



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Trabajo de
fin de grado

**Una aproximación al concepto y desarrollo
del álbum ilustrado: la creación de *Kaguya***

**Unha aproximación ao concepto e
desenvolvemento do álbum ilustrado: a
creación de *Kaguya***

**An approximation to the concept and
development of the picturebook: the
creation of *Kaguya***

Autor: José Luis Chaín Fernández

Tutora: Montserrat Pena Presas

Julio 2020

Pola presente certificación acredítase aos efectos oportunos que, con data do 20 de decembro de 2019, a Comisión de Practicum e TFG da Facultade de Formación do Profesorado de Lugo estudou o informe de solicitude da profesora Dna. Montserrat Pena Presas en calidade de titora do presente traballo e, estimando as singularidades e xustificación aportadas, acordou flexibilizar as esixencias de formato recollidas na guía docente do TFG autorizando a José Luis Chaín Fernández á presentación do seu traballo nun formato de libro, ao que se engadirán -á parte- os apartados habituais dun traballo destas características: introdución, xustificación, marco teórico, síntese sobre a súa aplicación práctica, conclusións e referencias bibliográficas; presentados na forma regulamentaria.

En Lugo, a 8 de xaneiro de 2020,

Asdo.: Joaquín Lago Ballesteros

(Coordinador de TFG do Grao en Mestre/a de Educación Infantil)

Resumen

El álbum ilustrado es el objeto literario por excelencia dentro de la Educación Infantil. La reflexión, la selección, el estudio, la mediación o el uso de este recurso en el aula es responsabilidad total del maestro. Por lo tanto, el acceso y la interacción con obras de calidad por parte del alumnado dependerá de la formación del docente sobre el álbum ilustrado. Partiendo de esta base, el presente trabajo se propone investigar sobre la esencia, las características y los secretos que definen al álbum ilustrado para mejorar como maestro de Educación Infantil.

La primera parte del documento consta de un análisis general sobre la literatura infantil que acaba desembocando en el estudio concreto del álbum ilustrado para analizar qué es, cuál es su historia, qué características posee o cómo es la formación de los futuros maestros en relación con este género.

La segunda parte implica la creación de un álbum ilustrado titulado *Kaguya*, con la intención de producir un recurso artístico y educativo, así como reflexionar y analizar de una forma más personal sobre aquellos aspectos que componen el álbum ilustrado.

De esta manera, se busca ilustrar el estado actual del álbum en el ámbito educativo y defender la idea de que el álbum ilustrado no es una mera herramienta instructiva, sino una compleja obra artística que necesita de una importante formación para llegar a ser incluida en el aula con calidad.

Palabras clave: Educación Infantil, Literatura infantil, Álbum ilustrado, Kaguya, Literatura y arte.

Resumo

O álbum ilustrado é o obxecto literario por excelencia dentro da Educación Infantil. A reflexión, a selección, o estudo, a mediación ou o uso deste recurso na aula é responsabilidade total do mestre. Polo tanto, o acceso e a interacción con obras de calidade por parte do alumnado dependerá da formación do docente sobre o álbum ilustrado. Partindo desta base, o presente traballo propón investigar sobre a esencia, as características e os segredos que definen ao álbum ilustrado para mellorar como mestre de Educación Infantil.

A primeira parte do documento consta dunha análise xeral sobre a literatura infantil que acaba desembocando no estudo concreto do álbum ilustrado para analizar que é, cal é a súa historia, que características posúe ou como é a formación dos futuros mestres en relación con este xénero.

A segunda parte implica a creación dun álbum ilustrado titulado *Kaguya*, coa intención de producir un recurso artístico e educativo, así como reflexionar e analizar dunha forma máis persoal sobre aqueles aspectos que compoñen o álbum ilustrado.

Desta maneira, búscase ilustrar o estado actual do álbum no ámbito educativo e defender a idea de que o álbum ilustrado non é unha mera ferramenta instrutiva, senón unha complexa obra artística que necesita dunha importante formación para chegar a ser incluída na aula con calidade.

Palabras chave: Educación Infantil, Literatura infantil, Álbum ilustrado, Kaguya, Literatura e arte.

Abstract

The picturebook is the literary object par excellence within Early Childhood Education. Reflection, selection, study, mediation or the use of this resource in the classroom is the teacher's total responsibility. Therefore, access and interaction with quality works by students will depend on the teacher's training on the picturebook. Starting from this basis, this work aims to investigate the essence, characteristics and secrets that define the picturebook to improve as a teacher of Early Childhood Education.

The first part of the document consists of a general analysis on children's literature that ends up in the concrete study of the picturebook to analyze what it is, what its history is, what characteristics it possesses or how the training of future teachers is related to it genre.

The second part involves the creation of an illustrated album titled *Kaguya*, with the intention of producing an artistic and educational resource, as well as reflecting and analyzing in a more personal way those aspects that make up the picturebook.

In this way, it seeks to illustrate the current state of the picturebook in the educational field and defend the idea that the picturebook is not a mere instructional tool, but rather a complex artistic work that needs significant training to become included in the quality classroom.

Keywords: Childhood Education, Children's literature, Picturebook, Kaguya, Literature and art.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	2
3. Metodología.....	3
4. Marco teórico.....	4
4.1. Literatura infantil.....	4
4.1.1. ¿Qué es la literatura infantil?.....	4
4.1.2. ¿Para qué sirve la literatura infantil?.....	6
4.1.3. Tipología de libros infantiles.....	8
4.2. Álbum ilustrado.....	10
4.2.1. ¿Qué es el álbum ilustrado?.....	10
4.2.2. Breve historia y origen del álbum.....	12
4.2.3. Relación entre imagen y texto.....	16
4.2.4. El lenguaje visual.....	17
4.2.5. La selección e interpretación de las obras.....	19
4.2.6. La formación del docente.....	21
5. <i>Kaguya</i>	26
5.1. El origen de <i>Kaguya</i>	26
5.2. El proceso creativo tras <i>Kaguya</i>	29
5.3. El significado y la temática de <i>Kaguya</i>	31
5.4. <i>Kaguya</i> y la Educación Infantil.....	36
6. Conclusiones.....	40
7. Referencias bibliográficas.....	45
8. Anexos.....	51
Anexo I. Carta a <i>Kaguya</i>	51
Anexo II. Texto alternativo.....	52
Anexo III. Storyboard.....	54
Anexo IV. Parte de los dibujos del proceso creativo.....	55

1. Introducción

La literatura infantil es una parte imprescindible de la educación del alumnado y el álbum ilustrado es el objeto artístico concreto sobre el que suele recaer la responsabilidad de introducir la literatura en el aula. Como el álbum resulta ser una herramienta común y muy valiosa en todas las escuelas y en las intervenciones educativas de los maestros de Educación Infantil, he considerado necesario estudiar y profundizar en este género literario. Partiendo de la creencia o hipótesis inicial de que el álbum ilustrado y la literatura infantil, en general, no se conocen lo suficiente, a pesar de que se utilizan constantemente con el alumnado de forma directa y de forma interdisciplinar, se vuelve esencial indagar en el mundo de la literatura para conocer las características que definen al álbum ilustrado. Por otro lado, la motivación para la realización de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge de la necesidad personal de crear un proyecto original, creativo y arriesgado que rompa con la tendencia tradicional que acogen gran parte de los trabajos de este tipo. Esa es la razón principal de que parte de este TFG consista en la realización de un producto artístico y funcional en forma de álbum ilustrado, que acompañará a este documento como parte indivisible del mismo.

Respecto a la estructura fundamental del trabajo expuesto, esta se dividirá principalmente en dos apartados. Por un lado, en un estudio teórico sobre la literatura infantil (concepto, utilidad y tipologías existentes) y sobre el álbum ilustrado (definición, origen, características, la función del lenguaje visual, la forma de seleccionar e interpretar las obras y la formación del docente en relación a este objeto), mientras que el segundo apartado consistirá en la realización, en formato digital (y preparado para impresión), de un álbum ilustrado llamado *Kaguya*, que acompañará a este trabajo y que verá reflejado en este propio documento las características propias que lo definen como su origen, proceso de creación, significado y relación con la Educación Infantil. Para finalizar, se incluirán unas conclusiones sobre el tema tratado y el álbum creado.

2. Objetivos

Los objetivos generales que se buscan lograr con la realización de este TFG se clasifican en:

- Realizar un estudio sobre la literatura infantil, ahondando, sobre todo, en las características del álbum ilustrado.
- Crear un álbum ilustrado que sea a la vez obra artística, herramienta educativa y canalizador de aprendizajes personales, así como un producto enlazado a un complejo proceso creativo y reflexivo sobre la Educación y mi visión docente.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Analizar las características que definen la literatura infantil.
- Ilustrar e investigar los elementos que rodean y definen el álbum ilustrado.
- Indagar en la visión del maestro de Educación Infantil en relación con el aprendizaje y el uso del álbum ilustrado.
- Realizar una documentación y una experimentación creativa para producir un álbum ilustrado original.
- Crear las distintas partes del álbum (lenguaje textual y visual).
- Explicar los entresijos del álbum ilustrado creado.

3. Metodología

La metodología del trabajo se divide fundamentalmente en dos partes. Cada una de ellas enfocada a la consecución de uno de los dos objetivos generales. Por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre literatura infantil y el álbum ilustrado, la cual incluye la exploración, lectura, selección y análisis de distintos documentos. Procesos que han derivado en la redacción y reflexión sobre el tema principal de este trabajo y que han concluido con la creación de un marco teórico que organiza toda la información tratada.

Por otro lado, se ha creado un álbum ilustrado. Para ello, ha sido necesario estudiar y entender las características de este género literario a través de una revisión bibliográfica previa (en la que se incluye la información del marco teórico). Al mismo tiempo que se estudiaron los elementos que definen al álbum, se ha realizado el proceso artístico de creación. Este proceso creativo incluye fases como la documentación de los temas a tratar en el álbum (incluyendo el conocimiento y análisis de las obras en las que se basa), la generación de ideas, el proceso de experimentación y materialización de conceptos, textos e ilustraciones (en especial, la creación de la protagonista), la realización de un storyboard (para organizar el contenido, medir el ritmo narrativo, etc.), la digitalización de las ilustraciones, el coloreado de la obra, su edición y maquetación (formato, tipografía, estructura de las páginas, etc.).

Al tratarse esta última parte de un proceso creativo, la elaboración del álbum no ha sido un proceso lineal, sino un camino lleno de incertidumbres, idas y venidas y constantes revisiones.

4. Marco teórico

4. 1. Literatura infantil

4.1.1. ¿Qué es la literatura infantil?

La literatura es arte. Es uno de los productos culturales y artísticos que han acompañado al ser humano en, prácticamente, toda su evolución y, por ello, analizarla es difícil en sumo grado debido a su complejidad, a su amplitud y a su relevancia en nuestras vidas. La literatura ha sido estudiada de forma masiva por gran cantidad de investigadores desde muchos campos de estudio, por lo que existen una gran variedad de definiciones del término “literatura”. Una definición, en mi opinión, muy bella y general de este concepto puede ser:

La literatura es imaginación, es lenguaje elaborado -diferente al lenguaje cotidiano, aunque no opuesto rigurosamente-, es forma, es contenido, ideas, crítica del mundo; es un entramado de elementos que constituyen su carácter ficticio, a partir del cual se aproxima a los individuos y las comunidades y sus configuraciones de universos (Borja, Alonso y Ferrer, 2010).

Desde otro punto de vista, Alfonso Cárdenas Páez hace un interesante abordaje al concepto de literatura desde el ámbito de la pedagogía. Según él, la definición sería “literatura como arte, expresión sublime y sentimental, creación simbólica, espiritual: Poesía, evasión, lenguaje ambiguo, imaginación e intuición, sensibilidad y trascendencia, mundo creado, asombro, magia, misterios, juego, representación de mundo” (Cárdenas, 2004, citado por Borja, Alonso y Ferrer, 2010).

Sin embargo, ¿cuáles son las diferencias palpables entre la literatura y la literatura infantil? Para acercarnos al concepto de literatura infantil vamos a usar la definición globalizadora de Cervera (1989), a través de la cual deben acogerse “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque

artístico o creativo y como receptor al niño”. Bajo esta descripción globalizadora de la literatura podríamos incluir el cómic, la televisión, el cine, las canciones, las dramatizaciones o las adivinanzas (siempre que cumplan con las condiciones de creatividad y focalización a la infancia). Cervera (1989) recalca dos aspectos más, el primero hace referencia a que la literatura infantil sigue siendo literatura (no son obras peores que las dirigidas a los adultos), y dentro de este tipo de literatura puede haber obras de mayor o menor calidad. El segundo aspecto expone que, al igual que la literatura para adultos tiene ciertas clasificaciones como, por ejemplo, la novela policíaca o la novela de terror, debido a la gran complejidad y cantidad de obras literarias producidas para la infancia, la literatura infantil también merece el derecho a una clasificación específica. El autor define tres tipos de literatura infantil que pueden servir para ilustrar una posible clasificación de esta:

- Literatura ganada: engloba aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que fueron apropiadas por ellos a lo largo del tiempo (previa adaptación o no). Se incluyen en este apartado, sobre todo, los cuentos tradicionales, además de muchas otras producciones del folclore como, por ejemplo, canciones (se incluyen también aquellas obras de reciente creación que cumplen con las características mencionadas). Un ejemplo de esta literatura podría ser *Alicia en el País de las Maravillas* (1865) de Lewis Carroll, *Memorias dun neno labrego* (1961) de Neira Vilas, *El principito* (1943) de Antoine de Saint-Exupéry o, por ejemplo, desde un sentido inverso (literatura dirigida a niños y apropiada por el público adulto), *Ícaro* (2014) de Delicado.
- Literatura creada para los niños: es la literatura que tiene como destinatario a la infancia en primera instancia (entendida hasta los 12 años). Se refiere a la literatura que tiene en cuenta al niño. Algunos ejemplos podrían ser los álbumes ilustrados que se están construyendo actualmente, aunque este apartado incluye otros géneros como el cómic, la novela para la infancia, la poesía o las obras de teatro. Ejemplos ilustrativos de esta categoría son *Poemas de la oca loca* (1978) de Gloria Fuertes o *A horta de Simón* (2017) de Rocío Alejandro.

- Literatura instrumentalizada: esta literatura hace referencia a esos libros que suelen ser producidos para la infancia, habiendo una intencionalidad educativa en su creación. Destacan los libros en los que un protagonista aparece en una serie, en la que va pasando por distintos escenarios y aventuras. También se incluye en esta definición aquellos libros para hacer ejercicios de asignaturas. En definitiva, son productos donde predomina la intención didáctica por encima de la literaria. Ejemplos de literatura instrumentalizada son las series de libros protagonizadas por Teo de Violeta Denou (Esteban, Goyta y Vidal) o los libros protagonizados por el pollo Pepe de Nick Denchield.

La escuela es el espacio perfecto para introducir a los niños en el mundo de la literatura, de hecho, es difícil encontrar un aula que no disponga de algunos libros (aunque no sean de calidad). El problema surge cuando la literatura como un objeto multidimensional, se introduce en la escuela exclusivamente como objeto instructivo (literatura instrumentalizada). Esta instrumentalización de la literatura desplazaría muchas de las funciones de las obras literarias, las cuales se convertirían en meras herramientas para promocionar una educación mecánica, fría y superficial (por hacer un símil, sería como transformar la literatura en fichas), yendo, de esta forma, en contra de las características intrínsecas del arte. Esta instrumentalización ya es visible en muchos libros infantiles, condicionados por decisiones de tipo político o económico y no por, desgraciadamente, decisiones de carácter artístico y estético.

4.1.2. ¿Para qué sirve la literatura infantil?

Sabemos que hay una parte de la literatura enfocada hacia el público infantil y juvenil, pero, ¿para qué sirve esa literatura? Puede usarse como entretenimiento, como un instrumento educativo o una forma de ejemplificar determinados temas en el aula, pero atendiendo a la literatura infantil como literatura per se, Colomer (2010) define sus tres funciones principales:

- Iniciar el acceso al imaginario colectivo de la sociedad: es decir, abrir la puerta al inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los seres

humanos utilizamos como fórmulas para entender el mundo y las relaciones con los demás. De esta forma, los niños podrán comprender la compleja simbología de la cultura humana a través de elementos recurrentes en la literatura universal y utilizar este imaginario para mejorar su forma de verbalizar, además de dar forma a sus sueños y perspectivas sobre el mundo.

- **Desarrollar el lenguaje:** las obras literarias infantiles van a favorecer el aprendizaje y el dominio del lenguaje y de las distintas formas literarias sobre las que se desarrollan las competencias interpretativas de los niños. Así, la infancia podrá descubrir distintas palabras para definir su mundo interno y externo, comprender las distintas reglas de la sociedad, descubrir el placer estético, construir la realidad a través del lenguaje y comprender y desarrollar su habilidad para la comunicación. En el proceso de adquisición del lenguaje los niños y niñas aprenden el poder de las palabras. A través de las palabras, evocan y piden lo que no está ahí presente, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas (Meek 2004, citada por Colomer, 2010).
- **Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como un instrumento de socialización:** la literatura infantil siempre ha tenido una función socializadora, la carga didáctica de las obras puede ser mayor o menor, pero permite establecer, indudablemente, un diálogo con la cultura (un claro ejemplo lo podemos observar en los modelos de género, en los estereotipos culturales o en las formas de actuar de los personajes ante determinadas situaciones).

Por otro lado, Guimarães (2013) clasifica las funciones de la literatura infantil de seis formas distintas que, resumidas a grandes rasgos, son: la función terapéutica (tratamiento de enfermedades), didáctica (enseñanza de los niños), axiológica (juicio de valores), sociocultural (construcción de uno mismo y de la realidad), lúdica (juego y placer) y literaria (aprendizaje de los modelos narrativos, poéticos y dramáticos). Como podemos observar, en esta

clasificación hay una cierta tendencia a que parte de la literatura infantil tenga una función de carácter instrumentalizador. Atendiendo a la clasificación anterior de Cervera, esa función de la literatura instrumentalizada es visible, especialmente, en las tres primeras clasificaciones de Guimarães.

Este análisis de las utilidades referentes a la literatura infantil nos hace reflexionar sobre los libros que inundan las aulas. No debemos olvidar que el libro es un objeto sobre el que recaen multitudes de matices y significados, un producto artístico y complejo que no puede ser condenado a transformarse en un mero agente instructivo, ya que esta instrumentalización del libro y de la literatura puede desfigurar el cometido de este arte e impedirá a la infancia aprovechar todo su potencial, con las consecuencias presentes y futuras que este hecho conlleva.

4.1.3. Tipología de libros infantiles

En la actualidad, la gran diversidad de libros infantiles ha provocado la aparición de numerosas clasificaciones de estos objetos partiendo de sus características. Estas denominaciones pueden variar dependiendo del autor, pero para hacernos una idea de la forma de clasificar libros para la infancia, vamos a mencionar la propuesta por Colomer (2010), la cual hace referencia a los libros para no lectores y libros-juego (0-6 años):

- Libros de imágenes: suelen ser los primeros libros para identificar y nombrar, además de ser los primeros con los que entran en contacto los niños. Las imágenes suelen hacer referencia a objetos y situaciones cotidianas para la infancia, como juguetes, animales, miembros de la familia, etc. En estos libros, las imágenes pueden llegar a tener algún tipo de secuencia lógica temporal y espacial. Por norma general, suelen ser libros de pequeño formato (cantos redondeados y hojas gruesas) y en su presentación, a la hoja izquierda se suele ver el objeto o personaje y a la derecha la acción. Las imágenes acostumbran a ser muy sencillas, de colores vivos, sobre fondos claros y el soporte puede ser de múltiples materiales como plástico, tela o esponja (añadiendo más factores

sensoriales y de manipulación al objeto). Un ejemplo de este tipo de libros es *Cocodrilo* (2005) de Rubio y Villán.

- Libros interactivos: Se tratan de libros que fomentan el juego y la interacción. A través de ellos se pueden explorar distintas texturas, escuchar sonidos, conocer formas tridimensionales o descubrir distintas sorpresas. Se trata de un producto que está a medio camino entre el libro y el juguete. Los tipos más comunes de libros interactivos son aquellos que son plastificados, *pop-up*, libros que tienen desplegados, lengüetas, superposiciones, agujeros, tiras combinables o elementos incorporados como juguetes o pegatinas. Hanán Díaz define los *pop-up*, “libros móviles” o “troquelados” como libros que cortan el papel de forma que las distintas partes del objeto se despliegan al abrirlo o cuentan con la posibilidad de que el lector pueda manipular sus partes (Hanán, 2007, citado por Colomer, 2010). Un ejemplo de este tipo de libros pueden ser *Teatro de medianoche* (1992) de Kveta Pakovská o *Presiona aquí* (2011) de Tullet.
- Libros informativos: son libros que tienen como función principal el aprendizaje. La idea es que los niños descubran, den nombre y comparen conceptos a través de una infinidad de propuestas. Se pueden dividir en libros de conceptos (buscan la distinción y la elaboración conceptual de la realidad) o los libros de conocimientos (tratando temas de interés para la infancia, como los animales o las estaciones). Colomer hace hincapié en el hecho de que es preciso que los niños distingan este tipo de libros de los que cuentan historias. *O carballo* (2012) de Carlos Silvar se trata de un ejemplo que nos puede ayudar a discernir este tipo de libros de otros.
- Historias sin palabras: son libros que narran una historia utilizando únicamente una sucesión de imágenes (aunque esta definición es relativamente errónea, ya que los libros sin palabras cuentan con título o con otros paratextos que pueden incluir texto esencial para la comprensión de la obra). Son muy útiles para ayudar a desarrollar el esquema narrativo de los niños, ya que ofrecen la posibilidad de que ellos

mismo narren la historia apoyándose en las imágenes. Un ejemplo sería *La ola* (2008) de Suzy Lee.

Esta clasificación hace referencia a los libros de los prelectores (0-6), sin embargo, resulta incompleta, ya que no tiene en cuenta tipos de libros como, por ejemplo, los abecedarios y tampoco se acerca a distintos géneros infantiles como el álbum ilustrado, la poesía, el teatro o el cómic. Esto es debido a que clasificar todos los libros existentes es una tarea realmente difícil, pues los libros infantiles están evolucionando constantemente y muchas obras se mueven entre distintas definiciones. Por poner un ejemplo, un libro puede ser *pop-up*, pero también una historia sin palabras, un libro puede ser informativo a la vez que interactivo o un abecedario se puede encuadrar dentro de la poesía.

Esta realidad nos permite reflexionar y entender que no hay una clasificación perfecta y que la literatura infantil es muy variada. Podemos ayudarnos de las clasificaciones de distintos autores para organizar nuestro corpus literario y nuestro pensamiento, pero también podemos realizar nuestra propia clasificación y usarla como medio para conocer los libros que vamos a introducir a nuestro alumnado. Las clasificaciones son tantas como criterios decidamos para seleccionarlas. Así, tipificar los libros por su formato, historia, género, edad, fecha, soporte o el uso de sus códigos son solamente algunas de las posibilidades existentes que tenemos a nuestro alcance.

4.2. Álbum ilustrado

4.2.1. ¿Qué es el álbum ilustrado?

El concepto de álbum al que aquí hacemos referencia es un término relativamente moderno, que todavía no tiene su propia acepción en el diccionario de la Real Academia Española y que ni siquiera es conocido por muchos maestros, los cuales se refieren a este objeto como cuento. Silva-Díaz (2006) nos comenta que aún no existe un consenso a la hora de dar nombre, clasificar o definir este producto que nosotros llamamos álbum ilustrado o libro-álbum, ya

que bajo esa definición se suelen incluir libros de diversa índole como cuentos populares ilustrados, libros de listas y catálogos, libros de imágenes o pop-ups. Definir, ahondar y comprender las características del álbum atendiendo a las denominaciones de expertos nos va a permitir reflexionar a los docentes sobre este tipo de libro y nos ayudará a usarlo de una forma más eficaz en las aulas (y a nivel personal). Para conocer este objeto-libro tenemos que hacer referencia a las definiciones de estudiosos. Por un lado, tenemos a David Lewis, que considera al álbum como:

Un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual -que mantienen una fuerte y dependiente penetración e interpretación entre sí-, dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse como testimonio de la evolución cultural, social tecnológica y artística de nuestro tiempo (Lewis, s.f., citado por Durán, 2009).

Por otro lado, tenemos la definición de Barbara Bader, en *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*, del álbum ilustrado (aunque lo denomine libro ilustrado):

Un libro ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; una pieza fabricada y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico y, sobre todo, una experiencia para el niño. Como forma de arte gira en torno a la interdependencia de imágenes y palabras, al juego simultáneo de dos páginas enfrentadas y a la emoción que supone pasar página (Bader, 1976, citada por Salisbury y Styles, 2012).

A grandes rasgos, después de hacer un análisis de muchas definiciones del álbum ilustrado, Bosch (2007) resalta algunas de las características esenciales de este género. El álbum se trata de un objeto que es un libro con contenidos, pero no es un libro ilustrado (la imagen no nace del texto). Hay discrepancia en saber si siempre es narrativo o no (al poder considerar bajo ese concepto libros interactivos, abecedarios, libros de contar, poemarios, etc.). El álbum tiene una serie de recursos como la forma, la composición, el color, los materiales, la

maquetación o la tipografía que están al servicio del significado y de la expresión. En el álbum importa su carácter experimental, el cual permite centrarse en la forma en la que se transmite el mensaje y no solo en el contenido de este. El álbum es texto e imagen (sinergia entre ambos) y dentro de esta relación entre lo textual y lo visual, las definiciones son muy variadas, desde declarar la posible existencia de álbumes sin palabras hasta añadir que elementos como la maquetación, la calidad del papel o el formato se suman a la imagen y al texto para alcanzar un significado más global y completo en el álbum.

El álbum es literatura y dentro de esta es literatura infantil y un género literario (algo que se admite desde las últimas décadas). El álbum es secuencia (es encadenación de imágenes y se crea a partir de elipsis que llenan los vacíos entre las imágenes para construir una realidad) y su unidad es la página. El lector es un protagonista activo, ya que él controla la recepción del mensaje que el autor busca transmitir. El álbum es arte y, por lo tanto, es un puente hacia el propio arte que se desencadena a través del contacto del niño con el mismo. Así, atendiendo a todas estas características, Bosch (2007) formula su propia definición del álbum: “es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente”.

4.2.2 Breve historia y origen del álbum

El álbum ilustrado es un objeto relativamente moderno, que aún hoy en día está explotando y se está conociendo en profundidad. Para entender mejor lo que significa este género para la literatura y para el profesorado y alumnado es necesario echar la vista atrás e investigar su origen y los hechos que se produjeron en la historia para saber por qué el álbum es como es en la actualidad.

Salisbury y Styles (2012) nos remontan al inicio de las primeras pinturas rupestres, obras de la antigüedad como la columna de Trajano (retratada las victorias de Trajano en su conquista de la Dacia) o al primer libro ilustrado conservado en papiro egipcio que data de 1980 a. C. aproximadamente, para hablar de los precursores del álbum ilustrado. Sin embargo, hay que avanzar

más en el tiempo y llegar hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la cual provocó una democratización de la literatura (hasta entonces patrimonio exclusivo de ricos, en occidente). De esta época es el considerado como primer libro infantil ilustrado de la historia, el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio, publicado en 1658. Este libro contaba con ilustraciones porque estaba diseñado intencionalmente para que lo leyesen los niños y aprendieran con él.

Según Durán (2009), hacia mitad del siglo XIX surge una cierta demanda de lecturas infantiles por parte de unos primerizos lectores que pertenecían a una burguesía urbana dedicada, normalmente, al comercio u otras profesiones liberales. Estos niños estaban escolarizados porque lo exigía la ley y su único momento de ocio lo invertían en jugar o leer. Para leer tenían distintas opciones: los libros y revistas (entonces, las revistas ilustradas estaban en su apogeo) de la biblioteca de su familia, leer manuales escolares de corte instructivo, leer aleluyas y romances (con xilografías, que servían para hacer cromos) comprados a ciegos en el mercado o plaza de turno o esperar a la llegada de los Reyes, por si había la suerte de que trajeran un regalo en forma de libro expresamente escrito para la infancia, como por ejemplo los cuentos de Perrault ilustrados por Doré, de 1862.

Con la aparición industrial de las bobinas de papel continuo, el formato del libro sufre una transformación (pasa de la creación artesanal a la creación industrial) y las encuadernaciones con relieves y composiciones imaginativas convierten al libro en un objeto mucho más atractivo y deseable. En esa época surge el prototipo de libro ilustrado para niños (que no álbum) a partir del binomio Julio Verne y Pierre Jules Hetzel. El editor hizo un trato con el escritor, el cual incluía la creación de dos novelas juveniles al año para publicarla en formato A-4 y con ilustraciones grabadas en la portada y en cada uno de los pliegues de su interior.

Del siglo XIX podemos considerar algunos de los precedentes del álbum como, por ejemplo, a Heinrich Hoffman con *Der struwwelpeter* de 1844, libro que se coloreó a mano en 1876, que llegó a las cien ediciones y que contaba con el rasgo característico de los álbumes: la interdependencia compositiva entre texto e imagen. En 1866, tenemos a la inglesa Kate Greenaway con su obra *An Apple*

Pie, un libro en formato apaisado, concebido como un abecedario, donde la autora adapta una rima popular. La historia es encadenada, utiliza rimas con frases breves encabezadas por cada una de las letras del abecedario y la historia consta de personajes, incluido un pastel, que aparecen a lo largo de la historia. La unidad narrativa formal entre texto, imagen, color y tipografía es insólita en ese momento para un abecedario. Otra figura importante, es la considerada por Salisbury y Styles (2012) como el padre del libro ilustrado (refiriéndose al álbum), Randolph Caldecott con obras como *A frog he would A-wooing Go* de 1883 o *Come Lasses and Lads* de 1884. Caldecott utiliza un texto pictórico que no decora, sino que extiende el contenido narrativo de las palabras.

Atendiendo a Durán (2009), aparece en el siglo XX la figura de Paul Faucher, este editor y pedagogo sentía gran interés por el aprendizaje lector de los niños e inspirándose en las ediciones infantiles rusas surgidas durante la Revolución rusa de 1917, inicia en 1932 la edición de los *Albums du Père Castor*. Esta colección provoca un cambio en el concepto de pensar la lectura en la infancia y el libro infantil (la imagen se empieza a convertir en un elemento autónomo y no en una simple decoración). Él se interesa, en especial, por los niños marginados y discapacitados, por lo que busca adaptar el contenido de sus libros a las competencias de los niños basándose en las aportaciones de la psicología y pedagogía de ese momento. De esta forma, Faucher, con la ayuda de grandes ilustradores como Natalie Parrain o Fèdor Rojanokovsky emprende la edición de los *Albums du Père Castor* con gran éxito en Francia y Estados Unidos.

La publicación de la *Historia de Babar, el pequeño elefante*, en 1931 fue también un hecho innovador en la historia del libro ilustrado. Hasta entonces no se habían visto libros de formato grande y colorido y texto manuscrito con un texto sencillo para ser entendido por niños (Salisbury y Styles, 2012). Apoyada por la crítica y por los expertos en educación, la colección de Babar se convierte en un clásico de la literatura infantil. Estas dos obras llegaron a España sobre los años 60. De los álbumes de Père Castor derivan los formatos de colecciones de editoriales como La Galera, SM o Edebé u otras parecidas (precio asequible, pocas páginas, texto breve al lado de la ilustración, etc.). Por parte de los álbumes de

Babar, su influencia afectó al uso del gran formato y de la encuadernación, así como los premios que promueven la creación de álbumes.

A partir de los años 60, la sociedad sufre grandes cambios en todos los ámbitos de la vida, incluido, por supuesto, en el pedagógico y el artístico. Las nuevas formas de producir una cultura de masas, el lenguaje publicitario y cinematográfico aportan nuevas formas de comunicación. Como expone Durán (2009), en el álbum se podrá observar una polifonía de significados producida por las aportaciones semiológicas de los nuevos lenguajes. Los primeros álbumes que instauran una revolución provienen de diseñadores publicitarios como Leo Lionni con *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de 1962, Maurice Sendak con *Donde viven los monstruos* de 1963, Iela Mari con *El globito rojo* de 1967 o Ziraldo con *Flicts* de 1968. Estos fueron algunos de los pilares sobre los que se asentó el nuevo significado del álbum. Son obras que rompen los vínculos con lo que se consideraba un cuento infantil, priorizando tanto el ingenio formal, como la forma de comunicación y el significado.

Desde los sesenta y, en especial, desde los años ochenta, el álbum comienza a llamar mucho más la atención de la crítica y empieza a ser estudiado a través de investigaciones para intentar descubrir y analizar sus características y sus implicaciones en los lectores (Silva-Díaz, 2006). El álbum, al entrar en contacto con las corrientes postmodernistas, no solo exploró sus límites, significados y posibilidades artísticas, sino que amplió su tipo de público lector. De esta forma, el álbum ha evolucionado hasta llegar a la actualidad, donde se encuentra en pleno apogeo productivo y experimental desde el ámbito literario; sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, si bien el álbum forma parte de la educación del alumnado, todavía necesita mucho más estudio por parte de los agentes educativos para evitar convertirlo en un objeto estereotipado y, así, desvelar sus entresijos para aprovechar verdaderamente su potencial artístico y educativo.

4.2.3. Relación entre imagen y texto

La imagen y las palabras se entrelazan sinérgicamente para originar el álbum ilustrado. Según Silva-Díaz (2006), ambos elementos se unen para formar el “texto” (lo que se cuenta) del álbum. A cada uno de estos códigos le corresponden determinados medios de representación y expresión. El texto escrito utiliza recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados y el texto visual usa recursos como la línea, el color y la perspectiva para crear representaciones. Se identifica en cada uno de estos códigos o “textos” dos niveles: el primero hace referencia al medio con el que se representa y el segundo a todo lo expresado y representado. Al “texto” formado por la sinergia de la imagen y la palabra le sucede lo mismo y estaría compuesto por dos niveles: el primero hace referencia a la historia (lo que se cuenta a través de imagen y palabra) y el segundo que hace referencia al discurso (la forma en que imagen y palabra se unen para contar). Por lo tanto, “la interpretación de un álbum ilustrado requiere una lectura distinta a la tradicional, porque implica el reconocimiento de los elementos del código visual y del textual que se complementan, y la búsqueda de las relaciones que mantienen entre ellos (Colomer, 2002, citada por Hoster y Gómez, 2013)”.

Para entender esta relación simbiótica entre las ilustraciones y el texto, tenemos que analizar la composición de la página (o página doble) en los álbumes. Colomer, Manresa, Ramada y Reyes (2018) sugieren la clasificación hecha por Van der Linden para entender los distintos tipos de composición que se pueden dar:

- **Disociación:** el texto e imagen están claramente separados situando el primero en la página izquierda y la segunda en la derecha. Este tipo de composición es el tradicional, la forma de mirar texto y luego imagen provoca un ritmo de lectura lento y pausado, además facilita la lectura compartida, ya que mientras el adulto lee el texto de la izquierda el niño puede observar las imágenes.

- Asociación: el texto e imagen comparten el mismo espacio dentro de la página (ambos elementos pueden verse bien diferenciados o entremezclados, dependiendo de la intencionalidad del creador).
- Compartimentación: las imágenes y texto se distribuyen a modo de viñetas o cuadros en la página.
- Conjunción: el texto y la imagen no se encuentran separadas, sino que se entremezclan en una construcción visual conjunta. Este tipo de composición hace difícil el proceso de lectura entre texto e imagen, así como discernir la secuenciación de la narrativa temporal en la página.

Por otro lado, también se producen distintas relaciones de significado entre ambos elementos, ya que el texto e imagen colaboran a nivel semántico. Estas relaciones de significado pueden ser de redundancia, donde el texto y las ilustraciones ofrecen la misma información, de forma total o parcial, aunque nunca existe un grado de redundancia total entre estos dos lenguajes; una relación de complementariedad donde el texto y la imagen informa o expresan elementos distintos de la narración, lo que provoca que ambos lenguajes sean imprescindibles para el significado de la obra y que el lector tendrá que fusionar ambos mensajes; o una relación de disyunción, donde la imagen y el texto se contradicen en sus mensajes y el lector debe armonizar esta distancia dándole un sentido (Colomer et al., 2018).

4.2.4. El lenguaje visual

La Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje-CRA (2009) nos habla sobre la lectura de la imagen. Nos explica que, en comparación con la lectura textual, la lectura visual no se ha desarrollado tanto, por lo que, de forma general, no contamos con un vocabulario ni una conciencia desarrollada para comprender las imágenes. La imagen es un elemento que transmite un mensaje que debemos interpretar para comprender su función y significados en un determinado contexto. Es por ello, que se hace necesario una alfabetización visual debido a la gran cantidad de imágenes en las que se basa

la sociedad actual y nuestra cultura. En el álbum ilustrado, la imagen debería considerarse como un texto, en el sentido de que debe entenderse como un conjunto de signos que interactúan entre sí, además de ser una composición intencional. Se nos explica que se distinguen dos tipos de signos en las imágenes: los icónicos (aquellos que hacen alusión a un referente reconocible) y los plásticos (aquellos que hacen referencia a los elementos que conforma la imagen sin que remitan a un referente relacionado con el conjunto de la imagen). Dentro de los signos plásticos, podemos diferenciar entre los específicos (color, iluminación, textura, forma y espacios) y los no específicos (marco de la imagen, su encuadre y la perspectiva).

Es interesante ver, estudiar y experimentar con muchas imágenes para comprenderlas mejor y para entender o interpretar los elementos que las definen. La imagen es polisémica y su conjunto de significados depende de las asociaciones subjetivas, culturales y sociales que hace cada individuo. Es decir, las imágenes no solo denotan (lo explícito, la relación directa que une al signo icónico con un referente), sino que connotan (conjunto de significados dependiente de los códigos culturales). Por lo tanto, podemos asegurar que el álbum es un objeto de vital importancia para la alfabetización visual, tal y como dice Gutiérrez (2005), el álbum “ayuda a desarrollar la capacidad del niño como “lector” de imágenes, el cual sin duda es un aprendizaje fundamental para comprender un lenguaje predominante en la diversidad de “textos” que nos rodean en la sociedad actual”.

No debemos olvidar que el proceso de la lectoescritura, tan valorado en la Educación Infantil, asienta sus bases en la capacidad lectora de imágenes del infante, proceso por el cual el individuo se relaciona con el mundo a través de la comunicación diferida, es decir, antes de leer palabras, el niño leerá imágenes. Idea que también defiende el autor Leo Lionni cuando dice que:

Al ser el libro-álbum la puerta que lleva a las complejidades de la alfabetización, es sorprendente que haya recibido tan poca atención. La comprensión de la naturaleza de las ilustraciones de un libro para niños, sin hablar de análisis crítico o evaluación, ha sido denegada. El estudio

de la alfabetización es con frecuencia un asunto que gira alrededor de las palabras, sin reparar en las imágenes que preceden a las palabras o en los sentimientos que los preceden a ambos (Lionni, 2003).

Para finalizar, en palabras de Silva-Díaz (2006), las dos funciones principales de la imagen en el álbum ilustrado serían:

- La creación del mundo ficcional: a través de las imágenes percibimos el ambiente, conocemos el mundo que se nos presenta, conocemos a los personajes, nos asomamos a un escenario desde un punto de vista, e incluso podemos identificar el registro de la narración. En general, la imagen tiene una gran capacidad para establecer el tono y el registro de la narración; de manera que es frecuente que con sólo mirar las imágenes acertemos al precisar si una narración es distanciada y paródica; o dramática e intimista.
- La narración a través de la imagen (las acciones): las imágenes secuenciadas en el álbum, dotadas de temporalidad, tienen la capacidad de narrar al igual que lo hacen las palabras escritas. El “texto” de un álbum se compone de lo que narran las palabras y de lo que narran las ilustraciones, es decir, la narración producida por la imagen no es equivalente a la del texto escrito. Es por eso por lo que las relaciones texto-imagen no son simétricas, pero sí sinérgicas (evitando de esta forma la redundancia en la obra).

4.2.5. La selección e interpretación de las obras

Los maestros son los responsables de elegir las obras que van a estar en las aulas y, si bien se pueden apoyar en especialistas, la realidad es que en España surgen más de 10.000 obras al año y hay que elegir. Los docentes deben leer mucho y disfrutar de la lectura e ir creando un corpus literario sobre el que actuar y con el que se sientan cómodos. Este corpus debe incluir variedad de libros actuales, clásicos y algunas novedades, y debe estar encaminado a ampliar el espectro de libros con los que se relacionan los niños, añadiendo a la biblioteca

álbumes u otras lecturas que no sean muy conocidas por los niños, así como un corpus dirigido a que los niños se interroguen y disfruten de libros más desafiantes y gratificantes. Lo más importante es seleccionar obras de calidad que permitan a los niños adquirir un buen bagaje lector y un desarrollo de su paladar artístico (Colomer et al., 2018).

Según Durán (2008), buscando la calidad de los libros a usar hay que evitar personajes estereotipados o sentimientos tópicos, comprobar la adecuación a la competencia lectora del alumnado y reflexionar sobre la diversidad de funciones de la obra (para quién y para qué quiero utilizar un determinado álbum), anticipándose a la diversidad del alumnado y utilizando la literatura para distintos propósitos. De esta forma, se permitirá al alumnado la vivencia de experiencias literarias muy variadas, ya que la libertad del lector para formar sus preferencias literarias se va a basar principalmente en la diversidad de obras que tenga a su disposición.

Colomer (2010) reflexiona sobre los criterios sobre los que debe asentarse y renovarse el conjunto de libros que usemos en Educación Infantil y destaca tres: la calidad de los libros, su adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la variedad de funciones que queramos otorgarles. Respecto a la calidad de los libros, el alumnado solamente podrá disfrutar de una cantidad limitada de obras a lo largo de su educación, por ello es necesario que sean de la máxima calidad posible (sin despreciar el uso de obras de menor calidad para alcanzar determinados objetivos). Para analizar la calidad de las obras no hay más opción que ser un buen lector y contrastar las distintas obras leídas de forma crítica, así como reflexionar lo que nos ha hecho sentir y disfrutar como persona adulta. También debemos apreciar los distintos elementos que caracterizan una obra y que nos pueden ayudar a reconocer su grado de calidad, por ejemplo, Tejerina (2008) propone un modelo para analizar álbumes ilustrados que se centra en siete aspectos: el autor, los elementos materiales (formato, tipo de papel de fondo de página, el texto como ilustración, portada, guardas, etc.), la construcción narrativa, las ilustraciones (técnica, estilo, procedimiento visuales), el lenguaje (calidad, léxico, recursos expresivos, etc.), los valores educativos y la valoración final. Recalcando que estos siete apartados sobre los que se va a

realizar el análisis y reflexión sobre el álbum tendrán un valor e importancia distintos según la obra escudriñada. La meditación sobre estos aspectos nos puede hacer conscientes de algunas partes o detalles del álbum que no habíamos considerado previamente para hacer uso de la obra en el aula.

Respecto a la adecuación a la competencia del lector, se busca que el libro sea conveniente para los intereses del niño, que sea apropiado para su capacidad lectora y que carezca de tópicos de adjudicación (por ejemplo, no pensar que, porque una obra tenga poco texto y mucha imagen, su destinatario deba ser un individuo de menor edad). El tercer criterio, la diversidad de funciones, hace alusión a la diversidad de lectores que existen, es decir, una obra puede tener elementos de calidad objetivamente intrínsecos, pero es necesario pensar “para quién” y “para qué” escojo un determinado álbum. Hay que tener en cuenta que hay tantos lectores como niños, por lo tanto, será necesario incluir obras que se adapten a las peculiaridades y gustos de cada alumno. También será de vital importancia incluir distintas y variadas experiencias literarias (por ejemplo, elegir narraciones de distinto tipo, mezclar géneros o variar entre los distintos estilos visuales), así como entender que hay determinados propósitos que necesitan de determinados libros concretos, ya que no es lo mismo, por ejemplo, un álbum para fomentar el juego que un álbum para introducir un proyecto sobre los piratas.

Por último, el mediador (maestros y familias, principalmente) que incorpore nuevas obras para trabajar con el alumnado y fomentar en el mismo hábitos de lectura, debe preparar e interpretar profundamente cada uno de los álbumes ilustrados que va a utilizar, así como realizar el mismo proceso mental sobre el que va a guiar posteriormente a su alumnado (Hoster y Gómez, 2013).

4.2.6. La formación del docente

La realidad nos muestra que el álbum ilustrado es el objeto por excelencia cuando un maestro quiere introducir la literatura en el aula. Por lo tanto, es necesario que los docentes tengamos un mínimo de formación a la hora de usar el álbum en la escuela o en otros ámbitos no formales de la educación. Para

reflexionar sobre la necesaria formación del docente, vamos a analizar algunas de las habilidades que este debe poseer.

En primer lugar, es necesario que los docentes lean recurrentemente. Aquellos maestros que disfrutan del placer de la lectura son los más propensos a introducir la literatura en sus prácticas educativas. Cuando los maestros leen regularmente es más probable que lean en voz alta a su alumnado, que participen en conversaciones sobre libros, que ofrezcan a los niños una mayor elección de materiales o que den más tiempo para leer a lo largo de la jornada (McKool y Gespass, 2009, citados por Munita, 2016).

Por otro lado, la investigación de Lehman, Freeman y Allen demuestra que las percepciones de los maestros sobre la literatura son un indicio que nos permite saber el tipo de intervenciones que va a realizar el docente en el aula, ya que los amantes de la lectura e interesados en la literatura infantil tiene más papeletas para crear espacios cálidos para favorecer la lectura libre, además de promover el desarrollo literario del alumnado, impulsar la discusión literaria en grupos o la realización de proyectos basados en libros (Lehman, Freeman y Allen, 1994, citados por Munita, 2016).

Sabiendo que el hábito lector del docente afecta a su forma de educar literariamente, la pregunta que tocaría hacernos es la siguiente: ¿cuánto y qué leen los futuros maestros? Granado y Puig (2014) ilustran en su estudio que los futuros maestros leen sobre todo novela, en comparación con otro tipo de géneros o con lecturas relacionadas con la profesión docente (siendo estas últimas vistas como un instrumento necesario para el aprobado de los estudios y no por su valor formativo). Entre las lecturas más frecuentes, nos podemos encontrar literatura creada para consumir o que es muy publicitada, destacando *best-sellers* u otras lecturas de moda, siendo las más frecuentes, aquellas que se corresponden a versiones cinematográficas como, por ejemplo, *El niño con el pijama de rayas* de Boyne. En su estudio se afirma que el comportamiento lector de los futuros maestros es “de tipo instrumental y su motivación hacia la lectura es extrínseca: leen para responder a las demandas de sus estudios y a la presión de la sociedad de consumo” (Granado y Puig, 2014).

Esta relación infructuosa entre docente y literatura genera un gran problema. Los futuros maestros deberían sentir un gran amor por el acto de leer, así como tener una buena formación para introducir la literatura en sus aulas, pero a su vez, la formación de estos futuros docentes se debe realizar desde edades tempranas, ya que la identidad lectora se forma y se configura desde la infancia, de ahí la importancia de disponer de buenos maestros en Educación Infantil. Por lo tanto, se genera una problemática circular y viciosa, muy difícil de atajar. Taberero (2013) comenta que las principales bases sobre las que se debe asentar la formación de mediadores en lo referente a la literatura infantil son la reflexión sobre el porqué y el para qué se lee, la metodología con la que se va a acercar la literatura a las aulas y la configuración de un corpus literario. Por otro lado, quizás, el primer paso que deben hacer los formadores de docentes (y todos los docentes, en general) sea reflexionar crítica y conjuntamente sobre las experiencias lectoras que se proponen al alumnado para, así, analizar el tipo de concepción sobre la literatura que se está transmitiendo y reforzando (Granado y Puig, 2014).

Díaz Armas (2008, citado por Taberero, 2013) habla sobre las ideas preconcebidas con las que llega el alumnado de magisterio a las carreras universitarias. El alumnado tiene preferencia por el realismo, da prioridad a ilustraciones con colores chillones, la búsqueda de un léxico no habitual o la necesidad de vincular la literatura con la enseñanza de determinados valores. El docente suele tener pocas herramientas para analizar el texto literario y tiende a confundir el gusto del adulto con el del niño. Por lo tanto, el futuro maestro (con ayuda de sus docentes) debe reflexionar y realizar un proceso de deconstrucción de sus prejuicios y estereotipos para transformar su formación literaria (Taberero, 2013). Además, no se deben olvidar los criterios artísticos, muchas veces abandonados al centrarse exclusivamente en criterios pedagógicos a la hora de seleccionar una obra.

Hasta ahora hemos debatido sobre el nivel lector del futuro docente, pero no sobre su capacidad para la lectura visual, proceso imprescindible a realizar con los álbumes ilustrados. Entonces, ¿cuál es el nivel de alfabetización visual de los futuros maestros? Gomes (2019) hace hincapié en la importancia de la

alfabetización visual, entendida como “la capacidad de decodificar imágenes, comprendiendo la profundidad semántica del mensaje icónico, acompañado o no de texto”. Un tipo de alfabetización que se suele centrar en el texto dentro del ámbito educativo. En palabras de Durán (2005), los adultos no somos conscientes de que nuestra capacidad de lectura visual no es innata, sino fruto de un aprendizaje. Creemos que mirar una imagen es fácil y que no hay nada más evidente y sencillo que un dibujo figurativo o una fotografía, pero la realidad es que se trata de un largo proceso donde la figura educativa es esencial y una de las funciones más importantes de las ilustraciones es familiarizar a la infancia con la representación de la realidad, proceso en el que el alumnado desarrollará habilidades y experiencias vitales para su desarrollo y socialización.

Para comprobar la habilidad del alumnado universitario en cuanto a la lectura de imágenes y percepción de significados explícitos y sutiles, Gomes (2019) realizó un experimento con estudiantes de los Grados de Educación Infantil (en su cuarto curso, por lo que se supone que han manejado y estado en contacto con suficientes álbumes ilustrados) y Filosofía (en su primer curso, por lo que se supone que son lectores competentes) de la Universidad Rey Juan Carlos, durante el curso 2018-2019. La investigación consistía en exponer al alumnado a la lectura de un álbum ilustrado y contestar posteriormente un cuestionario sobre los distintos significados de las imágenes de la obra.

Los resultados detectaron un nivel de lectura visual deficitario en ambos grupos, el cual no se correspondía con el perfil de un lector competente. Se observó la necesidad de desarrollar habilidades específicas de lectura de imágenes, dotando, sobre todo a los futuros maestros, de herramientas que les permitieran fomentar en el alumnado el desarrollo del pensamiento y de la mirada crítica. Habilidades imprescindibles en la cultura visual en la que estamos inmersos y habilidades que no se adquieren de forma innata y necesitan ser educadas. A pesar de que el autor de la investigación partía de la idea de que la diferencia entre el alumnado del último curso de Educación Infantil y el alumnado primerizo de Filosofía iba a ser destacable, los resultados mostraron lo contrario. La realidad mostró que no había una diferencia significativa entre ambos grupos de alumnado, lo cual es un síntoma preocupante.

En las conclusiones de la investigación, se refleja que el hecho de que los futuros maestros no tengan habilidades e instrumentos para la lectura de la imagen, así como una falta de alfabetización visual pueden derivar en graves consecuencias para sus futuros alumnos de infantil, entre las que se encuentran la transmisión de estas carencias, de forma que se perpetúa una mirada apática, ingenua, superficial y simplona hacia la cultura visual (con la terrible consecuencia de que ellos de adultos sigan perpetuando estas carencias). Estas consecuencias también nos ilustran la calidad de las actuaciones docentes, debido a que la falta de una capacidad de alfabetización visual crítica no solamente perturba de forma negativa el uso de álbumes ilustrados en el aula, sino que afecta a la totalidad de la intervención educativa.

Por todo esto, es necesaria una formación de los futuros maestros para la lectura crítica, la comprensión, el análisis de las imágenes. Se trata de un proceso complejo que requiere de un cambio de perspectiva sobre la actuación educativa y sobre la vida. Si, por ejemplo, un docente no tiene la capacidad de reflexionar sobre una imagen machista en un álbum, puede que lleve ese álbum a su clase y transmita una serie de valores que van en contra de una educación de calidad. Quizás, un momento vital para trabajar la alfabetización visual con los infantes será cuando estos se encuentren dibujando, como expone Durán:

Acaso la dificultad -y quizás el fracaso- de nuestra iniciación pedagógica a la lectura visual radica en el hecho de que, en el aprendizaje del dibujo, forzamos demasiado a menudo a los niños a obtener representaciones cada vez más analógicas, más parecidas al objeto real, y pocas veces los educadores se percatan de que, en las primeras edades, los niños dibujan de un modo esquemático, aunque altamente expresivo, en una apropiación interiorizada del mundo. Y muchas veces los adultos refutan o se extrañan de la tosca capacidad gráfica de comunicación de los niños con apriorismos de que “está mal hecho” o “no se parece en nada”... Si como educadores no nos importa que aquello que leen textualmente o escuchan oralmente esté repleto de una fantasía que poco tiene que ver con la dura realidad, y aplaudimos la imaginación y expresividad de sus creaciones literarias, esforcémonos también en reforzar visualmente las

múltiples vías de experimentación visual que nos ofrecen los libros ilustrados y especialmente los álbumes (Durán, 2008).

No podemos olvidar que estas habilidades de alfabetización son imprescindibles para el uso adecuado del álbum ilustrado, objeto que se encuentra en prácticamente todas las aulas, pero tampoco debemos obviar que son habilidades vitales que el alumnado (y nosotros mismos) utilizará a lo largo de su vida para relacionarse con el mundo que le rodea.

5. Kaguya

Nota: Antes de leer este apartado se recomienda encarecidamente leer el álbum ilustrado *Kaguya* que acompaña a este. La recomendación busca que la lectora o lector disfrute, reflexione e interprete la obra libre de las de las ideas y pensamientos del autor, las cuales se expondrán a continuación. Esta parte del documento hace referencia directa al origen, la creación, el significado y la utilidad del álbum *Kaguya* diseñado como parte de este TFG. *Kaguya* se encuentra al final de los anexos debido a las limitaciones de entrega de la plataforma de la Facultad (se permite solamente la entrega de un archivo).

A mayores, se añaden en anexos: una carta al personaje (anexo I), el texto alternativo de la obra (anexo II), el storyboard (anexo III) y parte de los dibujos realizados (anexo IV) para favorecer el entendimiento de parte del proceso de creación y de la idiosincrasia de *Kaguya*.

5.1. El origen de *Kaguya*

La obra *Kaguya* surge del homenaje, la interpretación y la relación intertextual con *El cuento del cortador de bambú* y *El cuento de la princesa Kaguya* (2013), adaptación cinematográfica del cuento tradicional, dirigida por Isao Takahata, conocido por otras obras como *La tumba de las luciérnagas* (1988) o las series de *Heidi* (1974) o *Marco. De los Apeninos a los Andes* (1976). Atendiendo a la

versión de Takagi (2004), *Taketori Monogatari* o *El cuento del cortador de bambú* nos cuenta la historia de un cortador de bambú que encuentra a una pequeña niña (Kaguya) en el interior de una caña de bambú mientras trabajaba. Esta niña va creciendo hasta convertirse en una hermosa mujer que llama la atención de muchos hombres poderosos como pretendientes (entre ellos personajes como ministros y príncipes). Los cinco pretendientes más poderosos y deseosos de conseguir su amor reciben por parte de Kaguya misiones imposibles de alcanzar para, así, poder ser esquivados por esta. Como nadie puede alcanzar su amor debido a las pruebas imposibles, el emperador se planta en su casa para conquistarla, pero también es rechazado por ella. Kaguya, simplemente, desea ser libre y disfrutar de la vida que ama. Un día, los habitantes de la Luna deciden ir a la Tierra para regresar de vuelta a Kaguya a su hogar (era una princesa exiliada de la Luna a la Tierra por un castigo). Ni su familia adoptiva (cortador de bambú y su mujer), ni el ejército del emperador impiden la marcha de Kaguya. Al final, la protagonista se ve obligada a partir, abandonando todo aquello que amaba, perdiendo por el camino todos los recuerdos y sentimientos de su vida en la Tierra.

Taketori Monogatari o *El cuento del cortador de bambú* no es una obra cualquiera, sino que es considerada la obra que inaugura la larga, variada y rica historia de la literatura de ficción japonesa. Aparecida a finales del siglo IX cuando la literatura escrita todavía no existía en numerosos países, se trata de una obra anónima, cuya autoría sigue siendo el objetivo de estudiosos de la literatura. El término *monogatari* del título original se podría traducir al español como “cuento”, “relato”, “historia” o “cantar” y sugiere parte de mundo amplio y extenso que abarcaría parte del desarrollo histórico de la literatura japonesa (Takagi, 2004).

Pero, ¿qué es la relación intertextual que menciono que ocurre entre el álbum *Kaguya* y la película y el cuento con los que se relaciona? Colomer et al. (2018) explican que ninguna obra se escribe partiendo de la nada, toda creación parte de otros textos a los que el nuevo texto acopla, imita, diverge o parodia. Esta relación que mantiene un texto con otros textos se denomina intertextualidad. Las obras pueden compartir distintos elementos desde la pertenencia a un

género hasta el uso de determinados símbolos (la luna) o personajes (Kaguya), pudiendo tener cada obra relaciones de múltiple complejidad entre dichos elementos. Esta intertextualidad obliga al lector a pensar más allá del libro que lee, le incita a entender la realidad cultural como un conjunto complejo en el que los referentes pasados y los presente dialogan de forma continua.

Atendiendo a Colomer et al (2018), la duda surge cuando pensamos en la intertextualidad dentro del ámbito de la literatura infantil. Es obvio que el bagaje lector y cultural de un niño es limitado, sin embargo, se proponen varios mecanismos para ayudar al alumnado a interpretar los textos, como utilizar historias que se suponen que serán reconocidas (sobre todo cuando hacen referencia a cuentos populares), utilizar ilustraciones para mostrar de forma obvia los referentes aludidos (símbolos como el lobo, el hada o la bruja), utilizar paratextos o advertir al lector (explicación del mediador).

A grandes rasgos, la intertextualidad es esencial porque “una importante herramienta de lectura de la imagen tiene que ver con reconocer el universo iconográfico con el cual la imagen leída se relaciona o se opone, y de qué manera responde o reacciona a patrones visuales anteriores” (Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje-CRA, 2009), así como el disfrute y el aprendizaje surgidos del propio álbum al ser los lectores conscientes de ese diálogo producido entre obras.

Claro que también puede suceder que los autores decidan no atender a la dificultad de comprensión infantil para elegir los referentes. Tal vez porque piensen que no todo tiene que entenderse, o no todo en un mismo momento lector, y que ello no quita valor a la familiarización cultural implícita que se consigue con los referentes introducidos. O tal vez porque elijan levantar la vista de su pequeño destinatario para guiñarle el ojo al adulto que está leyendo la obra con él; una forma de repartir juego a todo el mundo para que cada uno halle placer en su propio nivel de reconocimiento (Colomer et al., 2018).

Esta intertextualidad está presente en *Kaguya* y no solamente nos acerca a *El cuento del cortador de bambú* o al *Cuento de la princesa Kaguya*, sino que incluye referencias a otros artistas como el pintor Katsushika Hokusai, los *mangakas* Masashi Kishimoto y Takeshi Obata o los cineastas Mamoru Hosoda y Satoshi Kon, entre otros artistas que han servido de inspiración en la creación de esta obra.

5.2. El proceso creativo tras *Kaguya*

La creación del álbum ilustrado *Kaguya* se podría definir de una forma muy resumida en cinco fases. Una primera fase donde surge la idea creativa de elaborar un álbum como un producto artístico y educativo (idea que nace a partir de la interpretación del largometraje *El cuento de la princesa Kaguya* y, posteriormente, de *El cuento del cortador de bambú*), así como la organización de las ideas derivadas hasta conseguir hallar la forma de relacionarlas y materializarlas. Una segunda fase de experimentación a través del dibujo, documentándome, inspirándome en otros autores, explorando y buscando el estilo creativo y nuevas ideas hasta alcanzar unos dibujos que podrían encaminarme al resultado final (este proceso también se produjo con el apartado textual). En la tercera fase, se digitalizaron las últimas ilustraciones y se crearon los dibujos “definitivos” (incluyendo el color) usando como técnica el lápiz HB para el trazo y la témpera para el color a través del programa *Procreate*. La cuarta fase contempla la edición con el programa *InDesign* para maquetar texto e ilustraciones (tamaño, marcos, tipografía, color, composición, etc.) y una quinta fase donde el documento está preparado para la impresión de la obra en formato 27 x 20 cm con portada y contraportada de cartón (no visible en este trabajo).

Sin embargo, definir los pasos realizados de esta forma tan superficial no hace justicia a los procesos, las dudas, los atascos, las ideas, las dificultades, la documentación, el estudio y el esfuerzo que hay detrás de este álbum. El proceso de creación ha seguido un largo camino para transformarse de la nada a lo que es ahora. Es necesario recordar que el álbum ilustrado es un objeto complejo donde se debe valorar el funcionamiento sinérgico de texto e imagen para crear significados, ubicación, armonía y énfasis gráfico, además de considerar todos

los elementos que lo conforman como formato, tipografía, tamaño, colores o diseño para lograr una obra funcional y coherente (Medina, 2014). Es decir, ninguno de estos elementos de *Kaguya* ha sido dejado al azar, todos han sido intencionales.

Muchos de los elementos mencionados que conforman la complejidad del álbum son los llamados paratextos, los cuales fueron componentes esenciales en la creación de *Kaguya*, pero también son vitales para la selección, disfrute y uso de álbumes de calidad en Educación Infantil. Taberero (2013), en referencia a la paratextualidad, nos comenta que “los elementos paratextuales, como guardas, formato, tipografía, cubiertas y contracubiertas, intervienen en la construcción de sentidos, puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental.” Colomer et al. (2018) también reflexionan sobre la dimensión material de los libros como una de las consecuencias que la modernidad trajo al mundo de la literatura infantil, ya que lo que primero que hacemos en la actualidad al coger un álbum es analizar y observar sus componentes físicos como, por ejemplo, el material, el tamaño o la forma, al mismo tiempo que entramos en contacto con cubiertas, sobrecubiertas, portadas, guardas o el lomo que envuelven la obra. Estos paratextos “también cuentan” y es necesario comprender que estos elementos son esenciales para entender las propuestas artísticas infantiles.

Un ejemplo ilustrativo de la importancia de los paratextos la podemos observar, por ejemplo, en el formato. El formato puede incitar una lectura compartida y a una exploración del objeto no solo a un nivel visual, sino incluso físico, así como crear una especie de distancia cinematográfica en la que el niño obtiene información panorámica de la historia si el tamaño del álbum es grande. Por otro lado, si los libros son pequeños se favorece una relación más íntima, afectiva y cercana con la obra (Colomer, 2010, citada por Colomer et al., 2018).

Otro ejemplo puede ser el carácter artístico de las guardas que, aunque funcionan como el “empaquetado” de los álbumes, también pueden resultar esenciales en el sentido global de la obra y de su significado. Es vital entender que, si los autores de las obras han incluido los paratextos del álbum como un recurso expresivo y artístico, también el lector de dicha obra tendrá que incluirlos

en su interpretación y disfrute personal (Colomer et al., 2018). En el caso concreto de las guardas, Bosch y Durán (2011) comentan que, si bien es cierto que la primera función de las guardas era funcional y obedecía a cuestiones técnicas de encuadernación (son elementos imprescindibles en los libros de tapa dura), a partir de los años 60 se produjo un cambio y las guardas empezaron a ser páginas con intención comunicativa y artística que existían para beneficio de la historia (entendiendo el objeto libro como un diseño total).

Las autoras hacen una clasificación de las guardas en: guardas epitextuales (mantienen una relación exógena con la narración, es decir, contenido que no tiene una relación estrecha y significativa con la narración, como alusiones a la colección/editorial o dedicatorias), guardas peritextuales (mantienen una relación endógena con la narración, aquellas cuyo contenido interactúa con el relato, es decir, guardas que presentan personajes, localizaciones, temas o información extra sobre la historia) y un tercer grupo que incluiría las guardas que no son significativas y carecen de intención comunicativa y artística. Atendiendo al álbum creado, las guardas de *Kaguya* se encuadrarían dentro de la tipología mencionada como guardas de contenido peritextual en relación con el relato, basadas en la localización (ayudando al lector a conocer el espacio en el transcurre la acción), en el tema y en el prefacio y epílogo (formando parte de la propia historia).

5.3. El significado y la temática de *Kaguya*

El álbum ilustrado como un objeto artístico y complejo se debe leer, pero leer en la actualidad ya no se trata de una simple decodificación de signos alfabéticos, sino de un proceso que requiere un esfuerzo de interpretación de todos los signos percibidos por el lector (visual, gestual, fónico, tonal, olfativo, etc.). Signos que estimulan las capacidades cognitivas y que permiten la comunicación, siendo una de las funciones esenciales de las representaciones dirigidas a la infancia, la familiarización progresiva del niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son cosas muy distintas, en las que el niño desarrolla habilidades y experiencias sumamente básicas para su desarrollo y sociabilización (Durán, 2008).

Desde luego, la interpretación y disfrute de un álbum para explorar y explotar todas sus posibilidades (reflexivas, artísticas y educativas) dependerá de muchos factores, entre los que se encuentran la edad, el bagaje cultural, la formación académica, la experiencia, la personalidad y el sentido estético del receptor de la obra. *Kaguya* se presenta como un álbum complejo, con varias capas de profundidad a nivel de significado, pero con la intención de ser un álbum dirigido tanto a adultos como a infantes, siendo capaz de fomentar la competencia imaginativa del lector. Teniendo en cuenta que para la interpretación de *Kaguya* o de cualquier otro álbum, la lectura de la imagen tiene tanta importancia como la del texto, será necesario entender que existen “vacíos de información entre la palabra y la ilustración que el lector ha de rellenar con su conocimiento e imaginación” (Chaves, 2013). De esta forma:

Una persona sería imaginativamente competente cuando establecería una relación dialéctica entre aquello “señaladamente” visto y aquello “significativamente” visto (posible de entrever). Y esta es la clave para entender por qué un álbum constituye más que una tipología de libro, un modo de leer. Porque entre aquello que física y objetivamente aparece impreso en este tipo de libros, es decir, aquello “señaladamente visto”, y aquello “significativamente entrevisto” en la simbiosis ofrecida por los elementos que integran el contenido del álbum (ilustración, texto si lo hubiere, tipografía, trazo, formato, color, composición, volumen, etc.) se crea una potente y competente relación dialéctica en la mente del lector (Durán, 2008)

Kaguya se trata de una obra simbólica y ambigua en la que el lector, tal y como explica Turrión (2012) sobre este tipo de obras, está obligado a activar sus mecanismos de interpretación para encontrar el significado en la lectura. La autora comenta también que la ambigüedad de significado es una de las características de la experimentación formal que viven los álbumes hoy en día, siendo obras que cuestionan las concepciones tradicionales de la literatura infantil (textos lineales, de sencilla y única interpretación y con ideología explícita). Obras donde no todo se explica y el receptor ha de hacerse responsable de la coherencia, significado y sentido del argumento y de las ideas

implícitas que transmite el propio álbum. De esta forma, el álbum ilustrado deja de ser un mero instrumento didáctico y busca a través del placer estético y del juego literario transformar al lector en un individuo activo y reflexivo (enfrentándose a los vacíos narrativos y construyendo parte de la narración, teniendo en cuenta que el lector no tiene por qué necesitar una explicación para disfrutar de un álbum) con las obras que entra en contacto.

Por otro lado, la creación de *Kaguya* es un ejercicio de interculturalidad. No subyace solamente el respeto por otra cultura, sino que existe una intencionalidad de mezclarse con ella para aprender y disfrutar de la misma. Este proceso y aprendizaje producido en mi persona, tanto a nivel de individuo, como de maestro, también sería extrapolable a un posible alumnado a través de este álbum y con la mediación pertinente. Según García-Manso (2019) una vez finalizada la II Guerra Mundial, la cultura japonesa se empieza a difundir por todo el globo y, por ejemplo, la animación japonesa llegó a convertirse en uno de los referentes de ocio de la infancia fuera de la escuela en nuestra cultura y, por lo tanto, parte de su educación. Obras como *Pokemon*, *Doraemon*, *Dragon Ball* o *Heidi* forman ya parte del imaginario colectivo occidental, incluso de aquellas personas que no han sido consumidoras directas de estas producciones.

Una de las intenciones al crear *Kaguya* era transmitir a partir de la obra el *mono no aware*, término muy presente en el arte japonés y que hace referencia al “sentimiento de melancolía ante el paso del tiempo y la inflexibilidad del destino” (Míguez, 2014). Sumado a este sentimiento de entender lo efímero de la vida, las elipsis de las obras inspiradoras (cuento y película) de *Kaguya* fomentan el principal tema del álbum, ya que según Takagi (2004), Kaguya es enviada a la Tierra debido un castigo impuesto por los habitantes de la Luna, sin embargo, no sabemos cuál es el castigo ni la causa, por lo que nuestra imaginación es la que debe llenar ese vacío argumental (vacío que también se produce en la adaptación cinematográfica). Partiendo de esta explicación, el tema principal de *Kaguya* es la enfermedad de Alzheimer (EA) con los consecuentes subtemas relacionados, como el valor de los recuerdos (y su fragilidad), el paso del tiempo, aquello que no se puede evitar o el ciclo de la vida.

Al final del cuento original, visten a Kaguya con un vestido de pluma que hace a la protagonista perder sus sentimientos (y sus recuerdos), mientras que en el largometraje recibe una túnica que borra sus recuerdos de la Tierra. Y es que el personaje de Kaguya tiende a caer en un castigo cíclico, por lo que es muy posible que sea enviada a la Tierra eternamente para revivir una y otra vez su vida (su salvación y, a la vez, su castigo). Quizás, bajo mi interpretación, cada vez que Kaguya revive ese castigo (su vida) no sea más que un recuerdo de sus vivencias en la Tierra, recuerdos que olvidará hasta que llegue un punto en el que la chispa de sus recuerdos volverá a su memoria, para volver a desaparecer y así sucesivamente, hasta que sean borrados permanentemente (siendo su felicidad las memorias de su vida). Como curiosidad, esta circularidad subyace detrás de las obras en las que se inspira, siendo *El cuento del cortador de bambú* la primera obra de ficción escrita en Japón (símbolo de la vida y el nacimiento) y *El cuento de la princesa Kaguya* (2013) la última obra de Takahata, fallecido en 2018 (símbolo de la muerte y el final).

Según la Alzheimer's Disease International (ADI) (2018) alrededor de 50 millones de personas viven con la enfermedad de Alzheimer en el mundo (número similar al de toda la población española) y según las estadísticas, la cifra se triplicará para el año 2050, siendo actualmente una enfermedad que se produce en el mundo cada tres segundos y que no tiene cura. Se trata de una enfermedad masiva con la que es necesario convivir y que es necesario que la infancia conozca ya que, desgraciadamente, puede convivir con ella y es una enfermedad sobre la que pesa un gran estigma (miedo y silencio), lo que provoca la existencia de una gran cantidad de personas restringidas y aisladas de la sociedad (ADI, 2019).

Desde luego, como exponen Cuadrado, Rosal, Moriana y Antolí (2016), la globalización del discurso sobre la EA es visible en una gran cantidad de ámbitos artísticos, entre los que se encuentra, por supuesto, la literatura infantil y juvenil con obras como *La abuela durmiente* de Parmeggiani y Vaz de Carvalho o *Al atardecer* de Padilla y de Barros. No debemos olvidar la función socializadora del álbum para reflejar la realidad de forma particular, aunque no se trata de usar el álbum ilustrado para introducir enfermedades o personajes con necesidades

educativas especiales de una forma exclusivamente moralista, dramática en demasía y recreándose en señalar la dificultad de una forma tan protagonista que el eje vertebrador de la obra se acaba desvirtuando y ese álbum se convierte en una herramienta educativa limitada y simplona.

Por todo ello, *Kaguya* no quiere aleccionar sobre un tema tan profundo, doloroso y complejo como la EA, ni quiere mostrar fases terminales, ni caer en un drama insípido que busca la lágrima fácil (de hecho, no se menciona la enfermedad). La intención solamente es transmitir y hablar sobre los recuerdos, la memoria y el paso del tiempo. Precisamente por eso, la historia no es más que la sencilla narración de la vida de una persona (encontrándose la principal complejidad de la obra en su principio y su final). Siendo la EA la idea principal sobre la que se origina la historia, temas como la amistad, el ecologismo, los puntos de vista sobre un mismo hecho o la soledad están presentes en el álbum (y conociendo los hipotextos también pueden surgir temas como la humanización de lo divino o el consentimiento en las relaciones).

Por último, ¿qué significa el final del álbum? Ya que este, seguramente, no se pueda clasificar de una forma tan sencilla como un desenlace trágico o feliz (es interpretable). En palabras de Bellorín y Silva-Díaz (2010) existe un debate interminable sobre la forma en la que deben terminar las narraciones infantiles (finales casi siempre enfocados a la satisfacción psicológica y emocional de las expectativas del infante), pero poco se debate sobre los mecanismos cognitivos que se activan cuando los niños se encuentran con finales complejos e inesperados. El contacto con finales inesperados y complejos es un reto para comprender la historia y puede fomentar el desarrollo de una conciencia metaliteraria. Este choque con un final inesperado implica en un principio frustración, pero la activación que se produce, a través de la reflexión y de la relectura, de distintos procesos de reconstrucción acaban sustituyendo el común placer de ver cumplidas las expectativas por el placer de la sorpresa y el reacomodo de la historia a través de las interpretaciones y la aplicación de significados del lector.

En el final de *Kaguya* se cierra el círculo y se nos vuelve llevar a la pregunta que hace el narrador al lector al principio de la historia, pero esta vez él da su respuesta a la razón por la que le gusta mirar a la Luna, en contraste con la protagonista de la obra. No se explica porque Kaguya está en la Luna, ni el porqué de su marcha a la misma. Sin embargo, queda patente que el narrador es un conocido de Kaguya debido a que conoce su vida, por eso es capaz de narrarla mientras que, de forma paralela, Kaguya la recuerda. El círculo de esta forma no termina nunca, cada vez que el narrador mire a la Luna se acordará de Kaguya y a su vez, cada vez que Kaguya mire a la Tierra, recordará su vida. Sin embargo, desde la interpretación de los fragmentos de memoria que le llegan a un enfermo de Alzheimer hasta la sencilla interpretación del simple recuerdo de una vida es válida porque es el hecho de mirar atrás y ver lo que hemos vivido, sido, crecido y sentido es de lo que nos habla la obra.

5.4. *Kaguya* y la Educación Infantil

Para entender la razón de que exista la literatura infantil y de su posible uso en la Educación Infantil debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los beneficios de la literatura infantil en la vida de los niños? Hoyos (2015) expone que, normalmente, se entiende que los libros deben estar al servicio de una enseñanza directa que indique a los niños a través de narraciones lo que deben hacer o no (ejemplos didácticos que buscan reforzar determinados valores morales). En otros casos, la literatura se usa como un medio para trabajar distintos temas o para introducir distintas propuestas temáticas. En pocos casos la literatura se usa como lo que es, una experiencia artística al alcance de los niños. Es necesario evitar que el uso de la literatura infantil en el aula reste la necesaria importancia estética, artística y expresiva de las obras. En esta línea, Lionni explica lo siguiente:

Uno de los ingredientes más importantes para estimular y dirigir la imaginación infantil es el libro-álbum. Pues es allí donde el niño tendrá su primer encuentro con una fantasía estructurada, reflejada en su propia imaginación y animada por sus propios sentimientos. Es donde, con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje

visual y el verbal. Más tarde, cuando esté solo y pase las páginas una y otra vez, las ilustraciones articularán su primer monólogo interior consciente. Y con el recuerdo de la voz que se ha formado a partir de sus silentes palabras y del ritmo obtenido, aprenderá acerca del principio y del fin, la causa y el efecto, y la secuencia. Y, sobre todo, descubrirá un nuevo tipo de mundo verbal, muy diferente en cuanto a estructura y estilo, al caótico tráfico verbal que lo ha rodeado hasta entonces (Lionni, 2003).

El álbum ilustrado es probablemente el objeto artístico por excelencia de la Educación Infantil. Es evidente que leer “cuentos” al alumnado es una de las actividades que conforman el imaginario colectivo sobre las intervenciones que realiza un docente en su aula, así como, probablemente, resulte imposible encontrar un aula que no disponga de literatura infantil (aunque no siempre se use). Desgraciadamente, en muchos casos, este hecho no viene avalado por una selección de obras de calidad, por una formación profunda sobre la literatura infantil, ni de una intervención de calidad por parte de los maestros.

Es por todo lo expuesto que la principal función del álbum ilustrado *Kaguya* dentro del aula es ser leído y disfrutado (al igual que la de cualquier otro álbum). Una lectura para escuchar, para mirar, para debatir, para dramatizar, para hablar, para reflexionar, para jugar, para emocionarse, para sentir, para ampliar vocabulario, para encontrar belleza, para manipular, para hacer asociaciones, para empatizar, para fomentar la creatividad e inventar, para comprender los distintos lenguajes, para aprender, para enamorarse de la literatura (y de la ilustración), para hacer suya la obra y, en definitiva, para gozar. Procesos directamente producidos del contacto con cualquier obra y que deberían ser la primera razón (y motivo suficiente) por la que se disfruta del arte en un aula y en la vida.

Teniendo en mente que el álbum es, ante todo, un producto artístico, ¿puede servir la literatura infantil y, en concreto, el álbum ilustrado para introducir una propuesta, educar sobre un valor concreto o servir como una herramienta educativa? La respuesta es sí, al igual que un viaje puede servir para introducir una propuesta, un insecto muerto educar sobre un determinado valor o la comida

servir como una herramienta educativa. Simplemente se trata de actuar con coherencia y de forma reflexiva para no desdibujar el verdadero cometido del arte. No tiene sentido utilizar álbumes de forma masiva, superficial y poco crítica para realizar cientos de propuestas educativas que, a lo mejor, no necesitaban de ese álbum para funcionar o que, en su defecto, la actividad posterior a realizar después de la lectura no era más que un añadido temático y banal.

Por otro lado, y ahondando más en el tema, el aprendizaje de la lectoescritura suele ser un aprendizaje de mucho peso en el segundo ciclo. Es probable, incluso, que sea la mayor exigencia que se le haga a los maestros de Educación Infantil desde la Educación Primaria y la mayor presión externa que reciben en torno a su hacer en el aula, sobre todo, desde las familias. Este aprendizaje es complejo y depende de numerosos factores como la maduración, una buena mediación, la confianza que se deposite en el niño, la formación del docente o el método educativo. Los álbumes, desde luego, pueden servir de gran utilidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que, como he mencionado anteriormente, leer es mucho más que decodificar, es una actividad compleja que refleja cuestiones como: para qué sirve leer, qué se puede leer, qué relaciones se establecen entre lo escrito y lo ilustrado, qué diferencia leer en silencio, en alto, individualmente o de forma compartida o qué elementos componen un texto (por ejemplo, signos lingüísticos o letras).

Lo importante es acercar a los niños a la lectura a través de la lectura, no de la decodificación, acercarlos a experiencias divertidas, interesantes, bellas y significativas. Es probable que al relacionarse con la literatura de una forma gratificante sientan la necesidad de explorar y aprender sobre la propia literatura, la lectura o la escritura, momento en el que el maestro ayudará al niño en esta labor. La mediación del maestro es vital para que esta relación niño-literatura sea fructífera, de su persona surge el ejemplo, la selección de obras, las narraciones, la solución de dudas, las intervenciones, la formulación de preguntas, los retos que propone o los ánimos que da. Todas estas actuaciones influyen en el alumnado a la hora de relacionarse con la literatura y en el aprendizaje de la lectoescritura (Solé, 1996).

Por todo lo enunciado, no tiene sentido formular posibles propuestas didácticas sin un contexto educativo real, ya que serían una mera ficción. La utilización de *Kaguya* (y la de cualquier otro álbum) para realizar una propuesta didáctica permite una infinidad de posibilidades de acción que solamente encuentran su límite en las características y necesidades del alumnado y en la creatividad y formación del docente (y recursos disponibles).

Por poner un ejemplo con *Kaguya*, si a los niños les llama la atención la forma en que crece el personaje de Kaguya en el transcurso de la historia, al igual al alumnado le surgen dudas sobre la altura o sobre el crecimiento, por lo que sería factible introducir una actividad para trabajar las matemáticas (la medida) y, en concreto, la magnitud de la longitud, retándolos a que descubran cuánto miden. Se podría trabajar la estimación (teorizando sobre quién es más alto o bajo, por ejemplo), la comparación directa (mirándose en un espejo junto a otros compañeros), la comparación indirecta (midiendo a través de un tercer objeto, por ejemplo, con el propio álbum de *Kaguya*, descubriendo de esta forma las unidades de medida) o el conocimiento de unidades de medida estándar, como el metro, para dejar la marca de su altura en algún lugar. Quizás se podría realizar esta propuesta con una metodología constructivista como las situaciones didácticas de Brousseau y, quizás, después querrían colocarse de menor a mayor y se podría trabajar el aspecto ordinal del número o querrían usar su recién conocimiento sobre la medida para construir algo usando algún objeto como unidad de medida, derivando en más aprendizajes. Un ejemplo como el mencionado podría ser redactado como una propuesta, sin embargo, no sería ni funcional ni ilustrativo del uso de *Kaguya* o de mi capacidad para formular y ejecutar propuestas didácticas.

En definitiva, el álbum ilustrado se erige como un complejo objeto artístico y educativo, prácticamente intrínseco al mundo de la Educación Infantil y sobre el que todavía pesan numerosos estereotipos debido a una falta de formación del docente como, por ejemplo, un escaso bagaje lector o una pobre alfabetización visual. Por lo tanto, su uso en las aulas acaba por ser un arma de doble filo; en algunos casos su utilización se asemeja al uso de una ficha de editorial, en otros casos es un mero canalizador de actividades, mientras que en otros momentos

es una apasionante fuente de placer o un recurso valioso en la intervención educativa del docente. Creer que utilizar álbumes en actividades es ser un buen educador o mediador entre la literatura y el niño sería un riesgo y un error. Siendo conscientes de los ejemplos mencionados, la mala o buena educación (el mal o buen uso de los álbumes) no se encuentra oculta en la literatura (aunque sea la mejor literatura jamás escrita) ni en el alumnado, sino en el maestro de Educación Infantil, ya que él es responsable absoluto de construir el puente entre la literatura y el niño. Este hecho es razón suficiente para justificar una necesaria y permanente formación del futuro docente (y docente ya en activo) para que el arte sea arte y no un instrumento vacío. Para que el arte siga siendo capaz de embellecer nuestras vidas.

6. Conclusiones

La literatura infantil se presenta, en muchos casos, como un problema de base en las escuelas infantiles que necesita solución. A la hora de ser introducida en la etapa de Educación Infantil, la literatura suele caer en una ya común instrumentalización que, desgraciadamente, impide que el niño se relacione con el mundo literario en unas condiciones de calidad adecuadas, al menos desde el sentido artístico intrínseco a las propias obras literarias. Sin embargo, ¿por qué se produce esta situación? La respuesta es muy clara: es un problema educativo.

El problema educativo es el siguiente: la sociedad entiende que la literatura forma parte imprescindible de la educación de los infantes, sin embargo, debido a su falta de formación, no distingue cuál sería su uso correcto, sus beneficios, las obras de calidad o las formas de utilizarla, por lo que se entiende que el ejemplo a seguir en cuanto al uso de la literatura en relación a la infancia es el proporcionado por los maestros de Educación Infantil (los supuestos expertos).

Por otro lado, los maestros no tienen la suficiente formación, probablemente, debido a dos circunstancias concretas. La primera es que suponen que no hay

nada que aprender, el docente o futuro docente entiende que leer cuentos es algo fácil y que ha tenido una formación a lo largo de su vida (educación formal, no formal e informal) que le permite haber aprendido de la literatura y su uso a nivel educativo. Al pesar sobre la Educación Infantil y la infancia un estereotipo social de etapa infantilizada, facilona y simplista, este estereotipo influye en gran parte del profesorado, por lo que pensar que la selección, interpretación, análisis o estudio de una obra literaria es algo complejo y necesario para que la literatura de calidad inunde las aulas nunca ocurre. Este hecho se demuestra al encontrar una gran cantidad de literatura de ínfima calidad en las aulas, como, por ejemplo, obras transmisoras de estereotipos de género o mediocres en su apartado artístico.

La segunda circunstancia que afecta a la problemática que subyace en torno a la introducción de la literatura en Educación Infantil deriva del hábito lector. La mayoría de los futuros docentes no leen o lo hacen muy poco. Y, en su defecto, muchos de los docentes que sí leen, se enfrentan a obras de baja calidad, como *best-sellers* u obras muy publicitadas en el mercado literario. Al no leer o no leer obras de calidad, el sentido estético y la capacidad de entender y disfrutar de las obras literarias se atrofia. Por lo que, si tenemos en cuenta las dos circunstancias mencionadas, no nos debería extrañar que el uso de los álbumes, sobre los cuales recaen la responsabilidad de ser el primer objeto literario en la vida del niño, se realice, en muchos casos, de una forma banal. A grandes rasgos, el álbum ilustrado es un pasatiempo, una herramienta pedagógica a favor del aprendizaje de la lectura y de la escritura o un elemento iniciador/motivador/puente de una determinada propuesta didáctica.

Desgraciadamente, si el maestro o futuro maestro de Educación Infantil no tiene formación (y no busca activamente formarse), no lee y no es una persona reflexiva y crítica, es imposible que la literatura de calidad y la educación de calidad se combinen para favorecer positivamente el desarrollo del alumnado. La sociedad no les exigirá nada más, ya que los expertos son los docentes (y los propios estudiosos, por supuesto) y, por otro lado, cuando los maestros quieran ayudar a las familias, les transmitirán formas de actuación o hábitos negativos en relación a la literatura. Incluso este contratiempo de la mala educación literaria

tampoco dependerá directamente de la calidad del centro, ya que, en mi caso personal formativo, desde centros muy tradicionales que usaban fichas hasta centros innovadores con enfoque constructivista (y uso de metodologías de trabajo por proyectos) perpetuaban este problema. Todo lo mencionado nos sitúa en un gran problema circular que solamente se puede solucionar con una educación de calidad en todas las etapas educativas, sin embargo, la incertidumbre es: ¿cómo se va a alcanzar esa calidad?

Respecto a la creación del álbum *Kaguya*, se han logrado alcanzar los dos propósitos planeados. El primero se apoya en el marco teórico y me permite conocer mejor los entresijos y las características pertenecientes al álbum ilustrado de una forma mucho más constructiva y significativa que si simplemente hubiese realizado un estudio teórico sobre el álbum. Por poner un ejemplo, la frase “las guardas son imprescindibles para el significado de la obra” es evidente, pero el hecho de pasar horas viendo y analizando guardas de otras obras, pensando las mías, diseñándolas, dibujándolas, coloreándolas y editándolas hace que entienda a la perfección el papel vital de este paratexto, a la vez que hace que sepa valorar mejor y analizar críticamente las guardas de otros álbumes ilustrados. Es decir, crear un álbum me permite conocer mejor al álbum, comprobar la teoría en la práctica y reflexionar sobre el mismo.

El segundo propósito logrado con *Kaguya* es la generación de una obra artística, de mayor o menor calidad, que me permite ser creativo (algo que en Educación no es tan común como debería ser), expresarme de forma original y crecer como individuo. Considero que es tremendamente positivo el hecho de que *Kaguya* puede funcionar como una herramienta educativa útil en el aula al generarse un álbum físico como parte de este TFG. A diferencia de una propuesta educativa que se debe encuadrar dentro de un contexto educativo singular para que sea significativa y funcional, un álbum ilustrado es un recurso material que permanece en el tiempo como un objeto válido para distintas generaciones de alumnado. Debido a esto, su uso educativo y artístico se puede adaptar de forma coherente a distintos grupos de niños, siendo esta característica sumamente valiosa, ya que este álbum no solo justifica parte de este TFG, sino que justifica

una obra para hacer disfrutar a mis conocidos y un recurso para utilizar posteriormente en mi profesión u otros contextos similares.

Es de resaltar que, para mí, la elaboración de *Kaguya* va mucho más allá de la realización de un trabajo académico. El esfuerzo invertido ha sido abrumador y, de forma global, sobrepasa por mucho a los créditos asociados a este trabajo. Ha sido realmente gratificante aunar mis tres pasiones en un TFG: el arte, la naturaleza y la Educación. Es un álbum que no solo me ha hecho plasmar aprendizajes sobre la literatura infantil, sino que me ha permitido conocer en profundidad dos obras (un cuento y una película), me ha permitido aprender sobre la cultura japonesa, ya que durante el proceso he escuchado música, he leído mangas y libros y he visto películas japonesas para documentarme, a la vez que he aprendido sobre otros rasgos culturales como la mitología o el folklore, de hecho, hay varios homenajes ocultos en *Kaguya* referidos a la cultura japonesa. He aprendido sobre estilos artísticos, sobre autores, sobre las ilustraciones y la escritura, sobre la edición, también he aprendido sobre la terrible enfermedad de Alzheimer. He podido reflexionar sobre la vida, los recuerdos y el tiempo y plasmarlo de una forma artística, me he enfrentado a momentos de dudas, he pasado por una gran cantidad de procesos, cúmulos de ideas y pequeños retazos artísticos que no verán la luz en este documento. Todo esto en un trabajo arriesgado y personal, que no solo me ha permitido lo obvio, crear un álbum ilustrado funcional y aprender sobre literatura infantil, sino que me ha hecho crecer y, por lo tanto, ser mejor persona y mejor maestro.

Desde mi punto de vista, es imprescindible ser coherentes con nuestra responsabilidad docente. La cultura de la imagen actual no ayuda a nuestra tarea formativa, ya que la superficialidad, la explosión de estímulos y la rapidez están presentes en toda la sociedad y son enemigos de los niños. Si la formación literaria es deficiente, a la literatura de calidad y al álbum ilustrado (debido a su factor visual), en concreto, les queda poco tiempo, al menos en el ámbito educativo. Las obras se irán perturbando y amoldando a las exigencias de una sociedad y de unos maestros poco formados, que se apropiarán de las obras que produzca el mercado para consumir, de forma que los futuros álbumes ilustrados dedicados a la infancia puede que se conviertan en meras herramientas instructivas, de baja calidad artística y, por lo tanto, educativa.

Simplemente basta con extrapolar el ámbito de la literatura infantil al panorama artístico actual y observar la música, el cine, la literatura o los videojuegos que demanda y consume, sin filtro, el gran público.

Como he mencionado a lo largo del documento, el álbum no es una obra artística baladí, al contrario, es un objeto con un enorme potencial que aún está explotando y superando (o al menos, intentándolo) barreras económicas y sociales (estereotipos). Pensar que el álbum ilustrado puede dirigir su evolución y su producción por el camino de la desidia, la superficialidad y la instrucción, en vez del camino de la estética, el significado, la emoción y el arte es tremendamente dramático. El álbum nació gracias a la educación infantil y es quizás, el único género artístico que pertenece a la infancia históricamente (y que los adultos disfrutamos gustosamente). Nuestro papel como docentes es formarnos, aprender, reflexionar y disfrutar de los álbumes ilustrados para que después nuestro alumnado tenga a su disposición las mejores obras, las que más hacen disfrutar y pensar. Es nuestro deber estudiar y analizar el álbum para comprenderlo mejor y usarlo en el aula. Es innegable que una buena educación exige profesionalidad, emoción, calidad, significado o armonía, entonces, exijamos también eso de los álbumes de nuestras aulas. El álbum ilustrado no es un recurso importante solamente porque ayude a los niños en el aprendizaje de la lectura y de la escritura o para utilizar dentro de propuestas didácticas. Los álbumes de calidad permiten educar ciudadanos competentes, cultos, sensibles, imaginativos, críticos y alfabetizados.

El presente es este, pero podemos teorizar sobre el futuro. ¿Cuál será el destino del álbum ilustrado en Educación Infantil? ¿Se convertirá en un objeto artístico valorado por la sociedad y equivalente a otros géneros más antiguos o, por el contrario, se convertirá en una sombra caricaturesca de lo que podría haber sido? Quizás la era digital y su aplicación en la Educación Infantil, tan alabada por muchos y criticada por otros haga desaparecer al álbum ilustrado. Como se ha explicado, los paratextos son fundamentales en el álbum, sin embargo, es imposible transmitir de forma digital el tamaño, el material, el grosor, el peso o las tiras desplegadas. Además, es un género poco vendido y caro en su elaboración por lo que su digitalización seguramente sea una apetitosa solución para aquellos productores de álbumes de baja calidad artística. ¿Es posible que,

en un futuro, no solo se usen en la escuela álbumes de baja calidad, sino que se usen a través de una pantalla? Estoy seguro de que si preguntamos a la infancia por este asunto, la respuesta sería muy obvia y sería algo así: “Queremos álbumes para tocar, para compartir, para emocionarnos. ¡Queremos los mejores álbumes del mundo!”

Desde luego, no conozco el futuro, pero por mi parte sé que esto solo es el principio del camino. Todavía queda mucho que aprender, mucho que reflexionar y mejor aún, muchas obras de las que gozar. Este TFG me ha permitido aprender mucho sobre literatura, sobre el álbum ilustrado y crear mi propio álbum, por lo que considero que los objetivos se han visto cumplidos, e incluso podría afirmar que ahora soy más observador, más crítico y sensible, lo que implica que, probablemente, sea un poco mejor como docente. Además, si este TFG ayuda a otro lector a aprender algo sobre literatura o le permite disfrutar de *Kaguya*, su elaboración habrá merecido, indudablemente, la pena.

En definitiva, para mí no tiene sentido desvalorizar la literatura infantil, hermosa y valiosa, tanto para el alumnado como para sus maestros. No tiene sentido que los niños no puedan disfrutar de arte de calidad por la mala suerte de que sus docentes no tengan formación o no amen la literatura. No tiene sentido para mí que existan escuelas donde los niños no pinten, bailen, construyan, canten, dramaticen o escriban, con sentido, con coherencia, con obras de calidad a su lado, acompañados de una metodología educativa atenta, cuidadosa y profesional con ellos. No tiene sentido que la sociedad vaya poco a poco volviéndose gris y superficial, abrazando la sociedad de consumo, mermándose y dejando de lado una de las invenciones humanas más grandes, sino la que más, una invención que nos permite emocionarnos, imaginar, compartir, soñar, aprender y disfrutar: el arte.

7. Referencias bibliográficas

Alzheimer's Disease International (ADI). (2018). *Informe Mundial sobre el Alzheimer 2018: La investigación de vanguardia sobre la demencia: Nuevas fronteras*. Londres: Alzheimer's Disease International (ADI).

Recuperado de <https://www.alz.co.uk/research/worldalzheimerreport2018-spanish.pdf>

Alzheimer's Disease International (ADI). (2019). *Informe Mundial sobre el Alzheimer 2019: Actitudes hacia la demencia*. Londres: Alzheimer's Disease International (ADI). Recuperado de <https://www.alz.co.uk/research/WorldAlzheimerReport2019-Spanish-Summary.pdf>

Bellorín, B. y Silva-Díaz, M.C. (2010). Los finales sorprendentes en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M.C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Gretel.

Borja, M., Alonso, A. y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 17, 157-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885899>

Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 5, 25-46. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2007_no.5_compressed.pdf

Bosch, E. y Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 9, 9-19. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2011.pdf>

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de filología y su didáctica*, 12, 157-168. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

- Chaves, M. (2013). La metáfora visual en el álbum infantil ilustrado. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 1, 62-71. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/76776>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Cuadrado, F., Rosal, M., Moriana, J-A. y Antolí, A. (2016). La representación de la enfermedad de Alzheimer en los álbumes ilustrados. *Ocnos*, 15(2), 7-20. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.102_9
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 239-253. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-16.html>
- Durán, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. En Viana F. L. (Coord.), *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- El cuento del cortador de bambú* (2004, edición de Takagi, K.). Madrid: Cátedra.

- García-Manso, A. (2019). Competencias en LIJ y estrategias de lectura en torno al anime: Ponyo en el acantilado (2008), de Hayao Miyazaki, y Hans Christian Andersen. *Elos: revista de literatura infantil e xuvenil*, 6, 5-17. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/elos/article/view/4486>
- Gomes, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3) 48-58. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05
- Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(Nº Extra 3). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5720Guimaraes.pdf>
- Gutiérrez, F. (2005). La metáfora visual en el álbum ilustrado. *CLIJ*, 183, 30-36. Recuperado de <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1007129>
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red visual*, 19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4749654>
- Hoyos, M.C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 19, 73-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527406>
- Lionni, L. (2003). Antes de las imágenes. *Peonza*, 65, 16-23. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza->

[revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--43/html/0293ceda-82b2-11df-acc7-002185ce6064_14.htm](http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra/num-109-junio-2014/revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--43/html/0293ceda-82b2-11df-acc7-002185ce6064_14.htm)

Medina, T. (2014). La importancia del diseño gráfico en el álbum ilustrado. *Peonza*, 109, 53-62. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra/num-109-junio-2014/>

Míguez, A. (2014). Lo que Miyazaki nos quiso decir. Ecologismo y hermenéutica detrás de Mononoke Hime. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 9, 189-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4793121>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1140

Nishimura, Y. Suzuki, T. y Ujiie, S. (productores) y Takahata, I. (director) (2013). *El cuento de la princesa Kaguya* [Blu-ray]. Japón: Studio Ghibli.

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. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, (75-76), 23-33. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--32/html/>

Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias! *Aula de Innovación Educativa*, 46, 15-18. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/cco/ccp03/fase_2/f2

[p.ci material complementari 1 procediments descodificacio i. sole lectura-en-educacion-infantil-si-gracias.pdf](#)

Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38 47-56. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_taberero_r.pdf

Tejerina, I. (2008). Un modelo de análisis del álbum. *Siete ratones ciegos* de Ed Joun. *CLIJ*, 215, 44-52. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/un-modelo-de-analisis-didactico-del-album-ilustradosiete-ratones-ciegos-de-ed-joun/>

Turrión, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & Literature*, 5(1), 60-78. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v5-n1-turrion/513>

Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje-CRA. (2009). *Ver para leer: acercándonos al libro-álbum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

8. Anexos

Anexo I. Carta a Kaguya

Querida Kaguya:

Disfrutabas de ver los bichos y gozabas de posar los saltamontes en tu mano para impresionarte del salto que realizaban y de lo lejos que podían llegar. Lamento, de verdad, que el presente se te escape como el agua entre las manos y que tú, la princesa de la luz lunar, ilumines con tanta claridad a los demás, pero quedes cegada a causa de tu propio fulgor. Lamento la situación tan triste de no permitirte saber si lo que pasa es realidad o es sueño, mentira o verdad, vida o muerte. Al final, ¿qué pasa cuando uno no tiene recuerdos? ¿El valor de una vida depende de la vida vivida? ¿Existe una vida que no se recuerda? ¿Hasta qué punto sobre la memoria pesa la responsabilidad de sustentar el pasado?

Se te regala la oportunidad de la vida para después quitártela estando en vida. ¿Merece la pena darte la felicidad (y la tristeza), si te la quitamos una y otra vez? Creo que realmente recordamos muy poco de lo mucho que hemos vivido y sentido, es parte de la maldición que pesa sobre nosotros. Recordar retazos de recuerdos de una vida entera. Y como todo lo que se acerca a los mitos, a las leyendas y a los cuentos tiene algo de real y algo de vida, da miedo pensar en ti como si fuéramos nosotros y preguntarse: ¿quién firmaría el eterno vivir de vidas a cambio de la no existencia de estas al no ser recordadas?

Y así, la condena de Kaguya es arbitraria, al igual que arbitrarias son nuestras vidas. Sinos de porcelana.

Suerte y amor en tu existencia.

Anexo II. Texto alternativo

1. Érase una vez una princesa que vivía en la Luna. Todos los días daba paseos y se quedaba mirando a la Tierra. La visión del planeta le hacía sentirse triste y no sabía el porqué.

2. Esta princesa se llamaba Kaguya.

3. Un día, mirando a la Tierra, creyó escuchar una canción que le parecía muy familiar. La canción empezaba así:

Gira molino de agua, gira,
gira, gira y vuelve a girar.
Viven aves, insectos y bestias
Crecen árboles, flores y hierba.

Pasan las estaciones y tú,
molino de agua, sigues girando.
Viven aves, insectos y bestias
Crecen árboles, flores y hierba.

Pero no se acordaba de como terminaba, sin embargo, si se acordó de su infancia.

4. Vivía en una isla rodeada de mar.

5. Nació del tallo de un bambú.

6. Era pequeña como una semilla cuando su padre la encontró.

7. Creció muy rápido. Como los bambús de su pueblo.

8. Le gustaba acompañar a la gente de la aldea en sus tareas diarias. Y aprender.

9. Aunque a veces hacía demasiadas travesuras, le hablaban bondadosamente sobre la forma en que había actuado y nunca le castigaban.

9. Amaba la naturaleza. Disfrutaba del canto los grillos, de las formas de los pájaros al volar y del aroma de las flores.

10. Pasaron las estaciones y Kaguya fue creciendo.

11. Cuando las flores del cerezo florecían le gustaba bailar sobre la lluvia de pétalos.

12. Y en el pueblo, cuando había fiestas, se cantaba la siguiente canción:

Gira molino de agua, gira,
gira, gira y vuelve a girar.
Viven aves, insectos y bestias

Crece árboles, flores y hierba.

Pasan las estaciones y tú,
molino de agua, sigues girando.
Viven aves, insectos y bestias
Crece árboles, flores y hierba.

Pero no se acordaba de como terminaba, sin embargo, se acordó de su fascinación por la Luna.

13. Sin darse cuenta, Kaguya se iba sintiendo cada vez más triste según pasaban las estaciones.

14. Llegado a un punto, se quedaba mirando a la Luna todas las noches y no sabía el porqué. Solamente existía tristeza.

15. Esa tristeza abrumadora le hizo despertar de sus pensamientos y mientras observaba a la Tierra, la visión del planeta dejó de resultarle triste y sonrió porque recordó lo que decía la canción:

Gira molino de agua, gira,
gira, gira y vuelve a girar.
Viven aves, insectos y bestias
Crece árboles, flores y hierba.

Pasan las estaciones y tú,
molino de agua, sigues girando.
Viven aves, insectos y bestias
Crece árboles, flores y hierba.

Enseñadme como debo vivir,
enseñadme como debo sentir.
Si escucho que llamas por mí
Mi corazón volverá sin dudar.

Anexo III. Storyboard



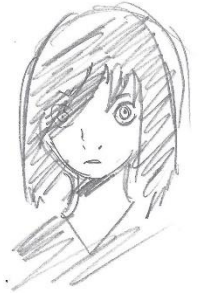
Anexo IV. Parte de los dibujos del proceso creativo

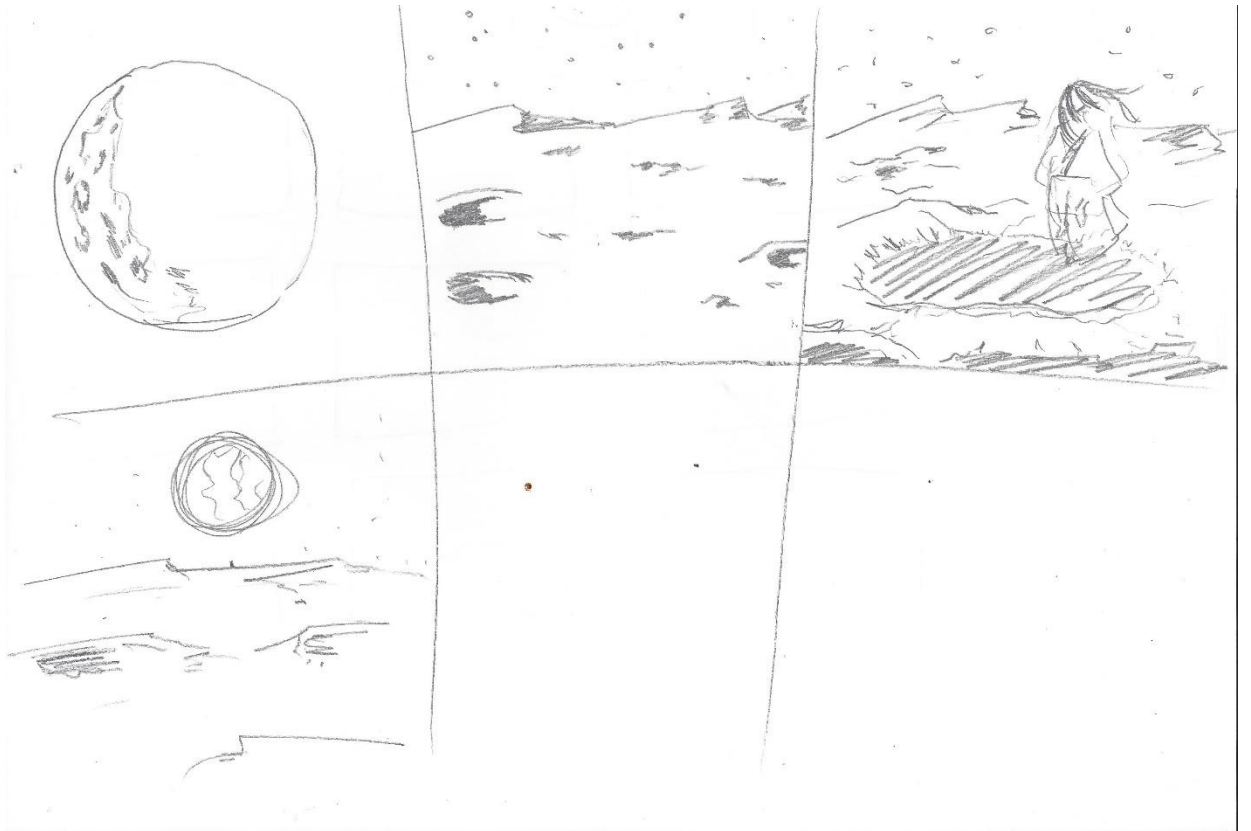






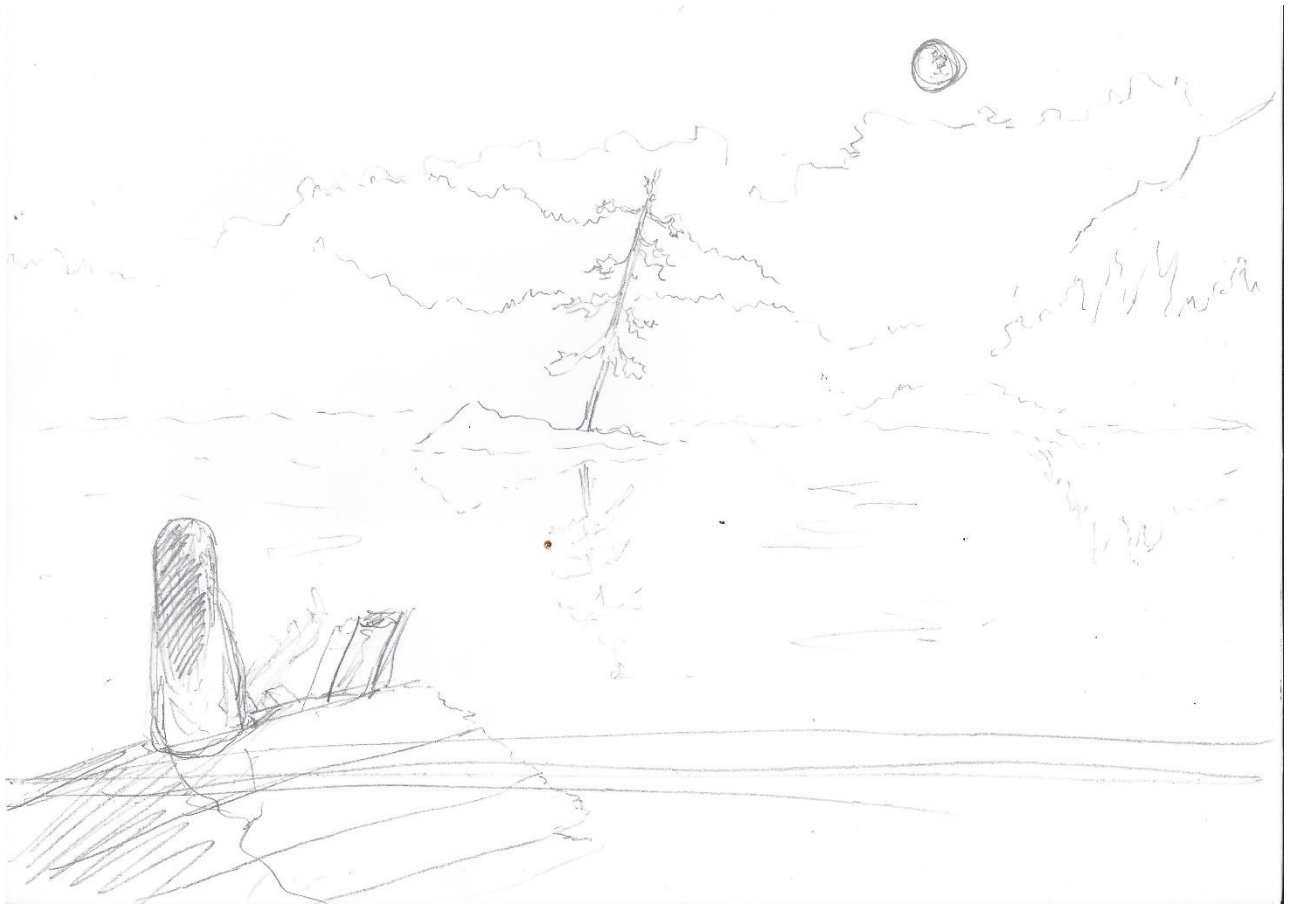




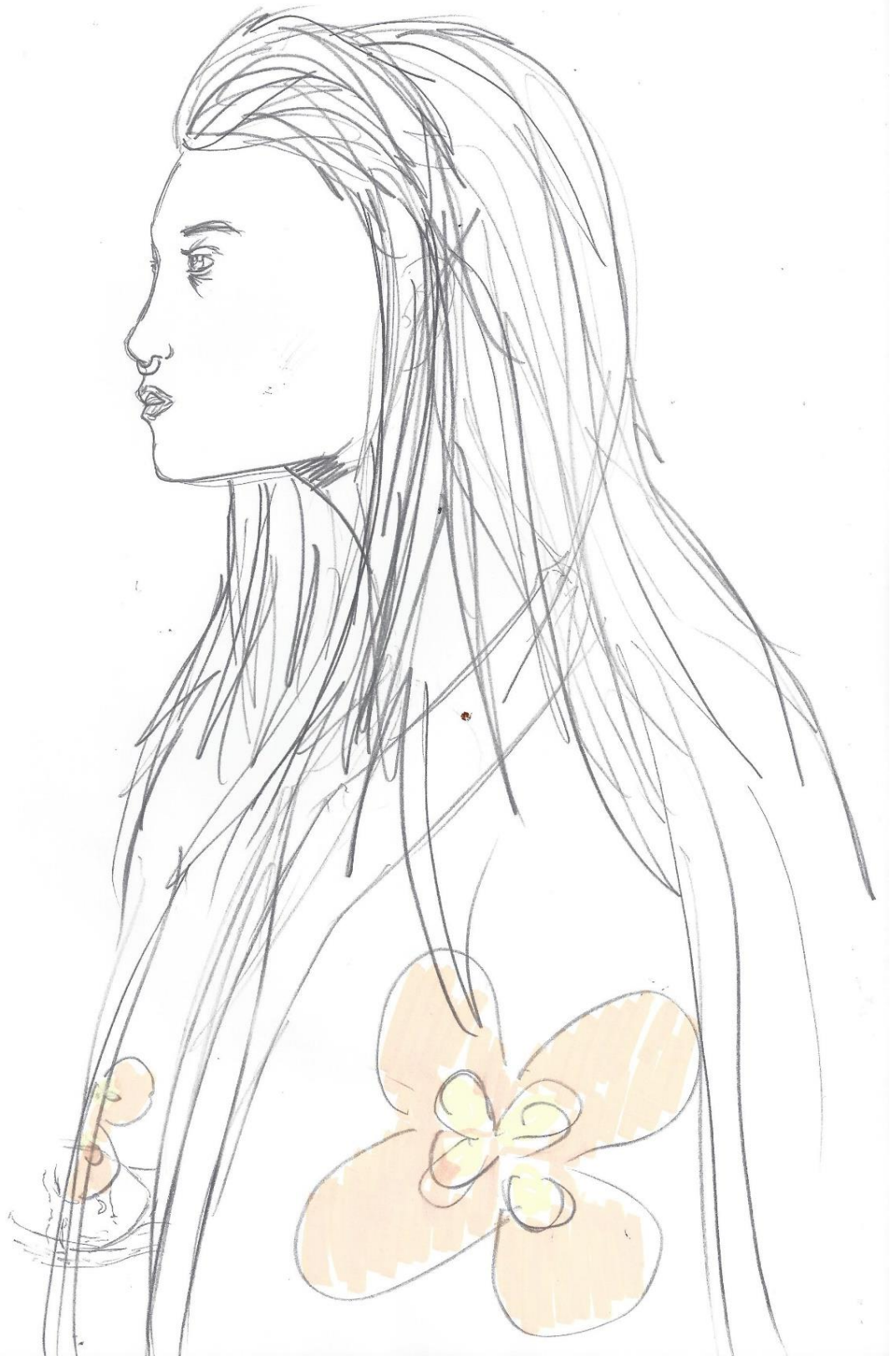


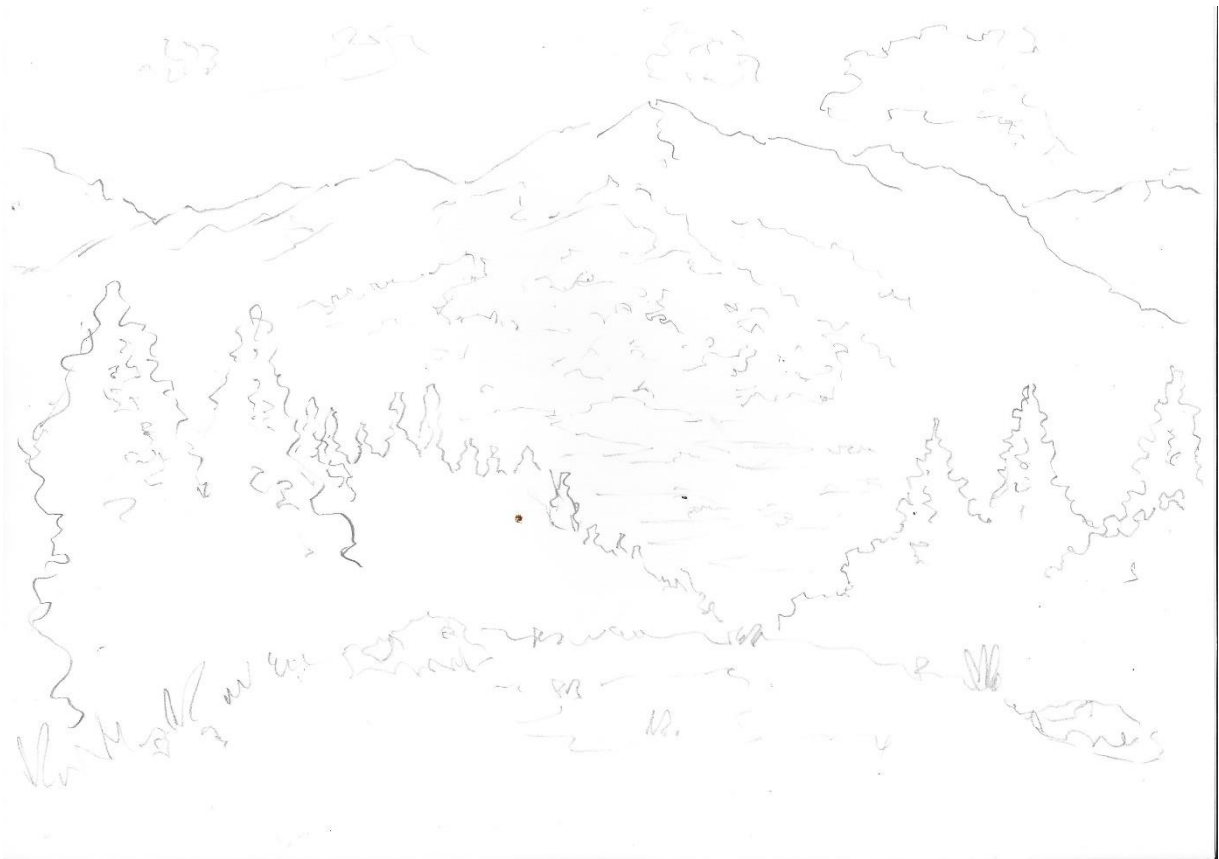


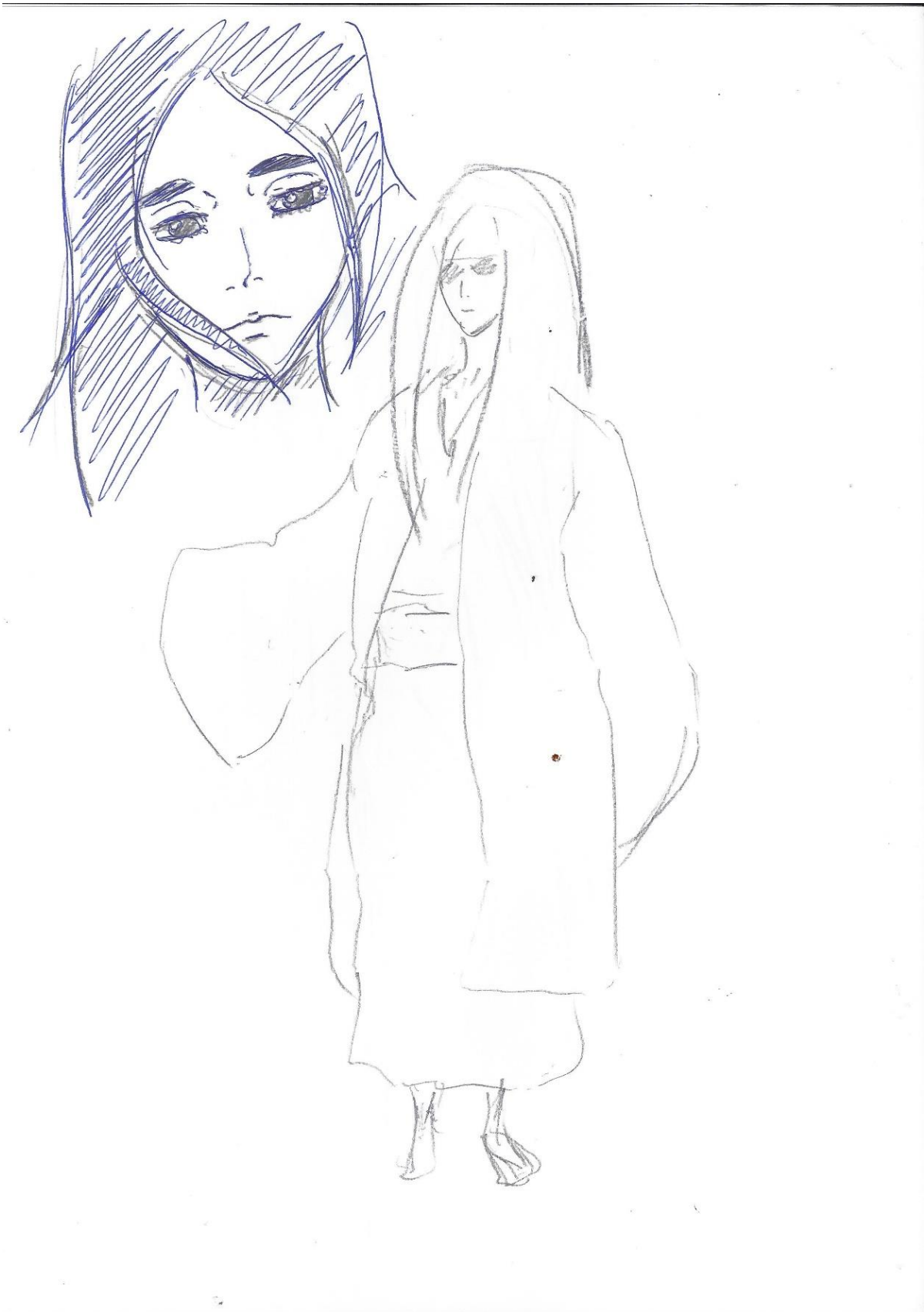








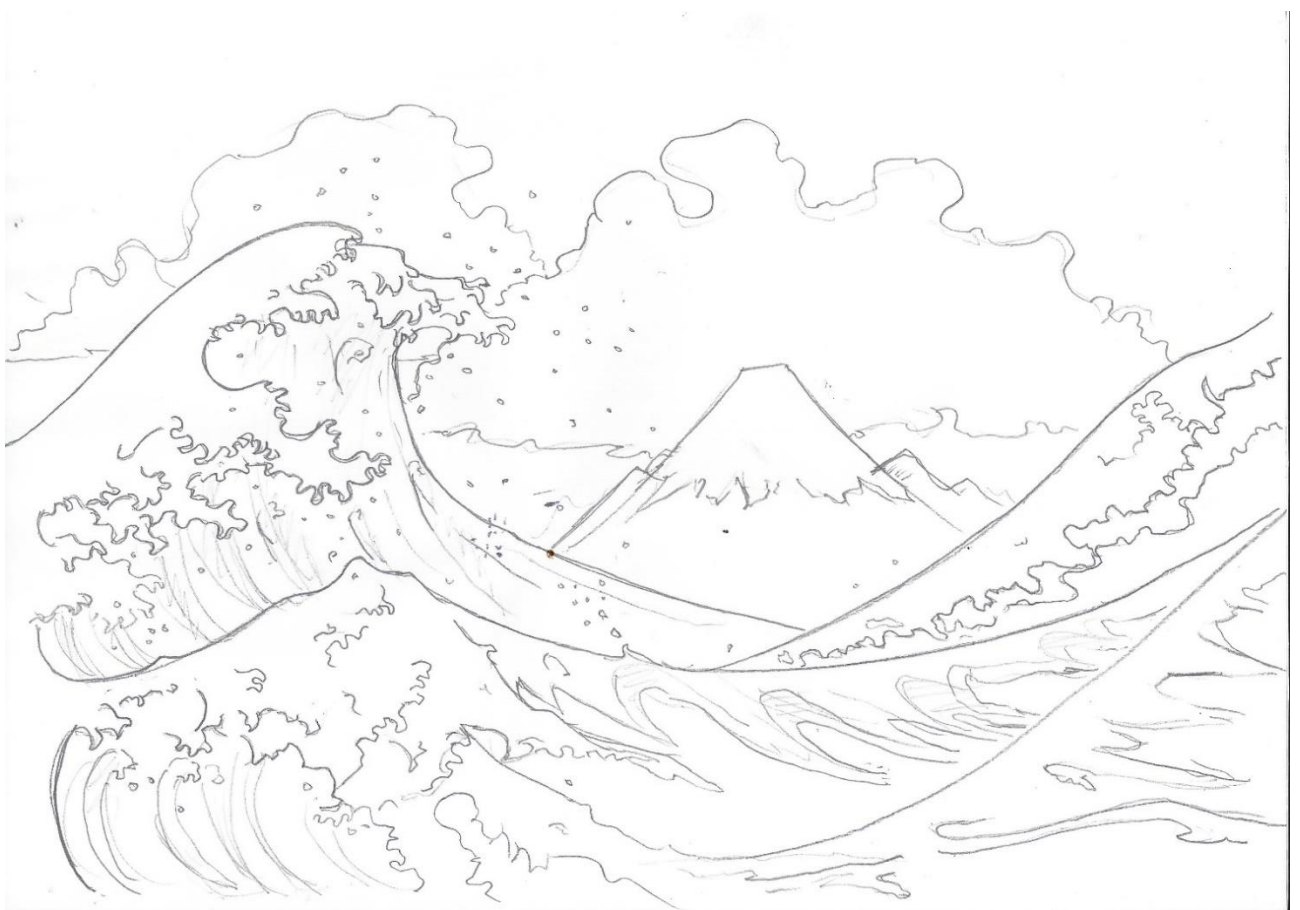
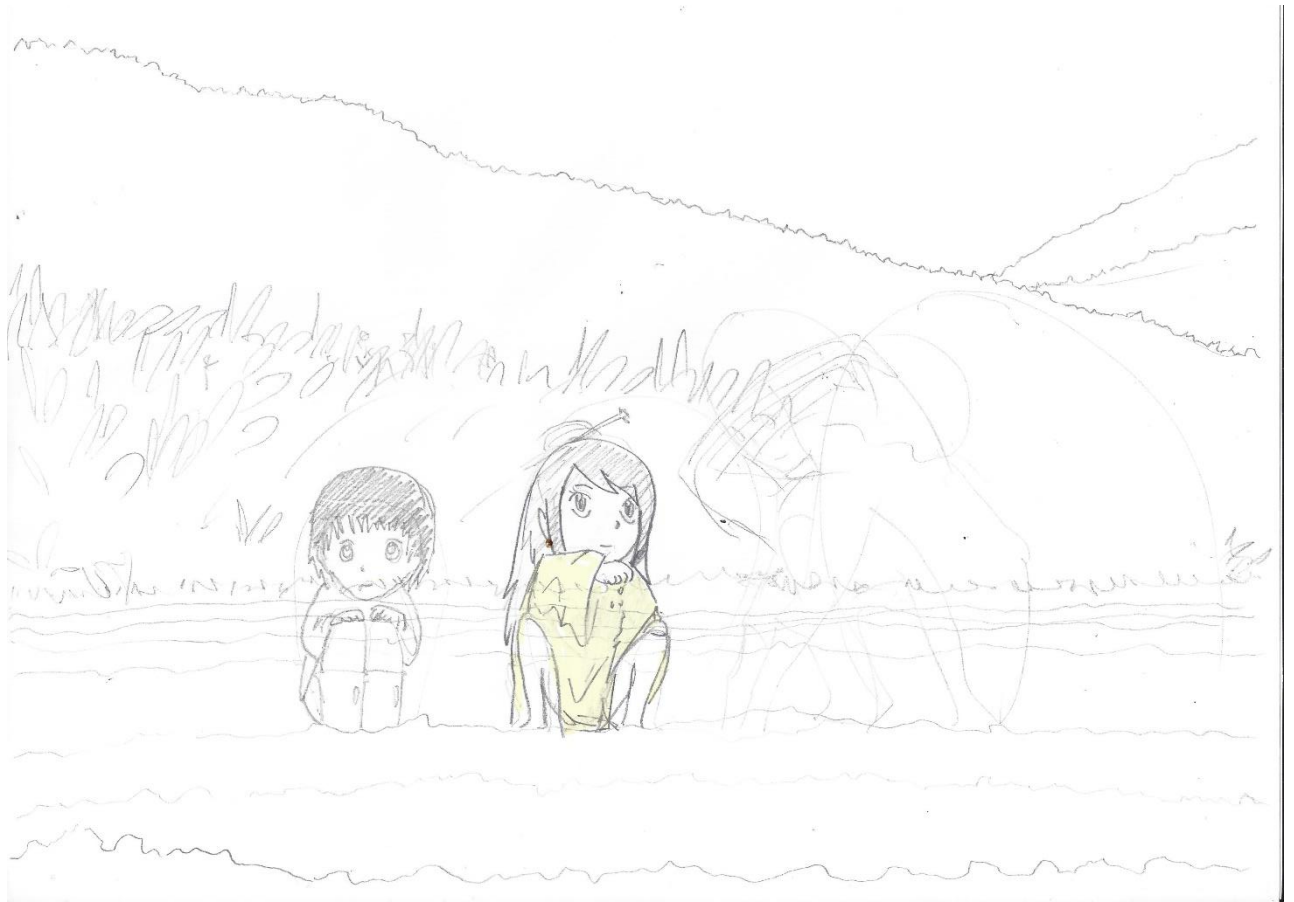






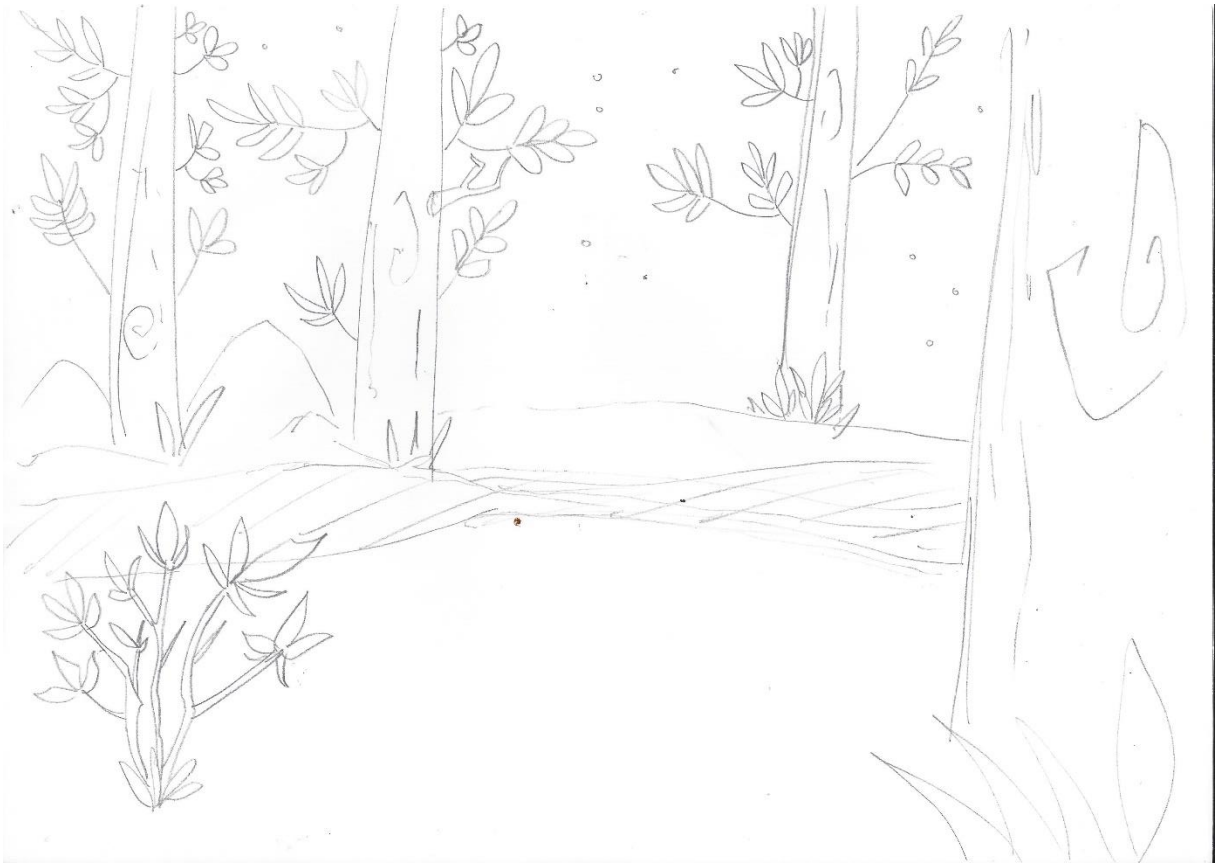


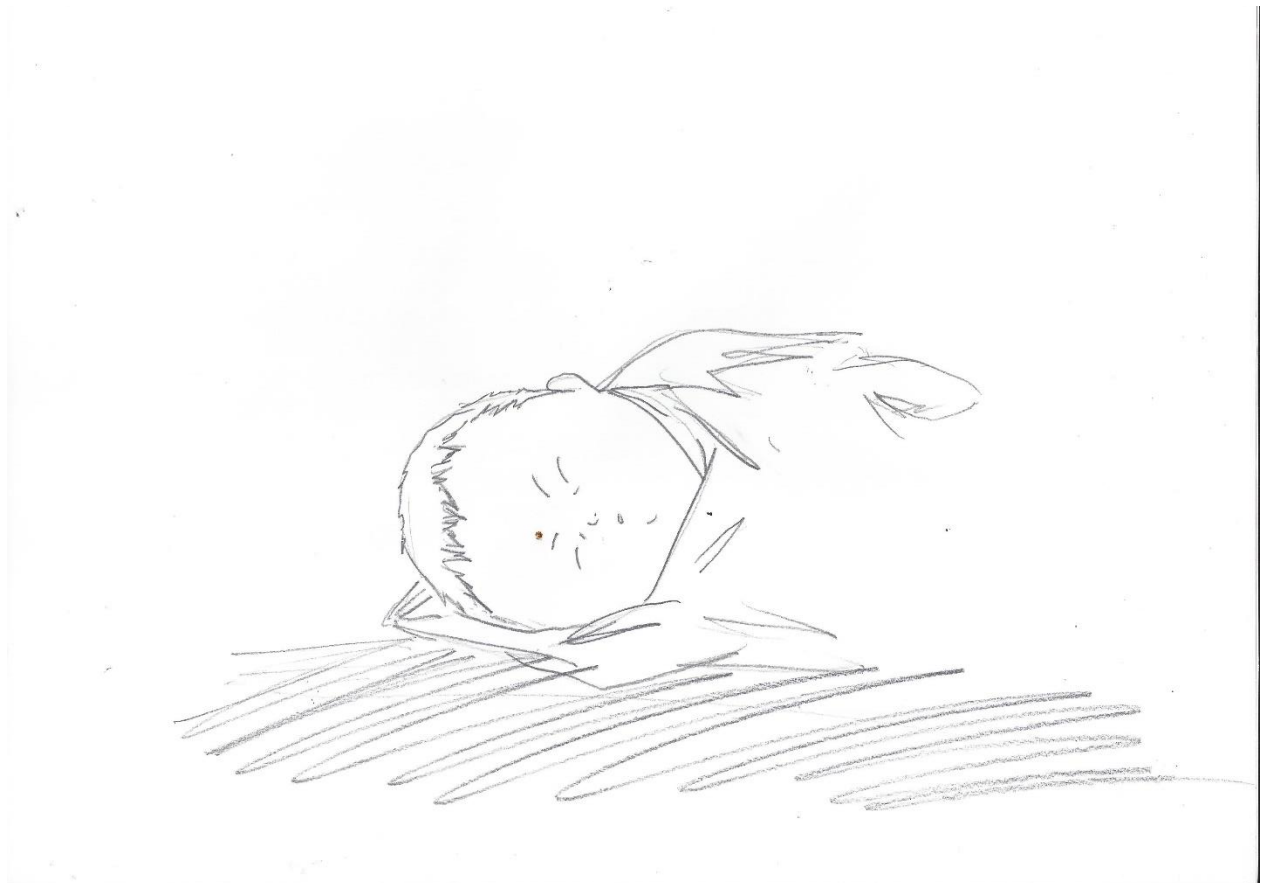
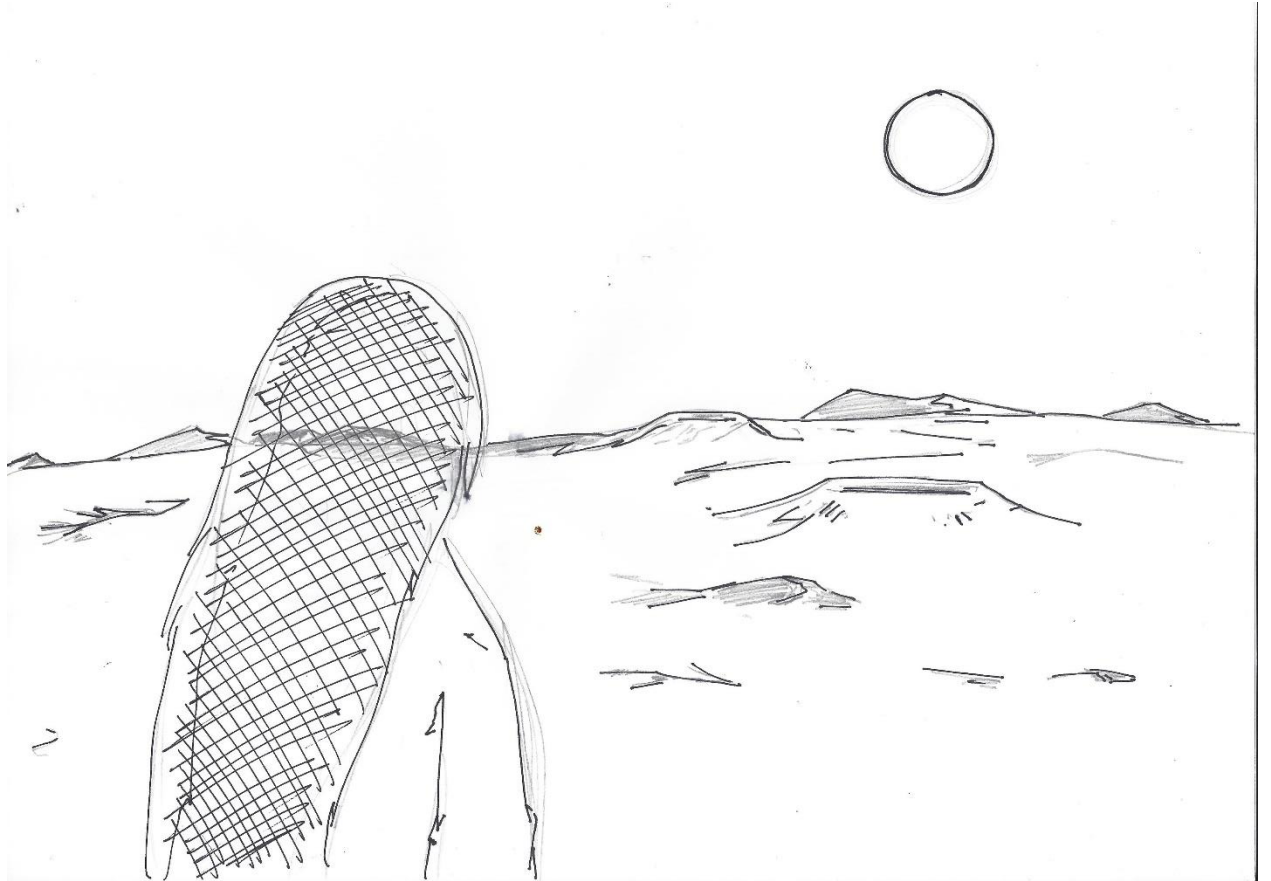


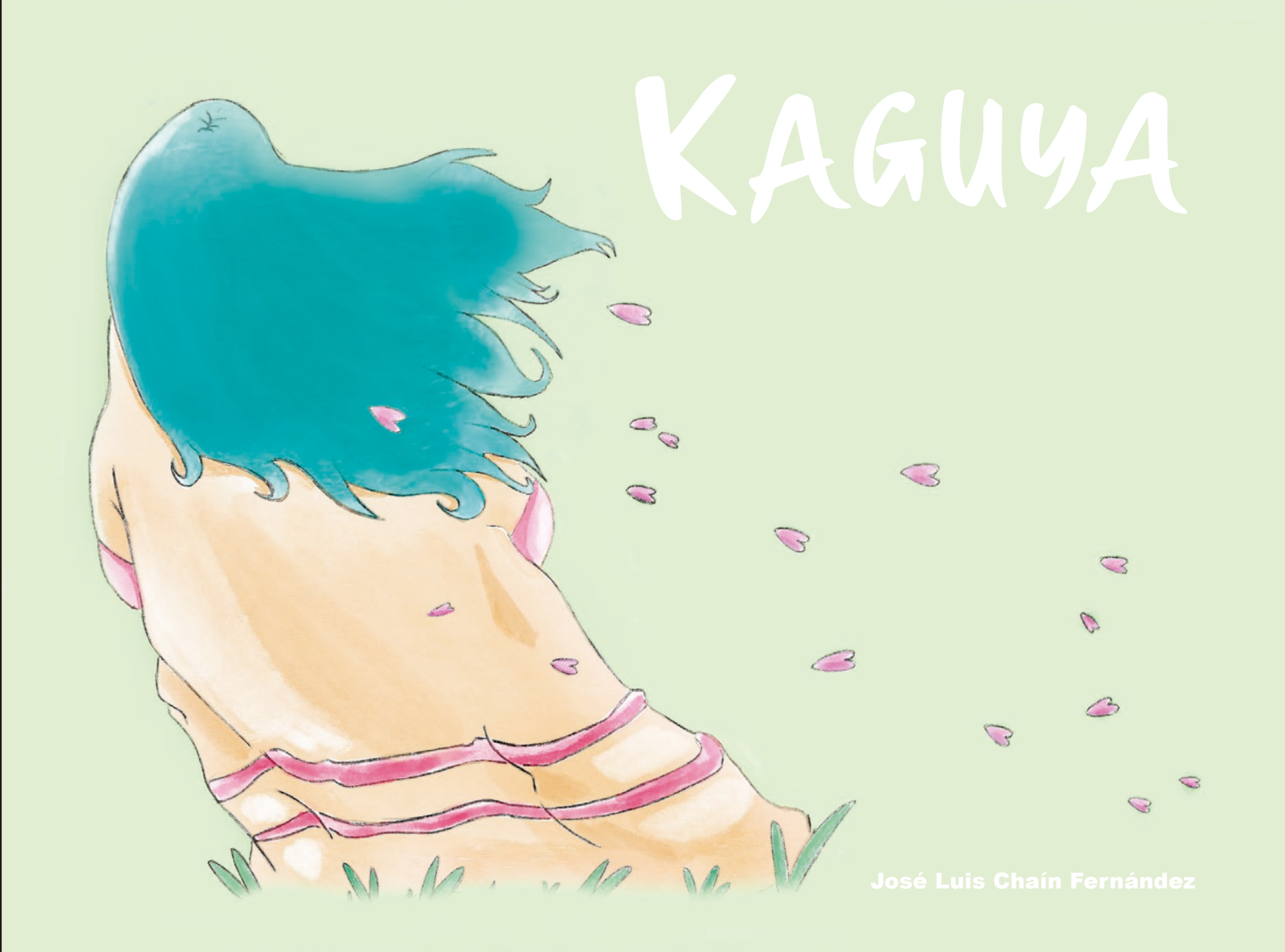






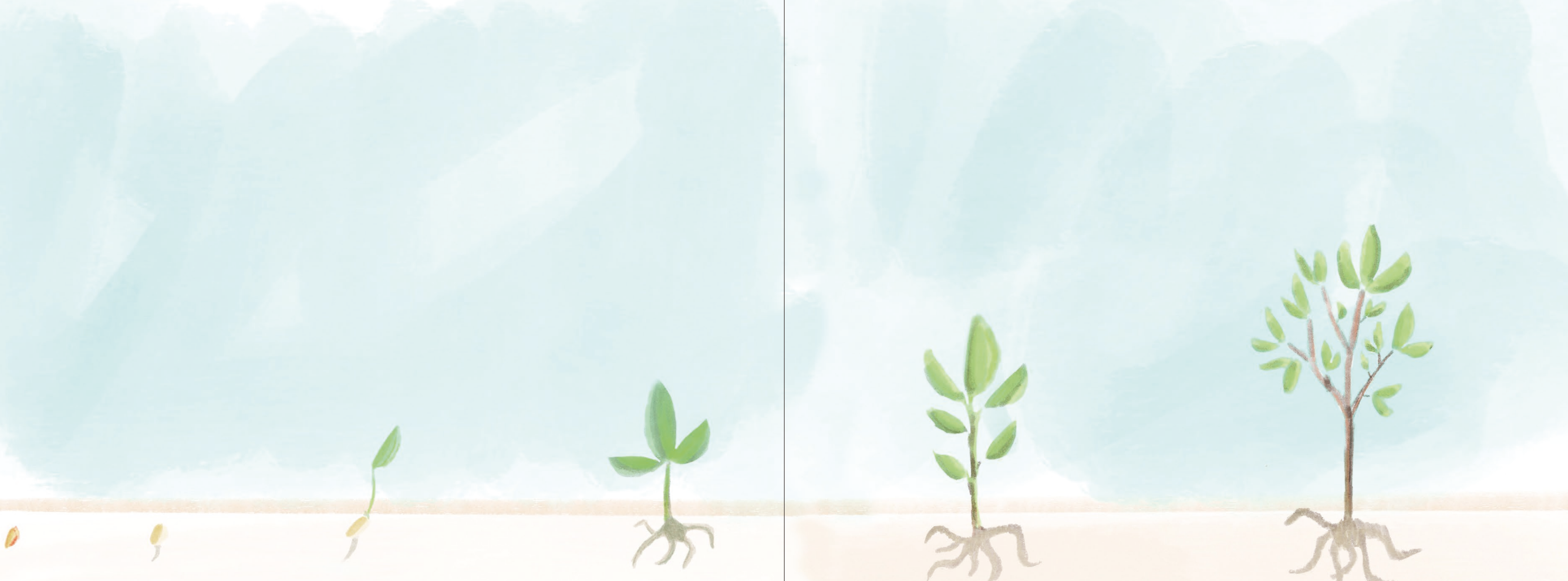






KAGUYA

José Luis Chaín Fernández



Trabajo de
fin de grado

Una aproximación al concepto y desarrollo del álbum ilustrado:
la creación de *Kaguya*.

Unha aproximación ao concepto e desenvolvemento do álbum
ilustrado: a creación de *Kaguya*.

An approximation to the concept and development of the
picturebook: the creation of *Kaguya*.

Autor: José Luis Chaín Fernández

Tutora: Montserrat Pena Presas

Julio 2020

KAGUYA



**¿Alguna vez te has quedado mirando a la Luna?
Cuando yo lo hago me inunda la felicidad.**

**Sin embargo, tengo una amiga a la que le causa
melancolía. Vive en la Luna y su nombre es Kaguya.**

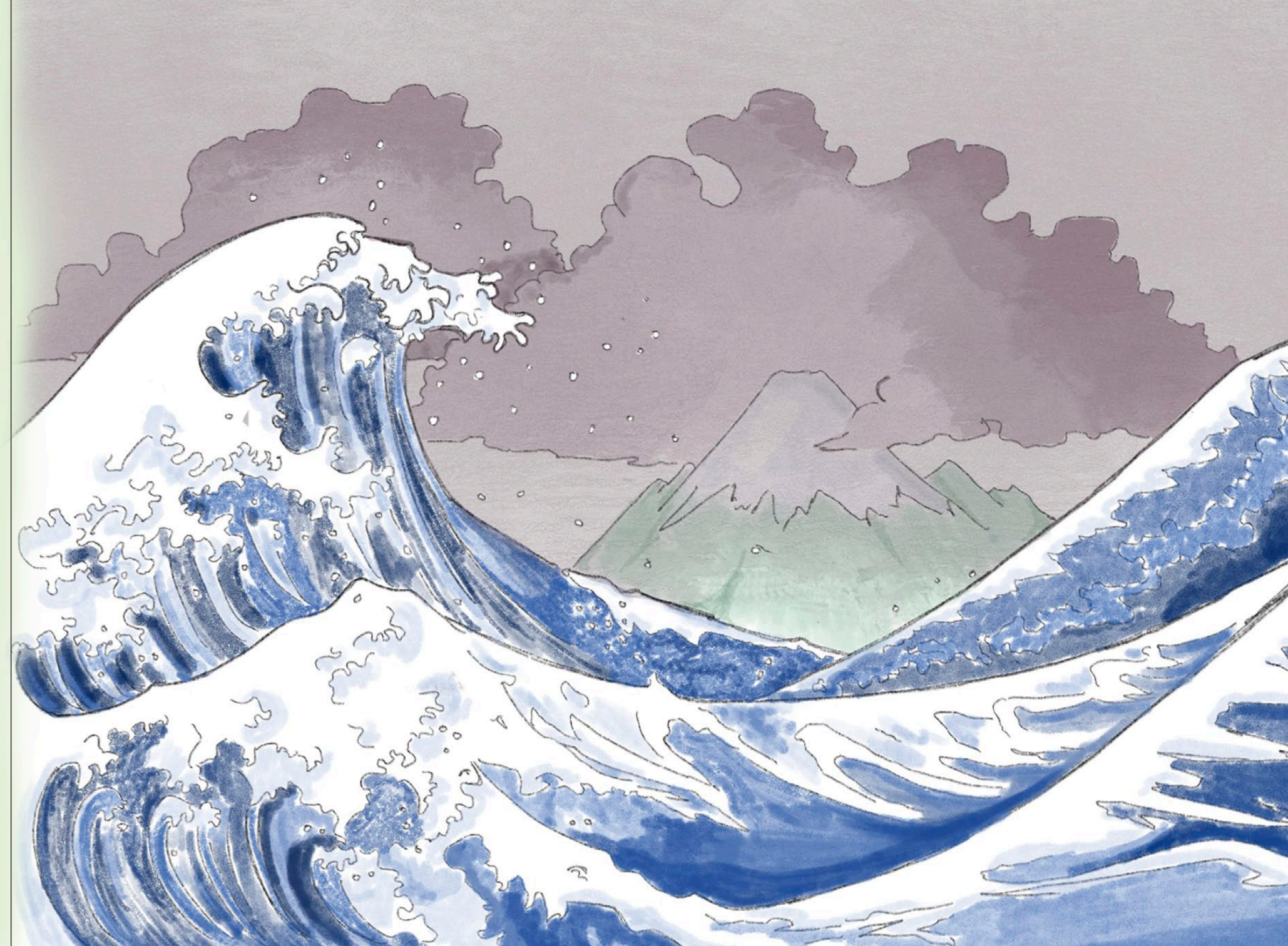


Probablemente, en estos momentos, Kaguya se encuentra paseando tristemente por el duro suelo lunar y mira hacia la Tierra.

Y recuerda su vida.



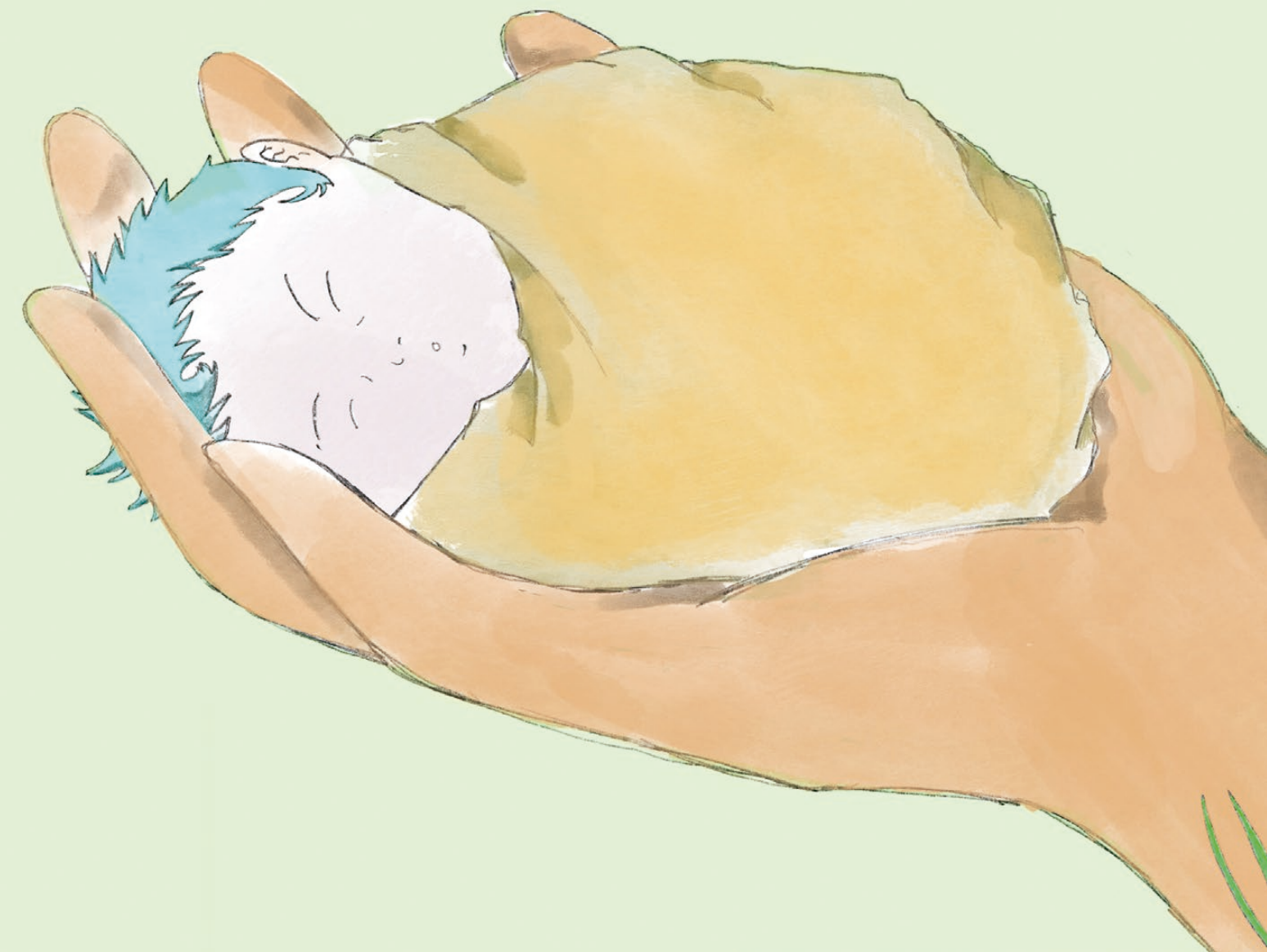
Vivía en una lejana isla salvaje.



Nació de un tallo de bambú.



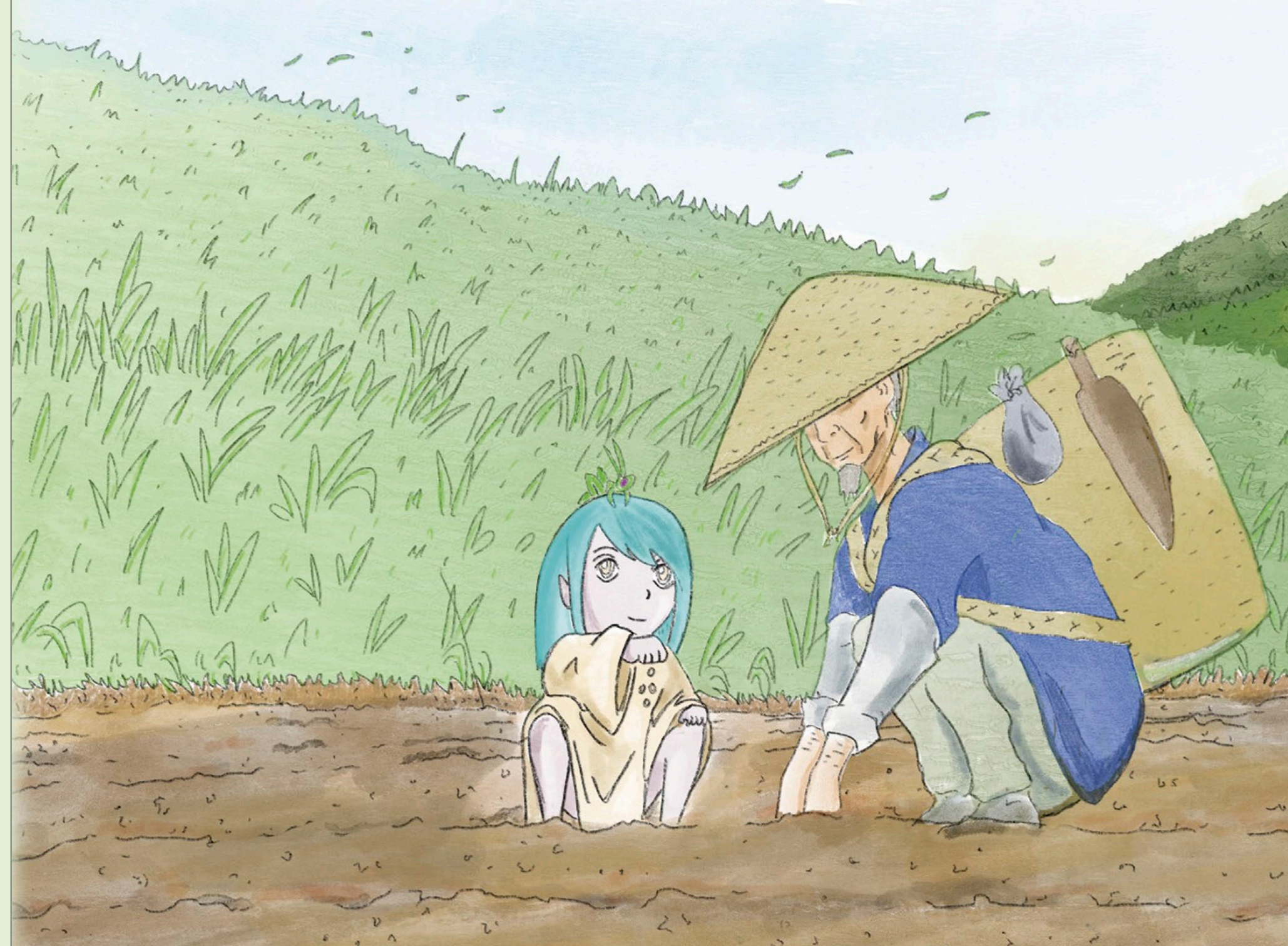
Era pequeña como la semilla de un árbol.



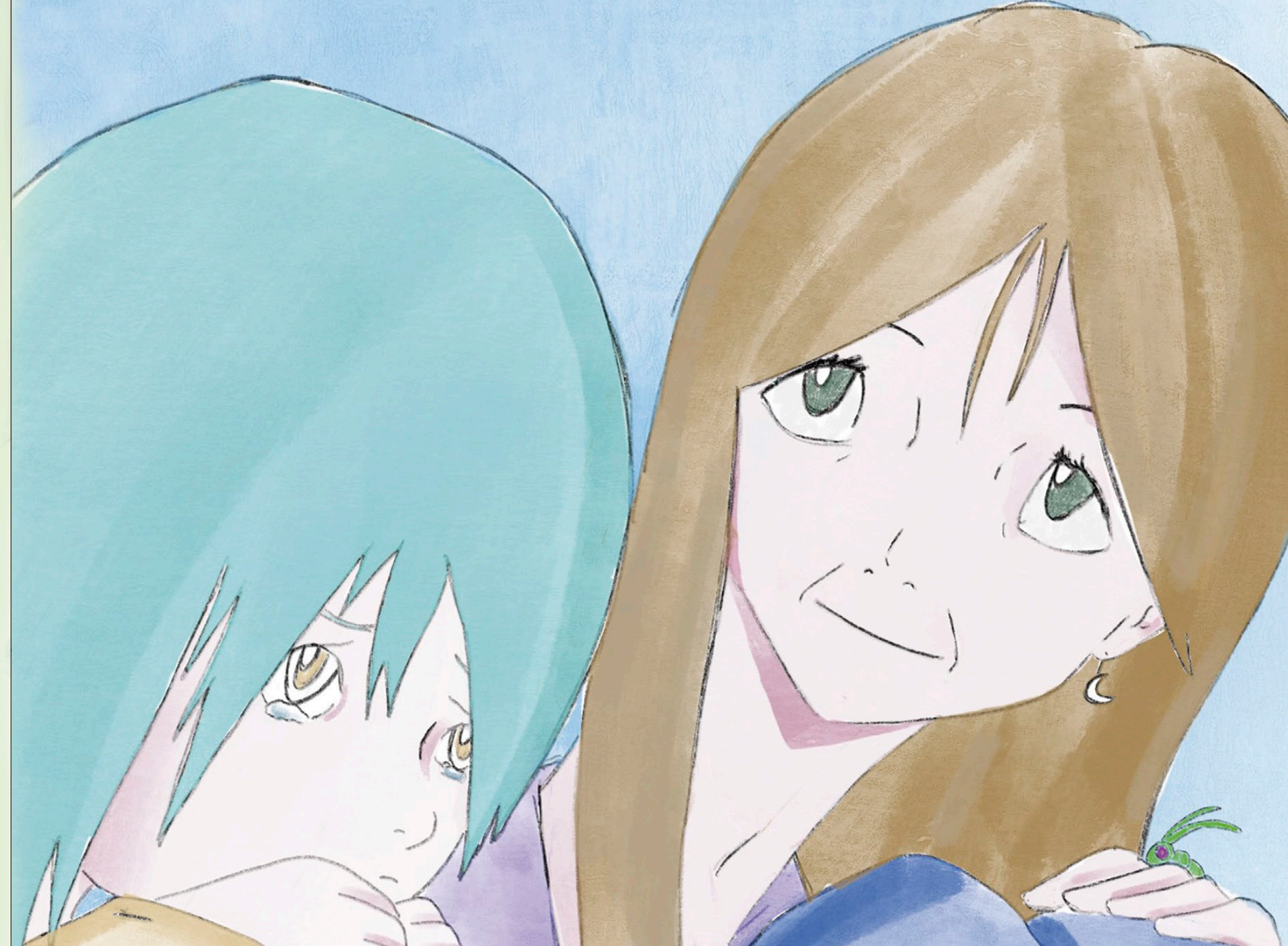
Creció muy rápido y pronto se convirtió en una niña inteligente y traviesa.



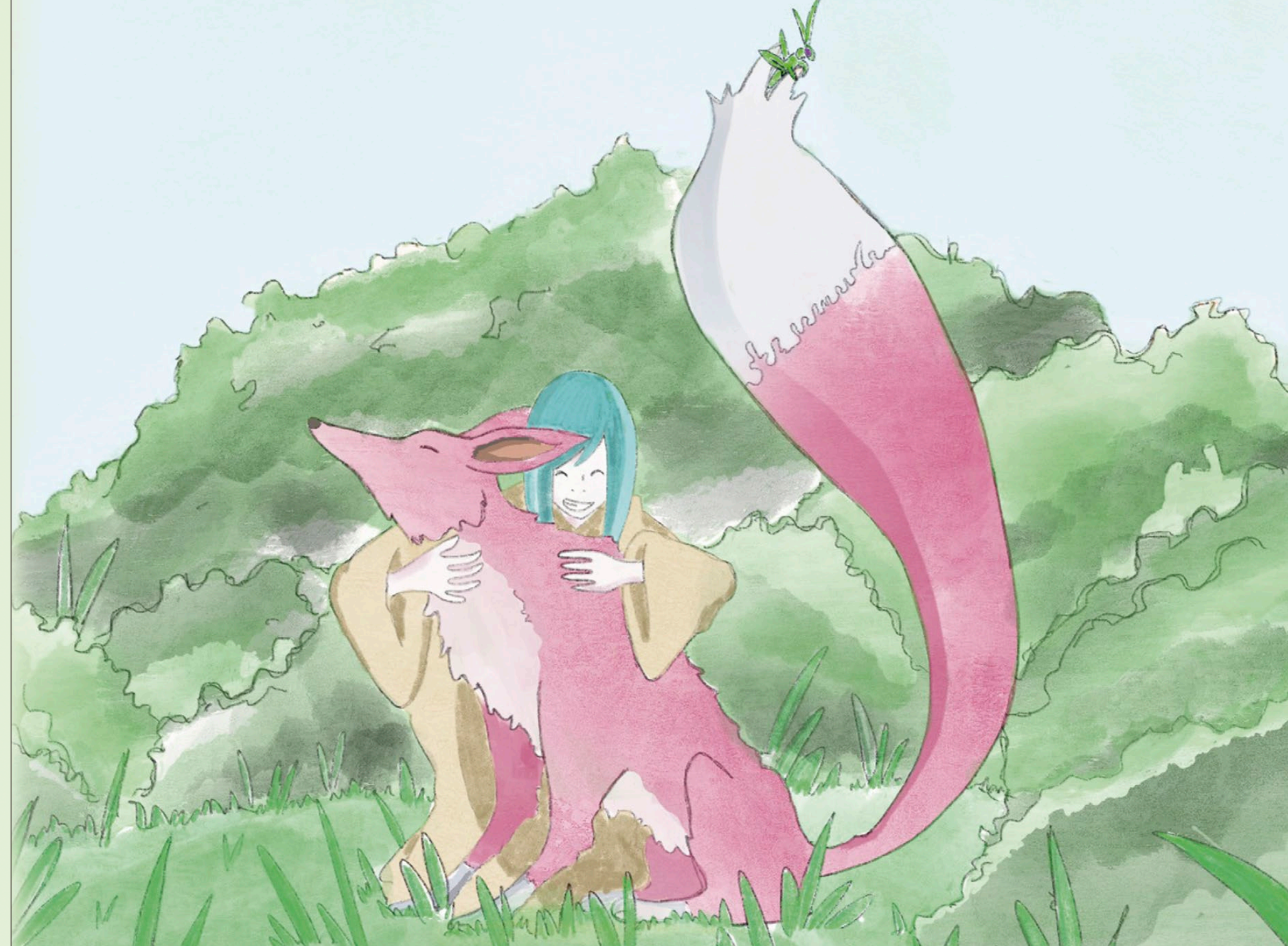
Le gustaba acompañar a la gente de la aldea en sus tareas diarias.



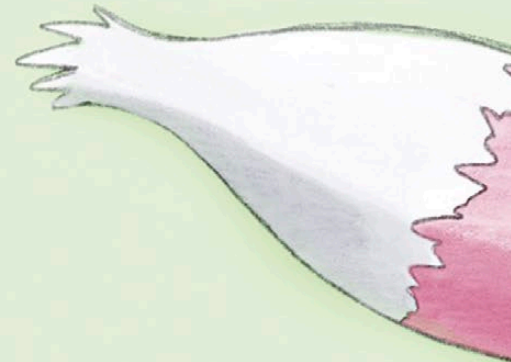
No le gustaba cuando hacía algo mal y se lo decían.



Amaba la naturaleza. Disfrutaba del canto de las cigarras, del aroma de las flores y de las formas que hacían los pájaros al volar.



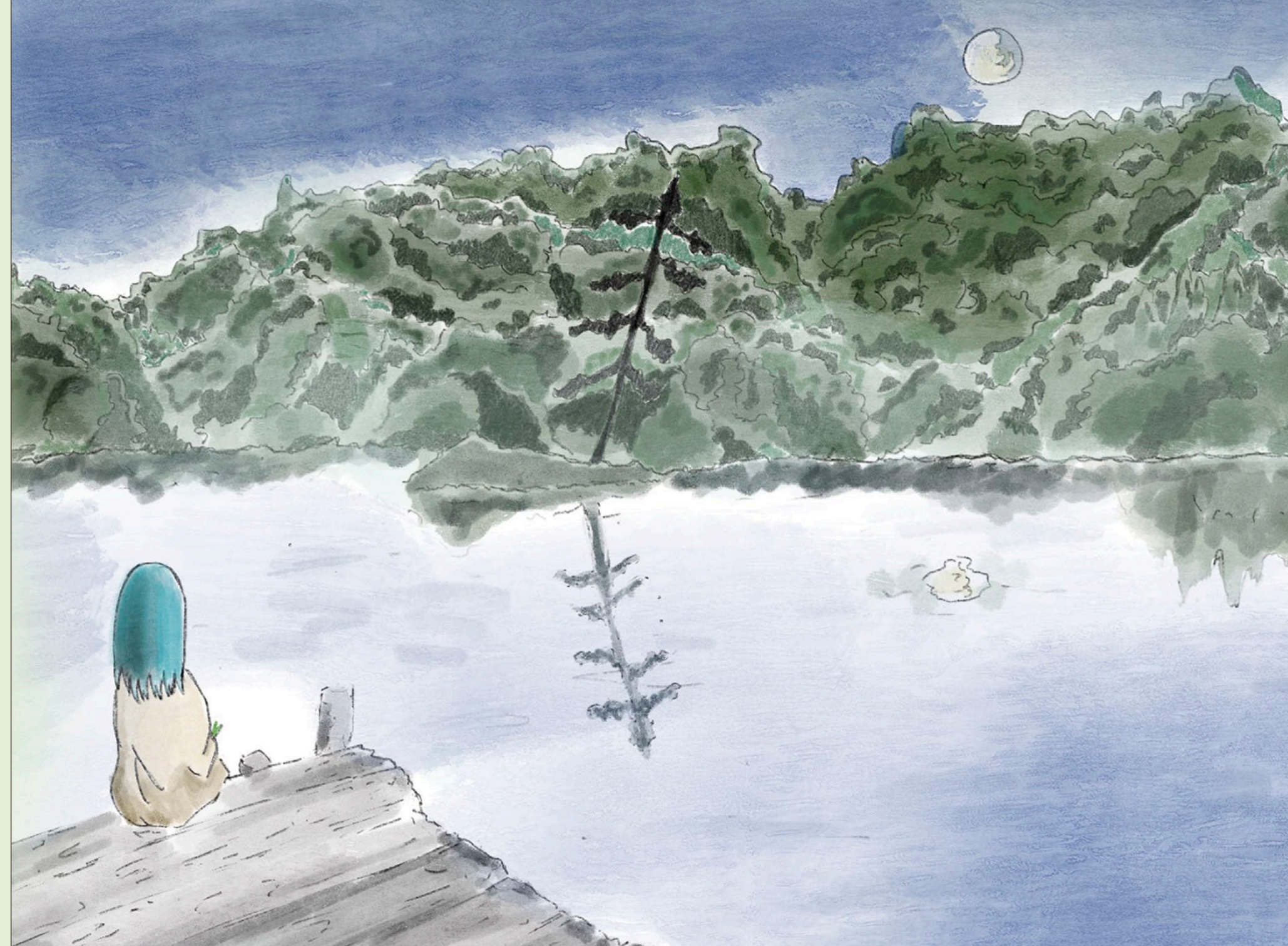
Pasaron las estaciones y los años
y Kaguya fue creciendo.



Quando llegaba la primavera y las flores del cerezo aparecían, bailaba gustosamente bajo la lluvia de pétalos.



Pero llegado un momento, Kaguya empezó a quedarse
todas las noches mirando a la Luna en soledad
y yo sentía que cada vez estaba más triste.



Un día me admitió que se iba a marchar del pueblo.

Y así fue, se marchó a la Luna un 21 de septiembre
porque era el lugar al que pertenecía.

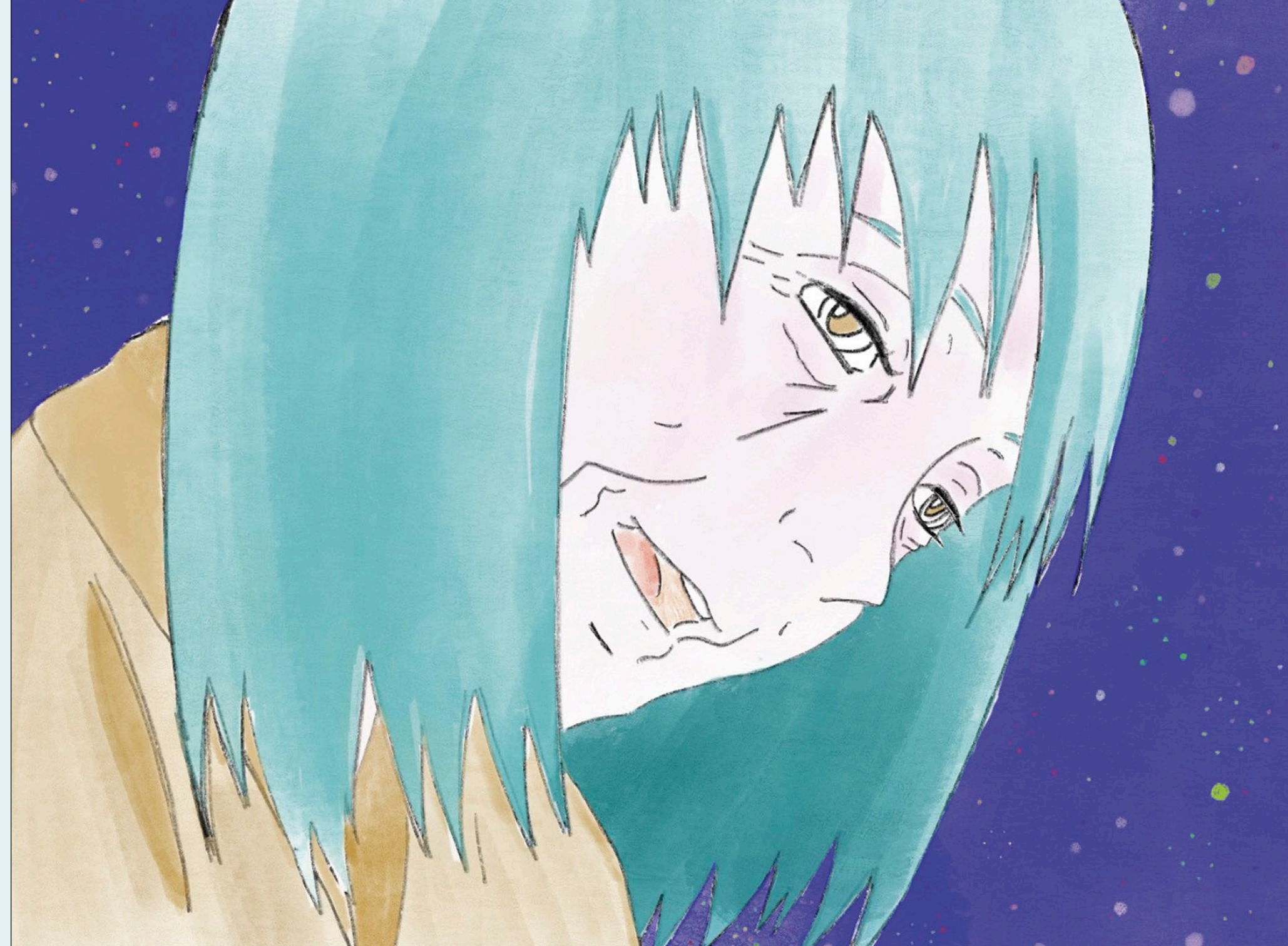
Era su destino.



Probablemente, ahora mismo estará despertando de sus recuerdos y estoy seguro de que susurrará:



“A veces, recordar cosas felices nos pone tristes”.



¿Alguna vez te has quedado mirando a la Luna?
Cuando yo lo hago me inunda la felicidad
porque me acuerdo de mi amiga Kaguya.



