



RECONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA EN COLABORACIÓN DE SITUACIONES SOCIALES DE LECTURA QUE INVOLUCREN EL LIBRO ÁLBUM

Maura Verónica Mata de la Paz
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
mauraveromata@gmail.com
Fernando Bernal Acevedo
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"
fhermail@gmail.com

Área temática: Educación en campos disciplinares
Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Este estudio tiene como finalidad construir en colaboración conocimiento didáctico sobre las posibilidades del álbum ilustrado para la formación del lector debutante. Se conformó un colectivo integrado por cuatro docentes de educación primaria con experiencia en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados, un asesor especialista, todos ellos bajo la coordinación de la investigadora principal. El análisis de las situaciones de lectura se realizó a partir de tres criterios que toman en cuenta el fenómeno de la transposición didáctica para el caso específico de la didáctica de la lengua (Chevallard, 1997; Lerner, 2001): transformaciones materiales al objeto escrito, transformaciones de interacción y contacto con el objeto y transformaciones a la mediación. Los resultados de la reconstrucción de las situaciones de elaboración colectiva sugieren que es posible favorecer la formación del lector debutante a partir de la creación de una comunidad de lectores de libros álbum. En la recreación de las prácticas lectoras cobran especial relevancia intervenciones como el modelado de lectura y la relectura de este tipo de materiales, acciones que enfatizan la propuesta de significación que implica una relación peculiar entre imagen, texto y soporte. Las situaciones didácticas de lectura específicas y en secuencia favorecen en los niños el establecimiento de relaciones de significación y de intertextualidad a partir de identificar vínculos entre los temas y los elementos que conforman el estilo particular de los autores.

Palabras clave: didáctica, situaciones didácticas, lectura inicial, literatura infantil, mediador

Introducción

La formación del lector en los momentos iniciales de la alfabetización constituye, en la época actual, un objetivo y al mismo tiempo un reto formidable. Parte importante de este desafío consiste en desarrollar criterios didácticos para reconocer y poner en circulación dentro del aula materiales de lectura apropiados para lograr esta aspiración. Recientemente, y a partir de la necesidad de incorporar al trabajo cotidiano materiales de lectura de uso social, es que se ha propuesto el libro álbum como uno de los recursos principales para llevar a cabo esta tarea dada su aparente sencillez. Especialistas en este campo (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2005 y Rabasa y Ramírez, 2013) han sostenido la viabilidad de utilizar dentro del aula este tipo particular de material editorial, ello a condición de reconocer su riqueza y complejidad. La relación imagen texto tan peculiar de los libros álbum es quizá su principal rasgo y representa uno de los mayores retos para el lector, puesto que en ellos hay una enorme variedad de vínculos de interdependencia entre estos elementos.

Algunos estudios han tratado de mostrar el impacto del libro álbum en las habilidades de lectura de los niños: Arizpe y Styles (2004) realizaron un trabajo con el cual mostraron que el álbum ilustrado es un objeto social que favorece el desarrollo de la alfabetización visual. Concluyeron que los niños pueden ser expertos lectores de imágenes y que los álbumes ilustrados les permiten por lo tanto, desarrollar habilidades de interpretación. Señalaron que este tipo de literatura presenta un reto interesante para los niños de cuatro años en adelante, pues tienen la oportunidad de analizar imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico; así como desarrollar su capacidad expresiva y analítica.

Silva-Díaz (2005) por su parte, desarrolló un estudio sobre los álbumes metaficcionales y la formación del lector literario. El propósito era analizar estos materiales para determinar las variaciones novedosas introducidas y los potenciales aprendizajes literarios relacionados con ellas. Esta autora señala entre sus conclusiones, que en el trabajo de aula con este tipo de álbumes conviene generar espacios de discusión y elaboración de interpretaciones para que los alumnos participen y se asuman como lectores literarios.

De la Vega (2012) en el mismo sentido, llevó a cabo una indagación sobre las posibilidades cognitivas que tienen los niños para relacionar la información de la narrativa escrita y de las ilustraciones que presenta un libro álbum. Los resultados de este estudio sugieren que hay diferencias en las posibilidades de los niños para reconstruir la historia que se presenta en este tipo de libros, relativas al grado escolar que cursan y a la manera en que se les hace interactuar con los códigos visual y textual.

Ante este aparente consenso sobre la viabilidad de los libros álbum para la formación de lectores debutantes nos preguntamos ¿Cuáles son las posibilidades didácticas del álbum ilustrado para favorecer la formación del lector en los momentos iniciales del proceso de la alfabetización?

La presente investigación pretende hacer una aportación al conocimiento didáctico de la lectura en lo que corresponde a la formación de los primeros lectores a partir del libro álbum. Se

generó un espacio de colaboración entre un grupo de docentes con experiencia en los primeros grados de educación primaria para favorecer la discusión sobre las decisiones implicadas en las situaciones didácticas de lectura. Se trató de diseñar y poner en práctica un conjunto de situaciones didácticas que promovieran la formación del lector y que dieran pie a responder los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se forma el lector inicial con el álbum ilustrado? ¿Qué prácticas de lectura aprenden los niños con el libro álbum? ¿Cómo puede favorecer el docente la apropiación de dichas prácticas en los niños? ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para cumplir el propósito de formar al lector debutante a partir del potencial y la complejidad del álbum ilustrado?

Desarrollo

Las propuestas didácticas de acercamiento a los textos generadas en este trabajo fueron analizadas tomando conciencia del fenómeno de la transposición didáctica que implica, para el caso de la lengua, el tránsito de las prácticas sociales de lectura al contexto particular de la escuela (Lerner, 2001). Para llevar a cabo esta transformación didáctica de las prácticas sociales, tomamos como base tres criterios de análisis que tratan de dar cuenta de este complejo proceso de adaptación que se realiza dentro de las especificidades del trabajo con la lectura.

a) Modificaciones materiales al objeto escrito original. Este aspecto contempla las adaptaciones que el mediador (docente) realiza al libro para construir una nueva propuesta de acceso al significado, que puede implicar la elaboración de uno o varios soportes materiales, audiovisuales o de otro tipo, y que consideran al lector potencial hacia el que van dirigidos.

b) Modalidades de interacción y contacto con el objeto escrito. Este criterio de análisis se refiere a las formas en las que el mediador plantea que el lector en formación tenga contacto con la obra. Estos encuentros con los materiales escritos pueden ser directos o indirectos e implican para el lector potencial ciertas posibilidades de autonomía y de manipulación de acuerdo con las condiciones creadas para ello.

c) Formas de mediación y modalidades de lectura. Con este criterio se pretende dar cuenta de las maneras en las que se realiza la lectura y de las formas en las cuales el lector puede tener acceso al significado, es decir, se trata de establecer si el lector en formación se acerca al significado del texto a través del mediador o en forma autónoma.

En este estudio se analizan situaciones de lectura derivadas de la construcción colaborativa. Estas situaciones implican un proceso de diseño didáctico y aplicación en los grupos escolares por parte de cada una de las docentes integrantes de un colectivo conformado exprofeso para esta investigación. La finalidad es derivar un conocimiento que contribuya al establecimiento

de principios didácticos a partir de la reflexión, la discusión teórica y los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos.

Para el diseño de las situaciones hemos partido de los siguientes acuerdos fundamentales: a) trabajar con el libro en singular y con los libros en su conjunto; b) abordar materiales escritos que involucren una relación imagen texto propia de los álbumes ilustrados; c) adoptar una concepción de lectura en sentido amplio que considere la noción de materialidad y el lector implícito que le subyace y d) asumir la visión de que la lectura vincula las experiencias personales y los significados que surgen del objeto escrito.

La estructura del diseño didáctico se integró fundamentalmente por situaciones de lectura en secuencia y por situaciones de lectura específicas. En el primer caso, la finalidad es favorecer en los niños el reconocimiento de algunas semejanzas que podemos identificar en este tipo de materiales y en el segundo, brindar a los alumnos la posibilidad de interactuar con algunos ejemplos muy específicos de la diversidad de álbumes.

Las situaciones en secuencia se han planteado considerando la posibilidad de que el niño pueda establecer semejanzas entre los álbumes, por ello pensamos que podríamos agrupar las obras de dos maneras distintas, a través de la unidad temática por un lado y del estilo, por el otro. Para tal efecto, retomamos las aportaciones de Joëlle Turin (2014) quien considera como libros de calidad aquellos que se dirigen al niño con respeto y con la intención de acompañarlo en su desarrollo. Ello implica, en opinión de la autora, ayudarlo a comprender y resolver todas aquellas inquietudes que le surgen en la medida que va conociendo el mundo e interactuando con los demás. En este tipo de secuencia, que agrupa los materiales por semejanza temática, se seleccionaron los álbumes: *Vaya Rabieta* de Mireille d' Allancé; *¡Me comería un niño!* de Sylviane Donnio y Dorothé de Monfreid y *Carlota y Miniatura* de Pierre Le Gall-Éric Héliot. El tema general para esta agrupación son las interrogantes de los niños ante las reglas de los adultos y de las normas básicas de la convivencia social.

Los niños construyeron algunas relaciones entre los significados de los libros álbumes de la secuencia que se centraron fundamentalmente en distinguir la emoción del enojo.

Docente Jesica: ¿Esta historia (*Fernando furioso*) se parece en algo a las otras historias que leímos?

Suria: Sí, a la de Aquiles

Jaciel: A la de Carlota

Jharet: A la de Roberto

Docente Jesica: ¿En qué se parecen?

Brittany y Jaciel: En que están todos enojados

Docente Jesica: ¿Qué les recordó?

Jaciel: Aquiles se quería comer un niño, Carlota estaba muy enojada porque era muy mentirosa

Brittany: Y a Roberto le salió “la Cosa” porque no quería comer espinacas

En otro de los grupos escolares se establecieron relaciones a nivel más básico, considerando elementos aislados como el color rojo que aparece en el vestido de Carlota del álbum *Carlota y Miniatura* y ese mismo color que se utiliza en el libro de *Vaya Rabieta*. No obstante, se aprovechó el momento para insistir en el establecimiento de relaciones más profundas al preguntar si este libro era parecido en algo a los leídos anteriormente. Britany dijo tajantemente que no se parecían, mientras que Marjorie, por el contrario mencionó que sí “porque el cocodrilo (del álbum ¡Me comería un niño!) se enojó... también Roberto (del libro *Vaya Rabieta*), así como Carlota (del álbum *Carlota y Miniatura*), cada uno por una razón”.

En el grupo que en nuestra apreciación contaba con menos experiencia lectora, las relaciones entre los álbumes se establecieron también a un nivel muy elemental. Los alumnos comentaron en un inicio que las historias se parecían en que ambas tenían letras y en el color café del pelo de los personajes así como el color amarillo de sus playeras. De igual manera la insistencia de la maestra trató ayudó a los niños a realizar relaciones de mayor profundidad.

Como puede observarse, los niños identifican en los primeros momentos características comunes entre los libros basadas en elementos físicos como la tipografía, las imágenes, en particular en la representación física y el color de los personajes y su vestimenta. Entonces, podríamos señalar que este tipo de vínculos básicos constituirían el establecimiento de incipientes relaciones de intertextualidad para el caso de los álbumes o libros ilustrados.

De acuerdo con los resultados observados al trabajar con esta secuencia, podemos afirmar que el encuentro de los alumnos con estos libros favoreció avances en el desarrollo de su competencia como lectores. Pudimos advertir, a partir de la interacción con los tres primeros libros, un proceso de desarrollo de las habilidades de los lectores debutantes para identificar algunos elementos comunes en las obras. A este proceso contribuyeron sin duda las transformaciones materiales introducidas en las situaciones: un libro grande, un libro baraja y un videolibro.

En cuanto a las situaciones que planteaban el establecimiento de relaciones de semejanza por estilo, se seleccionaron algunos álbumes basándonos en los términos que plantea la especialista en crítica literaria Sophie Van der Linden (2015). Esta autora señala que el estilo es un principio presente en este tipo de objetos materiales que se puede observar con más claridad en la obra de algunos autores que han creado un sello propio y distintivo. Consideramos que reconocer el estilo permite a los lectores establecer vínculos con otros libros que presentan elementos que podríamos considerar constantes en la producción de un autor, es decir, establecer relaciones de intertextualidad reconociendo estos rasgos. El establecimiento de este tipo de relaciones es una característica fundamental de las prácticas del lector competente. En esta clasificación

basada en el estilo se decidió abordar algunas de las obras del autor japonés Satoshi Kitamura: *Fernando furioso*, *En el desván* y *¿Yo y mi gato?* En estos libros el autor crea un mundo que parte de la realidad para transformarse poco a poco en una ficción ingeniosa que atrapa al lector. Algunos especialistas han afirmado que este autor utiliza la “estética del constructivismo” en la expresión de lo imaginario en su trabajo. Señalan además que este artista gráfico emplea también elementos del surrealismo, que dan como resultado escenas que dan vida a una narrativa que él comunica con notable habilidad e ingenio (Cantavella, 2015).

Al analizar las respuestas de los niños, encontramos que estas se centran en rasgos y elementos físicos de las imágenes. Más adelante, pasan a un nivel de asociación más complejo que involucra una mayor interpretación de las claves de significado propuestas a través de la materialidad de la obra.

En uno de los grupos escolares algunos de los niños mencionaron que los protagonistas de las historias se parecían en la forma del pelo y en su ropa y señalaban estos detalles en las portadas de los álbumes. Carlos, por ejemplo, dijo que se parecían en el pelo, en cómo lo tenían y en que los niños de las historias traían short. Jennyfer agregó que tenían igual la playera.

En el caso de los niños con mayor experiencia, estos pudieron reconocer como constantes elementos que el autor utiliza con frecuencia en la creación de sus escenarios, entre ellos, imágenes que los niños interpretan como el “desorden” o “tiradero” en la mayoría de las historias.

Docente Jesica: ¿Este libro (¿Yo y mi gato?) se parece en algo al que leímos ayer (álbum de *Fernando furioso*)?, ¿En qué?

Jaciel: En las lámparas iguales

Brittany: La (lámpara) que estaba donde se andan peleando los gatos

Jharet: Los dos tumban la lámpara

Jharet: Los gatos son iguales

Jaciel: ¿A poco Fernando tiene un gato?

Docente Jesica: ¿Se parecen en algo...?

Alumnos: Sí

Brittany: En que tiran todo

Jharet: En el desastre

Brittany: En que hacen mucho tiradero

Podemos señalar que estos niños realizan estas apreciaciones a partir de la puesta en relación de las ilustraciones y la trama de las historias. Los niños se refieren a las acciones de los personajes: “tiran”, “hacen desastre”, etc.

Docente Gaby: ¿Este libro ¿Yo y mi gato?) se parece en algo a los que ya habían leído?

Alumnos: Sí

Marjorie: Miss Gaby, yo creo que sí se parecen todos porque todos los cuentos están desordenados, como en la “rabieta” (álbum *Vaya Rabieta*), aventó sus zapatos; en el otro, de la niña (Carlota, del álbum *Carlota y Miniatura*), también fue desordenado; el otro también, de Fernando (del álbum *Fernando furioso*); y este (el álbum ¿Yo y mi gato?) también porque si se fijan en todas las escenas hay cosas en el piso

En esta secuencia el avance en las respuestas de los niños se debió a las posibilidades que introdujeron las formas modificadas de los álbumes: libros réplica y proyecciones del formato PDF. En este resultado, la relectura fue importante al favorecer en los niños el análisis detallado de las ilustraciones y adicionalmente, la revisión específica de regularidades de la composición icónica de algunos de ellos.

Las situaciones de lectura que llamamos específicas, se enfocaron en la diversidad de los álbumes, en particular en aquellos que presentan características muy singulares: libros álbum con una historia contada principalmente en las imágenes como *Buenas noches, Gorila* de Peggy Rathmann; libros sin palabras como *Amigos* de Andrea Hensgen ilustrado por Béatrice Rodriguez; libros de arte como el álbum *El jardín de Babai* de Mandana Sadat; finalmente, libros en los que se presentan varias historias a la vez como es el caso del álbum de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* de Luis Pescetti e ilustrado por O’Kif.

Durante la lectura ininterrumpida del álbum *Buenas noches, Gorila*, hubo participaciones espontáneas que muestran el potencial de la ilustración para generar anticipaciones en los niños, por ejemplo, al escuchar la lectura de la frase “Buenas noches...” ellos la completaban diciendo el nombre del animal que identificaban en la ilustración: “Buenas noches... Gorila”.

También se pone de manifiesto el impacto de las imágenes en el interés de los pequeños que interpretan los episodios silenciosos dando seguimiento a la construcción del sentido de la historia.

Proponer a los niños la tarea de leer el álbum *Amigos*, un libro que contiene una historia contada solo con imágenes, representó para algunos una acción inusual. Esto nos sugiere que para algunos de estos pequeños la acción de leer se puede realizar solamente donde hay texto (Ferreiro, 1979).

Docente Jesica: Vamos a leer esta historia, pongan mucha atención a las imágenes para descubrir de qué trata este libro

Suria: ¿Por qué no leemos maestra?

Jharet: Pero ni tiene letras

Docente Jesica: Cada quien va a leer viendo las imágenes

Suria: Tiene dibujos

Anthony: Le falta que tenga letras

Docente Jesica: ¿Se habían fijado en eso? ¿Cómo leen? ¿Podemos leer con los dibujos?

Jaciel: No, porque tiene que ser que lean

Abraham: Son puros dibujos

Jharet y Karime: Sí, yo sí

Cuando los niños tienen poca experiencia en la interpretación de álbumes silentes, es necesario que el docente realice una intervención muy puntual de manera que facilite la construcción de la narración “leída” en las imágenes: ¿Qué hay en la escena? ¿Qué está sucediendo? ¿Qué hizo o hicieron los personajes? Puede también recapitular parte de la historia, agregando palabras o frases que unan un episodio con el que sigue. En pocas palabras, que los ayude a hacer un seguimiento al relato y por ende a realizar la construcción de la historia.

Para la lectura en voz alta del álbum *El jardín de Babaï* se hizo una grabación en audio que mantuvo a los niños concentrados. El colectivo de docentes propuso realizar una relectura de la historia considerando que los niños podrían participar en el armado del tapiz del jardín de Babaï que se presenta en el libro, colocando en forma de rompecabezas los elementos que lo integraron a partir de escuchar el audio con la lectura en voz alta de la historia.

En lo que respecta al álbum de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* la primera lectura se realizó a partir de la transformación material que dio lugar a un formato PDF. Mientras se hacía esta lectura, los niños expresaban espontáneamente algunas frases, comentarios o partes del cuento clásico que conocían, como Hansel que mencionó “y luego el lobo se la comió...”

Estas participaciones espontáneas de los alumnos muestran que tienen conocimiento del cuento clásico, lo que les permite ir reconstruyendo la historia con la nueva versión que les presenta el álbum.

Como actividad de relectura se propuso que cada docente presentara y leyera nuevamente el álbum *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* y que en algunas de las páginas hicieran dos preguntas a los alumnos: ¿Qué se imaginó el papá de Jorge? y ¿Qué se imaginó Jorge? Varios niños reflexionaron en algunas “guías de lectura” que utiliza el álbum para orientar

al lector como lo son el color de las imágenes en los globos de texto y a quiénes pertenecen dichas interpretaciones de la historia.

En la página 7 del álbum, el texto dice: “Muy bonita...” y solo se observan dos globos de texto con la imagen de la interpretación del padre (en color sepia) y la de Jorge, su hijo (en color brillante), pero sin estar estos personajes presentes en la ilustración.

Britany: En ésta no se ve el señor y el hijo pero yo sí sé que la que está gris es la del señor (se refiere a la interpretación en color sepia)

Docente Gaby: ¿Cómo que es la del señor? ¿Qué significa eso?

Marjorie: Tal vez lo que Britany quiere decir es la que el señor tiene en su pensamiento

Docente Gaby: ¿Cómo saben que la tiene en sus pensamientos?

Marjorie: Por estas que son como gotas (señaló la imagen refiriéndose a los globos de texto)

Otras de las observaciones interesantes que hicieron estos pequeños fueron las asociaciones en los rasgos y elementos de la representación gráfica de los personajes:

En la página 25 del álbum aparece el cazador interpretado tanto por el padre como por Jorge

Marjorie: Yo miro como si ese superhéroe fuera el papá (refiriéndose a la interpretación de Jorge)

Docente: ¿Por qué dices que es como si fuera el papá?

Marjorie: Porque se parecen, tienen el peinado igual y las gafas también

Conclusiones

Las prácticas sociales de lectura que involucran el libro álbum se pueden reproducir en la escuela con un grupo de lectores debutantes a partir de un cuidadoso proceso de transposición de las condiciones del contexto social a las condiciones escolares (Chevallard, 1997; Lerner, 2001). Este pasaje implica la realización de adaptaciones materiales al libro original, a las formas de interacción y contacto con el libro y a las formas de mediación para garantizar el acceso al significado de la historia y en el proceso a las prácticas sociales de lectura.

Las transformaciones materiales al objeto escrito original, son las adaptaciones que el mediador (docente) realiza al libro. Se sugiere que sean muy perceptibles para el grupo de alumnos, esto

es, que sean tangibles o multimodales. Un libro de gran tamaño, un libro baraja, un videolibro, libros réplica o versiones en PDF, entre otras adaptaciones. Podrán ser elaboradas teniendo en mente la mayor fidelidad posible al objeto editorial y su propuesta de significación y protocolo de lectura.

Las transformaciones de interacción y contacto con el objeto escrito, son las formas en las que el mediador plantea que el lector en formación tenga contacto con la obra. Este tipo de adaptaciones puede generar un contacto directo o indirecto con el libro original. Las adaptaciones que dan lugar a un contacto directo permiten a los niños manipular el objeto y realizar gestos asociados al acto de lectura. Por otro lado, las modificaciones que implican un contacto indirecto tienen la ventaja de hacer accesibles los materiales para la totalidad de un grupo pero reducen la acción de los niños a la visualización y la escucha.

Las transformaciones de mediación y formas de lectura, se refieren a las maneras en las cuales el docente propone el acceso al significado. Estas adaptaciones definen si el acceso al texto será a través de un mediador o si el niño leerá de manera autónoma. El mediador realiza una lectura expresiva en voz alta, sin interrupciones y en un tiempo suficiente para comunicar la propuesta de significación de la obra, acción que hemos llamado en esta investigación “modelado de lectura”.

Mediante secuencias de situaciones de lectura organizadas por tema y por estilo icónico es posible favorecer en los lectores debutantes el establecimiento de relaciones de intertextualidad. Los alumnos pueden reconocer semejanzas en el tema y en el estilo icónico a partir del análisis de los rasgos comunes en el significado del grupo de libros leídos y en este proceso las ilustraciones son fundamentales porque son el primer código que interpreta el lector debutante.

Referencias

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Cantavella, A. J. (15 de junio de 2015). En el desván. *La Coleccionista* <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2015/06/en-el-desvan.html?view=mosaic>
- Colomer, T. (2002). *Las siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editorial.
- De la Vega, T. de J. (2012). *Las posibilidades de los niños para interpretar los libros álbum* (Tesis de Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares. Dirigida por Mónica Alvarado Castellanos. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Facultad de Psicología).

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2013). Leer libros-álbum en el Jardín Maternal. En M. Rabasa, y M. M. Ramírez *Desbordes 2: Las voces sobre el libro-álbum* (pp. 143-156). Universidad Nacional del Sur-Ediuns.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Variopinta Ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.