son obras del s. XX su influencia y la relación con las características del álbum contemporáneo han permitido su reedición y su presencia en los catálogos actuales (Salisbury y Styles, 2012), por esta razón y por su vinculación con el tema y el aporte que suponen forman parte del corpus de 35 álbumes.

interactivo y lúdico y la voluntad metaficcional) o que pudieran suponer algún aporte como referentes conceptuales, gráficos o narrativos.

Por su parte, el análisis de estas obras se basa en criterios como: la vinculación con lo cotidiano o atribución de significados a partir de la asociación formal (para comprobar el papel del álbum como alfabetizador visual); la aparición de elementos que estimulan los sentidos o interacción directa con el libro (relacionado con el carácter interactivo y lúdico); la referencia del libro a sí mismo o la irrupción de la voz narrativa en la superficie textual (para constatar la metaficción); el uso de los elementos que componen la imagen como el contraste y color, contorno y forma, escala, espacio y volumen (para observar los aspectos estéticos); el empleo de un orden cronológico lineal o la repetición de estructuras (para valorar los aspectos narrativos). Estos y otros criterios (que veremos a seguidamente) se fundamentan en estudios previos (Mackey, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Zavala, 2005; Silva-Díaz, 2005a; Acaso, 2006; Díaz Armas, 2008; Durán, 2009; Lluch, 2009; Amo, 2010; Consejo, 2011; Salisbury y Styles, 2012; Cuadros, 2016; Dondis, 2017; Montesdeoca, 2017; Acaso y Megías, 2017; Mociño-González, 2020; González y Villa, 2021 y Vouillamoz, 2021).

Así, tras el desarrollo de dicho análisis y en base a las reflexiones obtenidas se diseña el álbum: *El cuento que te lee la mente*, que pretende recoger y evidenciar las bondades de aunar las características del trinomio planteado. Dicho diseño y elaboración es abordado por el autor, quien además adopta una función de mediación durante la puesta en práctica del álbum en un contexto educativo real. A su vez, clasificamos el trabajo en tres fases que desarrollaremos a continuación.

Fases del trabajo

Fase 1: Búsqueda de antecedentes

Esta primera fase se divide a su vez en tres apartados: en primer lugar, la búsqueda y análisis de antecedentes conceptuales relacionados con el trinomio planteado, donde se analizan 15 obras. En segundo lugar, los antecedentes estéticos: gráficos y compositivos, donde se analizan 10 álbumes significativos. Y, en tercer lugar, los antecedentes narrativos, donde se analizan 10 obras. La razón de que no se analice el corpus de los 35 álbumes en todos los apartados se debe a que no todas las obras tienen relación con todos los apartados específicos. Por ejemplo, *El problema de*

Iwona Chmielewska (2017) presenta un potencial considerable a la hora de realizar asociaciones formales, puesto que vincula un triángulo de color pastel (la marca que ha dejado el calor de la plancha sobre un mantel) con todo tipo de objetos (un búho, una pipa, un cohete, etc.); sin embargo, no presenta características interactivas o metaficcionales. De hecho, no se ha encontrado un álbum que presente simultáneamente características de las tres vertientes del trinomio plantado. Por esta razón, se reparte el análisis de las obras por apartados. Por su parte, las obras elegidas como referentes estéticos y narrativos, aunque en su mayoría no guarden relación con el trinomio planteado, presentan diversos aportes al álbum generado, como podremos observar en el análisis posterior.

Antecedentes conceptuales

a. Alfabetización visual

Se presentan y analizan estas cinco obras: *El problema* de Iwona Chmielewska (2017), *Petra* de Marianna Coppo (2019), *No es una caja* 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; y Vouillamoz, 2021) (Ver tabla 2).

b. Interactivo y lúdico

Se recogen y analizan estas cinco obras: *¿Dónde está Bolo?* de Miriam Peña et al. (2018), *Un libro* de Hervé Tullet (2011), *El libro que hace clap* de Madalena Matoso (2016), *¡Que 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) (Ver tabla 3).

c. Metaficción

Se reúnen y analizan 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), *Una historia* de Marianna Coppo (2020) 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, el tratamiento estético que apoya la presencia o carácter de la obra, las referencias intertextuales (a obras clásicas), la implicación de la persona lectora, la voz narrativa que irrumpe en la superficie textual y la voluntad de producir perplejidad (cuestionar la realidad) (Silva-Díaz, 2005a; Zavala, 2005; Amo, 2010; Salisbury y Styles, 2012) (Ver tabla 4).

Antecedentes estéticos

A la hora de buscar y analizar los álbumes se tienen en cuenta los elementos que componen la imagen propuestos por Acaso (2006), Duran (2009) y Dondis (2017) 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; Montesdeoca, 2017; Acaso y Megías, 2017). De esta forma, se recogen 10 álbumes y se atienden y analizan aspectos gráficos y compositivos relevantes y significativos para el diseño del álbum. 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), *Tomar y dar* de Lucie Félix (2016), *La ciudad de los animales* de Joan Negrescolor (2019), *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni⁶ (2005), *Zoom* de Istvan Banyai (2018), *El pequeño agujero* de Isabel Pin (2016), *Un libro* de Hervé Tullet (2011) y *El libro que hace clap* de Madalena Matoso (2016) (Ver tabla 5).

Antecedentes narrativos

En relación a la narrativa, aunque el énfasis de este trabajo está puesto en el carácter

⁶ *Pequeño azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni es un clásico y un referente de la historia del álbum, publicado originalmente en 1959 (Salisbury y Styles, 2012).

visual del álbum que de por sí ya tiene una clara función narrativa, diseñar un álbum exige reflexionar sobre el texto que acompaña o no a la imagen. En este caso, y una vez decidida la presencia de texto para acompañar y construir la narrativa junto a las imágenes, 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), *El paseo de Rosalía* de Pat Hutchins⁷ (2010), *Yo quiero mi gorro* de Jon Klassen (2012), *¡Este álbum se ha comido a mi perro!* de Richard Byrne (2014), *El libro que duerme* de Cédric Ramadier y Vincent Bourgeau (2016), *Este no es nuestro cuento* de Richard Byrne (2017), *El problema* de Iwona Chmielewska (2017), y *Ahora no, Bernardo* de David McKee (2013). 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 guion complemente a la ilustración y tenga una función de anclaje que ayude a desarrollar la narrativa. Esta función de anclaje consiste en reducir las posibilidades significativas de la imagen y guiar hacia el sentido que la persona autora ha elegido previamente; y que en algunos casos puede suscitar un malentendido premeditado de cara a explorar diferentes sentidos para la imagen (Van der Linden, 2015) (Ver tabla 6 y 7). Tras esto, se presentan las reflexiones derivadas de esta búsqueda y análisis bibliográfico de antecedentes.

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.

⁷ El año original de publicación es 1968 con el título *Rosie's Walk* (Salisbury y Styles, 2012).

- 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 u 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: la textura de lienzo simulando un cuadro en la portada de *Museum* (Sáez-Castán y Marsol, 2019).
- Tanto el carácter interactivo como el metaficcional precisan y favorecen la integración dentro de la historia o dinámica del álbum de la persona lectora, puesto que esta es interpelada de manera directa y tiene que dar una respuesta en la mayoría de casos.
- Se puede construir la narrativa de un álbum a partir de formas geométricas, ya que estas pueden transmitir mensajes.

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 escasa carga 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).

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.

Fase 2: diseño del álbum *El cuento que te lee la mente*

Este análisis de antecedentes y reflexiones obtenidas suponen el imaginario conceptual, visual y narrativo de *El cuento que te lee la mente* y permiten su creación. Ahora bien, ¿cómo funciona o cuál es la dinámica del álbum? El cuento se presenta y presume que es capaz de leer el pensamiento. Como la persona lectora no se cree esta proeza, el cuento decide demostrar sus poderes. Para ello, muestra la imagen de un círculo naranja sobre fondo blanco e invita a la persona lectora a pensar qué ve en esa imagen. En este caso, si bien las respuestas pueden ser variadas (de hecho, es precisamente lo que se busca), por la predilección y tendencia a la visión arquetípica de la realidad (Duran, 2009) el público infantil puede pensar que está ante una naranja, una pelota o un simple círculo naranja. Entonces, el álbum contesta: “Fácil. Estás pensando en la nariz de un muñeco de nieve” (Ver imagen 1 y 2).

Como no logra acertar y leernos el pensamiento, el cuento realiza varios intentos y, además, prueba con varios círculos de diferentes colores. En total, tres círculos distintos y 10 intentos fallidos. En estos intentos adivinatorios erróneos el álbum ofrece asociaciones formales inesperadas, pero posibles. Por ejemplo, vincula el círculo naranja sobre fondo blanco con la carroza de *Cenicienta* o con la idea de comerse un huevo frito (Ver imagen 3 y 4).

Además de esta dinámica de asociaciones formales (forma, color, contorno, etc.) que vertebra el cuento, encontramos otras referencias a los antecedentes y reflexiones mencionados anteriormente en relación a la alfabetización visual. Por ejemplo, vemos cómo, efectivamente, alterar el color de un mismo objeto altera su significado. Los tres juegos de adivinación parten exactamente del mismo círculo, sin embargo, al cambiar el color del propio círculo y el del fondo se altera por completo el significado del objeto y, por tanto, su asociación con el mundo real, tal y como se puede apreciar en la imagen 5, donde el mismo círculo puede ser una naranja, un tomate o el sol (Ver imagen 5).

Por supuesto, la elección de estas imágenes busca aprovechar esa sensibilidad en la infancia hacia los arquetipos visuales. 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). En esta línea, *El cuento que te lee la mente* parte de estos arquetipos: naranja, tomate y sol, para proponer asociaciones formales más profundas o menos evidentes. Así, el círculo rojo no es un tomate, sino el “botón del vestido de un elfo” y el círculo amarillo no es el sol, sino “una moneda dentro de la tripa de un pez”, “una pelota de tenis lanzada al aire”, “un limón flotando en una piscina” o “un pajarito sobre un río congelado” (Ver imagen 6, 7, 8, 9 y 10).

Así mismo, se presentan objetos cercanos y vinculados a la realidad o cotidiano infantil para favorecer las asociaciones con el mundo real. Ejemplo de esto son: el muñeco de nieve, la Cenicienta, el árbol de navidad o el huevo frito, entre otros (Ver imagen 11).

En relación al carácter interactivo y lúdico, veíamos que es representativo requerir la interacción de la persona lectora para que continúe el relato narrativo. Esto ocurre cuando *El cuento que te lee la mente* ve que sus poderes no están funcionando y le pide al público que le abran y le cierren los ojos, que le soplen a ver si está sucio o que le acaricien el lomo para relajarse y así poder adivinar realmente

lo que está pensando el público (Ver imagen 12).

Relativo a la voluntad metaficcional, vemos que es característico que la obra se referencie a sí misma y exponga de manera autoconsciente la naturaleza ficticia de la propia obra para cuestionar la realidad e involucrar a la persona lectora (Silva-Díaz, 2005a; Zavala, 2005; Amo, 2010). En el álbum encontramos esta autorreferencia metaficcional desde el propio título: *El cuento que te lee la mente* (donde se referencia a sí mismo) y desde el momento en que se presenta: “soy el cuento que te lee la mente”. Así, el cuento es un personaje más que sale a la superficie textual y es consciente de su naturaleza literaria (Ver imagen 13 y 14).

Otros elementos son, por un lado, la intertextualidad que vemos en este caso cuando se hace referencia a la obra clásica de la Cenicienta (Ver imagen 3 y 11) y por otro, que el libro aparezca dentro del libro. En *El cuento que te lee la mente* observamos esto en la escena donde nos pide que le rasquen el lomo y nos indica qué parte del libro es esta (Ver imagen 12).

En cuestiones relativas al diseño gráfico, compositivo y narrativo que la obra tiene en cuenta destacamos el uso y predilección por las figuras geométricas básicas (círculo, sobre todo, cuadrado, rectángulo y triángulo); la repetición de figuras, ya que se aprovechan y repiten la mayoría de figuras a lo largo de todo el relato; y la noción y utilización del *zoom*, es decir, el plano se amplía (o la cámara se aleja) para que conocer más sobre el contexto de la imagen y entenderla. Por ejemplo, primeramente se muestra lo que creemos que es un tomate, pero cuando se aleja el punto de vista y vemos el contexto, comprobamos que en realidad es el botón de un vestido. Esta estrategia está presente durante todo el cuento (Ver imagen 15 y 16).

Así mismo, en relación con la narrativa se opta por una estructura circular. El cuento empieza y acaba con unos ojos cerrados y los juegos de adivinación empiezan con la frase: “soy el cuento que te lee la mente” y se cierran con el cuento diciendo “sé que estás pensando eso, porque: soy el cuento que te lee la mente” (Ver imagen 17).

Fase 3: resultado y puesta en práctica

En relación a los resultados de la producción del cuento por un lado, se verifica la hipótesis inicial, ya que al vincular el carácter alfabetizador del álbum contemporáneo y su voluntad interactiva y metaficcional, se logra diseñar una

herramienta para favorecer la alfabetización visual en la etapa infantil. Es decir, la unión de estos tres aspectos permite activar el pensamiento y otorgar diferentes significados a una misma imagen. Por otro lado, se lleva a cabo una serie de intervenciones didácticas, ya que se considera necesario poner el álbum en relación con el público infantil y en práctica en contextos educativos reales. Para ello, se realiza una versión del álbum en euskara⁸ y se realizan tres intervenciones con tres grupos diferentes en la escuela pública del Casco Viejo de Bilbao, Mujika Eskola. Una primera intervención en el aula de cuatro años (que cuenta con 22 niñas y niños), una segunda durante una sesión de psicomotricidad con el grupo de cinco años (11 niñas y niños) y una tercera con el grupo de Segundo de Primaria (9 niñas y niños de 7 años), también durante una sesión de psicomotricidad.

Elegimos este centro por la proximidad y confianza con los grupos, ya que hemos trabajado con ellos en las prácticas y en Práctica Psicomotriz durante todo un curso, de manera que existe una relación de cercanía con el alumnado previa a la lectura del álbum. Igualmente, antes de presentar *El cuento que te lee la mente*, se ha compartido durante el curso escolar la lectura de otros libros, tanto en el aula ordinaria como en el aula de psicomotricidad, de forma que existen experiencias previas de intercambio entre la persona mediadora y dicho alumnado.

Así mismo, los tres grupos están en contacto con la literatura infantil en el ámbito escolar a través de la lectura de obras o la interacción con el rincón de literatura presente en las aulas; y a su vez, en el contexto familiar a través de una iniciativa de la escuela llamada *Asteko Ipuina* o cuento semanal⁹. De esta forma, los tres grupos presentan un hábito lector en proceso de consolidación, están acostumbrados y participan de un espacio literario de primera infancia, y se interesan por las historias e imágenes, escuchando de manera activa, realizando preguntas e hipótesis, contestando a las cuestiones que plantean las personas docentes, etc.

En cuanto a los datos obtenidos tras estas intervenciones, si bien el grupo de

⁸ El euskara es el idioma cooficial en la Comunidad Autónoma Vasca y lengua vehicular en la mayoría de centros de carácter público de esta comunidad.

⁹ Mediante *Asteko Ipuina* cada niña o niño se lleva un cuento a casa de manera semanal para leer con su familia. Esta iniciativa se puso en marcha para impulsar la lectura de cuentos en euskara en el ámbito familiar.

más edad (7 años) ha mostrado mayor comprensión que los otros (4 y 5 años), las interacciones y respuestas han sido similares en los tres casos. Esta información obtenida se clasifica en dos momentos clave: la que tiene lugar durante la lectura del álbum y aquella relacionada con la parte final del relato (a través del triángulo amarillo).

Durante la lectura

En primer lugar, en relación a los resultados durante la lectura se comprueba que el cuento es adecuado a partir de 4 años, consigue la participación e interacción con el objeto y esa interacción permite crear asociaciones formales vinculadas a la cultura visual. Es decir, primeramente, el público imagina y otorga un significado a la figura (en la mayoría de casos arquetípica o literal) y seguidamente, recibe las propuestas del álbum y establece un vínculo entre las figuras y el mundo real. Por ejemplo, el círculo amarillo sobre fondo azul es una moneda en el estómago de un pez (Ver imagen 7) o una pelota de tenis lanzada al aire (Ver imagen 8).

El triángulo final como generador de discursos

En segundo lugar, se presentan los resultados relacionados con la parte final del cuento, cuando se muestra un triángulo y se solicita la participación del público para averiguar en qué está pensando *El cuento que te lee la mente*. Es decir, en este momento se invierten los papeles: ya no es el cuento quien tiene que adivinar lo que piensa el público, sino el público quien tiene que leer la mente del cuento, esto es, imaginar qué puede ser esa figura final, otorgar significado a un triángulo amarillo sobre fondo azul. Esta propuesta supone una oportunidad para activar estas relaciones formales y también, una forma de comprobar los diversos referentes culturales y la capacidad de asociar las imágenes con el mundo real (Ver imagen 18).

Algunos de los posibles sentidos que el público infantil le da a esta figura son: “pirámide, tienda de campaña, nariz, cerradura, barba, arte, pico de un pájaro, pizza, Dorito, oreja, gorro de cumpleaños, puerta, etc.”. Estas respuestas, en efecto, corroboran que *El cuento que te lee la mente* logra situar y posicionar al público infantil frente al mundo y generar la producción de diversos sentidos. En esta figura final, el público participa otorgando todo tipo de significados a ese triángulo amarillo, activando así

el imaginario del bagaje cultural y las asociaciones formales, algunas más icónicas y otras más simbólicas. Al mismo tiempo, se destaca que todas las respuestas ofrecidas por el público son válidas, ya que al pasar la hoja se descubre que el cuento se ha quedado dormido, de manera que nunca se desvela en qué estaba pensando realmente, de lo que se deduce que todas las opciones anteriores podrían ser válidas. Lo importante no es entonces la respuesta, sino participar de ese juego de leer imágenes, otorgar significados y generar discursos.

Conclusiones

Los álbumes suponen una herramienta pedagógica clave para la comprensión de mensajes visuales, la iniciación en la lectoescritura y la socialización de un público infantil que muestra interés, capacidad cognitiva y emotiva y, a su vez, predilección por el álbum y la lectura de imágenes. De esta forma, suponen un instrumento potente para el desarrollo de la alfabetización visual y para la creación de hábitos lectores en el público infantil. En concreto, el aporte de este trabajo es la propuesta de combinar el papel alfabetizador del álbum con su carácter interactivo y su voluntad metaficcional para potenciar la alfabetización visual, gracias al atractivo e interés que suscita dicho trinomio en el público infantil.

En este sentido, *El cuento que te lee la mente* supone la materialización de esta propuesta y recoge las bondades de vincular las nociones de interactividad y metaficción con la alfabetización visual. 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 propios de las redes sociales, la televisión, el cine, la publicidad, los videojuegos, etc. De esta forma, se verifica la hipótesis y se logra el objetivo principal propuesto: elaborar un álbum interactivo y metaficcional que favorezca el desarrollo del lenguaje visual en la infancia y, con ello, contribuir a la construcción de una ciudadanía visualmente alfabetizada.

De esta forma, se pone en valor la unión del trinomio planteado y a su vez, en primer lugar, se evidencia que incorporar álbumes a la práctica docente favorece el acceso a la cultura visual, ayuda a generar diálogos y a establecer significados a partir de las imágenes. En segundo lugar, se destaca el valor didáctico del objeto creado que, además de promover la alfabetización visual, facilita el crecimiento cognitivo, emocional y estético en el público infantil. Esto se logra gracias a la combinación del carácter alfabetizador, la interactividad y la metaficción, que actúan como reclamo del público infantil y van más allá del simple hecho de consumir literatura, ya que invitan al público a participar, interactuar y generar pensamiento abstracto. En tercer lugar, se subraya el aporte del álbum y el desarrollo de la alfabetización visual en la formación de nuevas personas lectoras, puesto que se aprovecha la predilección por las imágenes del público infantil para acercar el texto escrito, para establecer relaciones entre las imágenes y el texto y para estimular el acercamiento a la literatura. Todo esto es clave en la infancia, dado que es el mejor rango de edad para crear hábitos de lectura perdurables en el tiempo, y a su vez, sensibilidad y actitud crítica frente al mundo visual y cultural.

Tablas y figuras

Objetivo general	- Diseñar y crear un álbum 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 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 que pueda a su vez, favorecer la alfabetización visual. Generar un material que ofrezca la oportunidad de otorgar diferentes significados a una misma imagen y de establecer relaciones formales con el mundo real. Esto es, vincular colores, formas, texturas, etcétera, a objetos de la vida cotidiana del alumnado.

Tabla 1. Objetivo general y objetivos específicos del trabajo.

Criterios	<i>El problema</i>	<i>Petra</i>	<i>No es una caja</i>	<i>El pequeño agujero</i>	<i>Me gusta</i>
Desarrollo narrativo a partir de formas geométricas (círculo, cuadrado, triángulo)	•	•	•	•	•
Vinculación con objetos cotidianos	•	•	•	•	•
Atribución de significados a partir de la asociación formal	•	•	•	•	•
Alternancia del color de las formas para variar significados				•	•
Alternancia de contextos para variar significados		•		•	
Presencia de arquetipos	•	•	•		•
Troquelado de hojas que favorece algún tipo de juego visual				•	•

Tabla 2. Análisis del papel como alfabetizador visual de 5 álbumes.

Criterios	¿Dónde está Bolo?	Un libro	El libro que hace clap	¿Que viene el lobo!	Tres historias cortas
Aparición de elementos que estimulan los sentidos		•	•		
Interacción directa exigida: una acción con el libro para que ocurra algo y continúe la historia	•	•	•	•	•
Interacción donde se requiere el movimiento del libro (girar, cerrar, doblar...)	•	•	•	•	•
Integrar a la persona lectora como otro personaje de la historia	•	•		•	•

Tabla 3. Análisis del carácter interactivo de 5 álbumes.

Criterios	Libro rojo	Sin título	Museum	Una historia	El apuesto hombre queso
El libro se referencia a sí mismo	•	•	•	•	•
La imagen del objeto libro aparece dentro del libro	•	•	•	•	
Tratamiento estético que apoya la presencia o carácter de la obra	•	•	•	•	•
Referencias intertextuales					•
Implicación de la persona lectora		•			•
Voz narrativa irrumpe en la superficie textual		•		•	•
Voluntad de producir perplejidad. Cuestionar la realidad	•	•	•	•	•

Tabla 4. Análisis de los aspectos metaficticiales de 5 álbumes

1. El libro enfadado	
Aportes gráficos	<p>Uso del color rojo para identificar el cuento: unificación del color rojo en la portada y contraportada, color rojo en las páginas que representan al libro.</p> <p>Escala del rostro significativa (ocupa casi toda la página)</p> <p>Uso de tres elementos, ojo, nariz y boca, para representar las emociones y el carácter del cuento.</p> <p>El color representa emociones. Uso del color rojo para expresar enfado, uso del color amarillo para simbolizar la alegría y, a su vez, cambio de color paulatino para simbolizar el cambio de humor del libro: de rojo a amarillo.</p> <p>Empleo de colores planos.</p>

Aportes compositivos	Imagen de un rostro (ojos, nariz y boca) centrada en la página. Distribución de personajes por página. Un personaje y su texto en la página izquierda, el otro personaje y su texto en la página derecha. Cada personaje cuenta con su página propia, de hecho, en el caso del libro enfadado (página izquierda) la página constituye el cuerpo o continente del personaje entero.
2. Abre bien los ojos	
Aportes gráficos	Empleo de colores planos sin contorno para representar las diferentes figuras. Uso de colores básicos (amarillo, rojo, azul, etc.) Un juego en la suma de los colores. En cada escena un color es protagonista y se suma a la escena con los anteriores colores. - Relación del color amarillo con el sol y la vida en el campo El álbum y cada escena comienza con dos ojos cerrados. Formato significativo: se observan dos páginas tapando las escenas; estas páginas se amplían por la izquierda y derecha para configurar una doble página más grande.
Aportes compositivos	- Distribución de un ojo en cada página (simétricos, constantes y rectos). - El texto está escrito en minúscula, a excepción de ciertas palabras clave que aparecen escritas en mayúsculas.
3. Formas	
Aportes gráficos	Uso del color para otorgar funciones narrativas distintas: la figura principal y protagonista del relato (presente en todas las páginas y que se va transformando) es de color magenta, mientras que el fondo es de color gris y los personajes humanos de color blanco. Empleo de formas geométricas básicas para construir la figura: círculo y triángulo. Utilización de colores planos sin contorno para elaborar las figuras. Preferencia por figuras planas (sin relieve ni sombras) y por un diseño minimalista sin detalles. Uso exclusivo de los mismos cuatro colores durante todo el relato: magenta, azul, gris y blanco.
Aportes compositivos	Empleo de figuras completas (la forma-figura protagonista aparece completa en todas las páginas). Desplazamientos laterales y verticales, como si se tratase de una cámara. El plano se mueve de derecha a izquierda y de arriba a abajo.
4. Tomar y dar	
Aportes gráficos	Portada de color amarillo. Empleo de colores planos sin contorno para representar las figuras. Presencia de manos humanas que interactúan con las formas. Uso de figuras geométricas para configurar todas las imágenes: casa, serpiente, sol, espejo, etc.). Utilización de hojas robustas y gruesas para favorecer la manipulación infantil. Construcción de arquetipos visuales a partir de figuras geométricas (la casa con el tejado triangular y la ventana cuadrada, el sol, etc.).
Aportes compositivos	- Figuras completas y mayormente centradas.
5. La ciudad de los animales	

Aportes gráficos	<p>Preferencia por un formato relativamente grande (23,5 x 30 cm), pero manejable.</p> <p>Empleo de colores llamativos gracias a tonalidades con mucho brillo: amarillo piña, rojo cereza, azul celeste, etc.</p> <p>Utilización de serigrafía: superposición de los colores.</p>
6. Pequeño Azul y Pequeño Amarillo	
Aportes gráficos	<p>Utilización de colores planos sin contorno para realizar las figuras.</p> <p>Empleo de círculos imperfectos.</p> <p>Colocación de figuras con color sobre un fondo neutro en blanco.</p> <p>Uso de figuras geométricas para representar el relato: los dos amigos, las familias, la escuela, etc.</p> <p>Utilización de la mezcla de colores como detonante de la narración.</p>
Aportes compositivos	<p>Distribución de imágenes en la parte central de las páginas y texto en la parte inferior.</p> <p>Imágenes equilibradas: completas y centradas en la página.</p>
7. Zoom	
Aportes gráficos	<p>Utilización de la noción del zoom para vehicular el relato.</p> <p>La necesidad de alejarse para comprender el contexto y entender la imagen.</p>
8. El pequeño agujero	
Aportes gráficos	<p>Utilización de la noción de zoom para vehicular el relato. El álbum comienza en la luna y poco a poco se acerca a contextos más cercanos (campo, casa, habitación...) hasta llegar al ombligo de la niña.</p> <p>La necesidad de acercarse para desvelar el misterio del agujero.</p> <p>Distribución del texto en la página izquierda e imagen en la página derecha.</p> <p>Ubicación de la figura protagonista (círculo) en el centro de la página.</p>
9. Un libro	
Aportes gráficos	<p>Empleo exclusivo de la figura geométrica del círculo durante todo el relato.</p> <p>Utilización de los mismo tres colores durante todo el relato: amarillo, azul y rojo.</p> <p>Realización manual de los círculos.</p> <p>Contraste de los colores de los círculos sobre fondos neutros: blanco o negro.</p>
Aportes compositivos	<p>- Utilización de la noción de zoom: ampliación de la imagen en 6 pasos hacia el final del álbum para vehicular el relato.</p> <p>La necesidad de acercarse para continuar la historia.</p> <p>Colocación del texto en la misma ubicación inferior y centrada.</p>
10. El libro que hace clap	
Aportes gráficos	<p>Empleo de figuras geométricas para construir personajes: círculos para la cabeza, los ojos, coloretos, pelo y los adornos en la ropa; triángulos para la nariz; rectángulos para bocas, nariz, bigote, ropa, etc.</p> <p>Uso de figuras geométricas para construir los objetos: círculos para los platillos, pesas, mirilla de la puerta, ojos de animales, partes de instrumentos; rectángulos para hierba, puerta, cuerpos de animales, instrumentos, etc.</p> <p>Utilización y repetición de los mismos colores básicos: amarillo, rojo, azul, verde.</p> <p>Personas representadas con diferentes colores de piel.</p>

Tabla 5. Análisis de los aspectos gráficos y compositivos de 10 álbumes.

Criterios	Por cuatro esquinitas de nada	Es un libro!	¡No!	Yo quiero mi gorro	Este álbum se ha comido a mi perro!
Orden cronológico lineal	•	•	•	•	•
Pocos personajes	•	•	•		•
Repetición de estructuras		•	•	•	•
Narración corta y minuciosa	•	•	•	•	•
Función de anclaje	•		•	•	•
Malentendido premeditado			•		
Estructura circular o de anillo		•		•	
El texto favorece la interacción					•
El texto propicia la metaficción					•

Tabla 6. Análisis del diseño narrativo de 5 obras.

Criterios	El libro que duerme	El paseo de Rosalía	Este no es nuestro cuento!	El problema	Ahora no, Bernardo
Orden cronológico lineal	•	•	•	•	•
Pocos personajes	•	•	•	•	•
Repetición de estructuras					•
Narración corta y minuciosa	•	•	•	•	•
Función de anclaje	•		•	•	
Malentendido premeditado			•		•
Estructura circular o de anillo		•		•	
El texto favorece la interacción	•				
El texto propicia la metaficción	•		•		

Tabla 7. Análisis del diseño narrativo de 5 obras.

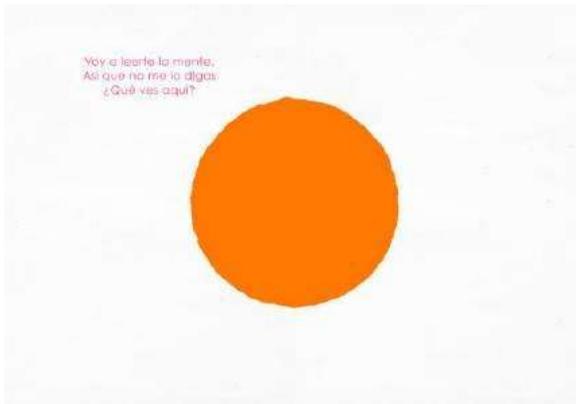


Imagen 1. Imagen arquetípica de una naranja.



Imagen 2. La nariz del muñeco de nieve (imagen propia).



Imagen 3. La carroza de Cenicienta.

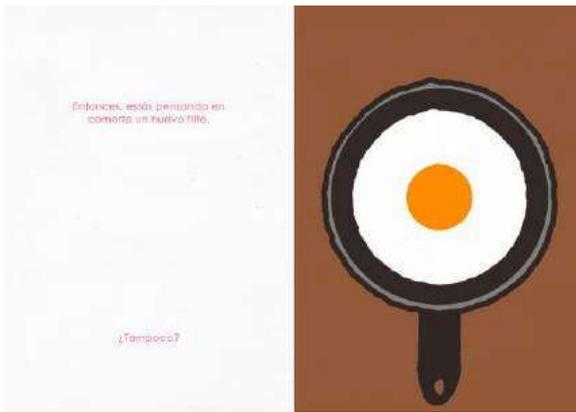


Imagen 4. Comerse un huevo frito (imagen propia).

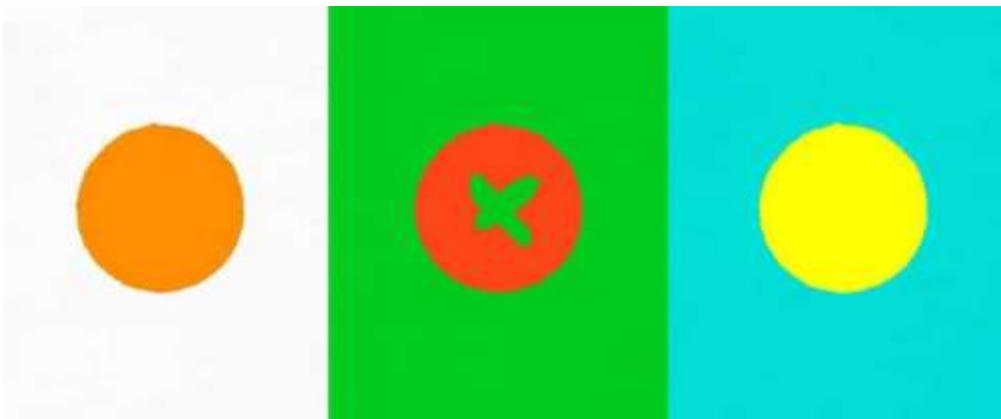


Imagen 5. Las tres imágenes base que muestra el cuento para iniciar los juegos de adivinación (imagen propia).



Imagen 6. Botón del vestido de un Elfo.



Imagen 7. Moneda en el estómago de un pez (imagen propia).



Imagen 8, 9 y 10. Otros ejemplos de asociaciones a partir del círculo amarillo (imagen propia).



Imagen 11. Objetos cercanos al imaginario y cotidianeidad infantil (imagen propia).



Imagen 12. Ejemplos del carácter interactivo y lúdico del álbum (imagen propia).

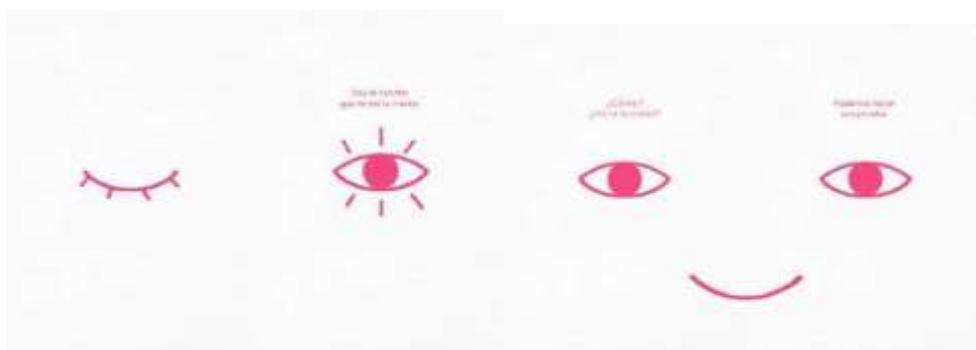


Imagen 13 y 14. Ejemplos del carácter metaficcional del álbum (imagen propia).



Imagen 15 y 16. Ejemplos del efecto zoom o de alejamiento del punto de vista (imagen propia).

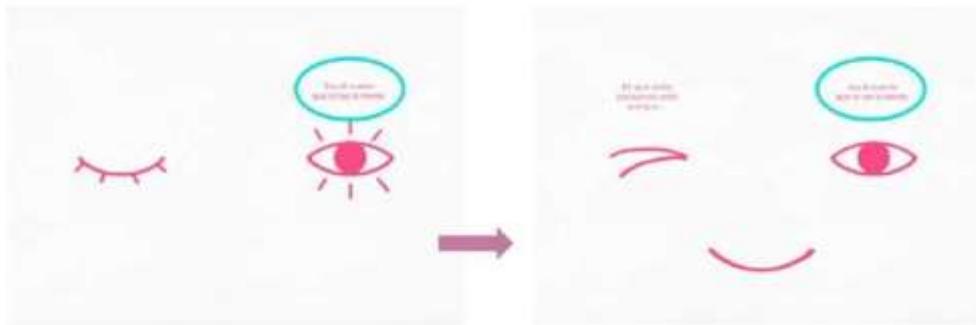


Imagen 17. Estructura circular o de anillo presente en el álbum (imagen propia).



Imagen 18. Se muestra un triángulo amarillo y el público debe leer la mente del cuento (imagen propia).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós.
- Altés, M. (2010). ¡No! Barcelona: Thule.
- Amo, J. M. (abril, 2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees* de Benjamín Prado. En Revista OCNOS, 6, pp. 21-34. Recuperado de <https://n9.cl/kh8o8>
- Amo, J. M. y Ruíz, M. M. (2010). Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka. En Antonio Mendoza y Celia Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 57-68). Barcelona: Horsori. Recuperado de: <https://n9.cl/vxn9b>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Avgerinou, M. y Ericson, J. (mayo, 1997). A review of the concept of Visual Literacy. En British Educational Research Association: *British Journal of Education Technology*, 28 (4), pp. 280-291. Recuperado de <https://n9.cl/1rt25>
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks: from Noah's Ark to the Beast within*. Nueva York: Macmillan.
- Banyai, I. (2018). *Zoom*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bastien, E. (2016). *Me gusta*. Girona: Tramuntana.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Byrne, R. (2014). *¡Este álbum se ha comido a mi perro!* Madrid: Bruño.
- Byrne, R. (2017). *¡Este no es nuestro cuento!* Madrid: Bruño.
- Chmielewska, I. (2017). *El problema*. Barcelona: MTM editores.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Consejo, E. (diciembre, 2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. En *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 10, pp. 1-17. Recuperado de <https://n9.cl/wixo5>

- Consejo, E. (noviembre, 2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. En Revista OCNOS, 7, pp. 111-112. Recuperado de <https://n9.cl/kijey>
- Coppo, M. (2019). Petra. Barcelona: Juventud.
- Coppo, M. (2020). Una historia. Pontevedra: Kalandraka.
- Cuadros, R. (2016). Multimodalidad en la literatura infantil: Los libros ilustrados en la era de internet. En A. Gómez (Coord.), La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital (pp. 157-170). Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://n9.cl/wmhz>
- Díaz Armas, J. (junio, 2008). La imagen en pugna con la palabra. En Saber (e) educar, 13, pp. 43-57. Recuperado de <https://n9.cl/gl9fo>
- Digón, C. y Martín, C. (2020). Tres historias cortas. Valladolid: Ediciones Tralari.
- Dondis, D. (2017). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili.
- Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro.
- Félix, L. (2016). Tomar y dar. Barcelona: MTM editores.
- Felten, P. (enero, 2008). Visual Literacy. En Change The Magazine of Higher Learning, 40 (6), pp. 60-64. Recuperado de <https://n9.cl/tglqz>
- Fittipaldi, M. y Real, N. (enero, 2020). Multimodalidad y educación literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 87, pp. 35-37.
- Flavell, J. H. (1982). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Barcelona: Piadós.
- González, M. M. y Villa, J. J. (marzo, 2021). Iniciación lectora: los sentidos y la virtualidad. En Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas, 16, pp. 10-17. Recuperado de <https://n9.cl/vbgua>
- Hutchins, P. (2010). El paseo de Rosalía. Pontevedra: Kalandraka.
- Klassen, J. (2012). Yo quiero mi gorro. Santander: Milrazones.
- Kristeva, J. (2002). Semiótica 1. Madrid: Fundamentos.
- Lehman, B. (2013). El libro rojo. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Lionni, L. (2005). Pequeño Azul y Pequeño Amarillo. Pontevedra: Kalandraka.
- Lluch, G. (2009). Textos y paratextos en los libros infantiles. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/6ck77>

- López, A. y Jerez, I. (2013). Alfabetización visual. En E. Martos y M. Campos (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 38-40). Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras y Santillana. Recuperado de <https://n9.cl/0axi8>
- Mackey, M. (2002). *Literacies Across Media: Playing the Text*. Londres: Routledge.
- Matoso, M. (2016). *El libro que hace clap*. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- McKee, D. (2013). *Ahora no, Bernardo*. Madrid: Alfagura.
- Mociño-González, I. (julio, 2020). Lecturas de un artefacto: el teatro de papel de Rébecca Dautremer. En *Fronteiraz. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, 24, pp. 24-39. Recuperado de <https://n9.cl/wuspf>
- Montesdeoca, C. P. (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. Quito Recuperado de <https://n9.cl/sc4vf>
- Negrescolor, J. (2019). *La ciudad de los animales*. Barcelona: Zahorí Books.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Londres: Routledge.
- Peña, M; Sánchez, E; Fernández, I y Eibar, E. (2018). *¿Dónde está Bolo?* Pamplona: Denonartean.
- Pin, I. (2016). *El pequeño agujero*. Salamanca: Lóguez.
- Portis, A. (2017). *No es una caja*. Pontevedra: Kalandraka.
- Quezada, A.; Ballesteros, L.; Guerrero, C. y Santamaría, E. (2018). Análisis del impacto publicitario en la decisión de compra en empresas del sector comercial. En *Polo del Conocimiento*, 12 (3), pp. 85-106. Recuperado de <https://acortar.link/aRj0pN>
- Ramadier, C. y Bourgeau, V. (2015). *¡Qué viene el lobo!* Salamanca: Lóguez.
- Ramadier, C. y Bourgeau, V. (2017). *El libro enfadado*. Salamanca: Lóguez.
- Ramadier, C. y Bourgeau, V. (2018). *Abre bien los ojos*. Salamanca: Lóguez.
- Ramadier, C. y Bourgeau, Vt. (2016). *El libro que duerme*. Salamanca: Lóguez.
- Rueda, C. (2009). *Formas*. Barcelona: Océano Travesía.
- Ruillier, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.

- Sáez-Castán, J. y Marsol, M. (2019). *Museum*. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- Scieszka, J. y Smith, L. (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Silva-Díaz, M. C. (2005a). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/xh08i>
- Silva-Díaz, M. C. (2005b). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro.
- Sipe, L. (2007). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Smith, L. (2010). *¡Es un libro!* Barcelona: Océano Travesía.
- Tullet, H. (2011). *Un libro*. Madrid: Kókinos.
- Tullet, H. (2017). *Sin título*. Madrid: Kókinos.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré.
- Vouillamoz, N. (2021). *Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado*. En B. Echaury y J. Ori (Ed.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada*. Vol. 2. *Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 146-157). Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada. Recuperado de <https://n9.cl/zpi5>
- Zavala, L. (2005). *Ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ciudad de México.