



# DESCIFRANDO EL ÁLBUM ILUSTRADO

Estrategias de emisión, recepción y análisis

Paulino G. Pumarejo Gómez



REAL SOCIEDAD  
MENÉNDEZ PELAYO  
2023







# **DESCIFRANDO EL ÁLBUM ILUSTRADO**

Estrategias de emisión, recepción y análisis



# DESCIFRANDO EL ÁLBUM ILUSTRADO

Estrategias de emisión, recepción y análisis

---

Paulino G. Pumarejo Gómez



REAL SOCIEDAD  
MENÉNDEZ PELAYO  
2023

© Texto: Paulino G. Pumarejo Gómez  
© Guardas e ilustración de la cubierta: Paula Vallar Gárate  
© Diseño de cubierta y contracubierta: Aida De los Ángeles Méndez

© De la presenta edición:  
Real Sociedad Menéndez Pelayo  
Calle Gravina, 4  
39001 Santander  
presidente@sociedadmenendezpelayo.es

ISBN: 978-84-940931-7-3  
Depósito Legal: SA 733-2023

DOI: <https://doi.org/10.55422/ppsm.2>

Este libro ha sido publicado con el patrocinio  
del Ayuntamiento de Santander y de  
la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte del Gobierno de Cantabria



**REAL SOCIEDAD  
MENÉNDEZ PELAYO  
2023**



**GOBIERNO  
de  
CANTABRIA**  
CONSEJERÍA DE CULTURA,  
TURISMO Y DEPORTE

## **Dedicatoria**

A mis padres, Paulino y Pilar;  
a mi abuela, Enriqueta;  
a Maije;  
a Kety, mi hermana, y a Eugenio.  
a mis sobrinos, José Manuel, Javier, Vanessa y Raquel.  
A los que están  
y a los que se han ido.  
Todos me acompañan y me guían.

Y, con especial cariño, a Raquel G., Pilar E. y Borja R.  
porque lo habéis hecho posible.



*Como las composiciones poéticas virtuosas, la interacción entre unas pocas palabras y la imagen, lo que solemos llamar álbum ilustrado, es una técnica difícil y exquisita en la que muy pocos han sobresalido. Los trabajos conseguidos son tan brillantes y profundos que, con todo el derecho, deberían situarse entre las obras de arte para “adultos” con un nivel comparable de sofisticación.*

Prólogo de Maurice Sendak. Homenaje a *Babar* en su 50 aniversario.

Extraído de *Babar's Anniversary*. 1981.



## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>TODO ESTÁ EN LOS PRINCIPIOS .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>PRESENTACIÓN.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>15</b> |
| <br>  |           |
| <b>PRIMERA PARTE. ÁLBUM ILUSTRADO: HISTORIA Y DEFINICIÓN.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>1. ALGUNOS REFERENTES DEL DESARROLLO HISTÓRICO DEL ÁLBUM<br/>ILUSTRADO.....</b>                          | <b>23</b> |
| <b>2. EL CONCEPTO DE ÁLBUM ILUSTRADO.....</b>   | <b>45</b> |
| <br>  |           |
| <b>SEGUNDA PARTE. ESTRATEGIAS DE EMISIÓN.....</b>   | <b>51</b> |
| <b>3. COMBINACIÓN DE TEXTO E IMAGEN: SIGNOS ICÓNICOS Y<br/>CONVENCIONALES.....</b>                          | <b>51</b> |
| <b>4. LA RELACIÓN IMAGEN-TEXTO EN LIBROS ILUSTRADOS. PRIMEROS<br/>ESTUDIOS Y TIPOLOGÍAS.....</b>            | <b>59</b> |
| <b>4.1. EL CONCEPTO DE "COMPOSITE TEXT" Y DE LECTOR-<br/>ESPECTADOR. JOSEPH H. SCHWARCZ.....</b>            | <b>67</b> |
| 4.1.1. Función de congruencia.....  | 70        |
| 4.1.2. Función de desviación.....   | 72        |
| <b>4.2. LOS "CÓDIGOS GRÁFICOS" QUE MEJORAN LA COMPRENSIÓN<br/>LECTORA. WILLIAM MOEBIUS.....</b>             | <b>74</b> |
| <b>4.3. LA LIMITACIÓN Y DESTRUCCIÓN MUTUA DEL SIGNIFICADO<br/>ENTRE TEXTO E IMAGEN. PERRY NODELMAN.....</b> | <b>79</b> |
| 4.3.1. La limitación del significado: la "gramática" de las imágenes.....                                   | 79        |
| 4.3.2. La destrucción del significado: la ironía (contradicción) entre texto e<br>imagen.....               | 85        |
| 4.3.2.1. La dualidad objetividad (imagen) – subjetividad (texto).....                                       | 88        |
| 4.3.2.2. La dualidad tiempo (texto/imagen) – espacio (imagen/texto).....                                    | 94        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.4. LA INFLUENCIA DEL TIPO DE RELACIÓN ENTRE TEXTO E IMAGEN<br/>EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. JOANNE MARIE GOLDEN.....</b>             | <b>98</b>  |
| 4.4.1. Simetría entre texto e imagen.....   | 101        |
| 4.4.2. Texto clarificado por la imagen.....   | 102        |
| 4.4.3. Texto ampliado por la imagen.....  | 106        |
| 4.4.4. Imagen selectiva.....  | 109        |
| 4.4.5. Texto selectivo.....   | 111        |
| <b>4.5. LA RELACIÓN TRIANGULAR EN EL ÁLBUM ILUSTRADO. ULLA<br/>RHEDIN.....</b>  | <b>117</b> |
| <b>4.6. DE NUEVO EL “COMPOSITE TEXT”: DIVERSIDAD E IRONÍA<br/>(CONTRADICCIÓN). JANE DOONAN.....</b>                                     | <b>125</b> |
| <b>5. EL MODELO DE MARIA NIKOLAJEVA Y CAROLE SCOTT DE<br/>RELACIÓN TEXTO-IMAGEN.....</b>  | <b>129</b> |
| 5.1. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN DE SIMETRÍA, DE<br>COMPLEMENTARIEDAD Y DE AMPLIACIÓN.....   | 139        |
| 5.2. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN DE CONTRAPUNTO.....   | 144        |
| 5.3. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN EN ÁLBUMES SILÉPTICOS, DE<br>CONTRADICCIÓN O DE YUXTAPOSICIÓN.....  | 154        |
| <b>6. DISPOSICIÓN DE LA IMAGEN Y EL TEXTO EN EL SOPORTE. SOPHIE<br/>VAN DER LINDEN.....</b>   | <b>179</b> |
| <b>TERCERA PARTE. ESTRATEGIAS DE RECEPCIÓN.....</b>   | <b>183</b> |
| <b>7. EL LECTOR/RECEPTOR ANTE EL CÓDIGO DE SIGNOS<br/>CONVENCIONALES. PROCESO LECTOR DE UN TEXTO.....</b>                               | <b>183</b> |
| <b>8. EL LECTOR/RECEPTOR ANTE EL CÓDIGO DE SIGNOS ICÓNICOS<br/>(IMÁGENES). PROCESO LECTOR ¿DE IMÁGENES O DE<br/>ILUSTRACIONES?.....</b> | <b>197</b> |
| <b>9. EL LECTOR/ESPECTADOR ANTE DOS CÓDIGOS (TEXTO E<br/>ILUSTRACIÓN). PROCESO LECTOR DEL ÁLBUM ILUSTRADO.....</b>                      | <b>235</b> |

---

|  |            |
|--|------------|
| <b>10. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DEL PROCESO DE RECEPCIÓN DEL TEXTO Y DE LAS IMÁGENES .....</b> | <b>243</b> |
| <b>10.1. JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....</b>                                | <b>243</b> |
| <b>10.2. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA .....</b>                              | <b>245</b> |
| <b>10.3. RESULTADO DEL PROCESO DE RECEPCIÓN.....</b>   | <b>246</b> |
| <b>10.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>  | <b>253</b> |
| <br>   |            |
| <b>CUARTA PARTE. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS .....</b>   | <b>257</b> |
| <br>   |            |
| <b>11. PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL ÁLBUM ILUSTRADO.....</b>                       | <b>257</b> |
| <br>   |            |
| <b>CONCLUSIONES .....</b>  | <b>263</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>279</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ÁLBUMES ILUSTRADOS Y LIBROS ILUSTRADOS .....</b>                 | <b>289</b> |
| <br>   |            |
| <b>LISTA DE TABLAS .....</b>   | <b>297</b> |
| <br>   |            |
| <b>LISTA DE FIGURAS.....</b>   | <b>299</b> |



## TODO ESTÁ EN LOS PRINCIPIOS

Señala la RAE que un prólogo es el texto preliminar de un libro. Si nos atenemos a esa definición de modo estricto, las líneas que usted, lector, se dispone a descifrar, no constituyen un prólogo. Más bien pueden ser la arqueología del texto al que preceden, que, curiosamente, es el texto de un arqueólogo en sentido literal y también de un arqueólogo del álbum.

La idea de este libro se inició con una conversación entre dos amigos frente a un álbum ilustrado. Ella leía las palabras y él las imágenes, y viceversa. Luego leían de nuevo todo, lo pintado y lo escrito. Tenía entonces un nuevo sentido a veces, y otras, no.

Surgieron miles de preguntas, saltaron de la caja las mil piezas del puzzle incompleto que presentaba en una foto fija lo que la crítica había escrito sobre el álbum. Pero él era un arqueólogo y un maestro, quería analizar las huellas, entender, encontrar, poner las piezas de otra manera, comprender en su esencia el álbum y enseñarnos a verlo.

Ese arqueólogo metido a profesor por vocación- ¡ah, divina y necesaria palabra! - es el autor de este libro, Paulino Pumarejo, un hombre curioso, infatigable, humilde, inteligente y original. Por eso, su libro tiene también esas características.

Pero, Paulino es, además, un investigador atento, buscador del detalle, analista de lo que ve y de lo que lee en este extraordinario género literario de la posmodernidad que es el álbum ilustrado.

Paulino se embarcó en la aventura de investigar sobre el álbum ilustrado de manera apasionada, con ese deseo de conocer en profundidad, de vivir la investigación con alegría y de disfrutar de lo que se conoce para transmitirlo a otros.

Yo creía al principio que iba a ser una suerte de guía en su camino, que andaríamos juntos la senda hablando de álbumes, guardas, paratextos e imágenes cenitales, pero muy pronto descubrí con alegría que él avanzaba muy rápido y seguro y bebía en las fuentes, y descifraba lo que yo no había visto. Entonces, supe que él sería ahora mi guía en el mundo de los álbumes ilustrados.

La idea de que yo haya podido ofrecer a un amigo una pequeña señal para que siguiera un camino, me llena de satisfacción. El final, uno de los muchos finales que puede tener ese camino, es este libro, una llave que abrirá las puertas del mundo de los álbumes ilustrados.

Cuando ustedes concluyan su lectura y cojan entre sus manos un álbum de nuevo, sus ojos serán otros, más abiertos a la mágica paleta de colores, formas y palabras que Paulino nos ha enseñado a descubrir.

Les invito a este viaje; el guía es sabio y paciente, el paisaje delicioso.

En Granada, bajo la llave de la Puerta de la Justicia.

Raquel Gutiérrez Sebastián.

Universidad de Cantabria

## PRESENTACIÓN

Seguir de cerca la tutela del trabajo de investigación que se publica en este libro ha sido para mí una fuente de enriquecimiento, no solo intelectual, sino también humano y personal. Intelectual porque el discente- en este caso Paulino Pumarejo, un doctorando ya formado profesionalmente en su carrera didáctica e investigadora- al realizar un trabajo de investigación de profundo calado como es una tesis doctoral, siempre añade conocimientos al docente, contraviniendo la supuesta supremacía del mayor saber por parte de este. Enriquecimiento humano porque la personalidad de Paulino Pumarejo acompaña en excelencia a su rigurosa investigación. Su brillante y tenaz laboriosidad- a lo largo de prolongado tiempo- siempre ha ido unida a su inmensa generosidad, empatía y humildad, algo tan poco frecuente en la actualidad.

El tema que ocupa el presente libro es la parte teórica de su tesis doctoral defendida recientemente en la UNED, *Recepción de signos icónicos y convencionales del álbum ilustrado*, que he tenido la satisfacción de codirigir junto con mi colega la Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Profesora Titular de la Universidad de Cantabria experta en el tema, y que ha sido objeto de la máxima calificación.

La investigación de Paulino Pumarejo -que ahora la Real Sociedad Menéndez Pelayo con esta acertada publicación nos ofrece la posibilidad de su difusión- suponía un reto no pequeño al redefinir el concepto de álbum ilustrado, un género que posee un doble carácter de codificación, al sumar dos sistemas semióticos de signos diferentes: el lingüístico (texto) y el icónico (imagen). A pesar de que el empleo de este doble sistema de expresión pueda remontarse a los orígenes de la literatura y de las imágenes, el concepto de álbum ilustrado, objeto de análisis de este libro, se ha desarrollado especialmente en la posmodernidad debido a su enriquecimiento con las artes plásticas de los dos últimos siglos, al cine y al cómic. Es por ello que Paulino Pumarejo se plantea la necesidad de su redefinición partiendo de las muchas teorías expuestas por los investigadores precedentes, y su agudo análisis ha aportado no pocas luces abriendo nuevas perspectivas para próximas investigaciones.

La fusión de dos lenguajes – la palabra y la imagen- en el álbum ilustrado provoca una doble recepción lectora y espectadora que se descifra a través de la duplicidad de códigos, visual y textual. Este es el segundo reto al que se enfrenta con lucidez Paulino en su trabajo, el análisis de la recepción, en la que muestra y expone novedosas y brillantes aportaciones. Paulino aborda el estudio de la interacción en esta doble recepción de los signos icónicos (imágenes) y de los signos convencionales (la lectura del texto), en sus posibilidades receptoras de sucesión y/o de simultaneidad, revisando las tipologías propuestas por los especialistas hasta tiempos recientes.

El marco teórico que sustenta la investigación ha supuesto para el autor de este libro una puesta al día de las últimas teorías sobre el concepto y la recepción del álbum ilustrado, la mayoría no traducidas a nuestra lengua, trabajo que lo sitúa a la vanguardia del conocimiento del tema tratado.

La aplicación práctica y las conclusiones de esta investigación aplicadas a un caso concreto (*Cuando el hielo se derrite* de Rosie Eve) que analiza el Dr. Pumarejo, tendremos ocasión de poderlas leer gracias de nuevo a la generosidad de la Real Sociedad Menéndez Pelayo, en una próxima publicación.

Por último, felicitar a Paulino Pumarejo porque sé que este logro no solo consistía en un reto científico de carácter intelectual, sino también en un reto personal en su entorno familiar muy deseado a lo largo del tiempo y que por fin ha logrado con pleno éxito. Enhorabuena Paulino por este magnífico resultado.

M. Pilar Espín Templado

Catedrática de Literatura Española

Departamento de Literatura y Teoría de la Literatura

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

## INTRODUCCIÓN

Entre los nuevos géneros literarios surgidos en la posmodernidad, no cabe duda de que el álbum ilustrado es uno de los más interesantes. La relación que en él se produce entre texto e imagen y la presencia de elementos intertextuales procedentes del cine, el cómic o las artes plásticas hacen del álbum ilustrado un tema de gran interés para ser abordado desde planteamientos que necesariamente han de ser interdisciplinarios, como el propio objeto de estudio.

Además, el hecho de que el álbum ilustrado naciera destinado a lectores infantiles, a pesar de ser el único género que la literatura infantil ha “exportado” a la literatura para todas las edades, ha llevado a la crítica a centrarse más en los valores que transmite este tipo de obras que en la calidad literaria y artística que muchas de ellas poseen, algo que se muestra indudable cuando se profundiza en el estudio y análisis de estas publicaciones (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2016).

Generalmente, los álbumes ilustrados no pasan inadvertidos en los expositores de una biblioteca o de una librería. Unas veces, nos llama la atención el formato y el diseño de su cubierta, en otras ocasiones, es la calidad de sus ilustraciones o el espacio que ocupan en el soporte lo que nos hace detenernos y hojear el libro. También puede resultarnos atractivo el hecho de que sea un espacio muy apropiado para la creación literaria y gráfica o, incluso, que el tema de su narración nos resulte interesante.

El propio Maurice Sendak, uno de los ilustradores y escritores más influyentes en la historia de los álbumes ilustrados, en el prólogo que escribió en 1981 para la publicación del homenaje al personaje de Babar en su cincuenta aniversario, creado por Jean de Brunhoff en 1931, destaca cómo la interacción que se produce entre unas pocas palabras y la imagen hacen que el álbum ilustrado pueda convertirse en una obra de arte.

Asimismo, el álbum ilustrado es un producto en el que, en término de proceso comunicativo, confluyen cinco elementos básicos como el emisor, el receptor, el mensaje, el código y el canal. En este caso, el emisor es el autor o autores del álbum, tanto de sus textos como de sus imágenes, que han decidido qué mensaje o información desean transmitir y han seleccionado la forma de hacerlo. En el extremo contrario, se encuentra el receptor, persona que recibe el mensaje y que debe conocer el código que ha empleado el emisor para que pueda producirse la comprensión del mismo. En cuanto al código, en el álbum ilustrado se conjugan dos, el verbal y el visual, lo que le confiere una personalidad multimodal con una presencia notable de la imagen. Y, por último, el canal de la comunicación es el propio álbum ilustrado como soporte físico mediante el que se envía y recibe el mensaje.

El lector de un álbum ilustrado debe conocer y, por lo tanto, debe hablar el mismo idioma que hayan utilizado el autor y el ilustrador. Es necesario que maneje los mecanismos de decodificación de los signos convencionales (texto) y de los signos icónicos (imágenes). Si no es así, si no hablan el mismo idioma, el emisor y el receptor no podrán comprenderse. En el álbum ilustrado se funden dos lenguajes, el texto y la imagen, y el resultado hace necesario que el lector se convierta también en espectador para que pueda leer el código textual y el código visual, unas veces, al mismo tiempo o, en otras, decidiendo cuál lee primero y cuál después. Por la misma razón, el lector/espectador de álbumes ilustrados, en muchos momentos, va a protagonizar una experiencia lectora con un grado de exigencia distinto al que se le requiere en otro tipo de obras. En el proceso de lectura tendrá una participación activa en la construcción del significado y, por esa razón, será habitual que tenga que rellenar espacios vacíos de información entre páginas, o verá cómo la imagen puede llegar a desplazar al texto o incluso se sorprenderá porque el texto desaparezca y vuelva a aparecer varias páginas después.

El contenido de este libro se inicia con una primera parte que aborda la historia del nacimiento del álbum ilustrado, como obra literaria y como objeto, y su definición según aquellos aspectos que lo diferencian de otros tipos de publicaciones con imágenes. De este modo, se presentan algunos de los hitos que han marcado el nacimiento y evolución del álbum ilustrado, especialmente para entender en qué momento el álbum ilustrado se aparta de la literatura ilustrada, y cómo se ha construido el propio concepto de este género literario.

Después, se plantea una segunda parte con el ánimo de entender cuáles son las estrategias de emisión del mensaje, a las que recurren los autores y los ilustradores, centradas en la combinación que se manifiesta en el álbum ilustrado entre el texto y la imagen, o dicho de otro modo, en la particular relación que se genera en él entre los signos icónicos (imagen) y los signos convencionales (texto), característica que nos permite abordar los primeros estudios y tipologías que sobre esta interacción han propuesto diferentes autores, fundamentalmente, entre 1982 y 2001.

Sin olvidar a los precursores Torben Gregersen y Barbara Bader, se hace una revisión de los indispensables trabajos de Joseph H. Schwarcz, William Moebius, Perry Nodelman, Joanne Marie Golden, Ulla Rhedin y Jane Doonan, y se reserva un apartado a la obra de Maria Nikolajeva y Carole Scott, por ser la más influyente y completa en este ámbito de la investigación. Para finalizar, se cierra esta segunda parte, dedicada al significado de la relación texto e imagen, con las apreciaciones que señala Sophie Van der Linden en cuanto a la interacción de ambos códigos según su distribución en el soporte. Todos ellos enfatizan que las relaciones entre los dos lenguajes determinan la creación del significado del mensaje narrativo.

Continuando con la ruta del mensaje emitido, la tercera parte afronta cuáles son las estrategias con las que cuenta el lector para hacer la recepción del mismo. Para ello, se inaugura, esta tercera parte, con el análisis del proceso lector del texto; seguidamente, se transita por el proceso lector de las imágenes, y, a continuación, se pretende discernir cómo es el proceso lector de un álbum ilustrado con sus dos códigos a la vez.

Actualmente, ya no se entiende el proceso de recepción de un texto como un proceso lineal en el que el lector se limita a decodificar los signos textuales y traducirlos a sonidos para llegar a la comprensión del mensaje. La lectura no es una tarea tan simple como reconocer palabras para obtener un significado. El papel activo del lector, en la construcción del significado de un texto, ha sido señalado en las investigaciones de autores como Frank Smith, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, Gerard Genette, Antonio Mendoza o, más recientemente, Isabel Solé, con la existencia de un modelo interactivo en el que el lector, combinando estrategias cognitivas de decodificación y de inferencias desde sus conocimientos previos, establece un diálogo con el emisor que le situará en diferentes niveles de comprensión y de interpretación.

Al mismo tiempo, el lector de álbumes ilustrados también recibe información a través de un conjunto encadenado de ilustraciones con un código gráfico propio, diferente al del texto, y que debe saber decodificar. Son abundantes las estrategias que el emisor emplea para enviar el mensaje y, por lo tanto, que el receptor se verá obligado a conocer para descifrar la gramática visual de las imágenes. Algunas de ellas son la línea, el color, el tamaño, la composición, el encuadre, los planos o las expresiones corporales y faciales de los personajes.

Por si no fuera suficiente, el lector de un álbum ilustrado, además de esgrimir habilidades cognitivas de alfabetización textual y de alfabetización visual, está obligado a entender que el texto y la imagen se encuentran fuertemente vinculados. En definitiva, este lector está sometido a una tarea intelectual de indiscutible complejidad.

Y, en consonancia con todo lo expuesto, para la clausura de los procesos de recepción se ha reservado un capítulo centrado en presentar una experiencia práctica con sujetos lectores, que pudiera mostrar cómo se produce la recepción de los signos icónicos y convencionales de un álbum ilustrado.

Por otro lado, con anterioridad a las conclusiones finales, la cuarta parte de este libro se encarga de plantear una propuesta para el análisis del álbum ilustrado, motivada por la necesidad, que en numerosas ocasiones hemos sentido no pocos docentes, de disponer de una herramienta que facilite la explotación didáctica de

este género literario multimodal y transversal, esto último, en lo que se refiere a las barreras de edad y contenidos.

Teniendo en cuenta que estamos ante una creación con nuevos formatos físicos, y donde es fundamental la relación texto e imagen, han sido determinantes los planteamientos de Raquel Gutiérrez Sebastián, Isabel Tejerina y Fernando Vásquez para idear una propuesta de análisis didáctico del álbum ilustrado observando sus paratextos, su discurso literario, su discurso gráfico y la relación entre el componente textual y el icónico.

Llegados a este punto, y antes de cerrar esta introducción, es necesario acalorar que se han consultado numerosos libros ilustrados y álbumes ilustrados, tanto en su lengua original como en español, y, con la intención de ser fieles al contexto cronológico en el que fueron publicados y entender la relación entre el texto y la imagen como la pudieron entender sus autores, se ha preferido leer, en un primer momento, el original y, posteriormente, su versión en español cuando ha sido posible, pues no todos tienen traducción.

Por estas razones, se ha optado por diversas cuestiones de estilo para mencionar, a lo largo de las siguientes páginas, tanto los libros ilustrados y los álbumes ilustrados como a sus autores. Como norma general, en el cuerpo del texto se escribe el título del libro o álbum ilustrado en cursiva, seguido del autor y del año de publicación entre paréntesis, por ejemplo, *El soldadito de plomo* (Müller, 2005). Sobre esta base, cuando la obra se ha consultado en su lengua original y no hay traducción en español se indica el título original en cursiva seguido, entre corchetes, del título en español sin cursiva y, entre paréntesis, el autor y el año, como se puede ver en *Come Away from the Water, Shirley* [Sal del agua, Shirley] (Birmingham, 1977). En cambio, si la obra consultada cuenta con traducción al español, se indica el título en su lengua original en cursiva seguido, entre corchetes, del título en español también en cursiva, más autor y año entre paréntesis, es el caso de *Rosie's Walk* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968).

Para facilitar la lectura y la comprensión de la relación entre el texto y la imagen, se ha preferido transcribir los fragmentos de texto extraídos de los álbumes ilustrados con un formato diferente a los seleccionados de otras fuentes de información. Se reproducen literalmente encerrando el texto entre comillas, en cursiva e integrados en el mismo párrafo, sin emplear párrafos aparte sea cual sea su extensión en líneas. Cuando ha sido oportuno suprimir un segmento del texto original se han escrito tres puntos sin paréntesis ni corchetes. Al mismo tiempo, de los párrafos originales que se emplean como ejemplo y que no tienen edición en español se ofrece la traducción entre paréntesis a continuación. También, siempre que ha sido posible, se han transcrito los textos de los álbumes y sus ilustraciones de la edición en español. Y, cuando no lo ha sido, se ha plasmado el texto y la ilustración de la versión original. En ambos casos, se indica el título en cursiva y, a continuación, el autor y el año de la publicación, entre paréntesis, sin señalar la paginación, ya que, generalmente, las obras no están paginadas.

Por último, las tablas y las figuras están incrustadas en el texto y se hace mención explícita a ellas antes de insertarlas. En el caso particular de las figuras el etiquetado se encuentra debajo de la imagen, con el siguiente formato: número de la figura en negrita, título descriptivo en cursiva (título del álbum ilustrado de donde se ha extraído) y, entre paréntesis, autor y año de publicación.

## **PRIMERA PARTE. ÁLBUM ILUSTRADO: HISTORIA Y DEFINICIÓN**

Los orígenes y gran parte de la historia del libro ilustrado infantil y del álbum ilustrado están ligados a la aparición de la imprenta en Europa. Desde mediados del XVII hasta los años cincuenta del siglo XX, las ciudades de Nuremberg, Fráncfort, Londres y París vieron florecer y evolucionar, primero, el empleo de las ilustraciones en obras dirigidas al público infantil y, posteriormente, el nacimiento del álbum ilustrado. Pero, después de la Segunda Guerra Mundial, el foco del álbum ilustrado se trasladó desde Europa a Estados Unidos donde el concepto de álbum ilustrado acabó de formarse y de consolidarse. Desde allí, el fenómeno del álbum ilustrado volvió con fuerza a Europa y se fue extendiendo a otras latitudes.

Es necesario resaltar que, entre los objetivos de este trabajo de investigación, no está la pretensión de hacer una exposición exhaustiva del nacimiento y desarrollo del libro ilustrado infantil ni del álbum ilustrado, que por su interés y densidad merece un trabajo único. Por el contrario, la intención de este apartado es presentar aquellas publicaciones que, en la bibliografía especializada, están consideradas como hitos dentro del panorama histórico del álbum ilustrado, y que han experimentado y han impuesto formas innovadoras de relación entre texto e imagen y de otros recursos, originando finalmente la construcción de un lenguaje multimodal.

Lo mismo ocurre con lo que se refiere a la definición del concepto de álbum ilustrado. Nuestra finalidad al tratar esta cuestión no es agotar esta vía de investigación, únicamente queremos matizar a cuál de las numerosas definiciones que han aportado diferentes especialistas nos adherimos y manejamos a lo largo de este trabajo.



## 1. ALGUNOS REFERENTES DEL DESARROLLO HISTÓRICO DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Por regla general, se ha entendido que las representaciones visuales en los libros ilustrados están subordinadas al texto, de lo que se desprende que cumplen la función de interpretar o decorar la información que contiene el código verbal, olvidando que, en muchos casos, la imagen llega a sustituir a la palabra. Pero, la evolución histórica de los libros ilustrados ha dado como resultado la notable diferencia entre el libro ilustrado tradicional, donde las imágenes están concebidas para decorar, realzar o amplificar el mensaje de la palabra, y el álbum ilustrado actual, en el que generalmente hay pocas palabras, las imágenes tienen adjudicada la competencia narrativa y donde la interacción entre texto e imagen completa el significado del relato (Salisbury y Styles, 2018).

Hay un amplio acuerdo en considerar como “primer libro infantil ilustrado, en el sentido de que era un libro de imágenes diseñado para que lo leyesen los niños” (Salisbury y Styles, 2018: 12) a *Orbis Sensualium Pictus* [*El mundo en imágenes*] publicado en 1658 en Nuremberg, por el pedagogo y filósofo checo Iohannes Amos Comenius, con el propósito de enseñar latín en las escuelas alemanas (Figura 1). Aprovechando las ventajas de la imprenta, a pesar de no poder imprimirse en colores, ofrece una enciclopedia visual dividida en ciento cincuenta capítulos dedicados a temas relacionados con Dios, la naturaleza, los objetos y los seres humanos. La novedad radica en que Comenius emplea las imágenes como apoyo a la enseñanza y dedica a cada tema dos páginas (Figura 2), localizando en la página izquierda la imagen y debajo de ella y en la página derecha el texto bilingüe en dos columnas, una en latín y otra en alemán (Aguirre, 2001; Sánchez, 1975).

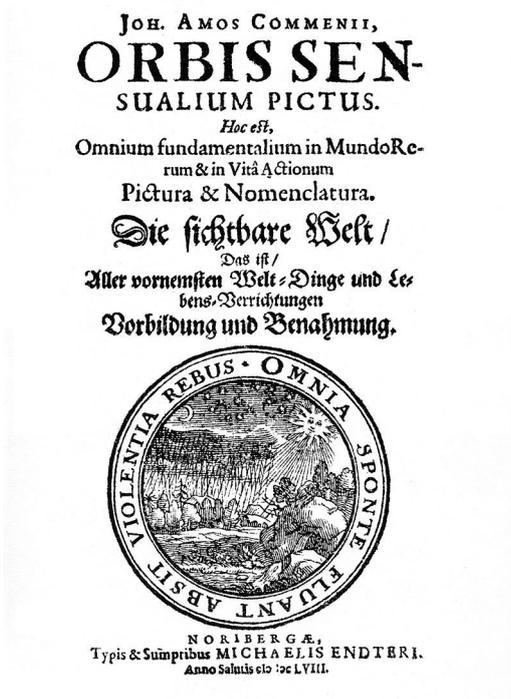


Figura 1. *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1658)



Figura 2. *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1658)

En 1659 *Orbis Sensualium Pictus* se publicó en inglés y en latín (Figura 3) y se convirtió en un modelo a imitar por posteriores libros ilustrados que repitieron su misma estructura y que se sumaron a la idea de Comenius de que las imágenes son la forma más inteligible de aprendizaje para la infancia.

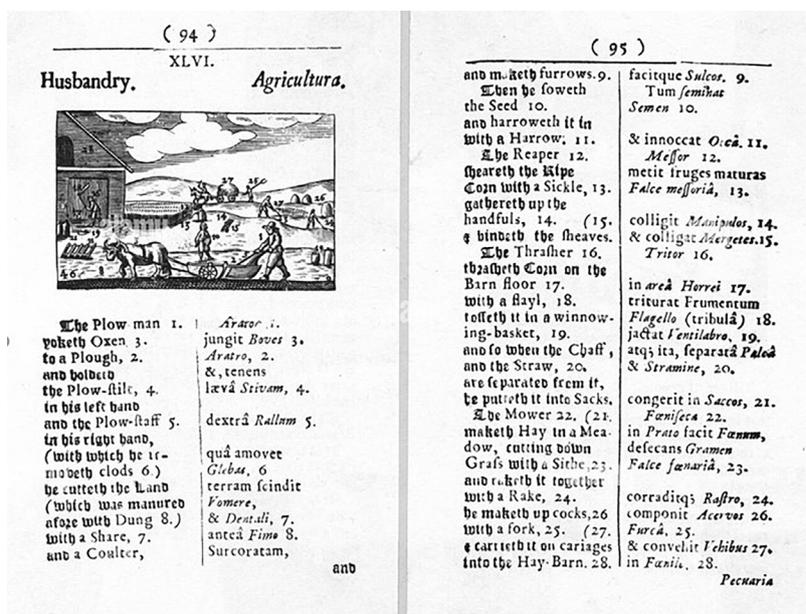


Figura 3. *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1659)

Por otra parte, con la publicación en 1789 de *Songs of Innocence* [*Canciones de inocencia*], del poeta, pintor y grabador británico William Blake, se experimenta por primera vez con “la relación simbiótica entre la palabra y la imagen, al menos en el sentido de su distribución visual” (Salisbury y Styles, 2018: 13), integrando palabras e imágenes con color aplicado manualmente en un todo. Este libro compuesto por diecinueve poemas ilustrados (Figura 4 y Figura 5) sobre la infancia y la pureza, fue ampliado en 1794 con *Songs of Experience* [*Canciones de experiencia*] con veintiséis poemas centrados en la edad adulta (Figura 6).

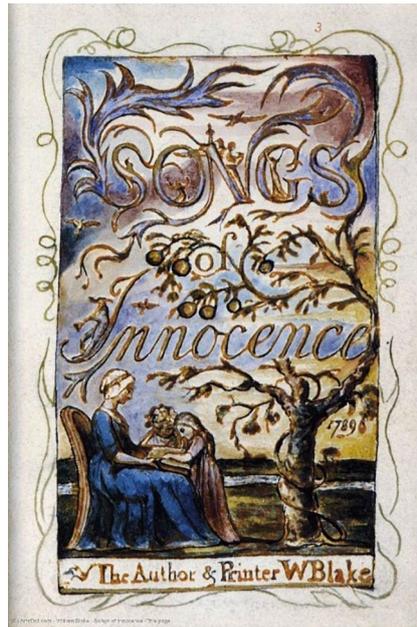
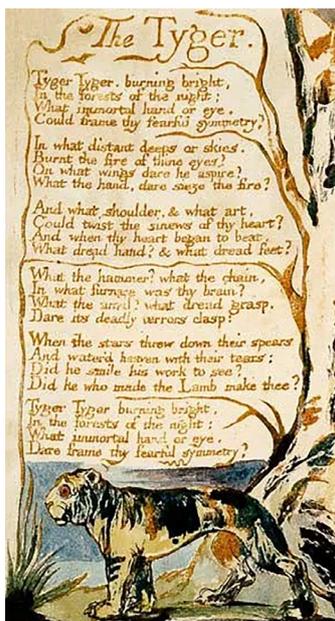


Figura 4. *Songs of Innocence* (Blake, 1789)



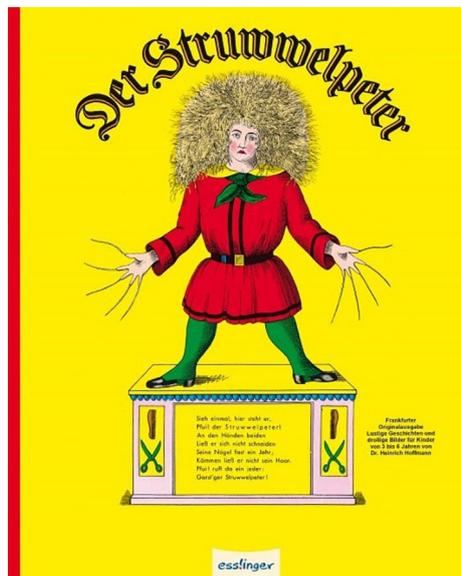
Figura 5. *Songs of Innocence* (Blake, 1789)



**Figura 6.** *Songs of Experience* (Blake, 1794)

Entrado el siglo XIX, tuvieron gran difusión los llamados cuentos de advertencia o aleccionadores que querían llamar la atención de la infancia respecto de algunos riesgos y peligros asociados a sus maneras de actuar (Díaz, 2007; Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015). En este contexto, el psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann publica en Fráncfort, en 1845, *Der Struwwelpeter* [*Pedro Melenas y compañía*], en el que se narran en verso diez historias ilustradas protagonizadas por niños y niñas que tienen malos comportamientos por los que reciben castigos (Figura 7). Los protagonistas desobedientes y las consecuencias crueles y violentas de sus conductas se van sucediendo; como le ocurre a Pedro Melenas, un chico desgreñado y con las uñas muy largas que es impopular por no cuidar su higiene personal; como la tragedia de Paulina, una niña que juega con fuego y muere quemada (Figura 8); o el castigo de Conrado, que no deja de chuparse los dedos hasta que aparece un sastre que se los corta con una enorme tijera (Figura 9).

Pero, aunque “se ha hablado mucho del grado de crueldad y violencia de los cuentos aleccionadores de Hoffmann sobre las terribles consecuencias de la mala conducta” (Salisbury y Styles, 2018: 14), la aportación de este libro ilustrado es que da un paso más hacia lo que actualmente entendemos por un álbum ilustrado, ya que, en cada una de las historias, primero, se ubican el texto y las imágenes en una misma página, y, segundo, se combinan narraciones visuales y narraciones verbales rimadas. Por ende, es “una de las influencias más directas en el libro ilustrado moderno” (Salisbury y Styles, 2018: 14).



**Figura 7.** *Der Struwwelpeter* (Hoffmann, 1845)



Figura 8. Pedro Melenas y compañía (Hoffmann, 2015)

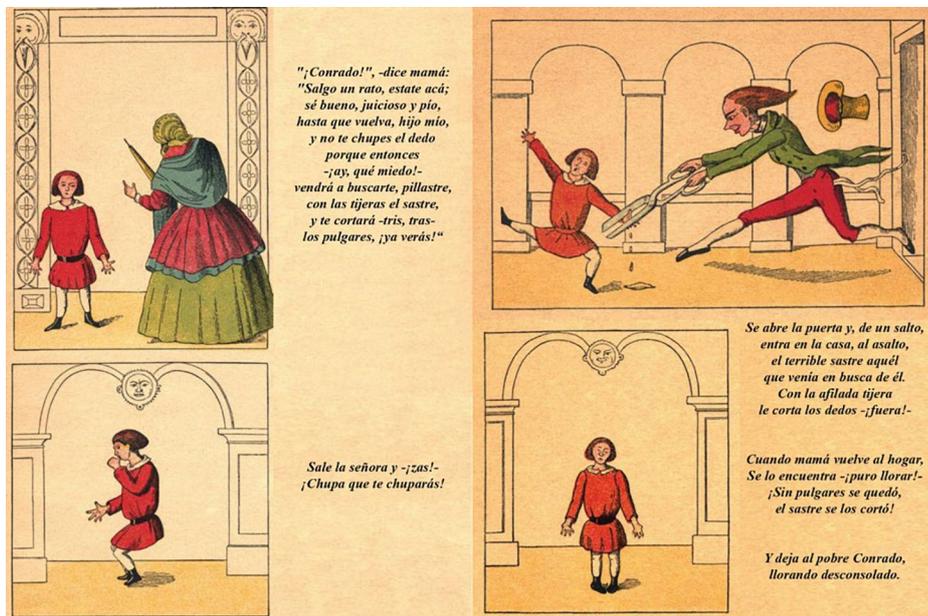


Figura 9. Pedro Melenas y compañía (Hoffmann, 2015)

En los procedimientos de impresión empleados en los primeros libros infantiles ilustrados, el color de las imágenes se aplicaba de manera manual, generalmente por niños y mujeres que tenían asignado un color y que pintaban directamente una sola parte de los dibujos. Hasta que en 1860 el grabador e impresor inglés Edmund Evans perfeccionó el método y se convirtió en el editor londinense que más impulsó la publicación en color de los libros infantiles. A partir de entonces, las publicaciones en blanco y negro comenzaron a considerarse anticuadas mientras que las de color se hicieron más eficaces y baratas (Díaz, 2007; Van der Linden, 2015).

Continuando con la indicación de los referentes de la historia del libro infantil ilustrado hay que destacar la obra del británico Randolph Caldecott, que formó parte del grupo de artistas colaboradores de Evans, y es reconocido como el padre del libro ilustrado infantil moderno:

Caldecott's work heralds the beginning of the modern picture book. He devised an ingenious juxtaposition of picture and word, a counterpointing that never happened before. Words are left out - but the picture says it. Pictures are left out - but the word says it. In short, it is the invention of the picture book. (Sendak, 1988: 21)

Caldecott fue capaz de abrir nuevos caminos por el papel predominante de la imagen sobre el texto, con una relación entre texto e imagen en la que en ocasiones se omiten las palabras pero las imágenes continúan con el relato (Díaz, 2007; Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015). Es el caso de la historia de *A Frog He Would A-wooing Go* [Una rana se va de cortejo], publicada en Londres en 1883 (Figura 10), basada en una canción infantil del siglo XVII en la que el señor Rana va a cortejar a la señorita Ratón en compañía del señor Rata (Figura 11) y los acontecimientos son seguidos por una familia humana a la que no se hace referencia en el texto (Figura 12).

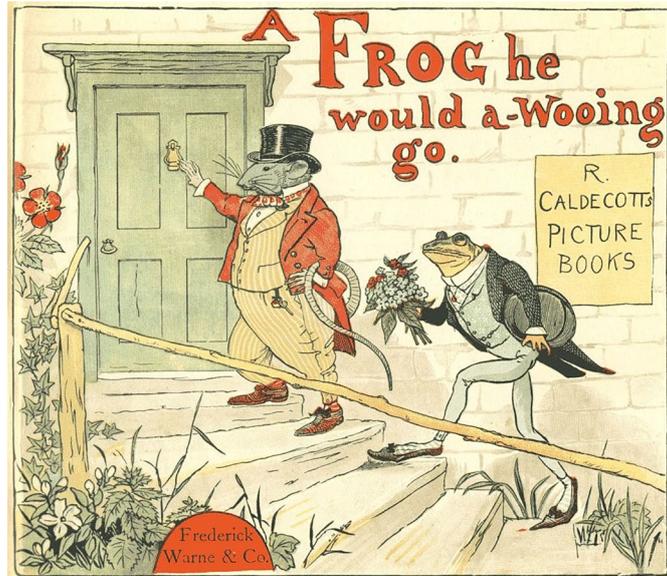


Figura 10. *A Frog He Would A-wooing Go* (Caldecott, 1883)



Figura 11. *A Frog He Would A-wooing Go* (Caldecott, 1883)



**Figura 12.** *A Frog He Would A-wooing Go* (Caldecott, 1883)

Y, de manera similar, construye la historia de *Come Lasses and Lads* [Vamos chicas y chicos], de 1884 (Figura 13), también publicada en Londres a partir de una rima tradicional del siglo XVII. En este caso, los protagonistas son jóvenes de ambos sexos que se reúnen, con el permiso de sus padres, para encontrar pareja y bailar al son de un violín en una plaza alrededor de un mástil (Figura 14). Pero, en esta ocasión, incluye páginas sin texto (Figura 15).



Figura 13. *Come Lasses and Lads* (Caldecott, 1884)

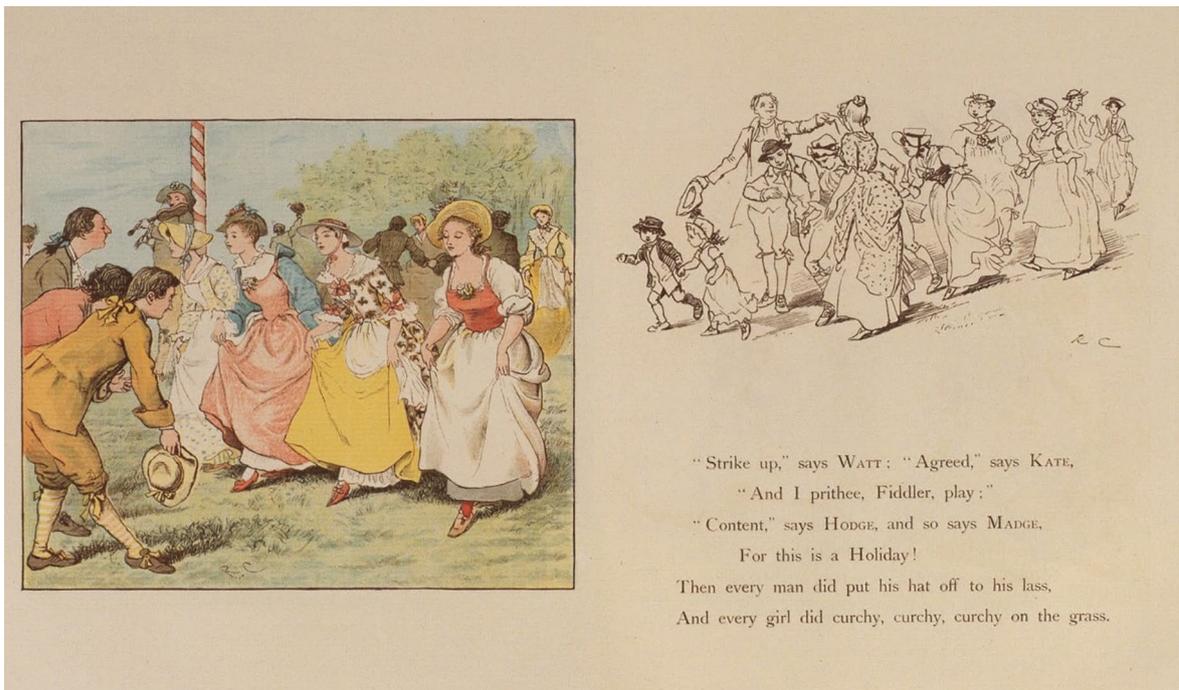


Figura 14. *Come Lasses and Lads* (Caldecott, 1884)



**Figura 15.** *Come Lasses and Lads* (Caldecott, 1884)

Randolph Caldecott concedió mayor importancia a las imágenes que sus predecesores. Así, las imágenes de sus relatos comienzan a tener responsabilidad en el hilo narrativo y, esta característica, con el paso del tiempo, desembocó en la narratividad de las ilustraciones de los álbumes ilustrados que hoy conocemos. Con las ilustraciones Caldecott dio un paso más que Hoffmann. Comenzó a unir dos lenguajes, uno el textual y otro el visual, que se complementaban y donde el lenguaje visual extendía el contenido narrativo del textual.

El siguiente momento clave en la historia del libro ilustrado y del nacimiento del álbum ilustrado nos llega de la mano del francés Jean de Brunhoff con *Histoire de Babar: le petit éléphant* [La historia de Babar, el pequeño elefante], publicada en París en 1931 (Figura 16). Esta obra se ha aceptado como un referente del álbum ilustrado moderno por su forma de relacionar el texto, la ilustración y el soporte, con innovaciones compositivas y estéticas, en la que la palabra y la imagen son inseparables. Así lo confirma Van der Linden (2006: 15):

Jean de Brunhoff, dont la première *Histoire de Babar le petit éléphant* paraît au Jardin des modes en 1931, pousse plus avant la configuration de images et des textes sur le support, de la page au livre tout entier. La double page se trouve véritablement investie comme un espace narratif, dont textes et images, portant conjointement la narration, deviennent indissociables.

A lo largo del relato, la doble página es la superficie global para la expresión, en ella, las imágenes y el texto se distribuyen de diferentes maneras, acompañadas generalmente por un texto de letra redonda que facilita la lectura, aunque en algunos casos haya páginas que carecen de él. Asimismo, la desaparición de imágenes encuadradas también aumenta la fluidez de la lectura y consolida la complementariedad entre los dos códigos comunicativos (Colomer, 2010; Colomer, 2022; Garralón, 2005; Salisbury y Styles, 2018).

Jean de Brunhoff cuenta la historia Babar, un pequeño elefante que se queda huérfano cuando su madre es abatida por un cazador, lo que le obliga a huir a la ciudad de París (Figura 17). Allí, una anciana se ocupa de su cuidado y educación para convertirlo en un ciudadano ejemplar (Figura 18). Posteriormente, Babar vuelve a la selva para ser coronado rey de los elefantes. Con el paso del tiempo, este personaje infantil ha sido objeto de comentarios sociopolíticos opuestos. Para unos representa los valores de la burguesía francesa y, en cambio, para otros simboliza lo peor del colonialismo (Aymerich, 2018; Salisbury y Styles, 2018) en una alegoría de la colonización francesa de África, vista por los colonizadores complacientes. Lejos de este debate, Sendak (2017: 17) alaba la obra de Brunhoff y escribe:

Ahora, desde una distancia de más de treinta años, para mí Babar representa exactamente aquello que convierte un álbum ilustrado en una obra de arte. En sus libros las imágenes están estrechamente ligadas a un estilo de prosa poética aparentemente vaga que sorprende por su facilidad de expresión. Los dibujos, más que ser un simple eco del texto, enriquecen y expanden el mundo de Babar.

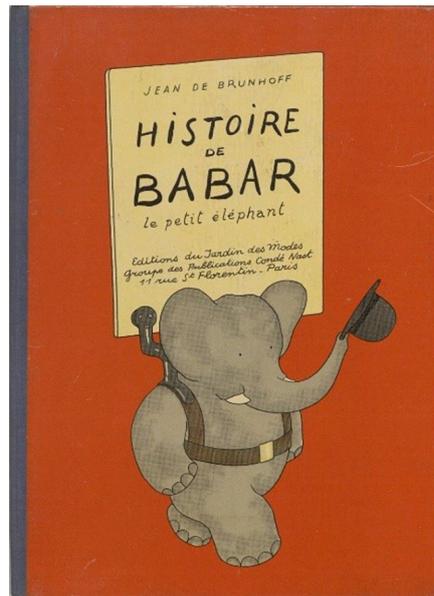


Figura 16. *Histoire de Babar: le petit éléphant* (Brunhoff, 1931)

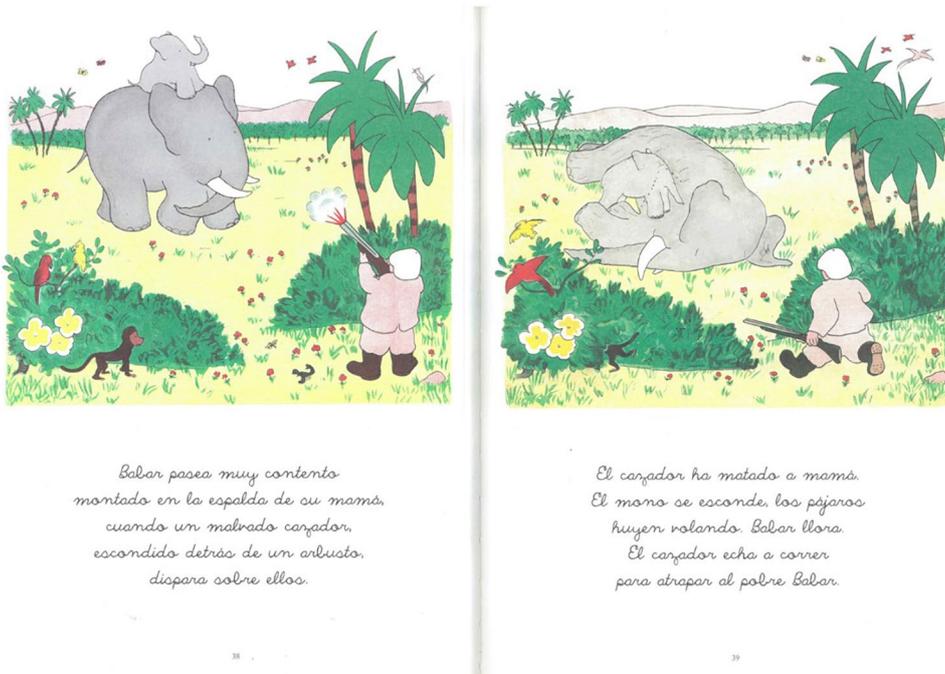


Figura 17. *La historia de Babar, el pequeño elefante* (Brunhoff, 2015)



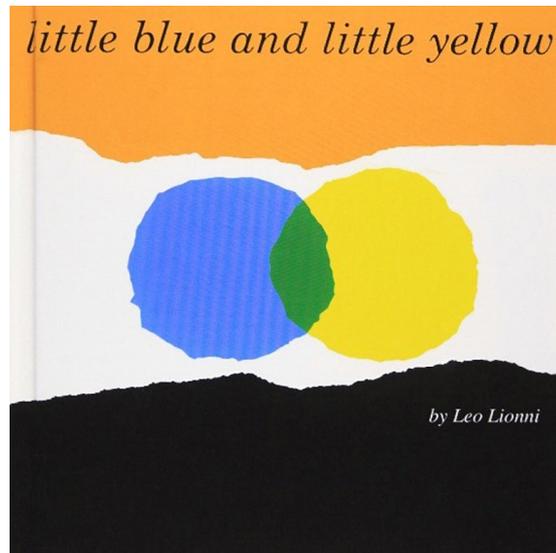
**Figura 18.** *La historia de Babar, el pequeño elefante* (Brunhoff, 2015)

En el contexto de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial el foco europeo de la configuración del álbum ilustrado cambia de continente. Es el momento en el que creadores procedentes de la publicidad, del diseño o de la prensa escrita estadounidense comienzan a emplear en las publicaciones infantiles formas creativas, colores contrastados, novedosas tipografías y un texto cada vez menor.

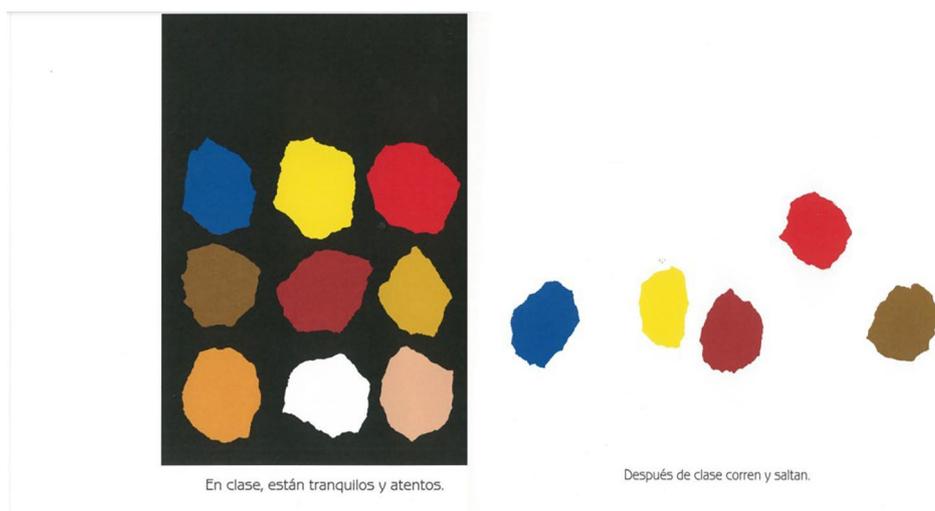
Muchos de estos autores de origen europeo que influyeron en el álbum ilustrado desde el continente americano se vieron obligados a emigrar a Estados Unidos, en algunos casos, por la propia guerra (Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015).

Es el caso de *Little Blue and Little Yellow* [*Pequeño Azul, Pequeño Amarillo*], de Leo Lionni, editado en Nueva York en 1959 (Figura 19). La aportación de este autor, de origen holandés, en la génesis del álbum ilustrado se centra en que en esta narración los personajes son formas abstractas de colores contrastados, realizadas con trozos de papel. Pero, además, es la narración visual la que cobra verdadero protagonismo sobre la sencilla narración textual, porque el hilo narrativo se

construye a partir de la mezcla de dos colores primarios, como el azul y el amarillo. “Ya no es la narración visual la que sustenta el relato sino que aquí se ha convertido en su intrínseca fundamentación” (Van der Linden, 2015: 111). Pequeño Azul y Pequeño Amarillo, dos amigos que se reencuentran y al abrazarse se vuelven verdes, son rechazados incluso por sus progenitores que no les reconocen (Figura 20). En conclusión, este álbum ilustrado demuestra, a mediados del siglo XX, que la narrativa gráfica es un código útil de expresión de sentimientos y que, cuando se relaciona con el código textual, sirve para introducir en relatos infantiles contenidos como la identidad individual, la diversidad, la tolerancia o la amistad (Durán, 2009; Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015; Zaparaín y González, 2010).

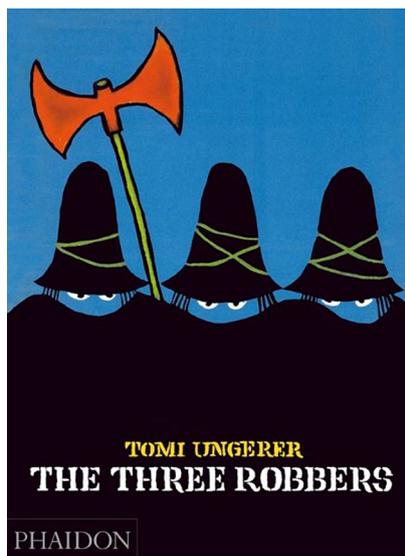


**Figura 19.** *Little Blue and Little Yellow* (Lionni, 1959)

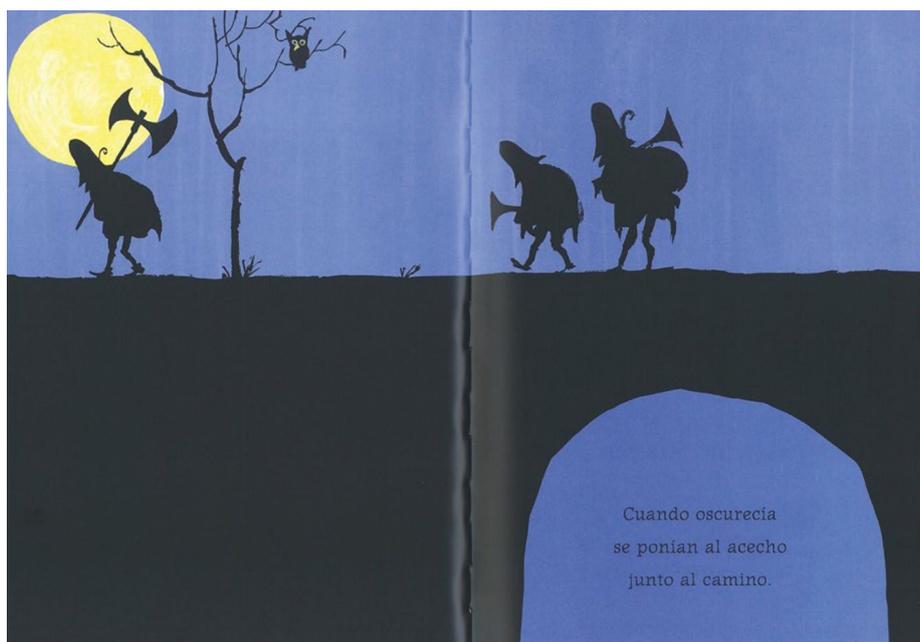


**Figura 20.** *Pequeño Azul, Pequeño Amarillo* (Lionni, 2017)

Otro referente en la consolidación de las características del álbum ilustrado que trabaja en Nueva York a mediados del siglo XX es Tomi Ungerer, alsaciano de origen, que en 1962 publicó *The Three Robbers* [*Los tres bandidos*]. La historia de tres feroces ladrones vestidos de negro, que aterrorizan y saquean el campo, armados, el primero, con un trabuco, el segundo, con un fuelle lleno de pimienta y, el tercero, con una enorme hacha roja, en el fondo es una tierna historia de superación personal que los lleva a convertirse en benefactores de niños huérfanos y a olvidar su afán de enriquecerse (Figura 21). *The Three Robbers* “marca el inicio de un nuevo período creativo en el que el color ocupa el primer lugar” (Van der Linden, 2015: 111). Utiliza el color de forma muy expresiva y simbólica (Figura 22), como herramienta fundamental de comunicación, con un gran predominio del color negro sobre fondo azul, con algunas pinceladas contrastadas de color rojo, amarillo o verde que dan toques luminosos (Díaz, 2021; Van der Linden, 2015).

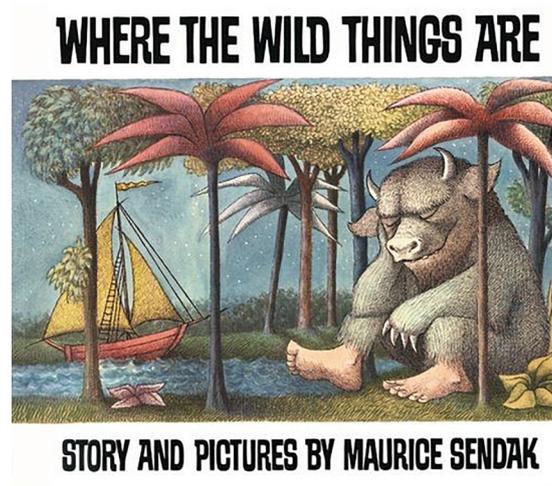


**Figura 21.** *The Three Robbers* (Ungerer, 1962)



**Figura 22.** *Los tres bandidos* (Ungerer, 2016)

Pero, una de las obras más determinantes e influyentes en la historia del álbum ilustrado es, sin duda, *Where the Wild Things Are* [*Donde viven los monstruos*], del estadounidense Maurice Sendak, que se dio a conocer en 1963 en Nueva York (Figura 23). Es un relato con escaso texto y frases sencillas, con ilustraciones que van aumentando de tamaño al tiempo que la historia avanza hacia el mundo imaginario de Max. Además, con un efecto cinematográfico de zoom, las ilustraciones llegan a alcanzar tal dimensión que desplazan al texto hasta hacerlo desaparecer por completo en varias páginas dobles y, por último, desde ahí, vuelven a ir recuperando su tamaño original en un proceso de reducción a la vez que Max va regresando al mundo real (Durán, 2009; Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015; Zaparaín y González, 2010).

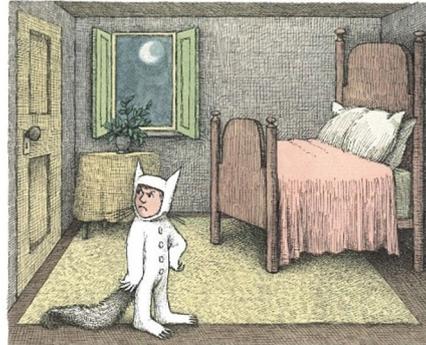


**Figura 23.** *Where the Wild Things Are* (Sendak, 1963)

*Where the Wild Things Are* fue recibido por el público con mucha controversia y críticas negativas por la idea de infancia que transmite, en una situación de poder de los adultos sobre la infancia, sin olvidar las referencias a la ira, al sentimiento de pérdida de control y el valor de la imaginación. Max, su protagonista, es un modelo de héroe negativo, es rebelde y travieso (Figura 24). Su madre, que no aparece en las ilustraciones, lo castiga a irse a la cama sin cenar, pero Max, con su

imaginación, transforma su habitación en una isla ocupada por monstruos terribles que le nombran rey por ser más temible que cualquiera de ellos.

su madre lo llamó «¡MONSTRUO!»  
y Max le contestó «¡TE VOY A COMER!»  
y lo mandaron a la cama sin cenar.

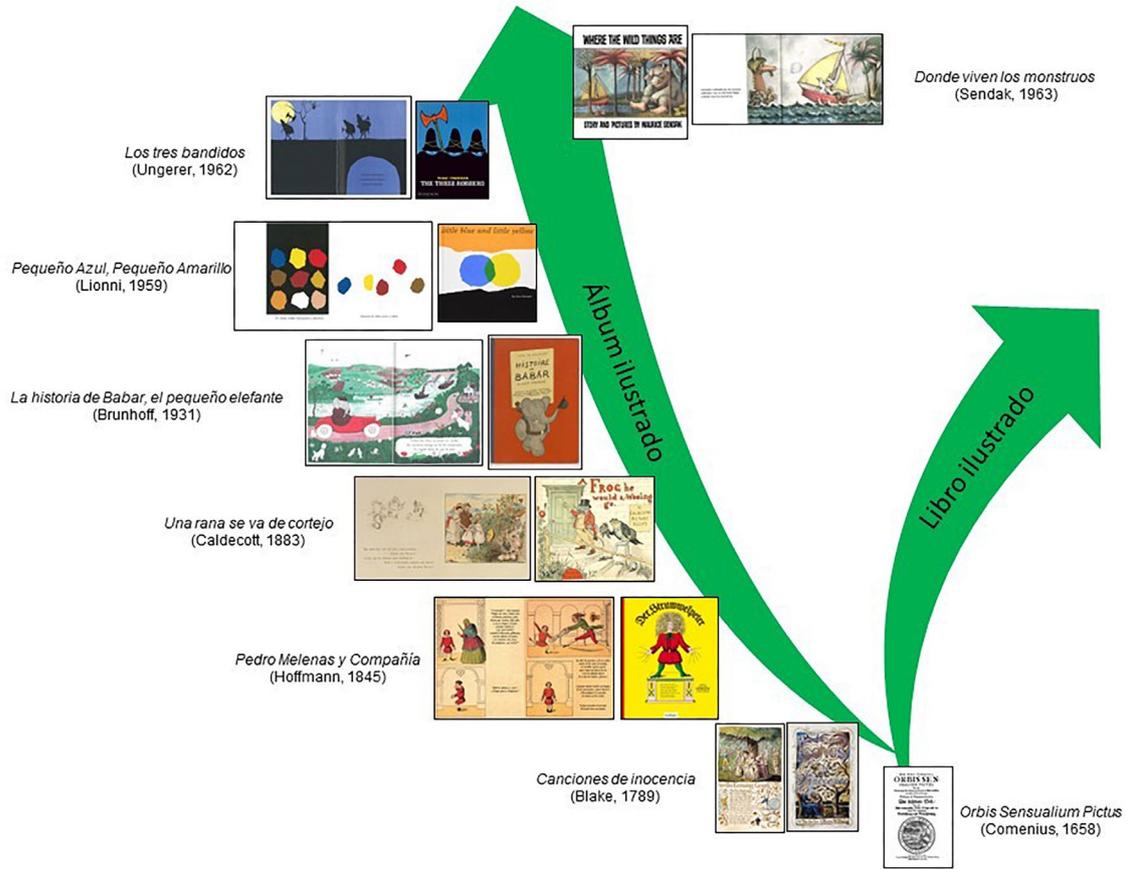


**Figura 24.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

Prácticamente, *Where the Wild Things Are*, con la composición y la relación que crea entre texto e imagen, determina sólidamente las características del modelo actual de álbum ilustrado y del nuevo lenguaje que lo caracteriza.

Maurice Sendak podría ser el mejor ilustrador de libros infantiles de todos los tiempos, y, sin duda, fue uno de los primeros en influir en los educadores y especialistas, además de en los niños, los padres y la comunidad artística. (...). Muchas de las reglas imperantes hasta entonces en el ámbito del libro ilustrado se rompieron cuando Sendak utilizó todos los elementos de su arte para transmitir con fuerza su encantadora historia. (Salisbury y Styles, 2018: 38)

Para referirnos a este largo proceso evolutivo, que se desarrolló desde la aparición de los primeros libros ilustrados infantiles hasta que, separándose de ellos, se editaron los álbumes ilustrados actuales, nos parece apropiado el término “proceso de albumización”, porque, en cierto modo, nos recuerda al proceso de evolución biológica de los homínidos hasta desembocar en la especie humana actual (Figura 25). Ahora bien, aunque este proceso se consolida con *Where the Wild Things Are*, y por mucho que este álbum ilustrado haya marcado el camino de la construcción de un lenguaje multimodal para otros autores, no sería justo finalizar este breve recorrido histórico del álbum ilustrado sin mencionar a un grupo de escritores que, como los anteriores, son también autores de sus textos y de sus imágenes y que, desde distintas ciudades (Nueva York, Milán, Río de Janeiro, Londres, Fráncfort, Taipéi o Melbourne), fueron publicando álbumes que se han convertido en referentes del desarrollo, evolución y proliferación del álbum ilustrado de calidad. Nos referimos a Ezra Jack Keats, Uri Shulevitz, Iela Mari, Ziraldo, John Burningham, Jörg Müller, Raymond Briggs, Quentin Blake, David McKee, Anthony Browne, Jimmy Liao o Shaun Tan; y, concretamente, a títulos como *The Snowy Day* [*Un día de nieve*] (Keats, 1962), *The Moon in My Room* [*La luna en mi habitación*] (Shulevitz, 1963), *Il palloncino rosso* [*El globito rojo*] (Mari, 1967), *Flicts* [*Flicts*] (Ziraldo, 1969), *Come Away from the Water, Shirley* [*Sal del agua, Shirley*] (Burningham, 1977), *Die Kanincheninsel* [*El gran Gris*] (Müller, 1977), *The Snowman* [*El muñeco de nieve*] (Briggs, 1978), *Mrs Armitage on Wheels* [*Doña Eremita sobre ruedas*] (Blake, 1987), *I Hate My Teddy Bear* [*Odio a mi osito de peluche*] (McKee, 1982), *Gorilla* [*Gorila*] (Browne, 1983), *Secrets in the Woods* [*Secretos en el bosque*] (Liao, 1998a), *A Fish that Smiled at Me* [*El pez que sonreía*] (Liao, 1998b), *The Red Tree* [*El árbol rojo*] (Tan, 2000) o *The Arrival* [*Emigrantes*] (Tan, 2004). Todos ellos, con los formatos, con la manera de articular el código textual y el código visual, con las originales narrativas multifacéticas y metáforas visuales, han contribuido a evolucionar y revolucionar las normas del álbum ilustrado como obra literaria, obra artística e instrumento de educación social.



**Figura 25. "Proceso de albumización"**

## 2. EL CONCEPTO DE ÁLBUM ILUSTRADO

Muchos son los especialistas y autores que han tratado de concretar el concepto de álbum ilustrado y gran parte de esas propuestas han sido recogidas por Bosch (2007), con el objetivo de buscar una definición genérica que refleje suficientemente su naturaleza. Unas veces se han destacado sus características físicas y su formato; otras, se ha querido destacar que lo forman texto e imagen, e incluso que es una secuencia de imágenes encadenadas. Hasta se ha llegado a definir como una obra de arte y relacionarlo con la pintura, el teatro y el cine. Pero, de las numerosas definiciones que del álbum ilustrado se pueden encontrar en la literatura académica (Bosch, 2007; Bosch, 2015; Driggs y Sipe 2007; Durán 2000; Shulevitz, 1999) para nuestro trabajo nos interesa tener en cuenta las siguientes.

En primer lugar, la de Shulevitz (1999: 130-132) que considera que en un verdadero álbum ilustrado o libro-álbum:

[...] las palabras no pueden existir independientemente. Sin las ilustraciones el significado no quedaría claro. Estas proporcionan la información que no dan las palabras [...] tanto las palabras como las imágenes son leídas. [...] En definitiva, el significado de las palabras en un libro-álbum no está claro o queda incompleto sin las ilustraciones. Por ejemplo, no es posible leerle a los niños un libro-álbum a través de la radio porque no sería comprendido. [...] Un libro-álbum responde a un concepto exclusivo y es un género editorial único.

En este sentido, es interesante la diferencia que en el ámbito anglosajón se establece entre las expresiones *picture book* o *picturebook*, según sea la relación texto e ilustración. Así, se entiende que en un *picture book*, es decir, en un libro ilustrado, la interacción palabra e imagen no es la misma que se muestra en un *picturebook*, o álbum ilustrado, donde se reconoce que se unen los dos códigos, el verbal y el visual, para dar como resultado algo que va más allá de lo que cada uno aporta por separado y estableciendo una interdependencia entre imágenes y palabras con posibilidades ilimitadas (Bader, 1976; Driggs y Sipe, 2007; Lewis, 2001; Marantz, 1977). Un álbum ilustrado no es simplemente un libro que tiene imágenes, el relato depende de la interacción entre lo escrito y lo representado y, además, ambos lenguajes han sido creados con una clara intención estética (Arizpe y Styles, 2003). Por todo esto, durante el proceso de lectura de un álbum ilustrado el lector se encuentra ante una nueva entidad que es mucho más que la suma de cada parte (Sipe, 1998).

Y, en segundo lugar, destacamos las palabras de Bosch (2007: 41) que define el álbum ilustrado como “[...] 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”.

En otro orden de ideas, el límite, a veces confuso, con otros géneros literarios configurados por texto e imágenes (cuento ilustrado, cómic, novela gráfica) y con los que guarda cierto parentesco queda ciertamente aclarado por los autores anteriores. El álbum ilustrado no es un libro ilustrado o un cuento ilustrado en el que las ilustraciones que acompañan al texto son perfectamente prescindibles y, además, no constituyen una narración por sí mismas. Un claro ejemplo de confusión entre el cuento ilustrado y el álbum ilustrado son las modernas publicaciones y reinterpretaciones de algunos cuentos clásicos magistralmente ilustrados por Roberto Innocenti. Tal es el caso de *La Cenicienta* (Perrault e Innocenti, 2001), *Cuento de Navidad* (Dickens e Innocenti, 1990) o *Las aventuras de Pinocho* (Collodi e Innocenti, 1989) publicadas originalmente en 1697, 1843 y 1883, y reeditadas mucho tiempo después, en 2001, 1990 y 1989, respectivamente, con las ilustraciones de Roberto Innocenti (Figura 26, Figura 27, Figura 28). Cualquiera de estas narraciones podría leerse renunciando a las ilustraciones que las acompañan, sin que eso suponga una alteración o pérdida de alguna parte del contenido del mensaje y sin que la comprensión del texto quede afectada.



Figura 26. *La Cenicienta* (Perrault e Innocenti, 2001)

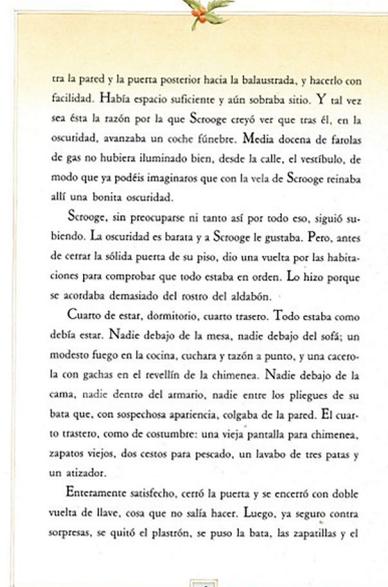
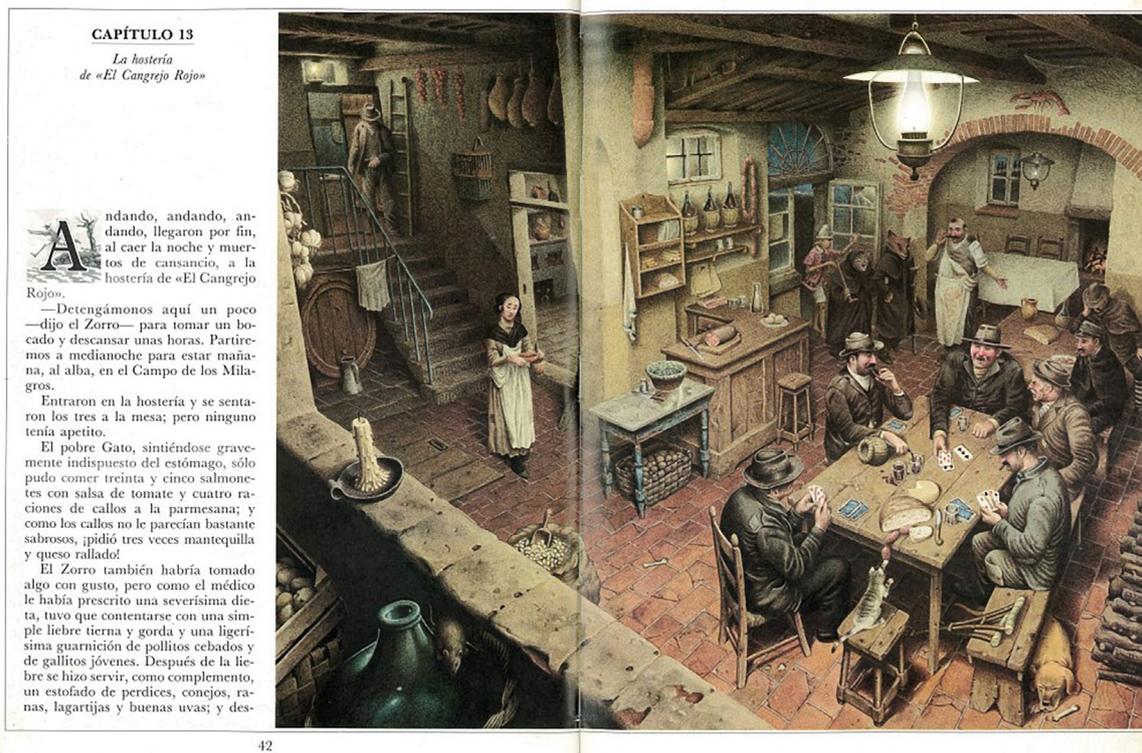


Figura 27. *Cuento de Navidad* (Dickens e Innocenti, 1990)



**Figura 28.** *Las aventuras de Pinocho* (Collodi e Innocenti, 1989)

Asimismo, el álbum ilustrado tampoco es un cómic o una novela gráfica. Estos dos medios de expresión, aunque también se configuran con imágenes secuenciales fijas e impresas, como el álbum ilustrado, muestran las imágenes fragmentadas en viñetas y emplean para los textos recursos que les son propios. Nos referimos al empleo de la cartela para el texto del narrador, al cartucho para enlazar dos viñetas, al bocadillo donde se colocan los textos de los personajes, a las onomatopeyas o al empleo de líneas cinéticas para crear la sensación de movimiento.

En este sentido, y aunque para Shulevitz (1999: 132) “No es una mera coincidencia que el concepto del libro-álbum haya sido desarrollado en mayor medida por artistas visuales que por escritores”, no debe olvidarse que, además de lo que representan, en las ilustraciones hay mucho que leer y mucho que inferir. El relato de un álbum ilustrado se transmite desde el autor al lector, por tres vías. Una vía es el propio texto, que puede estar presente o no en todas las páginas del libro; otra fórmula es por medio de la imagen, que siempre está presente, y, por último, por la interacción texto-imagen.

El hecho de que en los álbumes ilustrados el relato dependa de la interacción entre el texto y la imagen, explica que ofrezcan muchas posibilidades para que los lectores emergentes, inexpertos o experimentados desarrollen la lectura y la recepción en tres ámbitos: el de los signos convencionales (texto), el de los signos icónicos (imágenes) y el de ambos a la vez (texto e ilustración). Por esta misma razón, algunos investigadores, teniendo en cuenta la complejidad del concepto de género literario, consideran los álbumes ilustrados como creaciones literarias que conforman un género literario específico (Bosch, 2015; Pena y Cantero, 2017) fruto de una mezcla tan heterogénea que combina diferentes discursos y que tiene rasgos propios de la posmodernidad, como la simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos y la relatividad del conocimiento (Díaz, 2007). El género del álbum ilustrado contribuye a desarrollar una nueva competencia literaria en el contexto de la multialfabetización, es decir, el lector necesita desarrollar una serie de competencias lectoras e interpretativas diferentes de las tradicionales para entender completamente estos nuevos formatos de relato (Pena y Cantero, 2017). Por su organización interna se distingue de otros libros infantiles con imágenes y constituye una forma específica de expresión con formas discursivas propias de la literatura, el cómic, el cine y la publicidad (González de la Llana, 2012; Van der Linden, 2006).

Por último, otra particularidad que destaca en el álbum ilustrado es el hecho de que, aunque tiene su origen en la literatura infantil, existen cada vez más propuestas dirigidas a lectores adultos (Pena y Cantero, 2017; Salisbury y Styles, 2018), de manera que el álbum ilustrado traspasa las barreras de la edad, sin ser exclusivo del público infantil o juvenil, por lo que no debe definirse por la edad de sus lectores (Bosch, 2007).

No en vano, por su originalidad y sus aportaciones, Hunt (2001: 288) determinó que “el álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitados”.



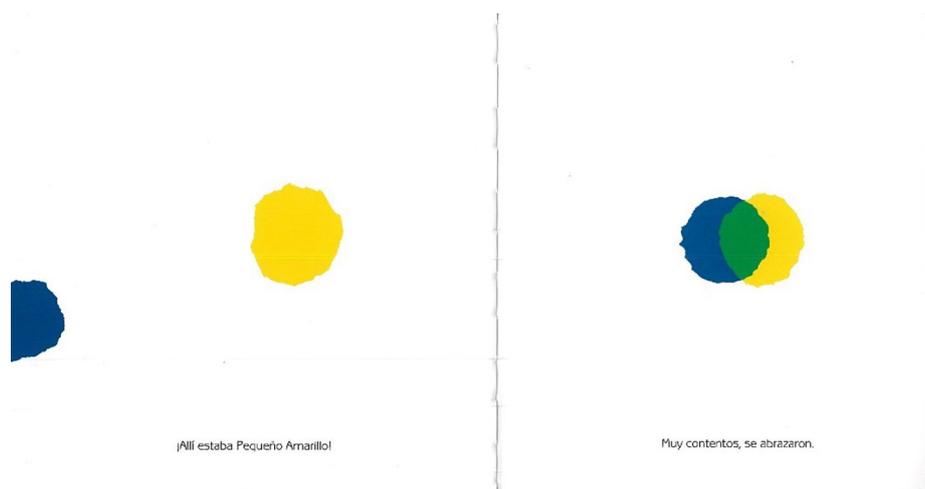
## SEGUNDA PARTE. ESTRATEGIAS DE EMISIÓN

### 3. COMBINACIÓN DE TEXTO E IMAGEN: SIGNOS ICÓNICOS Y CONVENCIONALES

Con la aparición de los primeros álbumes ilustrados en los años sesenta del siglo XX, como subraya Durán (2009), se acaba con la oposición tradicional entre el texto y la ilustración que era habitual con las inercias de la práctica editorial y lectora, debido a que en el álbum ilustrado convergen signo y relato haciéndose inteligibles el uno al otro.

Estas primeras obras, en las que sus autores son a la vez ilustradores, emplean texto e imágenes como *Little Blue and Little Yellow*, *Where the Wild Things Are*, *Flicts* o solamente imágenes como *Il palloncino rosso*, tienen en común que sus autores son diseñadores publicitarios y que sientan las bases de lo que actualmente son los álbumes ilustrados y la relación entre la ilustración y el texto para crear una nueva experiencia lectora con un nuevo lenguaje (Durán, 2009; Van der Linden, 2015; Zaparaín y González, 2010).

En *Little Blue and Little Yellow*, considerado uno de los precursores de los álbumes ilustrados, ya se ha indicado anteriormente que el peso de la narración está más en el código visual que en el código textual, pues es la mezcla de colores lo que da lugar a una historia con poco texto y frases sencillas (Figura 29 y Figura 30).



**Figura 29.** *Pequeño Azul, Pequeño Amarillo* (Lionni, 2017)



**Figura 30.** *Pequeño Azul, Pequeño Amarillo* (Lionni, 2017)

De igual manera que Leo Lionni, en 1963 Maurice Sendak publicó *Where the Wild Things Are* también con un texto breve y sencillo, aunque emplea palabras que se repiten y un juego de sonidos en erre al aparecer los monstruos. Y, a pesar de ilustrar su trabajo utilizando técnicas más clásicas del dibujo y la ilustración del siglo XIX con sombreado en cruz, es muy original el tratamiento que hace de las imágenes. El tamaño de las ilustraciones va aumentando y desplazando al texto a medida que Max va creando una jungla de fantasía desde su habitación, encerrado en ella como castigo, hasta escapar a la tierra de los monstruos. En las primeras páginas la disposición del texto y de la imagen ocupa espacios diferentes: el texto se limita a la página izquierda y la imagen a la página derecha. Las imágenes, con el desarrollo de la historia, van ocupando cada vez más espacio e invaden la página izquierda de manera que el texto se adapta a los requisitos de los patrones visuales y se sitúa en la parte inferior de la ilustración cuando ya ocupa la doble página (Figura 31, Figura 32 y Figura 33). Este proceso no acaba aquí, cuando el relato alcanza su clímax evoluciona de tal manera que el texto desaparece en tres dobles páginas cubiertas en su totalidad por imágenes (Figura 34). A partir de aquí las ilustraciones comienzan a reducir la superficie que ocupan a medida que Max, cuando se cansa, vuelve a casa con la mente más tranquila.

La noche que Max se puso su traje de lobo  
y se dedicó a hacer travesuras de una clase



**Figura 31.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)



Figura 32. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

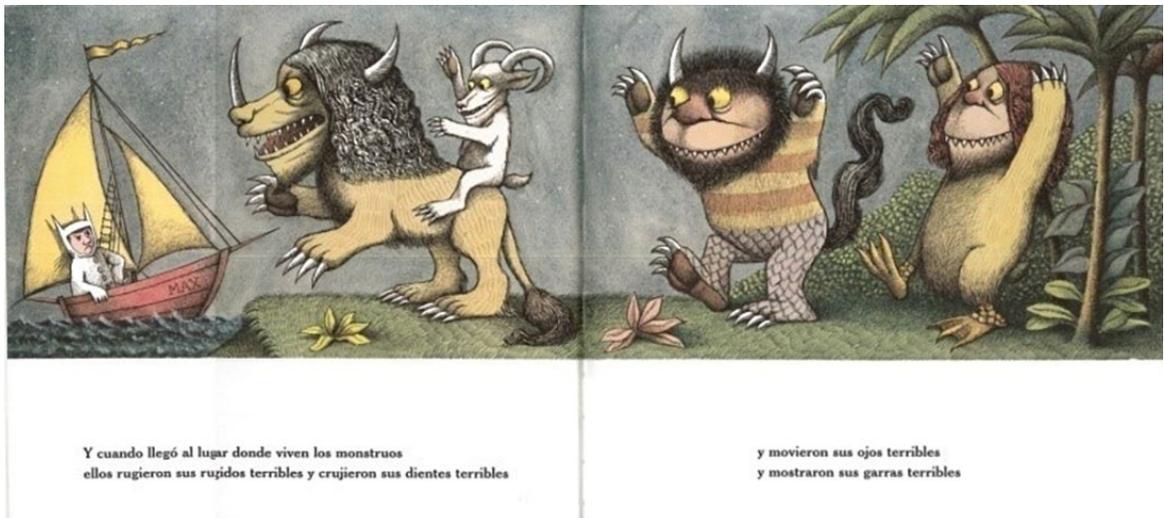


Figura 33. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)



**Figura 34.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

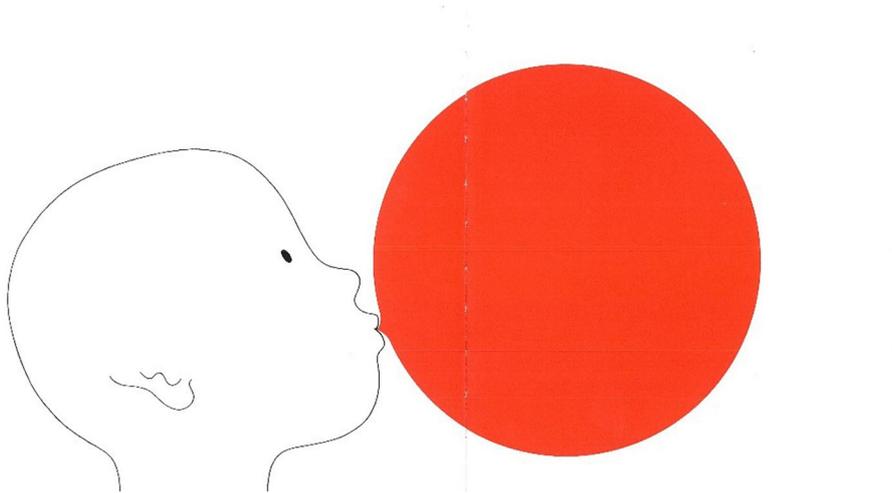
Un color diferente a todos los demás (Figura 35) es el protagonista de *Flicts*. Un color que no consigue encajarse en el arco iris, ni en las banderas, ni en ningún lugar, y con quien nadie quiere jugar ni combinarse. Es un álbum realizado con diferentes figuras geométricas, juegos cromáticos y variedad tipográfica en el que se trata el tema de la importancia de la diversidad y la búsqueda de la identidad.



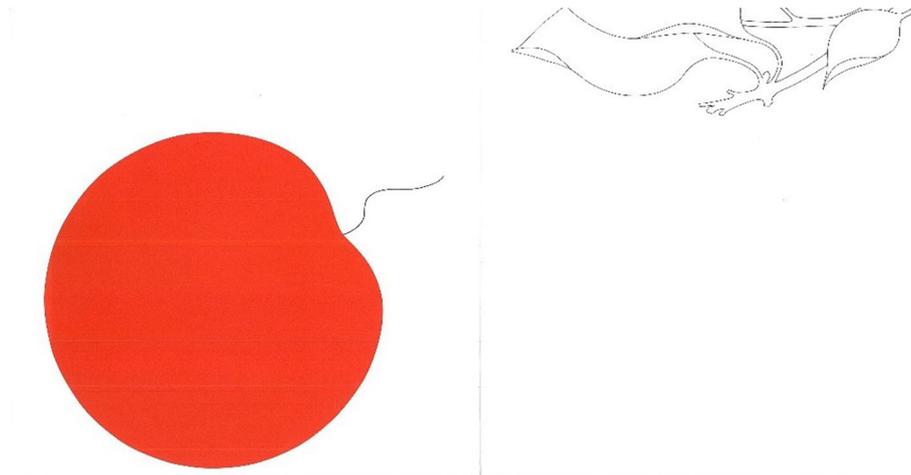
**Figura 35.** *Flicts* (Ziraldo, 2006)

Por último, en *Il palloncino rosso* no hay texto, la narración va de la mano de las imágenes que, en secuencia, muestran cómo un globito de color rojo se va transformando en diferentes objetos en una sucesión de páginas dobles (globo,

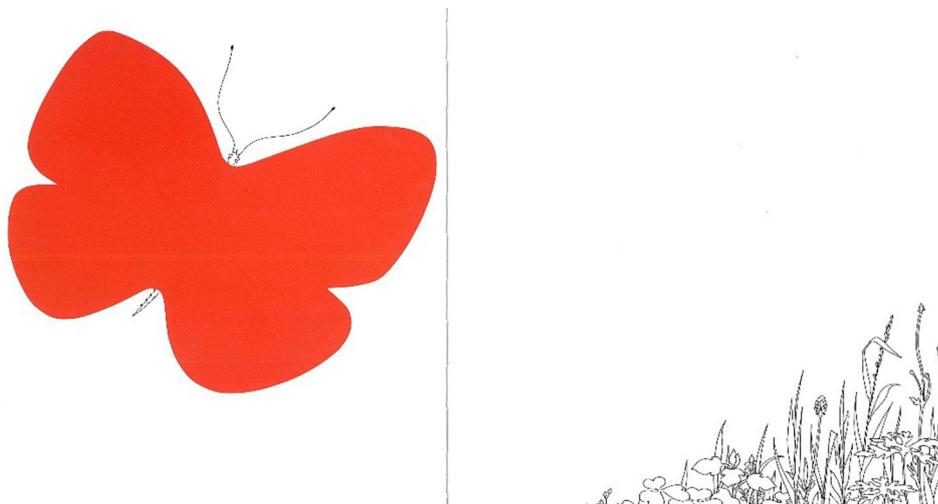
manzana, mariposa y flor). Un ejemplo, puramente visual (Figura 36, Figura 37 y Figura 38), de cómo unos pocos elementos lineales y el enlace de unas formas con otras semejantes mantienen al lector preguntándose qué va a ocurrir y qué viene detrás de cada imagen.



**Figura 36.** *El globito rojo* (Mari, 2018)



**Figura 37.** *El globito rojo* (Mari, 2018)



**Figura 38.** *El globito rojo* (Mari, 2018)

La relación y combinación de las dos herramientas comunicativas -verbal y visual- ha sido el objeto de estudio de Nikolajeva y Scott (2001) en álbumes ilustrados que emplean signos icónicos y signos convencionales.

Para estas autoras, los signos icónicos son aquellos en los que el significante y el significado están relacionados por cualidades comunes, es decir, el signo es una directa representación de su significado y no se necesitan conocimientos especiales para entender el icono (Nikolajeva y Scott, 2001). Dicho de otro modo, los signos icónicos o signos gráficos de representación, permiten al lector reconocer objetos al mantener con su referente una cierta relación de semejanza porque se parecen a lo representado (Von der Walde, 1990). En un álbum ilustrado el componente icónico lo forman las ilustraciones, es la parte visual, la imagen; por ejemplo, un dibujo de una paloma será la representación directa de una paloma.

Por otro lado, los signos convencionales no muestran una relación directa con el objeto representado por ser el resultado de una convención, de un acuerdo. En el ejemplo de la palabra “paloma” el lector entenderá lo que esa palabra significa si conoce el código, si sabe lo que esas letras juntas representan. Los signos convencionales se basan en un acuerdo de relación entre los hablantes de una lengua concreta, de manera que para las personas de fuera de esa comunidad de hablantes esos signos convencionales no tienen significado alguno o puede resultar

ambivalentes (Nikolajeva y Scott, 2001). Los signos convencionales son los signos lingüísticos de los álbumes ilustrados, es la parte verbal, el texto.

Tanto el texto como las imágenes son, respectivamente, signos convencionales e icónicos que, en principio, cumplen diferentes funciones. La función del texto (signos convencionales) es narrar y normalmente son lineales, mientras que la función de las imágenes (signos icónicos) es describir o representar, no son lineales y no dan al lector instrucciones directas sobre cómo hay que leerlos (Nikolajeva y Scott, 2001).

## **4. LA RELACIÓN IMAGEN-TEXTO EN LIBROS ILUSTRADOS.**

### **PRIMEROS ESTUDIOS Y TIPOLOGÍAS**

Este apartado pretende ofrecer al lector una síntesis de las primeras investigaciones que se ocuparon de analizar la relación entre la imagen y el texto en libros ilustrados y que se publicaron a finales del siglo pasado, aproximadamente en una década, entre 1982 y 1993, y que sentaron las bases de las interpretaciones que actualmente se siguen empleando a la hora de analizar dicha relación en los álbumes ilustrados. Estos trabajos de Joseph H. Schwarcz, William Moebius, Perry Nodelman, Joanne Marie Golden, Ulla Rhedin y Jane Doonan (Schwarcz, 1982; Moebius, 1986; Nodelman, 1988; Golden, 1990; Rhedin, 1992; Doonan, 1993), más allá de su contenido, comparten además unas características comunes en el formato de su publicación que, de alguna manera, han marcado el modo de abordar y presentar el contenido del presente apartado.

En primer lugar, se trata de trabajos que no han sido traducidos al español. En segundo lugar, y derivado de la cronología de los álbumes ilustrados que estos autores utilizan como ejemplos de sus análisis, como es lógico, los segmentos de libros con los que ejemplifican las categorías de relación texto-imagen son anteriores al año de publicación de sus estudios y, por lo tanto, la inmensa mayoría tampoco están publicados en español, lo que dificulta el acceso a algunos de ellos para entender lo que los autores pretenden explicar. En concreto, los ejemplos a los que se refieren estos seis autores se han publicado entre 1882 y 1990, aunque la mayor parte de ellos se editaron en los años sesenta y setenta del siglo XX. Y, por último, los trabajos de estos seis autores contienen pocas ilustraciones de aquellas imágenes a las que hacen referencia para construir sus categorías de relación texto e imagen.

Por todo ello, con la intención de facilitar la comprensión de estos primeros trabajos se presenta esta síntesis de manera diacrónica, se han confeccionado tablas con las diferentes categorías propuestas por alguno de los autores y, cuando ha sido posible, se han incluido las imágenes a las que ellos se refieren y que, en general, no figuran en sus propias publicaciones.

La tradición de la crítica literaria centraba los estudios de literatura infantil principalmente en el análisis de los textos sin tener en cuenta el valor comunicativo de la ilustración (Erro, 2000). De este modo, coincidiendo con la aparición del álbum ilustrado en el mundo editorial, los primeros estudios literarios sobre los mismos, a menudo, descuidaron su aspecto visual o entendieron las imágenes como elementos secundarios, con función decorativa, y se consideraron herramientas educativas facilitadoras de la socialización y de la adquisición del lenguaje para primeros lectores (Nikolajeva y Scott, 2001).

Además, dentro del ámbito de estudio de la literatura ilustrada, existe un nutrido conjunto de trabajos que pretenden definir el álbum ilustrado y que han aportado, también, un amplio registro de términos para designar conceptos a los que intentan dar nombre. Tanto las primeras aportaciones de Nikolajeva y Scott (2001) como las más recientes de Taberero, Consejo y Calvo (2015) hacen un esfuerzo por aclarar los términos que, principalmente en el mundo anglosajón, han sido acuñados para diferenciar las relaciones entre la imagen y el texto y diferenciar entre los que denominan “picturebook” y “picture book”.

Pionera en la investigación desde este punto de vista es Barbara Bader que emplea el término “picturebook” y entiende que el álbum ilustrado es un producto de diseño total, con texto e ilustraciones, que depende de la interdependencia de imágenes y palabras, con posibilidades ilimitadas:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child.

As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless. (Bader, 1976: 1)

Cabe destacar, por otro lado, el trabajo de Gregersen (1969: 221) como uno de los primeros intentos de definición de una tipología del libro ilustrado en la que diferencia cuatro categorías: *pegebog*, *billedhistorie*, *billedbog* e *illustreret småbørnsbog*:

1. *Pegebog*, som består af enkelte billeder uden handlingsmæssig forbindelse med hinanden.
2. *Billedhistorie*, hvor en historie er fortalt i billeder, eller hvor en række billeder gør det muligt for barnet at lave en historie selv. Genren findes selvfølgelig også for voksne ikke mindst inden for humoristisk og satirisk tegnekunst. Her bruges ordet naturligvis kun om billedhistorier for børn. Den kan forøvrigt godt være forsynet med tekst, men denne er altså ikke nødvendig for forståelsen af billederne.
3. *Billedbog*, der er så rigelig illustreret, at billederne er en meget væsentlig støtte for genoplevelsen af teksten.
4. *Illustreret småbørnsbog*, hvor teksten kun punktvis er illustreret, hvorfor illustrationerne ikke er et tilstrækkeligt grundlag for barnets sammenhængende oplevelse af bogen på egen hånd, men hvor illustrationerne kan støtte forståelsen ved højt-læsning eller selv-læsning af bogen.

Cuando Gregersen (1969) se refiere a la categoría de “pegebog” parte de la idea de que, aunque a menudo, en la literatura infantil se pone el énfasis principal en el texto, no hay que olvidar que, antes de que el infante pueda leer un texto con facilidad, será la imagen el medio que le permitirá entrar en contacto directo con el libro sin la ayuda de un adulto. Por ello, incluye aquí los libros de reconocimiento de imágenes formados por un conjunto de imágenes individuales sin ninguna conexión entre sí, desde el punto de vista narrativo, más allá de que hayan sido seleccionadas dentro de una temática (juguetes, alimentos, cocina, muebles, animales), en las que el niño puede reconocer elementos de su propia vida cotidiana (una muñeca, un pan, una cuchara, una silla, un gato...). Son especialmente adecuados como primeros libros de la infancia y generalmente no van acompañados de texto, salvo que, en ocasiones, junto a la imagen se encuentre escrito el nombre del objeto representado.

En la segunda entidad, la denominada “billedhistorie” o historia ilustrada, Gregersen (1969) agrupa aquellas publicaciones donde se relata una historia en imágenes, o donde el lector puede percibir un vínculo entre ellas como para poder construir una historia por sí mismo. Precisamente, las imágenes sí muestran una conexión narrativa en común y pueden ir acompañadas o no de un breve texto, pero no es necesario para la comprensión de la secuencia narrativa (Figura 39). Es el caso de *Der var engang* [Érase una vez] (Janus y Hertz, 1948), que ofrece una secuencia

de imágenes donde se entiende claramente que el muñeco de nieve se derrite por el efecto del sol, lo mismo que dice el texto, pero su presencia no es necesaria para comprender el relato de las ilustraciones. De la misma forma, este formato también tiene un público adulto en el dibujo humorístico y satírico.



**Figura 39.** *Der var engang* (Janus y Hertz, 1948)

Algo más complicado que la historia ilustrada (“billedhistorie”) es, según indica Gregersen (1969), la categoría llamada “billedbog”, esto es, el libro o cuento ilustrado. Aquí congrega los libros infantiles en los que las imágenes son un apoyo para la narración de la historia, de manera que, en todo momento, la acción está apuntalada con imágenes, pero, algunos mensajes del texto no se entenderían solo con las imágenes. En general, el lector encuentra a la izquierda el texto y a la derecha una imagen (Figura 40 y Figura 41), como en el ejemplo de *The Story of Little Black Sambo* [La historia de Little Black Sambo] (Bannermann, 1899).

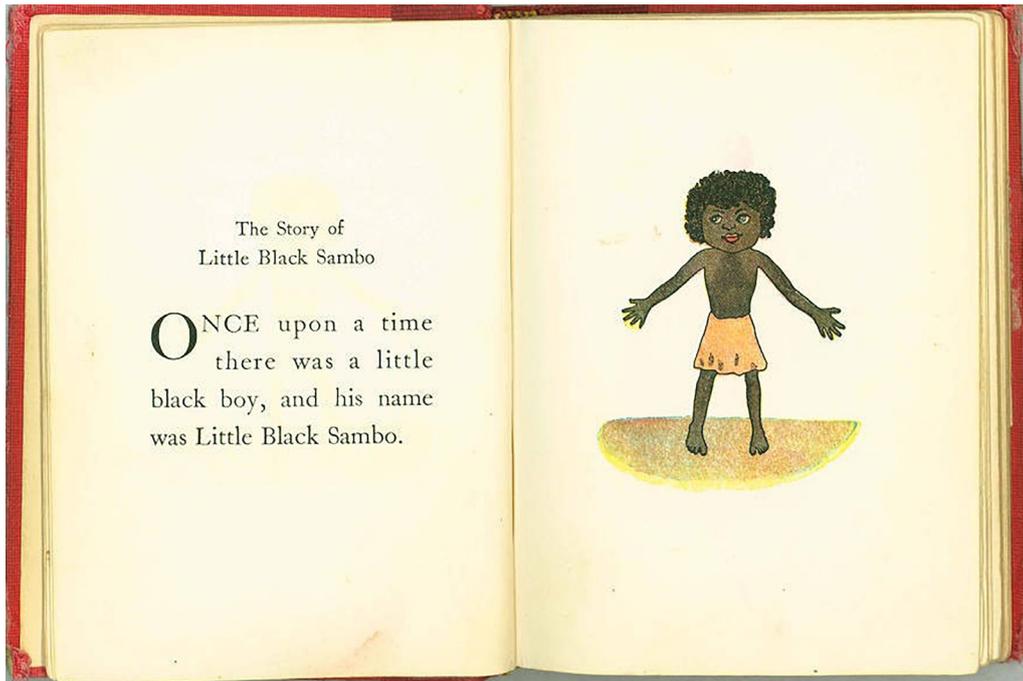


Figura 40. *The Story of Little Black Sambo* (Bannermann, 1899)

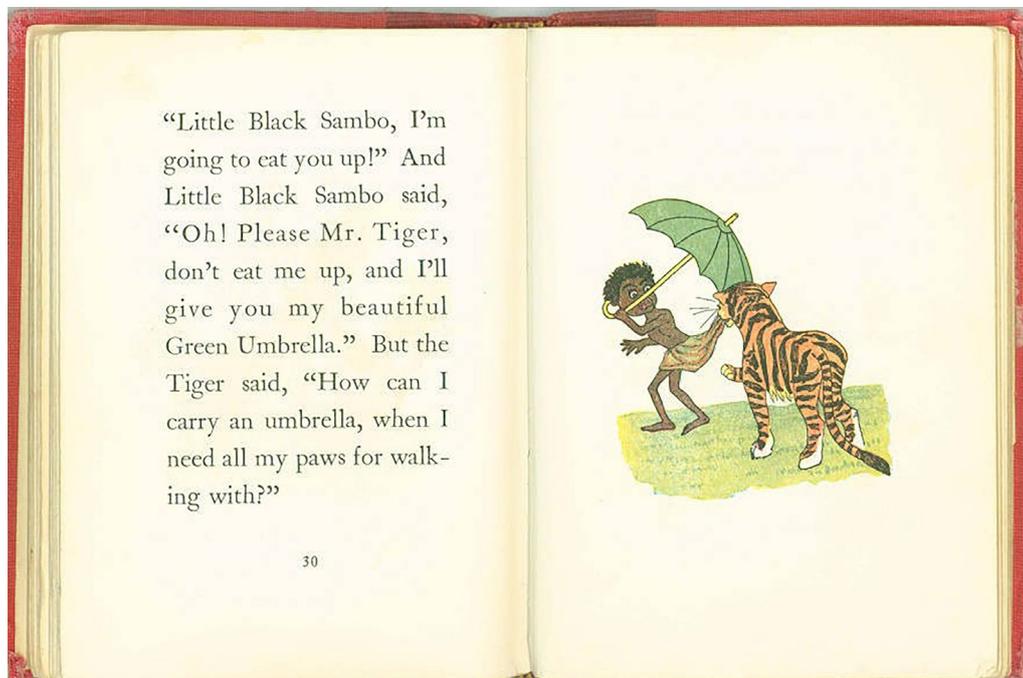
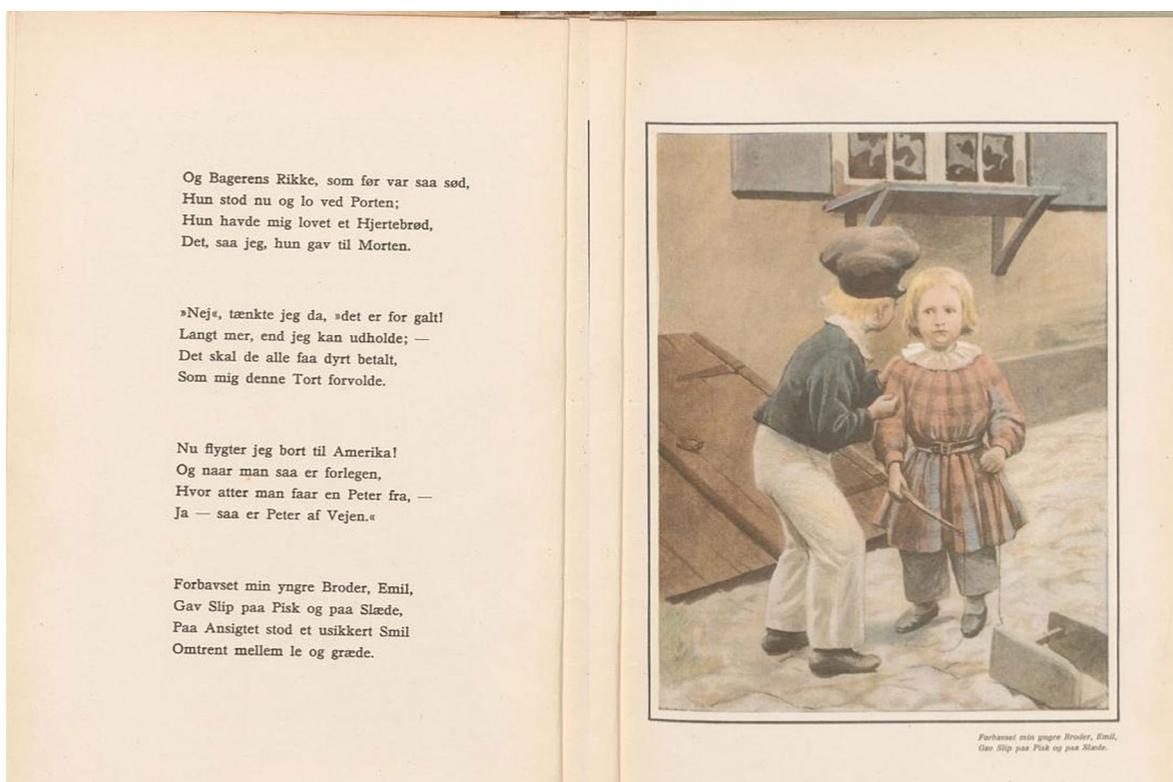


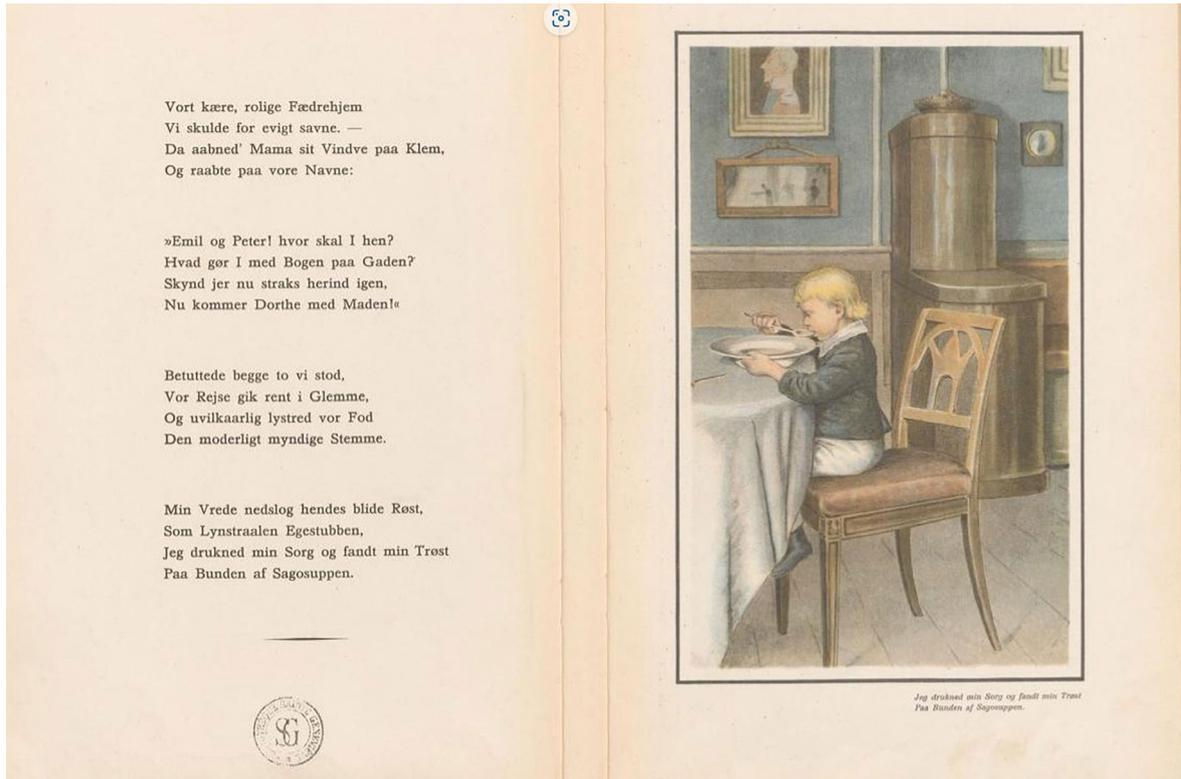
Figura 41. *The Story of Little Black Sambo* (Bannermann, 1899)

Finalmente, la cuarta categoría para Gregersen (1969) es la de “illustreret småbørnsbog” o libro infantil ilustrado, donde el texto solo se ilustra puntualmente y, a diferencia de los denominados “billedbog” de la categoría anterior, el texto puede existir independientemente de la ilustración. En los “illustreret småbørnsbog” la función de la ilustración es hacer atractivo el libro, es una función decorativa que intenta llamar la atención sobre algunos hechos concretos de la acción. Con frecuencia, las imágenes se encuentran distribuidas por el libro, de manera regular, pero sin poner demasiado énfasis en el hecho de que el texto y la imagen coincidan una al lado de la otra.

Para afirmar esta falta de conexión, Gregersen (1969) se apoya en el clásico de la literatura infantil danesa *Flugten til Amerika* [Huida a America] (Winther y Schmidt, 1900). El formato de la publicación presenta siete páginas con el texto a la izquierda y la ilustración a la derecha. De ellas, en dos casos la ilustración está ubicada en una página posterior a la del texto con el que se relaciona pero se pueden leer a la vez; por ejemplo, el texto de la página 6 y la imagen de la página 7 (Figura 42), o el texto de la página 14 y la imagen de la página 15 (Figura 43).



**Figura 42.** *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)



**Figura 43.** *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)

Pero, en cambio, en las otras cinco combinaciones de texto e imagen no hay un paralelismo en las localizaciones de ambos códigos. Como consecuencia, el lector encuentra primero la imagen y después el texto. Por esta razón, las imágenes de las páginas 11 (Figura 44) y 13 (Figura 45) pertenecen al texto posterior de la página 14 (Figura 43).

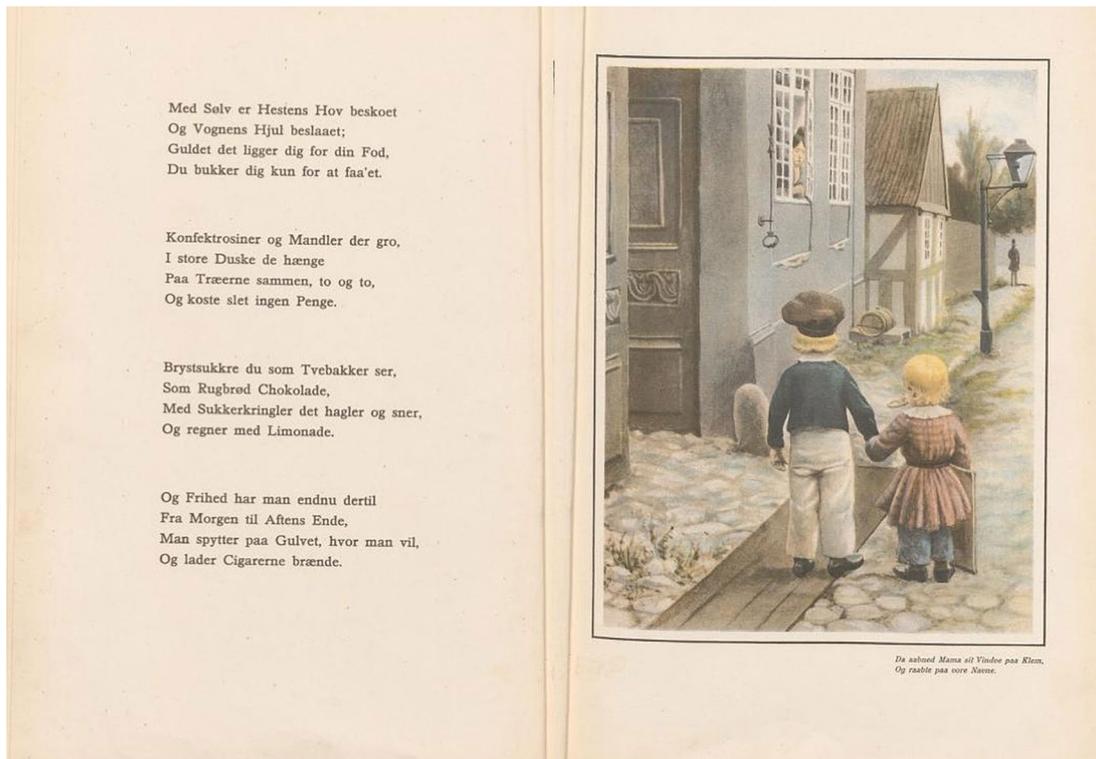


Figura 44. *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)

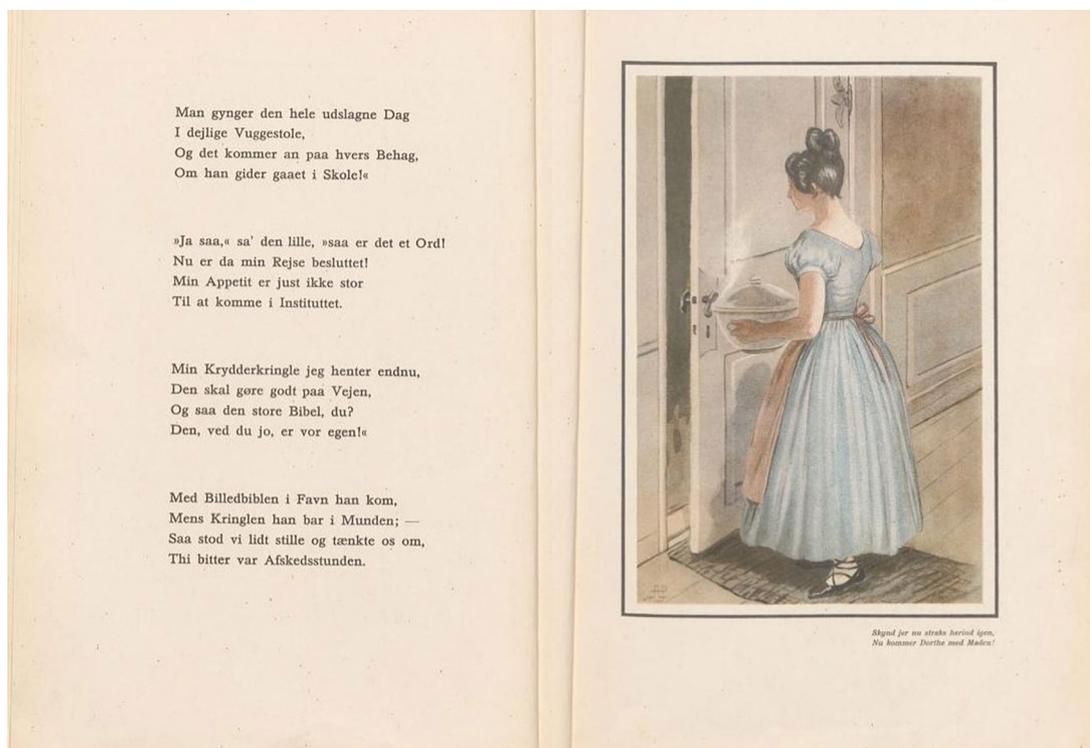


Figura 45. *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)

En general, la mayor parte de estas investigaciones no prestaron atención al análisis de la interacción entre la imagen y el texto en las obras con ilustraciones. Sin embargo, como alternativa a este enfoque, que le otorga a la ilustración una función meramente decorativa, surgieron a comienzos de la década de los ochenta del siglo XX los primeros trabajos que consideraron que las imágenes y el texto impreso desempeñan a la vez una función determinante en la creación del significado, destacando, como ya se ha indicado, los trabajos de Schwarcz (1982), Moebius (1986), Nodelman (1988), Golden (1990), Rhedin (1992) y Doonan (1993). Estos autores analizan las imágenes de los libros con ilustraciones proponiendo algunos esquemas para decodificarlas y acercarse a la interacción de las ilustraciones y el texto (Nikolajeva y Scott, 2001; Pantaleo, 2005).

#### **4.1. EL CONCEPTO DE "COMPOSITE TEXT" Y DE LECTOR-ESPECTADOR. JOSEPH H. SCHWARCZ**

El estudio pionero de Schwarcz (1982: 9) pone de relieve que la unión entre el código verbal y el visual no se consigue fácilmente:

The alliance between the verbal and the visual modes is not achieved easily. Language discloses its contents *in time*; written language, ever since alphabets were invented, adds to this a fixed direction: we comprehend as we read along lines whose meanings we decipher in *linear progression*. The picture, on the other hand, confronts the viewer all at once, as *a surface*, an expanse; we see its contents *simultaneously*, as an immediate whole.

Por una parte, lo verbal revela sus contenidos en el tiempo, facilitando la comprensión del mensaje a medida que leemos en progresión lineal. Lo visual, por otro lado, muestra su contenido a la vez como un todo inmediato. Y, además, esta característica, añade Schwarcz (1982: 9), tiene como consecuencia que “Following an illustrated text is, then, a complex activity”, es decir, que leer un texto con ilustraciones sea complejo.

A medida que se avanza en la lectura, el lector va conectado en su mente los contenidos parciales del texto y de la imagen con la intención de comprender la página, la historia o el capítulo como un todo. Es un proceso en el que se invierte el proceso lineal, recordando simultáneamente lo que se ha leído consecutivamente y, poco después de haber tomado la primera impresión general de una imagen, los

ojos del lector comienzan a vagar, a detenerse en algunos puntos de la imagen detectando conexiones entre áreas, formas y colores.

Concretamente, Schwarcz (1982) no identifica una diferencia principal entre los conceptos de "illustrated book" y "picture story book" y emplea, básicamente, los términos "illustrated children book" (libro infantil ilustrado) y "composite text" (texto compuesto). Y se aproxima al trabajo de autores e ilustradores desde tres vertientes: la proporción cuantitativa entre texto e imágenes, la relación espacial entre palabra e imagen y la interacción entre palabra e imagen (narración compuesta o "composite text").

En primer lugar, en cuanto a la proporción cuantitativa de texto e imagen, recalca la tendencia general de que las imágenes en los libros infantiles tengan asignado cada vez más espacio y que, por lo tanto, las imágenes, proporcionalmente, ocupen más espacio que el texto, por lo que prefiere utilizar la expresión "verbal-visual narration". Esta tendencia llega, incluso, a hacer desaparecer del interior del libro la palabra escrita que queda relegada al título de la historia, en los libros de imágenes sin palabras, a los que denomina "visual literature":

The more pictures there are in proportion to the text, the more the illustrator becomes involved in his partnership with the written word until, in the profusely illustrated book and the picture story book, we speak of composite verbal-visual narration, to which we shall refer presently. (Schwarcz, 1982: 11)

A continuación, en lo que se refiere a la relación espacial entre palabra e imagen, las formas en que la ilustración y el texto se combinan en las páginas de los libros ilustrados son variadas: salen de sus marcos, se desplazan sobre la página, incorporan parcialmente el texto o lo hacen desaparecer. Los ilustradores aprovechan la ocasión para inventar nuevos diseños, como una expresión de su estilo personal, de modo que, el lector-espectador, va a enfrentarse a la lectura de libros con diseños desconocidos cada vez que abra uno y para los que "[...] the reader-viewer has to be ready [...]" (Schwarcz, 1982:12).

En tercer lugar, Schwarcz (1982: 13) comienza a referirse al término "composite text" cuando explica que "[...] in all books whose story is accompanied by illustrations throughout, word and picture form a composite text". Así, el trabajo conjunto de la palabra y de la imagen origina el texto compuesto (composite text) que es comparable a lo que sucede en una orquesta que toca una pieza musical, donde los instrumentos individuales y los grupos de instrumentos completos se combinan para lograr el efecto deseado por el compositor, cada uno aportando su contribución especial y compitiendo por la atención del oyente. Podemos decir que, el "composite text" es el trabajo en equipo e integrado de dos sistemas de expresión y comunicación que generan un tercero. La integración del texto (vocabulario, gramática, sintaxis, tipografía...) y la imagen (contorno, tamaño, forma, color, textura...) llega al punto de interdependencia que desaparece, en cierta medida, la distinción entre los factores temporales y espaciales y la página del libro se percibe como una entidad tempo-espacial.

Este concepto de "composite text", propuesto para lo que Schwarcz llama los "picture story book", tiene un sentido similar al del concepto de "ikonotext" que en la misma línea utiliza Hallberg (1982: 165):

Ikonotextbegreppet har den fördelen att det inte utgår från något som helst primärförhållande bild/text, utan hansyftar på den helhet som uppstår vid läsning av bildoch text. Härav följer att alla typer av illustrerade texter har en ikonotext som kan vara av intresse att beakta vid en analys.

Para Hallberg (1982), el iconotexto no se basa en ninguna relación primaria imagen/texto, sino que se refiere al todo que surge al leer imagen y texto. Por tanto, la diferencia entre el "illustrated book" y "picturebook" radica precisamente en la noción de "ikonotext" (iconotexto), es decir, en una síntesis de palabras e imágenes, en una identidad inseparable de texto e ilustraciones que interaccionan para transmitir un mensaje.

En un intento por describir la relación entre ambos códigos, Schwarcz (1982) esboza dos grandes formas de relación entre imagen y texto en las que las palabras y las ilustraciones cooperan en la transmisión del mensaje. También aclara que estas categorías que utiliza para describir la relación entre ambos códigos, de ninguna manera son definiciones precisas y absolutas y se apoya en ejemplos específicos de libros con ilustraciones. Estas categorías deben entenderse como

aproximaciones para la comprensión de las ilustraciones en relación con los textos y que necesitarán de una revisión en el futuro. Teniendo esto en cuenta hace las siguientes distinciones en lo que se refiere a las funciones de la ilustración: función de congruencia y función de desviación.

#### **4.1.1. Función de congruencia**

La función de congruencia se refiere a aquella relación entre texto e imagen en la que la ilustración, en principio, muestra fielmente lo que dice el texto, es decir, “the pictures simply double or parallel what is said in the text” (Schwarcz, 1982:14). Aunque nunca se trata de una redundancia completa ya que el artista puede simplificar, omitiendo parte de lo que se encuentra en el texto (por ejemplo, omitiendo marcadores temporales o representado de forma esquemática a un personaje), o añadir, elaborando lo que dice el texto (la imagen puede ser más concreta que la palabra a la hora de representar un personaje con una forma y unas características reconocibles por el lector: manos, dedos, nariz, orejas, piernas...). Por lo tanto, siendo la elaboración una de las principales funciones de la ilustración logra una serie de efectos diferentes que, a partir de la lectura de Schwarcz (1982), exponemos en la Tabla 1.

**Tabla 1***Relación de congruencia entre texto e imagen*

| Efecto          | Ejemplo  | Interacción texto-imagen   |
|-----------------|--|--|
| Especificación  | <i>The Boy Who Loved Music</i> (Lasker y Lasker, 1979)           | <p>Texto: el príncipe Nicolás no aprueba el uso de su reserva de caza sin su permiso y se compadece del paisano que se atrevió a hacerlo.</p> <p>Imagen: representa a un hombre colgado de un árbol.</p>   |
| Ampliación      | <i>The King's Flower</i> (Anno, 1979)                            | <p>Texto: el dentista del rey ordena al herrero que haga un par de pinzas gigantescas para sacar el diente real.</p> <p>Imagen: recrea las fases de fabricación de las pinzas.</p>   |
| Extensión       | <i>Staying Home Alone on a Rainy Day</i> (Iwasaki, 1969)         | <p>Texto: una niña siente miedo cuando la madre no regresa a casa pronto, como prometió. El teléfono suena. La niña dice que tiene miedo y no contesta. La niña es pasiva.</p> <p>Imagen: la niña se aparta del teléfono y se esconde detrás de las cortinas de la ventana. La niña actúa.</p> |
| Complementación | <i>While the Horses Galloped to London</i> (Watts y Mayer, 1973) | <p>Texto: relata cómo los pasajeros de la diligencia discuten de cuestiones sencillas.</p> <p>Imagen: lleva al lector fuera y dentro a la vez.</p>   |
| Alternancia     | <i>Ben's Trumpet</i> (Isadora, 1979)                             | El texto y la imagen se turnan, página a página, para contar la historia. El texto y la imagen van encadenados.  |
|                 | <i>Till und der Teddybär</i> (Kruse y Auvo, 1963)                | En el texto se mencionan personajes y lugares que no aparecen representados en la imagen posterior; o en la imagen están representados personajes y lugares que no se mencionan en el texto siguiente.   |

|   |  |
|---|--|
| <i>Where the Wild Things Are</i> (Sendak, 1963) | La alternancia de texto e imagen se extiende sobre tramos más largos. El texto desaparece temporalmente durante varias páginas y las imágenes toman el control llevando la historia a lo largo de otras páginas. Después las palabras vuelven. |
| <i>Knirps</i> (Bolliger y Brunner, 1961)        |  |

Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).

#### 4.1.2. Función de desviación

La función de desviación define la relación entre texto e imagen en la que el sentido de la ilustración “[...] are initiated by the textual framework but veer away from it due to the illustrator's own associations and ideas” (Schwarcz, 1982:16). Aunque sea el texto el que inicia el sentido de la imagen, el alejamiento o desviación de esta respecto del texto puede llegar incluso a oponerse, pero siempre va a depender de él.

Los efectos de la desviación también pueden ser diferentes, como presentamos en la Tabla 2 a partir de la lectura de Schwarcz (1982), llegando incluso a contraponer el texto y la ilustración en dos historias separadas que juntas aportan una dimensión adicional. Texto e imagen se contrapuntean, se enriquecen mutuamente; mientras se lee el texto se recibe una información diferente a la que van narrando las imágenes. Este es el caso de *Rosie's Walk [El paseo de Rosalía]* (Hutchins, 1968) y de *Come Away from the Water, Shirley* (Burningham, 1977) o de *Time to get out of the bath, Shirley* [Hora de salir del baño, Shirley] (Burningham, 1978).

**Tabla 2***Relación de desviación entre texto e imagen*

| Efecto      | Ejemplo   | Interacción texto-imagen  |
|-------------|---|---|
| Desviación  | <i>Spring Is a New Beginning</i><br>(Anglund, 1963)               | Texto: alaba el placer de recolectar fresas y flores.<br>Imagen: dibuja algunas chicas buscando flores pero, además, hay un niño que no se preocupa ni por las flores ni por las niñas. Mira un barco que navega.   |
|             | <i>Das Grosse Liederbuch</i><br>(Diekmann y Ungerer, 1975)        | Texto: una canción que exalta la alegría del cazador.<br>Imagen: un jabalí que persigue a un aterrorizado cazador.  |
|             | <i>Rosie's Walk</i><br>(Hutchins, 1968)                           | Texto: cuenta de manera sencilla los diferentes sitios por los que pasa una gallina al dar un inocente paseo cotidiano.<br>Imagen: narra lo que el texto no dice. Un zorro la va persiguiendo y, en esa cacería, siempre le acaece un percance o sufre algún accidente. |
| Contrapunto | <i>Come Away from the Water, Shirley</i><br>(Burningham, 1977)    | Texto: presenta a los dos progenitores de Shirley (en la playa) o a la madre (en el baño) en una conversación aburrida.   |
|             | <i>Time to get out of the bath, Shirley</i><br>(Burningham, 1978) | Imagen: Shirley envuelta en su imaginación con piratas o caballeros feudales.   |

Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).

## 4.2. LOS "CÓDIGOS GRÁFICOS" QUE MEJORAN LA COMPRENSIÓN LECTORA. WILLIAM MOEBIUS

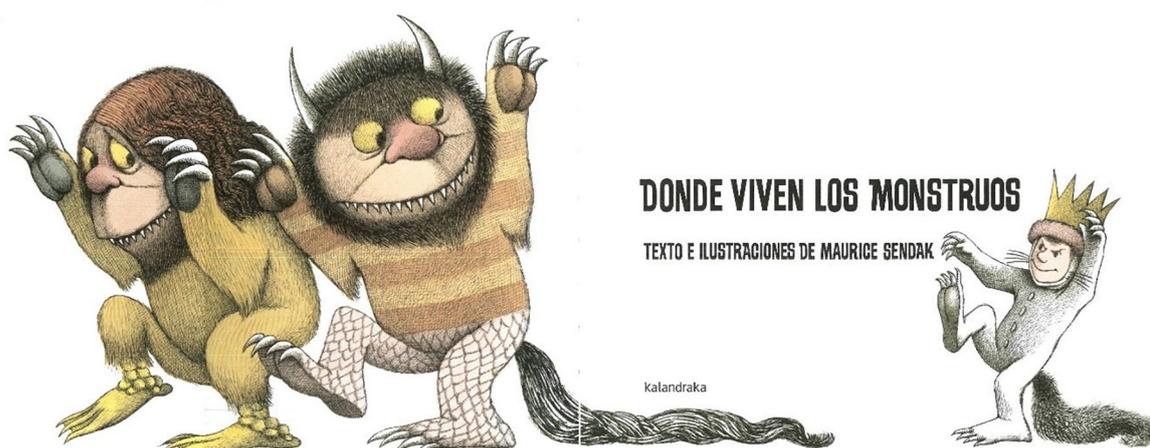
Por su parte, Moebius (1986) hace una lectura similar a la que posteriormente hará Nodelman (1988) a la hora de analizar de manera sistemática la forma en que los libros infantiles se comunican con el lector, tanto con palabras como visualmente, basándose, entre otros, en *Where the Wild Things Are*. La primera idea que destaca es que las imágenes de un libro con ilustraciones (picturebook) no tienen el mismo sentido por sí mismas fuera del libro, lo mismo que les ocurre a los textos, que no funcionan bien si se extraen de él, porque se han escrito para realizar una lectura conjunta. Esto es, "In the picturebook, we read images and text together as the mutually complementary story of a consciousness [...]" (Moebius, 1986: 141), leemos juntos los textos y las imágenes.

El libro de imágenes, donde la relación integral entre imagen y palabra se ha ido haciendo cada vez más necesaria, se concibe como un "producto" completo con un "diseño total", como ya subrayó Bader (1976), en el que todos sus elementos (portada, fondos, página del título...) han sido cuidadosamente seleccionados por sus autores y que pueden llegar a tener una función narrativa (Moebius, 1986). En ocasiones, el texto y la imagen parecen enviar mensajes confusos y contradictorios, como en una especie de "tectónica de placas" donde la palabra y la imagen son placas separadas que se deslizan semánticamente y rozan:

Between text and picture, or among pictures themselves, we may experience a sort of semic slippage, where word and image seem to send conflicting, perhaps contradictory messages about the "who" or the "what" of the story. Here is a kind of "plate tectonics" of the picturebook, where word and image constitute separate plates sliding and scraping along against each other. (Moebius, 1986: 143-144)

Es lo mismo que ocurre en la cubierta y en la página del título de *Where the Wild Things Are*. En la cubierta (Figura 23) se lee el término "monstruos" y se ve a una criatura, como un animal, sentada que está dormitando en un entorno donde prevalecen la quietud y la tranquilidad; en cambio, en la página del título (Figura 46), y también asociado al término "monstruos", se representa a un niño disfrazado de lobo, en la página de la derecha, y a dos criaturas peludas que huyen de él, en la izquierda. Solo más tarde, con la lectura del libro, se puede descubrir que el niño, Max, se ha ganado el calificativo de "monstruo" gracias a sus travesuras y que las

criaturas peludas y con cuernos son personajes inocentes que huyen y son domesticados por él (Moebius, 1986). De alguna manera, el inicio del libro muestra la conclusión final del mismo: al acabar el relato Max habrá vencido sus miedos y estará en condiciones de espantarlos (Zaparaín y González, 2010).

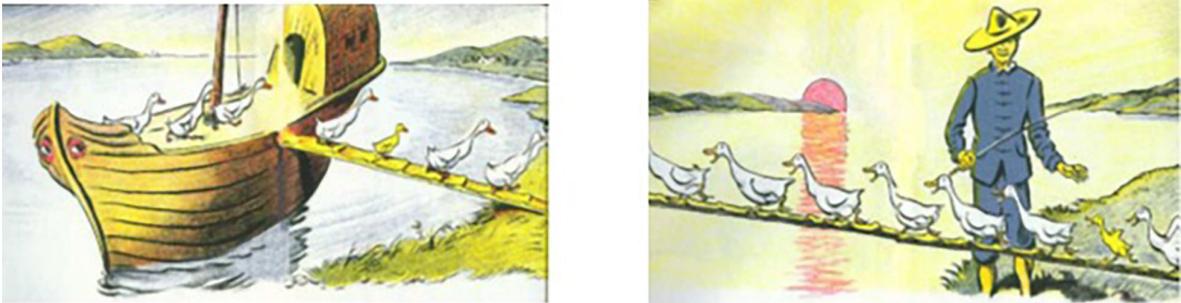


**Figura 46.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

Es evidente que las imágenes y el texto trabajan juntos para crear un significado comunicativo y que los ilustradores emplean elementos de diseño y expresión más para mejorar la comprensión que para mostrar el dominio artístico del medio. Estos elementos de diseño y expresión son definidos por Moebius como “códigos gráficos” (1986) y son interactivos y simultáneos, aunque no siempre sean congruentes con los códigos del texto verbal. Los “códigos gráficos”:

These serve not so much to indicate the artist's command of the medium, or to demonstrate the artist's grasp of an ineffable beauty, as to enhance the reader's feeling comprehension of events and emotions [...] To be able to read a graphic code we must consider the disposition of objects on the page, the handling of line and colour, we must examine the "presentational process". (Moebius, 1986: 148)

Con el análisis y ejemplos de libros con ilustraciones como *Curious George* [Jorge El curioso] (Rey, 1941); *Andy and the Lion* [Andy y el león] (Daugherty, 1938); *The Story about Ping* [La historia de Ping] (Flack y Wiese, 1933) (Figura 47) y *Where the Wild Things Are*, Moebius identifica, en términos generales, cinco categorías de “códigos gráficos” para leer y decodificar las imágenes y su interacción con el texto que, a partir de su lectura, se concretan como se muestran en la Tabla 3.



**Figura 47.** *La historia de Ping* (Flack y Wiese, 2019)

**Tabla 3***Códigos gráficos de interacción entre texto e imagen*

| Códigos   | Características - Significado  |
|---|--|
| Códigos de posición, tamaño y reparaciones decrecientes | <p>Posición: el personaje principal aparece arriba, abajo, en el centro, en el lateral izquierdo o derecho de la página. Indica condición de éxtasis, visión de un sueño, posición social, etc.</p> <p>Si el personaje se sitúa en la página de la derecha probablemente se encuentre en una situación de riesgo para la aventura: la historia evoluciona hacia la derecha, continúa. Si el personaje se localiza en la página de la izquierda se encuentra en un escenario más seguro, aunque potencialmente limitado: se ha cerrado una idea, se ha completado algo.</p> <p>Tamaño: grande (primer plano) o pequeño (distanciado) en relación con los demás personajes. Indica cercanía o lejanía, ventaja o desventaja o ego exagerado.</p> <p>Reparaciones decrecientes (diminishing returns): el personaje está representado en una o más de una escena en la misma página. Indica control de la situación por parte del personaje.</p> |
| Códigos de perspectiva                                  | <p>Presencia o ausencia de horizontes, de líneas horizontales, de puntos de fuga, contraste en el primer plano y el fondo.</p> <p>Un personaje ubicado dentro de un encuadre bidimensional (imagen plana) es probable que sea menos imaginativo que uno representado dentro de un encuadre tridimensional (imagen con profundidad).</p>  |
| Códigos del marco (encuadre)                            | <p>Las imágenes pueden estar limitadas por un marco, alrededor de su totalidad o en alguna parte (líneas horizontales o verticales que enmarcan las figuras). El marco (encuadre) es un límite que traza una frontera entre lo que tiene cabida y lo que no, lo que puede ocurrir y lo que no. Un límite más allá del cual el texto no puede ir, no tiene cabida, o desde el cual la imagen no puede escapar. A veces esos marcos se rompen de manera milagrosa.</p> <p>Un marco curvilíneo o circular parece sugerir un espacio seguro y cómodo, mientras que un marco rectilíneo y puntiagudo podría significar un espacio amenazador.</p> <p>El propio libro proporciona un marco temporal y espacial. Lo que dicen la cubierta y la contracubierta es a menudo</p>   |

complementario o simétrico. Las tapas y las guardas suelen funcionar, en algunos casos, a manera de prólogos y epílogos.

---

**Códigos de línea y capilaridad**

Línea: La intensidad de la experiencia de un personaje puede representarse por el grosor o la delgadez de las líneas, por su suavidad o irregularidad, por su gran número o profusión y por si son paralelas entre sí (indican orden) o forman ángulos agudos (peligro, conflicto).

Las líneas finas o esquemáticas pueden sugerir movilidad y velocidad; líneas gruesas, borrosas, temblorosa o vacilante, denotan inseguridad, inestabilidad, miedo...

Si las líneas son verticales u horizontales: estabilidad. En diagonal: inquietante, dinámica, que indica movimiento o cambio.

Capilaridad: se refiere a la abundancia o ausencia de texturas en los personajes y en sus entornos. Un exceso de capilaridades, la sobreabundancia de texturas o garabatos pueden estarnos remitiendo a un exceso de vitalidad, energía o ansiedad. Poco uso de capilaridad puede ser sinónimo de calma.

---

**Código del color**

Asociaciones tradicionales de colores que sugieren ciertos estados de ánimo o sentimientos (colores cálidos o fríos). Colores brillantes asociados a euforia y descubrimiento. Colores oscuros con desilusión y confusión.

---

Fuente: adaptado de Moebius (1986).

### 4.3. LA LIMITACIÓN Y DESTRUCCIÓN MUTUA DEL SIGNIFICADO ENTRE TEXTO E IMAGEN. PERRY NODELMAN

En un trabajo principalmente semiótico, Nodelman (1988) teoriza sobre cómo el arte y el arte incluido en el libro ilustrado (picture book) se involucran en la narración de las historias y hace hipótesis sobre cómo los lectores experimentan las imágenes de esos libros. Aunque no profundiza en la vertiente narrativa de las ilustraciones, observa los elementos comunicativos de las imágenes como el color, la forma, el movimiento o la posición de los objetos representados en ellas, y afirma que el verdadero significado de la obra está en la interacción de las palabras y de las imágenes (Nikolajeva y Scott, 2001). Tampoco entra en discusión sobre los diferentes términos y utiliza distintas categorías de libros como “exhibit book” (libros de exhibición), “illustrated fairy tales” (cuentos de hadas ilustrados), “photographic book” o “non-fiction illustrated book” (Nikolajeva y Scott, 2001; Taberero et al., 2015).

#### 4.3.1. La limitación del significado: la “gramática” de las imágenes

Intentando ofrecer una definición de la naturaleza de las relaciones entre la palabra y la imagen, asegura Nodelman (1988: 193) que “[...] words and pictures contribute to the total effect of a picture-book narrative”, que un libro con imágenes solo puede decodificarse teniendo en cuenta tanto las imágenes como las palabras.

Ejemplifica esta idea con un sencillo experimento: con la lectura que diferentes personas (desde niños a estudiantes adultos de literatura infantil) hacen del texto, por un lado, y de las imágenes, por otro, de *Mr. Rabbit and the Lovely Present* [*El Sr. Conejo y el regalo perfecto*] (Zolotow y Sendak, 1962) y de *The Happy Owls* [*Las lechuzas felices*] (Piatti, 1963), que tienen la característica común de llevar las imágenes y el texto en páginas separadas. Al hacer la lectura por separado de las imágenes y del texto, es decir, al leer solamente las imágenes, nadie adivina el hecho de que el objeto de la búsqueda que hacen el Mr. Rabbit y la niña, del libro de Zolotow y Sendak, que están presentes en todas las ilustraciones como tema central, es un regalo de cumpleaños para la madre de la niña que, además, es nombrada en el texto, pero nunca aparece en las imágenes (Figura 48). Y en el

caso de *The Happy Owls*, donde las imágenes son muy diferentes entre sí en posición y tema (una pareja de búhos, grupos de aves, paisajes forestales, un girasol con rostro humano...) no se concluye que es importante descubrir la paz y la felicidad en los pequeños acontecimientos que suceden diariamente como hace la pareja de lechuzas felices (Figura 49).



**Figura 48.** *El Sr. Conejo y el regalo perfecto* (Zolotow y Sendak, 2011)



**Figura 49.** *Las lechuzas felices* (Piatti, 1989)

Las lecturas y las diferentes interpretaciones que se hicieron de las imágenes en la experiencia de Nodelman - que se refirieron fundamentalmente a versiones de tipos convencionales de narraciones infantiles, descripciones de viajes que terminan con la afirmación de que el hogar es lo mejor o las disputas sobre belleza o talento que terminan con la idea de que todos somos hermosos a nuestra manera-, demuestran que en el proceso de lectura de los signos icónicos el lector completa estas imágenes haciendo uso de sus conocimientos previos y que esto influye en el significado de las mismas si no se ponen en relación con un contexto verbal. Además, sin un texto que complete las imágenes se puede llegar a malinterpretar la información visual de las mismas:

That people complete the meaning of these pictures by making use of their prior knowledge of other texts shows that the pictures themselves can imply narrative information only in relationship to a verbal context; if none is actually provided, we tend to find one in our memories. [...].

Without a text to complete it, furthermore, people tend even to misinterpret the visual information in these pictures in ways that reveal how fragmentary that information is. (Nodelman, 1988: 195)

Este es el caso de la imagen de una puesta de sol en el bosque cubierto de nieve, de *The Happy Owls*, interpretada como un incendio a pesar de que las lechuzas dicen en el texto que (Piatti, 1989): *“Cuando todas las hojas han caído y la tierra está cubierta de nieve, nos volvemos aquí, a nuestra casa de siempre, y pasamos aquí tranquilamente el largo invierno”* (Figura 50). O el ejemplo de la ilustración, en el mismo libro, del bosque, las lechuzas y el zorro rojo que hace que algunos lectores creen historias en las que un zorro ocupa un lugar destacado cuando el texto que la acompaña (Piatti, 1989), ni siquiera menciona al zorro y, en realidad, sugiere que el bosque en el que él aparece es un lugar tranquilo para las lechuzas: *“Cuando todo rebosa de esplendor, los árboles nos saludan moviendo sus copas. Todas las cosas, alimentadas por la lluvia y los rayos del sol, crecen y se ponen hermosas. Entonces nos vamos al bosque a sentarnos en un rinconcito sombreado, y nos sentimos felices y contentas”* (Figura 51).

Cuando todas las hojas han caído  
y la tierra está cubierta de nieve,  
nos volvemos aquí, a nuestra casa de siempre,  
y pasamos aquí tranquilamente el largo invierno.



Figura 50. *Las lechuzas felices* (Piatti, 1989)



Cuando todo rebosa de esplendor,  
los árboles nos saludan moviendo sus copas.  
Todas las cosas, alimentadas por la lluvia y los  
rayos del sol, crecen y se ponen hermosas.  
Entonces nos vamos al bosque a sentarnos  
en un rincón sombreado,  
y nos sentimos felices y contentas.

Figura 51. *Las lechuzas felices* (Piatti, 1989)

Sin embargo, cuando las personas que participaron en el experimento de Nodelman tuvieron acceso a las historias originales, con texto e imágenes, el resultado fue diferente y se sorprendieron al comprobar toda la información que se habían perdido. Pudieron comprobar que las imágenes de Piatti (1963) en *The Happy Owls* representan los cambios de las estaciones del año, algo que los espectadores no notan al principio porque no esperan que pase un tiempo tan largo entre una imagen y otra. Y, con las palabras de *Mr. Rabbit and the Lovely Present* es difícil no darse cuenta de que las imágenes se centran en las diferencias de color de los regalos

que están buscando los personajes. Cuando las palabras guían la percepción de las imágenes, el texto puede convertir las imágenes en ricos recursos narrativos porque puede llegar a cambiar el significado de las mismas: “Words can make pictures into rich narrative resources - but only because they communicate so differently from pictures that they change the meanings of pictures.” (Nodelman, 1988: 196).

Por la misma razón, también “pictures can change the narrative thrust of words.” (Nodelman, 1988: 196), las imágenes puedan llegar a cambiar el significado de los textos. Cuando Perry Nodelman realizó el experimento, facilitando únicamente la lectura de los textos sin posibilidad de ver las imágenes, con el ejemplo de la narración verbal de *Where the Wild Things Are*, los adultos que intervinieron en el mismo pensaron que era una historia aterradora, demasiado atemorizante para la infancia. Pero al escuchar la historia de Max acompañada de las imágenes siempre cambiaron de opinión. Los monstruos de Sendak son relativamente tranquilizadores y más adorables que aterradores, mientras que el protagonista es mucho más arrogante. De hecho, continua Nodelman (1988), son las imágenes y no las palabras las que transmiten que no hay nada de qué preocuparse, que a pesar de lo que el lector pueda suponer con el texto sobre la debilidad de la infancia y la violencia de los monstruos, este niño en particular puede cuidarse a sí mismo de estos particulares monstruos. Las ilustraciones en *Where the Wild Things Are*, comunican información que cambia el efecto y el significado de la historia en su conjunto, al igual que las palabras de *Mr. Rabbit and the Lovely Present* y de *The Happy Owls*, comunican información que cambia el efecto y el significado de la historia en su totalidad.

La idea de que las palabras son meramente lineales y las imágenes meramente espaciales es, para Nodelman (1988), extremadamente simplista:

The differences in the activities of the halves of the brain tell us how complex: as we respond to words and pictures which tell us about the same events in different ways, we must integrate two different sorts of information about the same events. We must gather spatial information from both pictures and words [...]. We must also gather temporal information from both words and pictures [...]. (Nodelman, 1988: 200)

Las palabras y las imágenes hablan al lector de los mismos eventos, pero de diferentes maneras y el lector debe integrar esos dos tipos diferentes de información sobre los mismos hechos. En el proceso de lectura se debe reunir información espacial de imágenes y palabras e información temporal de palabras e imágenes. La información temporal de las imágenes a menudo es diferente de la ofrecida por las palabras, y la información espacial de las palabras puede ser diferente a la de las imágenes. Integrar tiempo y espacio, y dos versiones diferentes de tiempo y espacio, es necesario para poder entender el todo. Un todo, entonces, que es más que la suma de sus partes (Nodelman, 1988).

En cierto sentido, tratar de comprender la situación que representa una imagen es siempre un acto de imposición de un lenguaje sobre ella: interpretar la información visual en términos verbales. De este modo se puede hablar de "alfabetización visual", de la "gramática" de las imágenes o de "leer" imágenes (Nodelman, 1988: 211-212):

[...] it is not accidental that we speak of "visual literacy," of the "grammar" of pictures, of "reading" pictures. Reading a picture for narrative meaning is a matter of applying our understanding of words [...]; in applying such words to pictures, we are engaged in the act of turning visual information into verbal, even if we do not actually speak the words aloud. Even wordless books demand our previous knowledge of how stories operate before we can find a story in them [...].

Por otro lado, en el estudio de Nodelman se sugieren dos verdades paradójicas: primero, que las palabras sin imágenes pueden ser imprecisas e incompletas y, segundo, que las imágenes sin palabras también pueden ser imprecisas e incompletas (Nodelman, 1988). Sería más exacto decir que las imágenes limitan el significado del texto y que el texto también limita el significado de las imágenes (Nodelman, 1988); o lo que es lo mismo, ambas, palabras e imágenes, anclan el significado mutuamente.

Al limitarse entre sí ambos códigos de comunicación, las palabras y las imágenes juntas adquieren un significado diferente y que ninguna posee sin la otra. Para Nodelman (1988: 221), “Each tells us of something the other is incapable of telling or that the other could tell only with difficulty; together, they mean something quite different and a lot more specific than each on its own”. Cada libro ilustrado ofrece al lector tres historias: una verbal con el texto, una visual con las imágenes y otra que nace de la combinación de las dos anteriores, de la relación texto e imagen, y que es el verdadero significado de la obra.

#### ***4.3.2. La destrucción del significado: la ironía (contradicción) entre texto e imagen***

Profundizando en esta idea, Nodelman (1988) destaca que cuando los escritores e ilustradores intentan que el texto y la imagen no se reflejen ni se dupliquen entre sí y utilizan las diferentes cualidades de una y otra para comunicar diferente información, es más interesante el resultado final y surge una relación de ironía. En estos casos, la relación entre texto e imagen en los libros ilustrados tiende a ser contradictoria, entendiendo esta situación como aquella en la que las palabras nos dicen lo que las imágenes no muestran, y las imágenes nos muestran lo que las palabras no dicen:

Given the differing qualities of words and pictures, the relationships between them in picture books tend to be adversarial: rape rather than marriage. They come together best and most interestingly not when writers and illustrators attempt to have them mirror and duplicate each other but when writers and illustrators use the different qualities of their different arts to communicate different information. When they do that, the texts and illustrations of a book have an ironic relationship to each other: the words tell us what the pictures do not show, and the pictures show us what the words do not tell. (Nodelman, 1988: 222)

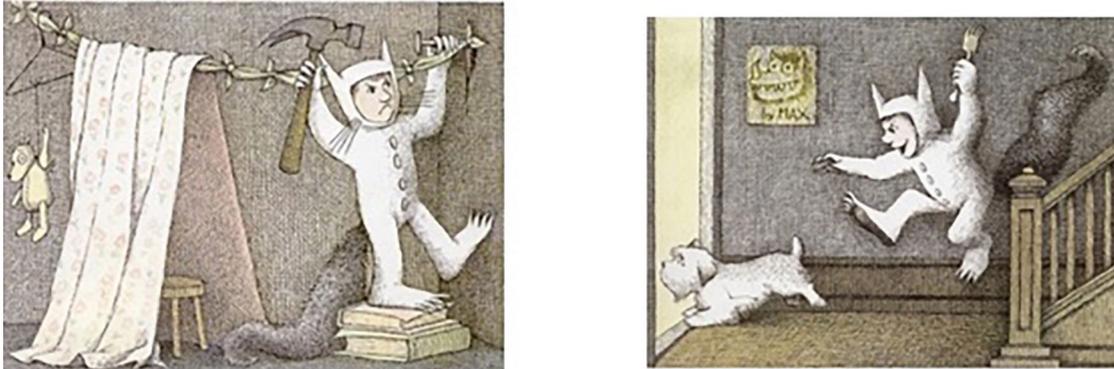
La ironía en la literatura sucede cuando el lector sabe algo más y algo diferente de lo que le están diciendo y es consciente de que las palabras que está leyendo son incompletas. Y, algo similar sucede cuando al ver una imagen el espectador cree que tiene más y diferente información de lo que la imagen le muestra. Las imágenes destruyen la confianza del lector en el significado aparente de las palabras, y las palabras destruyen la confianza que tiene en el significado aparente de las

imágenes. Esta destrucción mutua de la expectativa del significado de las palabras o de las imágenes, esa pérdida de confianza en lo que podría ser el significado de las palabras o de las imágenes por sí mismas es una característica de muchos libros ilustrados (picture book).

Un claro ejemplo de la destrucción mutua del significado de palabras por imágenes e imágenes por palabras es, para Nodelman (1988), el que proporciona la ironía en el álbum *Rosie's Walk*, mencionado con anterioridad por Schwarcz (1982), para aclarar la relación de contrapunto entre texto e imagen, y posteriormente por Golden (1990) como ejemplo de ilustraciones necesarias para entender la totalidad de la narración. Las palabras de este libro nos dicen solo que Rosalía es una gallina, que fue a dar un paseo bastante poco interesante por la granja, y que volvió a tiempo para la cena. Las imágenes contradicen el texto al añadir más a nuestro conocimiento de la situación. Nos muestran que un zorro está siguiendo a Rosalía a través del corral y tratando de atraparla, y que cada vez que da un salto sobre ella se mete en dificultades que le impiden hacer la captura. Las imágenes obviamente cuentan una historia diferente y mucho más específica que las palabras. La ironía surge solo porque las palabras y las imágenes son muy diferentes entre sí y totalmente contradictorias entre sí; su relación nos hace perder la confianza en los significados. Las palabras claramente no son de fiar; ni siquiera mencionan lo más importante que está sucediendo. La gallina es el único personaje del texto, pero revelado por las imágenes, pero el zorro es exclusivo de las imágenes, mientras que su posible significado como un contraste irónico está implícito en el texto. Hay una divergencia entre las palabras y las imágenes, la historia que cuentan las palabras y las imágenes es sutil y ambigua, pero es más que la mera adición de las palabras y las imágenes entre sí.

Si bien no todos los libros de imágenes son tan explícita y significativamente irónicos como *Rosie's Walk*, otros hacen muchas diferencias entre palabras e imágenes. Así, Nodelman (1988) ejemplifica una clase de ironía más sutil con las primeras páginas de *Where the Wild Things Are* donde el tono de las palabras no parece coincidir con la situación que las imágenes muestran. En las imágenes se ve a un niño arruinando las paredes de la casa familiar con un martillo y persiguiendo al perro con un tenedor, probablemente con intenciones siniestras y dolorosas, y el texto se limita a decir que está haciendo travesuras (Figura 52). Es

una ironía tonal, el lenguaje verbal es breve y simple y las imágenes complejas y detalladas.



**Figura 52.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

El concepto de ironía llega a ser generalizado por Nodelman (1988) a todos los libros por la relación inherente entre las palabras y las imágenes, entre la narración verbal y la representación pictórica. Es por ello por lo que llega a considerar que todos los libros de imágenes son irónicos en la medida en que expresan dos cualidades: objetividad-subjetividad y tiempo-espacio:

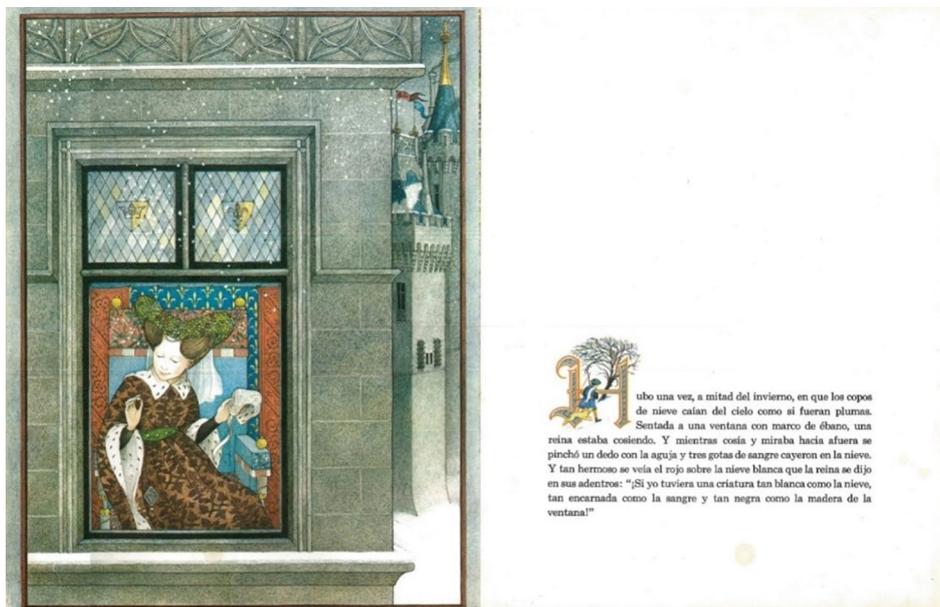
Two specific sorts of irony which develop when words and pictures come together in narratives are inevitable, because they are inherent differences between verbal narration and pictorial depiction. The first is the distance between the relative objectivity of pictures and the relative subjectivity of words; the second is the distance between the temporal movement of stories and the fixed timelessness usual in pictures. All picture books are ironic to the extent that they express these qualities. (Nodelman, 1988: 228-229)

#### 4.3.2.1. La dualidad objetividad (imagen) – subjetividad (texto)

La primera cualidad (o dualidad) se centra en la distancia entre la objetividad relativa de las imágenes y la subjetividad relativa de las palabras. Las palabras tienden siempre a una manera subjetiva de ver las cosas. Si el texto dice: *"la habitación era acogedora y comfortable"* evoca y exige complicidad en una actitud subjetiva que debe tomarse hacia la habitación y que excluye otras posibilidades. Pero el hecho de que las imágenes se asemejen a los objetos que representan significa que no pueden forzar una actitud subjetiva hacia los objetos representados, no pueden afirmar directamente actitudes, solo pueden implicarlas evocando contextos que sugieran esas actitudes e incluso podrían transmitir actitudes no deseadas a aquellos que las vean en contextos diferentes. En consecuencia, el intento de un ilustrador por persuadirnos de que *"la habitación es acogedora y comfortable"* podría resultar contraproducente si el sillón representado, por ejemplo, nos parece deprimente por verse desgastado o comfortable, aunque esté roto.

En cierto sentido, las palabras de los libros ilustrados son como una narración de voz que nos dice qué ver en las imágenes y cómo interpretarlas. Por eso se produce una distancia irónica entre el enfoque subjetivo de las palabras y la integridad objetiva de las imágenes. Para Nodelman (1988: 232) "[...] picture books can be both objective and subjective at the same time" y, para asegurar esta idea, se apoya en la primera imagen de *Snow White and the Seven Dwarfs* [*Blanca Nieves y los siete enanos*] (Burkert, 1972) (Figura 53). En el texto se lee (Burkert, 1982): *"Hubo una vez, a mitad del invierno, en que los copos de nieve caían del cielo como si fueran plumas. Sentada a una ventana con marco de ébano, una reina estaba cosiendo. Y mientras cosía y miraba hacia afuera se pinchó un dedo con la aguja y tres gotas de sangre cayeron en la nieve blanca..."*. La imagen que acompaña a este texto es la de una mujer joven, sentada en una ventana y sonriendo; lleva un vestido decorado con hojas y ramas, con el cuello y las bocamangas de piel, y un tocado en la cabeza. Está sentada en una habitación de un castillo que parece estar llena de tapices, mirando cómo nieva en el exterior mientras cose. Pero, si la imagen nos mostrara únicamente el dedo punzado, un marco de ventana y la nieve no tendría sentido para nosotros. Se ha incluido un objeto que da sentido a todo lo demás: la madre de Blanca Nieves. Y eso crea una ironía: las palabras nos permiten

ponernos en su lugar y seguir sus acciones; las imágenes exigen que nos paremos y observemos sus acciones.



**Figura 53.** *Blanca Nieves y los siete enanos* (Burkert, 1982)

Otro ejemplo, más sutil, con el que Nodelman (1988) analiza la distancia entre el texto subjetivo y las imágenes objetivas es el de *The Tale of Peter Rabbit* [*El cuento de Perico el conejo travieso*] (Potter, 1903), que se centra en el hecho de que está escribiendo sobre animales con hábitos humanos. Potter, en la imagen de la primera página (Figura 54), muestra a cuatro conejos protegidos por las raíces de un árbol como si hubieran sido sorprendidos por una persona que pasara por allí. Pero el texto insiste en que es un cuento de hadas que sucedió a unos personajes con nombres de mascotas domésticas (Potter, 1992): "*Había una vez cuatro conejitos que se llamaban Pelusa, Pítusa, Colita de Algodón y Perico. Vivían con su madre bajo las raíces de un abeto muy grande*". Por lo tanto, la imagen crea una ambigüedad sugiriendo que la historia no sucedió a unos personajes de fantasía sino a los conejos reales que vemos en la imagen. A continuación, al pasar la página, vemos a los conejos vestidos con ropa humana transformados de animales salvajes a personajes de fantasía, además, han sido separados del fondo, de modo que debemos centrarnos en ellos como individuos, como personajes con una historia más que conejos en un entorno natural (Figura 55).

Pero la ironía continúa, porque es en este punto cuando la madre advierte a sus hijos, en el texto, sobre los peligros que corren los conejos reales que entran en los jardines de los seres humanos (Potter, 1992): "*Una mañana su madre les dijo: - Hijitos, podéis ir a jugar al campo o a corretear por la vereda..., pero no vayáis al huerto del tío Gregorio: ya sabéis la desgracia que le ocurrió allí a vuestro padre. ¡La tía Gregoria lo hizo picadillo!*". En ambos casos, las imágenes entran en conflicto con el punto de vista exigido por las palabras. Hay una discusión ambigua que se mantiene a lo largo del libro: unas veces vemos a Perico, vestido como una persona, como un niño civilizado que debe obedecer a su madre y otras como un conejo con un gusto natural por las zanahorias y que se mueve libremente cuando pierde su ropa.



**H**ABÍA una vez cuatro conejitos  
que se llamaban

Pelusa,  
Pitusa,  
Colita de Algodón,  
y Perico.

Vivían con su madre bajo las raíces  
de un abeto muy grande.

**Figura 54.** *El cuento de Perico el conejo travieso* (Potter, 1992)

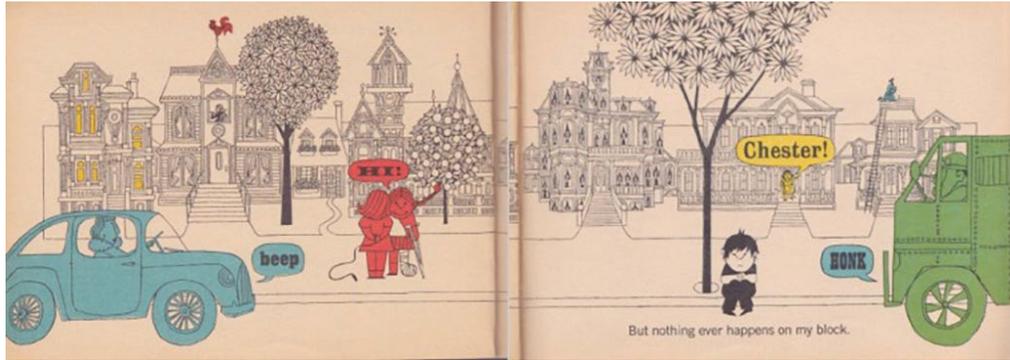
UNA mañana su madre les dijo:  
—Hijitos, podéis ir a jugar al campo o a corretear por la vereda..., pero no vayáis al huerto del tío Gregorio: ya sabéis la desgracia que le ocurrió allí a vuestro padre. ¡La tía Gregoria lo hizo picadillo!



**Figura 55.** *El cuento de Perico el conejo travieso* (Potter, 1992)

Para profundizar en la idea de la distancia que se puede generar entre la objetividad relativa de las imágenes y la subjetividad relativa de las palabras, Nodelman (1988) recurre a los ejemplos de libros como *Nothing Ever Happens on My Block* [Nunca pasa nada en mi bloque] (Raskin, 1966); *Alexander and the Terrible, Horrible, No-Good, Very Bad Day* [Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso] (Viorst y Cruz, 1972) y *The Quilt* [El edredón] (Jonas, 1984). Estos libros cuentan una historia desde un punto de vista subjetivo, el de un narrador en primera persona, pero siempre con una relación entre las palabras y las imágenes en tono irónico, donde las palabras ofrecen una información diferente a la de las imágenes. La relación irónica se produce entre la visión subjetiva del narrador de lo que está sucediendo y nuestra comprensión objetiva de lo que nos muestran las imágenes.

En *Nothing Ever Happens on My Block*, el niño protagonista cuenta al lector, desde su punto de vista, que no está ocurriendo nada a su alrededor, pero las imágenes muestran todo lo que sucede en su entorno que es opuesto a lo que él dice. Claramente el lector no lo ve desde el punto de vista del joven Chester, hay un distanciamiento que permite incluir al protagonista y entender sus palabras de diferente forma. Este libro utiliza las distinciones entre imágenes objetivas y palabras subjetivas para destacar el valor relativo de la subjetividad personal y la objetividad (Figura 56 y Figura 76).



**Figura 56.** *Nothing Ever Happens on My Block* (Raskin, 1966)

En este sentido, no tenemos que creer en la palabra del protagonista de *Alexander and the Terrible, Horrible, No-Good, Very Bad Day* que nos habla de su día horrible. En las imágenes vemos que realmente sucedió lo que dice que sucedió, pero en la relación entre palabra e imagen la objetividad de las imágenes se distancia de la subjetividad de las palabras que transmiten las continuas y excesivas lamentaciones de Alexander (Figura 57).



**Figura 57.** *Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso* (Viorst y Cruz, 1989)

También es el caso de *The Quilt* donde una joven habla de un extraño viaje en busca de su perro de peluche, un viaje lleno de momentos de miedo en paisajes extraños; el texto nos pide compartir su preocupación. Pero las imágenes revelan que ella se ha dormido mientras miraba su nueva colcha y que los lugares que visita en busca de su perro han sido sugeridos por los diversos diseños de los bloques de la colcha. Las imágenes individuales simplemente reflejan objetivamente lo que el texto dice que la niña ve o se imagina subjetivamente. Nuestro conocimiento objetivo de la secuencia de transformaciones de las imágenes permite ver las imágenes con placer más que con miedo (Figura 58).



**Figura 58.** *The Quilt* (Jonas, 1984)

#### 4.3.2.2. La dualidad tiempo (texto/imagen) – espacio (imagen/texto)

Para finalizar el análisis sobre el concepto de ironía, Nodelman (1988) aclara lo que para él es la segunda cualidad (o dualidad). Se refiere a la distancia entre el movimiento temporal de las historias y la atemporalidad fija habitual de las imágenes.

Este segundo tipo de relación irónica se produce entre la narración secuencial de las palabras y la serie de momentos detenidos que vemos en una secuencia de imágenes, de manera similar a lo que ocurre con una novela y una película. La dualidad tiempo-espacio se produce porque el texto proporciona una descripción temporal que puede implicar un espacio, mientras que la imagen representa el espacio y puede implicar un tiempo. Las obras *Rosie's Walk* y *The Little House [La casita]* (Burton, 1942) son los ejemplos en los que se apoya para explicar que en los libros ilustrados tanto las palabras como las imágenes ofrecen a la vez información sobre el espacio y el tiempo: "Picture books, in containing both words and pictures, combine both of these two sorts or relationships between space and time." (Nodelman, 1988: 239).

En *Rosie's Walk*, por ejemplo, las palabras evocan acciones que se desarrollan en el tiempo diciéndonos cuál el orden de los lugares por los que pasa Rosalía en su paseo: el corral, el estanque, el molino, la valla... Pero, a la vez, considerando el texto sin imágenes, también evocarían una concepción imaginaria de unos espacios: un corral, un estanque, un molino, una valla. Mientras tanto, las imágenes consideradas sin el texto muestran unos espacios, pero implican el paso del tiempo porque las vemos en momentos separados y ordenadas en el tiempo: primero vemos al zorro a punto de saltar sobre Rosalía, luego lo vemos caer en el estanque... Si las palabras no estuvieran allí tendríamos que inventarnos una serie de acciones en el tiempo para darles significado. En conclusión, las palabras se centran en lo que sucede sin mucho interés por dónde sucede (es una secuencia de lo que hizo y de la ruta del paseo) y las imágenes se centran en los lugares en los que sucede sin mucho interés por la conexión fluida de una acción con otra (el zorro a punto de saltar sobre Rosalía, luego el zorro en el estanque, pero no hay nada en medio de las dos acciones). Como resultado, el tiempo que las imágenes

implican es una serie de momentos fuertes sin nada entre ellos, significativamente diferente del tiempo que la historia nos cuenta, y el espacio que las palabras implican tiene un significado diferente del espacio que las imágenes nos muestran. Es esta duplicidad la que permite la ironía: el tiempo como Rosalía lo percibe y como se describe en el texto no es la secuencia temporal que debemos proporcionar para explicar las imágenes, y el espacio que vemos en realidad es mucho más complicado y contiene detalles de acción más significativos que el espacio implicado por la descripción verbal de las acciones de Rosalía (Figura 59 y Figura 75).

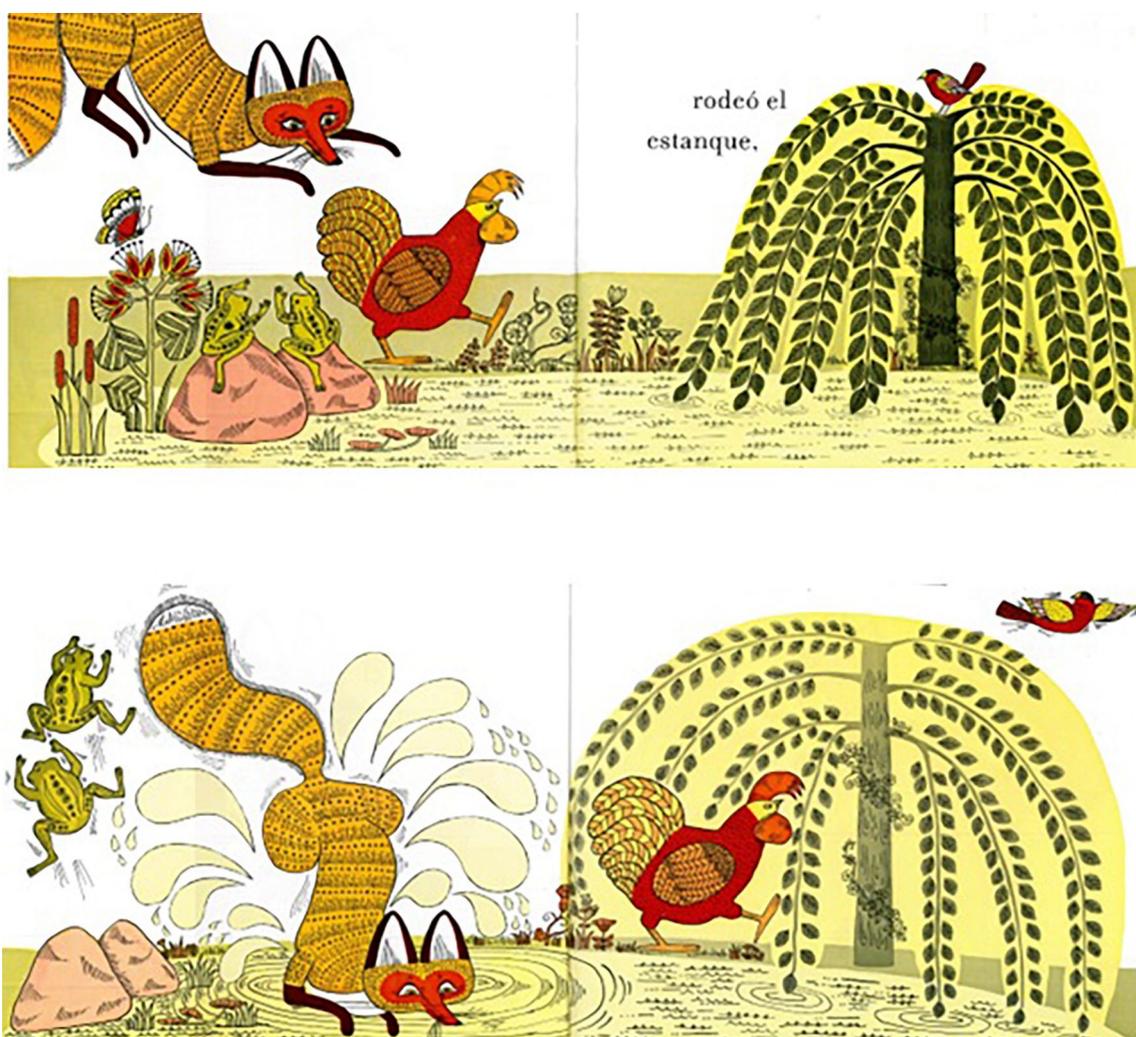


Figura 59. *El paseo de Rosalía* (Hutchins, 2013)

Esta duplicidad similar de espacio y tiempo la tienen la mayoría de los libros ilustrados. En *The Little House*, por ejemplo, los cambios de hora del día y de temporada que notamos cuando nos movemos de una imagen a la siguiente sugieren el paso regular del tiempo del que hablan las palabras; pero las imágenes nos muestran cada estación del año solo en su momento central de madurez. En una imagen vemos en otoño los árboles a todo color (Figura 60) y en la siguiente imagen el paisaje enterrado por las nieves del invierno, sin nada en medio de una y otra (Figura 61). Así que las imágenes en secuencia se centran en las grandes transiciones (la diferencia entre el otoño y el invierno) y las palabras que acompañan operan en un tiempo diferente, más fluido y se centran en el cambio gradual de una estación a otra. El texto que acompaña a la imagen del otoño dice: *“In the Fall, when the days grew shorter and the nights colder, she watched the first frost turn the leaves to bright yellow and orange and red. She watched the harvest gathered and the apples picked. She watched the children going to school”* (En el otoño, cuando los días se hacían más cortos y las noches más frías, veía cómo la primera helada convertía las hojas en amarillo brillante, naranja y rojo. Observó la cosecha reunida y las manzanas recogidas. Vio a los niños volver a la escuela). Y, el texto de la imagen de invierno es: *“In the Winter, when the nights were long and the days short, and the countryside covered with snow, she watched the children coasting and skating. Year followed year...The apple trees grew old and new ones were planted. The children grew up and went away to the city...and now at night the lights of the city seemed brighter and closer”* (En el invierno, cuando las noches eran largas y los días cortos, y el campo cubierto de nieve, ella miraba a los niños paseando por la costa y patinando. Año tras año. . . Los manzanos envejecieron y los nuevos fueron plantados. Los niños crecieron y se fueron a la ciudad...y ahora por la noche las luces de la ciudad parecían brillar más y estar más cerca). Las palabras evocan un espacio físico que tiene mutabilidad constante en el tiempo; las imágenes evocan transiciones que casi niegan el flujo del tiempo al ignorar todos esos cambios más pequeños y sutiles.



In the Fall, when the days grew shorter  
and the nights colder,  
she watched the first frost turn the leaves  
to bright yellow and orange and red.  
She watched the harvest gathered and the apples picked.  
She watched the children going back to school.

**Figura 60.** *The Little House* (Burton, 1942)



In the Winter, when the nights were long and the days  
short, and the countryside covered with snow,  
she watched the children coasting and skating.  
Year followed year . . .  
The apple trees grew old and new ones were planted.  
The children grew up and went away to the city . . .  
and now at night the lights of the city  
seemed brighter and closer.

**Figura 61.** *The Little House* (Burton, 1942)

#### 4.4. LA INFLUENCIA DEL TIPO DE RELACIÓN ENTRE TEXTO E IMAGEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. JOANNE MARIE GOLDEN

Haciéndose eco de algunas de las ideas de Nodelman, respecto de la narración presentada en un modo verbal-visual en forma de álbum ilustrado, Golden (1990) opina que en él los elementos textuales y visuales interactúan formando un todo:

In picture books, illustrations are an integral part of the narrative, working together with the text to convey the story. Their main purpose, according to Nodelman (1988:vii), is to "assist in the telling of stories." Pictures may function as sources of information redundant to the text, but they can also extend, enhance and add to the story revealed in the text. (Golden,1990: 93)

El álbum ilustrado (picture storybook) representa una forma diferente de narrativa de texto escrito y, es, para Golden (1990: 102): "a unique kind of semiotic object — a verbal (linguistic) and a visual (image) object". Cada signo complementa al otro y el significado se genera simultáneamente a partir de las señales verbales y visuales contribuyendo a una unidad de mensaje. En este sentido, aclara que no siempre hay una correspondencia uno a uno entre la información transmitida en el signo lingüístico y la información de la imagen. En ocasiones, no todo lo que está representado en el texto lo está también en la imagen y, a la inversa, no todo lo que está representado en la imagen lo está en el texto. Ejemplifica estas dos situaciones el conocido *Where the Wild Things Are* en el que se menciona a la madre de Max en tres ocasiones (cuando llama a su hijo "monstruo", cuando lo envía castigado a su habitación y cuando le espera una cena caliente) pero ella nunca aparece en las ilustraciones (no hay correspondencia directa entre el texto y las ilustraciones). Por el contrario, al comenzar la fiesta y el jaleo de Max con los monstruos, se sube a la espalda de uno de ellos y se divierten bajo la luna llena (Figura 34) estas situaciones no se describen en el texto y, de hecho, no hay texto en esas páginas (no hay correspondencia directa entre las ilustraciones y el texto).

Ambos, texto e imagen, transmiten significados literales y simbólicos y presentan al lector más de un significado. Pero el texto también puede actuar anclando la imagen, a fin de reducir el rango de significaciones, o puede ocurrir al revés, la imagen puede reducir los significados del texto. Por lo tanto, las palabras y las imágenes sirven también como anclas entre sí.

Las imágenes están organizadas en orden secuencial con el propósito de contar una historia y cada imagen es parte de esa serie narrativa. Además, las imágenes trabajan a dos niveles: por un lado, a nivel temporal, ya que las imágenes, lo mismo que el texto, están dispuestas linealmente y el espectador se mueve en una secuencia hacia adelante con cada ilustración que fluye de la anterior; y, por otro lado, a nivel espacial, de modo que dentro de una ilustración de una página determinada el espectador no está vinculado a una progresión lineal.

Por último, Golden (1990) destaca dos ideas más sobre la relación texto e imagen. El hecho de que en un mismo libro pueda coexistir más de un tipo de relación entre el texto y las imágenes, aunque en general predomine uno en particular; y que la forma en que las imágenes se relacionan con el texto influye en cómo el lector comprende dicho texto: cuando el texto y las imágenes transmiten el mismo significado se facilita la comprensión, pero la comprensión se dificulta cuando el texto depende de las imágenes para su aclaración porque el lector/espectador necesita alternar y comparar los dos medios de información:

It is important to note, however, that while particular relationships between picture and text may be predominant in certain picture books, a given book may also reflect more than one type of relationship.

Some reading researchers have found that the way in which a picture relates to the text can influence how the reader comprehends the text. If the picture conveys central information also present in the text, children can comprehend the story better when illustrations are present (Schallert, 1980) [...].

Evidence also suggests that texts which are dependent upon pictures for clarification are more difficult for children to comprehend than pictures which are independent of the text because the reader has to switch back and forth between two sets of information, checking one against the other. (Golden, 1990: 104)

Con todas estas evidencias e ideas Golden (1990) describe cinco tipos de relaciones entre el texto y la imagen en el álbum ilustrado (picture storybook), como se sintetizan en la Tabla 4.

**Tabla 4***Relación entre texto e imagen*

| Relación texto-imagen  | Ejemplos   |
|--|--|
| El texto y la imagen son simétricos                                | <i>The Tale of Peter Rabbit</i> (Potter, 1903).<br><i>Titch</i> (Hutchins, 1971).<br><i>Madeleine's Rescue</i> (Bemelmans, 1951).  |
| El texto es clarificado por la imagen                              | <i>The Snowy Day</i> (Keats, 1962).<br><i>Swimmy</i> (Lionni, 1963).<br><i>Doctor De Soto</i> (Steig, 1982).   |
| El texto es ampliado por la imagen                                 | <i>Crow Boy</i> (Yashima, 1955).<br><i>When I Was Young in the Mountains</i> (Rylant y Goode, 1982).<br><i>Miss Rumphius</i> (Cooney, 1982).<br><i>Shadow</i> (Brown, 1982).                                   |
| El texto lleva la narrativa principal, la ilustración es selectiva | <i>Time of Wonder</i> (McCloskey, 1957)<br><i>The Happy Owls</i> (Piatti, 1963).<br><i>The Crane Wife</i> (Yagawa y Akaba, 1979).  |
| La imagen lleva la narrativa principal, el texto es selectivo      | <i>Hey Diddle and Other Funny Poems</i> (Caldecott, 1882).<br><i>Rosie's Walk</i> (Hutchins, 1968).<br><i>Nothing Ever Happens on My Block</i> (Raskin, 1966).<br><i>One Monday Morning</i> (Shulevitz, 1967). |

Fuente: adaptado de Golden (1990).

#### 4.4.1. Simetría entre texto e imagen

En este tipo de relación texto-imagen, en el que el texto y la imagen son simétricos, la imagen proporciona información redundante al texto. La imagen “It serves literally to convey what the text conveys” Golden (1990: 105). El lector puede llegar a entender el texto narrativo sin la imagen, porque esta que sirve para reforzar su significado.

No obstante, aunque el texto y la imagen sean simétricos no funcionan siempre como espejos, ya que cierta información del texto puede no ser evidente a través de la imagen y, al contrario, que cierta información de la imagen no sea evidente a través del texto. Este caso está ejemplificado en *The Tale of Peter Rabbit*, cuando Peter Rabbit se encuentra por primera vez con el Sr. McGregor, y el texto dice: “*But round the end of a cucumber frame, whom should he meet but Mr. McGregor!*” (*Pero al girar la esquina de un surco de pepinos, ¿a quién encontró? ¡Nada menos que al señor Mcgregor!*). En la imagen que acompaña a este texto (Figura 62) no se ha representado el surco de pepinos ni se ve a Peter Rabbit girando de esquina, en cambio, se ve en la ilustración que el señor McGregor está de rodillas plantando coles. En este sentido, en la versión en español (Potter, 1992) tampoco el texto y la imagen funcionan como espejos porque, aunque la imagen es la misma, el texto dice: “*Pero al dar la vuelta al invernadero ... ¡se dio de narices con el tío Gregorio!*”. El invernadero no está presente en la imagen. Por otro lado, en la página siguiente el texto dice: “*Mr. McGregor! Mr. McGregor was on his hands and knees planting out young cabbages, but he jumped up and ran after Peter, waving a rake and calling out, 'Stop thief!'*” (*El señor McGregor estaba de rodillas plantando coles pequeñas, pero se puso en pie de un salto y corrió detrás de Peter, agitando un rastrillo y gritando, ¡Para ladrón!*) y, aquí, se ha representado en la imagen el momento en el que el señor McGregor está corriendo detrás de Peter Rabbit con el rastrillo en alto.

But round the end of a cucumber frame, whom  
should he meet but Mr. McGregor!



Mr. McGregor was on his hands and knees  
planting out young cabbages, but he jumped up  
and ran after Peter, waving a rake and calling  
out, 'Stop thief!'



**Figura 62.** *The Tale of Peter Rabbit* (Potter, 1903)

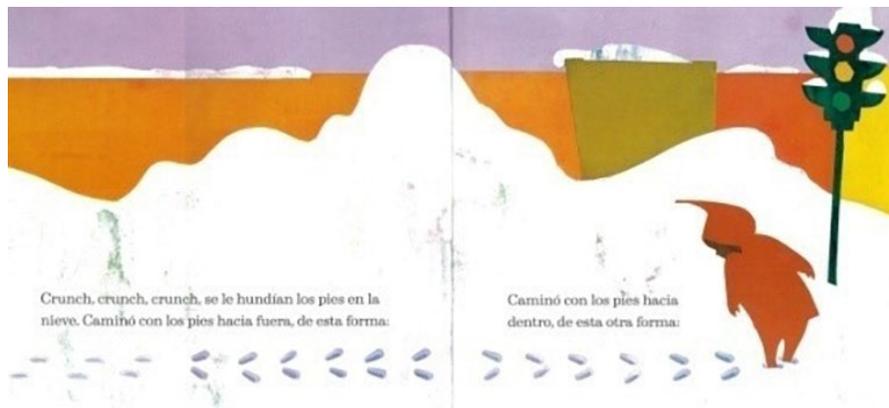
Este ejemplo y otros más como *Titch* [Titch] (Hutchins, 1971) o *Madeleine's Rescue* [El rescate de Madeline] (Bemelmans, 1951) muestran cómo el texto y la imagen generalmente pueden transmitir información similar sobre los elementos narrativos, pero nunca hay una correspondencia de uno a uno entre las dos fuentes de información.

#### **4.4.2. Texto clarificado por la imagen**

En ocasiones, existe una relación texto-imagen en la que la imagen es necesaria para aclarar aspectos del texto y, por lo tanto, "In order to understand the narrative elements in some books, it is necessary to look at the picture" (Golden, 1990: 108). Así que, el texto depende de la imagen para su clarificación.

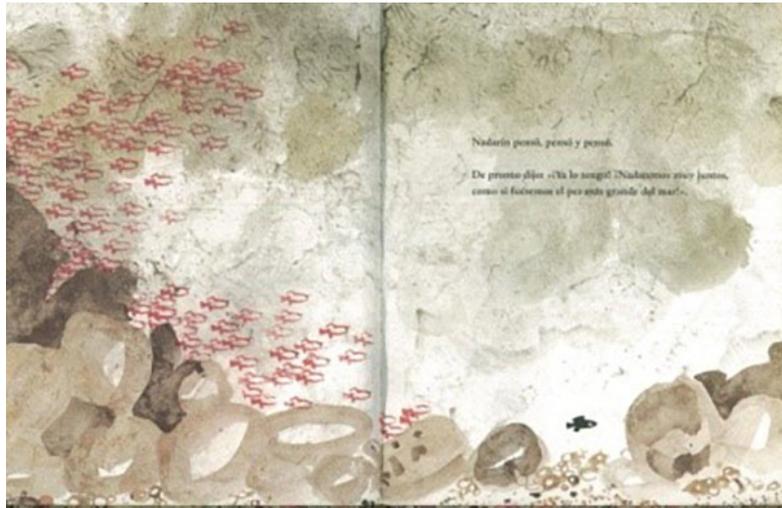
Golden (1990) se basa en diferentes ejemplos para distinguir esta categoría en la que se necesita leer la imagen para comprender los elementos narrativos. En *The Snowy Day* (Keats, 1962), donde el texto dirige explícitamente al lector a la ilustración (Keats, 2013), cuando en una doble página, en la izquierda, dice: "Crunch, crunch, crunch, se le hundían los pies en la nieve. Caminó con los pies apuntando hacia afuera, de esta forma:"; y en la derecha, dice: "Caminó con los pies hacia adentro, de esta forma:". La ilustración muestra a Peter, con los pies

hundidos en la nieve, volviendo su mirada hacia las huellas para descubrir que los surcos que ha dejado al andar son diferentes por haber caminado de una u otra manera (Figura 63).

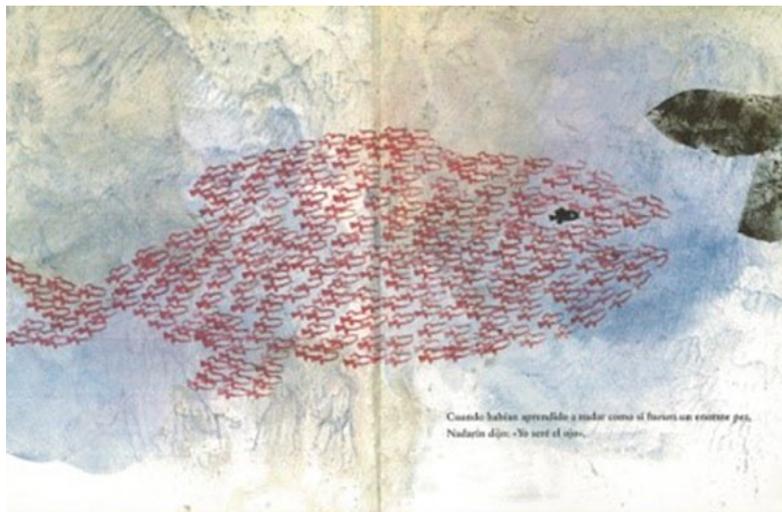


**Figura 63.** *Un día de nieve* (Keats, 2013)

Un segundo ejemplo es el caso de *Swimmy* [*Nadarín*] (Lionni, 1963), cuando el pequeño pez negro, llamado Nadarín, se encuentra con un banco de pececitos rojos, como los que se comió anteriormente un atún, y decide protegerlos y les dice (Lionni, 2007) “¡Ya lo tengo! ¡Nadaremos muy juntos, como si fuéramos el pez más grande del mar!” (Figura 64). El texto continúa explicando que les “enseñó a nadar muy juntos, cada uno en su puesto” y que aprendieron a nadar como si fueran un enorme pez. Al ver las ilustraciones queda claro que, en realidad, nadar como el *pez más grande del mar* se refiere al banco de peces que constituyeron con forma de pez gigante y que así fueron capaces de ahuyentar al gran pez (Figura 65). Nadarín les ha convencido de que la unión hace la fuerza para formar entre todos un pez enorme que haga huir a los peces grandes.



**Figura 64.** *Nadarín* (Lionni, 2007)



**Figura 65.** *Nadarín* (Lionni, 2007)

Por último, también en *Doctor De Soto* [*Doctor De Soto. Dentista de animales*] (Steig, 1982) el texto depende de la imagen para su clarificación, de manera que el lector sabrá que el Doctor De Soto es un ratón al ver la primera ilustración que acompaña al texto de la primera página. El texto dice (Steig, 2018): “*El Doctor De Soto era dentista, y era tan bueno en su trabajo que los pacientes hacían cola para entrar en su consulta. Los pacientes que eran de un tamaño parecido al suyo – ardillas, topos, etcétera- se sentaban en el típico sillón de dentista. Los animales un poco más grandes se sentaban en el suelo mientras el Doctor De Soto los atendía*

*subido a una escalera*”, pero el hecho de que sea un ratón se muestra a través de la ilustración que representa al Doctor De Soto subido a la escalera atendiendo a su paciente (Figura 66). Y, no se confirma su naturaleza de roedor a través del texto hasta la quinta página en la que se escribe que: *“Al ser un ratón, se negaba a dejar entrar en la consulta a animales que comiesen ratones ...”*.

Por otro lado, en el texto de la segunda página (Steig, 2018) se menciona el proceso de tratamiento de sus pacientes de gran tamaño (cerdos, burros o vacas, según las imágenes) de la siguiente forma: *“Para los animales gigantescos había una habitación especial. En ella, el Doctor De Soto era izado sobre la boca del paciente gracias a su ayudante, que además era su esposa”*. En la ilustración, a doble página, se aclara cómo es izado y las herramientas que utiliza el Doctor: su ayudante tira de la cuerda y con el apoyo de un polipasto, sujeto al techo, el Sr. De Soto asciende hasta la boca del burro que está sentado en un cojín en el suelo; otro mecanismo formado por un torno con doble manivela, anclado al suelo, y una polea en el techo es el extractor de muelas; unas herramientas de trabajo están en las mesas o en una caja, y, otras las lleva el dentista en una bolsa a la cintura y en las manos (Figura 67).



**E**l Doctor De Soto era dentista, y era tan bueno en su trabajo que los pacientes hacían cola para entrar en su consulta. Los pacientes que eran de un tamaño parecido al suyo —ardillas, topos, etcétera— se sentaban en el típico sillón de dentista.

Los animales un poco más grandes se sentaban en el suelo mientras el Doctor De Soto los atendía subido a una escalera.

**Figura 66.** *Doctor De Soto* (Steig, 2018)

Para los animales gigantescos había una habitación especial. En ella, el Doctor De Soto era izado sobre la boca del paciente gracias a su ayudante, que además era su esposa.

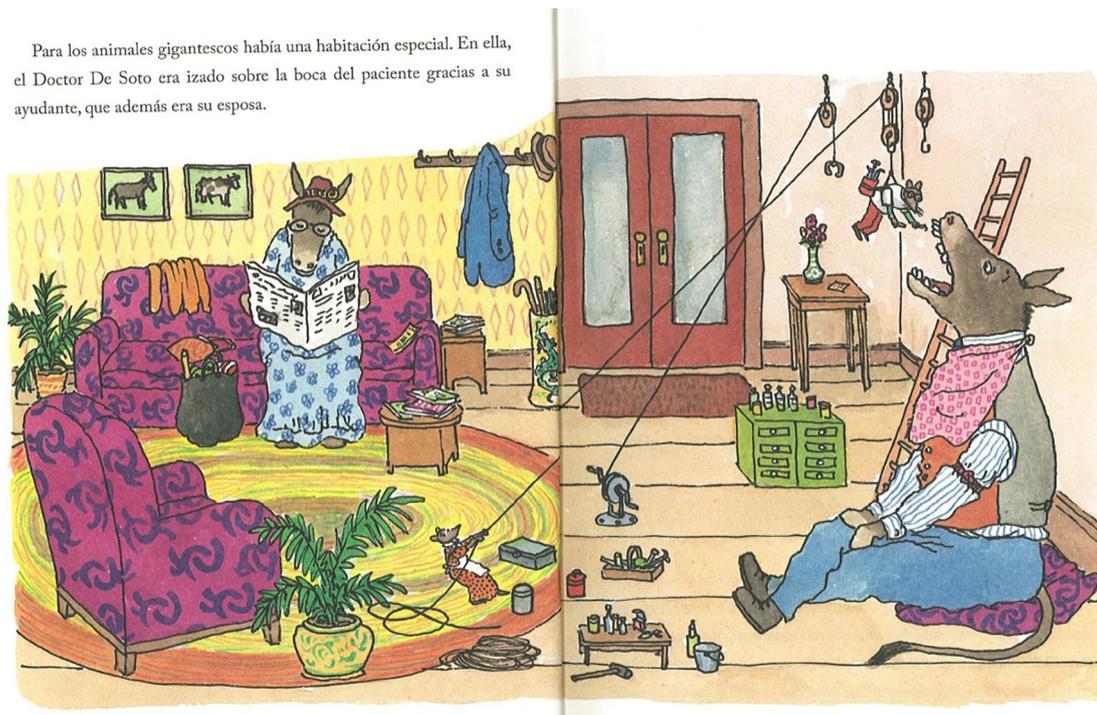


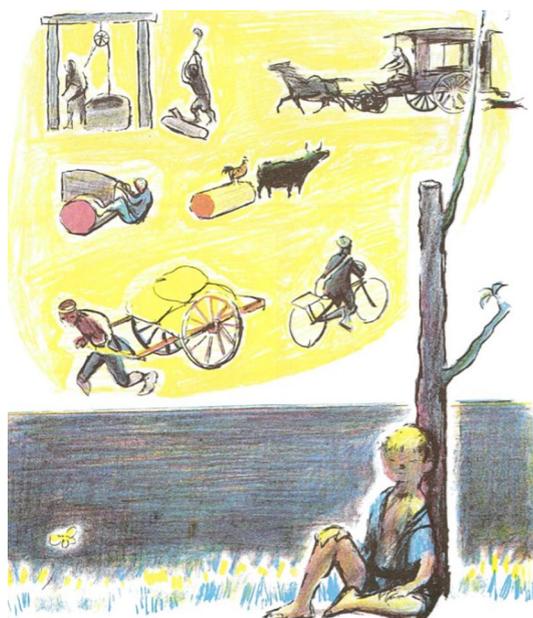
Figura 67. *Doctor De Soto* (Steig, 2018)

#### 4.4.3. Texto ampliado por la imagen

En este tipo de relación, entre el código verbal y el icónico, el peso de la narrativa recae en el texto, pero las ilustraciones amplían la información aportando otros contenidos, como asegura Golden (1990: 110): “[...] the essential narrative is conveyed in the text but the illustrations extend and elaborate the text by delineating further details”.

Imágenes que mejoran, enriquecen y amplían la información del texto se pueden encontrar en casos como los de *Crow Boy* [*Niño cuervo*] (Yashima, 1955); *When I Was Young in the Mountains* [*Cuando era joven en las montañas*] (Rylant y Goode, 1982); *Miss Rumphius* [*La Señorita Emilia*] (Cooney, 1982) o *Shadow* [*Sombra*] (Brown, 1982).

En *Crow Boy* en una ilustración el texto dice (Yashima, 1996): “*Si se sentaba en el patio de recreo y cerraba los ojos, podía oír muchos sonidos diferentes, cercanos y distantes*”, y en ella está representado Chibi (Figura 68), sentado junto a un árbol con los ojos cerrados, mientras que por encima de él hay imágenes que sugieren los sonidos que escuchaba de diferentes actividades: extracción de agua de un pozo, cortar madera con un hacha o una sierra, un carruaje tirado por caballos, un carro tirado a mano, un gallo y una bicicleta.



Si se sentaba en el patio de recreo y cerraba los ojos, podía oír muchos sonidos diferentes, cercanos y distantes.

**Figura 68.** *Crow Boy* (Yashima, 1996)

Las ilustraciones también tienen la función de proporcionar connotaciones para el texto. Al leer “*Le tenía miedo a los otros niños y no era capaz de hacer amigos*” (Yashima, 1996) la imagen muestra a Chibi en su pupitre fuera del aula en un espacio en blanco, apartado de su grupo-clase que le mira fijamente, mientras que con una mano se aferra a la esquina del escritorio y con la otra se sostiene la cabeza (Figura 69). En la siguiente página, dividida en dos ilustraciones con texto, el lector se encuentra que debajo de la imagen superior, en la que se ve a Chibi solo con la cabeza apoyada en su mesa y separado del grupo, el texto dice (Yashima, 1996): “*Lo dejaban solo durante la hora el estudio*”; y en la imagen inferior, donde se representan parejas y grupos de niños saltando a la cuerda,

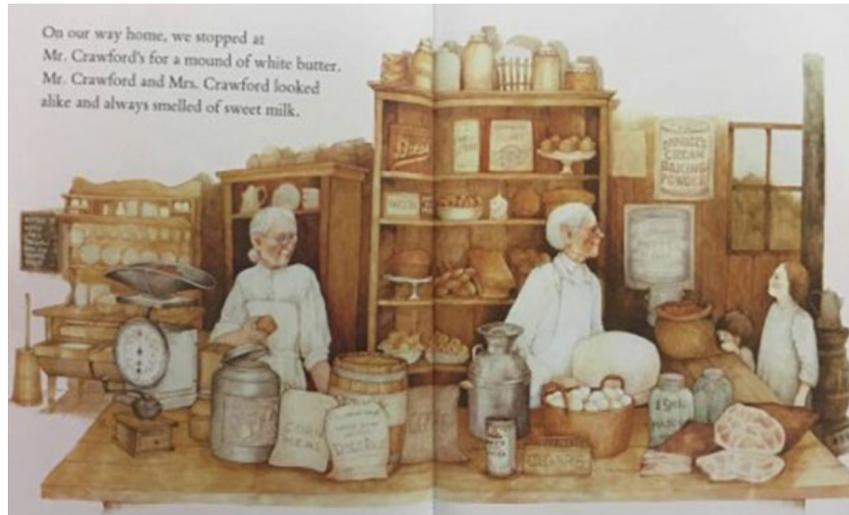
corriendo o luchando, Chibi no participa de los juegos y el texto dice: “*Lo dejaban solo durante el recreo*”. De esta manera, las ilustraciones extienden el significado potencial del símbolo escrito a través de la interpretación visual: la soledad de Chibi en la escuela, el aislamiento al separarlo del espacio de otras figuras o al ausentarlo de las actividades de juego.



**Figura 69.** *Crow Boy* (Yashima, 1996)

Otras muestras de ampliación del contenido del texto con las ilustraciones están ejemplificadas en *When I Was Young in the Mountains*. El texto de Rylant repasa las experiencias de la infancia vivida en las montañas y las ilustraciones de Goode explican el texto enfatizando la calidez del tono y elaborando el texto. En un caso, el texto dice: “*On our way home, we stopped at Mr. Crawford’s for a mound of white butter. Mr. Crawford and Mrs. Crawford looked alike and always smelled of sweet milk.*” (*En nuestro camino a casa, nos detuvimos en Crawford’s por un montón de mantequilla blanca. El Sr. Crawford y la Sra. Crawford se parecían y siempre olían a leche dulce*). La ilustración de la página doble (Figura 70) no solo muestra a la niña y su hermano menor reuniéndose con los dos Crawford que se parecen, con su pelo blanco como la nieve y sus gafas de montura de alambre colocadas en sus narices, sino que revela el contexto de la situación. A los Crawford les importa la

tienda y el lector ve el mostrador y las estanterías de la tienda llenos de productos: huevos frescos en una canasta, una lata de té, un saco de harina de maíz, café, cigarros, una báscula para pesar los productos, una lista de precios, panes, bollería, etc. Las figuras sonrientes sugieren que la visita a la tienda es un recuerdo positivo.



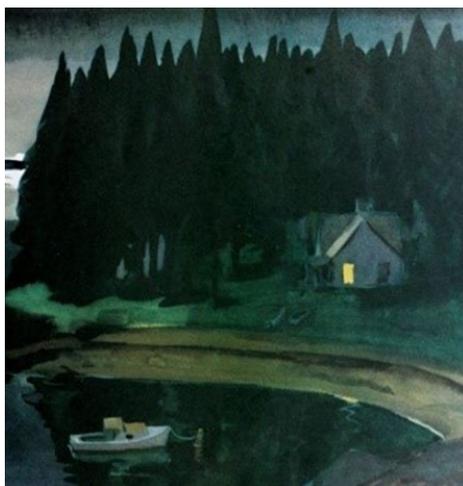
**Figura 70.** *When I Was Young in the Mountains* (Rylant y Goode, 1982)

#### **4.4.4. Imagen selectiva**

En algunos álbumes ilustrados (picture storybooks), la relación entre texto e imagen se produce de tal manera que la información de los elementos narrativos se transmite principalmente a través del texto, mientras que la ilustración reflejará un evento o detalle mostrando así aspectos seleccionados del texto. En esta ocasión, el texto lleva la narrativa principal, mientras que la imagen ofrece un aspecto concreto del texto, es decir, “The illustration thus reflects selective aspects of the text” (Golden, 1990: 113).

Ejemplos de esta categoría de relación encuentra Golden (1990) en varias páginas de *Time of Wonder* [Tiempo maravilloso] (McCloskey, 1957); *The Happy Owls* y *The Crane Wife* [La esposa grulla] (Yagawa y Akaba, 1979).

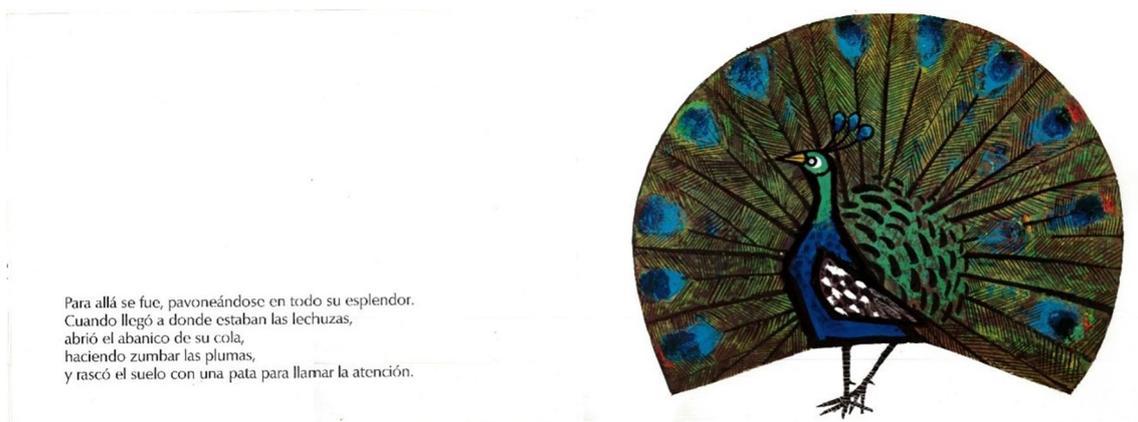
En *Time of Wonder*, en una ilustración que muestra el momento antes de una tormenta se representa una casa, con la luz encendida, al borde de una bahía y rodeada de árboles. El agua está quieta, suave, sin ondulaciones y el barco atado en su amarre (Figura 71). Pero toda la actividad que se describe en el texto no se muestra en la ilustración. El texto transmite varias actividades que no son visibles en la imagen mientras el mar está en calma: apilar las compras en los estantes de la cocina, traer madera para hacer fuego, llenar el generador con gas, los movimientos de un ratón y una araña.



**Figura 71.** *Time of Wonder* (McCloskey, 1957)

En *The Happy Owls*, la narrativa se presenta en textos breves y, en algunos casos, las ilustraciones representan un aspecto seleccionado del mismo. Cuando las gallinas le piden al pavo real que haga una visita a las lechuzas para preguntarles cómo pueden vivir tranquilas y en paz, el texto describe al pavo real y su llegada a casa de las lechuzas (Piatti, 1989): “*Para allá se fue, pavoneándose en todo su esplendor. Cuando llegó a donde estaban las lechuzas, abrió el abanico de su cola, haciendo zumbir las plumas, y rascó el suelo con una pata para llamar la atención*”.

La ilustración en la página opuesta muestra al pavo real en un espacio en blanco, parado con las plumas de la cola extendidas (Figura 72). La ostentación que hace el pavo real del plumaje, el movimiento y el sonido al extender las plumas de la cola y el arañazo del suelo con la pata para atraer la atención no están representados en la ilustración. Parece que vemos al pavo real después de que él haya completado estos actos y esté atento para encontrarse con las lechuzas.

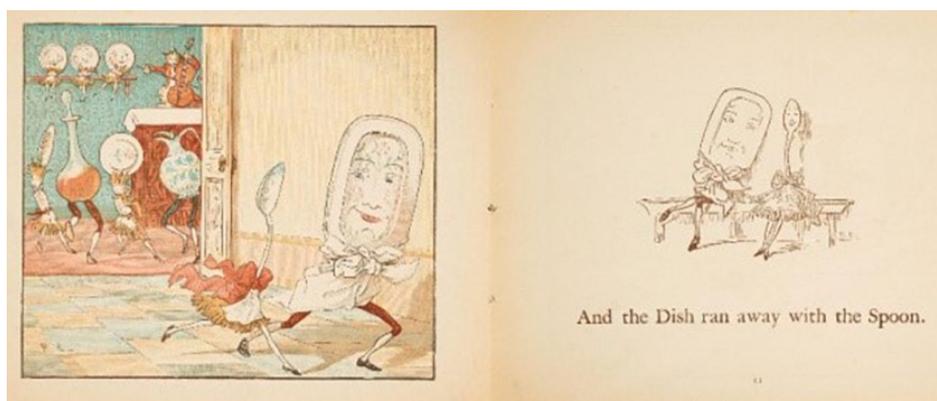


**Figura 72.** *Las lechuzas felices* (Piatti, 1989)

#### **4.4.5. Texto selectivo**

En la quinta categoría de relación entre el texto y la imagen que describe Golden (1990), la imagen lleva la narrativa principal, mientras que el texto es selectivo. Aquí, incluye ejemplos en los que en la relación texto-imagen las ilustraciones son necesarias para entender la narración mientras que el texto, a menudo breve, refleja aspectos seleccionados de la imagen. En esta ocasión, “The story is told in the illustrations rather than in the text” (Golden, 1990: 115).

A los divertidos poemas ilustrados de Caldecott (1882) en *Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems* [Hola Diddle Diddle y otros poemas divertidos] con textos muy simples y, a menudo, sin sentido, se retrotrae Golden (1990) para ejemplificar esta categoría de relación texto e imagen. En una ilustración en color a toda página se representa un plato, con una cara pintada, sobre la figura de un hombre que va acompañado de una cuchara, también con una cara dibujada, con el vestido y las piernas de una dama (Figura 73). La posición de las piernas y la dirección de las figuras indican que están huyendo. En el fondo de la escena, un gato toca el violín encima de la repisa de la chimenea mientras bailan figuras de platos, jarras y decantadores. A continuación, en la siguiente ilustración sin color y con un texto que dice: *“And the Dish ran away with the Spoon.”* (Y el Plato se escapó con la Cuchara), el plato y la cuchara se sientan en un banco. El plato se inclina hacia la cuchara sonriente, sugiriendo un encuentro romántico. Por último, en la página siguiente (Figura 74) el plato se rompe en la calle rodeado de otros platos angustiados que han sido testigos de su caída. La cuchara, flanqueada por lo que pueden ser sus padres, un cuchillo y un tenedor, se aleja. El ceño fruncido en la cara del cuchillo sugiere que el evento podría haber sido un intento de fuga con el consiguiente enfado del padre. Así, con una breve línea de texto, Caldecott ha creado a través de la ilustración una narrativa con personajes, una trama y un tema. La historia se cuenta en las ilustraciones y no en el texto.

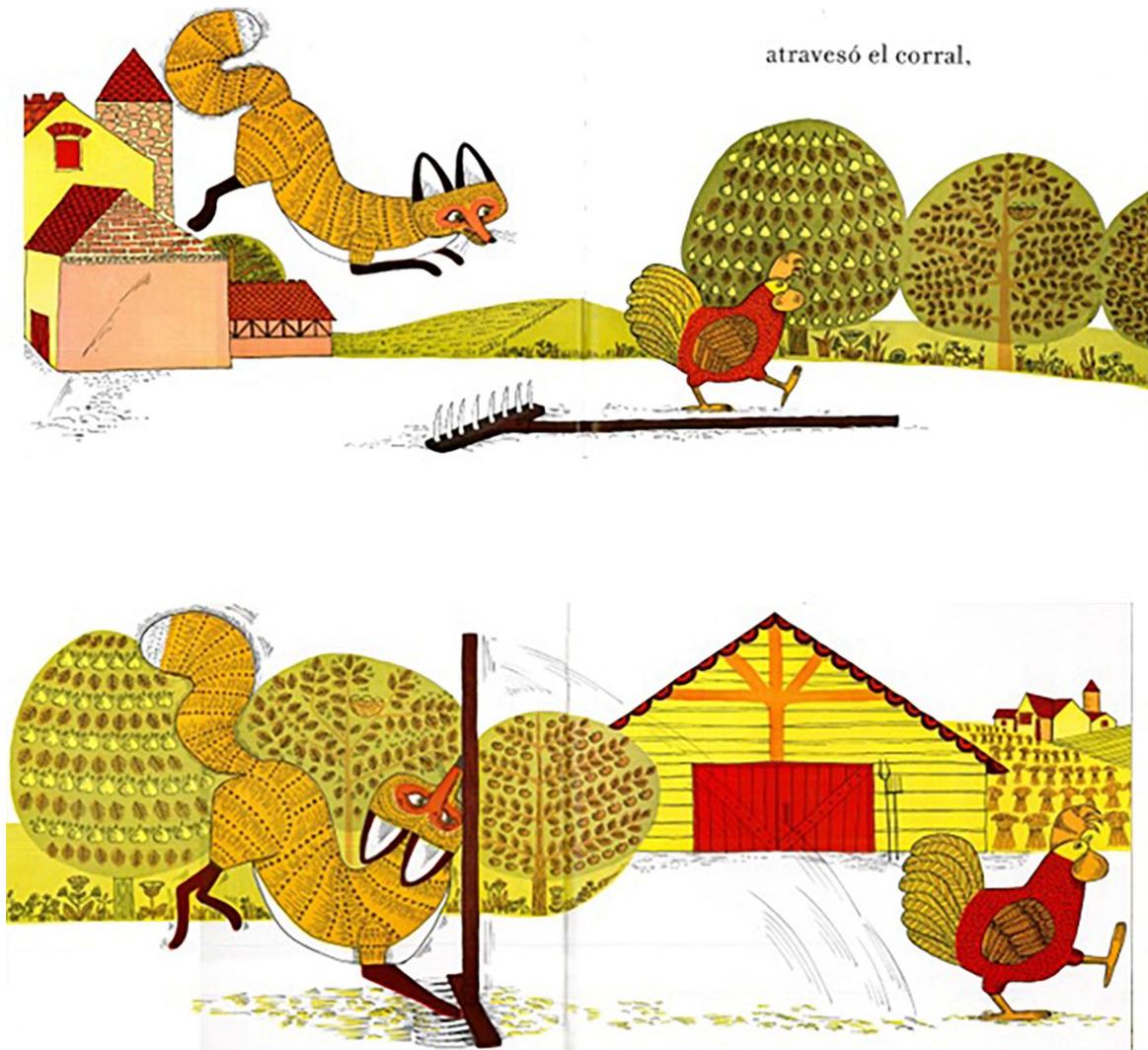


**Figura 73.** *Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems* (Caldecott, 1882)



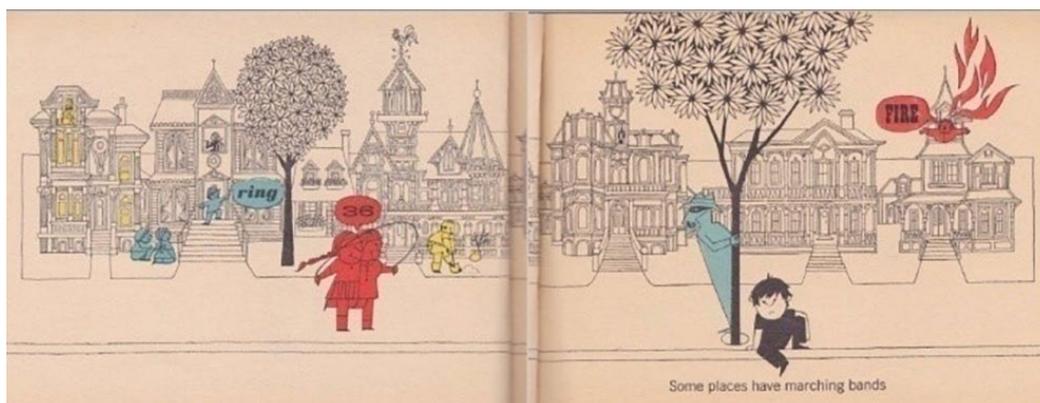
**Figura 74.** *Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems* (Caldecott, 1882)

También son necesarias las ilustraciones para entender la totalidad de la narración en *Rosie's Walk*, que tiene un texto con pocas palabras: treinta y dos en el original en inglés y cuarenta en la traducción española (Hutchins, 2013). Con ellas se describe el paseo de la gallina Rosalía por el corral y sus alrededores y su regreso al gallinero a tiempo para la cena. Pero las imágenes a doble página, sin embargo, cuentan también la historia de un zorro que intenta sin éxito capturar a Rosalía (Figura 75). Rosalía nunca se da cuenta de que él está allí. En su intento por cazarla, el zorro sufre varios percances, y así se golpea con un rastrillo, cae en un estanque, queda cubierto por un montón de paja y de harina o rueda en un carro hasta unas colmenas. Como las imágenes representan a Rosalía mirando siempre hacia adelante durante su caminata (hacia la derecha, en el sentido de la narración), es posible retratar al zorro y sus desventuras de forma que ocurren fuera de la visión de la gallina. Las imágenes se despliegan linealmente, reflejando la secuencia de eventos. La ilusión de movimiento se logra, en parte, a través de la direccionalidad de izquierda a derecha. Rosalía mira hacia la derecha y se coloca, prácticamente siempre, en el lado derecho de las páginas, mientras que el zorro está en el lado izquierdo. Desde la perspectiva de Rosalía, ella tiene éxito en su objetivo de pasear por el corral, como se transmite a través del texto y las ilustraciones. En cambio, la historia del zorro y de su fracaso, se transmite únicamente a través de las imágenes, pero proporciona también información sobre el personaje de Rosalía: su vida está amenazada por un zorro y no se da cuenta de lo que ocurre a su alrededor.



**Figura 75.** *El paseo de Rosalía* (Hutchins, 2013)

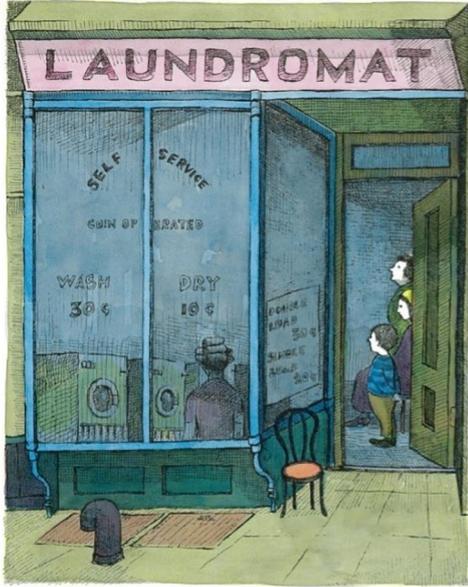
El texto igualmente es selectivo en *Nothing Ever Happens on My Block*, y también es un ejemplo de cómo se pueden transmitir dos narrativas con el texto y las imágenes proporcionando, cada una de ellas, el marco para la otra. En este caso, el texto está narrado por su protagonista, Chester Filbert, un niño con cara de aburrido que se sienta sombríamente en la acera frente a su casa, mirando de frente al lector (Figura 76). A través del texto se queja de que nunca ocurre nada en su barrio mientras que, a sus espaldas y a su alrededor, según vemos en las ilustraciones, ocurren emocionantes acontecimientos. Con cada página se van desarrollando pequeñas historias (juegos de niños, bomberos apagando un fuego, ladrones y policías, accidentes...) que Chester Filbert es incapaz de ver.



**Figura 76.** *Nothing Ever Happens on My Block* (Raskin, 1966)

Como último ejemplo de esta relación texto e imagen, Golden (1990) detalla la construcción de *One Monday Morning* [*Un lunes por la mañana*] (Shulevitz, 1967). En este libro la narrativa comienza en una imagen de un niño que mira por la ventana de su apartamento en un día lluvioso. El texto en segmentos breves emerge gradualmente como si el niño lo estuviera construyendo en su imaginación, con una fórmula que se repite a lo largo de todo el libro (Shulevitz, 2004): “*Un lunes por la mañana, el rey, la reina y el principito vinieron a visitarme. Pero yo no estaba en casa. Así que el principito dijo: -En ese caso, volveremos el martes*”. Este patrón del texto se va repitiendo cambiando el día de la semana y ampliando el séquito cada día con un personaje más (Figura 77). Además, las imágenes alternan la visita del séquito real, cada vez mayor, que va a casa del niño con intención de visitarle y las ilustraciones del niño fuera de casa asociadas al texto: “*Pero yo no estaba en casa*”. Estas ilustraciones transmiten los eventos diarios en la vida del niño, como ir a la tienda de comestibles, esperar en una lavandería o recoger una cometa atrapada en una farola. Finalmente, el niño está en casa cuando llegan los visitantes. Las últimas líneas del texto decían (Shulevitz, 2004): “*Y yo sí estaba en casa. Así que el principito dijo: -Pasábamos por aquí y subimos a saludarte*” (Figura 78). Las últimas ilustraciones muestran al niño mirando al rey en una baraja de cartas con otras cartas sobre la mesa y un muñeco de peluche que se parece al peluquero real en el alféizar de la ventana. La narrativa visible refleja a un niño

parado en su ventana, mirando sus cartas y soñando despierto. La vida interior del niño se presenta en la animación de los personajes y su visita imaginaria.

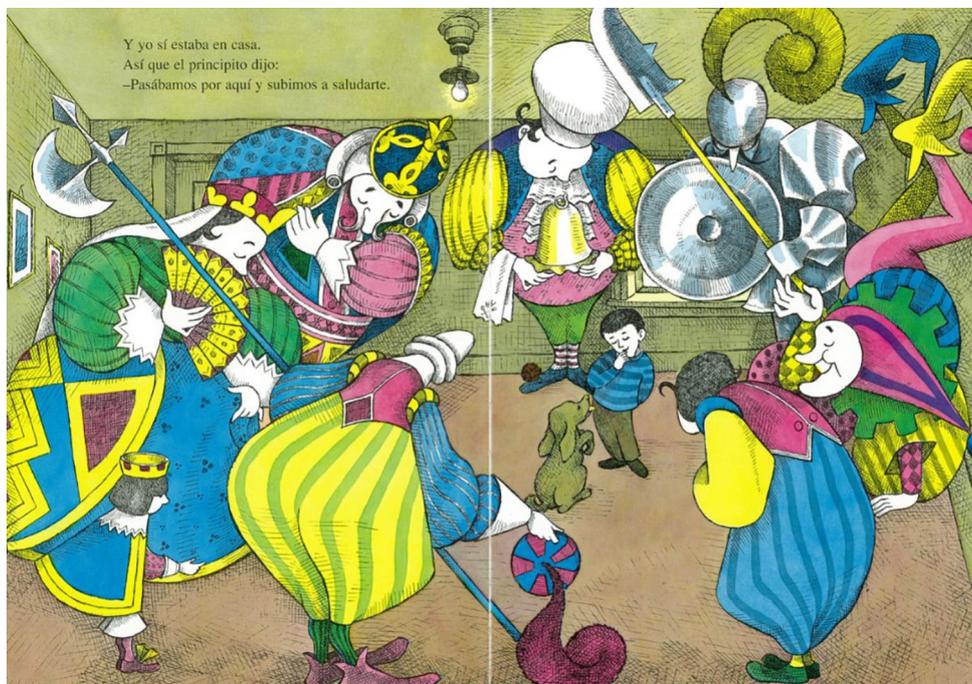


Pero yo no estaba en casa.



Así que el principito dijo:  
-En ese caso, volveremos el jueves.

**Figura 77.** *Un lunes por la mañana* (Shulevitz, 2004)



**Figura 78.** *Un lunes por la mañana* (Shulevitz, 2004)

Para terminar el análisis y la propuesta de estas cinco categorías de relación texto e imagen en los álbumes ilustrados (picture storybook), el propio Golden (1990) aclara que, aunque él haya utilizado segmentos particulares de libros para ejemplificar esas relaciones, destacando las imágenes individuales y el texto correspondiente, en un álbum ilustrado pueden coexistir varias de esas categorías a pesar de que una de ellas sea el patrón más consistente. El texto es un continuo que despliega información presentada de forma secuencial. Las imágenes en una página presentan la información espacialmente, pero, sin embargo, cada imagen también se relaciona secuencialmente con la imagen anterior y posterior. El significado se genera a través de la interdependencia entre la palabra y la imagen, “[...] as both word and image work together to convey the narrative” (Golden, 1990: 119).

#### **4.5. LA RELACIÓN TRIANGULAR EN EL ÁLBUM ILUSTRADO. ULLA RHEDIN**

Apoyándose en parte en los enunciados de Nodelman, Rhedin (1992) sugiere tres conceptos diferentes de los libros ilustrados según sea la relación texto-imagen: “illustrerade textens”, “expanderade textens bilderböcker” y “genuina bilderbokens”.

Para caracterizar el primer concepto, que designa “illustrerade textens” o texto ilustrado, Rhedin (1992) analiza el libro *Titta, Madicken, det snöar* [¡Mira, Madita, está nevando!] (Lindgren y Wikland, 1983). La trama principal cuenta cómo la pequeña Lisabet, en un día de nieve en una pequeña ciudad sueca, se mete en problemas cuando se esconde en la parte trasera del trineo de un granjero y termina en una peligrosa situación en el bosque durante una tormenta de nieve. Según Rhedin (1992:76), se trata de un cuento con ilustraciones en el que el texto puede existir sin las imágenes y que posiblemente se escribiera sin pensar en que fuera acompañado de imágenes “[...] som innebär att texten har varit primär i tillkomsten och är sannolikt skriven utan tanke på att utgöra just bilderbokstext”.

Rhedin (1992), para demostrar que el texto de *Titta, Madicken, det snöar* narrativamente se sostiene por sí mismo, sin necesitar la ayuda de las imágenes, se centra en la observación de la escena donde Lisabet se sube al trineo y viaja de pie detrás de la espalda de Andersson. Se trata de una imagen panorámica, a doble página (Figura 79), que acompaña al texto distribuido en cuatro columnas. La integración física entre el texto y la imagen se enfatiza por una fina línea que enmarca el texto por la parte inferior y en los laterales, de modo que se junta con la imagen. El texto describe el largo viaje desde la ciudad (columnas 1 y 2), hacia el campo (columna 3) y por el bosque (columna 4). Sin embargo, la imagen se limita a ilustrar únicamente el momento textual de la última columna: cuando, ya en el bosque, el anciano Andersson bebe de la botella y canta una canción de borracho. La imagen traduce y describe literalmente lo que se dice en el texto de la cuarta columna, no se agrega nada, el mismo mensaje se presenta en dos códigos. Tanto el texto como la imagen son concretos en la acción y en la descripción y redundantes en el contenido:

[...] uppstår här ett ögonblick av stillestånd: text och bild går i mål samtidigt, det finns ingenting att tillägga som inte redan är sagt.  
Detta bild-textförhållande uttrycks ibland i termer av att meddelandet i text och bild under ett ögonblick är redundant. (Rhedin, 1992: 80-81)

Aunque el código textual es el dominante, el código visual confirma y refuerza lo que dice la palabra, en una estrategia de subordinación al texto, buscando equivalentes visuales a los momentos del texto que se han seleccionado para ser ilustrados. Por otra parte, sin que las imágenes lleguen a desviarse o, incluso a, reemplazar el texto con una interpretación libre del mismo, en los “illustrerade textens” la imagen especifica una serie de detalles sobre el entorno o los personajes que no tiene en cuenta la palabra.



—¡Arre, caballo, vamos a casa, a Fallebo!  
Y cuando el trineo se pone en marcha,  
Lisabet da un salto y se instala sobre los  
patines. ¡Igual que Gustav! Pero Anders-  
son no lo sabe. No tiene ojos en la nuca.  
«¡Oh, esto va un poco demasiado aprisa!  
—piensa Lisabet—. Será mejor que  
me apeee la próxima vez que se pare.»  
El trineo va realmente a gran velocidad.  
Lisabet cruza la ciudad al son de los cas-  
cabeles y la sensación es magnífica.

¡Qué lástima que el pequeño Gustav  
Svensson no pueda verla ahora! Pero le  
gustaría que Andersson se detuviera  
pronto. Antes de que Alva termine sus  
compras. Si no, ¿qué pasará? No, An-  
dersson no se detiene. Tiene prisa por  
llegar a Fallebo y el camino es largo.  
—¡Arre, caballo, apresúrate! —grita,  
blandiendo el látigo.  
Y la yegua acelera el paso todo lo que  
puede porque ella también quiere llegar

a casa. Pero ahora hay alguien más que  
empieza a sentir una gran nostalgia del  
hogar y ese alguien es Lisabet. Querría  
gritar a Andersson que se detenga, pero  
no se atreve, y él arrea cada vez más al  
caballo. Pronto dejan atrás la ciudad.  
¡Socorro! ¿Qué pasará ahora? Lisabet  
está asustada. Pasan de largo varias  
granjas y cada vez espera que se trate  
de Fallebo. Pero no es así. Y Anders-  
son sigue adelante. Ahora atraviesan el

bosque. Sólo se ven abetos nevados y  
nada más. ¡Sí, también la espalda de  
Andersson! ¡Oh, cómo se arrepiente  
Lisabet de haber saltado a este horrible  
trineo que no se detiene nunca! Ni si-  
quiera cuando Andersson bebe de la  
botella que lleva consigo. Puede con-  
ducir con las riendas en una mano y la  
botella en la otra. Y además canta.

¡Andersson está alegre!  
¡Andersson está borracho!

**Figura 79. ¡Mira, Madita, está nevando!** (Lindgren y Wikland, 1994)

Resumiendo lo planteado, los “illustrerade textens” o texto ilustrado, para Rhedin (1992), constituyen el concepto más antiguo y tradicional del libro ilustrado. Sus largos y detallados textos pueden producir imágenes mentales en el lector, y este puede entender la historia sin tener que interpretar las imágenes que acompañan al texto porque no contribuyen con información adicional.

Dentro del orden de ideas que desarrolla Rhedin (1992), el segundo concepto de libro ilustrado que discrimina es el de los “expanderade textens bilderböcker” o, dicho de otro modo, el de los libros ilustrados de texto expandido, modelo que identifica con *Vilda bebin får en hund* [*The Wild Baby's Dog*] (Lindgren y Eriksson, 1985). En él se cuenta la historia del bebé salvaje que quiere tener un perro como mascota pero que en su cumpleaños recibe un perro de peluche. Muy enfadado, con su imaginación da vida al cachorro de peluche y comienzan una loca aventura juntos hasta la luna.

Como *Vilda bebin får en hund* es el tercer libro de una trilogía formada por *Mamman och den vilda bebin* [La mamá y el bebé salvaje] (Lindgren y Eriksson, 1980) y *Den vilda bebiresan* [El viaje de bebé salvaje] (Lindgren y Eriksson, 1982), por tal motivo, Rhedin (1992) entiende que es probable que el texto haya sido escrito con la intención de ser ilustrado y que las imágenes aporten información para completar la narración. Y afirma que esta categoría de libros ilustrados es diferente a la anterior de “illustrerade textens” o texto ilustrado, porque en ella se da una notable diferencia en la relación entre el texto y la imagen:

Den har således som en tyst (eller implicit) första förutsättning att det inte föreligger någon narration förrän bilderna har givit ifrån sig sitt nödvändiga bidrag; det kan uttryckas som att texten är öppen för bildsättning redan i tillkomsten. Denna strukturella skillnad i de båda texternas förhållande till bildsättningen ser jag som den kanske viktigaste skillnaden mellan texter i det första och det andra konceptet. (Rhedin, 1992: 76)

Los “illustrerade textens” y los “expanderade textens bilderböcker” representan diferentes géneros literarios dentro del libro ilustrado, continúa asegurando Rhedin (1992), porque las imágenes desempeñan funciones diferentes en relación con sus textos. En los primeros (textos ilustrados) las imágenes sirven como elemento ilustrativo del texto y en los segundos (libros ilustrados de texto expandido), en los que los textos son más breves, las imágenes propician una narrativa mucho más completa.

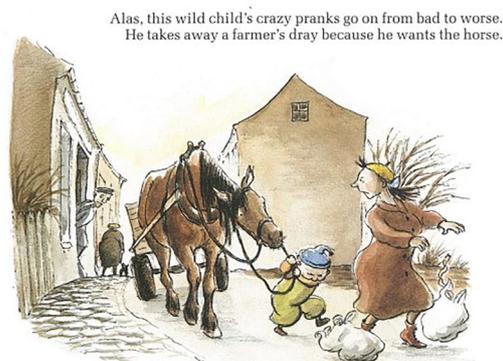
En función de lo planteado, Rhedin (1992) se detiene en el análisis de la relación entre el texto y la imagen de las páginas del comienzo de *Vilda bebin får en hund*. En la primera página, el texto determina que los protagonistas son una madre, un hijo y una anciana, que el niño insiste constantemente en que quiere tener un perro y que su madre no está de acuerdo. Por lo tanto, desde el punto de vista escénico, este texto tiene un alto grado de indeterminación. Y, aquí, es donde entra en juego el papel de la imagen. Es la encargada de concretar los personajes, sus expresiones faciales, su lenguaje corporal, el entorno, parte de la acción, el espacio visual y el tiempo. El texto no arroja ninguna pista sobre la situación concreta que se está viviendo, aunque sí indica la interacción psicológica entre el bebé y su madre, dando como resultado que haya elementos que no puedan expresarse en las imágenes.

Las imágenes, en este caso, amplían e interpretan el texto (Figura 80). Entre la primera y segunda página, crean una secuencia de imágenes en exteriores. Primero, en la izquierda, se representa una tienda de barrio, con un grupo añadido de personajes que no están en el texto (dos hombres en la puerta de la tienda). Sus ropas informan de su pertenencia social y sugieren que hace frío. Al mismo tiempo, se escenifica el incidente cuando el bebé arrebató el perro a la anciana y las reacciones en cadena: el perro se vuelve hacia su dueña, la anciana agarra la correa de su mascota con las dos manos, la madre se dirige a su hijo mientras señala a la anciana y los dos hombres de la puerta observan sin intervenir (uno con los brazos cruzados y otro comiendo una salchicha).

A continuación, en la derecha (Figura 80), el bebé se acerca al espectador con un caballo enganchado a un carro, la señora del perro se aleja por el fondo de la imagen, mientras que la madre y uno de los hombres de la tienda se dan cuenta de la nueva situación. Ahora, el niño quiere un caballo y se lo ha quitado a alguien. Por si fuera poco, se repite el enfado del bebé por tercera vez, cuando está alimentado a un gato con las salchichas que ha sacado de la bolsa de comida de la madre y que seguramente haya comprado en la tienda de la primera imagen.



Bad Bodger badgers all day long,  
He drives his Mother scatty,  
And all because she won't agree  
To let him keep a puppy.  
Annoyed, he tried to snatch a dog  
From some short-sighted shopper.  
She smartly snatched it back again  
Though Bodger tried to stop her.



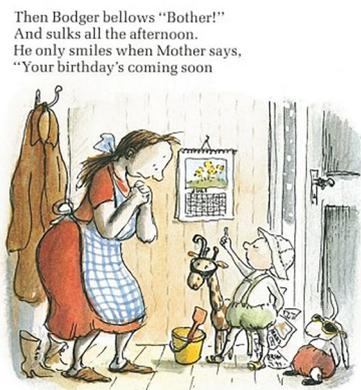
A hungry cat has noticed that a spicy saveloy  
Is enticing him to follow a most friendly sort of boy.

Bodger says, "Let's keep this pussy."  
Mum says, "No, there's no way that  
I'll agree to giving house-room  
To that tatty thieving cat."



Figura 80. *The Wild Baby's Dog* (Lindgren y Eriksson, 1986)

En las dos siguientes páginas se ha creado un fuerte cambio de escena y una elipsis temporal (Figura 81). Los personajes están en el interior de su vivienda. Ha pasado un tiempo indeterminado, a través del cristal de la puerta se ve que está cayendo una fuerte nevada, el bebé está sorprendentemente vestido con ropa de playa, rodeado de los accesorios del verano, y señalando con expresión implacable un almanaque que muestra el mes de julio. Con el texto se entiende que el plan de acción de la madre es convencer al niño para que espere hasta su cumpleaños para tener el perro que tanto anhela.



And if you're good, maybe you'll get  
A friendly dog to be your pet."

When Bodger asks how big he'll be,  
Mum answers aggravatingly,  
"Just wait my dear,  
Just wait and see."



Bodger thinks that waiting for a birthday always seems  
Like waiting for a hundred years, and every night he dreams  
About the words his Mother said.

Sleeps restlessly,  
falls out of bed  
Disturbing Scamp, old Hare and Ted  
Who all  
come  
tumbling  
after.

**Figura 81.** *The Wild Baby's Dog* (Lindgren y Eriksson, 1986)

Como resultado de las observaciones de la interacción entre el texto y la imagen, para Rhedin (1992) es evidente que el texto y la imagen se complementan, en una relación igualitaria imagen/texto. Una relación dialógica en la que el texto funciona como un incentivo para la imagen y la imagen como una base concreta para el texto. El texto y la imagen juntos pueden contar una historia y el resultado de la suma de los dos códigos es mayor que lo que cada uno de ellos por separado aporta a la obra:

I stället samverkar text och bild till en livlig narration på viss distans ifrån varandra till en högre nivå av ömsesidigt berättande, där summan av parternas medverkan, den konstnärliga syntesen, är större än de respektive representationssättens bidrag var för sig. (Rhedin, 1992: 92)

Ya para terminar, Rhedin (1992) se refiere a la categoría de “genuina bilderbokens” o de libros ilustrados auténticos, ejemplificados en *Where the Wild Things Are*. En este tipo de libros ilustrados, con textos de reducida extensión, es difícil imaginar que el relato se haya escrito en un primer momento y que después se haya ilustrado. Es probable que el proceso de construcción de la obra haya sido simultáneo, tanto en aquellos de autor único, donde texto e imágenes tienen la misma autoría, como en los de autoría compartida, en los que autor e ilustrador introducen su visión conjunta de la narración. En el auténtico libro ilustrado el texto y la imagen cooperan en una asociación necesaria y no pueden separarse; “[...] text och bild är inte tänkbara utan varandra; de är organiskt lika nödvändiga för narrationen” (Rhedin, 1992: 77).

En *Where the Wild Things Are*, hay una serie de elementos al servicio de la narración. Entre ellos (Rhedin, 1992) destaca la variedad en los formatos de las imágenes, las imágenes panorámicas a doble página, la reducción del espacio reservado al texto a favor de la concesión de mayor superficie a la imagen, las imágenes que cubren todo el espacio de las páginas sin texto alguno y, por último, el cambio gradual del tamaño y de la forma de las imágenes aumentando al ritmo que avanza el viaje del protagonista y disminuyendo cuando incia el regreso a casa (Figura 24, Figura 31, Figura 32, Figura 33 y Figura 34).

Los formatos de las imágenes se han convertido, junto con el texto, en parte de la historia y en un foco de atracción de la lectura, en consecuencia:

Medan de bilder som omges av marginaler eller breda ljusspalter kan uppfattas som begränsande och distanserande (som tavlor eller fönster), fungerar de utfallande bilderna som rumsöver- skridande, särskilt när text helt saknas på sidan. Bilderna flyter ut i betraktarens rum och bidrar till att denne kommer närmare och har svårare att undvika att bli indragen i bilden. (Rhedin, 1992: 98)

En cuanto a la relación entre el texto y la imagen en las diferentes páginas, existen otros dos rasgos que diferencian a los libros ilustrados auténticos de las categorías de textos ilustrados y libros ilustrados de texto expandido. A juicio de Rhedin (1992), uno, se refiere a la distribución del texto. En algunos casos, el conjunto de oraciones que forman un mismo párrafo de texto pasa por varias páginas antes de finalizar. Y, el otro, es que la acción se adelanta unas veces con la imagen y otras con el texto.

A todas estas características del auténtico libro ilustrado que evidencian que texto e imagen son inseparables, Rhedin (1992: 102) suma una más, como es, el propio diseño del libro que también aporta significado y lo convierte en un producto “trimedial”: “Sendaks bilderbok är alltså trimedial: inte bara textens och bildens samspel skapar narrationen även boken som objekt och detta objekts specifika utformning har en betydelsebärande funktion”. La totalidad del libro constituye el espacio para el diálogo entre texto e imagen. Por lo tanto, continúa explicando Rhedin (1992), no es una simple cuestión de coexistencia de texto e imagen como si fueran las dos caras de una moneda, también el medio se vuelve visible al igual que las cualidades de la moneda en su grosor, color y peso. En el auténtico libro ilustrado hay una relación triangular de imagen/texto/libro: “Jag ser det också som ett poetiskt-expressivt medium med en dialektiskt verkande och treställig relation mellan bild/text/bok” (Rhedin, 1992: 103).

#### 4.6. DE NUEVO EL “COMPOSITE TEXT”: DIVERSIDAD E IRONÍA (CONTRADICCIÓN). JANE DOONAN

Una década después del estudio de Schwarcz, Doonan (1993) describe brevemente el proceso que realiza cuando lee un libro con ilustraciones tratándolo como una unidad. Comienza, con una fase de acercamiento, en la que analiza el tamaño, el formato, el título, la ilustración de la cubierta, el autor y el ilustrador para continuar ojeando el libro, es decir, mirando superficialmente el texto y las imágenes con la intención de obtener una idea general de la obra. A continuación, Doonan realiza una lectura de las palabras y de las ilustraciones detenidamente para descubrir la relación que pudiera haber entre la imagen y el texto:

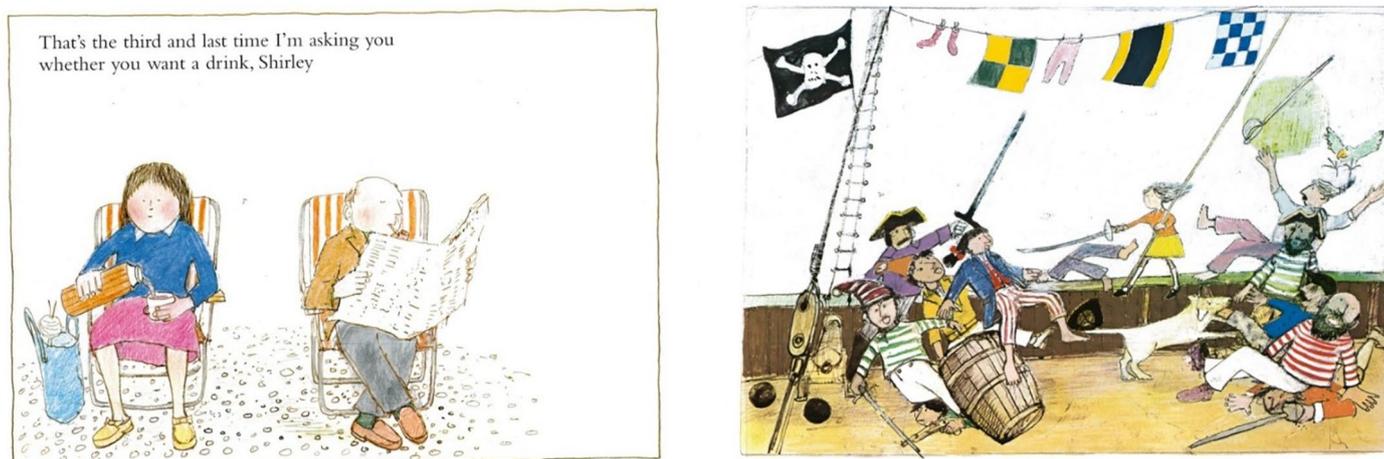
Picking up a picture book I am aware of its size and shape in my hands as I read the title, glance at the cover illustration, and note the names of the author and the artista. [...].

[...] I have a compelling curiosity to read on to find out what happens next, but this works against the pictures, which would have me stop and search. The immediate tension is resolved by skimming words and images to get a general idea of what the book is about and what I might make from it, but no more than that. Then I'll skim it all over again.

The third time through I read the words and look at the pictures much more slowly, to begin the process of discovering what relationship(s) they have. (Doonan, 1993: 18)

El lector puede encontrarse un gran rango de posibilidades, unas más obvias que otras, de relaciones entre el texto y la imagen; y es aquí donde Doonan indica (sin entrar en profundidades, casi a modo de enumeración) que las imágenes pueden dar detalles, ampliar, extender y complementar lo que dicen las palabras, o que pueden contradecir o desviarse de su mensaje. En este sentido, también destaca que, en algunos casos, las palabras y las imágenes se pueden contraponer desarrollando a la vez dos historias separadas, cuyo ejemplo encontramos en *Come Away from the Water, Shirley*, donde la historia de los personajes de Shirley, sus progenitores y un perro, que aparecen juntos en la primera página avanzando de cara al lector, se separa y no vuelve a unirse hasta la última página, donde la familia unida vuelve andando de espaldas. La yuxtaposición es evidente (Figura 82). En las páginas de la izquierda (con texto y con ilustraciones-dibujo) su madre y su padre permanecen sentados sus las tumbonas en la playa mientras su madre le va advirtiéndole de los posibles peligros, pero en las páginas de la derecha (sin texto y solamente con ilustraciones pictóricas) Shirley inicia con su imaginación una

aventura, en compañía del perro, adentrándose en mares desconocidos, donde se encuentra con piratas y tesoros enterrados. La relación texto-imagen está basada en la ironía: las palabras tienen un significado y las imágenes muestran algo totalmente diferente.



**Figura 82.** *Come Away from the Water, Shirley* (Burningham, 1977)

De la interacción de las dos fuentes de información, es decir, con lo que las palabras narran y con lo que las imágenes presentan, continúan Doonan (1993), emerge el concepto de “composite text” como resultado de la unión del trabajo de palabras e imágenes. Para Doonan (1993: 18) “The emotional tone of the composite text emerges from the interaction of the two sources of information -words that tell and pictures that show”.

En relación a este concepto, que ya definió Schwarcz (1982) con anterioridad, que determina cómo las imágenes y las palabras se influyen mutuamente para que el significado de lo verbal se entienda con la información de lo visual y viceversa, Doonan (1993: 83) aclara que el “composite text”, propiamente dicho, “[...] it exists nowhere but in the reader/ beholder's head”.

El concepto de “composite text” es desarrollado ampliamente por Doonan (1993) cuando explica que las investigaciones muestran que el lector, cuando se enfrenta a las páginas del libro, escanea primero la imagen, después lee el texto y a

continuación vuelve a leer la imagen para reinterpretarla con la información del texto. Las palabras ayudan a interpretar las imágenes y las imágenes a interpretar las palabras, aunque haya casos en los que las palabras digan una cosa y las imágenes muestren algo totalmente diferente debido a una relación texto-imagen basada en la ironía.

Leer imágenes y leer texto es una actividad complicada, aclara Doonan, en la misma línea que Schwarcz. El lector debe acomodar la velocidad de la lectura del texto a la velocidad de la lectura de las imágenes, que son diferentes. Al leer el texto el lector quiere averiguar lo que va a suceder, conducido por el empuje narrativo, pero las imágenes requieren parar, mirar, buscar y reflexionar. Las imágenes interrumpen la lectura lineal del texto a intervalos regulares como ocurre en *Come Away from the Water, Shirley*. En este álbum podrían leerse independientemente los dos relatos yuxtapuestos que se desarrollan en el mismo plano temporal: por un lado, un día cualquiera de playa de una familia y, por otro, una aventura de piratas (Zaparaín y González, 2010). Pero, la alternancia de una página con otra (de una historia con otra) interrumpe brevemente la lectura de cada una de ellas. En este mismo sentido, en algunas ocasiones el texto llega a desaparecer cuando la ilustración ocupa la totalidad del espacio como, por ejemplo, en *Where the Wild Things Are*.

Mientras que el lector obtiene la historia contada por el texto en cuestión de minutos, lo que el lector hace al leer los dos códigos (verbal y visual) es unirlos y crear un “composite text” de manera que no hay dos lectores que generen un “composite text” idéntico:

What each of us does in effect is to read the two texts, put them together, and create a composite text -one that exists in the maker's head only.

I explain that no two readers will make a composite text which is identical. That's exciting. And creative. (Doonan, 1993: 58)



## 5. EL MODELO DE MARIA NIKOLAJEVA Y CAROLE SCOTT DE RELACIÓN TEXTO-IMAGEN

Para Nikolajeva y Scott (2001) la clasificación que ofrece Rhedin (1992), incluso siendo un buen punto de partida para aproximarse al estudio de la interacción entre texto e imagen, es insuficiente para describir la diversidad de relaciones que se puede detectar en los libros con imágenes entre el código verbal y el código visual. Consideran que las categorías de “*expanderade textens bilderböcker*” y “*genuina bilderbokens*” (libros ilustrados de texto expandido y libros ilustrados auténticos, respectivamente) son algo artificiales debido a que la diferencia, entre una y otra, es muy sutil y subjetiva; aunque sí comparten el concepto de “*illustrerade textens*” o texto ilustrado, de la primera categoría:

While we can accept Rhedin's first category, the illustrated text (which also appears in the other scholars' classifications), her two other categories are somewhat artificial, for the difference is very subtle and obviously subjective, and no clear criteria are proposed by Rhedin once she has exemplified her two categories by means of two existing picturebooks. Further, though it is thought provoking, the classification is insufficient to describe the vast spectrum of interrelationship between word and picture that we find in picture books. (Nikolajeva y Scott, 2001: 7)

Por ello, elaboran, de una manera visual, una clasificación de los libros de acuerdo al grado de presencia y de relación entre uno y otro código (Tabla 5). Comienzan describiendo los dos extremos del espectro de las relaciones, es decir, la palabra y la imagen, como si se tratarán de dos polos opuestos, y, a partir de ellos, sitúan más cerca de uno o de otro las distintas variantes de libros con imágenes que distinguen (Nikolajeva y Scott, 2001; Silva-Díaz, 2005; Vásquez, 2014). De ese modo, ubican en un extremo la palabra, por lo tanto, los libros que únicamente tienen texto y, en el otro extremo, la imagen, así pues, los libro que únicamente tienen imágenes (unos y otros en su formato narrativo y no narrativo).

**Tabla 5***Clasificación de los libros de acuerdo al código*

| <b>PALABRA</b>  |   |
|---|---|
| Texto narrativo   | Texto no narrativo  |
| Texto narrativo con ilustraciones ocasionales   |   |
| Texto narrativo con al menos una ilustración en cada doble página (no dependiente de la imagen)   | Libro con imágenes (abecedario, poesía ilustrada, libro de información ilustrado) |
| <p>Álbum simétrico<br/>(dos narrativas redundantes)</p> <p>Álbum complementario<br/>(las palabras y las imágenes llenan los huecos mutuos)</p> <p>Álbum “expansivo” o “que resalta”<br/>(la narrativa visual sostiene la narrativa verbal)<br/>la narrativa verbal depende de la narrativa visual</p> <p>Álbum de contrapunto<br/>(dos narrativas que dependen una de otra)</p> <p>Álbum siléptico (con o sin palabras)<br/>(dos o más narrativas independientes unas de otras)</p> |   |
| Narrativa ilustrada con palabras (secuencial)   | Libro de exhibición con palabras (no narrativo, no secuencial)                    |
| Narrativa ilustrada sin palabras (secuencial)   |   |
| Álbum sin palabras  | Libro de exhibición (no narrativo, no secuencial)                                 |
| <b>IMAGEN</b>   |   |

Fuente: Nikolajeva y Scott (2001: 12); Silva-Díaz (2005: 35); Vásquez (2014: 336).

En el entorno de la palabra, esto es, en el extremo verbal, Nikolajeva y Scott (2001) clasifican los libros que mayoritariamente tienen texto, sean narrativos o no narrativos. En primer lugar, los libros que exclusivamente contienen textos narrativos, en ocasiones, pueden contener una o varias ilustraciones, convirtiéndose por ello en historias ilustradas. En estos libros, las imágenes están subordinadas a las palabras e incluso el mismo texto puede publicarse ilustrado por diferentes artistas que interpretan el texto, pero eso no cambia el relato; incluso, el texto puede llegar a leerse sin mirar las imágenes:

A verbal narrative may be illustrated by one or several pictures and thus becomes an *illustrated story*: the pictures are subordinated to the words. The same story may be illustrated by different artists, who may impart different interpretations to the text (often contrary to the original intention), but the story will remain basically the same and can still be read without looking at the pictures. (Nikolajeva y Scott, 2001: 8)

Como ejemplo, de este tipo de libros las autoras incluyen aquí cualquiera de las numerosas ediciones ilustradas de los cuentos de Perrault, de los hermanos Grimm o de Andersen. Y, podemos añadir, las recientes publicaciones de *Cuentos macabros* (Poe y Lacombe, 2018), *Blancanieves* (Grimm, Grimm y Lacombe, 2011), *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll y Lacombe, 2016), o *Bambi* (Salten y Lacombe, 2020), que siendo las tres primeras obras originales del siglo XIX y la tercera de comienzos del siglo XX, han sido maravillosamente ilustradas todas ellas por Benjamin Lacombe en el siglo XXI (Figura 83, Figura 84, Figura 85 y Figura 86). En estos libros ilustrados o cuentos ilustrados, el texto no depende de las ilustraciones para transmitir su mensaje esencial. A pesar de tener imágenes insertadas entre las páginas del texto, el peso de la narración recae en el texto; las imágenes, aunque se coloquen unas detrás de otras no llegan a crear una secuencia narrativa por sí mismas.



Figura 83. *Cuentos macabros* (Poe y Lacombe, 2018)

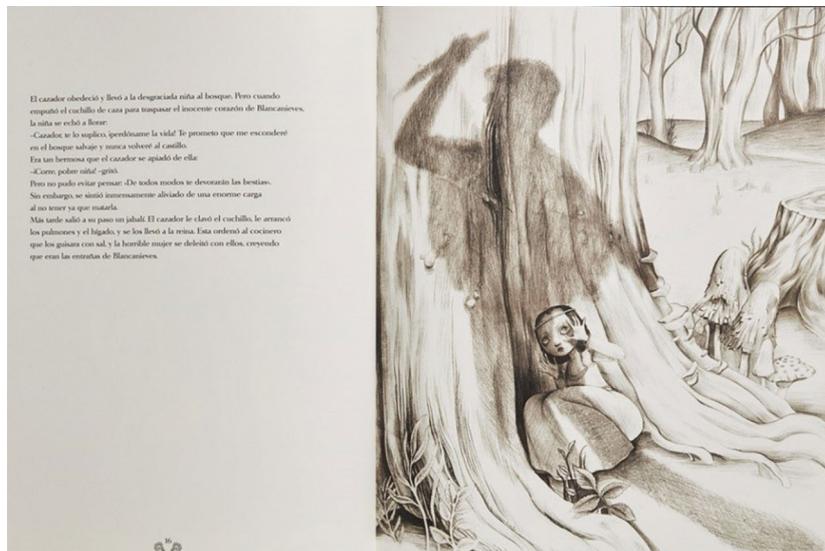


Figura 84. *Blancanieves* (Grimm, Grimm y Lacombe, 2011)

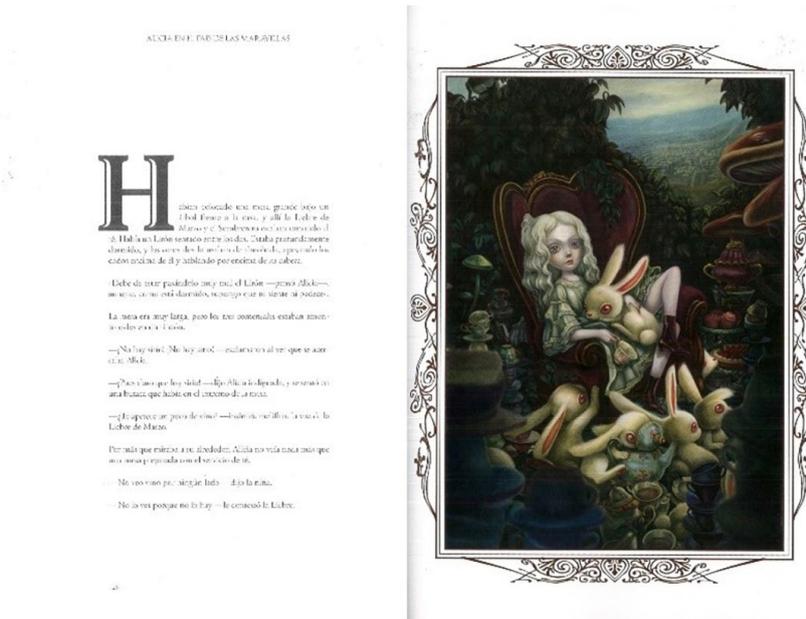
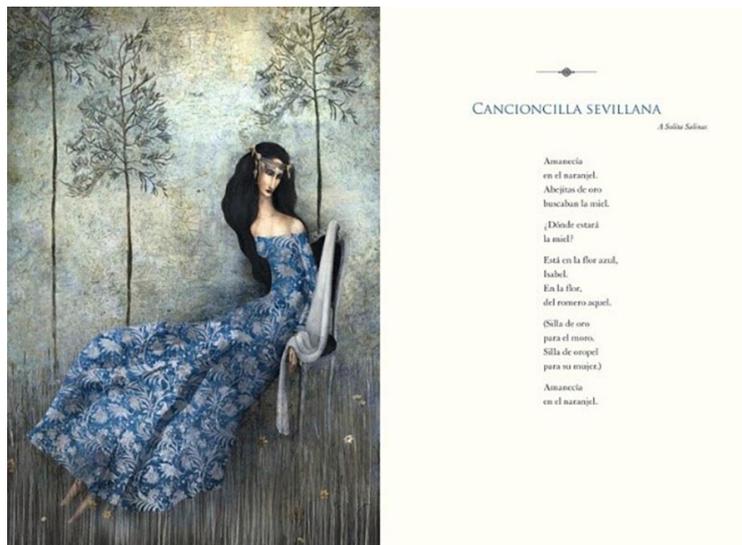


Figura 85. *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll y Lacombe, 2016)



Figura 86. *Bambi* (Saltén y Lacombe, 2020)

En segundo lugar, y de la misma manera que un cuento de hadas puede existir sin ilustraciones, estas dos autoras remarcan que también hay libros con textos no narrativos, como un poema (Figura 87), un abecedario (Figura 88) o un libro informativo, que pueden estar ilustrados con una o varias imágenes pero que logran existir por sí solos.



**Figura 87.** 12 poemas de Federico García Lorca (García Lorca y Pacheco, 2014)



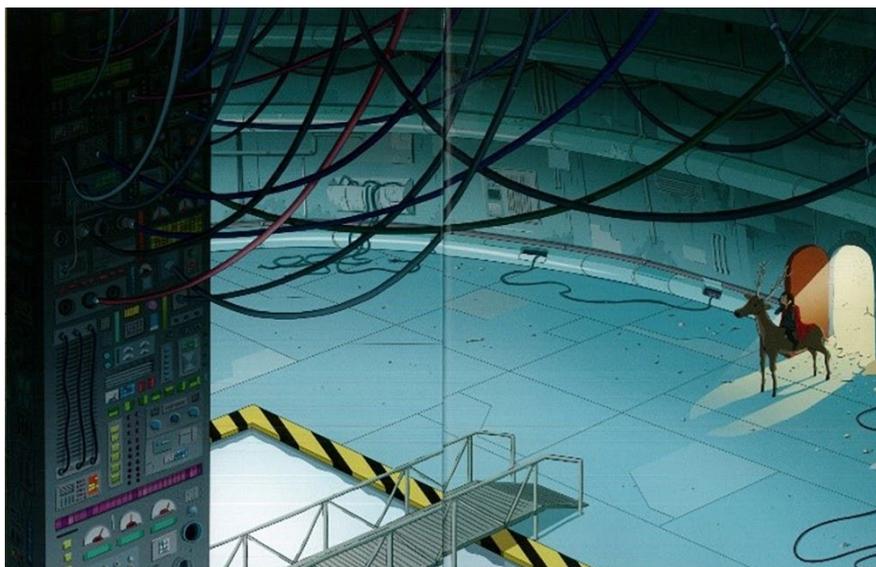
**Figura 88.** Juego de letras (Rubio y Villán, 2019a)

En el extremo opuesto, en el entorno de la imagen, están los libros que muestran un claro predominio de la imagen que pueden ser narrativos o no narrativos. En lo que se refiere a los primeros, se incluyen los libros que presentan una narrativa apoyada únicamente en imágenes secuenciales sin palabras y que exigen que “the reader/viewer verbalize the story” (Nikolajeva y Scott, 2001: 9). Como el caso, que incluimos aquí, de *OFF* (Salomó, 2019), un libro sin palabras sobre los riesgos de la energía nuclear que permite múltiples lecturas (Figura 89 y Figura 90).

Estos libros de imágenes sin texto (incluso con escasas y contadas palabras) pueden implicar diferentes niveles de complejidad según la cantidad y la naturaleza de las elipsis temporales entre las imágenes. Si la progresión narrativa de la secuencia de los acontecimientos es clara y hay pocas elipsis temporales podrán ser más fácilmente completados por el lector/espectador.



**Figura 89.** *OFF* (Salomó, 2019)



**Figura 90.** *OFF* (Salomó, 2019)

Por otro lado, en este entorno de la imagen, se cuenta también con los libros no narrativos, cuyo ejemplo son los libros de exhibición de imágenes no secuenciales, generalmente sin palabras, y que no tienen ningún tipo de narrativa. Son los libros para bebés que sirven para identificar objetos cotidianos (Figura 91). En el caso de que lleven alguna palabra, esta realiza la función de acompañamiento con una relación directa con la imagen (Figura 92). Cuando vemos la imagen de una mesa o de una silla (signo icónico) la palabra que se escribe es *mesa* o *silla* (signo convencional) en una correspondencia directa entre el texto visual y el texto verbal.



**Figura 91.** *Pequeños de casa* (Rubio y Miller, 2019)



**Figura 92.** *Frutas* (Rubio y Villán, 2019b)

En el centro de la clasificación de los dos polos, por lo tanto, entre la palabra y la imagen, Nikolajeva y Scott (2001) localizan los álbumes ilustrados con cinco variantes según sea la dinámica entre las palabras y las imágenes:

1. Álbumes simétricos: en ellos la interacción entre el texto y la imagen establece una relación de simetría porque los dos códigos narran la misma historia simultáneamente. Se trata, pues, de dos narrativas redundantes que repiten información de dos maneras comunicativas diferentes.
2. Álbumes complementarios: en la interacción los dos códigos se complementan el uno al otro; de manera que, o bien, la imagen complementa la información que ofrece el texto con información adicional o, bien, el texto complementa la información que da la imagen añadiendo información. Por lo tanto, las palabras y las imágenes llenan los huecos mutuamente; uno de los componentes ofrece información relevante y distinta a la proporcionada por el otro.
3. Álbumes expansivos o que resaltan: se trata de una relación entre el componente verbal y el componente visual en la que las palabras amplían el significado de las imágenes o las imágenes amplían el significado de las palabras. En este caso, se produce una pequeña modificación en la información que emite el texto o la imagen

porque aporta una información significativa que no está en el otro componente semiótico.

4. Álbumes de contrapunto: la relación entre el texto y la imagen está organizada de tal manera que el código verbal y el código visual ofrecen una narrativa paralela de la misma historia desde distintos puntos de vista, pero siempre, ofreciendo dos narrativas que dependen una de otra. En esta interacción de contrapunto, la palabra y la imagen, simultáneamente, relatan acontecimientos protagonizados por distintos personajes en los mismos escenarios y con información alternativa que se complementan y amplían, bien sea porque cuentan la historia desde una perspectiva diferente o porque la historia se presenta desde un punto de vista irónico.

5. Álbumes silépticos, de contradicción o de yuxtaposición: es un caso extremo y complejo de contrapunto que es tratado de manera especial por las propias autoras. En este tipo de libros, parece que las palabras y las ilustraciones se oponen unas a otras, de manera que producen un mensaje ambiguo que desafía al lector para que establezca la verdadera comprensión de lo que se le está mostrando. Aluden a la imaginación del lector ya que se le sitúa ante dos o más narrativas independientes unas de otras con muchas interpretaciones posibles (Silva-Díaz, 2005).

Es necesario recalcar que es muy difícil que estas categorías se presenten en un único álbum ilustrado en estado puro, siendo lo más habitual que a lo largo de las páginas de un mismo álbum se encuentren diferentes tipos de interacciones (Silva-Díaz, 2005). Y, además, Nikolajeva y Scott (2001) entienden que algunas de estas relaciones entre lo verbal y lo icónico se derivan del proceso de creación del libro. Con ello se refieren a que cuando en un álbum ilustrado un escritor crea el texto y, posteriormente, un editor busca un ilustrador para el mismo, el escritor no tiene ninguna opinión en la elección del ilustrador o en la selección de las soluciones artísticas que este decida emplear a la hora de crear las imágenes. En este sentido, añadimos que esta situación nos ha sido confirmada por varias autoras con las que hemos mantenido conversaciones sobre el proceso de creación de sus álbumes ilustrados; y el hecho de no poder controlar la selección ni el trabajo del ilustrador propicia que sus obras, que son interpretadas por distintos ilustradores cada vez que publican algo, no tengan un estilo visual reconocible. En cambio, esta

colaboración entre el texto y la imagen que las investigadoras llaman “imperfecta”, no es un problema cuando el álbum es creación de un único autor/ilustrador cuyo trabajo favorece el efecto final:

Sometimes this concept is the result of the way picturebooks are produced. While some picturebooks are created by notable teams, too many double-author picturebooks in the United States are created by a writer producing a text that is then sent by the writer's literary agent to a publisher, which then finds a suitable illustrator. The writer has no say in the choice of the illustrator or in the illustrator's choice of pictorial solutions. A picturebook text must therefore necessarily include all the details the writer regards as important, such as the setting, the appearance of the characters, and so on. This means that the text can be read and apprehended independently, and the final product is, in fact, not a picturebook, but an illustrated book.

This imperfect collaboration between verbal text and picture is, of course, not a concern with a single author/illustrator. Among the best picturebooks of all times and countries we find examples by Beatrix Potter, Elsa Beskow, Wanda Gág, Maurice Sendak, John Burningham, Anthony Browne, David McKee, or Sven Nordqvist. (Nikolajeva y Scott, 2001: 16)

## 5.1. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN DE SIMETRÍA, DE COMPLEMENTARIEDAD Y DE AMPLIACIÓN

Para ejemplificar a qué se refieren Nikolajeva y Scott (2001) cuando definen la relación de simetría, la relación de complementariedad y la relación expansiva o de ampliación, nos parecen muy oportunos algunos de los ejemplos identificados de estas interacciones entre lo verbal y lo visual por Moya Guijarro y Pinar Sanz (2007) en *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995). En este álbum en el que el autor y la ilustradora son dos creadores diferentes y que tienen la intención de comunicar al lector la dificultad de medir el sentimiento del amor a través de la historia de dos liebres, una grande y otra pequeña, que se esfuerzan por expresar quién de las dos quiere más a la otra, conviven diferentes tipos de interacciones.

La primera página de *Adivina cuánto te quiero* es un ejemplo de relación de simetría entre el verbo y la imagen. Se trata de una página simple, con una imagen de las dos liebres y, debajo, el texto siguiente: “*Era la hora de dormir. La liebre pequeña color de avellana se agarraba fuertemente a las orejas de la gran liebre color avellana.*” (Figura 93). El mensaje textual no es más rico en contenido que el mensaje visual y ambos códigos narran lo mismo, lo escrito está reflejado visualmente. En el texto se lee que “*Era la hora de dormir*” y la ilustración muestra una cama hecha de hierba para dormir; las dos liebres que son los personajes de la narración “*liebre pequeña color de avellana*” y “*gran liebre color de avellana*”

están materializadas en la ilustración, y, por último, el hecho de que la liebre pequeña “se agarraba fuertemente a las orejas de la gran liebre” también se ha reflejado visualmente ya que la liebre pequeña está encima del cuello de la liebre madre agarrada a sus orejas.

Otro ejemplo de simetría entre lo verbal y lo icónico vuelve a verse al final del álbum, en una doble página, con el texto y una pequeña ilustración a la izquierda y con una gran ilustración sin texto a la derecha (Figura 94). Las palabras dicen que: “*La gran liebre color de avellana acostó a la liebre pequeña en una cama de hojas. Se quedó a su lado y le dio un beso de buenas noches*”. Las imágenes reproducen con exactitud el contenido del texto. A la izquierda, la imagen representa a la liebre grande en el momento de acostar en una cama de hierba a la liebre pequeña, mientras que en la imagen de la derecha se ve a la liebre grande junto a la pequeña dándole un beso.



**Figura 93.** *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)



**Figura 94.** *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)

En otra doble página se identifica la relación de complementariedad (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007). Es el caso de la página en la que se lee: “*La gran liebre color de avellana tenía los brazos aún más largos: «Pues yo te quiero así», le respondió. «¡Umm ..., cuánto!»*, pensó la liebre pequeña” (Figura 95). Aquí, los dos códigos se complementan el uno al otro. En la imagen están las dos liebres, una a cada lado de la doble página, pero de la imagen hay cosas que no se pueden deducir. Por ejemplo, al prestar atención a la imagen no se puede confirmar que la liebre pequeña esté pensando, se le ve apoyada en un tocón de un árbol desde donde observa a su madre. Es el texto el que proporciona la información de que está pensando y de lo que piensa. Por otro lado, la liebre grande con los brazos abiertos tiene la boca cerrada pero el texto explica que responde, que habla. En consecuencia, en este caso, los procesos de carácter mental como pensar, desear, tener una idea o hablar no se ven reflejados en la composición visual, son significados típicamente transmitidos por la palabra. Por lo tanto, la palabra complementa a la imagen con información adicional.



**Figura 95.** *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)

Avanzando en la lectura, en otra doble página de *Adivina cuánto te quiero* queda patente la interacción texto e imagen en una relación de expansión o de ampliación (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007). La imagen ocupa toda la longitud de la doble página, pero no toda la anchura, de modo que el texto que verbaliza cada una de las liebres está debajo de ellas (Figura 96).

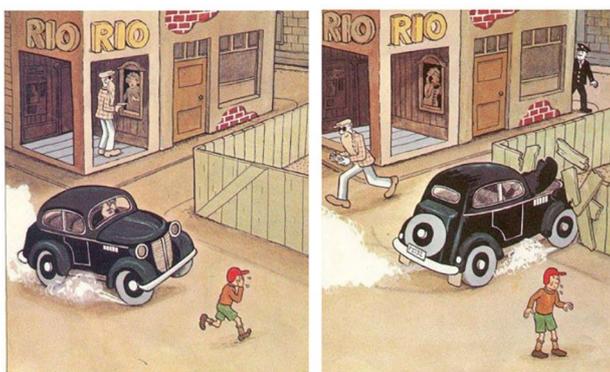


**Figura 96.** *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)

Las dos liebres no mantienen contacto visual entre ellas y sus miradas se fijan en los elementos del paisaje que, por sus posiciones diferentes, desde la izquierda o la derecha de la página, alcanzan a ver con dimensiones visuales diferentes en distancia: «*¡Te quiero de aquí hasta el final de aquel camino, hasta aquel río a lo lejos!*», gritó la pequeña liebre. «*¡Yo te quiero más allá del río y de las lejanas colinas!*», dijo la liebre grande». No solo la liebre grande mide su amor viendo más allá de lo que ve la liebre pequeña; a su vez, la autora de la imagen incluye entidades que no han sido referidas por el autor del texto. En la componente visual están el camino y el río que menciona la liebre pequeña y también se ven las colinas que cita la liebre grande; pero, se ha ampliado la información con casas, árboles y arbustos que forman el paisaje sin que haya constancia de ellos en el texto.

Otro ejemplo de la interacción de ampliación entre el texto y la imagen (Nikolajeva y Scott, 2001) se encuentra en *The Tale of the Red Apple* [Historia de una manzana roja] (Löf, 1974). En este álbum ilustrado, de un solo autor/ilustrador, la historia está duplicada por las palabras en una relación de simetría, excepto en algunas páginas en las que se ha incluido en la ilustración la figura de un villano que no es mencionado por el texto (Figura 97). Las imágenes expanden el contenido de las palabras (Nikolajeva y Scott, 2001) al relatar acciones, como el robo y la huida del bandido, que no son expuestas por el narrador del texto, pero sí por las ilustraciones.

Iba tan despistado que cruzó la calle sin mirar a su alrededor.  
El director de la escuela, que estrenaba coche, tuvo que frenar bruscamente.



El coche, al frenar, perdió la dirección y fue a chocar precisamente contra la valla del jardín del frutero.

**Figura 97.** *Historia de una manzana roja* (Löf, 1975)

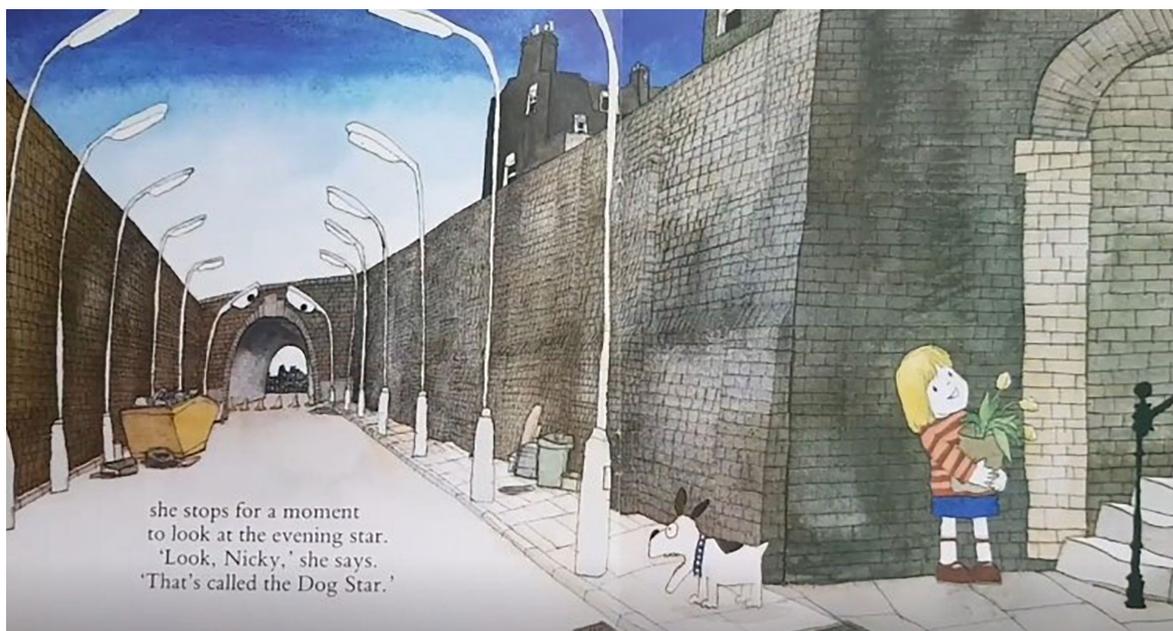
## 5.2. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN DE CONTRAPUNTO

Por lo que se refiere al concepto de álbumes ilustrados de contrapunto, Nikolajeva y Scott (2001) sostienen su definición a partir de numerosos ejemplos, algunos de los cuales ya fueron puestos de relieve por otros autores, como Schwarcz (1982), Golden (1990) y Doonan (1993), al citar a *Rosie's Walk*, a *Come Away from the Water, Shirley* y a *Time to get out of the bath, Shirley*, como modelos de álbumes ilustrados en los que las palabras y las imágenes se contraponen desarrollando a la vez dos historias en paralelo pero dependiente una de la otra.

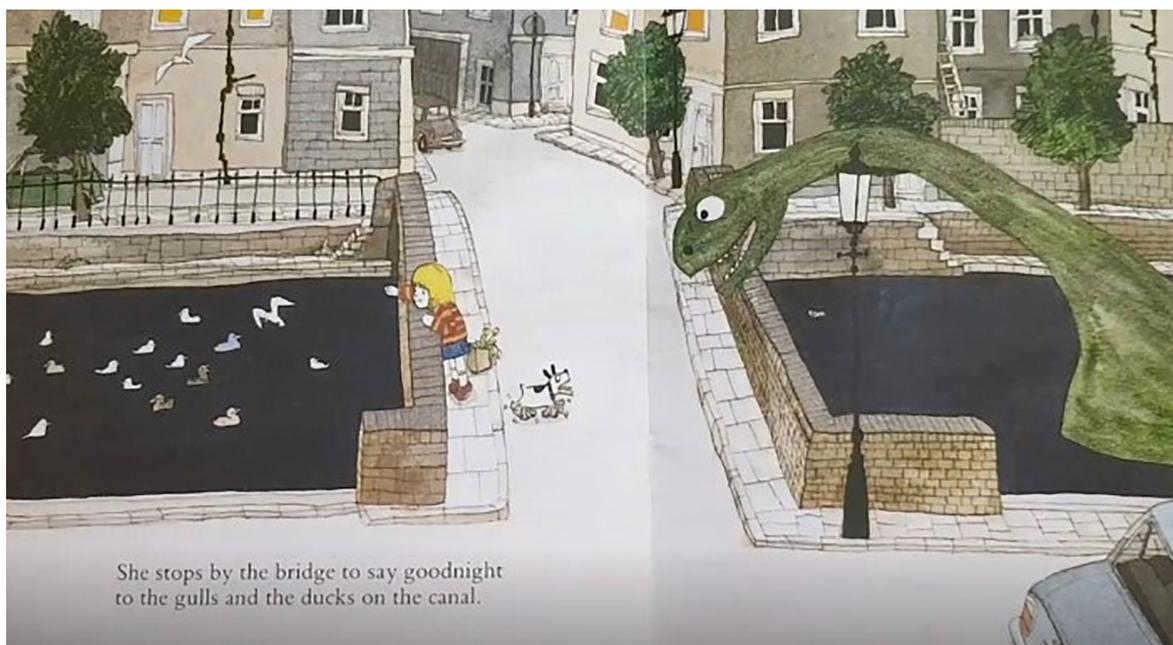
Para Nikolajeva y Scott (2001: 18) se trata de álbumes ilustrados en los que “Words and pictures actually tell two different stories, from two different points of view” y extienden la lista de ejemplos con álbumes que van más allá de la relación de ampliación en algunas páginas descrita en *The Tale of the Red Apple*. Así, destacan las técnicas narrativas de contrapunto de *Lily Takes A Walk* [Lily da un paseo] (Kitamura, 1987), *I Hate My Teddy Bear* [Odio a mi osito de peluche] (McKee, 1982), *Princess Smartypants* [La Princesa Listilla] (Cole, 1986) y *The Trouble With Mum* [Lo malo de mamá] (Cole, 1983). Estos álbumes ilustrados combinan las palabras y las imágenes de tal manera que son capaces de mostrar cosas distintas que ocurren al mismo tiempo (Lewis, 2001).

En el primer ejemplo, *Lily Takes A Walk*, a partir de un hecho cotidiano, como el tranquilo paseo de una niña, Lily, con su perro, Nick, se plantean a la vez dos narrativas que dependen una de otra. La niña y el perro pasean juntos, por lo que parece un barrio seguro y tranquilo, pero la sensación para cada uno de ellos será diferente. La historia verbal es casi tan poco interesante y sin incidentes como la que se escribe en su precedente de *Rosie's Walk*, pero, en este caso, el autor presenta dos historias paralelas, por un lado, la percepción que la niña tiene durante el paseo y que es narrada por las palabras y, por otro, la visión que del mismo paseo va teniendo el perro y que es narrada por las ilustraciones. Lily y Nick viven dos realidades diferentes en el mismo espacio y tiempo (Figura 98 y Figura 99). El texto está escrito desde el punto de vista de Lily. Ella verbaliza que nunca se asusta porque su perro está con ella y hace las compras para su madre, se detiene en la calle para contemplar las estrellas de la tarde, saluda a una vecina, se para en un puente para observar a los patos de un canal y vuelve segura y contenta a su casa.

Pero, para su perro Nick el paseo es muy diferente; en las ilustraciones se ve que el perro es muy asustadizo y que siente mucho miedo porque advierte la presencia de seres horribles como una serpiente alrededor del tronco de un árbol, un buzón abierto con afilados dientes y una espantosa lengua roja, un túnel y dos farolas que parecen una enorme boca abierta con los dientes que son los conos de la calzada, la luna y el reloj de la torre construyendo un par de ojos enormes, un gigante que surge de un cartel publicitario, un dinosaurio que estira su largo cuello desde un canal al otro lado del puente y, finalmente, un cubo de basura lleno de criaturas terribles. Todo el álbum es un conjunto de dobles páginas que le sirven al autor para situar a los dos personajes mirando siempre en dirección opuesta, razón por la que Lily pasea felizmente sin percatarse de los terribles peligros que la rodean mientras que Nick los percibe todos. Este recurso facilita el contrapunto y el contraste; cada personaje tiene un punto de vista diferente, que impide ver a uno lo que el otro ve.



**Figura 98.** *Lily Takes A Walk* (Kitamura, 1987)

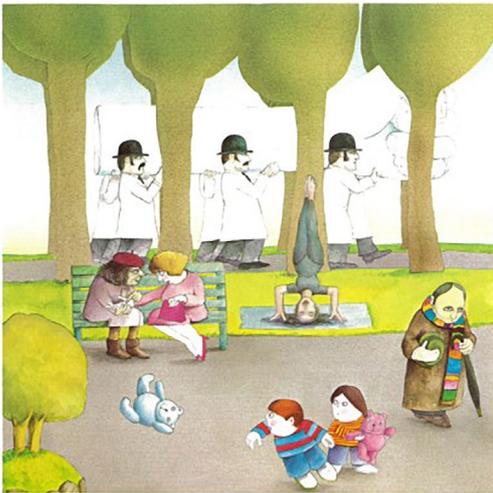


**Figura 99.** *Lily Takes A Walk* (Kitamura, 1987)

El álbum ilustrado *I Hate My Teddy Bear* es otro ejemplo de álbum de contrapunto. En esta ocasión, los dos personajes centrales, Brenda y John, son enviados por sus madres a jugar a la calle con sus ositos de peluche; la niña con su osito rosa y el niño con su osito azul, y ambos inician una discusión sobre cuál de los dos ositos es el mejor. La narrativa verbal ofrece al lector el diálogo que mantienen la niña y el niño desde casa de Juan al parque y de vuelta a su casa, y finaliza con la conversación que sostienen los propios ositos (Figura 100); pero las imágenes son las que dan al espectador la información de todo aquello que está sucediendo alrededor de los protagonistas y que les es ajeno. Brenda y John no se dan cuenta de todo lo demás que está sucediendo en el libro. La narrativa visual amplía el campo de visión y permite conocer otras historias paralelas como la que la madre de Brenda le está contando a la madre de John con varias cartas y una fotografía de un hombre, o como las historias de una mujer con una bobina de hilo o de otra mujer que pierde un guante. Los niños también ignoran, pero el lector/espectador no, la concurrencia de las gentes que transitan por el espacio urbano, de tal manera que pasan por alto a las personas que están esperando a sus citas, a las mujeres chismosas, a los viajeros extrañamente vestidos, a un timador y a una carterista, a la variedad de parejas y a las numerosas personas que apuntan a algo o miran hacia arriba como si indicaran que hay alguna actividad fuera del ángulo de visión

que ofrece el autor. Por supuesto que tampoco prestan atención a las manos y pies gigantes de mármol y otros materiales, que están siendo transportados por diferentes personajes masculinos a lo largo de varias páginas, y que finalmente forman parte de una exposición escultórica al aire libre (Figura 101). En resumen, varias historias en paralelo, esto es, una historia verbal sencilla y otra historia visual más compleja y rica en matices. O, en palabras de Nikolajeva y Scott (2001: 19) “The book is deliberately drawing our attention to the fact that the visual story is not only different, but considerably richer than the simple story the words are telling”.

–Odio a mi oso de peluche –dice Juan.



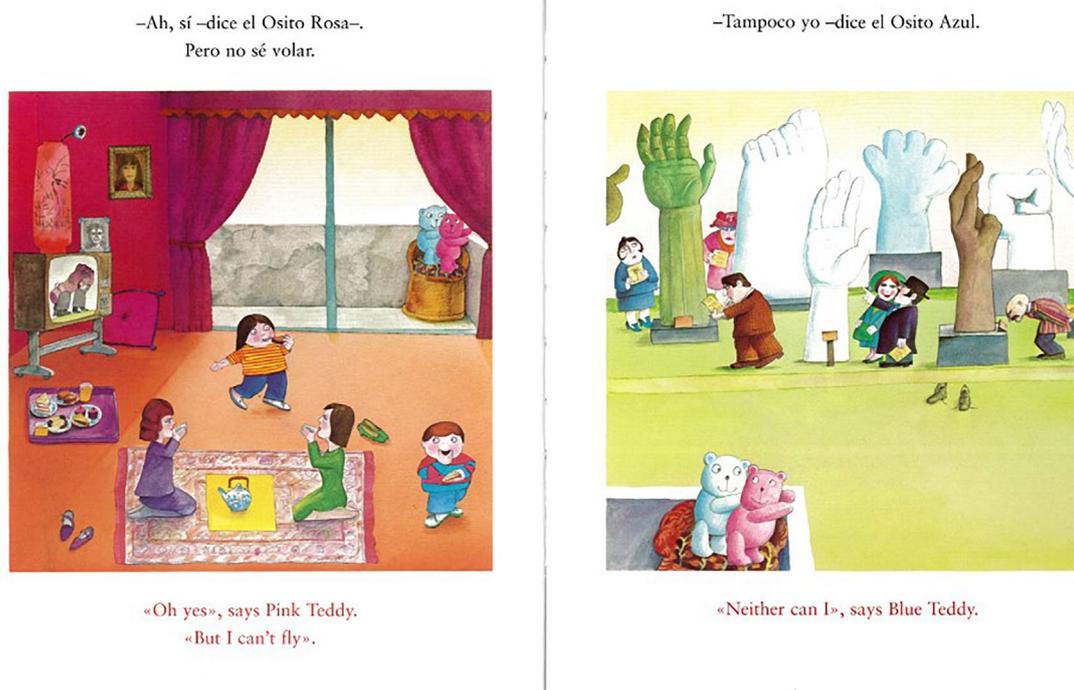
«I hate my teddy bear», says John.

–Odio a mi oso de peluche –dice Brenda.



«I hate my teddy bear», says Brenda.

**Figura 100.** *Odio a mi osito de peluche* (McKee, 2006a)



**Figura 101.** *Odio a mi osito de peluche* (McKee, 2006a)

Otro interesante ejemplo de álbum ilustrado de contrapunto es, para Nikolajeva y Scott (2001), *Princess Smartypants*, como modelo de caso en el que la relación texto-imagen presenta el contrapunto contando la historia desde un punto de vista irónico y no desde una perspectiva diferente. El hilo argumental que se desarrolla tiene como protagonista a una princesa que no tiene interés en casarse y que, para evitarlo, anuncia que se casará con el pretendiente que consiga superar la prueba que le encomiende.

El álbum comienza con un texto que asegura que “*La Princesa Listilla no se quería casar. Vivía muy bien soltera*”. En la imagen que acompaña a este texto se muestra a la princesa tumbada boca abajo en el suelo delante del televisor y rodeada de sus macotas, entre las que están dos pequeños dragones. La princesa, en un ambiente relajado, está comiendo bombones de una caja; a su alrededor, hay ropa sucia, vajilla tirada, restos de comida (cáscara de plátano, tronchos de manzana), una lata de refresco y un envoltorio de una chocolatina. Su caballo, en la misma posición que ella, está tumbado cómodamente en el sofá. Aparentemente, esta es la materialización visual del significado de la alegría de estar soltera y de poder decidir

por ella misma (Figura 102). En la siguiente página, el código verbal asegura que “*Era tan bonita y tenía tanto dinero, que todos los príncipes querían casarse con ella*” y su significado es ampliado con la ilustración en la que la princesa está pintándose las uñas sentada en el trono de oro (en referencia a la belleza y al dinero) frente a tres figuras masculinas con uniforme militar que sonríen (como representación de todos los príncipes).



**Figura 102.** *La Princesa Listilla* (Cole, 1990)

La princesa propone a todos sus pretendientes pruebas inimaginables que son descritas por las palabras: “... *que detuviera a las babosas que se comían las flores del jardín*”, “... *que diera de comer a sus animalitos*”, “... *un maratón de baile sobre patines*”, “... *atravesar el país en su moto de cross*”, “... *que la rescatara de la torre*”, ir “... *al bosque real a cortar leña*”, “... *que amaestrara a su poni*”, “... *que acompañara a su madre, la Reina, de compras*” y “... *que recuperara el anillo mágico del estanque de los pececillos de colores*”. Al mismo tiempo, las imágenes muestran las causas que han impedido a los pretendientes cumplir con éxito las tareas: la babosa es gigante, sus mascotas son dragones feroces, la torre es de cristal, el bosque está encantado, el estanque está habitado por un enorme tiburón. En cada caso, las palabras anteceden a la imagen y las imágenes son el resultado de lo que dicen las palabras y las amplían. Cuando llega el último pretendiente, las palabras solo dicen que realizó cada una de las tareas, mientras que son las

imágenes las que muestran exactamente cómo lo hizo, empleando mucho humor y creatividad (Figura 103).



**Figura 103.** *La Princesa Listilla* (Cole, 1990)

En algunas imágenes de las pruebas que va superando el último pretendiente, se ve a la princesa descontenta por ello porque en realidad no quiere casarse. Al fin, ella le da un beso mágico, el príncipe se convierte en sapo y huye del castillo. La princesa se ha deshecho del vencedor y del marido que no quiere tener. Acorde con ello, se cierra el álbum con la frase de “... *vivió feliz por siempre jamás*”. Una vez más, las imágenes expanden el significado de las palabras. La princesa está tumbada en bikini, en una hamaca, con sombrilla y, como al principio, rodeada de sus mascotas (Figura 104). A lo largo de todo el álbum, el humor y la ironía de la narrativa se sostiene en las ilustraciones y entre los dos códigos se produce el efecto deseado:

Thus while the story the pictures tell is not radically different from the one told by words, much of the humor and irony of the narrative would be gone if the pictures were withdrawn. The feminist content of the book may perhaps be conveyed by the verbal narrative alone, but its aesthetic whole would be destroyed. The complete narrative is definitely dependent on the pictures to produce the desired effect. (Nikolajeva y Scott, 2001: 20)



**Figura 104.** *La Princesa Listilla* (Cole, 1990)

Por último, Nikolajeva y Scott (2001) detallan el patrón de los álbumes ilustrados de contrapunto con *The Trouble With Mum*. En un ejemplo más de cómo se deja a las imágenes el mayor peso de la narración. El protagonista que cuenta la historia parece estar totalmente ajeno a la peculiar naturaleza de su madre o que evita deliberadamente mencionar detalles reveladores. Su madre se comporta como el resto de las madres, acompaña a su hijo a la escuela o prepara la merienda para los amigos; pero es un tanto peculiar. Es una bruja y eso le dificulta la relación con las otras familias.

El libro comienza cuando el hijo dice que: “*Lo malo de Mamá son los sombreros que se pone ...*”. Si solo se contara con el texto se podría pensar que la madre es un poco extravagante con la ropa y los complementos que se pone, pero la imagen, sin embargo, revela algo que va más allá de las palabras. Expande su significado porque el sombrero de la madre es especialmente singular (Figura 105). Ni más ni menos, es un sombrero negro, cónico, de copa alta y ala ancha, con un cinturón alrededor de la base, es decir, es un capotain, un sombrero de bruja.



**Figura 105.** *Lo malo de mamá* (Cole, 1988)

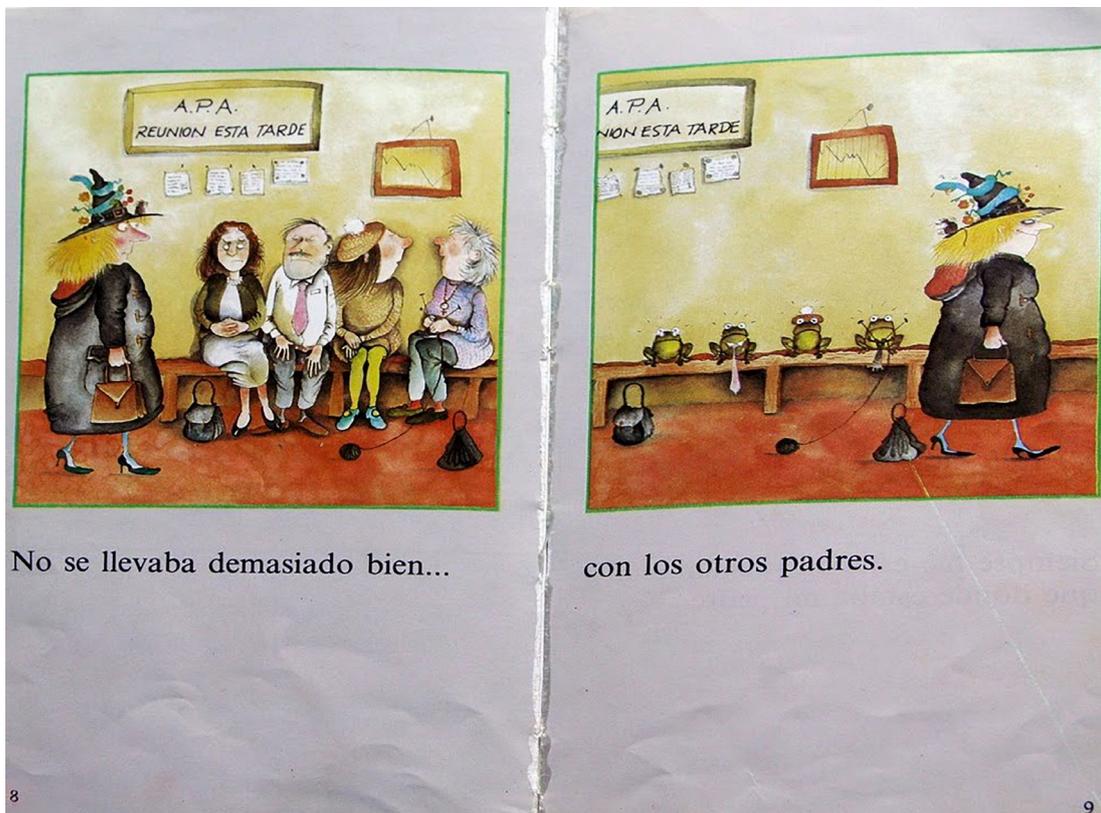
El hijo no verbaliza con el texto que su madre sea una bruja y en la misma tónica continúa en la página siguiente. El narrador explica brevemente que el resto de los niños se asombran cuando su madre lo lleva por primera vez a su nuevo colegio (Figura 106): “*Al principio, los chicos me miraban de un modo raro cuando ella me llevaba a mi nueva escuela ...*”. Es lógico, la imagen muestra a varias familias que acompañan a sus hijos al colegio, andando o en bicicleta, y a los protagonistas volando juntos montados en una escoba.



**Figura 106.** *Lo malo de mamá* (Cole, 1988)

A partir de aquí, no hay duda sobre la verdadera personalidad de la madre, sin embargo, a lo largo de toda la historia el código verbal mantiene la ambigüedad.

Otro ejemplo más es el texto de las dos páginas siguientes: “No se llevaba demasiado bien ... con los otros padres” (Figura 107). Lo aclaran y amplían las imágenes. En la primera, la madre pasa delante de un grupo de cuatro padres que desde un banco la observan con mirada de enfado, mientras que, en la segunda, cuando la madre les ha sobrepasado, se ve sentadas en el mismo banco a un grupo de cuatro ranas: una junto a un bolso, una con corbata, otra con boina y una más tejiendo como si nada hubiera ocurrido.



**Figura 107.** *Lo malo de mamá* (Cole, 1988)

El tono general de la historia crea una irónica interacción de contrapunto entre el texto y las imágenes humorísticas e imprevisibles. A pesar de que las familias definitivamente desaprueban a la madre del narrador, sin embargo, los niños de la escuela disfrutaban del castillo de brujas, de la comida encantada y de las mascotas, que son un cuervo enorme, un dragón y una araña, solo representadas visualmente pero que no están incluidas en el texto.

### **5.3. INTERACCIÓN TEXTO-IMAGEN EN ÁLBUMES SILÉPTICOS, DE CONTRADICCIÓN O DE YUXTAPOSICIÓN**

Un caso extremo de relación entre los signos convencionales y los signos icónicos es el de la interacción contradictoria, en la que la ambigüedad del mensaje, apoyado o no en palabras, plantea al lector/espectador dos o más historias aparentemente independientes, opuestas, dispares y que admiten varias interpretaciones. Para Nikolajeva y Scott (2001: 24) este tipo de álbumes ilustrados son especialmente estimulantes “[...] because they elicit many possible interpretations and involve the reader's imagination. They do this in a wide variety of ways”.

Nikolajeva y Scott (2001) incluyen en esta categoría los álbumes a los que llaman silépticos, de contradicción o de yuxtaposición para los que llegan a establecer hasta ocho tipos de variantes según sea el contrapunto en el destinatario, contrapunto en estilo, contrapunto en género o modalidad, contrapunto por yuxtaposición, contrapunto en la perspectiva narrativa, contrapunto en la caracterización del personaje, contrapunto metaficcional y contrapunto en el espacio y el tiempo.

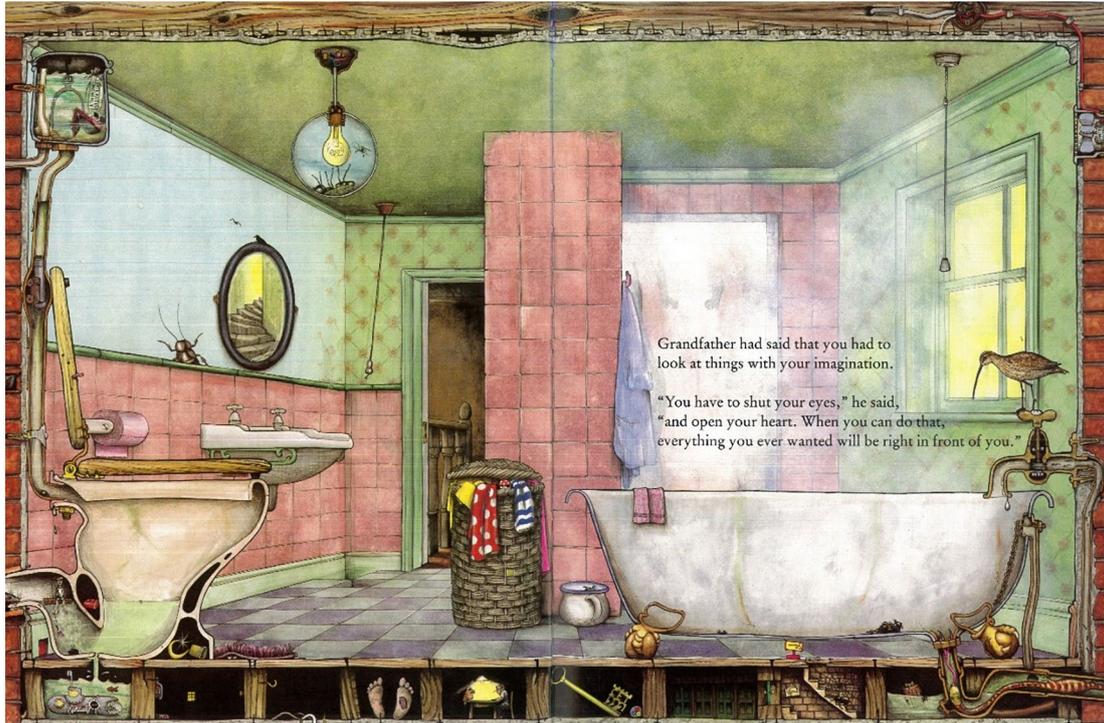
Un ejemplo de álbum ilustrado de contrapunto en el destinatario, para Nikolajeva y Scott (2001), es el álbum *Looking for Atlantis* [Buscando la Atlántida] (Thompson, 1993). En este caso, el relato está dirigido a una audiencia dual, es decir, a un doble destinatario que puede tratarse de un lector infantil emergente o inexperto o de lector adulto experimentado, pero siempre con el objetivo de comunicarse con ambos a diferentes niveles. Los vacíos textuales y visuales que el autor ha dejado deliberadamente serán rellenados de manera diferente en función de cuál sea la competencia lectora que tenga uno u otro lector/espectador. El lector adulto

experimentado podrá decodificar el texto leyendo de forma tradicional de izquierda a derecha llevado por el desarrollo temporal del relato. Pero, en cambio, el lector infantil emergente o inexperto decodificará las numerosas miniescenas que contienen las ilustraciones. Las diferencias entre el lector experimentado y el inexperto es el objeto de análisis del trabajo de estas autoras:

In our approach, we are not concerned about pedagogical or cognitive aspects of picturebooks, that is, in questioning whether young readers understand different textual or pictorial codes, of whether certain books can be used for educational purposes. However, we are interested in the way picturebook creates handle the dilemma of the dual addressee in picturebooks, and in the possible differences between the sophisticated and unsophisticated implied reader. (Nikolajeva y Scott, 2001: 24)

En *Looking for Atlantis* el abuelo llega del mar a casa por última vez y su nieto comienza a buscar el extraordinario tesoro que se esconde en el viejo cofre de madera del marinero. Hay monedas de oro, diamantes y estrellas de plata, pero el niño está buscando algo aún más grande. Antes de morir, el abuelo hace una promesa: su nieto encontrará la Atlántida, si aprende a buscarla.

La complejidad de los elementos narrativos visuales frente a la simplicidad de la narrativa verbal anuncia la presencia de un doble destinatario. Mientras que, en el texto, el niño cuenta la historia de la muerte de su abuelo y el mensaje que le dejó: *“Atlantis is right here, all around you”, “You have to learn how to look for it” (Atlantis está justo aquí, a tu alrededor, Tienes que aprender a buscarla), “You have to shut your eyes”, “and open your heart. When you can do that everything you ever wanted Will be right in front of you.” (Tienes que cerrar los ojos, y abrir tu corazón. Cuando puedas hacer eso, todo lo que siempre quisiste estará justo frente a ti)*, y relata su búsqueda continua y al principio infructuosa, las multifacéticas ilustraciones con la técnica de la sección transversal revelan al lector el mundo oculto debajo de las tablas del piso, dentro de la silla o dentro de la tubería que es invisible para el niño (Figura 108). Así, la perspectiva narrativa, presentada al lector a través del iconotexto, es más rica, más avanzada y lo involucra activamente en el desarrollo de las habilidades de visión del niño.



**Figura 108.** *Looking for Atlantis* (Thompson, 1993)

El cofre del abuelo representado a doble página (Figura 109) desafía a la imaginación de los lectores. Al lector menos experimentado le ofrece la posibilidad de reírse con las imágenes de un orinal con un mástil y una vela, con una navaja suiza con las hojas abiertas y herramientas anómalas como un pincel y un hongo, con el descubrimiento de una diminuta mano que sobresale de un cuaderno cerrado porque alguien debe estar atrapado en su interior o con los cajones que contienen “perlas”, “rubíes”, “diamantes” y “esmeraldas”. En cambio, al lector experto le ofrece una dimensión adicional con una serie de bromas textuales con los juegos de palabras de las etiquetas que están sobre esos objetos. La navaja suiza está etiquetada como “navaja de la marina suiza” en consonancia con el tema marinerío del libro, el orinal se considera adecuado para “navegar por los mares de China” y se muestran píldoras anticongestivos junto con otras para el mareo o problemas hepáticos.



Para ejemplificar esta variante, incluimos un álbum ilustrado aparentemente sencillo de contrapunto en estilo *Our Cat Flossie* [Nuestra gata Flossie] (Brown, 1986). Las actividades cotidianas y divertidas de la gata Flossie sirven para introducir un sutil sentido de la ironía con significados contradictorios entre el texto y la ilustración a lo largo de todo el relato. En los signos convencionales leemos que Flossie siempre insiste en ayudar a tejer y en hacer las camas, mientras que los signos icónicos dejan ver que sus travesuras no son tan útiles como ayuda (Figura 110).



**Figura 110.** *Our Cat Flossie* (Brown, 1986)

El contrapunto en género o modalidad es la tercera variante de contradicción en el listado de Nikolajeva y Scott (2001) donde lo más frecuente es que las ilustraciones sugieran un mundo fantástico y las palabras un mundo real. La tensión entre lo icónico y lo verbal se traduce en una interpretación subjetiva de los signos icónicos enfrentada a otra objetiva de los signos convencionales:

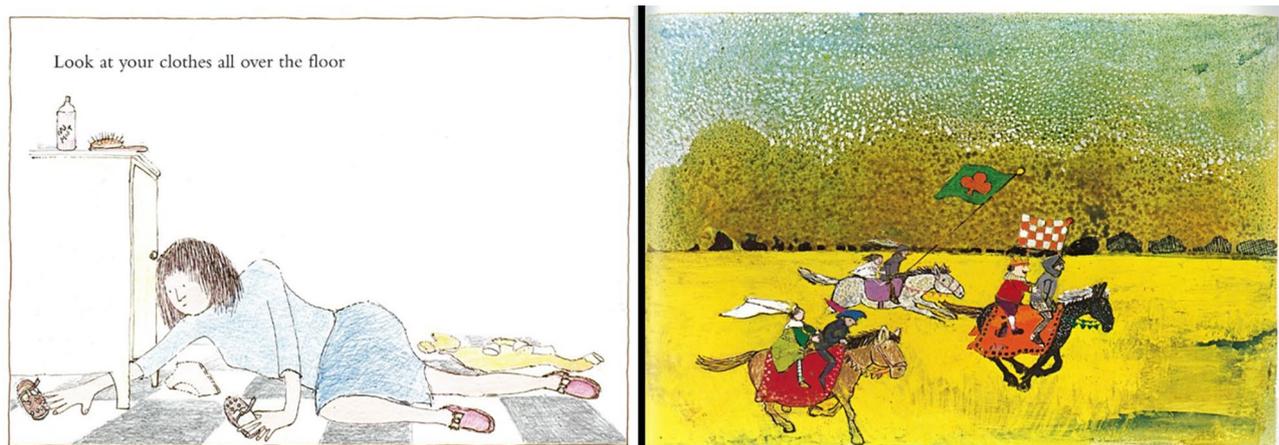
Words may be "realistic" while images suggest fantasy. In most fantasy picturebooks, there is a tension between the "objective" and "subjective" narrative expressed by words and pictures [...]. While the verbal story is often told from a child's point of view, presenting the events as "true," the details in pictures suggest that the story takes place only in the child's imagination. (Nikolajeva y Scott, 2001: 24)

Fantasia y realismo, según Nikolajeva y Scott (2001), conviven en muchos de los álbumes ilustrados de John Burningham como *Come Away from the Water, Shirley*; *Time to get out of the bath, Shirley*; *John Patrick Norman McHennessy, the Boy Who Was Always Late* [John Patrick Norman McHennessy, el niño que siempre llegaba tarde] (Burningham, 1987) y *Aldo* [Aldo] (Burningham, 1991), y en otros ejemplos como *Not Now, Bernard* [Ahora no, Bernardo] (McKee, 1980) o los álbumes de Anthony Browne de *Gorilla* [Gorila] (Browne, 1983) o *The Tunnel* [El túnel] (Browne, 1989), de los que presentamos un breve comentario con la intención de detallar en qué consiste esta variante de contrapunto.

Los álbumes ilustrados de *Come Away from the Water, Shirley* y *Time to get out of the bath, Shirley* siguen los dos la misma estructura (Figura 111 y Figura 112). Las páginas de la izquierda contienen texto e ilustraciones, pálidas y blanquecinas, donde los progenitores de Shirley (padre y madre en el primero y madre en el segundo) muestran sus preocupaciones de lo que podríamos entender un mundo real, en cambio, las páginas de la derecha, sin texto y con ilustraciones pictóricas, son el reflejo de las grandes aventuras con piratas o caballeros feudales que Shirley vive con su imaginación.

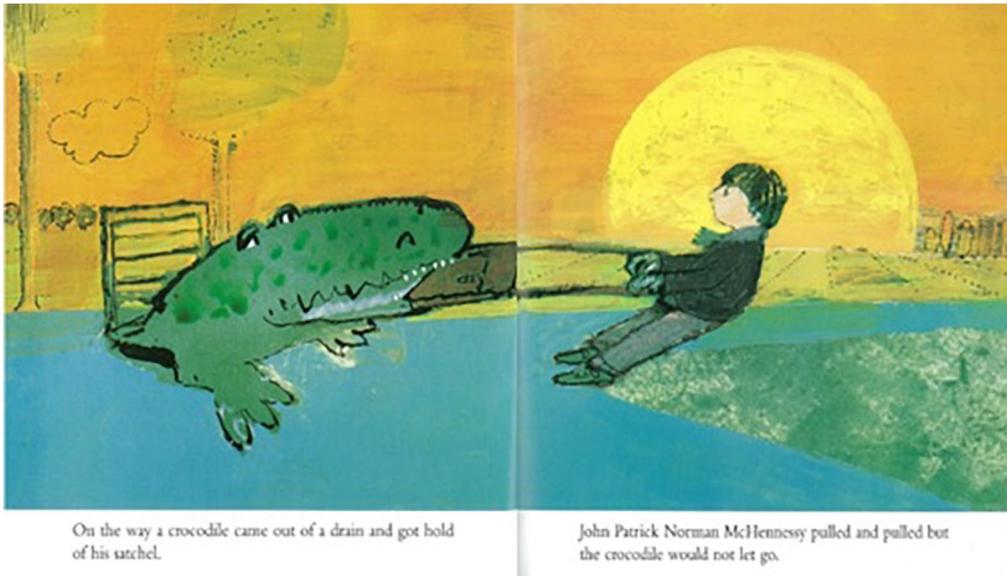


**Figura 111.** *Come Away from the Water, Shirley* (Burningham, 1977)

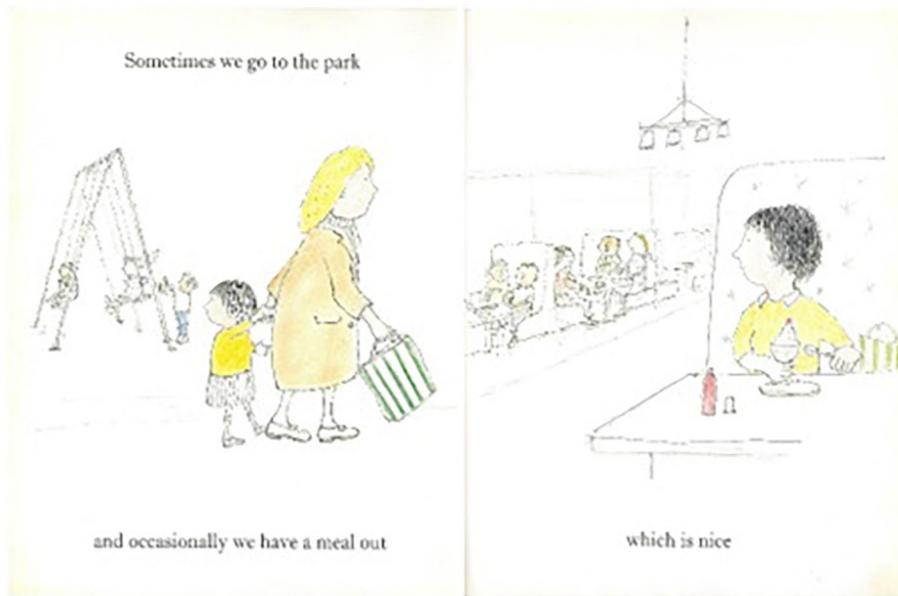


**Figura 112.** *Time to get out of the bath, Shirley* (Burningham, 1978)

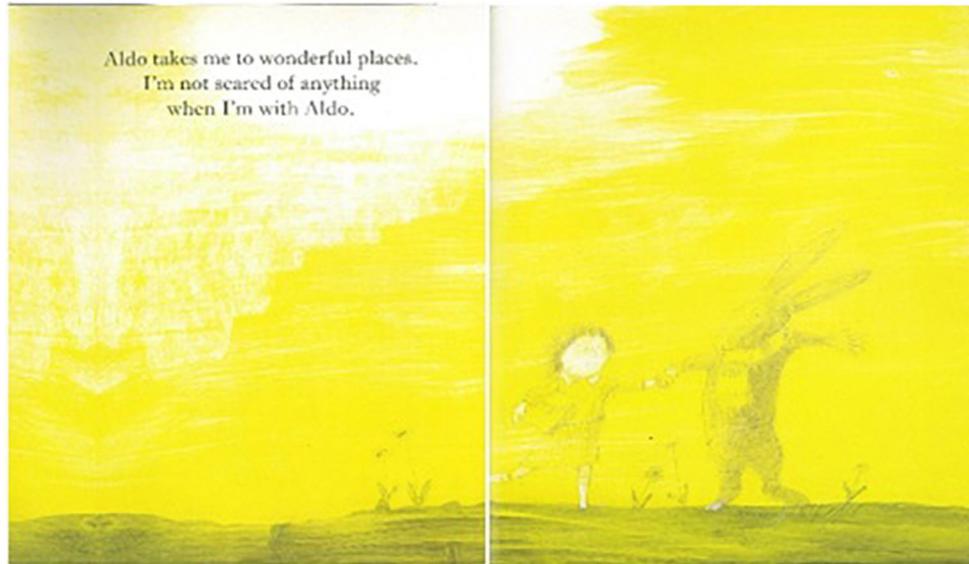
En los álbumes *John Patrick Norman McHennessy, the Boy Who Was Always Late* y *Aldo* la perspectiva subjetiva infantil es la que sobresale. A John Patrick todos los días de camino a la escuela le ocurren sucesos extraños que le hacen llegar tarde una y otra vez. Por mucho que explique a su maestro que se retrasa porque en su camino se cruza un cocodrilo, un león o porque le arrastra una ola gigante, su maestro no le cree y le castiga todos los días por llegar tarde y contar mentiras producto de su imaginación (Figura 113). En la trama de *Aldo* la niña protagonista verbaliza que su madre la lleva a menudo al parque, pero en las ilustraciones se ve cómo la madre arrastra a su hija detrás de ella mientras la niña mira con tristeza a los niños que están jugando. Del mismo modo cuenta que es agradable comer en un restaurante con su madre, al tiempo que en la imagen se ve que mira con envidia a los otros niños que están comiendo con sus amigos. Por todo esto, cuando se siente sola o maltratada, la acompaña Aldo, su amigo imaginario que la lleva a lugares maravillosos y que no tiene miedo a nada cuando está con él (Figura 114 y Figura 115). En ambos álbumes las ilustraciones del mundo real y objetivo de los adultos son también menos coloridas y pictóricas que las que recrean el mundo subjetivo e imaginario de los niños protagonistas.



**Figura 113.** John Patrick Norman McHennessy, *the Boy Who Was Always Late* (Burningham, 1987)

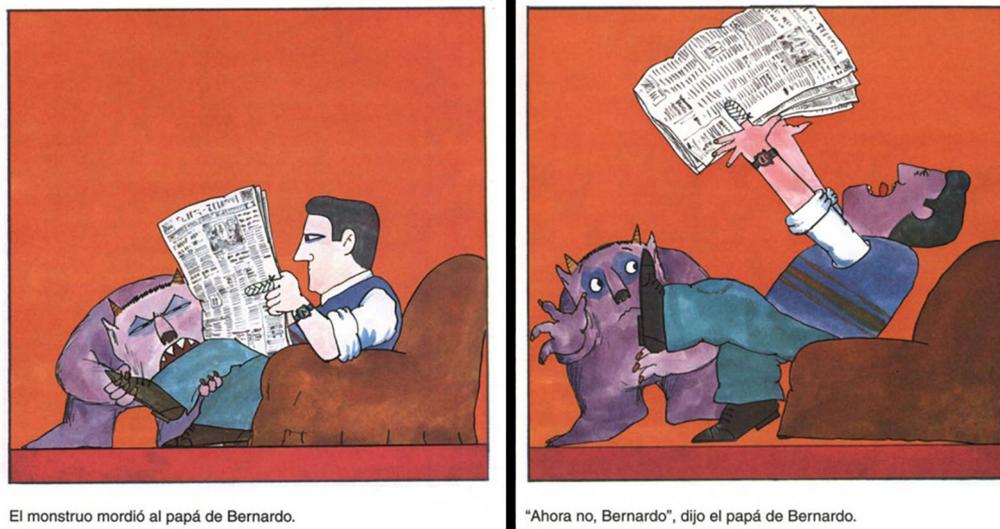


**Figura 114.** Aldo (Burningham, 1991)



**Figura 115.** *Aldo* (Burningham, 1991)

La contradicción entre la fantasía infantil de los protagonistas y la realidad de los adultos se mantiene también en *Not Now, Bernard* y en *Gorilla* como casos de contrapunto en género o modalidad. Los progenitores de Bernardo, siempre excesivamente ocupados, no le dedican el tiempo necesario y al requerir su atención continuamente le contestan “*Ahora no, Bernardo*”. Cuando el niño intenta decirles que hay un monstruo en el jardín de su casa, representado con toda naturalidad en las imágenes de color púrpura con cuernos y afilados dientes, ignoran tanto al niño como al monstruo (Figura 116). De forma similar, nos encontramos en *Gorilla* a Ana, una niña solitaria que comienza verbalizando que “*Su papá no tenía tiempo para llevarla a ver gorilas al zoológico. Nunca tenía tiempo para nada*”. Ana sueña con tener como compañero de aventuras lo que hará que su peluche de gorila cobre vida y que vaya con él a dar un increíble paseo (Figura 117). En estos dos ejemplos, es la soledad infantil, ante progenitores que abandonan sus responsabilidades hacia su prole, la causa que lleva a los protagonistas a recrear su imaginación y fantasía.



**Figura 116.** *Ahora no, Bernardo* (McKee, 2006b)



**Figura 117.** *Gorila* (Browne, 2011)

Como último ejemplo de contrapunto en género o modalidad es interesante el caso de *The Tunnel* que ofrece, según Nikolajeva y Scott (2001: 76) "[...] contrasts in setting that communicate a metamorphosis in genre expectation" cuando el niño y la niña del relato transitan hacia un mundo imaginario. A través de un túnel, como elemento de transición, Rosa y Juan, los dos hermanos protagonistas de la narración, pasan del realismo al surrealismo desde un contexto doméstico realista a un escenario surrealista de un bosque silencioso, propio de una pesadilla, donde Juan se convierte en estatua de piedra (Figura 118 y Figura 119). Rosa es la

heroína que sale de un entorno habitual, cruza por el túnel el umbral de su mundo, atraviesa un bosque peligroso y al vencer a sus miedos logra salvar a su hermano. Al regresar a casa los sentimientos de los dos hermanos han cambiado.

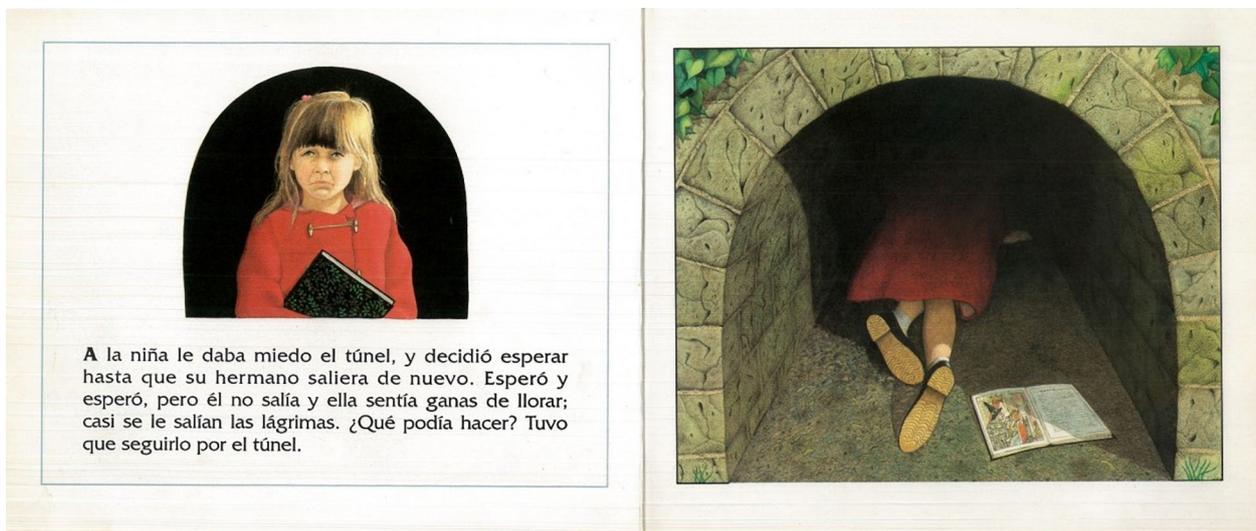


Figura 118. *El túnel* (Browne, 1995)



Figura 119. *El túnel* (Browne, 1995)

Avanzando en las variantes de contrapunto examinaremos ahora la cuarta que reseñan Nikolajeva y Scott (2001), el contrapunto por yuxtaposición. Esta variante la identifican con aquellos álbumes ilustrados en los que pueden encontrarse dos o más historias visuales paralelas, apoyadas o no con palabras, que están conectadas por una relación que no es la temporal. En consecuencia, se trata de una narración anacrónica donde las narraciones secundarias se vinculan con la narración primaria, por ejemplo, por relaciones espaciales o temáticas y en las que el lector se encontrará con personajes secundarios que no se mencionan en el texto y que parecen vivir historias propias totalmente independientes del relato central. Emplean para estos álbumes el adjetivo de silépticos tomado de la narratología, “Since these stories are connected by the device known in narratology as *syllipsis*, we have named such books *sylliptic*, placing them between picture narratives and counterpointing books in our spectrum” (Nikolajeva y Scott, 2001: 25).

Para concretar el contrapunto por yuxtaposición recurren a ejemplos como los de *Granpa* [Granpa] (Burningham, 1984) y *Anno’s Journey* [El viaje de Anno] (Anno, 1977), que analizamos aquí brevemente. *Granpa* gira alrededor de la conversación que mantiene un abuelo con su nieta. El abuelo incluye mucha información de su pasado, representando los recuerdos de su propia infancia, y se destaca el amor especial entre los dos personajes a pesar de la falta de comunicación entre las dos generaciones. Las palabras en *Granpa* no forman un auténtico diálogo entre el abuelo y la nieta e incluso las palabras de cada personaje se escriben con diferentes tipos de letras (Salisbury y Styles, 2018). Hay preguntas que no se responden o conversaciones y palabras que no van a ningún lado y son dos monólogos, como ocurre cuando el abuelo jugando con un pastel de barro verbaliza que es un delicioso helado de chocolate pero su nieta le corrige y le aclara que en realidad es de fresa (Figura 120). La yuxtaposición verbal de lo que podrían ser dos historias paralelas con el discurso del abuelo en letra ordinaria y el de la nieta en cursiva, se refuerza con las numerosas páginas de ilustraciones sin texto que obligan al lector/espectador a mirar con atención para comprender el desarrollo de lo que está sucediendo. Las páginas a color representan la historia principal que está sucediendo y las páginas con dibujo lineal describen escenas de la infancia y juventud del abuelo (al contrario de los libros de *Shirley*, de este mismo autor, donde las imágenes de los sueños están a todo color).



**Figura 120.** *Granpa* (Burningham, 1984)

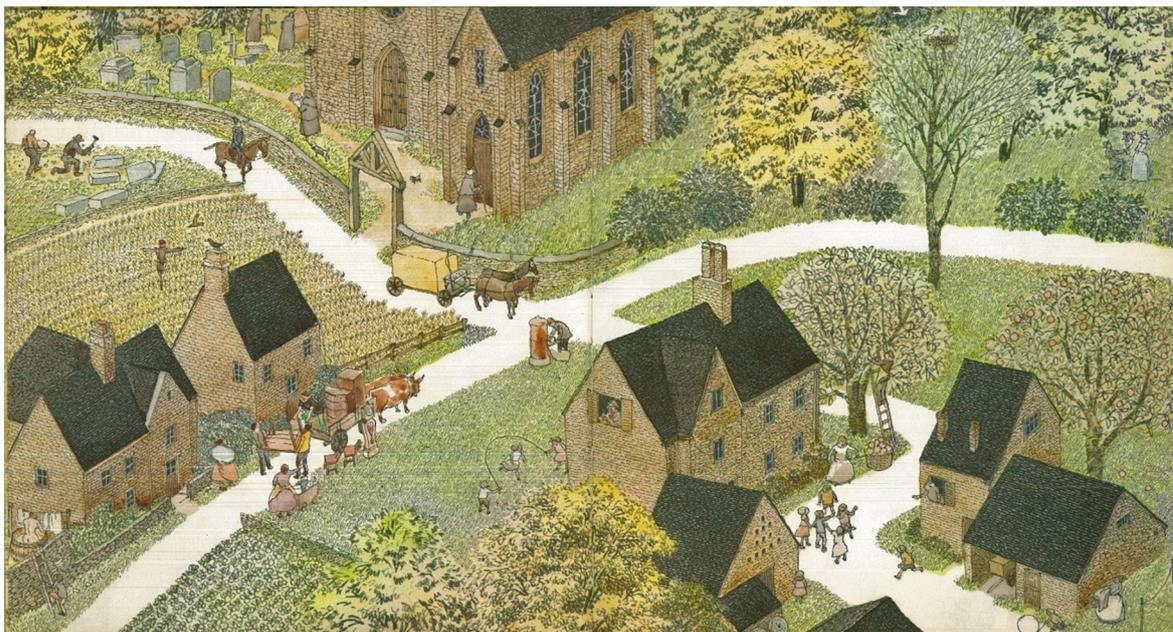
Con el propósito de ejemplificar el contrapunto por yuxtaposición Nikolajeva y Scott (2001) citan en esta variante el libro *Anno's Journey*, cuando en realidad es una obra narrativa apoyada únicamente en imágenes secuenciales sin palabras y, por lo tanto, no parece oportuna para mostrar el funcionamiento de la relación texto e imagen al carecer de discurso verbal. Sin embargo, recurren a este ejemplo porque se ha construido deliberadamente con un patrón siléptico. El lector/espectador podrá seguir temporalmente, a lo largo de algunas páginas, distintas historias visuales secundarias paralelas a la narración principal que son totalmente independientes, que están protagonizadas por personajes menores y que tienen su propia duración temporal dentro de la narración visual.

*Anno's Journey* no tiene un referente geográfico concreto, pero traslada al lector/espectador a los paisajes de Europa septentrional, con ilustraciones a doble página, miniaturistas y detalladas. Se abre con la llegada de un viajero a la costa, en una pequeña barca de remos, donde alquila un caballo con el que va a recorrer, de izquierda a derecha, en el sentido de la lectura paisajes, bosques, aldeas y ciudades. El protagonista del relato principal puede recordar a un peregrino medieval enmarcado en tiempos antiguos según los oficios que rememoran las primeras ilustraciones que enseñan diversas labores relacionadas con el trabajo del campo. Pero el anacronismo y las historias paralelas independientes irrumpen inmediatamente en las páginas de este álbum. El autor, unas veces, incorpora

personajes de obras de arte de pintores europeos como *El Ángelus*, *Labriego aventando el grano*, *Las espigadoras* (Figura 121) y *El pastor* (Figura 121) de Millet; *Los picapedreros* (Figura 122) y *Las jóvenes damas de la aldea* de Courbet o *El puente levadizo* de Vincent van Gogh; en otras ocasiones, coloca a Beethoven en una ventana (Figura 122) y un fragmento de su *Novena Sinfonía* escrito en un muro de un edificio. Tampoco pierde la ocasión para abordar cierto grado de intertextualidad cuando añade personajes de cuentos clásicos como el Gato con Botas, el Flautista de Hamelín, Pinocho y Caperucita Roja (Figura 121) o de la literatura universal como Don Quijote y Sancho Panza. Y, al mismo tiempo, hay numerosas historias breves que se desarrollan a lo largo de varias páginas y que desaparecen como la de tres niños jugando, una carreta tirada por dos caballos, dos pájaros blancos, una mudanza, un niño jugando con un aro, tres parejas paseando, un vendedor de golosinas, un anciano guiado por una niña, un globo rojo o un muchacho y una vaca.



**Figura 121.** *El viaje de Anno* (Anno, 1982)



**Figura 122.** *El viaje de Anno* (Anno, 1982)

Continuando con las variantes de contrapunto, Nikolajeva y Scott (2001) consideran en quinto lugar el contrapunto en la perspectiva narrativa o punto de vista. En este sentido, aclaran que puede darse una discrepancia entre el punto de vista de la voz narrativa adulta, expresado fundamentalmente con las palabras, y el punto de vista del lector infantil, expresado con las imágenes o metafóricamente con las palabras. Incluso, amplían este concepto más allá del punto de vista perceptual cuando plantean que puede haber cierto grado de contradicción en la perspectiva ideológica con el contrapunteo entre el texto y la imagen, por ejemplo, en la construcción de género, cuando las palabras están escritas desde una perspectiva de empoderamiento de la mujer mientras que las imágenes representan modelos sociales más conservadores o viceversa. “A specific aspect is contradiction in gender construction: while words are “feminist,” pictures may express conservative gender stereotypes, and the other way around” (Nikolajeva y Scott, 2001: 25).

Aunque Nikolajeva y Scott (2001) no citan un caso concreto para aclarar esta variante, nos parece indicado referirnos en este apartado al álbum ilustrado *Bonitas* (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018). Con la intención de romper los estereotipos femeninos, este álbum ilustrado lanza el mensaje de que la verdadera belleza no radica en el exterior sino en conseguir desafíos, en manifestar amabilidad y en contagiar la risa. Más aún, las chicas bonitas están empoderadas, son únicas e ingeniosas. Y, sus autoras, juegan en *Bonitas* con el contrapunto que sigue el modelo de unas imágenes en clave de empoderamiento femenino acompañadas de un texto con mensajes estereotipados. Basta para ejemplificar el caso las primeras páginas (Figura 123 y Figura 124) en las que se puede leer “*Las chicas bonitas...siempre van perfectas.*”. Con una frase breve se quiere resaltar el aspecto que la sociedad considera que una niña bonita debe tener, que vaya perfectamente vestida y arreglada, pero las ilustraciones divertidas, coloridas y con detalle representan la diversidad de los personajes y contradice las expectativas que puede crear el texto.



**Figura 123.** *Bonitas* (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018)



**Figura 124.** *Bonitas* (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018)

La sexta variedad de contrapunto, para Nikolajeva y Scott (2001), es el contrapunto en la caracterización del personaje de aquellos álbumes ilustrados en los que las palabras y las imágenes pueden presentar personajes de manera diferentes y contradictorias, creando así ironía y/o ambigüedad. El texto verbal puede mencionar personajes que no están retratados en las imágenes, por ejemplo, personajes tan importantes como las madres en *Where the Wild Things Are* y *The Tunnel*. O, también, puede ocurrir lo contrario, que en las imágenes el lector vea personajes no indicados por el texto, “[...] pictures can portray characters not mentioned by words” (Nikolajeva y Scott, 2001: 25).

Para ejemplificar tal consideración, es suficiente con leer *Con las manos vacías* (Tortosa y Varela, 2010). Aquí, Jana, en el recorrido desde su casa a la de su amigo Mario, va acompañada permanentemente por un gato negro y un pulpo gigante que no están mencionados en el texto (Figura 125). O, incluso, el personaje llega a integrarse literalmente en el escenario como le ocurre a Silvestre, en *Sylvester and the Magic Pebble* [*Silvestre y la piedra mágica*] (Steig, 1969), que por deseo propio y para defenderse de un león hambriento, se transforma en una roca aprovechando los poderes mágicos de la piedra que se ha encontrado (Figura 126).

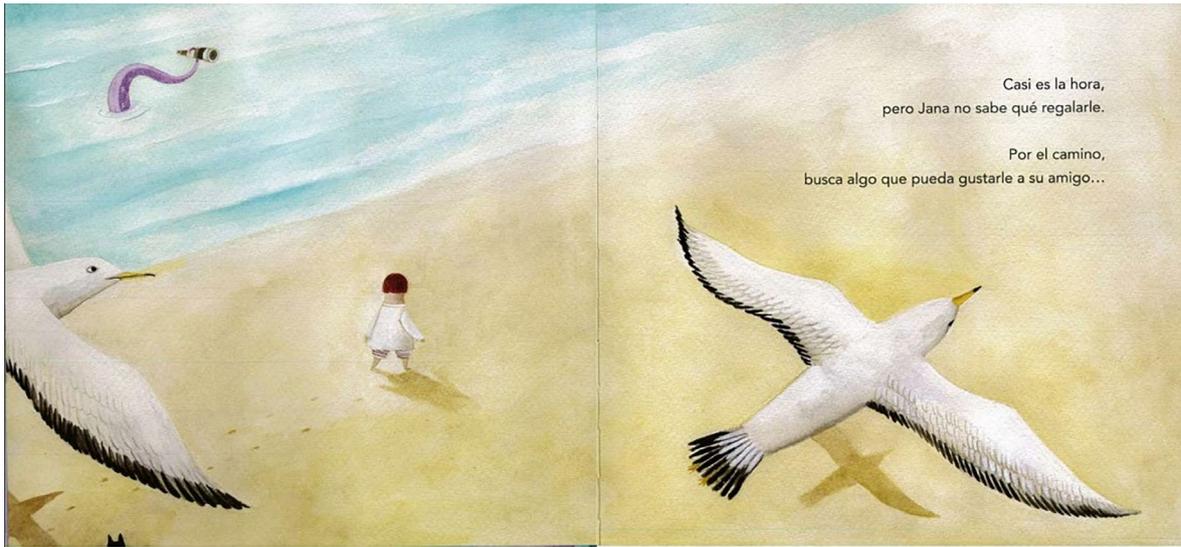


Figura 125. *Con las manos vacías* (Tortosa y Varela, 2010)

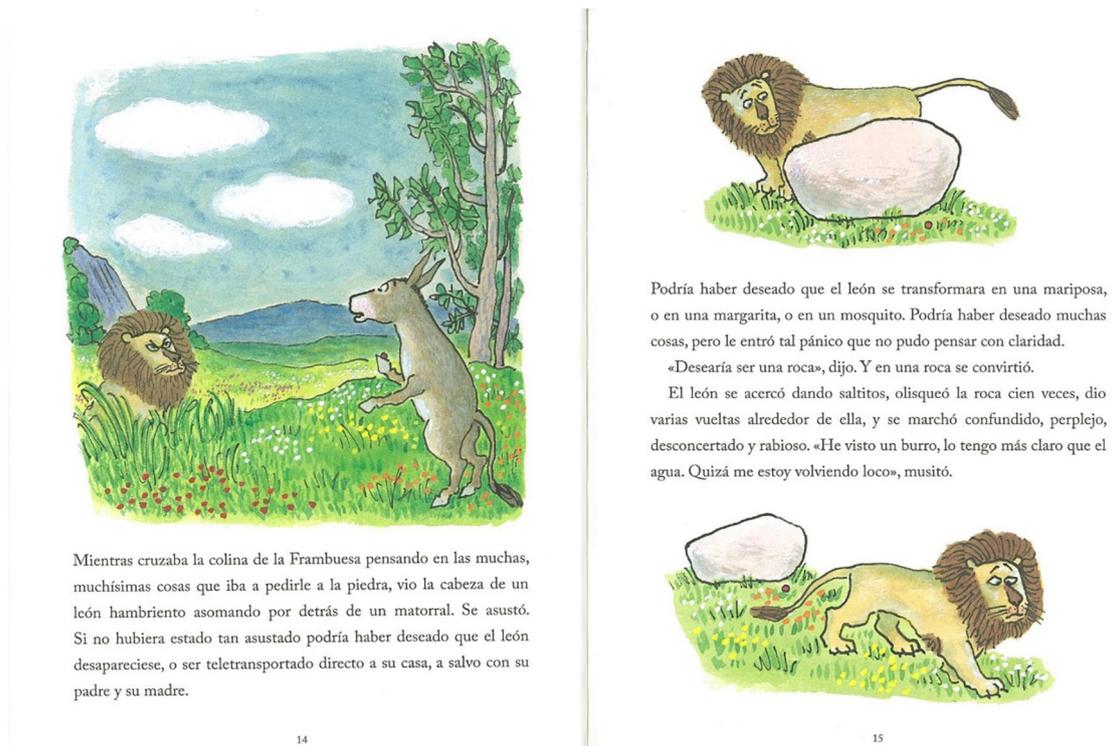


Figura 126. *Silvestre y la piedra mágica* (Steig, 2019)

El contrapunto metaficcional es la séptima variedad de contrapunto que definen Nikolajeva y Scott (2001), cuando piensan en los álbumes ilustrados que trabajan con metáforas y que expresan con las palabras nociones que no se pueden representar en las imágenes (por ejemplo, cuadrados redondos o ideas verdes incoloras). Y, además, destacan las numerosas posibilidades de contrapunto de los paratextos de los álbumes ilustrados. “Further, picturebooks have unlimited possibilities for counterpoint in paratexts: titles, covers, title pages, and endpapers can introduce contradictory elements to the book itself [...]” (Nikolajeva y Scott, 2001: 25). En esta variedad, también incluyen los álbumes ilustrados sin palabras cuyas imágenes contienen metáforas tratadas de manera literal o que pueden manipular al lector/espectador para que lea el libro de una manera concreta, como en el caso de *The Red Thread* [El hilo rojo] (Nygren, 1987).

En *The Red Thread* un grupo de niños sigue un hilo rojo, visible desde la cubierta y a lo largo de todas páginas dobles del libro, y los guía a través de mundos extraños y exóticos como la mesa de dibujo de un artista que cobra vida, unos jardines mágicos, un bosque lleno de trolls ocultos o un equilibrista que camina sobre la cuerda floja hacia la luna. De la misma manera que *Anno's Journey*, también agrega artistas y obras de arte de diferentes épocas, entre ellos, Vincent van Gogh pintando en un campo de maíz amarillo o una escena con arlequines de Picasso, la Mona Lisa de Leonardo da Vinci, una dama de Modigliani, un autorretrato de Durero y el caballero del matrimonio Arnolfini de Van Eyck (Figura 127). Y aprovecha la ocasión para representar personajes de la literatura infantil como a Winnie the Pooh, la Bella Durmiente, el Gato con Botas y Babar que surgen de una estantería (Figura 128).



Figura 127. *The Red Thread* (Nygren, 1987)



Figura 128. *The Red Thread* (Nygren, 1987)

El concepto del hilo, usado metafóricamente para representar el argumento de una historia o la progresión narrativa, por un lado, desafía la tendencia del ojo a detenerse en los detalles de la imagen y, por otro, lleva al lector por una narrativa no lineal a través de las imágenes opuesta a la que ofrecería un texto lineal. Esto es evidente en la doble página que representa con una serie de quince imágenes en miniatura la historia de un hombre que sueña con una mujer y emprende un viaje para encontrarla (Figura 129).



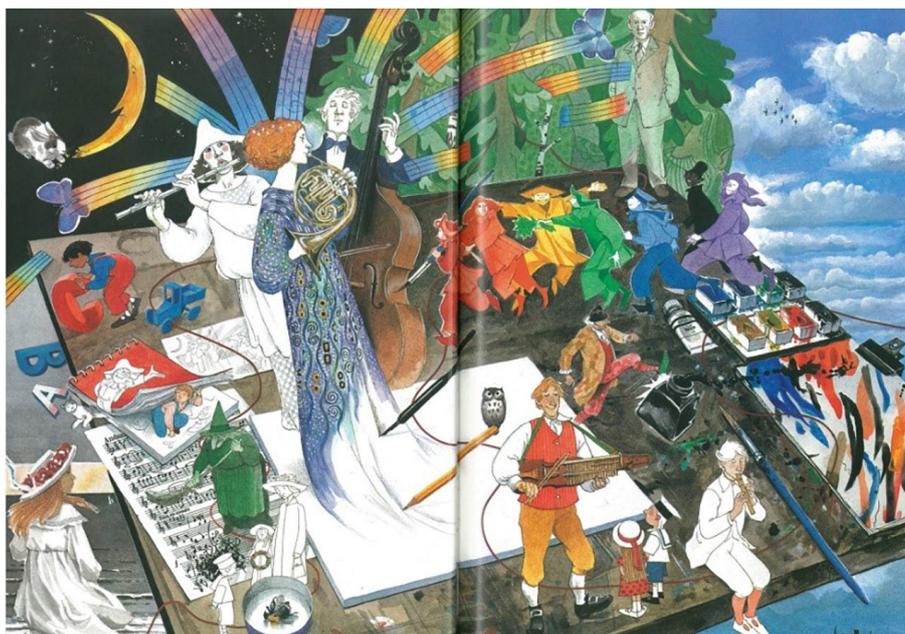
**Figura 129.** *The Red Thread* (Nygren, 1987)

Al mismo tiempo, el recorrido que hace el hilo rojo a lo largo de toda la obra, aunque va de izquierda a derecha, rompe con la tradicional decodificación del mensaje de las imágenes en este sentido, ya que, desde el principio, exige al lector/espectador patrones de lectura con direcciones circulares, lineales, de abajo arriba y de arriba abajo. El hilo rojo con su camino serpenteante puede llevar el ojo del lector en cualquier dirección. Pero, lo mismo sucede con las imágenes, como lo que ocurre sobre un tablero de dibujo representado a doble página (Figura 130). En la parte derecha de la imagen, un hombre patea una botella de tinta hacia la derecha de la página, formando una mancha de tinta negra con forma de bruja que se dirige volando en su escoba hacia el borde derecho de la misma, y un grupo de

personajes con los colores del arcoíris corren hacia la izquierda desde las cajas de pintura al centro de la imagen. Simultáneamente, y, al contrario, en la parte de la izquierda, un niño hace rodar una gran C roja hacia la izquierda, otro niño emerge de un cuaderno y mira a la izquierda y un gato se desliza en esa misma dirección. También, hay un tablero de dibujo, una pluma, un lápiz y un pincel, empleados en la creación del vestido de una mujer, todo inclinado hacia la izquierda. Además, en la izquierda, un conejo mastica la luna sorprendida, un niño juega con su camión y su abecedario, una bruja verde barre las notas musicales de una partitura, una mujer y dos niños en blanco y negro llevan flores a una abeja muerta dentro de una tapa y, en mayor tamaño, hay un grupo de músicos que por su vestimenta parecen provenir de diferentes tradiciones.

Esta doble página se ha construido como un *collage* con todas las figuras y hay que mencionar, además, que alerta sobre la naturaleza atemporal y no lineal de la creatividad, donde el autor parece burlarse de la necesidad del lector de encontrar orden en todo lo que ve o lee. Por eso, representa varios equilibrios direccionales.

El primero, a partir de los dos observadores, desconectados entre sí, que están presenciando lo que ocurre; una chica de blanco abajo a la izquierda y un hombre arriba a la derecha. El segundo, las diez tiras de arcoíris, varias de las cuales están dirigidas por mariposas, que apuntan hacia la izquierda, hacia la derecha y hacia arriba, que emergen del trío de músicos con la flauta, la trompa y el contrabajo. Y, finalmente, el propio tablero de dibujo que se sitúa sobre un fondo discontinuo de día y noche, playa y ciudad.



**Figura 130.** *The Red Thread* (Nygren, 1987)

Para finalizar el elenco de variaciones de contrapunto que valoran Nikolajeva y Scott (2001), las dos autoras aluden al contrapunto en el espacio y el tiempo. Consideran que, a priori, las palabras y las imágenes nunca pueden coincidir en la representación del espacio y el tiempo. Mientras los signos convencionales transmiten en la narración la noción de temporalidad y de causalidad, los signos icónicos están más limitados a la transmisión de la espacialidad y directamente no pueden comunicar los conceptos de tiempo y causa:

The picture, the visual text, is mimetic; it communicates by showing. The verbal text is diegetic; it communicates by telling. As previously stated, conventional (verbal) signs are suitable for narration, for creation of narrative texts, while iconic (visual) signs are limited to description. (Nikolajeva y Scott, 2001: 26)

No obstante, continúan asegurando, una secuencia de imágenes en un álbum ilustrado puede enfrentar con éxito estas limitaciones, de modo que, en la interacción palabra e imagen, las palabras pueden describir dimensiones espaciales y las imágenes dimensiones temporales. Por consiguiente, el texto y la imagen, respectivamente, dejan de ser únicamente códigos de comunicación temporales y espaciales, como ya recalcó Nodelman (1988: 243): “I have suggested that the visual spaces depicted in pictures imply time and that the temporal sequences depicted by words imply space”.

Llegados a este punto, podemos condensar lo dicho hasta aquí, a lo largo de este recorrido por los diferentes estudios que han acometido la relación entre la imagen y el texto en los álbumes ilustrados, con la idea de que la imagen no es simplemente un acompañante visual de las palabras que hace más agradable la lectura y desarrolla la imaginación del lector. En este sentido, Salisbury y Styles (2018: 89) confirman que:

[...] las palabras y las imágenes se combinan para transmitir el significado global del libro; funcionan al unísono, no por separado [...]. Cada vez más, los límites entre la palabra y la imagen se ponen en entredicho, ya que las palabras se convierten en elementos pictóricos y el resultado final es un texto visual.

La relación entre los signos convencionales y los signos icónicos en un álbum ilustrado es primordial para categorizar un ejemplar de excelente o de todo lo contrario. La relación entre la expresión verbal y la gráfica facilita que un texto brillante con imágenes sin fuerza o unas imágenes admirables sin texto que interactúe con ellas dé como resultado un álbum poco interesante para el lector/espectador.



## 6. DISPOSICIÓN DE LA IMAGEN Y EL TEXTO EN EL SOPORTE.

### SOPHIE VAN DER LINDEN

La relación entre el texto la imagen también ha sido considerada desde el punto de vista de su distribución en las páginas del álbum, atendiendo a criterios físicos, es decir, a la disposición de estos dos elementos en el soporte.

La interacción física entre texto e imagen y, a la vez, con la página, por lo tanto, en y con el espacio de lectura, puede organizarse en un álbum ilustrado de formas variadas y llega a ser un terreno para la experimentación de los autores, tal y como sostiene Van der Linden (2015: 18):

El álbum es, seguramente, el tipo de libro que ofrece mayores posibilidades de realización tanto en lo concerniente a la disposición de texto e imagen como en la proporción que se otorga a cada uno dentro del espacio de la doble página. Así pues, el álbum proporciona a los creadores una gran libertad para organizar los distintos mensajes sobre su soporte.

A tal efecto, Van der Linden (2006, 2015) sugiere cuatro fórmulas compositivas o de maquetación de las páginas, tales como, la disociación, la asociación, la compartimentación y la conjunción.

En la disociación la distribución del espacio coloca el texto en la página izquierda mientras que la imagen se ve en la derecha (Figura 50). Hay una alternancia entre página de texto y página de imagen que marca un ritmo lento de lectura y es una composición habitual en los libros que pretenden que, al mismo tiempo, un adulto lea el texto mientras que un menor observa la imagen. En este tipo de maquetación, habitualmente, la imagen ocupa la página de la derecha, sobre la que se posa la mirada al abrir el libro, mientras que el texto está en la página de la izquierda. Se crea así una situación de separación entre textos e imágenes con dos espacios reservados para cada código en la que el pliegue de la página es la frontera. Debido a esto, se corre el riesgo de que la imagen resulte innecesaria, porque la atención del lector se centre en el texto que soporta la parte principal de la historia.

La lectura del texto y de la imagen se efectúa así de manera separada y sucesiva. Cuanto más largo sea el texto y mayor su significación autónoma, más riesgo corre la imagen de resultar superflua. Sencillamente, la imagen puede ser ninguneada, porque la atención del lector ha sido captada por el texto sobre el que reposa la parte esencial, cuando no íntegra, del relato. (Van der Linden, 2015: 19)

En cambio, en la relación de asociación, el texto y la imagen coexisten y comparten página (Figura 142). Aquí, las imágenes no están aisladas y, generalmente, el texto se ubica debajo de ellas. Además, con frecuencia, la imagen ocupa el espacio mayoritario de la página o de la doble página e incluso puede ampliarse a sangre ocupando toda la superficie del formato sin dejar margen. En relación a la lectura, este tipo de composición exige más implicación del lector que debe leer al mismo tiempo los signos verbales y los icónicos empleando mecanismos cognitivos muy diferentes. La lectura es más dinámica por la sucesión de textos breves e imágenes. “Cuanto más breve sea el texto y más simples las imágenes que hay que descifrar, más fácil será su lectura global” (Van der Linden, 2015: 20).

En tercer lugar, cuando Van der Linden (2006, 2015) diferencia la composición texto e imagen denominada compartimentación, hace referencia a la técnica de maquetación de compartimentar el espacio en viñetas como ocurre en el cómic (Figura 162). Pero, a pesar de su relación con el cómic, cuando en un álbum ilustrado las imágenes están enmarcadas en viñetas el espacio de la página se parece más a la tira cómica, con viñetas alineadas horizontalmente que se leen de izquierda a derecha, que a la plancha vertical de viñetas, para ser leídas de izquierda a derecha y de arriba abajo. Las viñetas se suceden unas a otras y generan el significado por concatenación de las imágenes, a las que el lector/espectador siempre debe asociar el texto, tanto si se encuentra bajo la imagen como si se localiza dentro de los globos de los diálogos o pensamiento de los personajes. “Se trata de una compleja operación lectora en la que instintivamente deben vincularse todos los elementos siguiendo un orden que tenga significado” (Van der Linden, 2015: 23). Con todo, en el álbum ilustrado, las viñetas son más grandes, menos numerosas y en el conjunto del libro son menos importantes que en un cómic.

Y, por último, Van der Linden (2006, 2015) identifica la composición de conjunción con aquellos álbumes ilustrados en los que texto e imagen se articulan en una composición conjunta y global en páginas en las que el texto no se yuxtapone a la imagen, sino que se integran con ella. Ya no hay un espacio reservado al texto o a la imagen, ambos códigos se intercalan, como ocurre en *Madlenka* (Sís, 2010) o en *La cosa perdida* (Tan, 2005a). “La doble página remite entonces a un cartel. Sus diferentes mensajes, verbales o icónicos, se ofrecen conjuntamente, sin ninguna

cronología o prioridad establecida” (Van der Linden, 2015: 23). Es difícil aislar el texto de la imagen, por ello, es, además, una situación que dificulta seguir la secuencia narrativa y en la que el lector/espectador debe tomar decisiones en el proceso lector sobre a qué debe dar prioridad, al texto o a la imagen. Su lectura en voz alta es casi imposible, fomenta la exploración de los diferentes mensajes y suelen desarrollar un discurso más poético que narrativo.

Para concluir, aunque la dinámica entre lo verbal y lo icónico se puede ajustar, por un lado, a las estrategias de simetría, de complementariedad, de expansión, de contrapunto o de algún tipo de contradicción o yuxtaposición definidas en el modelo de Nikolajeva y Scott (2001) y, por otro, a la composición espacial con fórmulas de maquetación de la imagen y del texto de disociación, asociación, compartimentación o conjunción como las detalladas por Van der Linden (2006, 2015), no podemos olvidar que es muy difícil que estas estrategias se empleen en un mismo álbum ilustrado en estado puro, ya que lo habitual es que se utilicen diferentes tipos de interacciones (Silva-Díaz, 2005) a lo largo de sus páginas e incluso al mismo tiempo en la misma página.

El conjunto de estrategias argumentativas referidas a la interacción entre los signos convencionales y los signos icónicos tiene el objetivo de incrementar la eficacia del discurso literario y del discurso gráfico de los autores. El texto y la imagen colaboran para fijar el significado del relato, unas veces se apoyan diciendo lo mismo, otras se complementan, se amplían mutuamente o, en ocasiones, se llegan a contradecir, pero, siempre, el lector/espectador tiene que atender al contenido de las palabras y al de las ilustraciones.



## **TERCERA PARTE. ESTRATEGIAS DE RECEPCIÓN**

A lo largo de estas páginas se viene exponiendo cómo la bibliografía especializada ha puesto de relieve dos ideas fundamentales que caracterizan al álbum ilustrado. Por un lado, que en el álbum ilustrado se produce una combinación entre dos códigos, entre dos discursos: el literario y el gráfico, que trabajan juntos por alcanzar el objetivo común de crear un tercer discurso. Y, por otro, que la supresión de uno de esos dos códigos evitaría generar ese tercer discurso y, por lo tanto, conllevaría a la desaparición de la propia obra.

Cuando el lector de un álbum ilustrado inicia su actividad lectora se encuentra ante la recepción de dos códigos, el código de los signos convencionales (texto) y el código de los signos icónicos (imagen), y ante la recepción de la interacción de ambos códigos.

### **7. EL LECTOR/RECEPTOR ANTE EL CÓDIGO DE SIGNOS CONVENCIONALES. PROCESO LECTOR DE UN TEXTO**

En una primera etapa de los estudios sobre la comprensión lectora, se ha considerado la lectura como un proceso lineal en el que el lector decodifica los signos gráficos que configuran el texto escrito y que pueden ser traducidos a un código oral con la intención de poder descubrir el significado del mismo.

Esta teoría se define como lineal, pues la lectura se tiende a concebir como un proceso perceptual directo. Los lectores se conciben como decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. En otras palabras, la comprensión del material escrito es, fundamentalmente, la comprensión del habla, producida en la mente del lector. (Makuc, 2008: 408)

Pero, por el contrario, Smith (1984), desde el ámbito de la Psicolingüística, concede el papel principal al lector y propone, por primera vez, la lectura como un proceso de interacción entre el texto y el lector, donde el lector ya no es un agente pasivo, sino que se activan en él complejos procesos intelectuales. Con este enfoque interactivo del proceso lector, que surge en la década de los setenta del siglo XX, la lectura no es un asunto limitado a identificar letras para reconocer palabras y obtener el significado de las oraciones. “Debería ser evidente, por lo tanto, que la

comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce” (Smith, 1984: 29).

Según esta idea interactiva, en la lectura se produce la comunicación entre el texto y el lector, y no una decodificación correcta o incorrecta de lo que está escrito. El lector integra la información del texto escrito con sus conocimientos previos para construir nuevos conocimientos. Es el lector el que reconstruye el texto de forma significativa para él. En este sentido, Smith (1984) diferencia entre la “información visual” o aquello que está impreso (texto) y la “información no visual” o conocimientos previos del lector:

Lo impreso es *información visual*, de la cual los lectores pueden seleccionar *rasgos distintivos* y tomar decisiones entre las alternativas en que están interesados. Los lectores encuentran letras en lo impreso cuando formulan un tipo de pregunta y seleccionan la información visual relevante; ellos encuentran palabras en lo impreso cuando plantean otro tipo de pregunta y utilizan la misma información visual de una manera diferente; y encuentran significado en lo impreso, con la misma información visual, cuando hacen un tipo de pregunta diferente otra vez. [...]

[...] He llamado a este conocimiento previo relevante *información no visual*. A lo largo de este libro he tratado de enfatizar que la lectura sólo es posible cuando el lector puede contar con la suficiente información no visual para tratar de reducir la cantidad de información visual que debe ser atendida en el texto, o al menos para utilizar la información visual lo más económica y eficientemente como sea posible. La información no visual disminuye la incertidumbre que el lector tiene de antemano y reduce la cantidad de información visual que se necesita para eliminar la incertidumbre restante. (Smith, 1984: 28-29)

Sin la “información no visual”, que incluye conocimientos lingüísticos, estrategias de lectura y conocimientos sobre el mundo, lo que ven los ojos en el texto no puede ser entendido ni interpretado. De esta manera, debe haber un equilibrio entre ambos tipos de informaciones ya que una lectura lenta, que implica una mayor dependencia de la “información visual”, reduce la comprensión y el aprendizaje, al contrario que una lectura rápida, con menor dependencia de la letra impresa y mayor uso de conocimientos previos, que mejora la comprensión lectora (Smith, 1984).

El lector, a medida que va leyendo, puede tener mayor o menor carga de incertidumbre, es decir, más o menos dudas e inseguridades en la interpretación del mensaje. Si la incertidumbre es alta, se enfrentará también a un número alto de alternativas sobre lo que ve (texto) y no le llegará la información. Aquí, según Smith (1984), es fundamental el conocimiento previo del lector (información no visual) porque le va a permitir descartar la mayoría de las alternativas inválidas para

interpretar el texto. Cuanto menor sea la incertidumbre del lector y menores dudas se produzcan en la identificación de letras, palabras y significados, más rápida será la decisión entre las distintas alternativas y tendrá mayor eficacia la lectura. La información no visual disminuye la carga de incertidumbre porque ayuda al lector a no detenerse en la interpretación de los signos a favor del entendimiento de su significado (Blanco, 2007).

Y, profundizando en la importancia de los conocimientos previos, Smith (1984) añade que la incertidumbre se reduce también con las predicciones o inferencias que el lector hace a medida que va leyendo el texto. El lector pone en funcionamiento un proceso de anticipación y formulación de preguntas e hipótesis que va respondiendo con el texto al tiempo que suprime las alternativas improbables (Blanco, 2007).

Así mismo, también en los años setenta del siglo XX, la teoría de la Estética de la recepción, representada por las investigaciones de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, se centra en el protagonismo del lector como constructor del significado de los textos literarios y en el efecto de la literatura en los lectores.

La comprensión del texto literario es entendida por Jauss (1986) como una confluencia de las expectativas que el autor y el lector aportan a la obra (Blanco, 2007). El universo de cualquier lector está configurado por dos “horizontes”: su “horizonte de expectativas” y su “horizonte de experiencias”, que marcan el interés del lector hacia un texto:

En el análisis de la experiencia del lector o de la “comunidad de lectores” de una época histórica determinada, las dos partes de la relación texto-lector (es decir, el *efecto*, como momento de la concretización del sentido, condicionada por el texto, y la *recepción*, como momento condicionado por el destinatario) tienen que ser diferenciadas, organizadas e interpretadas como dos horizontes diferentes: el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. Y todo ello para reconocer cómo la expectativa y la experiencia se enlazan entre sí, y si por tanto se produce un momento de nueva significación. (Jauss, 1986: 17)

El “horizonte de expectativas” depende del contexto social y cultural del lector, por ser el conjunto de ideas propias con las que el lector se aproxima al texto en relación a lo que espera encontrar en él. En cambio, el “horizonte de experiencias”, o capital de experiencias vividas por el lector, marca el grado de identificación con el texto. Cuanto más cercanos sean los horizontes del lector y del autor mayor será la comprensión y la identificación con la obra; por el contrario, si los horizontes están alejados y no convergen, el texto ofrecerá al lector ideas muy diferentes a las suyas y habrá probabilidades de rechazo.

En la misma línea, Iser (1989a) concibe la obra literaria configurada por dos polos: el polo artístico, o texto creado por el autor, y el polo estético, que es la concreción creada por el lector. De esta polaridad, entiende que la obra literaria no puede ser identificada exclusivamente ni con el texto (polo artístico) ni con su concreción (polo estético); la obra es la convergencia del texto en la conciencia del lector y es el momento en el que cobra vida:

De tal polaridad se sigue que la obra literaria no puede identificarse exclusivamente ni con el texto ni con su concreción. Puesto que la obra es más que el texto, ya que sólo adquiere vida en su concreción, y ésta no es independiente de las disposiciones aportadas por el lector, aun cuando tales disposiciones son activadas por los condicionamientos del texto. El lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones constituyen al lector.

A esta virtualidad debe la obra de arte su dinámica, que, por su parte, es la condición de los efectos que produce. El texto se actualiza, por lo tanto, sólo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe, de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal sólo en el proceso de su lectura. Por eso, en lo sucesivo, sólo se hablará de obra cuando se cumple este proceso como constitución exigida por el lector y desencadenada por el texto. La obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector. (Iser, 1989a: 149)

La obra literaria tiene vacíos, tiene espacios en blanco que producen cierto grado de indeterminación. Si se considera la secuencia de las frases de un texto como un flujo continuo, se puede suponer que cada enunciado va a satisfacer la expectativa suscitada por el enunciado anterior. “Pero en los textos literarios abundan variantes inesperadas, [...] hasta el punto de que las secuencias de frases previstas no acaban de llenar plenamente” (Iser, 1989a: 153). Así, cuando se interrumpe el flujo de enunciados en la organización del texto, es decir, cuando las conexiones significativas de los correlatos no han cristalizado o no se ha formulado el entrelazamiento de los sucesos, se encuentran vacíos.

Los lugares vacíos de un texto literario, en palabras de Iser (1989b: 138) “no son de ninguna manera, como quizás pudiera suponerse, un defecto, sino que constituyen un punto de apoyo básico para su efectividad”. La indeterminación de los lugares vacíos permite al lector ser un agente activo y no pasivo en el proceso lector. Con sus conocimientos previos da sentido al texto llenando esos espacios, se establece la comunicación entre el texto y el lector y se produce la recepción de la obra en el plano estético (Blanco, 2007). Sobre un texto dado, es el lector el que abre las posibilidades del mismo con cada lectura que realiza de él. Cada lectura es una actualización individualizada del texto, tal y como ocurre cuando se hace una segunda lectura, ya que un texto releído no produce la misma impresión que aquella que se formó en la primera lectura (Iser, 1989a). La lectura de un mismo texto es diferente; la que hace un lector respecto a otro y la de un mismo lector con el paso del tiempo. Las experiencias de cada lector y las que integran nuevas con el paso del tiempo influyen en esa función de llenado de los lugares vacíos:

De ahí el hecho revelador de que la relectura de un mismo texto es capaz de producir innovaciones. [...] El modo de procesar la lectura evoluciona, puesto que el recuerdo de lo leído no se extingue por completo, y suscita así la óptica para una nueva ordenación. Por ello, la manera de producirse un curso de lectura es algo no repetible en su individualidad, si bien el saber que produce se extiende a las lecturas repetidas. Por mínimas que sean las innovaciones, siempre ocurrirá que la configuración de cada proceso de lectura es estructuralmente irreplicable. (Iser, 1989a: 154)

Es evidente que la figura del lector es importante para Iser (1987) y diferencia dos tipos de lectores: el lector implícito y el lector explícito. El lector implícito es el previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos; imaginado como un lector con unos conocimientos previos específicos que le permitirán identificar e interpretar las referencias textuales. “El concepto de lector implícito circunscribe, [...], un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al ámbito de la experiencia del lector” (Iser, 1987: 70). Es decir, el autor tiene una imagen concreta e ideal del lector, tiene una previsión de los saberes básicos y de las capacidades que son deseables en el lector para comunicarse con él (Blanco, 2007). Más aún, en palabras de Eco (1981) un autor debe suponer que el lector debe manejarse en la misma serie de competencias que él ha empleado para organizar su estrategia textual y dar contenido a las expresiones que utiliza. “[...] deberá prever un *Lector Modelo* capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él

y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (Eco, 1981: 80), utilizando para ello elementos como la lengua, el conocimiento, el léxico y el estilo. Sin embargo, el lector explícito es el lector real (Iser, 1987); la persona que con sus experiencias y conocimientos previos actualiza la obra en el proceso de lectura. El lector explícito está configurado por sus circunstancias personales, culturales y sociales y con sus conocimientos previos interpreta el texto. Igualmente, en un intento de poner a prueba los supuestos tradicionales respecto al proceso de lectura, la comprensión lectora y el papel del lector, Cairney (1992) los compara con teorías alternativas (teorías interactivas, teorías transaccionales...) basadas en la idea de la interacción del lector con el texto y con el carácter constructivo de la comprensión, y, a partir de ello, Zayas (2012) elabora un cuadro tal y como se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Contraste entre los supuestos tradicionales de la lectura y las concepciones en la interacción con el texto*

|                               | SUPUESTOS TRADICIONALES  | INTERACCIÓN-CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO   |
|-------------------------------|--|--|
| Papel del lector              | El lector es un puro receptor de información.  | El lector toma parte activa como constructor de significado: aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura.   |
| Papel del texto               | El texto tiene un solo significado, codificado por el autor con los medios lingüísticos disponibles. La lectura eficiente es la que extrae el significado que trató de comunicar el autor.               | La construcción del significado tiene que ver con la transacción entre lector, texto y factores contextuales. Un texto encierra la posibilidad de que se extraigan de él múltiples significados.   |
| La búsqueda del significado   | Los lectores utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo arriba: parten de los sonidos, pasan a la palabra, de ahí a la oración y por último al texto, momento en que descubren el significado. | La lectura comienza con la búsqueda de significado: se comienza con un objetivo y unos significados previstos. La búsqueda de significado dirige todas las operaciones que hacemos al leer.  |
| Papel del contexto            | Un buen lector será capaz de extraer significado «correcto» con independencia de las limitaciones contextuales.  | En la configuración del significado que se construye tiene una gran influencia el contexto, es decir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las experiencias culturales y sociales del lector.</li> <li>• El contexto cultural y social en que se escribe el texto.</li> <li>• El contexto de lectura (“leer para”).</li> </ul> |
| Papel del objetivo del lector | El propósito del lector no tiene influencia en el significado: un texto tiene un significado preciso que los lectores han de extraer con independencia de que lean por gusto o para extraer información. | El fin perseguido por la lectura influye enormemente en el modo de enfocar el lector el texto y en el significado derivado   |

Fuente: Zayas (2012: 21-22).

Otros autores como Cooper (1990) o, más recientemente, Soler (2016) también ponen el acento en la interacción del lector con el contenido que transmite el texto, a partir de sus experiencias previas, para construir un nuevo significado y en su papel activo y no como simple receptor. Concretamente, Cooper (1990: 18) asegura que:

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión.

En este sentido, en el que el significado de lo que el lector elabora cuando lee se genera a partir de la activación del recuerdo de sus experiencias al decodificar la página escrita o, en este caso, la página escrita e ilustrada, Echevarría y Nieto (2008: 195) entienden que el álbum ilustrado:

[...] es un objeto poético porque lo más importante no está en las páginas sino en la cabeza del lector. Sus ilustraciones sugieren más que dicen, insinúan más que revelan. Sus imágenes confieren el tono y apelan a que el lector sea capaz de recrear ese mundo icónico.

Como acabamos de ver, la práctica del proceso lector se ha intentado explicar desde diferentes enfoques que se pueden resumir en modelos jerárquicos ascendentes (bottom-up), descendentes (top-down) e interactivos (Català, et al., 2001; Solé, 1992).

El modelo ascendente entiende que ante un texto el lector procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto. Esto supone que las habilidades de decodificación tengan gran importancia.

Por el contrario, el modelo descendente considera que el lector no trabaja letra a letra, sino que proyecta sus conocimientos previos estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. De esta forma, cuanto mayor sea la información que el lector tenga sobre el texto menos atención habrá de dedicarle para interpretarlo. Aquí, las habilidades de decodificación serán de menor importancia siendo más relevante el reconocimiento global de las palabras.

Como síntesis de ambos modelos, y compartido por la mayoría de las investigaciones, el modelo interactivo se basa en la hipótesis de que el texto tiene un significado y que el lector lo busca por los dos medios, es decir, por la decodificación, a través de los indicios visuales, y por la inferencia, con la activación de mecanismos mentales con los que atribuye significados.

En el diálogo que se establece entre el texto y el lector, según el modelo interactivo, el lector se va a situar en diferentes dimensiones cognitivas que no se dan por separado. Un buen lector, a medida que va leyendo, empelará simultáneamente una u otra dimensión cognitiva que requieren distintas estrategias mentales.

A partir de esas dimensiones cognitivas el lector se situará en un nivel de comprensión superficial, de comprensión inferencial o de comprensión crítica (Català et al., 2001; MEC, 2010; MECD, 2016; Zayas, 2012). En el nivel de comprensión superficial (literal y reorganizativa) el lector capta y extrae las ideas directamente manifestadas en el texto. Es en nivel de comprensión inferencial donde el lector maneja su experiencia y conocimientos previos para interactuar con el texto y formular anticipaciones, hipótesis o sacar conclusiones. Y, cuando el lector se mueve en el nivel de comprensión crítica, se distancia del texto, para reflexionar, hacer interpretaciones personales y emitir juicios evaluativos propios.

En resumen, como se viene señalando, las teorías de la recepción lectora insisten en reconocer el papel activo del lector para definir y determinar el significado de un texto, durante el desarrollo del proceso de lector y en el resultado de la comprensión lectora. Además, el efecto que provoca el texto en el lector, en la recepción del mismo, está determinado más por la experiencia personal del lector, que le permite rellenar los espacios vacíos del texto causados por su ambigüedad e indeterminación, que por el propio texto. El lector, por lo tanto, actúa como generador del significado textual (Guzmán, 1992).

La actividad del lector entendida como una colaboración entre el lector (receptor) y el autor (emisor) en la construcción del significado del texto, fundamentalmente consiste, para el lector, en poner en práctica tareas mentales de identificación, asociación y conexión de ideas e información. Desde este punto de vista, son destacables tres conceptos: transtextualidad, intertexto discursivo e intertexto lector.

La relación de copresencia entre dos o más textos ha sido objeto de los estudios de Genette (1989), que es quien acuña el término transtextualidad, para referirse a la trascendencia textual de un texto, como “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (Genette, 1989: 9-10).

En este sentido, el propio Genette (1989: 10) declara a que le “[...] parece percibir cinco tipos de relaciones transtextuales que voy a enumerar en un orden aproximadamente creciente de abstracción, de implicación y de globalidad”: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad.

La primera modalidad, la intertextualidad, la define “[...] como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989: 10), a partir de las citas, el plagio o la alusión. En segundo lugar, señala que la relación paratextual se construye entre el propio texto y sus paratextos como el título, subtítulo, prólogo, notas a pie de página, ilustraciones, sobrecubierta, entre otras, en una relación “[...] generalmente menos explícita y más distante” (Genette, 1989: 11). La tercera modalidad es la metatextualidad o de comentario; una relación “[...] que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo” (Genette, 1989: 13), por lo tanto, cuando un texto comenta otro texto en el terreno de la crítica literaria.

La cuarta categoría de relación, la hipertextualidad, la entiende Genette (1989: 14) como “[...] toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario”. Concretamente, se produce cuando un texto A (hipotexto, texto anterior, texto original o texto imitado) se encuentra incluido dentro de un texto B (hipertexto, texto posterior, texto secundario o texto imitador) pero no a manera de comentario. Desde el hipotexto, que actúa como fuente principal de significado del hipertexto, los autores emplean diferentes estrategias para producir este último. Para ello se sirven de la parodia (transformación mínima con intención lúdica), el pastiche (imitación del estilo con finalidad lúdica) y el travestimiento (intención de crear sátira) y se recurre, en especial, a la adaptación, reescritura o condensación para establecer una relación de homenaje, de crítica o de comentario con el hipotexto. En este sentido, y profundizando en la creación de relatos a partir de historias anteriores, es interesante el trabajo de Barrena (2010) que analiza algunos

ejemplos de álbumes ilustrados escritos en la modalidad de la hipertextualidad cuyo referente es el cuento popular de *Caperucita roja*.

Y, por último, la quinta modalidad de relación entre textos es la architextualidad. “Se trata de una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual [...], de pura pertenencia taxonómica” (Genette, 1989: 13), que emparenta textos en función de sus características comunes en géneros literarios (conjunto de obras asociadas a un género) y clases de textos.

Estos cinco tipos de conexiones transtextuales también se han puesto de manifiesto en el álbum ilustrado, cuya comprensión, en muchos casos, va a depender de las conexiones textuales que el lector sea capaz de establecer:

Los álbumes son verdaderos artefactos cuya comprensión se asienta sobre la base de la apreciación de las conexiones intertextuales que el lector pueda establecer. No es posible una lectura aislada e inconexa de un texto, sino que ésta existe y se enriquece si se enmarca dentro de una tupida red de relaciones textuales. (Amo, 2005: 75)

Pero, más allá de esta idea amplia de la transtextualidad, Mendoza (1998, 2000, 2010) diferencia entre el intertexto discursivo y el intertexto lector partiendo de la idea de Barthes (1973) de que un texto literario no está acabado hasta que el lector le da significado.

La recepción de un texto da como resultado dos efectos cognitivos: la comprensión y la interpretación; precisando que la comprensión implica la asunción de lo que el texto muestra como evidente y el significado más profundo del mismo por el lector, y que la interpretación conlleva a la implicación personal del lector en la reformulación que interioriza de lo comprendido. Así, lo atestigua Mendoza (2010: 56):

Leer para comprender es también leer para interpretar, porque hacer una lectura significativa supone integrar el contenido/significado del texto en nuestros esquemas, y —dejando aparte el hecho de que pocas veces se hace una lectura puramente denotativa— eso necesariamente comporta un cierto grado de interpretación. Pero no siempre se entiende que comprender es no precisamente un sinónimo de interpretar. Se trata de dos conceptos semánticamente vinculados, pero, obviamente, con significados distintos. En ocasiones comprender se emplea como la asunción del significado más profundo de algo, aunque en otras ocasiones comprender es sólo asumir lo que el texto muestra como evidente... Interpretar conlleva el implícito de la implicación personal en la reformulación que se interioriza de lo comprendido.

En este sentido, la recepción es una actividad personal condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del lector, relacionado con el intertexto discursivo y el intertexto lector (Mendoza, 2010). El intertexto discursivo se ubica en el ámbito estricto del texto, “[...] está presente en la obra literaria [...]” (Mendoza, 2010: 62), en sus características formales y en la relación y referencia con otros textos; es decir, en los vínculos entre la obra que se está leyendo y otros textos u otros referentes previos (por inclusión, alusión, transformación, estilo, tipología textual, intencionalidad...). En cambio, el intertexto lector se encuentra en el espacio de la competencia lectora del receptor y en su capacidad para “[...] la identificación y el reconocimiento de las claves de un texto [...]” (Mendoza, 2010: 62-63), teniendo como punto de partida la activación de sus conocimientos y de su experiencia lectora. El intertexto lector hace posible, significativa y personal la lectura de la obra y determina el éxito de la lectura. Ambos intertextos están muy vinculados entre sí, de manera que cuanto mayor sea el intertexto lector mayor será la implicación en la construcción del significado (Mendoza, 2010).

El grado de interacción entre el lector y el texto marca el grado de recepción del mismo y de implicación del lector. Si el intertexto lector de un individuo permite identificar el intertexto discursivo, la recepción alcanzará su meta ya que el texto se relacionará con sus conocimientos y sus experiencias, haciendo que la lectura sea significativa:

Cuando las aportaciones del lector le permiten identificar las claves (hermenéuticas) que aparecen en el texto, según las claves y recursos de creación/elaboración (dispuestos por el autor) del texto, se tiene acceso al significado de la obra. (Mendoza 2010: 65)

En cambio, si el intertexto lector no le permite establecer correlaciones condicionará la lectura porque no reconocerá las claves e indicios que el autor ha incluido en el texto y el resultado será distinto del previsto por el emisor o autor del mismo.

Durante el proceso lector se pone en marcha una secuencia de actividades en las que el lector (receptor) activa diferentes facetas cognitivas que se pueden englobar en tres tipos básicos de actividades (Mendoza, 1998, 2000, 2010) como actividades de decodificación, actividades de precomprensión y actividades de comprensión e interpretación.

1. Actividades de decodificación. De manera constante y en paralelo a esa secuencia el lector decodifica, reconociendo mecánicamente, las grafías, palabras, significados literales, estructuras gramaticales, etc. lo que le permite una primera aproximación al contenido. Se ayuda para ello del escrutinio (gráfico-visual), de la vocalización (gráfico-oral), del recuerdo del significado de las palabras y del reconocimiento del propósito y del estilo del autor.

2. Actividades de precomprensión. En este bloque se incluyen las fases de la secuencia relativas a la anticipación, formulación de expectativas, elaboración de inferencias y explicitación.

En primer lugar, la anticipación es la actividad en la que el lector, de manera intuitiva, hace una previsión de los supuestos contenidos y valor del texto, estableciendo una suposición sobre los contenidos y las características del texto que va a leer. Al mismo tiempo, establece una guía del consiguiente proceso de lectura.

En segundo lugar, el lector comienza una formulación de expectativas. A partir de los datos iniciales de la anticipación el lector formula previsiones sobre el contenido (acción, trama, personajes, estructura general de la obra o texto...), la estructura general, los rasgos estilísticos, la intencionalidad del autor, etc.

Las expectativas, que se formulan con carácter provisional, son matizadas, revisadas, rectificadas o sustituidas por otras según avanza el proceso lector. Por lo tanto, el proceso de lectura avanza de manera no lineal produciéndose continuos ajustes durante el mismo.

En la formulación de expectativas se contrasta, por primera vez, lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector; y cuando son validadas y confirmadas por el texto de manera explícita permiten hacer inferencias.

A continuación, el lector aborda la elaboración de inferencias. La corroboración de las previsiones, de las expectativas, permite al lector atribuir significados. Con las inferencias, el lector establece conclusiones parciales, concreta conocimientos que el texto le ratifica y puede completar las partes de información ausente, sugerida o implícita en el texto.

En último lugar, como actividad de precomprensión, se produce la explicitación o la confirmación definitiva de que las expectativas, las inferencias y la concreción

textual no se contradicen entre sí, porque el texto confirma las expectativas y las inferencias formuladas.

3. Actividades de comprensión e interpretación. En este modelo interactivo de recepción no lineal, entran en juego los estímulos textuales con los conocimientos previos y experiencias lectoras del receptor y se configuran la comprensión y la interpretación del texto que son, a la vez, los dos objetivos cognitivos concluyentes de toda lectura.

La comprensión sucede y se inicia a partir de la explicitación. Es el momento en el que el lector establece un significado coherente, no contradictorio y justificable con los componentes textuales y que le permite conocer lo contenido en la producción escrita. La comprensión lectora es el resultado de la suma de las acciones de precomprensión (anticipación, formulación de expectativas, elaboración de inferencias y explicitación) y de la competencia literaria del lector formada por el cúmulo de lecturas y de experiencias de recepción que ha realizado (saberes lingüísticos para decodificar, saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciada en el texto y saberes metatextuales referidos a convenciones y tipologías textuales).

Ante todo, “[...] La comprensión ha de ser entendida como el deseado efecto resultante del proceso lector y no como un *proceso* en sí mismo; de este modo se diferencia entre proceso de recepción y acto de comprensión” (Mendoza, 1998: 183). Todas las actividades de precomprensión (anticipación, expectativas, inferencias y explicitación) generan una adecuada y coherente (re)construcción de significados y, por ello, una mejor comprensión, están la calidad de la comprensión ligada a la cantidad de inferencias y no a las acciones de memorizar y de contar literalmente aquello que se ha leído.

Finalmente, se produce la interpretación, entendida como un aspecto diferente, paralelo y complementario a la comprensión. Y, además, es el grado máximo de interacción entre el receptor y el emisor:

La interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que haya podido establecer el lector, es decir, es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, en este caso entre los datos procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del reconocimiento del contenido (comprensión conceptual) y de las peculiaridades de la textualización y de las alusiones. (Mendoza, 2000: 22)

## **8. EL LECTOR/RECEPTOR ANTE EL CÓDIGO DE SIGNOS ICÓNICOS (IMÁGENES). PROCESO LECTOR ¿DE IMÁGENES O DE ILUSTRACIONES?**

Generalmente, cuando leemos términos como “lector” o “lectura” rápidamente hacemos una asociación mental directa con la escritura, es decir, pensamos, en un primer momento, que un lector (inter)actúa con algo que está escrito. Pero, lo escrito no es lo único ante lo que se encuentra un lector de álbumes ilustrados; por lo tanto, además del texto, ¿qué tiene ante sí el lector? ¿unas imágenes o unas ilustraciones?

Ante estas preguntas son fundamentales las palabras de Durán (2009: 75) al señalar que: “Hay que destacar que, aunque toda ilustración es una imagen, no toda imagen es una ilustración”. Y, en este sentido, en la diferencia que observa entre imagen e ilustración no duda en afirmar que la ilustración es una imagen narrativa, a través de la cual, el ilustrador transmite al lector mensajes narrativos completos y eficaces (Durán, 2005). Por lo tanto, el lector se encuentra ante un lenguaje narrativo –además del texto- formado por un conjunto de imágenes secuenciadas que pueden ser leídas como un relato en sí mismo.

Lo que dota a la ilustración de su condición narrativa es la dimensión temporal de la secuencia que trasciende, que supera, a la dimensión espacial propia de la imagen fija. En este sentido, Durán (2005: 242) explica que:

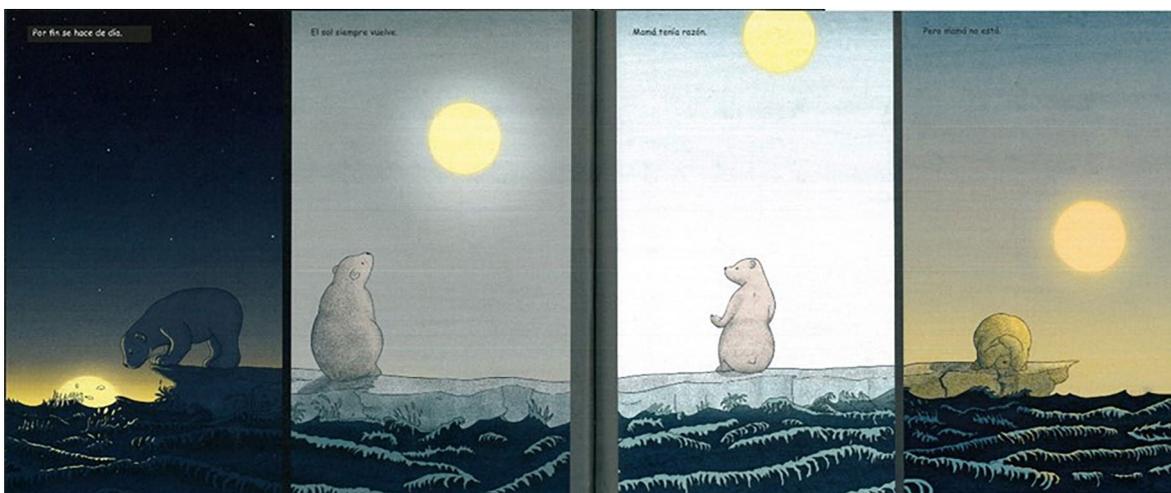
Por todo ello, ha llegado el momento de afirmar, dentro de nuestro artículo, una distinción clara entre imagen e ilustración. La imagen pertenece al ámbito del espacio, mientras que la ilustración de libros infantiles debería ubicarse en la encrucijada del tiempo y del espacio. Desde el punto de vista de la técnica empleada por el ilustrador (el emisor), se trata de un arte espacial. Pero desde el punto de vista del lector (el receptor) es un arte temporal.

El lector necesita, a lo largo de la lectura -o con el paso de página-, introducir el tiempo desplazando la vista por la secuencia, por las imágenes encadenadas en lo formal y en el significado, a modo de itinerario visual. Con las imágenes, los ilustradores han conseguido traspasar la coordenada espacial de su obra:

Se ha pasado de una mera yuxtaposición a una subordinación encadenada. Se crea entonces un itinerario visual que precisa de un cierto tiempo para completarse y, en la mente del espectador, ese factor tiempo es el que desencadena aquella serie tan estimulante de articulaciones causa-efecto que motiva la auténtica lectura.

La actual y moderna especialidad de la ilustración, sobre todo en el libro-álbum, deriva de dicha faceta temporal de la imagen, porque ya no se entiende la ilustración como ornamento de un libro, tal como viene definida en los diccionarios o tal como la predicó y practicó Comenius, sino como una modalidad autónoma de las artes, ubicada exactamente en el cruce de las artes temporales (la música, la poesía, la narrativa, etc.) y de las artes espaciales (la fotografía, la pintura, el grabado...), para transformar al libro, especialmente en el caso del libro infantil, en un relato completo y compacto, con unos lectores objetivos claros y detallados. (Durán, 2005: 242)

Además, la ilustración se sirve de diferentes códigos gráficos para expresar la idea del paso del tiempo (Silva-Díaz, 2005), como la progresión de la narración en viñetas (Figura 139) o el cambio de la noche al día (Figura 131), por ejemplo, en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018). En otras ocasiones, el paso del tiempo se significa con el uso de relojes (Figura 132 y Figura 133), como en *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988) o en *Flotante* (Wiesner, 2007) o con referencias al ciclo lunar (Figura 134 y Figura 135), como en *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005) o en *Mazapán* (Osorio y Bordoy, 1984).



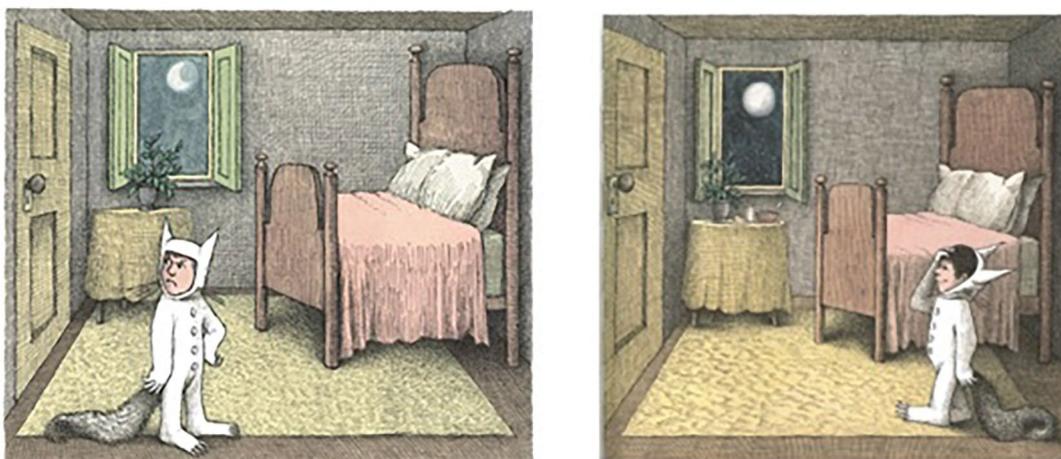
**Figura 131.** *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)



Figura 132. *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988)



Figura 133. *Flotante* (Wiesner, 2007)



**Figura 134.** *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)



**Figura 135.** *Mazapán* (Osorio y Bordoy, 1984)

Todavía cabe señalar, también, otros dos recursos de la ilustración para referir el paso del tiempo. Uno, la introducción de un espacio vacío entre imágenes (Figura 136) que crea una imagen en la mente del lector (imagen invisible), como en *La sorpresa de Nandi* (Browne, 2006) con una secuencia de izquierda a derecha que narra el momento en el que el personaje de la cabra consigue romper su atadura. Y, dos, a través de la representación de la longitud de las proyecciones de las sombras de los personajes, que serán más o menos alargadas dependiendo de la hora del día, esto es, más largas al amanecer y al atardecer y más cortas al mediodía. Un claro ejemplo es *Yamina* (Geraghty, 2001) que cuenta lo que le ocurre a lo largo de un día a una niña africana que quiere ser cazadora pero que se pierde en la sabana. Aunque el texto ayuda al lector a situar la acción en diferentes momentos del desarrollo de una jornada con entradas cronológicas a lo largo de las páginas del tipo “*Un día, muy de mañana, Yamina salió con su abuelo en busca de miel*”, “*Y bajo el sofocante calor del mediodía...*”, “*...se unieron a los sedientos animales en la calurosa tarde*”, “*Llegaron al río al ponerse el sol*”, “*Al oscurecer, los gritos y aullidos de las criaturas de la noche...*” y “*Al amanecer, la madre de Yamina la encontró durmiendo sobre la hierba*”, las imágenes del comienzo y del final del libro que encierran el historia refuerzan la idea de que todo ocurre en un día. Para ello, el álbum comienza y finaliza con el mismo recurso, con una vista frontal de Yamina con su abuelo que proyectan sombras muy alargadas (Figura 137) y con una vista de espaldas de Yamina con su madre también con sombras muy alargadas (Figura 138), apoyando lo que se dice textualmente “*Un día, muy de mañana, Yamina salió con su abuelo en busca de miel*” y “*Al amanecer, la madre de Yamina la encontró durmiendo sobre la hierba*”

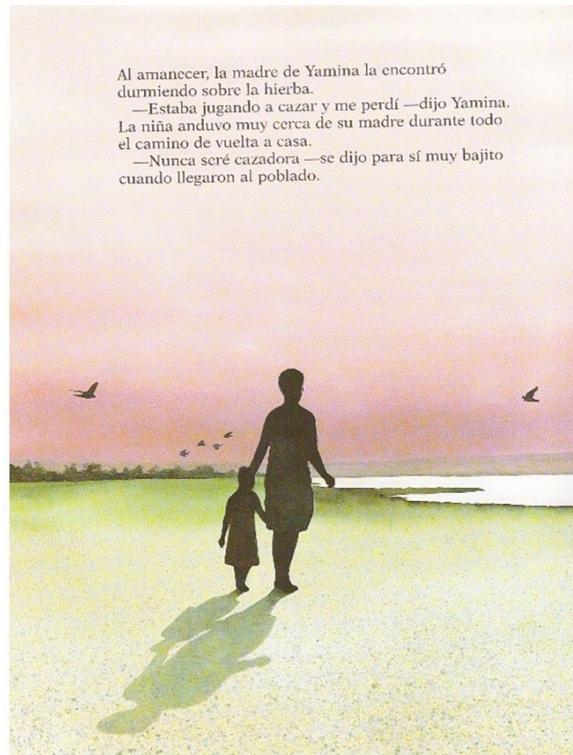


**Figura 136.** *La sorpresa de Nandi* (Browne, 2006)



Un día, muy de mañana, Yamina salió con su abuelo en busca de miel. Siguieron al pájaro de la miel y se metieron en la maleza.

**Figura 137.** *Yamina* (Geraghty, 2001)



**Figura 138.** *Yamina* (Geraghty, 2001)

Aunque el lenguaje del texto y el lenguaje de la ilustración se parecen en el aspecto narrativo, y no es discutible la diferente apariencia física entre uno y otro lenguaje, también mantienen una diferencia en cuanto a la concreción del discurso. En este sentido, Durán (2005) destaca que, ante una palabra escrita, el lector crea en su mente una imagen que nada tiene que ver con la grafía; dicho de otro modo, la imagen alfabética no tiene nada que ver con la imagen del objeto al que se refiere (pensemos en la palabra “cima”) y, es más, pueden existir tantas imágenes de ese objeto como lectores ya que cada lector tendrá su propia imagen de ese objeto. En cambio, la imagen de un objeto (la cima de una montaña) evidencia algunas de sus características. Para el lector, “La relación entre significado y significante es mucho más *evidente* en la ilustración y, por ende, mucho más impactante y persuasiva” (Durán, 2005: 243) que en el texto.

En definitiva, existe una clara distinción entre imagen e ilustración. La imagen pertenece al ámbito del espacio, mientras que la ilustración debe ubicarse en la confluencia del tiempo y del espacio. La ilustración no es un conjunto de imágenes aisladas unas de otras, como las imágenes de un libro de texto, de un periódico o las que contiene la sala de una pinacoteca que obligan al visitante a reiniciar la lectura en cada una de las obras por ser islas de lectura autónoma (Durán, 2009). La ilustración es mucho más que una imagen suelta; es un “[...] conjunto de imágenes secuenciadas siguiendo un hilo narrativo coherente, susceptible de ser leído como un relato de una cierta autonomía respecto al texto, en caso de que lo haya” (Durán, 2009: 82), y que puede ser leído incluso sin la presencia texto escrito. Al mismo tiempo, entre unas y otras imágenes el lector de un álbum ilustrado adivinará la existencia de un nexo establecido con un discurso temporal (Durán, 2005).

En este punto, conviene recordar cómo Nodelman (1988) ya destacó en sus trabajos esa diferencia entre imagen e ilustración, al aclarar que la dualidad tiempo-espacio se produce en un álbum ilustrado porque el texto aporta una descripción temporal que también puede implicar una dimensión espacial, mientras que la imagen (ilustración) representa el espacio con implicación de una dimensión temporal.

En el marco del concepto de ilustración se puede destacar la noción de “literariedad visual” acuñada por Díaz (2007: 146) cuando se refiere:

A la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones, [...] aceptando dentro de los alcances de esta “literariedad” características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética.

Si consideramos esta definición, una persona es capaz de interpretar imágenes mucho antes de aprender a leer y a descifrar el código escrito, sin ningún tipo de educación formal, únicamente con la inmersión en un medio rodeado de imágenes (civilización visual) de televisión, cine, publicidad, videojuegos, pantallas, etc. En este proceso constante de lectura de imágenes, la información que una persona construye con lo que percibe a través de la visión también tiene relación con lo que sabe (en este caso, con lo que ha visto anteriormente), generando una actividad de pensamiento que se nutre continuamente. Las imágenes ya observadas quedan

almacenadas en la memoria y forman los saberes previos. Ahora bien, aunque se alcanza cierto grado de adquisición de la gramática visual de manera natural, para que el lector pueda obtener información y construir significados a partir de un álbum ilustrado es indispensable conocer los elementos básicos de expresión de las ilustraciones (Díaz, 2007). Esta “literariedad visual” tendrá gran interés en la recepción del álbum ilustrado por exigir un proceso de lectura simultáneo al del código textual cuyo significado no siempre estará confirmado por las ilustraciones, sino que en ocasiones será divergente.

Entre las diferencias que Díaz (2007) encuentra al comparar las imágenes aisladas de las obras de arte “mayor” de un museo (pinturas) y las ilustraciones de un álbum ilustrado hay dos fundamentales. La primera, que “la obra de arte no depende de lo escrito para su interpretación” (Díaz, 2007: 122), sin embargo, “la ilustración se integra como parte de un contexto, se inserta dentro de una historia” (Díaz, 2007: 122). Y, la segunda, que el ilustrador de libros dispone y combina una mayor cantidad de técnicas que el pintor para ajustar y crear los más variados resultados (lápiz, carboncillo, pastel, acuarela, tinta, guache, témpera, anilina, aerógrafo ...).

Distintos autores han señalado cuáles son los elementos visuales que constituyen la sustancia básica de lo que vemos en una ilustración. Para Dondis (1976) esos elementos son diez: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la dimensión, la escala y el movimiento. Y, Durán (2009) distingue entre los que forman parte consustancial de la imagen como el formato, la textura o el tono, y los que son intencionales como la señal o punto, el trazo o línea, la forma, el color y la composición.

De todas maneras, desde el punto de vista técnico, es destacable, y no se puede olvidar, la gran influencia de los lenguajes de la pintura, del cine y del cómic en la gramática visual de las ilustraciones del álbum ilustrado.

En cuanto al lenguaje pictórico, la pintura y la ilustración comparten planteamientos estéticos comunes, de formas y contenidos, a través de un lenguaje común de elementos básicos de expresión como la línea, el soporte, el formato, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición y el ilustrador (Díaz, 2007).

La línea, definida como un trazo en su forma básica, “cumple una función primordial: establecer el límite del contorno de las figuras, cuando esto no se hace exclusivamente con el color” (Díaz, 2007: 124). Además, dependiendo del estilo y de la manera de trabajar del ilustrador, existen numerosos tipos de líneas que pueden ser sinuosas, rectas, gruesas, finas, abiertas, cerradas, curvas, libres, etc. En ocasiones, la línea es clara y precisa; otras veces, al utilizar la técnica de la plumilla, que ofrece un amplio rango de grosores, el ilustrador juega con el contraste de luces y sombras, y alguna vez, con el empleo del lápiz, la línea se hace más compleja, difuminada o intensa.

El soporte constituye la superficie donde se va a realizar la ilustración y el espacio para el diseño y la composición de la misma. “Generalmente, el soporte de un libro está hecho de papel, el cual puede variar de acuerdo a su espesor (gramaje), tamaño, color o brillo” (Díaz, 2007: 126). A pesar de ello, también se utiliza como soporte el cartón, la tela, la madera, la goma o el plástico. Este soporte que es plano, bidimensional y con unas medidas estándar, determina el empleo de distintos modos de representación de la realidad obligando al ilustrador a manejar distintas fórmulas para incorporar la profundidad como el volumen, a partir de los juegos de luces y sombras, el tamaño de los objetos y la perspectiva.

El formato, con el que va a publicarse un álbum ilustrado, que “se entiende como [...] la apariencia externa de un libro” (Díaz, 2007: 127), es una importante decisión editorial ya que cada historia necesita un espacio de representación particular y una superficie para diseñar las ilustraciones. Según las medidas (largo por ancho) y la forma de la superficie será diferente la apariencia externa del libro y más adecuada al relato que contiene. Aunque los formatos cuadrado y rectangular son los más regulares, no faltan ejemplos de formatos circulares, semicirculares, octogonales, de gran formato o con formas de animales o de objetos comunes. Incluso, el formato rectangular ofrece dos modos diferentes: el de tipo portrait, más alto que largo, apropiado para retratos de personas; y el de tipo landscape, más largo que alto, adecuado para representar paisajes y escenas de la naturaleza. También, como elemento del formato con implicaciones en las ilustraciones, destaca el concepto de doble página que determina aspectos narrativos, de secuencia y de relación entre texto e imagen:

La doble página permite cierta fragmentación del relato, orienta el tiempo y el ritmo de la lectura, sujeto a momentos de calma e interrupción que dinamitan el modelo tradicional de una lectura continua. Pero también establecen la posibilidad de compartir códigos como parte de un *continuum* físico, de unidad lógica y semántica. Una doble página constituye, en la mayoría de los casos, una secuencia dentro de ese conjunto más amplio que representa un libro. (Díaz, 2007: 127-128)

Otro elemento básico de expresión de la ilustración es el color, que “se concibe como un fenómeno físico que está vinculado a la luz; ya que esencialmente el color es luz” (Díaz, 2007: 128). Según el modelo tradicional de la teoría de los colores, tomando como base un círculo cromático de seis colores de Goethe, Díaz (2007) recuerda que se consideran colores primarios o básicos a aquellos que no se pueden obtener mediante la mezcla de ningún otro color, por lo tanto, a la tríada rojo, amarillo y azul conocida como RYB (Red, Yellow, Blue). A partir de la adición de estos colores, de dos en dos, se consiguen los colores secundarios como el naranja, el verde y el violeta.

Los colores pueden provocar sensaciones armónicas en el espectador cuando dominan aquellos que están cercanos en el círculo cromático como, por ejemplo, el amarillo, el naranja y el rojo. Otras veces, el ilustrador va a utilizar la mezcla de los diferentes colores con la intención de generar resultados variados relacionados con las emociones, sentimientos, sensaciones o significados simbólicos; llegando incluso a utilizar colores de manera arbitraria sin que se correspondan con la realidad de los objetos representados. Además, “Los colores han mantenido históricamente una carga simbólica, una esfera semántica a la cual están ligados” (Díaz, 2007: 129). El negro como color de la muerte, de la oscuridad, de lo oculto, del pecado y de la tristeza; como aspecto positivo es manifestación de elegancia y seriedad. El rojo es el color de la sangre, de la pasión, de las emociones violentas. El azul se utiliza para expresar serenidad, profundidad, trascendencia, calma, equilibrio, frialdad, paz, silencio y sosiego. Relacionado con la esperanza, el crecimiento y naturaleza está el color verde, a la vez que es un color de tranquilidad y de emociones suaves. El amarillo es el color cálido por excelencia, indica alegría, es el color de la riqueza (oro) y de la sabiduría. También está vinculado a la divinidad y a lo sagrado, y representa aspectos negativos como el egoísmo, los celos o la envidia. El blanco es el color más luminoso y asociado a las virtudes humanas; es el color de la pureza, la bondad, la inocencia y de la castidad.

Por último, los colores se asocian a variables de temperatura y de distancia. Así, los colores amarillo, rojo y naranja transmiten sensación de calidez y de proximidad; en cambio, los verdes y azules están vinculados a la frialdad y a la lejanía. También, los colores claros producen sensación de amplitud y con los colores oscuros se perciben más limitados y reducidos los espacios.

En cuanto a la perspectiva, el ilustrador, por medio de distintos sistemas de representación, ofrece al espectador la ilusión de profundidad y la manera en que se perciben los cuerpos en el espacio en un soporte bidimensional, para representarlos tal y como se ven en la realidad. La percepción de la perspectiva diferencia tres planos o secciones de distancia desde el punto de vista del espectador para ordenar las formas y figuras en el espacio de representación. “El frente o *foreground*, donde se sitúa lo que está más cerca del espectador; el nivel medio o *middleground*, donde están las figuras en un segundo plano; y el fondo o *background*” (Díaz, 2007: 133).

En ocasiones, con el empleo de la llamada perspectiva aérea, los valores cromáticos reducen su intensidad y los contornos pierden precisión a medida que los objetos se alejan en la distancia, creando una ilusión de distanciamiento sin recurrir a la reducción gradual de los objetos.

El siguiente elemento es la luz y los efectos lumínicos que se utilizan “para moldear las figuras, darles cuerpo y profundidad, y para crear dramatismo o atmósferas poéticas” (Díaz, 2007: 135). Para ello se emplean variables como el contraste de luces y sombras, los puntos y fuentes de iluminación (directa o indirecta) o la intensidad de la luz (suave o fuerte).

La textura “corresponde a la sensación táctil que podemos percibir por la vista” (Díaz, 2007: 135), como la pesadez, la suavidad, la aspereza o la viscosidad, entre otras. Estas sensaciones táctiles se pueden conseguir con procedimientos técnicos tan variados como el chorreado, el goteado, el uso de paletas, de mangos de pincel, con los dedos, con el rasgado o agujereado del soporte, con el collage, etc.

El ilustrador también emplea elementos decorativos variados para “embellecer y adornar el libro mediante detalles, utilizando el espacio textual que ofrece la página y adoptando marcas ornamentales muy particulares del libro desde la Edad Media” (Díaz, 2007: 136). Algunos son las capitulares o letras mayúsculas adornadas al

comienzo de los capítulos; los frontones o rectángulos decorados en los bordes superiores de las páginas; las viñetas o pequeñas imágenes que pueden establecer relaciones de sentido con el resto de las ilustraciones o con el texto; los marcos vistosos y elegantes alrededor de las páginas; los números de página tratados de manera especial y una amplia gama de tipografías.

La composición establece la manera visual en la que están relacionados y distribuidos los elementos que forman la ilustración: la luz, el color, las figuras, los decorados y los ambientes. “Todos ellos aparecen organizados en una unidad conceptual única e irrepetible” (Díaz, 2007: 139), con variables como el peso que cada uno de los elementos tiene en la representación, la ubicación o posición que ocupan las figuras y su organización compositiva en esquemas geométricos (estratos, círculos, triángulos, rectángulos, diagonales, etc.).

Para terminar, Díaz (2007) se centra en el último elemento básico de expresión de la ilustración, que es el propio ilustrador. Este profesional “ofrece al lector un estímulo estético donde confluyen técnicas y estilos muy diversos” (Díaz, 2007: 140) como la no figuración, la abstracción, el hiperrealismo, el expresionismo, el surrealismo, etc. Pero, a pesar de su riqueza expresiva, en ocasiones, tiene límites; unas veces, debe plegarse a las exigencias del editor, otras veces, a la censura de lo “políticamente correcto”, e incluso, su trabajo puede perder valor por un proceso técnico inadecuado de edición. También, el ilustrador debe imponerse a algunos vicios como la repetición de estereotipos, la rigidez formal, la no contextualización, los planteamientos poco originales, la imitación de los grandes creadores o la adecuación a una moda imperante.

Como se indicó anteriormente, los convencionalismos del lenguaje cinematográfico también han tenido gran impacto en la gramática visual del álbum ilustrado. Algunos de sus principios técnicos y sus significados determinan, en numerosas ocasiones, la forma de plantear sus ilustraciones en cuanto a la presencia de imágenes en secuencia, los encuadres, los planos, la angulación, los recortes de figuras o la visión subjetiva:

Quisiéramos exponer brevemente algunos usos del lenguaje cinematográfico que se han permeado en la manera como se plantean las ilustraciones en los libros álbum contemporáneos para niños. Si bien hoy en día estos recursos forman parte de una supergramática visual, anteriormente no era tan obvio y prolijo el diálogo entre el cine, la fotografía y los libros ilustrados.

Cuando revisamos libros álbum tradicionales, podemos descubrir que el sistema de planificación, las angulaciones, los encuadres y las distorsiones de la perspectiva no estaban incorporados como elementos del código visual. (Díaz, 2007: 148)

Y, es preciso señalar que, esta influencia la comparte, en cierto modo, con el cómic. Existe un claro paralelismo entre ambos -álbum ilustrado y cómic-, que les hace ser dos géneros narrativos que comparten los mismos fundamentos conceptuales, ya que están configurados con texto y secuencias de imágenes fijas, impresas y con carga narrativa. Esta idea ya ha sido señalada por Bosch (2007: 41) cuando en un intento de definición del álbum ilustrado expone que:

El álbum, el cómic y el cine pueden ser explicados como manifestaciones de arte visual de imágenes secuenciadas. El cine se separaría del álbum y el cómic al ser explicado como la animación de imágenes secuenciadas en el tiempo y sobrepuestas en el espacio, lo que también se conoce como arte secuencial en movimiento. Así mismo, álbum y cómic podrían definirse como arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas.

Incluso, cuando Durán y Durán (2007) reflexionan sobre la utilidad del álbum ilustrado para el aprendizaje artístico, y dicen creer firmemente que su uso sirve para iniciar en la lectura literaria y en la lectura visual, ahondan en esta influencia del lenguaje cinematográfico:

Estamos convencidos de que el álbum, con sus peculiaridades y diversas formas narrativas, sirve también para convertir a los jóvenes lectores en competentes usuarios de la narrativa cinematográfica. Desde el álbum, producto postmoderno donde los haya, es posible abrir puertas y ventanas a los nuevos modos narrativos de comunicarse audiovisualmente. (Durán y Durán, 2007: 66)

Una de las influencias del cine en la ilustración es la presencia en los álbumes ilustrados de imágenes en secuencia. En sentido amplio, en el cine, “que la secuencia otorga narratividad, condición que el cine toma prestada de la literatura” (Díaz, 2007: 150). La secuencia está vinculada a unidades de tiempo y espacio y configurada por una sucesión de fotogramas (imágenes fijas). Este grupo de fotogramas se visualizan con una cadencia de veinticuatro imágenes por segundo y producen en el espectador la ilusión de movimiento natural, estable y continuado. De modo similar, en algunos álbumes ilustrados, se incluyen ilustraciones

estructuradas en viñetas, haciendo un uso adaptado del fotograma cinematográfico. La viñeta, es el recuadro que representa un instante o momento del relato y se representa con ella un mínimo tiempo y espacio significativo. Están delimitadas por líneas y separadas por un espacio. Puede contener lenguaje verbal e icónico o únicamente imagen. El orden de lectura corresponde al sistema de escritura, es decir, en los países occidentales se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo; y tiene un sentido cronológico para el lector ya que le indica un antes (viñeta de arriba o a la izquierda) y un después (viñeta de abajo o a la derecha). De igual forma:

La narración avanza viñeta a viñeta, de manera que en cada una de ellas sólo se representa una escena significativa del relato, obviando las intermedias. De este modo, entre viñeta y viñeta se produce una elipsis narrativa que puede ser mínima o tan amplia que sea preciso recurrir a un texto auxiliar para explicar el salto (temporal, pero también espacial) que puede haber entre una y otra. (Fernández Paz, 2003: 74)

Esto es, como el ilustrador ha omitido voluntariamente entre las distintas viñetas una parte de la historia que se narra, en consecuencia, durante el proceso de lectura, el lector/espectador debe interpretar los tiempos muertos que el ilustrador ha introducido intencionadamente, y está obligado a llenar esos huecos y a otorgarles un significado.

El sentido narrativo con viñetas y lenguaje verbal está ejemplificado en *El libro triste* (Rosen y Blake, 2004). El autor del relato dice en el texto cuáles son sus emociones ante la muerte de su propio hijo: “A veces esto me enoja. Y me pregunto a mí mismo: ¿Cómo pudo morir así, sin más? ¿Cómo pudo hacerme eso? Y él no dice nada. Porque él ya no está aquí”. A la vez muestra al lector la historia de la vida de Eddie, desde que era un bebé hasta su muerte, en una secuencia de ocho viñetas en la que la octava está vacía (Figura 139).

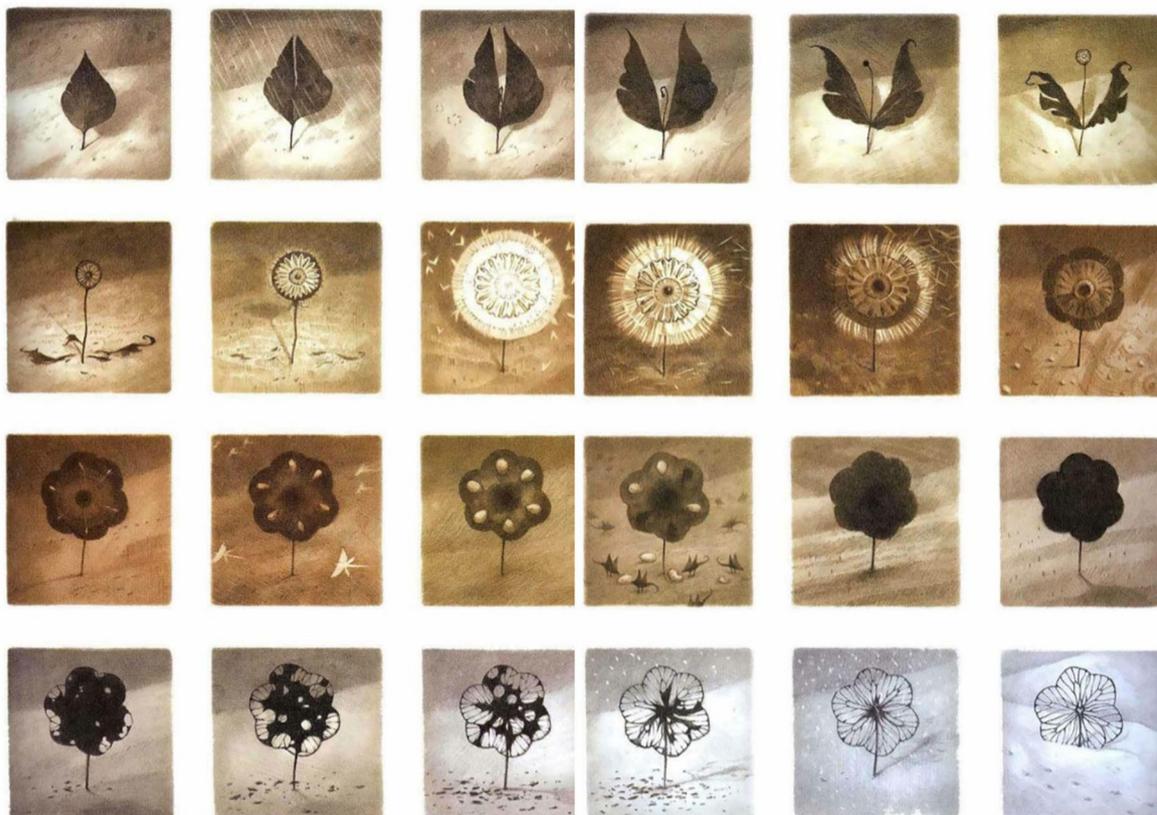


A veces esto me enoja.  
Y me pregunto a mí mismo: ¿Cómo pudo morirse así.  
sin más? ¿Cómo pudo hacerme eso?

Y él no dice nada.  
Porque él ya no está aquí.

**Figura 139.** *El libro triste* (Rosen y Blake, 2004)

El estilo y la estructura de todo el álbum ilustrado de *Emigrantes* (Tan, 2006) se define por la ausencia de texto narrativo y la presencia repetida de viñetas que se van encadenando para contar la historia de un emigrante. El protagonista, después de dejar a su familia y su país, cruza el océano para llegar a una ciudad lejana y extraña en la que todo le es ajeno y diferente. Todo el libro es un conjunto de imágenes cronológicas, dibujadas con lápiz y en color sepia para buscar la semejanza con fotografías antiguas, que visualmente marcan el paso del tiempo y avanzan en el relato. Casi al final del libro, en una doble página con veinticuatro viñetas (Figura 140), una hoja va variando su forma hasta convertirse en flor al paso de las estaciones del año.



**Figura 140.** *Emigrantes* (Tan, 2006)

El autor de *Emigrantes* llega a reconocer la influencia que en él tuvo la lectura de *El muñeco de nieve* que, sin texto y con dibujos silenciosos en viñetas, describe cómo un niño hace un muñeco de nieve que posteriormente cobra vida (Figura 141).



**Figura 141.** *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988)

Otra influencia del lenguaje cinematográfico en la ilustración es el encuadre, que en el cine tiene imágenes en movimiento y en el álbum ilustrado son imágenes fijas (Díaz, 2007). El encuadre delimita qué entra y qué no entra en la ilustración y, por lo tanto, es una selección de la realidad que el ilustrador quiere registrar para que el lector/espectador vea. Pero también, el encuadre el ofrece al lector/espectador el lugar desde donde ve esa realidad porque le sitúa en un punto concreto como observador, en otras palabras, le sitúa a una distancia o con cierta perspectiva visual (inclinación) de los hechos del relato. En el encuadre también hay composición de los sujetos y objetos que incluye, y la decisión de emplear uno u otro encuadre puede variar sustancialmente la visión del espectador:

El encuadre viene definido entonces por la porción de espacio que ocupa el lente de la cámara, por el ángulo que se escoge, por el plano que se elige e incluso por aquello que intuimos que está fuera de ese espacio. (Díaz, 2007: 151)

Durante la lectura, el ilustrador va a llevar al lector/espectador de un lugar a otro con los diferentes encuadres empleando distintos planos (distancia), diferentes ángulos (perspectiva) y seleccionando lo que está y lo que no está presente (recortes de figuras).

Para ubicar al lector/espectador a una u otra distancia la ilustración se beneficia de los planos del lenguaje cinematográfico (Díaz, 2007; Franco, 2018). En relación a la mayor o menor cantidad de campo que ocupa la figura humana y la función que cumple los planos pueden ser: gran plano general o plano largo (GPG), es un plano muy abierto que describe el ambiente en que se desarrolla la acción, muestra un gran escenario y los personajes apenas se perciben, tiene un valor descriptivo; plano general (PG), se acerca un poco más pero el sujeto sigue ocupando una mínima porción del espacio, muestra con detalle el contexto que rodea al sujeto y define al personaje en su entorno; plano entero (PE), cuando encuadra al sujeto completo, de pies a cabeza, porque tiene más importancia que el entorno; plano americano (PA) o plano tres cuartos, encuadrando al personaje desde un poco por encima de las rodillas hasta la cabeza, permite ver el gesto y la acción de las manos; plano medio (PM), en el que se ve al sujeto cortado a la altura de la cintura y muestra la relación entre dos sujetos; primer plano (PP), encuadra al personaje a partir de los hombros, permite ver su rostro y transmite confianza e intimidad; primerísimo primer plano (PPP), presenta el espacio del rostro entre la barbilla y la frente del personaje; y plano detalle (PD) deja ver una parte específica del cuerpo del sujeto (ojos, boca ...) o un objeto que ocupa toda la imagen. La elección intencionada de uno u otro plano para el encuadre tiene implicaciones narrativas e influye en la recepción del lector. Veamos algunos ejemplos.

El viaje largo y peligroso de una familia que escapa de la guerra para salvar la vida y encontrar un lugar donde iniciar una nueva vida es el contenido de *El viaje* (Sanna, 2016). En un gran plano general (GPG) apaisado a doble página, que acentúa la inmensidad del océano, después de sortear gran cantidad de peligros, los protagonistas llegan a la costa (Figura 142). Apenas se les distingue; desde lo alto de un promontorio, arriba a la izquierda, el niño comenta: "*«Nuestro viaje aún no ha terminado», nos dice mamá. El mar infinito se extiende ante nuestros ojos y tenemos que atravesarlo. ¿Cómo lo conseguiremos?»*". El color rojo ayuda al lector

a localizar en el paisaje a los tres futuros refugiados y la pequeña embarcación repleta de gente a la que subirán para intentar cruzar y arriesgarse a naufragar.



**Figura 142.** *El viaje* (Sanna, 2016)

Con un plano general (PG) hiperrealista termina *La historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2004). La ilustración, a doble página y apaisada, detalla el contexto de los personajes y es de las pocas ilustraciones coloridas de todo el álbum (Figura 143). En esta obra dominan los grises y se reserva el color para escenas muy concretas, como esta última que cierra la historia de la niña superviviente del exterminio judío en la Alemania nazi cuya vida rota, ya liberada de la tristeza: “... *vuelve a tener raíces*”.



**Figura 143.** *La historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2004)

Un ejemplo de plano entero (PE), en el que tiene más importancia el personaje que el entorno, vemos en *Rosa Blanca* (Innocenti, 1987). Es un plano de formato vertical, más apropiado para representar la figura humana (Figura, 144). Rosa Blanca, que escondiéndose de los nazis los sigue hasta las afueras de la ciudad, está a punto de descubrir un campo de concentración lleno de judíos.



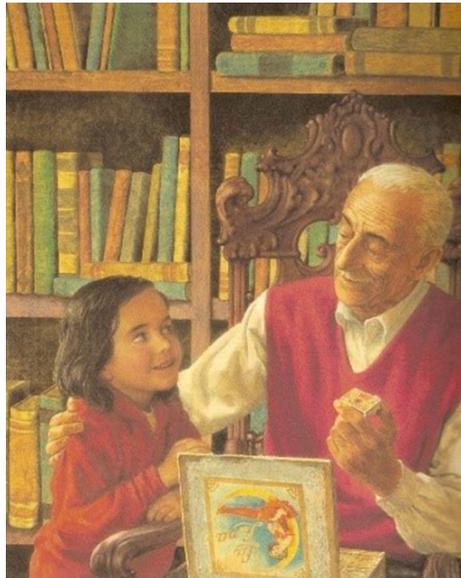
**Figura 144.** *Rosa Blanca* (Innocenti, 1987)

Más cerca, ocupando mayor espacio en el encuadre, está Jeremy, el personaje de *El autobús de Rosa* (Silei y Quarello, 2011) que es víctima de una agresión racista (Figura 145). El plano americano (PA) vertical enfatiza al sujeto, al mozo de estación que se vuelve y mira al lector/espectador y que "... era alto y fuerte como un roble".



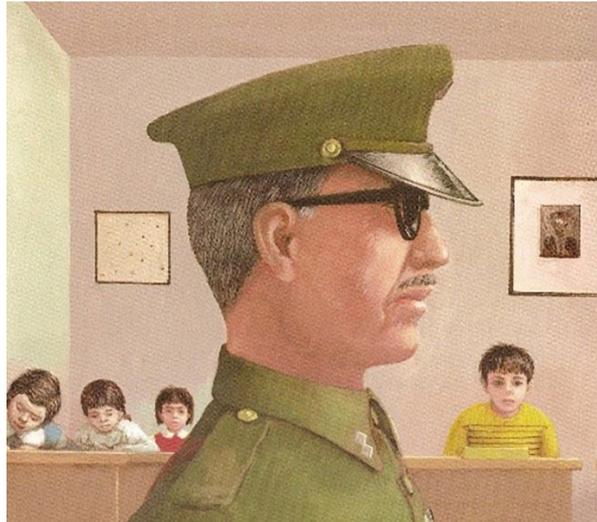
**Figura 145.** *El autobús de Rosa* (Silei y Quarello, 2011)

Cuando el ilustrador quiere representar la relación entre dos sujetos y mostrar sus gestos utiliza el plano medio (PM) con el encuadre por encima de la cintura. Por ejemplo, en el encuadre vertical de *El diario de las cajas de fósforos* (Fleischman e Ibatoulline, 2013) de la conversación entre un bisabuelo y su bisnieta sobre el viaje del bisabuelo desde Italia a América y sus recuerdos (Figura 146).



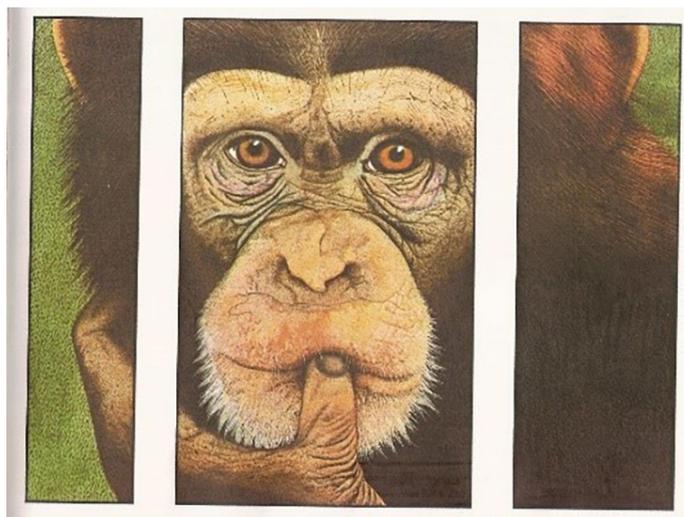
**Figura 146.** *El diario de las cajas de fósforos* (Fleischman e Ibatoulline, 2013)

El efecto de acercamiento de la figura humana da un paso más con el primer plano (PP) a partir de los hombros. En *La composición* (Skármeta y Ruano, 2000) impresiona ver el perfil del capitán Romo, de la dictadura chilena (Figura 147), que acude a la escuela para pedir al alumnado que escriba una redacción titulada: “... *«Lo que hace mi familia por las noches» ... Es decir, lo que hacen ustedes y sus padres desde que llegan de la escuela y del trabajo. Los amigos que vienen. Lo que conversan. Lo que comentan cuando ven la televisión»*”. El plano agudiza la tensión y el miedo que se respira en el aula ante el espantoso plan de obtener información de las familias a través de los hijos.



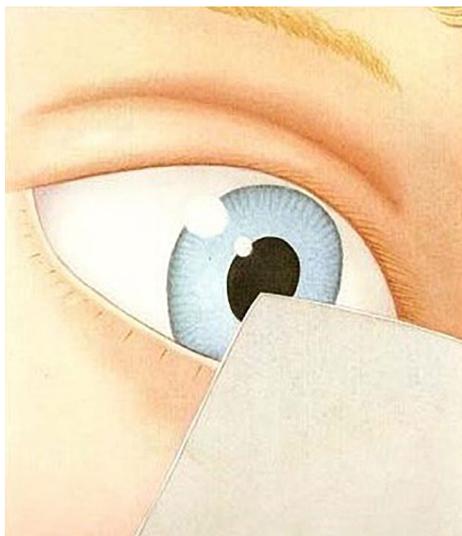
**Figura 147.** *La composición* (Skármeta y Ruano, 2000)

Otro recurso del encuadre es el empleo del primerísimo primer plano (PPP) que corta la cara del personaje entre la barbilla y la frente. Es el caso de algunas imágenes de *Gorila* (Browne, 2011). En este álbum se repite el mismo diseño en toda la obra: las páginas de la izquierda con imágenes en pequeños recuadros y texto, y las páginas de la derecha sin texto, pero con imágenes que ocupan toda la superficie. Y, con un procedimiento de antropomorfismo, una imagen poderosa de un chimpancé detrás de los barrotes del zoológico subraya su tristeza y soledad (Figura 148).



**Figura 148.** *Gorila* (Browne, 2011)

Para finalizar los tipos de planos, ejemplificamos el plano detalle (PD) con la imagen de un gran ojo humano en *Flotante*. El protagonista ha encontrado una vieja cámara submarina de fotos; cuando revela la película se lleva una enorme sorpresa. El formidable ojo del protagonista (Figura 149), que es un detalle de una de las imágenes de la página, pretende aumentar su sensación de sorpresa al ver las fotografías.



**Figura 149.** *Flotante* (Wiesner, 2007)

Al revisar los libros tradicionales se aprecia que predominan los planos generales y los planos medios, y que tan poco contienen ilustraciones con planos con el efecto cinematográfico de la técnica del zoom, movimiento óptico que sin variar la posición permite que los objetos se acerquen o se alejen del espectador. El efecto de acercamiento o de alejamiento, en otras palabras, el efecto de ampliación o reducción paulatina del tamaño del objeto en la planificación de un encuadre ofrece la posibilidad de introducir la sensación de movimiento, cuando se van sucediendo imágenes en secuencia que contienen sectores de espacio muy pequeñas y que están incluidas en otras de mayor porción, o al revés, imágenes de mayor porción que se van convirtiendo en imágenes que van reduciendo la fracción. Por un lado, el zoom de acercamiento (zoom in) reduce el campo de visión, aumenta el tamaño del motivo de la imagen, genera sensación de intimidad, presenta rasgos psicológicos y acerca el fondo al primer término; por otra parte, el zoom de

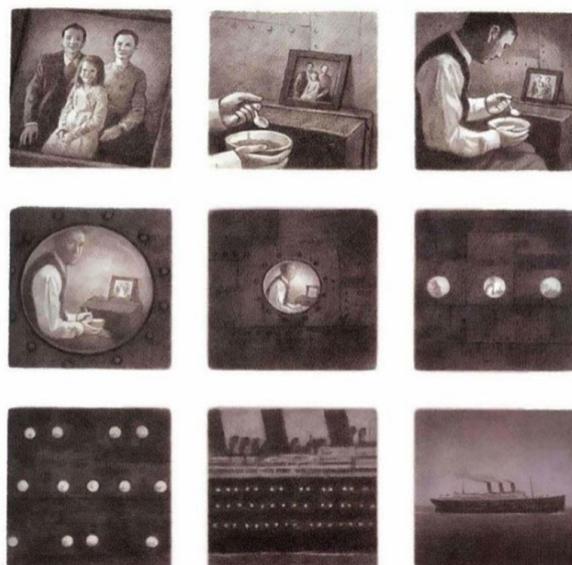
alejamiento (zoom out) abre el campo de visión, disminuye el tamaño del objeto, inserta al sujeto en un entorno y aleja el fondo.

Ejemplos de usos diferentes del efecto zoom vemos en *Emigrantes*. En la conversación que establece el protagonista con un nuevo amigo, en la que se van contando las causas que les obligó a abandonar sus lugares de origen, se emplea un zoom de acercamiento al amigo, desde un plano medio de ambos hasta el ojo del éste (Figura 150). El zoom quiere introducir al lector/espectador en la mente y en las emociones de este personaje que comienza a recordar su trágico pasado. Con el reflejo en su ojo de las llamas y el paso de página inicia el relato aterrador de su historia personal.



**Figura 150.** *Emigrantes* (Tan, 2006)

También en *Emigrantes*, pero esta vez casi al comienzo del libro, se emplea un zoom de alejamiento que se inicia con la mirada puesta en una fotografía de familia (Figura 151). El encuadre va abriendo progresivamente el campo de visión y alejándose mostrando: primero, el retrato familiar; a continuación, al protagonista cenando en un camarote del barco que le lleva a América; después, sale del barco por el ojo de buey y ofrece una imagen de las numerosas ventanas del barco y, finaliza, con el barco en el horizonte. Ya no se distingue al protagonista; con el paso de página se alejan él y el barco en un gran plano general en medio del océano.

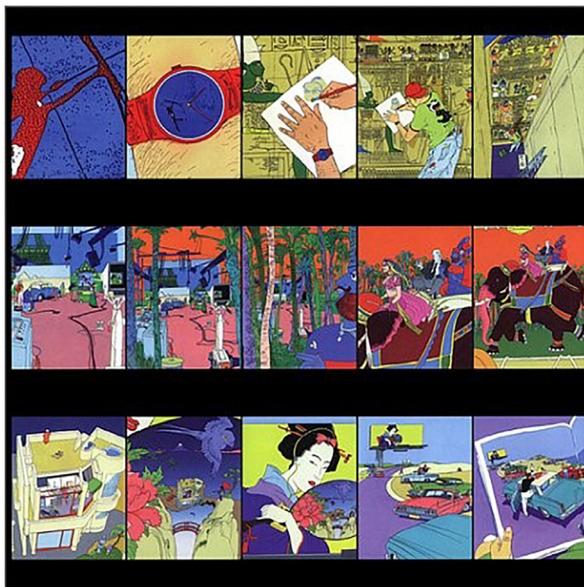


**Figura 151.** *Emigrantes* (Tan, 2006)

Pero el efecto zoom llevado al extremo es el esquema organizativo de los álbumes *Zoom* (Banyai, 1995) y *Re-zoom* (Banyai, 1999) como se puede inferir de sus títulos. A través de una secuencia de imágenes, en la que cada página es un zoom de alejamiento de la anterior, se va tomando cada vez más distancia del objeto inicial que acaba diluido en la lejanía o en la inmensidad del cosmos. El detalle de la cresta de un gallo en *Zoom* (Figura 152) o el de una pintura prehistórica de un reloj en *Re-zoom* (Figura 153) son los inicios ambas propuestas visuales.



**Figura 152.** *Zoom* (Banyai, 1995)



**Figura 153.** *Re-zoom* (Banyai, 1999)

Otro recurso heredado del cine, en relación al encuadre, es el empleo de distintos ángulos para crear representaciones insólitas que permiten introducir en el álbum ilustrado imágenes distorsionadas y perspectivas exageradas (Díaz, 2007; Franco, 2018). Para entender en qué consiste la angulación, hemos de imaginar el punto de vista que le daría a un espectador una cámara cinematográfica colocada en distintas posiciones sobre los personajes y los objetos para observar la acción. Las angulaciones más utilizadas son: la angulación normal, frontal o neutra, en la que el ángulo de la perspectiva visual es paralelo al suelo y se encuentra a la altura de los ojos del espectador; el plano picado, cuando la angulación de la perspectiva no es paralela al suelo y se sitúa a cierta altura por encima de lo que se está viendo con la intención de empequeñecer los objetos retratados, para transmitir la idea de inferioridad, inocencia, debilidad, fragilidad, etc.; y el plano contrapicado, opuesto al plano picado, en el que la angulación de la perspectiva tampoco es paralela al suelo y se encuentra a cierta altura por debajo de lo que se está observando para agrandar, enaltecer o empoderar al sujeto. Por último, llevando a casos extremos los planos picado y contrapicado, se introducen el plano cenital, totalmente perpendicular a la escena, en un ángulo de  $90^\circ$  desde arriba; y el plano nadir, en este caso, perpendicular a la escena con un ángulo de  $90^\circ$  desde abajo. Con el plano cenital se acentúan los efectos estéticos, la angustia, el aislamiento, la

soledad, la vigilancia o se recrea un ambiente grandilocuente, mientras que con el plano nadir se recrean el dramatismo o el dinamismo de la narración.

El ratón protagonista de la historia de la aviación de *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* (Kuhlmann, 2014) cuenta cómo las casas de los humanos, que solían ser confortables, se habían vuelto peligrosas por unos extraños artilugios repartidos por todas partes (Figura 154). La inferioridad del ratón, su miedo y fragilidad se subraya con un plano picado en el que se le ve rodeado de numerosas ratoneras.



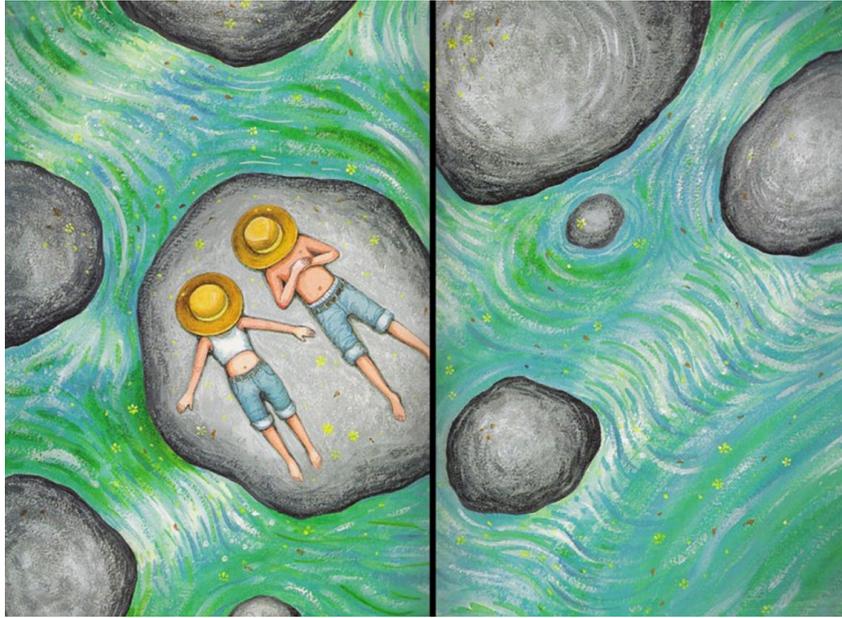
**Figura 154.** *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* (Kuhlmann, 2014)

Para conseguir el efecto contrario de grandiosidad se utiliza el plano contrapicado de la proa del barco que entra en el puerto en *Emigrantes*. Se quiere recalcar la llegada masiva de emigrantes europeos a unas nuevas tierras lejanas y para ello se opta por una imagen desde abajo y en vertical, para agudizarlo más todavía, que da idea del gran tamaño del transatlántico en el que ha viajado el protagonista (Figura 155). Además, en lo alto se ve la cubierta del barco con numerosos pasajeros empequeñecidos. Lo que importa es la magnitud del fenómeno de la emigración, simbolizada en la capacidad del barco para trasladar emigrantes, y no los emigrantes por sí mismos.



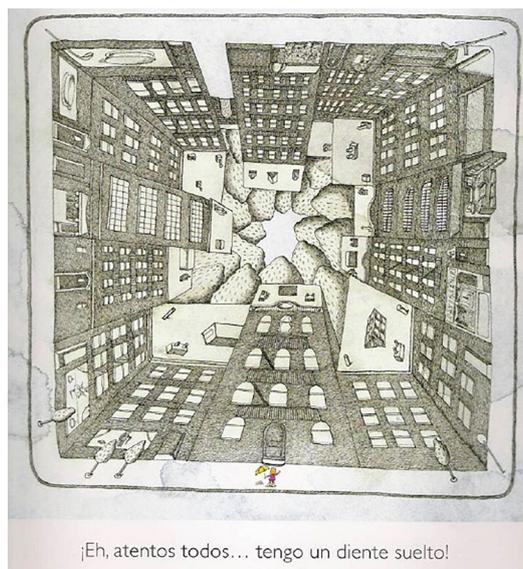
**Figura 155.** *Emigrantes* (Tan, 2006)

Como ejemplo de plano cenital destacamos la doble página de *La noche estrellada* (Liao, 2010) de la niña y del niño tomando el sol sobre una roca (Figura 156). Ambos, que están desatendidos por sus progenitores y desubicados en el colegio, unidos por la amistad, deciden escapar de la ciudad en busca de un lugar a su medida. En el viaje hacen un alto para descansar, en plena naturaleza, sobre las rocas. El plano cenital tiene un enorme efecto estético y transfiere sensación de tranquilidad, felicidad y libertad.



**Figura 156.** *La noche estrellada* (Liao, 2010)

Aunque el plano nadir no suele ser tan habitual en las ilustraciones, existen ejemplos como los de *Madlenka*. El autor, quizás por su formación como cineasta, emplea este recurso en la portada del álbum y en algunas páginas para amplificar el pequeño mundo de Madlenka que se limita al espacio interior y exterior de la manzana en la que vive (Figura 157). Madlenka quiere compartir con sus vecinos el acontecimiento de la futura caída de uno de sus dientes y, antes de salir a recorrer la manzana por el exterior y contarlo personalmente a cada uno de ellos, da la noticia en el patio central. La angulación nadir coloca al lector en la misma posición visual que tendría Madlenka si se tumbase en el suelo del patio, con el cielo y las copas de los árboles en la parte central de la imagen.



**Figura 157.** *Madlenka* (Sís, 2010)

Con el encuadre, el ilustrador también pone límites del espacio visual, es decir, decide cuál es la zona que permite ver al observador en el campo visual que ofrece en la ilustración. En concreto, el ilustrador selecciona aquello que está dentro o fuera del campo de visión. Para ello, recorta las figuras, aportando dinamismo y obligando al lector/espectador a “ver lo que está contenido en la escena (campo) e intuir lo que está ausente (fuera de campo)” (Díaz, 2007: 153).

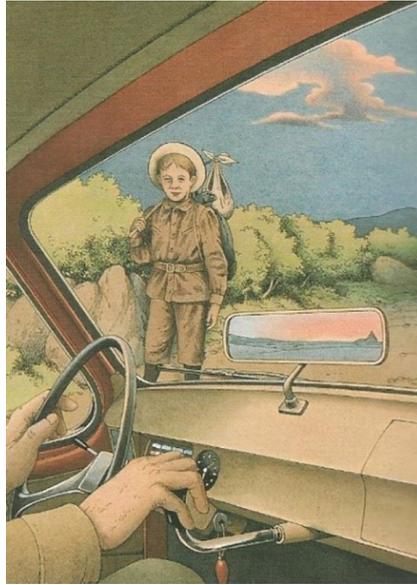
Es el ejemplo de *La escoba de la viuda* (Van Allsburg, 1993). La narración visual se inicia con la imagen en diagonal hacia arriba de una bruja volando, y la narración textual asegura que: “*Las escobas de las brujas no son eternas. Se van haciendo viejas y llega el día en que, aun las mejores, pierden la capacidad de volar... una escoba puede perder su poder sin previo aviso, y desplomarse, con su pasajera, tierra abajo ...*” Y, precisamente, esto es lo que ocurre a continuación. Al paso de página encontramos una secuencia de dos viñetas de intencionado formato vertical con las que el lector interpreta que la escoba ha perdido sus poderes y que la bruja se encuentra en un problema (Figura 158). Cae en diagonal hacia abajo; a la izquierda, el recorte de la figura de la bruja deja ver únicamente parte de sus piernas y de la escoba, y en la derecha, limita el campo visual a una parte de la capa y al sombrero. La bruja, delante del lector/espectador, cae al vacío desde gran altura, pero no está su cuerpo en el campo visual.



**Figura 158.** *La escoba de la viuda* (Van Allsburg, 1993)

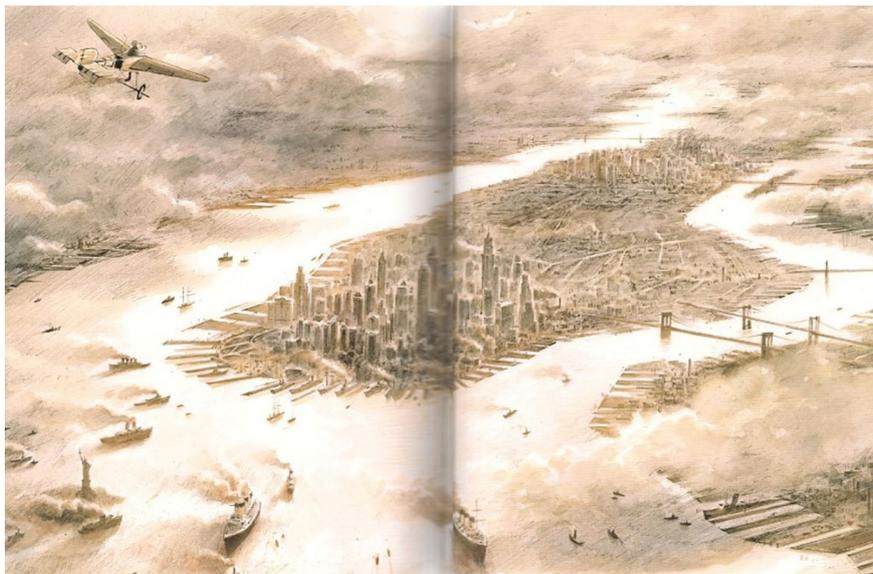
Para finalizar este recorrido por la influencia del lenguaje cinematográfico en la ilustración, Díaz (2007: 155) describe la llamada visión subjetiva, en la que “el espectador asume la mirada de la cámara o, lo que es lo mismo, la cámara actúa como narrador testigo”; Aquí incluye tres recursos que pueden ser, en ocasiones, confundidos con otros. Estos tres recursos son: el plano subjetivo, el plano aéreo y el plano gusano. Son tres variantes de la perspectiva (de la angulación) pero que tienen que ver con la altura del punto de vista. En el plano subjetivo la mirada del espectador coincide con la mirada del punto de vista de uno de los personajes de la narración y se coloca a la altura de los ojos del mismo (niño, animal ...) para meter al espectador en su piel. Con el plano aéreo, llamado también plano vista de pájaro, el punto de vista se coloca a gran altura, desde una torre muy alta o un avión, sin necesidad de que se haga un picado en plano inclinado. En tercer lugar, el plano gusano o rasante, que no es un contrapicado, ofrece el punto de vista a ras de suelo.

Cuando termina la historia de *El último refugio* (Innocenti y Lewis, 2003), el artista vuelve a casa en su coche rojo y en el camino se encuentra al chico pescador. Con un plano subjetivo (Figura 159), prácticamente la mirada del espectador coincide con la mirada del conductor del coche desde el interior del mismo.



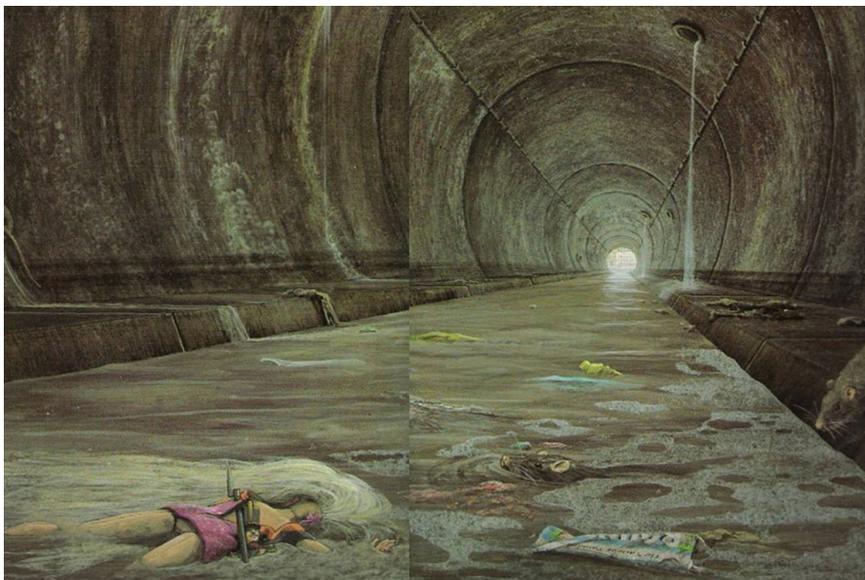
**Figura 159.** *El último refugio* (Innocenti y Lewis, 2003)

El ratón que vimos asustado entre enormes ratoneras en *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* se ha convertido en un valiente aviador que sobrevuela el Atlántico (Figura 160). Sin hacer escalas llega al amanecer a la ciudad de Nueva York que contempla a vista de pájaro desde su pequeño avión monomotor.



**Figura 160.** *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* (Kuhlmann, 2014)

Por último, una muestra de plano gusano (Figura 161) es la doble página de *El soldadito de plomo* (Müller, 2005) en la que el soldadito y la muñeca inician su tremendo viaje por las cloacas de la ciudad hasta un lejano destino.



**Figura 161.** *El soldadito de plomo* (Müller, 2005)

En el itinerario del análisis de las influencias de diversos lenguajes en la gramática visual de las ilustraciones del álbum, queda por concretar cuáles son los convencionalismos del lenguaje del cómic que han tenido impacto en él.

Como ya se ha indicado, y recogiendo las ideas de Bosch (2007), el álbum ilustrado y el cómic comparten sólidos fundamentos conceptuales. Ambos se configuran en soporte impreso, con texto y con una secuencia de imágenes fijas que tiene carga narrativa. Igualmente, los lectores de álbumes ilustrados o de cómic se ven obligados a construir el mensaje a partir de lo que ven y de lo que no ven (ilustraciones), de lo que leen y de lo que no leen (texto). Pero, una diferencia entre álbum ilustrado y cómic se puede establecer en que, en el primero, la secuencia de imágenes esté fragmentada en páginas o, como en el segundo, que esa secuencia de imágenes esté fragmentada en viñetas (Bosch, 2007).

Sin embargo, el lector habitual de álbumes ilustrados puede quedar sorprendido porque en algunos ejemplos haya numerosas viñetas que configuran sus páginas, lo que puede hacerle dudar de que tenga en sus manos un cómic o un álbum ilustrado. En estos casos, cuando la estructura gráfica aprovecha recursos y posibilidades más propios del cómic que del álbum ilustrado, sus autores están consolidando la relación de parentesco entre estos dos géneros narrativos.

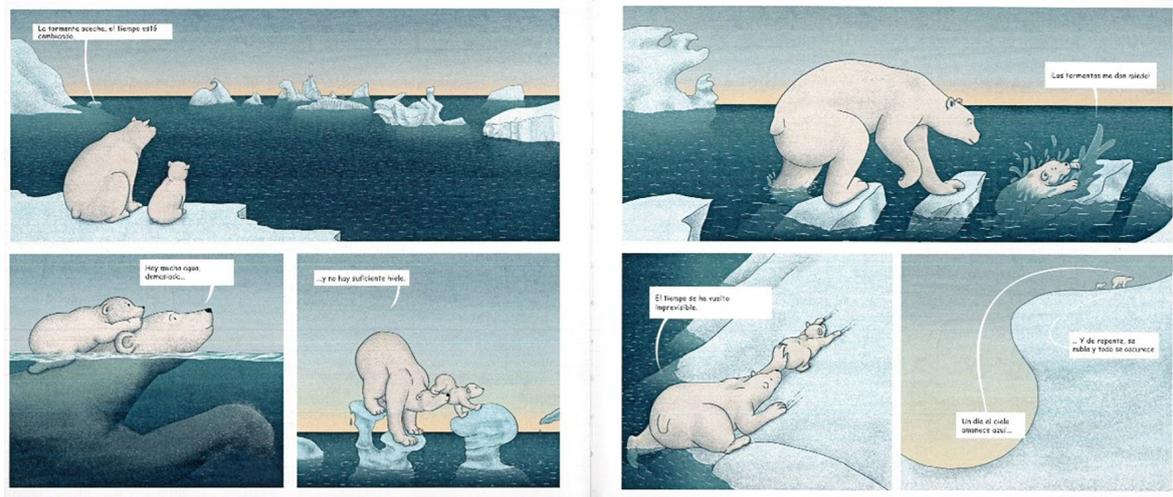
Además, de la presencia de viñetas, se hace uso de otros recursos expresivos del cómic (Gubern, 1979; Cuñarro y Finol, 2013), en concreto, globos, rotulación de textos, líneas cinéticas, signos de apoyo y lenguaje corporal de los personajes.

En los globos se incluyen el texto de los diálogos de los personajes. Para saber quién es el que está hablando, los globos tienen un indicador visual del emisor de la locución; es el rabillo o delta que termina encima del personaje (Figura 162). En la rotulación de los textos se refuerza la expresión con puntos suspensivos, que introducen una pausa temporal, o con signos de interrogación y admiración que facilitan al lector la entonación interrogativa o exclamativa para enfatizar, por ejemplo, sentimientos, percepciones o preguntas.

Otra convención más propia del lenguaje del cómic que del álbum ilustrado son las líneas cinéticas (Figura 162). Se trata de líneas que expresan la ilusión del movimiento y que no son una traducción gráfica del lenguaje verbal a un signo, sino la representación gráfica de un proceso físico, como el desplazamiento de objetos y de personajes, para indicar el espacio recorrido (Gubern, 1979). De igual forma, otros signos de apoyo enriquecen el contenido con detalles como las salpicaduras que se forman en la superficie del mar o las gotas de agua que se generan por el deshielo (Figura 131).

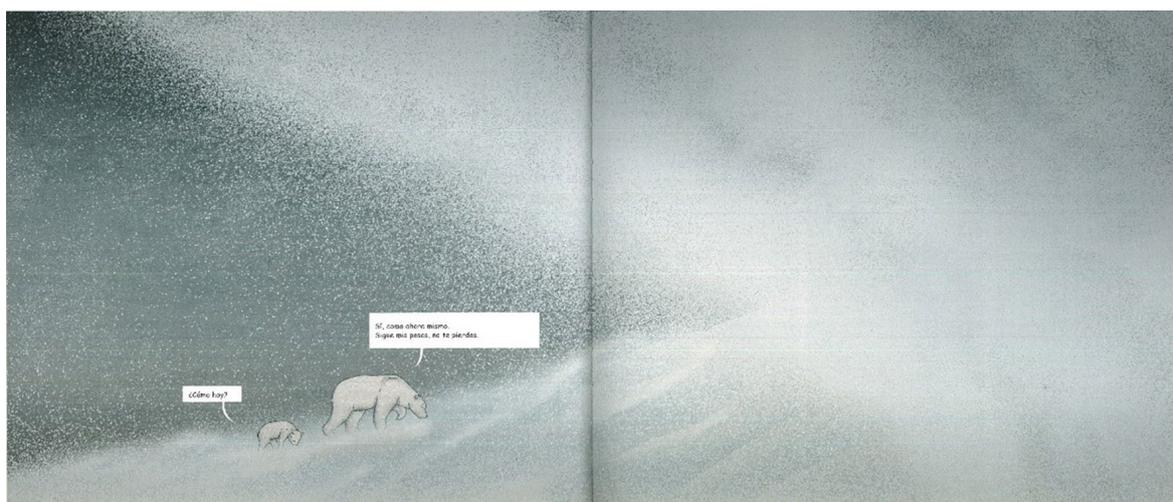
Para concluir, también relaciona el álbum ilustrado con el cómic el lenguaje corporal de las representaciones de los protagonistas de la narración. El lenguaje corporal, como forma de comunicación no verbal, se refiere al conjunto de posiciones del cuerpo, de los gestos, de las expresiones faciales y del movimiento de los personajes que transmiten cuál es su estado emocional o su actitud (Gubern, 1979; Cuñarro y Finol, 2013). De forma muy esquemática y con pocos elementos faciales, como la línea de la boca, las cejas y los ojos, se consigue transmitir expresiones como la sorpresa, con las cejas altas y los ojos muy abiertos (Figura 162); el sueño,

con los ojos cerrados; el esfuerzo, con la comisura de los labios muy corta (Figura 162); el miedo y el dolor con la boca abierta apretando los dientes; la confianza, con los ojos cerrados y alargados (Figura 162); la pesadumbre, con representación frontal, cejas con la parte exterior caídas y la comisura de los labios hacia abajo, o la complacencia, con los ojos muy abierto y boca sonriente.



**Figura 162.** *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

De manera análoga, la disposición anatómica de los personajes comunica cuál es su estado emocional. Por ejemplo, en el momento en que un animal camina con la cabeza baja y un poco agachado, síntoma de debilidad o decaimiento (Figura 163); cada vez que se muestra acurrucado, al sentir miedo (Figura 164), lo mismo que cuando se agacha, encoge el cuerpo y se cubre la cabeza con las patas delanteras (Figura 131).



**Figura 163.** *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)



**Figura 164.** *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

En definitiva, toda la complejidad y el potencial de la ilustración, con sus características y particularidades, según Durán (2009: 78-79):

[...] no hace más que explicitar la dificultad que encuentra cualquiera cuando quiere definirla, [...] pero, reduciendo a un mínimo común denominador las definiciones que tenemos a nuestro alcance, un hecho se remarca siempre en todas: *la ilustración es un lenguaje*. En cualquier caso, [...] cualquiera puede constatar en el intento de definir la ilustración dos tendencias, si no opuestas, divergentes. Los colectivos profesionales de ilustradores, especialmente en nuestro país, se afanan por una definición que acerque la ilustración al mundo -mercado y estatus- de la pintura, [...], mientras que aquellos a quien podríamos denominar «usuarios» o «analistas», [...], tienden en cambio a desligar la ilustración del mundo del arte -dejándole, sin embargo, las raíces- para vincularla con el mundo de la información o la comunicación.

Y, en consecuencia, la ilustración exige ser interpretada porque conlleva dos cuestiones: qué representa y qué quiere decir (Durand y Bertrand, 1975). De alguna manera, en palabras de Durand y Bertrand (1975: 85): “Raconter une histoire n’est pas le privilège exclusif de langage oral ou écrit. Les images aussi nous parlent, à leur manière”

## 9. EL LECTOR/ESPECTADOR ANTE DOS CÓDIGOS (TEXTO E ILUSTRACIÓN). PROCESO LECTOR DEL ÁLBUM ILUSTRADO

La enorme diversidad textual que emplea un lector en los diferentes ámbitos sociales puede clasificarse según criterios diferentes. Por su formato los textos pueden ser continuos, discontinuos y mixtos (Ministerio de Educación [MEC], 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2016; Zayas, 2012). En el caso concreto de los álbumes ilustrados el lector se encuentra con dos tipos de textos. Por un lado, con un texto continuo (signos convencionales, componente textual) formado por oraciones organizadas en párrafos de extensión variable y que requiere una lectura lineal guiada por diversos marcadores del discurso (de secuencia, causales, etc.) y por los tamaños y tipos de fuente; aunque, según Mendoza (1998, 2000, 2010), el proceso de lectura no es lineal por los continuos ajustes que durante el mismo va haciendo el lector. Por otro lado, el lector tiene ante sí un texto discontinuo (signos icónicos, componente visual) formado por las ilustraciones— aunque, según la diferencia entre imagen e ilustración, no es un texto discontinuo, en sentido estricto, dado el componente narrativo de las ilustraciones— y que requiere un enfoque diferente de la lectura.

En un álbum ilustrado, que en definitiva se convierte en un texto mixto (texto continuo y discontinuo), el lector está obligado a procesar la información de textos continuos y discontinuos al mismo tiempo, cambiando de lo verbal a lo visual y de lo visual a lo verbal constantemente, convirtiéndose en lector/espectador, como ya destacaron Nikolajeva y Scott (2001).

La relación entre texto e imagen y entre escritor e ilustrador en cuanto al proceso de lectura también ha sido objeto de debate. Según la opinión de Farias (Farias y Ventura, 1998), durante la lectura existe incompatibilidad entre el texto y la ilustración por ser manifestaciones artísticas que necesitan lecturas diferentes para su interpretación y que provocan una interferencia en el lector cuando se ofrecen juntas en una obra. Si el autor y el ilustrador son, además, dos personas diferentes, normalmente la ilustración se produce después de la lectura subjetiva que hace el ilustrador y es distinta a la que hará otro lector. Por eso, el problema se agudiza si la ilustración es creativa debido al impacto emocional que tiene el texto en el ilustrador y “son capaces de estropear la aventura de leer, porque inducen al lector a seguir caminos que no son propios de cada lector” (Farias y Ventura, 1998: 20).

En cambio, Ventura (Farias y Ventura, 1998), considera que donde mejor se establece la relación texto e imagen es en aquellos álbumes en los que el escritor e ilustrador son una misma persona, aunque no descarta que también ocurra en libros en los que escritor e ilustrador sean autores diferentes. Afirma que, cuando es el mismo autor, “la narración bascula de un elemento a otro, primando en ocasiones la imagen y en otros momentos la palabra escrita” (Farias y Ventura, 1998: 21). En estos casos, la combinación de los dos códigos facilita que las imágenes puedan ser impactantes y que los textos poseen un alto grado de significación. Ambos elementos se complementan con complicidades y con silencios en el texto que la ilustración llena.

Es evidente que la lectura e interpretación de un álbum ilustrado es una lectura diferente a la tradicional que exige tres esfuerzos (Hoster y Gómez, 2013): primero, el reconocimiento de los elementos que forman el código textual; segundo, la identificación de aquellos que configuran el código visual; y tercero, quizás el más exigente, la búsqueda de las relaciones que se generan entre ambos códigos.

En este sentido, cuando leemos un libro con ilustraciones “we cannot at the same time look at pictures, and while we look at a picture we cannot at the same time be looking at words carefully enough to decode them” (Nodelman, 1988: 242). La alternancia en la lectura de las palabras y de las imágenes requiere interrupciones constantes entre dos formas diferentes de ver (desde un patrón de lectura de izquierda-derecha a un escaneo de arriba-abajo). Incluso estas dos formas de ver “may require two different kinds of thinking” (Nodelman, 1988: 242).

Nodelman (1988) hace algunas suposiciones sobre cómo es el proceso que facilita reunir la información de estos dos códigos diferentes en el proceso de lectura. En primer lugar, parte de la idea de que las imágenes de una página es lo primero que se mira ya que ejercen una mayor atracción sobre el lector que las palabras. Incluso, destaca que la visión periférica del lector facilita la percepción de color, densidad y estilo, y por lo tanto de ánimo, de modo que llega a las palabras con algún sentido de cómo entenderlas desde la imagen. En segundo lugar, se lee el texto que acompaña a la imagen y, como la información proporcionada por el texto mejora la comprensión de la página, en tercer lugar, se vuelve a mirar la imagen de nuevo una vez que se ha leído el texto, antes de pasar a la página siguiente, y así continuamente:

As a result, the basic pattern by which most of us look at picture books must be something like this: first picture, then words, then the same picture again, then turn the page, then the next picture, then the words-and so on. (Nodelman, 1988: 243)

Para los libros con diferentes imágenes, en cada una de las dos páginas, añade Nodelman (1988) que el patrón de lectura probablemente se duplique: imagen izquierda – imagen derecha – texto izquierdo – imagen izquierda nuevamente – imagen derecha nuevamente – texto derecho – imagen derecha nuevamente – paso de página.

Entendemos que este proceso que describe se refiere a lectores que ya interpretan y comprender los mensajes escritos en una lengua materna, pues no hay que olvidar que aquellas personas que no han adquirido los procesos lectores pueden leer las ilustraciones. Incluso, siendo lectores emergentes, inexpertos o experimentados en una lengua materna, se pueden leer las ilustraciones de un álbum publicado en otra lengua diferente de la propia, aunque no se conozcan sus signos convencionales.

Además, cabe resaltar que los álbumes ilustrados también aprovechan el mecanismo del paso de página para hacer un corte entre espacios y situaciones. El salto físico de página entre dos imágenes puede usarse para transmitir el cambio en el estado interior de un personaje, para describir dos momentos distintos y dos estados mentales diferentes (Zaparaín y González, 2010).

Las palabras (texto verbal) y las ilustraciones (texto visual) tienen sus brechas, dejando espacios sin información. Así, las palabras pueden llenar los huecos de información de las imágenes, total o parcialmente, y las imágenes pueden hacer lo mismo con los huecos de las palabras. Pero, además, también puede ocurrir que las palabras y las imágenes sean independientes entre sí y que sea el lector/espectador quien tenga que rellenar las brechas (Nikolajeva y Scott, 2001). Con esta situación el lector/espectador no es un agente pasivo, porque sus conocimientos previos e inferencias serán sus herramientas para completar los espacios entre texto e imagen atribuyendo a la competencia lectora un carácter constructivo.

En el estudio del proceso de lectura simultáneo de los signos icónicos (imagen) y convencionales (texto) en álbumes ilustrados, algunos autores insisten en que el lector debe activar la interpretación de la ilustración de igual manera y en todos los

niveles del proceso de comprensión de un texto. En esta línea se posiciona el trabajo de Gutiérrez García (2002) que, a partir de las actividades que deben ejecutarse para conseguir la comprensión de un texto, descritas con anterioridad por Sánchez Miguel (1993), supone que la lectura de la imagen toma parte de cada uno de los niveles de actividad lectora para ayudar al lector en la construcción del significado:

Cuando, como ocurre en el libro-álbum, la imagen es también una parte del «texto», podemos suponer que su «lectura» toma parte en cada uno de los «niveles de actividad» que describe Sánchez Miguel, contribuyendo así, al igual que las palabras escritas, a la construcción del significado de este conjunto formado por la ilustración y la escritura.

En consecuencia, el lector de un libro-álbum debe activar la interpretación de la ilustración, a nuestro juicio, en todos los niveles del proceso de comprensión de un texto descritos por Sánchez Miguel. (Gutiérrez García, 2002: 14)

Esos diferentes niveles de actividad en el proceso de comprensión lectora están detallados a continuación (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Proceso de comprensión lectora de un álbum ilustrado: niveles de actividad lectora de texto e ilustración y resultados*

| Actividad lectora con el texto                          | Resultados  | Actividad lectora con la ilustración                    |
|---|---|---|
| Reconocer palabras                                      | Con el texto se accede al significado de las palabras o significado lexical y con las ilustraciones se accede a los significados más simples de figuras, objetos, colores.  | Reconocer imágenes                                      |
| Construir proposiciones                                 | Con el texto se identifican las ideas elementales. Las ilustraciones ofrecen elementos imprescindibles para colaborar en la construcción de las ideas necesarias para construir el significado (acciones y actitudes)   | Construir proposiciones                                 |
| Conectar las proposiciones                              | Con la lectura del texto se establece una continuidad temática entre las ideas elementales (hilo conductor) y las relaciones que pudiera haber entre ellas desde el punto de vista causal, motivacional o descriptivo. Las ilustraciones aportan elementos que, en colaboración con el texto, relacionan entre sí las ideas.  | Conectar las proposiciones                              |
| Construir la macroestructura                            | Con el texto y los conocimientos del lector se detecta el significado global del texto que proporciona coherencia a las ideas individualizadas derivadas de él. Se puede diferenciar el grado de importancia de las ideas (diferenciación y jerarquización). La ilustración coopera con el texto y hace patente el modelo textual que se ofrece (la secuencia de imágenes con el texto narrativo conforma la secuencia temporal). | Construir la macroestructura                            |
| Interrelacionar globalmente las ideas (superestructura) | Texto e ilustración ayudan al lector a relacionar las ideas globales entre sí en términos causales (causa-efecto), comparativos ( semejanza-diferencia), de respuesta (problema-solución), secuenciales (fases) o de propiedades (descriptivos).  | Interrelacionar globalmente las ideas (superestructura) |

Fuente: adaptado de Gutiérrez García (2002); Sánchez Miguel (1993).

Cuando se conjugan en la lectura los códigos literario y gráfico también juega un papel importante en la recepción la configuración de la página del álbum ilustrado. En efecto, la disposición del texto y de la ilustración dentro de la página incide en la construcción del significado y ayuda al lector a ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas o proposiciones:

Así, las distintas conformaciones, o formatos, que las páginas de un libro-álbum ofrecen se constituirán, según nuestro criterio, en modalidades diferenciadas acerca de la forma en que el lector es guiado en su particular proceso de construcción del significado. (Gutiérrez García, 2002:14)

En líneas generales, el formato habitual de página es el de página simple, esto es, una página con una ilustración y un texto breve, localizado en el extremo superior o inferior, con el diálogo de los personajes o el relato del narrador. Este formato define una pauta de lectura creando una unidad de palabra e imagen. En otras ocasiones, la página simple puede separar el texto de la imagen en diferentes páginas, de manera que la ilustración se muestre sin texto con la intención de aumentar su importancia y conseguir que el lector concentre “su atención exclusivamente ante la imagen, por lo que ésta adquiere una mayor relevancia respecto a las imágenes de otras páginas donde sí aparece texto escrito” (Gutiérrez García, 2002:16).

Simultáneamente, en un mismo álbum ilustrado, podemos encontrar formatos de página doble (lienzo vertical apaisado) como alternativa expresiva al formato de página simple (lienzo vertical). A diferencia de la página simple, en la página doble la ilustración ocupa dos páginas consecutivas y el texto se encuentra en alguna de las cuatro esquinas o no contiene texto. Por otro lado, su uso responde a tres razones:

Si nos preguntamos por qué la doble página se emplea como alternativa expresiva al formato de página simple, consideramos posible llegar a tres conclusiones bien diferenciadas. La primera responde a un criterio estético [...].

La segunda razón a la que obedece el uso de la página doble es, según pensamos, la necesidad de responder a las exigencias de los escenarios en que se desarrollan las historias que presenta el libro.

Por último, la tercera razón que a nuestro juicio puede justificar el uso de este formato es la relevancia que cualquier secuencia narrativa de una historia adquiere cuando es ofrecida a doble página. (Gutiérrez García, 2002:17-18)

Estas tres razones, consideradas por Gutiérrez García (2002) y, posteriormente, por Lapeña (2013), se plantean por los siguientes motivos. Específicamente, el criterio estético tiene cabida porque la doble página es un espacio físico más apropiado para expresar lo que la ilustración quiere ofrecer, aunque a veces pudiera responder a intereses de la propia editorial por ofrecer un formato concreto. En segundo lugar, su uso puede responder criterios de adaptación a las exigencias del escenario en el que se desarrolla el relato, por ser más adecuada que la página simple para representar espacios abiertos, paisajes, panorámicas horizontales o escenas de grupos. Esta adaptación puede ir más allá de la doble página, de manera que en ocasiones, se suprimen los márgenes empleando la ilustración a sangre (hasta los bordes de las páginas) para conseguir la sensación de que la imagen continúa más allá de lo representado; otras veces, los objetos no están del todo incluidos en ellas para dar sensación de su enorme tamaño al no caber en un espacio tan amplio, o bien, las ilustraciones se salen de la doble página y ocupan también la siguiente con la intención de generar expectativas e invitar a progresar en la lectura; y, es más, la doble página puede contener al personaje dentro de unos límites claustrofóbicos. Por último, el tercer criterio para emplear una doble página es la intención de dotar de mayor relevancia a los contenidos de la ilustración, porque facilita mayor espacio visual para expresar una situación determinada y obliga al lector a emplear en ella un mayor tiempo de lectura.

Con todo lo anterior, no podemos concluir este apartado de la doble página sin hacer mención del uso del pliegue que separa una página de otra. Bosch (2015) recuerda que cuando la imagen ocupa la doble página el pliegue puede impedir ver correctamente los elementos que quedan en el centro y que, por ello, el ilustrador evite dibujar en el centro para que eso no se produzca:

A menudo, las escenas de los álbumes que ocupan una doble página presentan la imagen ligeramente descentrada. Este descentramiento es resultado de una imposición del dispositivo debido a que el pliegue de unión de las dos hojas se come la parte de la imagen central. En los álbumes con texto, el descentramiento puede ser resultado de la necesidad de dejar espacio al mismo. No hay que confundir estas imposiciones técnicas con la voluntad estilística y/o narrativa de descentrar la imagen. (Bosch, 2015: 284)

Pero, a pesar de ello, como explica y hace en sus ilustraciones Lee (2014), otros ilustradores, sabiendo que el lector tiende a ignorar esta separación entre páginas, aprovechan el pliegue para que forme parte de la historia y lo utilizan como elemento narrativo:

Cuando abrimos un libro, las dos páginas que quedan expuestas ante nosotros se convierten en un amplio espacio.

De hecho, son dos espacios separados con sus respectivos márgenes, pero el lector tiende a ignorar el pliegue central mientras lee. Hay una regla tácita en edición según la cual los ilustradores deben evitar dibujar en el centro de las dobles páginas para no interferir en la lectura. Pero ¿qué ocurre si se ignora esa regla? [...].

Pero ¿qué ocurriría si alguien ignorara esta regla a propósito? ¿Qué sucedería si en lugar de ignorar el pliegue de la encuadernación decidiéramos aprovecharlo? ¿Y si hiciéramos un libro a partir del uso de ese punto de conexión entre las dos páginas? ¿Y si los componentes físicos del libro pasaran a formar parte de la historia? ¿Y si el libro como objeto interviniera en lo que leemos? (Lee, 2014: 6-9)

De todo lo expuesto podemos entender que la lectura simultánea de signos icónicos (ilustraciones) y signos convencionales (texto) hacen de la lectura de un álbum ilustrado una actividad intelectual de cierta complejidad, en la que el lector/espectador se posicionará indistintamente en diferentes niveles de comprensión lectora para completar los vacíos entre texto e imagen en función de cómo sea la interacción de unos signos con otros. En este sentido, Kümmerling-Meibauer (1999) cree que, para leer y reconocer la estructura narrativa de un álbum ilustrado, el lector necesita varias habilidades cognitivas como: la competencia literaria (alfabetización textual), la competencia visual (alfabetización visual) y la habilidad cognitiva de comprender que las imágenes y el texto están relacionadas y que ambos códigos, aun pudiendo aportar diferentes tipos de información, son la esencia de la narración del álbum ilustrado:

To recognize the narrative structure of picture books, other cognitive abilities besides text literacy and visual literacy are needed; for instance, the realization that pictures and text can communicate different kinds of information and that because they work together, their relationship represents the essence of storytelling in picture books. (Kümmerling-Meibauer, 1999: 163-164)

El lector/espectador de un álbum ilustrado se encuentra con un mundo polifónico que multiplica las voces narrativas, concepto que “alude al uso de diferentes códigos y sistemas semánticos, a la multiplicidad de líneas narrativas que con su orquestación se proponen expresar una pluralidad de mundos” (Colomer, 1998: 94).

## 10. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DEL PROCESO DE RECEPCIÓN DEL TEXTO Y DE LAS IMÁGENES

Para dar continuidad al estudio del proceso de recepción, este apartado se focalizada en observar cómo se materializan las estrategias argumentativas del texto y de las imágenes con el ejemplo de un álbum ilustrado, concretamente con el caso de *Cuando el hielo se derrite*, para lo que hemos desarrollado una experiencia práctica con sujetos lectores, primero, con una prueba de recepción lectora de ambos códigos y, después, con una entrevista semiestructurada.

### 10.1. JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Esta experiencia práctica del proceso de recepción toma como referencia el sencillo experimento que realizó Nodelman (1988) cuando intentó ofrecer una definición de la naturaleza de las relaciones entre la palabra y la imagen. Nodelman (1988) explicaba que un libro con imágenes únicamente puede decodificarse teniendo en cuenta las imágenes y las palabras al mismo tiempo y no por separado. Para ejemplificar su idea preparó un sencillo experimento dando a leer a diferentes personas el texto y a otras las imágenes de *Rabbit and the Lovely Present* y de *The Happy Owls* que comparten la característica de llevar las imágenes y el texto en páginas separadas.

Nuestra experiencia práctica tiene la intención de observar qué diferencias puede haber en el proceso de recepción lectora cuando se reciben por separado el texto y la imagen y cuando se reciben al mismo tiempo. Para ello, en nuestro caso, la muestra de población lectora participante se reduce a la selección de dos hermanas gemelas monocigóticas, del tipo de gemelas idénticas desde el punto de vista genético. La idea de poder elegir a estas dos hermanas, a las que llamamos GTextoJ y GImagenP, se ha materializado por varias razones. Desde que fuera fundada la genética conductual a finales del siglo XIX por F. Galton, que inició las primeras observaciones con gemelos, los estudios con gemelos han sido muy utilizados para obtener información sobre la influencia de la herencia genética y del ambiente en las diferencias individuales (Daher, et al., 1991).

Los estudios con gemelos monocigóticos permiten comparar el resultado de la experimentación con dos personas que comparten el mismo ambiente socio familiar durante su proceso formativo, si han permanecidos juntas hasta el momento de la intervención con ellas, como es el caso de las hermanas con las que hemos podido trabajar. Esto implica que el capital cultural de ambas, entendido aquí como el conjunto de actitudes y conocimientos que la familia aporta para favorecer el desarrollo y el logro educativo de sus hijos en el contexto escolar (Bourdieu y Passeron, 1977), sea el mismo y que, a priori, no existan diferencias entre ellas.

A los elementos genéticos y ambientales que son compartidos por las hermanas GTextoJ y GImagenP, que nos hacen pensar que tienen altos niveles de proximidad, sumamos el hecho de que también es muy semejante su trayectoria educativa. Son dos alumnas que en el momento de su participación en la experiencia estaban cursando 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, que han realizado toda su escolarización obligatoria juntas en el mismo centro educativo y que sus resultados académicos y el desarrollo de sus competencias son óptimos y similares, con escasísimas diferencias, sin que hayan mostrado nunca problemas de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario destacar que consideramos que también su intertexto lector (Mendoza, 2010) es análogo, que, por lo tanto, sus conocimientos y su experiencia lectora las coloca en la misma línea de salida para identificar y reconoce las claves de un mismo texto.

Todos estos factores, como que las dos personas seleccionadas para esta experiencia compartan un alto grado de semejanza genética, ambiental, formativa, académica y de su intertexto lector, ponen el foco en la variable del intertexto discursivo (Mendoza, 2010). Por lo tanto, una vez eliminadas las variables que pudieran aportar confusión y diferencias significativas entre las dos personas a las que se les va a poner en situación de lectura de *Cuando el hielo se derrite*, la interacción de las dos lectoras con el álbum ilustrado y lo que establecerá el grado de construcción del significado va a ser el intertexto discursivo. Las características formales del texto y de las ilustraciones y las estrategias empleadas por la autora, en uno u otro discurso, serán determinantes para el éxito de la recepción. Que una u otra conecte sus conocimientos y experiencias con el mensaje del libro y con lo

que pretende la autora queda a merced de lo que sean capaces de poner en funcionamiento el texto o las imágenes.

## 10.2. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para conocer el grado de recepción que facilita la lectura por separado y conjuntamente del texto y de la imagen, y observar qué potencial de transmisión del mensaje tienen ambos códigos en el álbum ilustrado, en un primer momento, se preparó un ejemplar de *Cuando el hielo se derrite* en el que se tapó todo el texto con pequeños trozos de papel y otro ejemplar que se editó para la ocasión en el que únicamente estaba impreso el texto. La idea pretende seguir manteniendo el mismo formato que el original en los dos ejemplares, de manera que no se pierda la experiencia de leer un libro en papel, ni la sensación del paso de página, al tiempo que se conserva la distribución de texto e imágenes como en el original. De este modo, el ejemplar editado para la experimentación que no contiene las imágenes sí respeta la localización del texto como hizo su autora, de forma que quedan en blanco las páginas en las que no hay texto. Con uno y otro se consigue contar con un ejemplar con el código textual y otro con el código visual.

La prueba de lectura se hizo al mismo tiempo, estando cada una de las participantes en un espacio diferente. Antes de comenzar la prueba se les explicó el objetivo y el procedimiento de la misma, el contenido de cada material y el tiempo de duración acordado de 20 minutos para la lectura.

La alta motivación y la aptitud positiva de las dos hermanas facilitaron la actividad. A la lectora GTextoJ se le proporcionó el ejemplar con el texto y a la lectora GImagenP el ejemplar con la imagen. Al terminar el tiempo de lectura se mantuvieron sin contacto y se inició una entrevista, de aproximadamente 60 minutos, con cada una de ellas. Al finalizar, a las dos se les dio un ejemplar original de *Cuando el hielo se derrite* para leer al mismo tiempo las imágenes y las palabras y, a continuación, se volvió a tener una segunda entrevista por separado, en este caso, de 30 minutos.

La batería de preguntas de las entrevistas se diseñó con la finalidad de conocer el grado de eficacia de las distintas estrategias argumentativas empleadas en el álbum ilustrado en la recepción del mensaje. De este modo, con las diferentes preguntas se pasó revista a los paratextos, al discurso literario, al discurso gráfico y a la relación texto e imagen.

### 10.3. RESULTADO DEL PROCESO DE RECEPCIÓN

En este apartado se transcribe el contenido de las respuestas que dieron GTextoJ y con GImagenP en las dos entrevistas mantenidas con ellas.

#### A. Primera entrevista con GTextoJ

**1. ¿Dónde ocurre la historia?** Ocurre en el Polo Norte. Me lo dice el texto al empezar el libro. También lo sé porque dice que el hielo se derrite y que la Tierra se está calentando mucho.

**2. ¿Quién la cuenta?** Lo cuenta una foca o una morsa porque tiene que ser un animal que pueda caminar y nadar a la vez.

**3. ¿Quiénes son los personajes principales-protagonistas?** Una cría y una madre. No me da la información del género de la cría. Cuando he leído la contracubierta ya me ha dicho que el protagonista es un oso polar.

**4. ¿Qué ocurre?** En un lugar con mucha nieve, dos focas, que son madre e hija, están juntas y hablando entre ellas. Les llega una tormenta de nieve y se refugian en una cueva. Le sucede algo a la madre y desaparece. La cría se queda sola y asustada. A la mañana siguiente, la cría, que está cerca del mar, comienza a nadar. Hace un viaje para encontrar a su madre y pasa por muchos lugares. Los lugares por los que pasa le producen diversas sensaciones. Cuando deja de nadar, sale del agua y se encuentra con su madre. Hablan de cómo está el mundo. Dicen que está muy destrozado, pero no dicen por qué está destrozado.

**5. ¿Cuándo ocurre?** La historia ocurre en un tiempo largo. Pasa mucho tiempo, lo sé porque la madre al final le dice "*cuánto has cambiado*". La madre debe de ver el cambio.

**6. ¿Qué otros personajes hay y me dan información?** No puedo reconocer más animales en la historia. No te habla de ellos.

**7. Cubierta.** El título me lleva a pensar que me va a contar una historia sobre el hielo que se está derritiendo. Pero, no me dice exactamente de qué hielo se trata, puede ser el hielo de un vaso de agua o el hielo de los polos. Me dice que la autora es Rosie Eve. Sé que es la autora porque tengo familiarizado que en la cubierta se indica quién es el autor.

**8. Contracubierta.** Me informa del problema del cambio climático. Me dice que hay mucha agua como consecuencia del cambio climático y me da un resumen de la historia que cuenta el libro. Me aclara la historia como el anexo. Me dice que es un oso polar el protagonista.

**9. Anexo.** Estas páginas me dan mucha información. Me cambia la idea y creo con seguridad que el protagonista es un oso polar. Me aclara que estamos en el Polo Norte. Los pingüinos y los osos polares no conviven. Me detalla las características de los osos polares. Y da información sobre el calentamiento global.

**10. Guardas.** Estas páginas no me dan información. Me resulta familiar ver dos páginas en blanco a continuación de la cubierta. Van en blanco para proteger el interior del libro.

**11. Portada interior.** Leo el título, quién es la autora y qué editorial lo ha publicado.

**12. Hojas legales.** Me dan dos tipos de información. Me dice a quién está dedicado el libro. Y me da datos del libro sobre la editorial (dirección postal y web), sobre las personas que han trabajado para dar a conocer el libro.

**13. Colores.** No hay ningún color. Cuando leo me imagino colores fríos y claros como el azul y el blanco.

**14. Sensaciones.** Yo no siento nada, no tengo sensaciones. No aprecio lo que está sucediendo realmente, necesito más texto o imágenes, que no tengo ninguna. Sobre la cría, me cuenta que tiene miedo durante el viaje, pero yo no sé lo que le ha pasado a la madre.

**15. Emociones.** El texto me dice que la cría tiene miedo y que está asustada.

- 16. Dibujo.** No hay dibujos, pero me los imagino que tendrán mucho detalle.
- 17. Grado de verosimilitud.** La historia está basada en la realidad. Se inspira en lo que ya existe, en el problema del cambio climático y en los animales que lo sufren. Todo está ocurriendo en este momento.
- 18. Mensaje.** Que cuidemos nuestro planeta y que seamos responsables de lo que le hacemos. Que cuidemos también a las personas que están con nosotros. Nos habla de dos valores: la familia y el medio ambiente.
- 19. De qué herramientas te has valido para comprender el libro.** Me he valido de la imaginación. Tengo que imaginarme cada escena. Como ya conozco el cambio climático, como ya tengo información, eso me ha ayudado a entender la historia.
- 20. A qué te recuerda.** Reconozco que hay muchos libros, historias, noticias y películas basadas en el cambio climático. Es una historia que actúa como un espejo y que intenta empatizar con el resto. Quiere mostrar lo que no vemos habitualmente del cambio climático. Intenta poner al que lee en el lugar de un animal afectado por el cambio climático para que nos hagamos la idea de en qué consiste y en sus consecuencias.

#### B. Primera entrevista con GImagenP

- 1. ¿Dónde ocurre la historia?** En el Polo Norte, en el océano y en alguna ciudad del mundo.
- 2. ¿Quién la cuenta?** La historia la cuenta oso bebé.
- 3. ¿Quiénes son los personajes principales-protagonistas?** Una mamá osa y su bebé. El osito es el protagonista.
- 4. ¿Qué ocurre?** La mamá y el bebé son osos polares que están juntos, les coge una tormenta y se refugian entre el hielo. Después, el hielo se rompe durante la tormenta y el bebé cae al agua, pero no cae la mamá. Se separan y el bebé se aleja por el mar flotando en un trozo de hielo. Él quiere encontrar a su madre y para eso sigue el Sol. Del día a la noche el hielo se rompe y se preocupa. El bebé salta al agua para ir a buscar a su mamá. Va nadando y se encuentra un faro muy hundido, el agua ha subido mucho. El oso pequeño se cansa de nadar y se hunde y se

ahoga. Cuando se sumerge por completo acaba apoyándose sobre una tortuga que le sube a la superficie y le salva. La tortuga le deja sobre un contenedor amarillo. Después el osito sale con vida de un remolino en el mar. Recupera fuerzas, nada hacia una ciudad que está engullida por el agua del mar. Encuentra a su madre que está en una azotea. El hielo ha desaparecido. Juntos miran a su alrededor toda la ciudad y a los animales que están sobre los tejados y antenas (foca y pelícano).

**5. ¿Cuándo ocurre?** Pasa mucho tiempo, por lo menos más de un mes o más de un año. Lo sé por lo siguiente. El bebé al principio parece más pequeño que al final. El bebé puede que haya crecido físicamente, pero es una sensación que tengo. Pero sé que ha crecido más mentalmente porque ha aprendido a vivir solo, a hacer frente a los problemas. También ha sobrevivido y ha vencido el miedo. El sol ha pasado del atardecer al amanecer en algunas escenas. El hielo se ha derretido y la ciudad se ha inundado y casi tapa el faro. La acumulación de nieve que les tapa el cuerpo a los osos cuando nieva. Después de caer al agua, en las imágenes se ve que va aumentando lentamente la distancia que separa el hielo en el que está la madre y el hielo del osito. En algunas escenas pasa la noche.

**6. ¿Qué otros personajes hay y me dan información?** Las águilas porque no suelen estar en el agua ni en zonas de hielo, aunque el hielo se derrita. Las ballenas que nadan en una ciudad hundida porque se ha derretido el hielo y ha sobrepasado una ciudad y por eso nadan entre ella. La tortuga es normal que esté ahí, es su sitio, salva al osito.

**7. Cubierta.** El bebé oso está en un trozo de hielo. Se nota que es un bebé y que necesita no estar solo. El hielo está roto. Se le ve triste.

**8. Contracubierta.** El osito está nadando, buscando a su madre o buscando otro trozo de hielo para descansar. El tamaño del osito es pequeño. Se ve un gran territorio descongelado y que continúa rompiéndose. El osito corre peligro.

**9. Anexo.** Me informa del calentamiento del Polo Norte y de su fauna.

**10. Guardas.** Se ven huellas de dos animales, uno es adulto y otro es un bebé. Caminan juntos sobre la nieve, esto no es hielo. Es nieve porque quedan las huellas marcadas.

**11. Portada interior.** Se ve a la madre oso y al bebé oso. Primero la madre saca la cabeza por encima del agua. Luego saca el morro el bebé porque ha seguido a su madre. La madre, al principio, mira para ver si hay algún peligro para saber si puede salir luego su hijo. La luz es distinta. Al principio está oscuro y la madre está sola, luego sale la luz y sale también el hijo. Ahora es mejor que al principio. En las guardas el territorio es plano y en la portada no. Pero en los dos sitios están juntos la mamá y el bebé.

**12. Hojas legales.** Veo una hoja en blanco.

**13. Colores.** Me dicen que el tiempo pasa. Los colores amarillos me dicen que amanece o atardece. Los colores oscuros me dicen que es de noche. Con los blancos y los azules claros estamos de día. Donde hay azul muy oscuro y el verdoso es que no llega la luz a ese lugar porque es muy profundo, como cuando nadan los cachalotes.

**14. Sensaciones.** Con los colores siento pena por el osito cuando veo colores oscuros. Siento miedo cuando veo la cara del osito, por ejemplo, cuando va a saltar al agua para nadar. Me da mucha pena que alguien tan pequeño esté solo en un lugar tan extenso. Sé que es un lugar muy extenso porque hay escenas en las que el oso se muestra muy chiquitín y se ve el territorio muy grande. Es como si se alejara la cámara. Se mueve el mar porque veo las ondas que hace. Se mueve el osito y hace ondas cuando nada hacia adelante.

**15. Emociones.** Las emociones del osito se notan en su forma de mirar las cosas, en su sonrisa, en las cejas, en las orejas y en la mirada. En la cara. También con los gestos que hace con el cuerpo. Se cubre la cabeza con las patas delanteras porque tiene miedo y está triste. Se acurruca porque está solo. Muestra intriga cuando se inclina para mirar y ver si encuentra a su madre. Hay mucha emoción cuando salta para abrazar a su madre.

**16. Dibujo.** Los dibujos son simples, son sencillos, no tienen muchos colores, ni sombras. Pero tienen lo justo para expresar lo que quieren decir y lo expresa bien. Hay dos tipos de páginas. Unas me recuerdan a un cómic porque tienen viñetas. Otras ocupan las dos páginas con una viñeta que ocupa todo. Estas se utilizan para enseñar el recorrido del osito y lo grande que es la tormenta, el mar o la ciudad. Las viñetas se utilizan para que veamos el movimiento del osito. Es un cómic

porque tiene pocas palabras, porque hay hojas que tienen varias viñetas y por las transiciones del oso.

**17. Grado de verosimilitud.** Creo que una parte de lo que cuenta es verdad y que otra parte no ha sucedido todavía, pero puede que llegue a suceder. Es verdad que se están derritiendo los casquetes polares y que empieza a haber menos osos polares, que hay tormentas de nieve. Es verdad que hay contaminación en el mar (contenedores). No es verdad, pero puede llegar a suceder, que el agua del mar llegue a cubrir toda una ciudad y que los cachalotes naden entre edificios. Puede ser el futuro.

**18. Mensaje.** Que si tú pierdes algo puedes conseguirlo de nuevo. Puede ser complicado, pero llega cuando lo necesitas de verdad. Una madre puede estar para ti en los mejores y en los peores momentos. Con un poco de valentía puedes superar tus miedos, especialmente si te esfuerzas y eres valiente. Si quieres algo de verdad, lucha por ello. Tú solo puedes con todo. Podrás estar con las personas que no te van a abandonar nunca. Cuesta mucho el viaje, pero la recompensa será mejor de lo que esperas. Los animales hoy están desconcertados, en peligro por las acciones humanas. Y los cambios nos ha llegado a afectar a las personas también. El agua ha cubierto nuestros hogares y el de los animales. En el libro no hay personas (no sabemos si están vivas o ahogadas). Le dan una vuelta a la situación, usa el ejemplo de los osos para enseñarnos lo que nos puede pasar a las personas.

**19. De qué herramientas te has valido para comprender el libro.** De lo que sé del calentamiento global.

**20. A qué te recuerda.** No me recuerda a nada de lo que he leído, pero me recuerda a la película de Nemo porque el padre pierde a su hijo y hace un viaje para encontrarlo. Pero en Nemo el padre no está solo, estuvo acompañado todo el viaje, pero sí tuvo miedo.

### C. Segunda entrevista con GTextoj

- Ahora veo cómo es el ambiente en el que ocurre toda la historia.
- Ahora entiendo las experiencias que ha tenido que pasar el osito y conocemos los problemas de su viaje: la tormenta de nieve, se ahoga y le salva una tortuga. Luego le coge un remolino en el mar.
- Capto más información. Veo lo que le pasó al osito para separarse de su madre. Sé que el hielo se descongeló y que se cayó al mar en un trozo de hielo y que se fue flotando en él llevado por la corriente.
- Me cuentan las circunstancias de lo que le pasa.
- Veo la cara del osito que tiene miedo. Tiene miedo a la noche, aunque la noche es bella.
- Se entiende cómo se zambulle en el mar y se pone a nadar.
- El ambiente me intranquiliza, especialmente cuando veo la oscuridad del fondo del mar. También me intranquiliza ver a las ballenas nadando entre los edificios de una ciudad, o ver la ciudad inundada. Veo que al menos una parte de la historia va a acabar bien. Me doy cuenta de ello cuando veo que el osito llega un momento en el que ve a su madre. Y, me cuenta, cómo se encontró con su madre.
- La postura y los gestos del osito me dan mucha información de cómo se encuentra. Por la expresión de la cara del osito veo que unas veces está asustado, que está triste o con cara de preocupación. Veo por las caras de los dos osos que están tranquilos durmiendo. También veo que se acurruca para dormir, que el recuerdo de su madre le preocupa. Y, cuando se va a zambullir en el mar, pone cara de esperanza. El cuerpo del osito nos dice que se ha dormido o que se ha desmayado. Se le ve feliz con el abrazo con su madre. El abrazo lo dice todo.
- El osito no ve lo que hay debajo del océano; no ve las ballenas nadando en la ciudad inundada.
- Veo que hay aspectos del futuro: como la ciudad inundada por el descongelamiento del mar. Esto puede llegar a ser real en el futuro.
- Las imágenes me dan más información sobre el calentamiento global. Veo animales diferentes de los osos que no tienen dónde refugiarse correctamente.

#### D. Segunda entrevista con GImagenP

- Ahora sé cómo se titula el álbum, quién es su autora, a quién se lo dedica y quién lo ha publicado. Lo veo en la cubierta y en el interior.
- Ya sé que la causa de los males del osito es el cambio climático.
- La mamá osa va enseñando cosas a su hijo relacionadas con los cambios que hay en el Polo Norte.
- Por las frases compruebo que el osito tiene miedo y que sufre. Y que llega un momento en el que decide lanzarse al agua para encontrar a su madre. Va siguiendo el Sol.
- Que entre todos podemos hacer algo para salvar el mundo y parar el calentamiento global.

### **10.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

A la vista de los resultados de esta experiencia la cantidad y la calidad de la información que obtiene una u otra lectora/espectadora es muy diferente dependiendo del código que se haya leído de manera independiente. En general, la información que GTextoJ recupera es más escasa y fragmentada que la que rescata GImagenP.

Con la información que recibe GTextoJ leyendo el relato puede situar geográficamente la acción en el Polo Norte, pero no le permite identificar con claridad a los personajes de la historia, sabe que se trata de una madre y de su cría, porque uno de ellos dice "*Mamá*", pero no puede definir qué animales son. Es la información de la contracubierta, que es un pequeño resumen, la que le permite asegurar que la cría es de oso polar y que es el protagonista de la narración. En relación a la coordenada temporal, deduce que la acción se desarrolla en un tiempo largo por la frase que al final de libro dice la madre a su hijo cuando se da cuenta de que ha cambiado mucho.

En cambio, GImagenP, con la lectura de las ilustraciones puede asegurar que geográficamente la historia sucede en el Polo Norte, en el océano y en alguna ciudad del mundo. Su información espacial es más amplia. En lo que se refiere a los personajes, desde un primer momento infiere que una mamá osa y su hijo son los dos personajes principales, pero que el osito es el protagonista. También es mayor la información que recibe sobre el paso del tiempo ya que son muchos y variados los indicios que le ofrecen para saber que el relato dura mucho. Tiene la seguridad de que es así porque el osito ha sobrevivido y ha vencido las dificultades, el sol sale y se oculta en algunas escenas, en otras se hace de noche, el hielo se derrite, hay una inundación o crece la distancia física entre los osos.

En lo que se refiere al argumento, a GTextoJ le llega información suficiente para describir los momentos más significativos como la separación de la cría y de su madre por una tormenta, la soledad y el aislamiento de la cría, el recorrido a nado del cachorro y el viaje que debe hacer para reencontrarse con la madre, y la apreciación que hace el protagonista de la situación de destrozo del entorno.

GImagenP puede narrar el argumento con más detalle y con datos más pormenorizados. Al igual de GTextoJ, conoce el hecho de la separación de la pareja de osos polares por una tormenta, pero sabe que la causa última es la rotura del hielo. También explica lo que le ocurre antes de que se decida a nadar, cuyos datos no percibe GTextoJ, cuando relata que se va alejando por el mar, que sigue el Sol, que llega la noche y que el bloque de hielo en el que está se va derritiendo. En el argumento añade detalles de lo complicado de su viaje cuando tiene que hacer frente al aumento del nivel del mar, a la posibilidad de ahogarse y cómo le salva de morir una tortuga que le deja encima de un contenedor. Además, también detalla otros peligros que le afectan como el remolino del océano y la ciudad sumergida sobre la que nada. Por último, con las ilustraciones ve que el bebé encuentra a su madre en una azotea de una ciudad inundada en la que hielo ha desaparecido.

La existencia en paralelo de las dos grandes ideas de este álbum ilustrado no es detectada por ninguna de las dos hermanas por tener la información fragmentada. Manifiestan una u otra, pero no las dos a la vez. GTextoJ destaca que el tema es el problema del cambio climático y las consecuencias que sufren los animales. Por el contrario, la interpretación que hace GImagenP del mensaje está en la línea del héroe que con esfuerzo debe superar las dificultades.

Solo con la lectura del texto GTextoJ no sabe de la presencia de otros personajes, apenas percibe sensaciones y emociones, pero recibe el mensaje de la autora de que la familia y el medio ambiente son dos grandes valores y de la responsabilidad de cuidar del planeta. Por su parte, GImagenP observa que además de los dos osos polares hay otros personajes (águilas, ballenas, tortuga) que le informan que el hielo se ha derretido. Y, es de destacar que la lectura de las ilustraciones y los colores le aportan a GImagenP la posibilidad de empatizar con el protagonista en movimientos, emociones y sensaciones.

En el caso de GTextoJ, los paratextos como la cubierta, la contracubierta, la portada interior y los anexos le complementan la información que tiene del texto y le proporcionan herramientas para inferir el contenido. Eso mismo le ocurre a GImagenP, pero en su caso la cantidad de información es mayor y a ella puede sumar, además, la de las guardas y la de la portada interior.

Por último, como se puede desprender de las entrevistas que se desarrollaron una vez realizada la lectura del original de *Cuando el hielo se derrite*, tanto GTextoJ como GImagenP consiguen completar su información, pero es mucho más la información que recoge en ese momento la primera que la segunda.

Sin duda, en este caso, la lectura de ambos discursos por separado aporta diferente cantidad y calidad de información. La lectora del texto recibe menos información, más fragmentada, algo difusa y debe hacer mayor esfuerzo cognitivo y más procesos de inferencia. En cambio, a la espectadora de las imágenes se le facilita más volumen de información, más detallada, muy concreta y no está obligada a hacer tantas inferencias. El hilo de la narración del texto y de la imagen, con la dimensión espacial y temporal en ambos lenguajes, tiene más peso en la imagen que en el texto. Si tuviéramos que decidimos por uno, esto es, determinar cuál de los dos lenguajes leeríamos para conseguir el mayor grado de recepción del

contenido, es probable que nos decantáramos por la imagen. Pero no nos podemos permitir un error de tan enorme dimensión, como cuando nos hacen la eterna pregunta de ¿a quién quieres más, a papá o a mamá? La respuesta: ¡mucho, a los dos a la vez! Necesitamos a los dos, leamos a la vez el texto y la imagen, el discurso literario y el discurso gráfico; ambos códigos, las palabras y las imágenes juntas adquieren un significado diferente al que tienen por separado. Como ya aseguró Nodelman (1988: 221), “Each tells us of something the other is incapable of telling or that the other could tell only with difficulty; together, they mean something quite different and a lot more specific than each on its own”. Somos lectores/espectadores.

## CUARTA PARTE. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

### 11. PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Con relativa frecuencia, el papel de los educadores como medidores y motivadores en los procesos de lectura se dirige a que el alumnado logre el desarrollo de determinadas competencias y unir la experiencia lectora a sus necesidades e intereses. Razones suficientes para que, previamente, los educadores cuenten con una herramienta analítica que les ayude a identificar cuáles son las ideas fundamentales que se defienden y transmiten en un álbum ilustrado y poder tomar decisiones sobre su sentido formativo y su explotación didáctica.

Para conocer el potencial informativo interno del texto y de las imágenes de un determinado álbum ilustrado, así como el funcionamiento de los distintos elementos narrativos que componen es obra literaria con la que se pretende una tarea educativa, son muy orientativas las palabras de Silva-Díaz y Corchete (2002: 20) cuando dicen que:

En realidad la idea de un buen álbum es que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia. El texto y la ilustración, como hemos dicho, pero también el formato, el fondo de la página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etcétera. Por eso se dice que “en el álbum todo cuenta” y esto es cierto en las dos acepciones de “contar”.

Por eso, es necesario fijar un esquema de análisis que ante un género tan complejo como el álbum ilustrado mantenga unas pautas que, según Gutiérrez Sebastián (2016: 270), tenga en cuenta:

[...] criterios literarios (tema, argumento, perspectiva y voces narrativas del relato, tipo de caracterización de los personajes, elementos de localización espacial y temporal, elementos intertextuales, registro lingüístico empleado...), criterios editoriales (formato, colección, análisis de los paratextos...), criterios estéticos (análisis de las ilustraciones), criterios semióticos (relación texto/imagen) y criterios educativos (adecuación al niño en cuanto que será un futuro ciudadano y pretendemos fomentar su educación estética).

Nos parece muy útil el modelo de análisis elaborado por Tejerina Lobo (2008), dirigido a los diferentes tipos de mediadores involucrados en la educación literaria, propuesto para el álbum ilustrado *Siete ratones ciegos* (Young, 2001). Es un modelo de análisis didáctico, concebido para el álbum ilustrado que funde el código visual con el textual, esto es, para el que combina la ilustración y el código escrito. Para ello, el modelo se estructura en siete apartados:

[...] el autor, los elementos materiales del álbum (formato, tipo de papel fondo de página, texto como ilustración), la construcción narrativa (el argumento, temas, título, estructura narrativa, narrador, tiempo, espacio), las imágenes (técnicas, procedimientos gráficos y visuales), el lenguaje (calidad, léxico, principales recursos expresivos), los valores educativos y la valoración final. (Tejerina Lobo, 2008: 45)

Además, en consonancia con este modelo, Vázquez (2014), tomado en cuenta varios álbumes como *La sorpresa de Nandi*, *Historia de Babar, el pequeño elefante*, *El paseo de Rosalía*, *Nadarín*, *El globito rojo*, *El libro en el libro en el libro* (Müller, 2002), *En el desván* (Oram y Kitamura, 1993) o *El árbol rojo* (Tan, 2005b), hace una propuesta organizada en cinco grupos de elementos, entre los que añade aspectos relacionados con el cómic o el cine. En su trabajo, insiste en que, dada la combinación de dos tipos de lenguaje: “Lo que no debemos hacer es seguir leyendo el libro álbum como si fuera el texto de un cuento tradicional desconociendo toda esta riqueza comunicativa” (Vázquez, 2014: 339).

Cuando plantea cuáles son esos elementos, Vázquez (2014: 339) se detiene en aclarar que:

Más que ser un listado definitivo, lo que me interesa es fijar algunos referentes a partir de los cuales se pueda orientar o sacar el mayor provecho de este artefacto cultural que, como se puede apreciar hoy en día, ya no tiene como objetivo exclusivamente a los más pequeños.

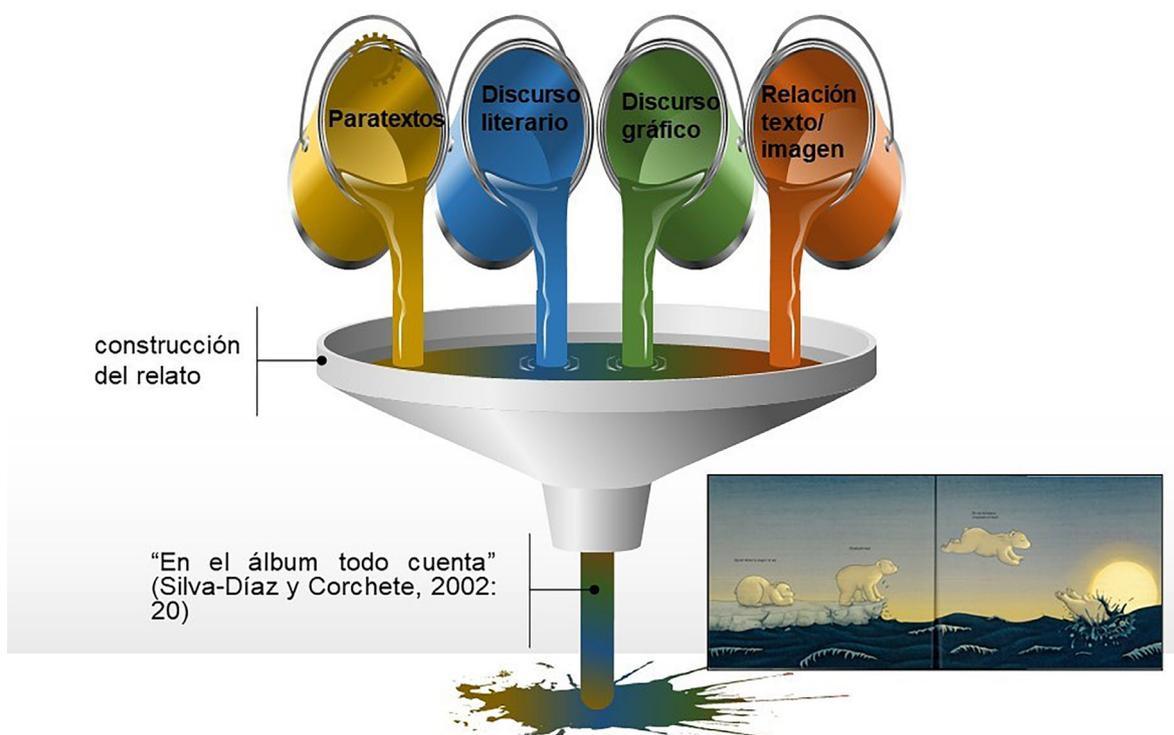
Los cinco grupos de elementos son los siguientes. Primero, los elementos materiales que conciernen los aspectos físicos del libro como la portada, la contraportada, las guardas y el formato. Segundo, los elementos del diseño gráfico, es decir, la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía. Luego, los elementos de la imagen que al combinarse constituyen una sintaxis y una semántica comunicativas, entre ellos, el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos y la composición. A continuación, los elementos narrativos propios del relato, por lo

tanto, la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y el tiempo, la focalización y los diálogos. Y, por último, los elementos cinematográficos que, aunque están relacionados con los elementos de la imagen, por estar tan presentes en el álbum ilustrado merecen una atención especial. En este quinto grupo se contemplan la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva y la angulación.

Ambas fórmulas, la de Tejerina Lobo (2008) y la de Vásquez (2014), que a nuestro entender se complementan, y la planteada por Gutiérrez Sebastián (2016) son la base de la propuesta para el análisis didáctico de un álbum ilustrado que planteamos en estas páginas.

Nuestra intención es ofrecer una herramienta analítica que permita entender cuál es el conjunto de estrategias argumentativas o procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, emplean los autores e ilustradores para incrementar la eficacia de su discurso literario y de su discurso gráfico frente al lector-espectador. El propósito de las estrategias argumentativas puede ser doble. Por un lado, convencer al lector-espectador para que comparta ideas, para que realice una acción o para que adopte una actitud concreta, apelando para ello a la razón con argumentos sólidos. O, por otro, persuadir al lector-espectador con los mismos fines, pero esta vez apelando a aspectos emocionales (Serrano de Moreno y Villalobos, 2008).

Los criterios literarios y educativos, que para Tejerina Lobo (2008) y Gutiérrez Sebastián (2016) deben tenerse en cuenta en un esquema de estudio de un álbum ilustrado, son necesarios y de enorme utilidad a la hora de tomar la decisión de optar por la elección de un álbum o por otro. Igualmente, son de gran interés los elementos que examina la propuesta de Vásquez (2014). En coherencia con estos modelos, hemos integrado todo ello en una propuesta de análisis que distingue cuatro apartados de estrategias argumentativas: paratextos, discurso literario, discurso gráfico y relación texto e imagen (Figura 165).



**Figura 165.** *Propuesta para el análisis didáctico de un álbum ilustrado*

Veamos cada uno de ellos:

1. Paratextos. Sin olvidar el concepto de transtextualidad, es decir, aquello que, según Genette (1989), pone a un texto en una relación evidente o secreta con otros textos según cinco modalidades (intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad), en este apartado, nos detenemos a observar la relación paratextual.

El término paratexto, definido por primera vez por Genette en 1982 y desarrollado posteriormente por él mismo en 1987 (Genette, 1989, 2001), hace referencia a una serie de elementos, verbales o no, que refuerzan y acompañan, que rodean y prologan al texto de una obra literaria y que hacen que tenga forma física de libro. Estos elementos, entre los que está contenido el texto literario, son entendidos, más que como un límite o frontera, como un umbral o zona de transición y transacción que ofrecen al lector la posibilidad de entrar o de retroceder en la lectura:

El paratexto es para nosotros, pues, aquello por lo cual un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores, y, más generalmente, al público. Más que de un límite o de una frontera cerrada, se trata aquí de un *umbral* o—según Borges a propósito de un prefacio—, de un “vestíbulo”, que ofrece a quien sea la posibilidad de entrar o retroceder. (Genette, 2001: 7)

Lo primero que se encuentra el lector antes de comenzar a leer el texto son los paratextos y, a través de ellos, recibe así la primera información del contenido. Por otro lado, estos elementos que envuelven el texto literario, y que hacen que no llegue en solitario al lector, pretenden captar su atención y han ganado presencia en la literatura infantil y juvenil. En muchas ocasiones, influyen de tal manera que son ellos los elementos que enganchan al lector y que pueden determinar la elección de una u otra lectura. “Los paratextos intentan atrapar al lector, fidelizarlo a una colección, establecer el primer contrato de lectura, dar información previa sobre la narración y ayudar a la lectura del texto” (Lluch, 2003: 4). Incluso, puede suceder que hayan sido diseñados “[...] a conciencia para contribuir a la interpretación de la obra en estrecha interdependencia unos con otros” (Colomer, 2010: 205).

El conjunto de paratextos comprende una amplia gama de recursos, tanto textuales como icónicos, que pueden clasificarse en tres categorías (Arízaga, 2015; Colomer, 2010; Genette, 2001; Lluch, 2003). Para empezar, se encuentran los paratextos que están fuera del libro, cuya finalidad es dar a conocer el libro al público y guiarle en su adquisición, como catálogos, crítica literaria, foros de lectores, blogs o propuestas didácticas de lectura. En segundo lugar, los llamados paratextos visibles, por lo tanto, aquellos que tienen que ver con la materialización física del libro y que son observados por el lector. Entre ellos están el formato del libro, el número de páginas, la edad del lector, la cubierta, la contracubierta, el lomo, el nombre de la colección, el anagrama, el nombre de la serie y la tipografía. Y, por último, los paratextos que están dentro del libro que tienen por finalidad indicar el contenido de la historia. En este grupo se incluyen el título, el título de los capítulos, el prólogo y las dedicatorias.

De todos ellos, proponemos centrarse, al menos, en los paratextos visibles y en los paratextos que están dentro del libro, tales como el formato, el tamaño, el número de páginas, la edad del lector, la cubierta, la contracubierta, el título, las guardas,

las páginas legales, la portada interior, el lomo, el nombre de la serie y, en su caso, los anexos informativos finales, cuando los haya.

2. Discurso literario. Se examina el conjunto de estrategias argumentativas relativas al ámbito de los signos convencionales (texto). Se presta atención a los recursos lingüísticos (lenguaje, características del texto, tipografía), a la estructura narrativa (planteamiento, nudo, desenlace), a los personajes, al espacio y al tiempo, incluyendo para estos dos últimos, las modalidades de real, posible o falso de Durán (2009).

3. Discurso gráfico. Es el configurado por el cúmulo de estrategias argumentativas relativas al ámbito de los signos icónicos (imágenes). Se explora el dibujo, el color, el empleo de páginas simples o dobles, los elementos del cómic (globos, rotulaciones de textos, líneas cinéticas, signos de apoyo, lenguaje corporal y elementos faciales de los personajes) y los elementos cinematográficos (planos y ángulos).

4. Relación texto e imagen. Se analiza, por un lado, cómo está organizada la maquetación de la imagen y el texto en las páginas del álbum aplicando las fórmulas compositivas definidas por Van der Linden (2006, 2015) de disociación, asociación, compartimentación o conjunción. Y, por otro, se intentan reconocer las estrategias argumentativas derivadas de la dinámica entre las palabras y la ilustración siguiendo el modelo de Nikolajeva y Scott (2001) de simetría, complementariedad, expansión, contrapunto o de contradicción o yuxtaposición.

El estudio del funcionamiento de las diferentes estrategias argumentativas de los distintos elementos narrativos que componen el objeto y la obra, agrupados en los cuatro apartados anteriores, tiene sentido partiendo de la premisa de que con todos ellos se construye el relato. Por otro lado, como la configuración del relato depende de la interacción entre el texto y la imagen (Pumarejo, 2020), los álbumes ilustrados ofrecen muchas posibilidades para que los lectores emergentes, inexpertos o experimentados desarrollen la lectura y la recepción en tres ámbitos: el de los signos convencionales (texto), el de los signos icónicos (imágenes) y el de ambos a la vez (texto e ilustración).

## CONCLUSIONES

En el primer contacto con los álbumes ilustrados, el potencial lector observa, con facilidad, un conjunto de características que los diferencian de otras obras literarias que también contienen imágenes y que les hace especialmente fascinantes. Nos referimos fundamentalmente a su diseño, al formato, a la belleza de sus ilustraciones o a la superficie que estas ocupan en cada página. Pero, lo que consigue que sean realmente diferentes es que en ellos se funden dos lenguajes, el lenguaje del texto (signos convencionales) y el lenguaje de la imagen (signos icónicos). La consecuencia de esta combinación exige que el lector también actúe como espectador, de tal forma que lea el código textual y el código visual a la vez o eligiendo, en otras ocasiones, cuál de los dos lee en primer lugar.

La evolución histórica de los libros ilustrados ha dado como resultado el considerable contraste entre el libro ilustrado tradicional y el álbum ilustrado actual. Si en los primeros, las imágenes cumplen una función decorativa o amplifican el significado de las palabras, en los segundos, por el contrario, las imágenes tienen una responsabilidad narrativa y, en su relación con el texto, construyen el significado del relato (Salisbury y Styles, 2018).

La publicación, en 1658, de *Orbis Sensualium Pictus* es el punto de arranque del largo “proceso de albumización” que fue separando el libro ilustrado del álbum ilustrado, imponiendo un lenguaje multimodal con otros modelos de conexión entre la componente textual y la icónica.

Las sucesivas aportaciones que hicieron posible este hecho, comenzaron en Europa, ligados al desarrollo de la imprenta, de la mano de ejemplos como *Songs of Innocence* (1789), *Der Struwwelpeter* (1845), *A Frog He Would A-wooing Go* (1883), *Histoire de Babar: le petit éléphant* (1931). Pero, se desplazaron a Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, con la publicación de álbumes como *Little Blue and Little Yellow* (1959), *The Three Robbers* (1962) o *Where the Wild Things Are* (1963). Finalmente, desde allí, con más fuerza, el álbum ilustrado volvió a Europa y se extendió a otros continentes consolidando este extraordinario género literario.

Al mismo tiempo, las contribuciones a la cimentación de este género narrativo transversal, con atributos de la posmodernidad y que no limita la edad de sus lectores, determinan su propio concepto y permiten definir el álbum ilustrado por dos peculiaridades: una, la singular relación entre el texto y la imagen y, otra, la competencia narrativa delegada en las ilustraciones.

Para indagar cuáles son las estrategias que para emitir el mensaje emplean los autores e ilustradores de los álbumes ilustrados, en un segundo momento, nos hemos centrado en revisar y recopilar los estudios pioneros sobre este género, publicados entre 1982 y 2001, y que pretendieron exponer y categorizar las relaciones entre las imágenes y los textos en estas obras.

Hemos tomado como punto de partida en nuestra revisión teórica los trabajos del investigador danés Torben Gregersen que, en 1969, publicaba su artículo *Småbørnsbogen* en el cual, a partir del catálogo de los libros infantiles de la Biblioteca Central de Copenhague, definió cuatro categorías progresivas de libros infantiles ilustrados. Dichas categorías van desde los que contienen únicamente imágenes sin texto y sin conexión narrativa entre ellas (pegebog), hasta aquellos con mucho texto en los que la imagen es meramente decorativa (illustreret småbørnsbog), pasando por aquellos en los que se relata una historia con imágenes narrativamente conectadas, con texto breve o sin él (billedhistorie) y por los libros infantiles con imágenes que apoyan la narración del texto y aportan alguna información al mismo (billedbog).

Siguiendo un orden cronológico en el análisis de las investigaciones precedentes, nos hemos referido a los trabajos de la investigadora neoyorkina Barbara Bader que en 1976, en su obra *American Picturebooks from Noah's Ark to the Best Within*, elabora un amplio estudio histórico sobre el libro ilustrado en los Estados Unidos y emplea, por primera vez, el concepto de "picturebook" para referirse a los álbumes ilustrados y señalar las diferencias entre los libros ilustrados y los álbumes, distinción basada en la interdependencia entre las imágenes y las palabras en estos últimos.

Estas investigaciones aludidas constituyen los primeros pasos que abren el campo de estudio de la relación entre imágenes y texto, tema que se desarrollará en trabajos a lo largo de los años ochenta del siglo XX y en la década de los noventa, cuando las investigaciones ponen el foco en la relación entre las imágenes y el texto y enfatizan que este haz de relaciones determina la creación del significado del mensaje narrativo. En este sentido han sido determinantes los trabajos de varios investigadores, especialmente los de Schwarcz (1982), Moebius (1986), Nodelman (1988), Golden (1990), Rhedin (1992) y Doonan (1993).

El profesor Joseph H. Schwarcz, nacido en Viena, director de la Escuela de Educación de la Universidad de Haifa (Israel), en *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature* (1982) destaca en sus estudios cómo el lector de los álbumes ilustrados debe atender a una narración verbal y visual al mismo tiempo, lo que le convierte en lector-espectador. Este investigador acuña el concepto de "composite text" para aludir al resultado del trabajo en equipo que se consigue entre la palabra y la imagen, dos sistemas de expresión que cooperativamente generan un tercero. Concepto similar al de "ikonotext" propuesto, también en 1982, por la profesora sueca Kristin Hallberg en su artículo *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. Para Hallberg, en una situación de lectura, surge el "ikonotext" de la relación simbiótica entre el texto y la imagen.

Basándose en estos conceptos, Joseph H. Schwarcz esboza dos formas de cooperación entre la imagen y el texto para la transmisión del mensaje. La función de congruencia, aquella en la que la imagen duplica o es paralela a lo que dice la palabra, y la función de desviación, cuando la imagen se aleja o desvía del texto y se enriquecen mutuamente.

Pocos años después, el estadounidense William Moebius, en el artículo *Introduction to Picturebook Codes*, de 1986, de modo similar a Schwarcz, insiste en que el álbum ilustrado (picturebook) es una obra escrita para ejercer una lectura conjunta de palabras e imágenes entendiendo que ambas tienen una función narrativa, aunque, a veces, las palabras y las imágenes puedan enviar mensajes contradictorios. Pero, pone el acento en los "códigos gráficos" que emplean los ilustradores de los álbumes ilustrados para mejorar la comprensión y no para decorar artísticamente la obra escrita. Analiza en las imágenes el significado que aportan la posición de los objetos, el tamaño, la perspectiva, el encuadre o el color.

En la misma línea, apuntalando la idea de que el verdadero significado de la obra se encuentra en la interacción de las palabras y de las imágenes, se mantiene el canadiense Perry Nodelman (Universidad de Winnipeg, Canadá). En 1988, en su estudio *Words about Picture: The Narrative Art of Children's Picture Books*, destacan, al menos, cuatro ideas. Primeramente, subraya que un libro ilustrado (picture book) solo es posible decodificarse leyendo tanto las palabras como las imágenes. A continuación, concreta que el texto consigue convertir a las imágenes en ricos recursos narrativos, porque puede llegar a modificar su significado, y que las imágenes también logran cambiar el significado del texto. En tercer lugar, amplía la mirada de las investigaciones de sus predecesores ya que confirma que en el proceso de lectura la información espacial y la información temporal van de la mano tanto del texto como de las imágenes. Ambos códigos integran tiempo y espacio y constituyen dos versiones diferentes de estas coordenadas. La dualidad tiempo y espacio está presente en el texto, con sus descripciones temporales que pueden implicar la presencia de un espacio, y en la imagen, que representa un espacio y también puede contener un tiempo.

Por último, resulta interesante la visión de ironía que formula Perry Nodelman en los casos en los que la información que llega a través del texto y la imagen ni se duplica entre sí, ni se refleja, pues, de hecho, los códigos visual e icónico, comunican diferente mensaje. En consecuencia, las palabras expresan lo que las imágenes no muestran y las imágenes muestran lo que las palabras no dicen. La relación entre los dos códigos tiende a la contradicción y el lector es testigo de la destrucción mutua del significado aparente de las palabras por el significado de la imagen y del supuesto significado de la imagen por el significado de las palabras. El resultado del mensaje, producto final de la labor comunicativa conjunta de las palabras y de las imágenes, es mucho más interesante.

En una perspectiva similar debemos enmarcar el trabajo de la estadounidense Joanne Marie Golden, de 1990, titulado *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Exploration in the Construcción of Text*. Esta investigadora caracteriza el álbum ilustrado (picture storybook) como una forma diferente de narrativa, con un objeto verbal (lingüístico) y un objeto visual (imagen), que genera una unidad en el mensaje a partir de las señales verbales y visuales interactuando para formar un todo con el propósito de transmitir la historia. Unida a esta idea, enfatiza la

organización secuencial de las imágenes, cuya intención es contar una historia, y recalca la opinión de la existencia en las imágenes de los niveles temporales y espaciales al mismo tiempo.

Esta autora, también plantea dos hipótesis sobre la relación texto e imagen: que en un mismo libro pueden convivir varios tipos de interacción y que el tipo de cooperación influye en la comprensión del relato. Y, desde estas ideas, verifica cinco tipos de relación como la simetría entre texto e imagen, la clarificación del texto por la imagen, la ampliación del texto por la imagen, la imagen selectiva y el texto selectivo.

La investigadora sueca Ulla Rhedin en su trabajo titulado *Bilderboken. På väg mot en teori*, de 1992, formula la existencia de tres tipos de relación entre el código verbal y el visual en los libros ilustrados, a los que denomina “illustrerade textens”, “expanderade textens bilderböcker” y “genuina bilderbokens”. En los primeros, es el texto el que sostiene la narrativa sin necesidad de las imágenes, por lo tanto, es el código verbal el dominante. En los segundos, las imágenes complementan la narrativa; lo textual y lo visual cuentan juntos una historia y el resultado es la suma de los dos códigos. Ahora bien, en la tercera categoría, la de los libros ilustrados genuinos, texto e imagen son inseparables y tienen en común algo más que una mera coexistencia, se apoyan en el medio físico del propio libro. Para ser más precisos, se sostienen en el canal de la comunicación, en una relación triangular imagen/texto/libro que completa el significado sin posibilidades de omitir ninguno de los tres componentes narrativos.

Por su parte, en 1993, la investigadora británica Jane Doonan cuando publica *Looking at Picture in Picture Books* enumera relaciones entre la imagen y el texto dirigidas a la ampliación, la extensión, la desviación o, incluso, a la contradicción del mensaje verbal, pero profundiza en el significado del “composite text” y en idea de que el lector es al mismo tiempo lector y espectador, dos elementos que ya había señalado Joseph H. Schwarcz en 1982.

Un paso más en este estudio de la compleja relación entre las imágenes y los textos en este tipo de libros lo hace Doonan, que analiza el proceso lector de los libros con ilustraciones teniendo en cuenta que son una unidad. Determina que el proceso se inicia con la lectura de los paratextos (formato, cubierta, tamaño, entre otros),

que continúa mirando superficialmente el texto y las imágenes, y que finaliza leyendo las palabras y las imágenes detenidamente para descubrir las relaciones entre lo verbal y lo icónico. Como resultado de la interacción de las dos fuentes de información, es decir, de lo que las palabras cuentan y de lo que las imágenes muestran, nace el “composite text” que solo existe en la cabeza del lector/espectador y con soluciones diferentes para cada individuo.

Pero, sin lugar a dudas, la obra más destacada y completa en este ámbito de la investigación nos llega de la mano de Maria Nikolajeva y de Carole Scott con *How Picturebooks Work*, publicada en el año 2001. Ambas autoras, Maria Nikolajeva, de origen ruso, profesora de Literatura Comparada en el Departamento de Historia de la Literatura e Historia de las Ideas de la Universidad de Estocolmo (Suecia), y Carole Scott, profesora en la Universidad Estatal de San Diego (Estados Unidos), entienden que la clasificación de Rhedin es un buen punto de partida pero insuficiente para cubrir las numerosas posibilidades de la interrelación de las ilustraciones con el texto. En consecuencia, construyen una clasificación visual de los libros ilustrados distribuidos entre dos polos opuestos, como son la palabra y la imagen, según el grado de presencia y de relación entre la palabra y la imagen. En un extremo, el de la palabra, ubican los libros que nada más tienen texto, en el extremo contrario, el de la imagen, los que solamente poseen imágenes. A partir de esta diferenciación emplazan más cerca de uno o de otro extremo las diferentes categorías de álbumes ilustrados que concretan. Desde el extremo de la palabra hasta llegar al extremo de la imagen encontramos, en primer lugar, el álbum simétrico, con dos narraciones paralelas (verbal y visual) que se complementan entre sí, que narran la misma historia y que tienden a ser redundantes. Le sigue la categoría del álbum complementario, en el que mutuamente se complementan texto e ilustración y cubren los vacíos que pueda tener una u otra narración. A continuación, la tercera categoría, el álbum expansivo con mucha dependencia recíproca de los dos códigos, lo que hace que ambos sean indispensables. La cuarta categoría es la que requiere una participación más activa de los lectores para edificar las diferentes interpretaciones del relato, es la del álbum de contrapunto formado por texto e ilustraciones que comparten una relación irónica porque el texto narra unos hechos mientras que las imágenes muestran otros diferentes. Por último, el álbum siléptico, categoría relacionada con la anterior que encierra un

conflicto para el lector porque no hay correspondencia entre el mensaje de las ilustraciones y el de las palabras.

Cabe señalar que al consultar las monografías originales de este grupo de investigadores nos encontramos con dos cuestiones relevantes: la primera, que apenas exhiben imágenes de los álbumes ilustrados que emplean y describen para confeccionar sus tipologías de interacción texto e imagen y, la segunda, que los álbumes y libros ilustrados en los que fundamentan sus conclusiones son anteriores, lógicamente, a sus investigaciones y, en ocasiones, se remontan al siglo XIX. También hemos de constatar que la mayoría de ellos no están publicados en español y que es la primera vez que de este corpus teórico, después de ser revisado en su lengua original, se ofrece al lector una visión global en nuestra lengua que puede ser útil en futuras investigaciones.

Asimismo, podemos destacar que hemos leído y analizado los álbumes ilustrados que sirvieron como base a estos investigadores para conformar sus teorías sobre el álbum y presentamos en esta publicación algunas de las imágenes acerca de las que teorizaron, algo que no ha sido realizado de modo sistemático en las investigaciones anteriores que nosotros conocemos. En muchos casos, son libros ilustrados de difícil acceso para el lector actual. En este sentido, creemos haber aportado la revisión sistemática de una serie de investigaciones interesantes y la recopilación de las mismas, en nuestra lengua, trabajo que esperamos que pueda ser de utilidad para otros estudiosos del álbum.

En el análisis de las investigaciones sobre la labor conjunta del texto y la imagen que determinan la creación del significado final de un álbum ilustrado, hemos llegado hasta el año 2001 con el trabajo de Nikolajeva y Scott por varios motivos. Sus aportaciones y tipología en materia de relación texto e imagen son, a nuestro juicio, especialmente significativas y se han convertido en los grandes referentes de este tipo de estudios hasta la actualidad. La taxonomía de relaciones entre palabras e ilustraciones que ellas definen como generadoras de un contexto singular de comunicación se siguen reproduciendo actualmente en la crítica literaria y, en algunos casos, se profundizan y se multiplican. Es el ejemplo de la estudiosa María del Carmen Hidalgo Rodríguez que, en el año 2015, en su artículo *The Interaction between Text and Image in Picturebooks. Analysis of Story Books Published in Spain Today*, en el que estudia una muestra representativa de

dieciocho álbumes ilustrados publicados en España desde el año 2002 hasta el 2014, y en el posterior trabajo publicado junto a Gloria Lapeña, *El tratamiento de la Memoria Histórica en el álbum ilustrado Rosa Blanca*, en 2017, distingue cinco clasificaciones dentro de las categorías de complemento y contrapunto de Nikolajeva y Scott. De tal modo, señala el álbum de complemento selectivo, cuando texto e imagen se complementan de manera que las ilustraciones muestran solo parte de lo descrito en el texto; el álbum de complemento de concreción, si texto e imagen se complementan, pero es la ilustración la que concreta la historia o simplemente concreta más que el texto; el álbum de complemento simétrico, en el que el texto y la ilustración cuentan prácticamente lo mismo; el álbum de complemento simbólico, porque la imagen no ilustra las acciones descritas en el texto sino que es muy selectiva escogiendo personajes o elementos concretos, y, el álbum de contrapunto de concreción, en el que la imagen ofrece una historia alternativa al texto que se convierte en protagonista o que va más allá del texto.

Al mismo tiempo, cabe destacar, la línea de investigación desarrollada principalmente por Arsenio J. Moya Guijarro y María Jesús Pinar Sanz que, en el año 2007, en el artículo *La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal*, realizan un examen del clásico *Adivina cuánto te quiero* basándose en las categorías de Nikolajeva y Scott e incluyendo, además, el modelo semiótico social de Kress y Van Leeuwen (2006), inicialmente desarrollado para abordar el potencial comunicativo de cualquier tipo de imagen (publicidad, noticias o caricaturas), y ampliado por Painter, Martín y Unsworth (2013) para el estudio de cuentos infantiles a partir de un corpus de 73 libros ilustrados. La semiótica social analiza cuáles son los recursos visuales empleados para forjar relaciones interpersonales entre los personajes representados en las historias y los lectores, al tiempo que ofrece información sobre el significado de la combinación texto e imagen. A las imágenes se les asignan tres tipos de funciones: representacional, interactiva y composicional.

Con la función representacional, se observa de qué trata la imagen estudiando cuáles son las entidades representadas (personajes, animales, objetos y entorno), las acciones y los procesos. La función comunicativa se ocupa de la recepción del mensaje examinando cómo la imagen atrae al espectador y el grado de interacción

que se crea entre todos los participantes de la producción y de la recepción. La relación interpersonal creada entre lectores y personajes representados va a depender de aspectos como la distancia social e intimidad (tipos de planos), el contacto visual entre los personajes y el espectador (dirección de la mirada de los personajes), la implicación del receptor con las entidades representadas en la composición (angulaciones) y el grado de poder entre los personajes y entre los personajes y el receptor (puntos de vista de inferioridad, superioridad o igualdad). Y, la función composicional se encarga de valorar cómo se relacionan entre sí los dos anteriores atendiendo a los elementos de la composición de la imagen como el tamaño, la nitidez focal, el color, los planos y los marcos que darán coherencia al conjunto.

Las investigaciones en el terreno de la multimodalidad en el álbum ilustrado, en el que se da una sinergia entre la semiótica visual y verbal para configurar un mensaje final singular, siguen ampliándose con los trabajos de Cristina Cañamares Torrijos y Arsenio J. Moya Guijarro, del año 2019, como prueba el artículo *Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de los libros álbumes que retan estereotipos de género*, o el capítulo de libro *Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción* (Moya Guijarro y Cañamares Torrijos, 2020).

En esta misma línea, siguiendo su estela por el interés de los estudios multimodales y el modelo semiótico social, citamos dos trabajos recientes de otros autores. El de Carmen Santamaría García *Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos*, capítulo de libro publicado en 2020; y, el artículo de Roberto Martínez Mateo, de 2022, *La traducción de un álbum-ilustrado postmoderno: el peso de la imagen en la dinámica multimodal*. En este último ejemplo, se reconoce que la taxonomía de relación texto e imagen de Nikolajeva y Scott es una de las más completas y, a las cinco categorías de simetría, complementariedad, ampliación, contrapunto y contradicción, añade otra más, la categoría llamada “incompleta” para reflejar la ausencia de relación multimodal dado que el mensaje se codifica únicamente en uno de los modos. El paradigma de esta relación es, para Martínez Mateo, una portada sin ilustración con lo que el lector no dispone de material visual para elaborar el significado.

Además, por la trascendencia e influencia que Nikolajeva y Scott siguen teniendo en estudios recientes, nos ha parecido oportuno concluir el recorrido indagatorio de la relación texto e imagen con ellas y dejar como línea futura de trabajo la posibilidad de historiar las investigaciones que en esa materia puedan ir apareciendo en el panorama académico, desde 2001 hasta la actualidad, y abordarlas con cierto distanciamiento temporal.

Sin embargo, no hemos querido dejar a un lado las consideraciones de la estudiosa francesa Sophie Van der Linde, crítica especializada en literatura infantil, en cuanto a la organización espacial del texto y de la imagen en las páginas de los álbumes ilustrados que detalló en *Lire l'album*, en 2006. La relación entre el código textual y el icónico en el soporte convierten el espacio de lectura en un terreno de libertad y experimentación para organizar los mensajes, al menos, según cuatro patrones de maquetación: la disociación, la asociación, la compartimentación y la conjunción. La fórmula elegida por los autores para presentar al lector los signos convencionales y los signos icónicos en cada página del álbum ilustrado influye, notablemente, en el ritmo y en la linealidad o no de la lectura, en el grado de implicación exigido y en la construcción del significado.

Una vez analizada la emisión del mensaje, desde la perspectiva de las conexiones entre el componente literario y el artístico, hemos abordado las estrategias que moviliza el lector para su recepción. En dicho proceso, el lector no es un agente pasivo, es un sujeto activo, como destacó Frank Smith (1984), que no se limita únicamente a decodificar el texto trasladando las letras a sonidos correctamente. La lectura no es un proceso lineal, es un proceso interactivo entre el texto y el lector donde los conocimientos previos de este son fundamentales para interpretar el mensaje.

De igual manera, fueron imprescindibles los postulados de Hans Robert Jauss (1986) y Wolfgang Iser (1987, 1989a, 1989b), máximos representantes de la Estética de la recepción, para consolidar la idea del protagonismo del lector en la construcción del significado de la obra literaria. Para Jauss, la comprensión y la identificación del mensaje en la recepción será mayor cuanto más cercanos estén el horizonte de expectativas y el horizonte de experiencias del lector con el horizonte del emisor. Y, en esta misma línea, se pronuncia Iser cuando asegura que la obra literaria cobra vida en el momento en el que el polo artístico (texto

creado por el autor) y el polo estético (concreción creada por el lector) convergen en la conciencia del receptor. Sin olvidar que cada lector, y con cada relectura, genera una comprensión diferente.

Como consecuencia de este conjunto de ideas, para explicar cómo se desarrolla la práctica de la recepción lectora, se ha establecido un modelo interactivo, compartido por la mayoría de los especialistas, que considera que el texto tiene un significado y que el lector va a su encuentro con la ayuda de los indicios visuales, es decir, decodificando el texto, y con el apoyo de las inferencias que hace activando sus conocimientos previos (Solé, 1992).

En la necesaria colaboración entre el emisor y el receptor en la construcción del significado es primordial la transtextualidad, todo aquello que pone a un texto en relación con otros textos, que, según Gerard Genette (1989), permite al lector establecer conexiones de significado.

Dentro de este marco del papel protagonista del lector en la recepción, hay que destacar las aportaciones de Antonio Mendoza (1998, 2000, 2010) que subraya la existencia de dos efectos cognitivos en el lector. En primer lugar, la comprensión, mediante la que el lector asume el significado del mensaje y su calidad dependerá de la cantidad de inferencias que pueda realizar. Y, en segundo lugar, la interpretación, que le permitirá su reformulación y la emisión de juicios de valor.

La interpretación del texto, es el grado máximo de interacción entre receptor y emisor. En ella se conjugan el intertexto discursivo, presente en la obra literaria, y el intertexto lector, que se aloja en la competencia y experiencia lectora del receptor.

Del mismo modo, que el lector se enfrenta a la recepción del código escrito, ante un álbum ilustrado debe afrontar también la recepción del código icónico. En este sentido, no está de más recordar, como resaltan Marion Durand y Gérard Bertrand (1975), que las imágenes, a su manera, también nos hablan. Idea que posteriormente desarrolla Perry Nodelman (1988) cuando reitera que existe una gramática de las imágenes y que es necesaria una alfabetización visual para poder interpretar la información que contienen.

La diferencia entre imagen e ilustración, aclarada por Teresa Durán (2005, 2009), es la clave de los álbumes ilustrados. El lector tiene en sus manos un conjunto de ilustraciones o, dicho de otro modo, unas imágenes narrativas, secuenciadas, que pueden ser leídas como un relato, que superan la dimensión espacial de la imagen fija por incluir, además, la dimensión temporal.

El conocimiento, por parte del lector, de la influencia del lenguaje pictórico, del cinematográfico y del cómic en la creación de las ilustraciones van a facilitar la recepción de su contenido. En relación con ello, Fanuel Hanán Díaz (2007) enfatiza la necesidad de conocer los elementos básicos de la expresión pictórica como la línea, el soporte, el formato, el color, la perspectiva o la luz, entre otros. Y, de la misma forma, le parece fundamental el conocimiento del lenguaje cinematográfico en cuanto a la lectura de distintos tipos encuadres y de planos, de ángulos o de efectos zoom. Asimismo, el parentesco formal entre el álbum ilustrado y el cómic también hace imprescindible que el lector esté familiarizado con los recursos del lenguaje gráfico de estos últimos, en particular, con las viñetas, los globos, las líneas cinéticas, los signos de apoyo y el lenguaje corporal de los personajes.

Pero, sin lugar a dudas, lo que hace diferente al proceso de recepción de un álbum ilustrado es el hecho de que el receptor debe procesar información del texto verbal y del texto visual constantemente. Hecho que convierte, automáticamente, al lector en lector/espectador de un tipo de libro, diferente al tradicional, que le fuerza a poner en funcionamiento mecanismos y patrones de lectura de textos, de lectura de ilustraciones y de lectura de las relaciones texto e imagen.

Para finalizar el apartado dedicado a las estrategias de recepción, hemos pretendido mostrar cómo se desarrolla este proceso de lectura de texto y de imágenes con una experiencia práctica con sujetos lectores, con el caso concreto del álbum *Cuando el hielo se derrite*. Asimismo, se ha buscado obtener, con dicho análisis, información relevante sobre el proceso de recepción de los dos códigos en los álbumes, por separado e individualmente, por parte de dos personas con la misma edad e igual nivel de competencia lectora.

Este asunto nos parece un aspecto de especial relevancia por su carácter práctico, por ser una investigación con sujetos, por tener que emplear en ella diversas metodologías del ámbito de las ciencias sociales, a las que hemos unido los saberes filológicos y la experiencia profesional educativa previa, y porque sus resultados han refrendado la hipótesis de que la lectura de textos e imágenes en los álbumes produce una recepción diferente. Esa diferencia estriba en que la lectura de los signos convencionales (textos) disociada de los signos icónicos (imágenes) es incompleta si la comparamos con el resultado de la lectura conjunta de los dos códigos.

Como hemos visto, esta afirmación es algo que había señalado parte de la crítica pionera especializada en literatura infantil ilustrada y, actualmente nadie lo pone en duda, hay unanimidad entre los investigadores en cuanto a que el álbum ilustrado está construido para que el lector/espectador practique una lectura conjunta de texto e imagen. Basta con recordar el concepto de “composite text” materializado por Joseph H. Schwarcz y Jane Doonan, el de “ikonotext” de Kristin Hallberg o la relación triangular entre la imagen, el texto y el soporte de la que habla Ulla Rhedin. A pesar de ello, de la aceptación de la suposición de que la lectura conjunta es más completa que la que ofrece cada uno de los dos códigos por separado, la crítica no se ha detenido a demostrarlo con sujetos lectores, salvo en la investigación un tanto parcial y escasamente descrita en la literatura académica llevada a cabo por Perry Nodelman en 1988.

Siendo el punto de partida la experiencia de Perry Nodelman, hemos planteado el caso concreto de recepción de nuestro trabajo considerando tres aspectos. Para empezar, la llamada de atención de Jane Doonan al subrayar que el “composite text” se genera en el pensamiento del lector/espectador sin que se produzcan dos exactamente iguales. En segundo lugar, la certeza de que en el proceso de lectura es fundamental la participación activa del lector en la construcción del significado aportando sus experiencias y conocimientos, tal y como indican autores como Frank Smith, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Josep-Roderic Guzmán o Antonio Mendoza. Y, finalmente, aprovechando el acceso a diferentes tipos de lectores que nos permite nuestra labor docente en diferentes niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Enseñanza Universitaria y Formación del Profesorado).

Las diferencias de nuestra prueba de recepción lectora con la interesante práctica de Perry Nodelman se encuentran básicamente en la muestra de población lectora seleccionada. Nodelman asegura, sin concretar con exactitud, haber preguntado a cientos de personas diferentes (niños, estudiantes y adultos), por lo tanto, entendemos que es una muestra amplia, heterogénea en edad y conocimientos previos. En nuestro caso, hemos querido fijar y controlar el mayor número posible de variables que puedan influir en la recepción de la lectura. Debido a esto, hemos reducido la muestra a dos hermanas gemelas monocigóticas, es decir, idénticas desde el punto de vista genético que, además, comparten un alto grado de semejanza ambiental, formativa, académica y de intertexto lector porque siempre han vivido juntas, han estado escolarizadas en los mismos centros educativos en los mismos cursos a la vez y comparten las mismas lecturas. Por lo tanto, creemos que su intertexto lector es semejante, lo que nos ha permitido poner el foco en la variable del intertexto discursivo o, dicho de otro modo, que sus conocimientos previos no hagan que construyan un “composite text” tan diferente en una u otra de las hermanas. A nuestro entender, esto condensa nuestra aportación respecto del trabajo de Perry Nodelman, que el resultado de la recepción de los dos lenguajes dependerá más del intertexto discursivo que del intertexto lector, al ponerse en funcionamiento el texto y la imagen con sus características propias para transmitir el mensaje, tanto por separado como por sus interacciones.

Todos los trabajos de investigación que hemos consultado, para conocer cuáles son las estrategias de emisión y de recepción del álbum ilustrado, creemos que nos permiten comprender, analizar y valorar un producto literario y artístico de la posmodernidad. La versatilidad y pluralidad sus aportaciones teóricas verifican su pertinencia para estudiar este género, bebiendo de la más pura tradición filológica, y avanzar hacia la creación de un nuevo constructo pluridisciplinar para explicar creaciones literarias contemporáneas, creaciones que presentan nuevos soportes, basados en las interacciones y relaciones entre imágenes y textos, pero que, en muchas ocasiones, perpetúan viejos modelos narrativos y prototipos literarios presentes en textos de todas las épocas y culturas. Este es un aspecto que queremos destacar en este trabajo, que podría parecer alejado de los marbetes filológicos clásicos, pero que bebe de ellos, se apoya en ellos para presentar una

propuesta teórica y analítica que permita explicar un producto literario contemporáneo.

Valoramos positivamente los postulados de teóricos estructuralistas como Gerard Genette, las teorías de la Estética de la recepción, los estudios de filólogos o especialistas en literatura infantil, la aportación de psicólogos y de teóricos del cine o del cómic. Han nutrido nuestras interpretaciones estudios de especialistas en literatura infantil, en particular, Teresa Colomer, Teresa Durán, Emma Bosch, María Cecilia Silva-Díaz, Fanuel H. Díaz, Martin Salisbury, Morag Styles y Sophie Van der Linden. Sin olvidar que han sido verdaderamente útiles las propuestas de Raquel Gutiérrez Sebastián, Isabel Tejerina, Fernando Vásquez, Maria Nikolajeva y Carole Scott.

También están presentes las investigaciones desde ámbitos de disciplinas tan diferentes como la genética conductual, con referencias a Francis Galton; la psicolingüística, con Frank Smith; el lenguaje cinematográfico, con la publicación de Fernando Franco, o las técnicas narrativas del cómic que nos muestran Liber Cuñarro, José Enrique Finol y Román Gubern. Todo esto, nos hace destacar la considerable utilidad que tiene la diversidad de fuentes aplicadas a un objeto de estudio como el álbum ilustrado.

Pero, llegados a este punto, resulta obligado lanzar una propuesta de análisis didáctico del álbum ilustrado, que sea lo más sistemática posible, y que favorezca su conocimiento y aplicación como obra literaria, recurso educativo y herramienta formativa.

Por consiguiente, hemos reservado la última parte de este trabajo a dicho cometido. Teniendo en cuenta que estamos ante una creación con nuevos formatos físicos, donde es fundamental la relación texto e imagen y la influencia de los lenguajes pictórico, cinematográfico y del cómic, han sido determinantes los planteamientos de Isabel Tejerina (2008), Fernando Vásquez (2014), Raquel Gutiérrez Sebastián (2016), Maria Nikolajeva y Carole Scott (2001) y Sophie Van der Linden (2006) para elaborar la propuesta que presentamos para examinar el texto y las ilustraciones desde la perspectiva del lector-espectador. Hemos pretendido organizar un modelo analítico para estudiar globalmente cualquier álbum ilustrado observando sus

paratextos, su discurso literario, su discurso gráfico y la relación entre el componente textual y el icónico.

Y, antes de concluir definitivamente, nos parece apropiado hacer dos reflexiones que pueda alumbrar futuras investigaciones. La primera, queremos resaltar una constatación que puede sugerir otras monografías. Nos referimos al número notable de mujeres investigadoras que han estado, desde el origen, y están presentes, en la actualidad, en los estudios sobre el álbum ilustrado. A lo largo de estas páginas, con el riesgo de olvidarnos de alguna, hemos aprendido de los trabajos de Barbara Bader, Kristin Hallberg, Joanne Marie Golden, Ulla Rhedin, Jane Doonan, Maria Nikolajeva, Carole Scott, Bettina Kümmerling-Meibauer, Morag Styles, Sophie Van der Linden, Teresa Colomer, Teresa Durán, Emma Bosch, María Cecilia Silva-Díaz, Sylvia Pantaleo, Beatriz Hoster, María Jesús Pinar Sanz, Cristina Cañamares Torrijos, María del Carmen Hidalgo Rodríguez, Gloria Lapeña, Isabel Tejerina y Raquel Gutiérrez Sebastián. Las valiosas investigaciones de estas autoras a la bibliografía especializada en el álbum ilustrado deben ser visibilizadas y crear con sus aportaciones referentes femeninos.

En última instancia, esperamos que este estudio pueda apoyar la consolidación del género álbum en el canon literario, que sea útil el modelo propuesto de análisis y que se extrapole el estudio de caso práctico sobre la recepción a otros álbumes que, con este formato híbrido de lectura de texto versus lectura de imagen y, en segundo lugar, entrevista, pudieran realizarse y arrojen resultados similares, o, en todo caso, promover la discusión científica sobre este objeto literario tan interesante y fascinante de la posmodernidad que es el álbum ilustrado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, María Esther (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-19. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html> [Consulta: 010-04-2022].
- ALBERT, María José (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- AMO, José Manuel de. (2005). "El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector". *Campo Abierto*, 28, 61-80.
- ARÍZAGA, María José (2015). *El niño lector y los personajes del cuento "Se necesita un Superhéroe" de Juana Neira Malo*. [Trabajo de Titulación, Universidad Técnica Particular de Loja. La Universidad Católica de Loja, Área Sociohumanística, Quito]. <https://docplayer.es/88936777-Universidad-tecnica-particular-de-loja-area-sociohumanistica.html>
- ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morag (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- AYMERICH, Tamara (2018, febrero 15). "Babar y el colonialismo". *Contraposición. República de las Ideas*. <https://contraposicion.org/2018/02/15/babar-y-el-colonialismo-tamara-aymerich-correa/> [Consulta 15-04-2022].
- BADER, Barbara (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Best Within*. New York: MacMillan.
- BARTHES, Roland (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- BARRENA, Daniel (2010). *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción*. [Trabajo Fin de Máster, Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela\\_Barrena\\_Med\\_el\\_version\\_definitiva%5B1%5D.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela_Barrena_Med_el_version_definitiva%5B1%5D.pdf)

- BLANCO, Esther (2007). "La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños". *Biblioteca Virtual redELE*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriaster/1-trimestre/blanco-i.html>  
[Consulta 04-08-2019].
- BOSCH, Emma (2007). "Hacia una definición de álbum". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-46.
- BOSCH, Emma (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica, Barcelona].<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66127>
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CAIRNEY, Trevor H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina y MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús (2019). "Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género". *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura* 18(3), 59-70. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/25784>
- CATALÀ, Gloria, CATALÀ, Mireia, MOLINA, Encarna y MONCLÚS, Rosa (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa (2022). "Historia de Babar el pequeño elefante". *Gretel*.  
<https://gretel.cat/recomendaciones-lij/historia-de-babar-el-petit-elfant/?lang=es> [Consulta 02-06-2022].

- COOPER, J. David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- CUÑARRO, Liber y FINOL, José Enrique (2013). "Semiótica del cómic: códigos y convenciones". *Signa*, 22, 267-290.
- DAHER, Vera, YOULTON, Ronald, NAZER, Julio y CIFUENTES, Lucía (1991). "Estudio genético en gemelos". *Revista Chilena de Pediatría*, 62(1), 23-28. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v62n1/art05.pdf> [Consulta: 07-04-2020].
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Barcelona: Norma.
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2021, mayo 14). "Los tres bandidos, de Tomi Ungerer". *Fundación Cuatrogatos*. <https://cuatrogatos.org/blog/?p=8076> [Consulta 08-05-2022].
- DONDIS, Donis A. (1976). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DOONAN, Jane (1993). *Looking at Picture in Picture Books*. Stroud: Thimble Press.
- DRIGGS, Carol y SIPE, Lawrence R. (2007). "A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks". *GSE Publications*, 32, 273-280.
- DURÁN, Teresa (2000). "¿Qué es un álbum?" En VV.AA. *¡Hay que ver! una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, pp. 13-61.
- DURÁN, Teresa (2005). "Ilustración, comunicación y aprendizaje". *Revista de Educación*, número extraordinario, 239-253. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:07363017-fd4b-463d-969f-22e3bc90aeb6/re200518-pdf.pdf> [Consulta 30-05-2018].
- DURÁN, Teresa (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- DURÁN, Teresa y DURÁN, Jaume (2007). "Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- DURAND, Marion y BERTRAND, Gérard (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. París: L'École des Loisirs.

- ECHEVARRÍA, Elena y NIETO, Antonio (2008). "El álbum ilustrado". En TEJERINA LOBO, Isabel (coord.). *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Gobierno de Cantabria, pp. 192-279.
- ECO, Umberto (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- ERRO, Ainara (2000). "La ilustración en la literatura infantil". *RILCE: Revista de filología hispánica*, 16(3), 501-511. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/5355> [Consulta: 02-03-2021].
- FARIAS, Juan y VENTURA, Antonio (1998). "Texto e imagen ¿matrimonio a la fuerza?". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, 19-26.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (2003). "¿Es un libro? ¿es una película?... ¡es un cómic!". *Educación y Biblioteca*, 134, 72-77.
- FRANCO, Fernando (2018). *Narrativa y lenguaje cinematográfico*. Madrid: Escuela de Cinematografía y Audiovisual de la Comunidad de Madrid. <http://ecam.es/media/GUIA-DIDACTICA-NARRATIVA-Y-LENGUAJE-CINEMATOGRAFICO.pdf>
- GARRALÓN, Ana (2005). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- GENETTE, Gerard (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GENETTE, Gerard (2001). *Umbrales*. México D.F: Siglo XXI.
- GOLDEN, Joanne Marie (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Exploration in the Construcción of Text*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- GONZÁLEZ DE LA LLANA, Natalia (2012, abril 11). "Cecilia Silva-Díaz: el libro-álbum es un terreno propicio para experimentar". *Revista de Letras*. <https://revistadeletras.net/cecilia-silva-diaz-el-libro-album-es-un-terreno-propicio-para-experimentar/> [Consulta 20-04-18].
- GREGERSEN, Torben (1969). "Småbørnsbogen". En KRISTENSEN, Sven Møller y RAMLØV, Preben (eds.). *Børne-og ungdomsbøger: Problemer og analyser*. Copenhagen: Gyldendals Paedagogiske Bibliotek, pp. 221-249.

- GUBERN, Román (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, Francisco (2002). "Cómo leer un álbum ilustrado". *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 150, 13-21.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel y RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Borja (2016). "Inhabitables ciudades dibujadas. Imágenes del mundo urbano en el álbum ilustrado actual". *Semiosfera*, 4, 182-196.
- GUZMÁN, Josep-Roderic (1992). "Las teorías de la recepción: su concreción en la Didáctica de la Literatura". *El Guiniguada, número extra*, 3(1), 143-148. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347\\_01992\\_0015.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf) [Consulta: 09-04-2021].
- HALLBERG, Kristin (1982). "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen". *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y MENDOZA, Cristina P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F: McGraw Hill.
- HIDALGO RODRÍGUEZ, María del Carmen (2015). "The Interaction between Text and Image in Picturebooks. Analysis of Story Books Published in Spain Today". *The International Journal of Visual Design*, 9(3), 1-14.
- HOSTER, Beatriz y GÓMEZ, Alejandro (2013). "Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual". *Red Visual*, 19, 65-76.
- HUNT, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- ISER, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- ISER, Wolfgang (1989a). "El proceso de lectura". En WARNING, Rainer (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, pp. 149-164.
- ISER, Wolfgang (1989b). "La estructura apelativa de los textos". En WARNING, Rainer (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, pp. 133-148.

- JAUSS, Hans Robert (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (1999). "Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books". *The Lion and the Unicorn* 23(2), 157-183. [https://www.academia.edu/4318505/Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Sense of Irony the Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books](https://www.academia.edu/4318505/Metalinguistic_Awareness_and_the_Child_s_Developing_Sense_of_Irony_the_Relationship_between_Pictures_and_Text_in_Ironic_Picture_Books) [Consulta: 15-11-2018].
- LAPEÑA, Gloria (2013). "Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.
- LAPEÑA, Gloria e HIDALGO RODRÍGUEZ, María del Carmen (2017). "El tratamiento de la Memoria Histórica en el álbum ilustrado *Rosa Blanca*". *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura* 16(1), 62-78. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2017.16.1.1175](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.1.1175)
- LEE, Suzy (2014). *La trilogía del límite*. Granada: Bárbara Fiore.
- LEWIS, David (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. London: Routledge.
- LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MAKUC, Margarita (2008). "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos". *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- MARANTZ, Ken (1977). "The picture book as art object: A call for balanced reviewing". *Wilson Library Bulletin*, 52(2), 148–151.
- MARTÍNEZ MATEO, Roberto (2022). "La traducción de un álbum-ilustrado postmoderno: el peso de la imagen en la dinámica multimodal". *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 35, 71-91. [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_7311\\_itinerarios\\_35\\_2022\\_04](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_7311_itinerarios_35_2022_04)

- MENDOZA, Antonio (1998). "El proceso de recepción lectora". En MENDOZA, Antonio (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, pp. 169-190.
- MENDOZA, Antonio (2000). "La formación lectora en la etapa escolar". En LLORENS GARCÍA, Ramón F. (coord.). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 9-34. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p0000001.htm#3> [Consulta: 30- 05- 2020].
- MENDOZA, Antonio (2010). "La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 53-69. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133> [Consulta: 10-05-2021].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MEC] (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE [MECD] (2016). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia financiera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MOEBIUS, William (1986). "Introduction to Picturebook Codes". *Word & Image*, 2(2), 141-158.
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y CAÑAMARES TORRIJOS, Cristina (2020). "Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción". En MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y CAÑAMARES, Cristina (coords.). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-46. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/26605>
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y PINAR SANZ, María Jesús (2007). "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 21-38. [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2007.03.02](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2007.03.02)

- MUÑIZ, Manuel (2010). "Estudios de caso en la investigación cualitativa" [Archivo PDF]. *Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León*, 1-8. [https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. New York and London: Garland Publishing.
- NODELMAN, Perry (1988). *Words about Picture: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- PAINTER, Clare, MARTIN, Jeannett R. y UNSWORTH, Len (2013): *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- PANTALEO, Sylvia (2005). "La lectura de los textos visuales de niños pequeños". *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana (ECRP)*,7(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo-sp.html>. [Consulta: 15-05-2020].
- PENA, Montse y CANTERO, Almudena (2017). "El álbum ilustrado: ¿un nuevo género en la literatura de adultos?". En ALBURQUERQUE, Luis; GARCÍA BARRIENTOS, José Luis.; y ÁLVAREZ, Roberto (eds.). *Escritura y teoría en la actualidad. Actas del II Congreso Internacional de ASETEL*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 453-464.
- PUMAREJO, Paulino Gonzalo (2020). "Álbum ilustrado, comprensión lectora y aprendizaje/servicio: una propuesta didáctica". En DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio y GUTIÉRREZ-FRESNEDA, Raúl (coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, pp. 256-265.
- RHEDIN, Ulla (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.
- SALISBURY, Martin y STYLES, Morag (2018). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1975). "J. Amos Comenio. Orbis Sensualium Pictus: un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo XVII". *Revista Española de Pedagogía*, 33(129), 3-17. <http://www.jstor.org/stable/23763649> [Consulta: 02-05-2022].

- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1993). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI.
- SANTAMARÍA GARCÍA, Carmen (2020). “Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos”. En MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y CAÑAMARES, Cristina (coords.). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 49-76. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/26643>
- SCHWARCZ, Joseph H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association.
- SENDAK, Maurice (1988). *Caldecott & Co. Notes on books & pictures*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- SENDAK, Maurice (2017). “Homenaje a Babar en su 50 aniversario”. En BRUNHOFF, Jean de. *Babar. Todas las historias*. Barcelona: Blackie Books, pp. 13-27.
- SERRANO DE MORENO, Stella y VILLALOBOS, José (2008). “Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente”. *Letras*, 50(77), 76-102.
- SHULEVITZ, Uri (1999). “¿Qué es un libro-álbum?” En MUÑOZ-TEBAR, Juan Ignacio y SILVA-DÍAZ, María Cecilia (eds.). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, pp. 129-132.
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura y de les Ciències Socials, Barcelona] <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667>
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia y CORCHETE, Teresa (2002). “Ver y leer: historias a través de dos códigos”. En COLOMER, Teresa (dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 19-26.

- SIPE, Lawrence R. (1998). "How picture books work: A semiotically framed theory of text–picture relationships". *Children's Literature in Education*, 29, 97–108.
- SMITH, Frank (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLER, Celia (2016). "Análisis de la enseñanza en comprensión lectora en el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria". *Educación y Futuro Digital*, 12, 53-70.
- TABERNERO, Rosa, CONSEJO, Elena y CALVO, Virginia (2015). "LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen". En BAZZOCCHI, Gloria.; CAPANAGA, Pilar.; y TONIN, Raffaella (eds.). *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil, mediAzioni*, 17, 1-15. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>. [Consulta: 15-03-2019].
- TEJERINA LOBO, Isabel (2008). "Un modelo de análisis del álbum. Siete ratones ciegos de Ed Young". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 215, 45-52.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: l'Atelier du Poisson Soluble.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré.
- VÁSQUEZ, Fernando (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación*, 19(2), 333-345.
- VON DER WALDE, Lillian (1990). "Aproximación a la semiótica de Charles S. Peirce". *Revista de Teoría y Análisis. Acciones Textuales*, 2, 89-113.
- ZAPARAÍN, Fernando y GONZÁLEZ, Luis Daniel (2010). *Cruces de caminos. Los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ZAYAS, Felipe (2012). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ÁLBUMES ILUSTRADOS Y LIBROS ILUSTRADOS

- ANGLUND, Joan Walsh (1963). *Spring Is a New Beginning*. New York: Harcourt, Brace.
- ANNO, Mitsumasa (1977). *Anno's Journey*. London: Bodley Head.
- ANNO, Mitsumasa (1979). *The King's Flower*. New York: Collins.
- ANNO, Mitsumasa. (1982). *El viaje de Anno*. Barcelona: Juventud.
- BANNERMAN, Helen (1899). *The Story of Little Black Sambo*. Londres: Grant Richards.
- BANYAI, Istvan (1995). *Zoom*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BANYAI, Istvan (1999). *Re-zoom*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BEMELMANS, Ludwig (1951). *Madeleine's Rescue*. New York: Scholastic.
- BLAKE, Quentin (1987). *Mrs Armitage on Wheels*. London: Jonathan Cape.
- BLAKE, Quentin (2011). *Doña Eremita sobre ruedas*. Barcelona: Ekaré.
- BLAKE, William (1789). *Songs of Innocence*. London: William Blake.
- BLAKE, William (1794). *Songs of Experience*. London: William Blake.
- BOLLIGER, Max y BRUNNER, Klaus (1961). *Knirps*. Winterthur: Comenius.
- BRIGGS, Raymond (1978). *The Snowman*. London: Hamish Hamilton
- BRIGGS, Raymond (1988). *El muñeco de nieve*. Madrid: Altea.
- BROWN, Marcia (1982). *Shadow*. New York: Macmillan.
- BROWN, Ruth (1986). *Our Cat Flossie*. London: Andersen Press.
- BROWNE, Anthony (1983). *Gorilla*. London: Julia MacRea Books.
- BROWNE, Anthony (1989). *The Tunnel*. London. Julia MacRea Books.
- BROWNE, Anthony (1995). *El túnel*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, Anthony (2011). *Gorila*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, Eileen (2006). *La sorpresa de Nandi*. Caracas: Ekaré.

- BRUNHOFF, Jean de. (1931). *Histoire de Babar: le petit éléphant*. Paris: Éditions du Jardin des modes.
- BRUNHOFF, Jean de. (2015). *La historia de Babar, el pequeño elefante*. Lleida: Milenio.
- BURKERT, Nancy Ekholm (1972). *Snow White and the Seven Dwarfs*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- BURKERT, Nancy Ekholm (1982). *Blanca Nieves y los siete enanos*. Bilbao: Asuri.
- BURNINGHAM, John (1977). *Come Away from the Water, Shirley*. London: Jonathan Cape.
- BURNINGHAM, John (1978). *Time to get out the Bath, Shirley*. London: Jonathan Cape.
- BURNINGHAM, John (1984). *Granpa*. London: Jonathan Cape.
- BURNINGHAM, John (1987). *John Patrick Norman McHennessy, the Boy Who Was Always Late*. London: Jonathan Cape.
- BURNINGHAM, John (1991). *Aldo*. London: Jonathan Cape.
- BURTON, Virginia Lee (1942). *The Little House*. Boston: Houghton Mifflin.
- CALDECOTT, Randolph (1882). *Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems*. London: Routledge & Son.
- CALDECOTT, Randolph (1883). *A Frog He Would A-wooing Go*. London: Routledge & Son.
- CALDECOTT, Randolph (1884). *Come Lasses and Lads*. London: Routledge & Son.
- CARROLL, Lewis y LACOMBE, Benjamin (2016). *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Edelvives.
- COLE, Babette (1983). *The Trouble With Mum*. London: Kaye and Ward.
- COLE, Babette (1986). *Princess Smartypants*. London: Hamish Hamilton.
- COLE, Babette (1988). *Lo malo de mamá*. Madrid: Altea.
- COLE, Babette (1990). *La Princesa Listilla*. Barcelona: Destino.

- COLLODI, Carlo e INNOCENTI, Roberto (1989). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Altea.
- COMENIUS, Johann Amos (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. Noribergae: Michaelis Endteri.
- COMENIUS, Johann Amos (1659). *Orbis Sensualium Pictus*. London: J. Kirton.
- COONEY, Barbara (1982). *Miss Rumphius*. New York: Puffin Books.
- COONEY, Barbara (1992). *La Señorita Emilia*. Caracas: Ekaré.
- DAUGHERTY, James (1938). *Andy and the Lion*. New York: Viking.
- DICKENS, Charles e INNOCENTI, Roberto (1990). *Cuento de Navidad*. Barcelona: Lumen.
- DIEKMANN, Anne y UNGERER, Tomi (1975). *Das Grosse Liederbuch*. Zurich: Diogenes.
- FLACK, Marjorie y WIESE, Kurt (1933). *The Story about Ping*. New York: Viking.
- FLACK, Marjorie y WIESE, Kurt (2019). *La historia de Ping*. Barcelona: Picarona.
- FLEISCHMAN, Paul e IBATOULLINE, Bagram (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona: Juventud.
- FOLKARD, Charles (1915). *The Adventures of Teddy Tail of the Daily Mail*. London: A.C. Black Ltd.
- GARCÍA LORCA, Federico y PACHECO, Gabriel (2014). *12 poemas de Federico García Lorca*. Sevilla: Kalandraka.
- GERAGHTY, Paul. (2001). *Yamina*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.
- GRIMM, Jacob, GRIMM, Wihelm y LACOMBE, Benjamin (2011). *Blancanieves*. Madrid: Edelvives.
- HOFFMANN, Heinrich (1845). *Der Struwwelpeter*. Fráncfort: Rütten & Loening Verlag.
- HOFFMANN, Heinrich (2015). *Pedro Melenas y compañía*. Madrid: Impedimenta.
- HUTCHINS, Pat (1968). *Rosie's Walk*. New York: Macmillan.
- HUTCHINS, Pat (1971). *Titch*. New York: Simon & Schuster Book.

- HUTCHINS, Pat (2013). *El paseo de Rosalía*. Sevilla: Kalandraka.
- INNOCENTI, Roberto (1987). *Rosa Blanca*. Salamanca: Lóquez.
- INNOCENTI, Roberto y LEWIS, J. Patrick (2003). *El último refugio*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ISADORA, Rachel (1979). *Ben's Trumpet*. New York: Greenwillow Books.
- IWASAKI, Chihiro (1969). *Staying Home Alone on a Rainy Day*. New York: McGraw Hill.
- JANUS, Grete y HERTZ, Mogens (1948). *Der var engang*. Oslo: Tiden
- JONAS, Ann (1984). *The Quilt*. New York: Greenwillow.
- KEATS, Ezra Jack (1962). *The Snowy Day*. New York: Viking.
- KEATS, Ezra Jack (2013). *Un día de nieve*. Madrid: Lata de Sal Editorial.
- KITAMURA, Satoshi (1987). *Lily Takes A Walk*. New York: Dutton.
- KRUSE, Max y AUVO, Lea (1963). *Till und der Teddybär*. München: Betz.
- KUHLMANN, Torben (2014). *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador*. Barcelona: Juventud.
- LASKER, David y LASKER, Joe (1979). *The Boy Who Loved Music*. New York: Viking.
- LIAO, Jimmy (1998a). *Secrets in the Woods*. Taipei: Locus Publishing Company.
- LIAO, Jimmy (1998b). *A Fish that Smiled at Me*. Taipei: Locus Publishing Company.
- LIAO, Jimmy (2010). *La noche estrellada*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- LINDGREN, Astrid y WIKLAND, Ilon (1983). *Titta, Madicken, det snöar*. Stockholm: Rabén & Sjörren.
- LINDGREN, Astrid y WIKLAND, Ilon (1994). *¡Mira, Madita, está nevando!* Barcelona: Círculo de Lectores.
- LINDGREN, Barbro y ERIKSSON, Eva (1980). *Mamman och den vilda bebin*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- LINDGREN, Barbro y ERIKSSON, Eva (1982). *Den vilda bebiresan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- LINDGREN, Barbro y ERIKSSON, Eva (1985). *Vilda bebin får en hund*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- LINDGREN, Barbro y ERIKSSON, Eva (1986). *The Wild Baby's Dog*. London: Holdder and Stoughton.
- LINDGREN, Barbro y ERIKSSON, Eva (2021). *La mamá y el bebé salvaje*. Buenos Aires: Niño Editor.
- LIONNI, Leo (1959). *Little Blue and Little Yellow*. New York: McDowell.
- LIONNI, Leo (1963). *Swimmy*. New York: Pantheon.
- LIONNI, Leo (2007). *Nadarín*. Pontevedra: Kalandraka.
- LIONNI, Leo (2017). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Pontevedra: Kalandraka.
- LÖÖF, Jan (1974). *The Tale of the Red Apple*. Auckland: Random House New Zealand Ltd.
- LÖÖF, Jan (1975). *Historia de una manzana roja*. Valladolid: Miñón.
- MARI, Iela (1967). *Il palloncino rosso*. Milano: Emme Edizioni.
- MARI, Iela (2018). *El globito rojo*. Pontevedra. Kalandraka.
- McANULTY, Stacy y LEW-VRIETHOFF, Joanne (2018). *Bonitas*. Barcelona: Astronave.
- McBRATNEY, Sam y JERAM, Anita (1995). *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos.
- McCLOSKEY, Robert (1957) *Time of Wonder*. New York: Viking.
- McKEE, David (1980). *Not Now, Bernard*. London: Andersen Press.
- McKEE, David (1982). *I Hate My Teddy Bear*. London: Andersen Press.
- McKEE, David (2006a). *Odio a mi osito de peluche. I Hate My Teddy Bear*. Madrid: Anaya.
- McKEE, David (2006b). *Ahora no, Bernardo. Not Now, Bernard*. Madrid: Anaya.
- MÜLLER, Jörg (1977). *Die Kanincheninsel*. Aarau: Sauerländer.
- MÜLLER, Jörg (2002). *El libro en el libro en el libro*. Barcelona: Serres.
- MÜLLER, Jörg (2005). *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez.

- NYGREN, Tord (1987). *The Red Thread*. Stockholm: R&S Books.
- ORAM, Hiawyn y KITAMURA, Satoshi (1993). *En el desván*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- OSORIO, Marta y BORDOY, Irene (1984). *Mazapán*. Valladolid: Miñón.
- PERRAULT, Charles e INNOCENTI, Roberto (2001). *La Cenicienta*. Barcelona: Lumen.
- PIATTI, Celestino (1963). *The Happy Owls*. New York: Atheneum.
- PIATTI, Celestino (1989). *Las lechuzas felices*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- POE, Edgar Allan y LACOMBE, Benjamin (2018). *Cuentos macabros*. Madrid: Edelvives.
- POTTER, Beatrix (1903). *The Tale of Peter Rabbit*. London: Frederick Warne.
- POTTER, Beatrix (1992). *El cuento de Perico el conejo travieso*. Madrid: Debate.
- RASKIN, Ellen (1966) *Nothing Ever Happens on My Block*. New York: Scholastic.
- REY, Hans Augusto (1941). *Curious George*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROSEN, Michael y BLAKE, Quentin (2004). *El libro triste*. Barcelona: Serres.
- RUBIO, Antonio y MILLER, Jonathan (2019). *Pequeños de casa*. Pontevedra: Kalandraka.
- RUBIO, Antonio y VILLÁN, Óscar (2019a). *Juego de letras*. Pontevedra: Kalandraka.
- RUBIO, Antonio y VILLÁN, Óscar (2019b). *Frutas*. Pontevedra: Kalandraka.
- RYLANT, Cynthia y GOODE, Diane (1982). *When I Was Young in the Mountains*. New York: Dutton.
- SALOMÓ, Xavier (2019). *Off*. Barcelona: Flamboyant.
- SALTEN, Felix y LACOMBE, Benjamin (2020). *Bambi*. Madrid: Edelvives.
- SANNA, Francesca (2016). *El viaje*. Madrid: Impedimenta.
- SENDAK, Maurice (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row.
- SENDAK, Maurice (2005). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.
- SHULEVITZ, Uri (1963). *The Moon in My Room*. New York: Harper & Row.

- SHULEVITZ, Uri (1967). *One Monday Morning*. New York: Charles Scribner's Sons.
- SHULEVITZ, Uri (2004). *Un lunes por la mañana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- SILEI, Fabrizio y QUARELLO, Maurizio (2011). *El autobús de Rosa*. Granada: Bárbara Fiore.
- SÍS, Peter (2010). *Madlenka*. New York: Square Fish.
- SKÁRMETA, Antonio y RUANO, Alfonso (2000). *La composición*. Madrid: SM.
- STEIG, William (1969). *Sylvester and the Magic Pebble*. New York: Scholastic.
- STEIG, William (1982). *Doctor De Soto*. New York: Scholastic.
- STEIG, William (2018). *Doctor De Soto. Dentista de animales*. Barcelona: Blackie Books.
- STEIG, William (2019). *Silvestre y la piedra mágica*. Barcelona: Blackie Books.
- TAN, Shaun (2000). *The Red Tree*. Melbourne: Lothian Books.
- TAN, Shaun (2004). *The Arrival*. Melbourne: Lothian Books.
- TAN, Shaun (2005a). *La cosa perdida*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- TAN, Shaun (2005b). *El árbol rojo*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- TAN, Shaun (2006). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- THOMPSON, Colin (1993). *Looking for Atlantis*. New York: Alfred A. Knopf
- TORTOSA, Ana y VARELA, Cecilia (2010). *Con las manos vacías*. Pontevedra: OQO.
- UNGERER, Tomi (1962). *The Three Robbers*. New York: Atheneum.
- UNGERER, Tomi (2016). *Los tres bandidos*. Pontevedra: Kalandraka.
- VAN ALLSBURG, Chris (1993). *La escoba de la viuda*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- VANDER ZEE, Ruth e INNOCENTI, Roberto (2004). *La historia de Erika*. Pontevedra: Kalandraka.
- VIORST, Judith y CRUZ, Ray (1972). *Alexander and the Terrible, Horrible, No-Good, Very Bad Day*. New York: Atheneum.

- VIORST, Judith y CRUZ, Ray (1989). *Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso*. New York: Libros Colibrí.
- WATTS, Mabel y MAYER, Mercer (1973). *While the Horses Galloped to London*. New York: Parents.
- WIESNER, David (2007). *Flotante*. Barcelona: Océano Travesía.
- WINTHER, Christian y SCHMIDT, Alfred (1900). *Flugten til Amerika*. Gyldendalske Boghandel.
- YAGAWA, Sumiko y AKABA, Suekichi (1979). *The Crane Wife*. New York: Mulberry Books.
- YASHIMA, Taro (1955). *Crow Boy*. New York: Viking.
- YASHIMA, Taro (1996). *Niño Cuervo*. New York: Lectorum Publications.
- YOUNG, Ed (2001). *Siete ratones ciegos*. Venezuela: Ekaré.
- ZIRALDO, Alves Pinto (1969). *Flicts*. Río de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.
- ZIRALDO, Alves Pinto (2006). *Flicts*. Madrid: This Side Up.
- ZOLOTOW, Charlotte y SENDAK, Maurice (1962). *Mr. Rabbit and the Lovely Present*. New York: Harper and Row.
- ZOLOTOW, Charlotte y SENDAK, Maurice (2011). *El Señor Conejo y el regalo perfecto*. Barcelona: Corimbo.

**LISTA DE TABLAS**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 1.</b> <i>Relación de congruencia entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).....   | 71  |
| <b>Tabla 2.</b> <i>Relación de desviación entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).....  | 73  |
| <b>Tabla 3.</b> <i>Códigos gráficos de interacción entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Moebius (1986).....  | 77  |
| <b>Tabla 4.</b> <i>Relación entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Golden (1990)...  | 100 |
| <b>Tabla 5.</b> <i>Clasificación de los libros de acuerdo al código.</i> Fuente: Nikolajeva y Scott (2001: 12); Silva-Díaz (2005: 35); Vásquez (2014: 336).....   | 130 |
| <b>Tabla 6.</b> <i>Contraste entre los supuestos tradicionales de la lectura y las concepciones en la interacción con el texto.</i> Fuente: Zayas (2012: 21-22) .....   | 189 |
| <b>Tabla 7.</b> <i>Proceso de comprensión lectora de un álbum ilustrado: niveles de actividad lectora de texto e ilustración y resultados.</i> Fuente: adaptado de Gutiérrez García (2002); Sánchez Miguel (1993) ..... | 239 |



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1.</b> <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1658).....                    | 24 |
| <b>Figura 2.</b> <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1658).....                    | 24 |
| <b>Figura 3.</b> <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1659).....                    | 25 |
| <b>Figura 4.</b> <i>Songs of Innocence</i> (Blake, 1789).....                            | 26 |
| <b>Figura 5.</b> <i>Songs of Innocence</i> (Blake, 1789).....                            | 26 |
| <b>Figura 6.</b> <i>Songs of Experience</i> (Blake, 1794).....                           | 27 |
| <b>Figura 7.</b> <i>Der Struwwelpeter</i> (Hoffmann, 1845).....                          | 28 |
| <b>Figura 8.</b> <i>Pedro Melenas y compañía</i> (Hoffmann, 2015).....                   | 29 |
| <b>Figura 9.</b> <i>Pedro Melenas y compañía</i> (Hoffmann, 2015).....                   | 29 |
| <b>Figura 10.</b> <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....              | 31 |
| <b>Figura 11.</b> <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....              | 31 |
| <b>Figura 12.</b> <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....              | 32 |
| <b>Figura 13.</b> <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884).....                     | 33 |
| <b>Figura 14.</b> <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884).....                     | 33 |
| <b>Figura 15.</b> <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884).....                     | 34 |
| <b>Figura 16.</b> <i>Histoire de Babar: le petit éléphant</i> (Brunhoff, 1931).....      | 36 |
| <b>Figura 17.</b> <i>La historia de Babar, el pequeño elefante</i> (Brunhoff, 2015)..... | 36 |
| <b>Figura 18.</b> <i>La historia de Babar, el pequeño elefante</i> (Brunhoff, 2015)..... | 37 |
| <b>Figura 19.</b> <i>Little Blue and Little Yellow</i> (Lionni, 1959).....               | 38 |
| <b>Figura 20.</b> <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017).....              | 39 |
| <b>Figura 21.</b> <i>The Three Robbers</i> (Ungerer, 1962).....                          | 40 |
| <b>Figura 22.</b> <i>Los tres bandidos</i> (Ungerer, 2016).....                          | 40 |
| <b>Figura 23.</b> <i>Where the Wild Things Are</i> (Sendak, 1963).....                   | 41 |
| <b>Figura 24.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                   | 42 |
| <b>Figura 25.</b> “Proceso de albumización”.....   | 44 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 26.</b> <i>La Cenicienta</i> (Perrault e Innocenti, 2001) .....                  | 47 |
| <b>Figura 27.</b> <i>Cuento de Navidad</i> (Dickens e Innocenti, 1990) .....               | 47 |
| <b>Figura 28.</b> <i>Las aventuras de Pinocho</i> (Collodi e Innocenti, 1989) .....        | 48 |
| <b>Figura 29.</b> <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017).....                | 52 |
| <b>Figura 30.</b> <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017).....                | 52 |
| <b>Figura 31.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                     | 53 |
| <b>Figura 32.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                     | 54 |
| <b>Figura 33.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                     | 54 |
| <b>Figura 34.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                     | 55 |
| <b>Figura 35.</b> <i>Flicts</i> (Ziraldó, 2006).....                                       | 55 |
| <b>Figura 36.</b> <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018) .....                                | 56 |
| <b>Figura 37.</b> <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018) .....                                | 56 |
| <b>Figura 38.</b> <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018) .....                                | 57 |
| <b>Figura 39.</b> <i>Der var engang</i> (Janus y Hertz, 1948).....                         | 62 |
| <b>Figura 40.</b> <i>The Story of Little Black Sambo</i> (Bannermann, 1899).....           | 63 |
| <b>Figura 41.</b> <i>The Story of Little Black Sambo</i> (Bannermann, 1899).....           | 63 |
| <b>Figura 42.</b> <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900) .....               | 64 |
| <b>Figura 43.</b> <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900) .....               | 65 |
| <b>Figura 44.</b> <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900) .....               | 66 |
| <b>Figura 45.</b> <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900) .....               | 66 |
| <b>Figura 46.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                     | 75 |
| <b>Figura 47.</b> <i>La historia de Ping</i> (Flack y Wiese, 2019) .....                   | 76 |
| <b>Figura 48.</b> <i>El Sr. Conejo y el regalo perfecto</i> (Zolotow y Sendak, 2011) ..... | 80 |
| <b>Figura 49.</b> <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989) .....                         | 80 |
| <b>Figura 50.</b> <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989) .....                         | 82 |
| <b>Figura 51.</b> <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989) .....                         | 82 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 52.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....  | 87  |
| <b>Figura 53.</b> <i>Blanca Nieves y los siete enanos</i> (Burkert, 1982) .....                                 | 89  |
| <b>Figura 54.</b> <i>El cuento de Perico el conejo travieso</i> (Potter, 1992).....                             | 90  |
| <b>Figura 55.</b> <i>El cuento de Perico el conejo travieso</i> (Potter, 1992).....                             | 91  |
| <b>Figura 56.</b> <i>Nothing Ever Happens on My Block</i> (Raskin, 1966).....                                   | 92  |
| <b>Figura 57.</b> <i>Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso</i> (Viorst y Cruz, 1989)..... | 92  |
| <b>Figura 58.</b> <i>The Quilt</i> (Jonas, 1984).....   | 93  |
| <b>Figura 59.</b> <i>El paseo de Rosalía</i> (Hutchins, 2013) .....   | 95  |
| <b>Figura 60.</b> <i>The Little House</i> (Burton, 1942) .....  | 97  |
| <b>Figura 61.</b> <i>The Little House</i> (Burton, 1942) .....  | 97  |
| <b>Figura 62.</b> <i>The Tale of Peter Rabbit</i> (Potter, 1903).....   | 102 |
| <b>Figura 63.</b> <i>Un día de nieve</i> (Keats, 2013).....   | 103 |
| <b>Figura 64.</b> <i>Nadarín</i> (Lionni, 2007).....  | 104 |
| <b>Figura 65.</b> <i>Nadarín</i> (Lionni, 2007).....  | 104 |
| <b>Figura 66.</b> <i>Doctor De Soto</i> (Steig, 2018) .....   | 105 |
| <b>Figura 67.</b> <i>Doctor De Soto</i> (Steig, 2018) .....   | 106 |
| <b>Figura 68.</b> <i>Crow Boy</i> (Yashima, 1996).....  | 107 |
| <b>Figura 69.</b> <i>Crow Boy</i> (Yashima, 1996).....  | 108 |
| <b>Figura 70.</b> <i>When I Was Young in the Mountains</i> (Rylant y Goode, 1982) .....                         | 109 |
| <b>Figura 71.</b> <i>Time of Wonder</i> (McCloskey, 1957) .....   | 110 |
| <b>Figura 72.</b> <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989) .....  | 111 |
| <b>Figura 73.</b> <i>Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems</i> (Caldecott, 1882) .....                        | 112 |
| <b>Figura 74.</b> <i>Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems</i> (Caldecott, 1882) .....                        | 113 |
| <b>Figura 75.</b> <i>El paseo de Rosalía</i> (Hutchins, 2013) .....   | 114 |
| <b>Figura 76.</b> <i>Nothing Ever Happens on My Block</i> (Raskin, 1966).....                                   | 115 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 77.</b> <i>Un lunes por la mañana</i> (Shulevitz, 2004).....                             | 116 |
| <b>Figura 78.</b> <i>Un lunes por la mañana</i> (Shulevitz, 2004).....                             | 116 |
| <b>Figura 79.</b> <i>¡Mira, Madita, está nevando!</i> (Lindgren y Wikland, 1994) .....             | 119 |
| <b>Figura 80.</b> <i>The Wild Baby's Dog</i> (Lindgren y Eriksson, 1986).....                      | 121 |
| <b>Figura 81.</b> <i>The Wild Baby's Dog</i> (Lindgren y Eriksson, 1986).....                      | 122 |
| <b>Figura 82.</b> <i>Come Away from the Water, Shirley</i> (Burningham, 1977).....                 | 126 |
| <b>Figura 83.</b> <i>Cuentos macabros</i> (Poe y Lacombe, 2018) .....                              | 132 |
| <b>Figura 84.</b> <i>Blancanieves</i> (Grimm, Grimm y Lacombe, 2011).....                          | 132 |
| <b>Figura 85.</b> <i>Alicia en el País de las Maravillas</i> (Carroll y Lacombe, 2016).....        | 133 |
| <b>Figura 86.</b> <i>Bambi</i> (Saltén y Lacombe, 2020) .....                                      | 133 |
| <b>Figura 87.</b> <i>12 poemas de Federico García Lorca</i> (García Lorca y Pacheco,<br>2014)..... | 134 |
| <b>Figura 88.</b> <i>Juego de letras</i> (Rubio y Villán, 2019a).....                              | 134 |
| <b>Figura 89.</b> <i>OFF</i> (Salomó, 2019).....   | 135 |
| <b>Figura 90.</b> <i>OFF</i> (Salomó, 2019).....   | 136 |
| <b>Figura 91.</b> <i>Pequeños de casa</i> (Rubio y Miller, 2019).....                              | 136 |
| <b>Figura 92.</b> <i>Frutas</i> (Rubio y Villán, 2019b) .....                                      | 137 |
| <b>Figura 93.</b> <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....                   | 140 |
| <b>Figura 94.</b> <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....                   | 141 |
| <b>Figura 95.</b> <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....                   | 142 |
| <b>Figura 96.</b> <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....                   | 142 |
| <b>Figura 97.</b> <i>Historia de una manzana roja</i> (Lööf, 1975) .....                           | 143 |
| <b>Figura 98.</b> <i>Lily Takes A Walk</i> (Kitamura, 1987) .....                                  | 145 |
| <b>Figura 99.</b> <i>Lily Takes A Walk</i> (Kitamura, 1987) .....                                  | 146 |
| <b>Figura 100.</b> <i>Odio a mi osito de peluche</i> (McKee, 2006a).....                           | 147 |
| <b>Figura 101.</b> <i>Odio a mi osito de peluche</i> (McKee, 2006a).....                           | 148 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 102.</b> <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990).....   | 149 |
| <b>Figura 103.</b> <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990).....   | 150 |
| <b>Figura 104.</b> <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990).....   | 151 |
| <b>Figura 105.</b> <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988).....  | 152 |
| <b>Figura 106.</b> <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988).....  | 152 |
| <b>Figura 107.</b> <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988).....  | 153 |
| <b>Figura 108.</b> <i>Looking for Atlantis</i> (Thompson, 1993).....   | 156 |
| <b>Figura 109.</b> <i>Looking for Atlantis</i> (Thompson, 1993).....   | 157 |
| <b>Figura 110.</b> <i>Our Cat Flossie</i> (Brown, 1986).....   | 158 |
| <b>Figura 111.</b> <i>Come Away from the Water, Shirley</i> (Burningham, 1977).....                              | 159 |
| <b>Figura 112.</b> <i>Time to get out of the bath, Shirley</i> (Burningham, 1978).....                           | 160 |
| <b>Figura 113.</b> <i>John Patrick Norman McHennessy, the Boy Who Was Always Late</i><br>(Burningham, 1987)..... | 161 |
| <b>Figura 114.</b> <i>Aldo</i> (Burningham, 1991).....   | 161 |
| <b>Figura 115.</b> <i>Aldo</i> (Burningham, 1991).....   | 162 |
| <b>Figura 116.</b> <i>Ahora no, Bernardo</i> (McKee, 2006b).....   | 163 |
| <b>Figura 117.</b> <i>Gorila</i> (Browne, 2011).....   | 163 |
| <b>Figura 118.</b> <i>El túnel</i> (Browne, 1995).....   | 164 |
| <b>Figura 119.</b> <i>El túnel</i> (Browne, 1995).....   | 164 |
| <b>Figura 120.</b> <i>Granpa</i> (Burningham, 1984).....   | 166 |
| <b>Figura 121.</b> <i>El viaje de Anno</i> (Anno, 1982).....   | 167 |
| <b>Figura 122.</b> <i>El viaje de Anno</i> (Anno, 1982).....   | 168 |
| <b>Figura 123.</b> <i>Bonitas</i> (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018).....  | 169 |
| <b>Figura 124.</b> <i>Bonitas</i> (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018).....  | 170 |
| <b>Figura 125.</b> <i>Con las manos vacías</i> (Tortosa y Varela, 2010).....                                     | 171 |
| <b>Figura 126.</b> <i>Silvestre y la piedra mágica</i> (Steig, 2019).....  | 171 |

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 127.</b> <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....  | 173 |
| <b>Figura 128.</b> <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....  | 173 |
| <b>Figura 129.</b> <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....  | 174 |
| <b>Figura 130.</b> <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....  | 176 |
| <b>Figura 131.</b> <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018) .....                              | 198 |
| <b>Figura 132.</b> <i>El muñeco de nieve</i> (Briggs, 1988).....                                    | 199 |
| <b>Figura 133.</b> <i>Flotante</i> (Wiesner, 2007).....   | 199 |
| <b>Figura 134.</b> <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....                             | 200 |
| <b>Figura 135.</b> <i>Mazapán</i> (Osorio y Bordoy, 1984).....                                      | 200 |
| <b>Figura 136.</b> <i>La sorpresa de Nandi</i> (Browne, 2006).....                                  | 202 |
| <b>Figura 137.</b> <i>Yamina</i> (Geraghty, 2001) .....   | 202 |
| <b>Figura 138.</b> <i>Yamina</i> (Geraghty, 2001) .....   | 203 |
| <b>Figura 139.</b> <i>El libro triste</i> (Rosen y Blake, 2004) .....                               | 212 |
| <b>Figura 140.</b> <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....   | 213 |
| <b>Figura 141.</b> <i>El muñeco de nieve</i> (Briggs, 1988).....                                    | 214 |
| <b>Figura 142.</b> <i>El viaje</i> (Sanna, 2016) .....  | 216 |
| <b>Figura 143.</b> <i>La historia de Erika</i> (Vander Zee e Innocenti, 2004) .....                 | 216 |
| <b>Figura 144.</b> <i>Rosa Blanca</i> (Innocenti, 1987) .....                                       | 217 |
| <b>Figura 145.</b> <i>El autobús de Rosa</i> (Silei y Quarello, 2011).....                          | 217 |
| <b>Figura 146.</b> <i>El diario de las cajas de fósforos</i> (Fleischman e Ibatoulline, 2013) ..... | 218 |
| <b>Figura 147.</b> <i>La composición</i> (Skármeta y Ruano, 2000).....                              | 219 |
| <b>Figura 148.</b> <i>Gorila</i> (Browne, 2011) .....   | 219 |
| <b>Figura 149.</b> <i>Flotante</i> (Wiesner, 2007).....   | 220 |
| <b>Figura 150.</b> <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....   | 221 |
| <b>Figura 151.</b> <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....   | 222 |
| <b>Figura 152.</b> <i>Zoom</i> (Banyai, 1995).....  | 222 |

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 153.</b> <i>Re-zoom</i> (Banyai, 1999).....  | 223 |
| <b>Figura 154.</b> <i>Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador</i> (Kuhlmann, 2014)..... | 224 |
| <b>Figura 155.</b> <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....  | 225 |
| <b>Figura 156.</b> <i>La noche estrellada</i> (Liao, 2010).....                                      | 226 |
| <b>Figura 157.</b> <i>Madlenka</i> (Sís, 2010).....  | 227 |
| <b>Figura 158.</b> <i>La escoba de la viuda</i> (Van Allsburg, 1993).....                            | 228 |
| <b>Figura 159.</b> <i>El último refugio</i> (Innocenti y Lewis, 2003).....                           | 229 |
| <b>Figura 160.</b> <i>Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador</i> (Kuhlmann, 2014)..... | 229 |
| <b>Figura 161.</b> <i>El soldadito de plomo</i> (Müller, 2005).....                                  | 230 |
| <b>Figura 162.</b> <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018).....                                | 232 |
| <b>Figura 163.</b> <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018).....                                | 233 |
| <b>Figura 164.</b> <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018).....                                | 233 |
| <b>Figura 165.</b> <i>Propuesta para el análisis didáctico de un álbum ilustrado</i> .....           | 260 |





म विभीक्षां शूलं पत्रकं सुगन्धमायु मायां गच्छे !





TE QUIERO OCHO VECES EL EVEREST

A primera vista, los álbumes ilustrados presentan una serie de características que hace que no pasen inadvertidos en los expositores de una biblioteca o de una librería y que los diferencian de otras obras literarias que también contienen imágenes.

Nos referimos fundamentalmente a su diseño, a su formato, a la calidad de sus ilustraciones o al espacio que ocupan estas en el soporte. Esto es lo que, en principio, nos invita a detenernos y hojear el libro. Pero, lo que les hace realmente diferentes es que en ellos se funden dos lenguajes, el del texto (signos convencionales) y el de la imagen (signos icónicos). El resultado obliga al lector a convertirse también en espectador para poder leer el código textual y el código visual al mismo tiempo o decidiendo cuál lee primero y cuál lee después.

En el proceso de lectura, el lector/espectador tendrá una participación activa en la construcción del significado y, por esa razón, será habitual que tenga que rellenar espacios vacíos de información entre páginas, o verá cómo la imagen puede llegar a desplazar al texto o incluso se sorprenderá porque el texto desaparezca y vuelva a aparecer varias páginas después.



### PAULINO GONZALO PUMAREJO GÓMEZ

(Santander, 1962), Doctor en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios (UNED) y Licenciado en Filosofía y Letras, División Geografía e Historia, con la especialidad de Prehistoria y Arqueología (Universidad de Cantabria), es profesor de Educación Secundaria Obligatoria y de Formación Profesional en el colegio Ángeles Custodios de Santander (España) y profesor asociado del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España).

Ha presentado comunicaciones y ponencias en congresos y ha dirigido diferentes proyectos de innovación educativa y de formación del profesorado, especialmente relacionados con la implementación de metodologías

participativas de aprendizaje-enseñanza. Su actividad docente se ha complementado con labores de dirección pedagógica de distintas etapas educativas.

Como investigador, ha desarrollado su labor en el campo de la arqueología y, en los últimos años, se ha centrado en el estudio literario de álbumes ilustrados fijándose en los procesos de recepción lectora de los signos icónicos y convencionales, en la interacción texto-imagen y en su utilización como recurso didáctico para el análisis de problemas sociales relevantes, la mejora de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia ciudadana. Con su alumnado universitario impulsa una línea de investigación denominada “Álbumes ilustrados: competencias, ciudadanía y escuela” que emplea este género literario para enriquecer el currículum de las Ciencias Sociales.