

TESIS DOCTORAL

2023

RECEPCIÓN DE SIGNOS ICÓNICOS Y
CONVENCIONALES DEL ÁLBUM
ILUSTRADO.

ESTUDIO DE CASO: *CUANDO EL
HIELO SE DERRITE* DE ROSIE EVE

PAULINO GONZALO PUMAREJO GÓMEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

Directora: DRA. MARÍA PILAR ESPÍN TEMPLADO

Directora: DRA. RAQUEL GUTIÉRREZ SEBASTIÁN



Dedicatoria

A mis padres, Paulino y Pilar;
a mi abuela, Enriqueta;
a Maije;
a mi familia.
A los que están
y a los que se han ido.
Todos me acompañan y me guían.

Agradecimientos

Muchas son las personas que me han acompañado a lo largo de estos años y que han hecho posible realizar y finalizar esta tesis. Todas ellas, de un modo u otro, han formado parte de esta investigación por su ayuda y colaboración.

A mis directoras de tesis, la Dra. María Pilar Espín Templado, Catedrática del Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura de la UNED, y la Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Profesora Titular del Departamento de Filología, del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cantabria. Sin su apoyo incondicional y sus amplias enseñanzas este trabajo no sería posible, sin olvidar su enorme calidad humana y profesional, así como, sus muestras de afecto y confianza en mí que me han permitido superar todas las dificultades encontradas.

A mis compañeros de la Universidad de Cantabria, especialmente, a la Dra. Natalia González Fernández y al Dr. Jesús Romero Morante por mostrarme permanentemente su implicación, su colaboración y su confianza. Además de la amistad que me brindan, son dos referentes profesionales muy significativos para mí.

A mis compañeros de trabajo y amigos del Colegio Ángeles Custodios (Santander). A Fernando Moya De la Torre, por comprenderme y escucharme tantas horas y tantos años. A Miguel Ribao Camus, por su colaboración en el escaneo de la mayor parte de las imágenes. A Iván Mena Veiga, que me inició en el análisis del dibujo y del color. A María Sola Muñoz, por ayudarme con algunas lenguas extranjeras. A Ana Bermejo López y a Samuel Díaz Castanedo, por sus conversaciones reparadoras.

Al personal de la División de Interfacultativo, de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria por su disponibilidad siempre que he acudido a ellos. Y, con un agradecimiento especial, para todo el Servicio de Préstamo Interbibliotecario, por su diligencia e interés en facilitarme ejemplares originales de álbumes ilustrados y de trabajos de investigación.

A la familia Gil Soto, de la Librería Gil (Santander), que es un referente en la difusión del álbum ilustrado en Cantabria, tanto para los lectores como para los docentes. La profesionalidad, el buen hacer y el trato agradable se respira permanentemente en sus locales. Pero, en mi caso, destaco las muestras de amistad y el propósito de ayuda que me han dado siempre, y en las numerosas ocasiones, que he recurrido a ellos para localizar un álbum ilustrado.

A Paula Vallar Gárate, amiga, ilustradora y autora de las ilustraciones de las guardas de este trabajo, tan significativas para mí, y que ha creado con tanta ternura.

A Bernardo Santamaría Moro, "Katxi". Hermano, con inmenso cariño y gratitud, que no ha podido ver terminado este trabajo y que ya está en la Escuela de Los Soñadores. Con permiso de Robe, "a cobro revertido quisiera hablar contigo y, así, poder sintonizar".

A mi familia. A Kety, mi hermana, y a Eugenio. A José Manuel y Vanesa, a Javi y Raquel, mis sobrinos. Por entender mis ausencias, ayudarme y transmitirme su cariño.

A mis hijos nepalíes. Tika, Sunita, Raj y Rebika, que me enseñaron los cielos del Himalaya y atravesamos juntos sus glaciares, que también se derriten.

A Maije, mi compañera de andanzas. Por subir unidos las montañas de la vida y de la Tierra. Por su paciencia, por saber esperar, por su amor y su comprensión. "Te quiero ocho veces el Everest".

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.

RESUMEN

Entre los nuevos géneros literarios surgidos en la posmodernidad, el álbum ilustrado es uno de los más interesantes, especialmente, por la relación que en él se produce entre texto e imagen y por la presencia de elementos intertextuales procedentes del cine, el cómic o las artes plásticas.

En el álbum ilustrado se funden dos lenguajes, el texto y la imagen. El lector no solamente lee, se convierte también en espectador. Está obligado a interpretar el código textual y el código visual, unas veces, al mismo tiempo o, en otras, decidiendo cuál lee primero y cuál después. Por esta razón, el lector/espectador de álbumes ilustrados, protagoniza una experiencia lectora con un grado de exigencia distinto al que se le requiere en otro tipo de obras.

El principal objetivo de nuestra investigación se centra en el estudio de la recepción de los dos códigos que conforman este tipo de libros, el icónico y el textual, aplicado a un caso concreto: *Cuando el hielo se derrite* de Rosie Eve. Y, respecto a la metodología, el trabajo se ajusta al enfoque cualitativo aplicado al estudio de caso único.

En buena parte, el contenido se sostiene en la presentación de algunos de los hitos del nacimiento del álbum ilustrado, en la construcción de su definición, en la relación que se genera en el álbum ilustrado entre los signos icónicos y los signos convencionales, en los primeros estudios y tipologías sobre esta interacción y, por último, en el proceso de recepción lectora de los signos convencionales, de los signos icónicos y de ambos a la vez.

En el estudio de caso de *Cuando el hielo se derrite* se disecciona el álbum ilustrado con un doble propósito. Primeramente, conocer el potencial informativo interno de su texto y de sus imágenes y, a continuación, llevar a cabo una experiencia práctica de recepción lectora de ambos códigos de este álbum.

Palabras clave: álbum ilustrado, relación texto/imagen, proceso de recepción, signos icónicos, signos convencionales, lector/espectador.

ABSTRACT

Among the new literary genres that have emerged in postmodernity, the picturebook is one of the most interesting, especially because of the relationship between text and image and the presence of intertextual elements from cinema, comics and the plastic arts.

In the picturebook, two languages, text and image, merge. The reader not only reads, but also becomes a spectator. He is obliged to interpret the textual code and the visual code, sometimes at the same time or, in others, deciding which one to read first and which one later. For this reason, the reader/viewer of picture books has a reading experience with a different level of demand than that required in other types of works.

The main objective of our research focuses on the study of the reception of the two codes that make up this type of books, the iconic and the textual, applied to a specific case: *Cuando el hielo se derrite* by Rosie Eve. And, with respect to the methodology, the work conforms to the qualitative approach applied to the single case study.

The content is largely based on the presentation of some of the milestones of the birth of the picturebook, on the construction of its definition, on the relationship generated in the picturebook between iconic signs and conventional signs, on the first studies and typologies on this interaction and, finally, on the process of reading reception of conventional signs, iconic signs and both at the same time.

In the case study of *Cuando el hielo se derrite*, the picturebook is dissected with a double purpose. First, to know the internal informative potential of its text and images, and then to carry out a practical experience of reading reception of both codes of this album.

Keywords: picturebook, text/image relationship, reception process, iconic signs, conventional signs, reader/viewer.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	19
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	22
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	28
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	31
2.1. ÁLBUM ILUSTRADO. HISTORIA Y DEFINICIÓN	33
2.1.1. Algunos referentes del desarrollo histórico del álbum ilustrado	34
2.1.2. El concepto de álbum ilustrado.....	54
2.2. ÁLBUM ILUSTRADO: COMBINACIÓN DE TEXTO E IMAGEN.....	60
2.2.1. Signos icónicos y signos convencionales	66
2.3. LA RELACIÓN IMAGEN-TEXTO EN LIBROS ILUSTRADOS. PRIMEROS ESTUDIOS Y TIPOLOGÍAS.....	68
2.3.1. El concepto de "composite text" y de lector-espectador. Joseph H. Schwarcz.....	76
2.3.1.1. Función de congruencia	79
2.3.1.2. Función de desviación	81
2.3.2. Los "códigos gráficos" que mejoran la comprensión lectora. William Moebius	83
2.3.3. La limitación y destrucción mutua del significado entre texto e imagen. Perry Nodelman	88
2.3.3.1. La limitación del significado: la "gramática" de las imágenes	88
2.3.3.2. La destrucción del significado: la ironía (contradicción) entre texto e imagen	94
2.3.3.2.1. La dualidad objetividad (imagen) – subjetividad (texto).....	97
2.3.3.2.2. La dualidad tiempo (texto/imagen) – espacio (imagen/texto)	103

2.3.4. La influencia del tipo de relación entre texto e imagen en la comprensión lectora. Joanne Marie Golden	107
2.3.4.1. Simetría entre texto e imagen.....	110
2.3.4.2. Texto clarificado por la imagen	111
2.3.4.3. Texto ampliado por la imagen	115
2.3.4.4. Imagen selectiva.....	118
2.3.4.5. Texto selectivo.....	120
2.3.5. La relación triangular en el álbum ilustrado. Ulla Rhedin	126
2.3.6. De nuevo el “composite text”: diversidad e ironía (contradicción). Jane Doonan	134
2.4. EL MODELO DE MARIA NIKOLAJEVA Y CAROLE SCOTT DE RELACIÓN TEXTO-IMAGEN	137
2.4.1. Interacción texto-imagen de simetría, de complementariedad y de ampliación	147
2.4.2. Interacción texto-imagen de contrapunto.....	152
2.4.3. Interacción texto-imagen en álbumes silépticos, de contradicción o de yuxtaposición.....	162
2.5. PROCESO DE RECEPCIÓN LECTORA DEL ÁLBUM ILUSTRADO	186
2.5.1. El lector/receptor ante el código de signos convencionales. Proceso lector de un texto	186
2.5.2. El lector/receptor ante el código de signos icónicos (imágenes). Proceso lector ¿de imágenes o de ilustraciones?	200
2.5.3. El lector/espectador ante a dos códigos (texto e ilustración). Proceso lector del álbum ilustrado.....	234

CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASO ÚNICO: <i>CUANDO EL HIELO SE DERRITE</i> (EVE, 2018)	243
3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL CASO OBJETO DE INTERÉS	243
3.1.1. Álbum ilustrado de autora única. Rosie Eve y su producción literaria	244
3.1.2. Funciones educativa y literaria en su contexto temático y editorial ...	247
3.1.3. Intertextualidad e hipertextualidad	255
3.1.4. La conciencia ambiental enraizada en la tradición literaria: historias de animales, de osos humanizados y de osos polares	258
3.1.5. El viaje heroico de un osito polar	270
3.2. <i>CUANDO EL HIELO SE DERRITE</i> (EVE, 2018). ANÁLISIS DE LA OBRA	278
3.2.1. Sistema de paginación.....	281
3.2.2. Paratextos.....	282
3.2.3. Discurso literario	288
3.2.3.1. Recursos lingüísticos, estructura narrativa y personajes.....	289
3.2.3.2. Espacio.....	293
3.2.3.3. Tiempo.....	302
3.2.4. Discurso gráfico	311
3.2.4.1. Dibujo y color	311
3.2.4.2. Recursos del cómic	315
3.2.4.3. Recursos del cine	319
3.2.5. Relación texto e imagen	328
3.3. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DEL PROCESO DE RECEPCIÓN DEL TEXTO Y DE LAS IMÁGENES	335
3.3.1. Justificación y características de la muestra	335
3.3.2. Descripción de la aplicación de la experiencia	337

3.3.3. Resultado del proceso de recepción.....	338
3.3.4. Análisis de los resultados	345
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES	349
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	363
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ÁLBUMES ILUSTRADOS Y LIBROS ILUSTRADOS	379
LISTA DE TABLAS	391
LISTA DE FIGURAS.....	393

CAPÍTULO 1. 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.

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.

Este interés intrínseco del álbum ilustrado, sumado a su interés extrínseco para quien escribe, sobre el que daremos cuenta más adelante, explican su conversión en objeto de estudio de esta tesis doctoral. Una tesis organizada en cuatro capítulos. En el primer capítulo, de carácter introductorio, se pretende dar una visión general del ámbito de esta investigación. Para ello, se detallan las razones que nos han llevado a realizarla, a continuación, se concreta la formulación de los objetivos y se cierra con un apartado dedicado a la metodología, en el que se expone cómo se ha llevado a cabo la investigación aplicando el método cualitativo de estudio de caso único.

El contenido del segundo capítulo, dedicado al marco teórico, es el que sustenta toda la investigación y el propio diseño del estudio. En él se abordan diferentes aspectos. En primer lugar, se presentan algunos de los hitos que han marcado el nacimiento del álbum ilustrado y la construcción del propio concepto de este. Después, se plantea la particular relación que se genera en el álbum ilustrado entre los signos icónicos (imagen) y los signos convencionales (texto), característica que nos permite abordar, a continuación, los primeros estudios y tipologías que sobre esta interacción han propuesto diferentes autores, fundamentalmente, entre 1982 y 2001. Por último, en el marco teórico se analiza el proceso de recepción lectora de los signos convencionales, de los signos icónicos y de ambos a la vez de los álbumes ilustrados.

El tercer capítulo se centra en el estudio de caso único del álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), dividido en dos momentos. El primero intenta explorar el álbum para conocer cuál es su potencial informativo desde el punto de vista del texto y de la imagen, para lo que se detallan las razones de su elección y se analizan las características del contenido del libro. Y, en el segundo momento, se describe cómo se ha llevado a cabo una experiencia práctica de recepción lectora de ambos códigos de este álbum.

Finalmente, el contenido de este trabajo se cierra con un capítulo de conclusiones. En nuestro caso, como se relata a continuación, el conocimiento y el interés por el álbum ilustrado, surge desde la formación continua como docente y desde el trabajo con álbumes ilustrados en diversos contextos educativos, entre la Educación Primaria y el ámbito universitario. Pero, sin olvidar que, probablemente haya habido otras razones, de las que no hemos sido conscientes, que nos han ido llevando hasta él.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Si sucede, conviene. Esta conocida frase, atribuida al mismo tiempo al budismo y a Shakespeare, nos ayuda a reflexionar sobre las razones que han motivado la realización de este trabajo de investigación.

Como toda tesis doctoral, esta misma es fruto de un largo proceso de formación y de aprendizaje y, probablemente, también consecuencia de algunos hechos que se han ido sucediendo a lo largo de mi vida personal y profesional y que han marcado, sin que yo lo supiera, el camino que he recorrido hasta aquí, hasta los álbumes ilustrados.

Echando la vista atrás, entiendo que soy un afortunado porque con tan solo cinco años me expulsaron de mi primer colegio. Esto no fue el obstáculo inicial en mi vida académica, al contrario, fue lo primero que sucedió y que me convino. Yo no quería estar en clase, quería estar con mi hermana que pertenecía a otro grupo. Por ello, me pasaba las horas llorando hasta que me llevaban a su clase y conseguir mi objetivo que era estar, toda la mañana, abrazado a ella. Así fue mi primera y última semana de colegio que acabó en expulsión.

Lo que parecía un problema y un disgusto familiar, se convirtió en una oportunidad. Mis padres tuvieron la genial idea de no llevarme a otro colegio y escolarizarme en casa, a modo de *homeschooling* (movimiento que parece estar en alza actualmente). Siempre les estaré agradecido por ello. Rápidamente, con gran esfuerzo económico, contrataron los servicios de una maestra que me dio clase en el salón de mi casa, de lunes a viernes, tres horas diarias, durante todo el curso. Aprendí las operaciones básicas de matemáticas de sumar, restar, dividir y multiplicar, pero, especialmente aprendí a leer y a escribir. Con el inicio del nuevo curso, me matricularon en otro colegio y, con seis años, comencé mi escolarización reglada sabiendo leer y escribir.

Lo segundo que sucedió y me convino fue crecer en un entorno familiar que valoraba y practicaba, sin saberlo, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística con las destrezas de hablar, escuchar y leer. Durante mi infancia y adolescencia, recuerdo que todas las comidas y cenas las hice en familia, sin ver la televisión, con gran interacción entre todos nosotros. Hablábamos y nos escuchábamos unos a otros, explicábamos cómo nos había ido el día, opinábamos,

conocíamos diferentes experiencias y puntos de vista, o escuchábamos relatos de infancia, juventud o postguerra, especialmente de la abuela y de nuestros progenitores.

Además, en casa siempre hubo libros. Tengo la imagen de mi abuela leyendo novelas del oeste de Marcial Lafuente Estefanía y a mi madre y a mi padre leyendo Selecciones de Reader's Digest. De ahí su interés para que yo leyera los tebeos y cómics de la época. Crecí con los personajes de tebeos como Carpanta, las hermanas Gilda, Zipi y Zape, Mortadelo y Filemón, Doña Urraca, el Capitán Trueno, Tom y Jerry, el botones Sacarino, Rompetechos o Anacleto, agente secreto. Tampoco faltaron los superhéroes de los cómics que llegaban de Estados Unidos y que formaron una amplia lista. Entre ellos, Superman o Batman, protagonistas de la editorial DC Comic, y sus rivales en el mercado de la editorial Marvel como Capitán América, Dan Defensor, Spiderman, Hulk, Thor, los Cuatro Fantásticos, X-Men o Iron Man.

Ocuparon también un lugar importante en mis lecturas las novelas de aventuras. Títulos, conocidos por todos, como *Robinson Crusoe*, *La isla del tesoro*, *Los tres mosqueteros*, *Moby Dick*, *Viaje al centro de la tierra*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *El libro de la selva* o *Colmillo Blanco* me acompañaron en muchos momentos de vacaciones escolares. Pero, el sentido de aventura y el cómic me llegaron juntos de la mano de Tintín. La conexión con este intrépido reportero que viajaba por todo el mundo con su perro Milú resolviendo misterios fue rápida y decisiva.

Cuando llegó el momento en el que tuve que decidir a qué iba a dedicar mi vida en el campo profesional me decanté por estudiar Historia y Arqueología. Pensé que esto me permitiría unir todo aquello que hasta entonces me fascinaba como eran los relatos que escuchaba en casa, los contenidos de las asignaturas de Historia y de Historia del Arte que tanto me gustaban, el desarrollo de la práctica del montañismo y del alpinismo -actividades que había comenzado a ejercitar un par de años antes- y, sobre todo, la posibilidad de verme envuelto en escenarios reales de aventuras. Esto es lo tercero que sucedió y me convino.

Desde el primer curso de mis estudios universitarios tuve la gran oportunidad de participar en excavaciones arqueológicas que me brindaron la ocasión de aprender

y de consolidar mi decisión. También fueron muy numerosas las visitas que pude realizar a cuevas con Arte Parietal Paleolítico, entre las que destaca una que me llamó la atención, de manera que con el tiempo fue el objetivo de mi trabajo de investigación dentro del programa de los cursos monográficos de doctorado del departamento de Prehistoria e Historia Antigua de la UNED. Me estoy refiriendo a la cueva de El Pindal (Pimiango – Asturias), cuyas manifestaciones artísticas me impresionaron nada más verlas por sus representaciones acéfalas de bisonte, sus cabezas de caballos y sus complejos signos asociados a determinados elementos de la pared de la cueva que actuaba como soporte. Las sensaciones que me llegaban me hicieron pensar que aquello no respondía a la casualidad, sino que era muy probable que se hubiera diseñado un conjunto cargado de simbolismos. En consecuencia, todas las horas que pasé estudiando esas manifestaciones artísticas me entrenaron en la lectura de imágenes fijas y mudas, sin texto pero que tenían mucho que decir, como si fueran las páginas desplegadas de un álbum ilustrado silente.

La vida sigue y, en cuarto lugar, ocurrió algo que también me fue provechoso. La unión de mis actividades deportivas en la montaña, en todas las épocas del año, con la Arqueología de campo desembocó en la necesidad de hacer fotografías y que se avivara en mí el interés por la aprender las técnicas adecuadas. De manera que mis primeros pasos los di con un amigo y después continué haciendo cursos de formación y teniendo mi propio laboratorio de revelado. Se hizo preciso que con las imágenes pudiera comunicar o mostrar lo que veía y sentía al viajar, escalar montañas o excavar yacimientos. Llegaron a ser cotidianos conceptos como equilibrio, líneas de fuerza, luminosidad, contraste, color, composición, perspectiva, plano o ángulo de visión. Desde aquí, la oportunidad de conocer el mundo de la imagen se amplió cuando emprendí mi colaboración con las productoras Endó, Magnética e Ikono como guionista de varios documentales sobre la historia de la ciudad de Santander y sobre las cuevas de Las Chimeneas y de El Castillo (Puente Viesgo, Cantabria). Y completé este aprendizaje durante seis cursos en los que impartí en Educación Secundaria Obligatoria la asignatura optativa de Imagen y Expresión.

Faltaba por llegar la última señal. El quinto hito que me sucede, me conviene, me da a conocer los álbumes ilustrados e inicia mi interés en abordar el álbum ilustrado en la tesis doctoral. Todo comienza a fraguarse en el año 2013 cuando, en un curso de verano de la Universidad de Cantabria, titulado *La Literatura y las Artes. Una mirada integradora sobre las artes y su presencia en el aula*, creo entender el valor del álbum ilustrado como herramienta para elaborar propuestas didácticas para potenciar el gusto por la lectura, mejorar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y el desarrollo de la conciencia ciudadana y del pensamiento crítico del alumnado con el que trabajo como docente.

A partir de ese momento, emprendo, de manera sistemática, la inclusión de álbumes ilustrados en los diversos entornos educativos en los que desarrollo la labor docente: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Enseñanza Universitaria y Formación del Profesorado. Y, por suerte, en el año 2017, gracias a la Doctora María Pilar Espín Templado, Catedrática del Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y a la Doctora Raquel Gutiérrez Sebastián, Titular del Departamento de Filología, del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Cantabria, se me brinda la oportunidad de iniciar la tesis doctoral en torno al álbum ilustrado.

La ruta que he ido recorriendo, jalonada por el juego de pistas, termina en el álbum ilustrado. En él se unen y encuentran una dimensión especial las pautas de lo que me ha ido sucediendo. La lectura, las narraciones, la aventura, el cómic, la fotografía y la imagen en movimiento, para mí, están presentes al mismo tiempo en el álbum ilustrado como un conjunto en el que todo ello interacciona y se concreta en la relación texto e imagen.

Y, por si fuera poco, al regresar de un viaje por las islas Svalbard, situadas en el océano Glacial Ártico entre los paralelos 74º y 81º norte, tuve la fortuna de encontrarme casualmente en una biblioteca con el álbum *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) que rápidamente me facilitó centrar la dirección de la investigación de esta tesis que ya había iniciado. La profunda conexión que tuve con este libro tendría que responder a algo que fuera más allá de que para mí fuera un producto de la simple unión de texto e imagen y me surgieron varias preguntas:

- ¿Qué es lo que provocó que mi mente colocara en un plano de igualdad conceptos, a priori, tan diferentes como naturaleza, aventura, lectura, relato, cómic, imagen o problema social?
- ¿Cuáles son los códigos que usa la autora para emitir el mensaje?, ¿cuáles son las herramientas que emplea para darles forma?
- ¿Por qué vía llega al lector del álbum ilustrado el mensaje que quiere transmitir la autora?
- ¿Cuál de los códigos tiene más peso en la emisión y recepción del mensaje que quiere transmitir la autora?
- ¿Qué código requiere más implicación en el lector de álbumes ilustrados?
- ¿Se pueden trabajar temas sociales mediante álbumes ilustrados en el ámbito educativo?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La formulación de los objetivos de la investigación nos ha ayudado a orientar y concretar las tareas y señalan cuáles han sido las variables que han intervenido en la misma.

El propósito general de la investigación, el estudio de la recepción de imágenes y textos en el álbum ilustrado, se concreta en los siguientes objetivos:

1. Establecer conexiones entre los estudios pioneros, editados prácticamente en dos décadas (de 1982 a 2001), centrados en definir tipologías de relación entre texto e imagen en álbumes ilustrados, y en estudiar las imágenes de las obras originales que citan y describen, pero que apenas muestran las publicaciones científicas dedicadas al tema en ese período.
2. Aplicar un modelo de análisis de paratextos, texto, ilustraciones y relaciones texto-imagen al estudio del álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) para explicar cómo interaccionan entre sí los dos códigos, icónico o textual, en esta obra.
3. Estudiar la recepción de los dos códigos, el icónico y el textual, que conforman los álbumes ilustrados, en el caso concreto de dos lectoras gemelas en el álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018).
4. Obtener, a partir del análisis cualitativo expuesto en el objetivo anterior, información relevante sobre el proceso de recepción de las imágenes y los textos en los álbumes ilustrados.

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Entendiendo la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018: 4), el presente trabajo de investigación se ajusta al método cualitativo del estudio de caso único con una hoja de ruta que implica procesos técnicos básicos e instrumentos de recogida de datos.

En esta ocasión, la opción por el estudio de caso único (Albert, 2007; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Muñiz, 2010), en concreto, del caso del álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), se justifica por ser la manera de analizar una unidad de forma intensiva, con una descripción amplia y en profundidad del caso en sí mismo, y que precisa los objetivos y el desarrollo de la investigación.

Lógicamente, antes de abordar el análisis del caso seleccionado y con la intención de sustentar teóricamente el trabajo, se ha desarrollado un proceso basado en el análisis documental de la bibliografía específica sobre el álbum ilustrado en general que ha dado lugar a la construcción del marco teórico de nuestra investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La selección de la bibliografía específica se ha centrado principalmente en aquella que creemos que se relaciona directamente con los objetivos del planteamiento de nuestro trabajo. No solo se han empleado fuentes primarias de teoría y análisis literario en general, de literatura infantil y juvenil o sobre álbumes ilustrados, sino que también se han estudiado los propios álbumes ilustrados como fuentes directas de información.

El acceso y la consulta de la bibliografía en algunos casos no ha sido fácil ya que, por su año de impresión, por su lugar de publicación o por la lengua en la que están editados, ciertos ejemplares actualmente se encuentran descatalogados o no forman parte de las colecciones de las bases de datos o de las bibliotecas más cercanas. Por esta razón, han sido fundamentales el acceso a los fondos del Sistema de Lectura Pública de Cantabria, que comprende el conjunto de las bibliotecas existentes en esa Comunidad Autónoma, y la disponibilidad de las colecciones de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria; pero, de especial relevancia en la búsqueda de información ha sido la ayuda facilitada por el Servicio

de Préstamo Interbibliotecario de la Universidad de Cantabria que nos ha conseguido ejemplares originales de otras bibliotecas españolas y europeas.

Continuando con la ruta establecida, la inmersión en el tema a través del análisis documental de la bibliografía específica nos ha marcado cómo abordar el estudio de caso de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) que se ha dividido en dos partes. En un primer momento, se ha ejecutado una exploración de la obra con la finalidad de conocer cuál es el potencial informativo interno de su texto y de sus imágenes, y, a continuación, para comprobar cómo se materializan sus contenidos en el momento de la recepción lectora hemos implementado una experiencia práctica con sujetos lectores con una prueba de recepción lectora de ambos códigos, seguida de una entrevista cualitativa.

Para el análisis del potencial informativo interno del código textual y del icónico del caso objeto de estudio han sido de gran utilidad los trabajos de Tejerina Lobo (2008) y Vásquez (2014), que hacen sendas propuestas de modelos de análisis atendiendo a la riqueza comunicativa de este tipo de obras literarias. En concreto, al que propone Tejerina Lobo (2008) para el álbum ilustrado *Siete ratones ciegos* (Young, 2001) y al que plantea Vásquez (2014) tomado en cuenta varios álbumes como *La sorpresa de Nandi* (Browne, 2006), *Historia de Babar, el pequeño elefante* (Brunhoff, 2015), *El paseo de Rosalía* (Hutchins, 2013), *Nadarín* (Lionni, 2007), *El globito rojo* (Mari, 2018), *El libro en el libro en el libro* (Müller, 2002), *En el desván* (Oram y Kitamura, 1993) o *El árbol rojo* (Tan, 2005).

En coherencia con los dos modelos propuestos por ambos autores, que entendemos como complementarios, hemos podido diseñar una guía de análisis de las estrategias argumentativas de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) examinando los paratextos, el discurso literario y el discurso gráfico. En cambio, para examinar la relación texto e imagen aplicamos el modelo formulado por Nikolajeva y Scott (2001).

Posteriormente, el estudio de caso se ha completado con una experiencia práctica del proceso de recepción lectora de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) con sujetos lectores y se ha finalizado con una entrevista cualitativa a los participantes de esta como instrumento de recogida de datos. Para todo ello, se ha tenido como referencia la prueba que llevó a cabo Nodelman (1988) con los álbumes *Las*

lechuzas felices (Piatti, 1989) y *El Señor Conejo y el regalo perfecto* (Zolotow y Sendak, 2011).

Para mostrar cómo un libro con imágenes solo puede leerse teniendo en cuenta a la vez el código verbal y el visual, Nodelman (1988) realizó un sencillo experimento con lectores a los que dio para leer primero, por separado, el texto de las imágenes, y luego, las historias originales con texto e imágenes al mismo tiempo. Aunque no detalla las características de la muestra de la población participante en cuanto a su edad, número o formación lectora (indica que contó con lectores desde niños a estudiantes adultos de literatura infantil), ni tampoco la estructura de las entrevistas que mantuvo con los lectores una vez leídos los álbumes seleccionados, son de gran interés las interpretaciones que describe en su trabajo y ellas han inspirado nuestra intervención.

En nuestro caso, la muestra de población lectora participante se ha limitado a la participación de una pareja de hermanas gemelas, estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, con la siguiente secuencia. En primer lugar, a una se le proporcionó el texto y a otra las imágenes y se mantuvo una entrevista por separado con cada una de ellas. En segundo lugar, a las dos hermanas se les facilitó la publicación original, con texto e imágenes, y se volvió a realizar otra entrevista por separado. Las entrevistas semiestructuradas en un único momento, es decir, sin interrupción (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), se basaron en una batería de preguntas relacionadas con *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y nos permitió controlar el ritmo y la dirección de la entrevista e introducir preguntas adicionales en el momento para concretar la información.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Con la intención de respaldar teóricamente esta investigación, se ha llevado a cabo un proceso basado en el análisis documental de la bibliografía específica sobre el álbum ilustrado para construir el marco teórico de nuestro trabajo (Hernández Sampieri, et al., 2014).

En la selección de la bibliografía específica se han empleado, por un lado, fuentes primarias de teoría y análisis literario en general, de literatura infantil y juvenil y sobre álbumes ilustrados y, por otro, un amplio corpus de álbumes ilustrados como fuentes directas de información.

Dicho análisis documental se ha centrado principalmente en aquellas cuestiones que creemos relacionadas directamente con los objetivos de nuestra investigación y que hemos estructurado en cinco apartados. El primero, dedicado a un breve recorrido por la historia del nacimiento del álbum ilustrado y de su propio concepto. A continuación, se reflexiona sobre la particular relación que se produce en el álbum ilustrado entre los signos icónicos (imagen) y los signos convencionales (texto). En un tercer momento, se detallan cuáles han sido los primeros estudios y tipologías sobre la relación texto e imagen que han llevado a cabo autores como Joseph H. Schwarcz, William Moebius, Perry Nodelman, Joanne Marie Golden, Jane Doonan y Ulla Rhedin, para dar paso, después, al modelo defendido por Maria Nikolajeva y Carole Scott. Y, se cierra el marco teórico analizando cómo es el proceso de recepción lectora de los signos convencionales, de los signos icónicos y de ambos a la vez de los álbumes ilustrados.

Además, es necesario acalarar que, durante el desarrollo de este trabajo de investigación 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 al español.

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] (Burningham, 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 una parte 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.

2.1. 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.

2.1.1. 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.

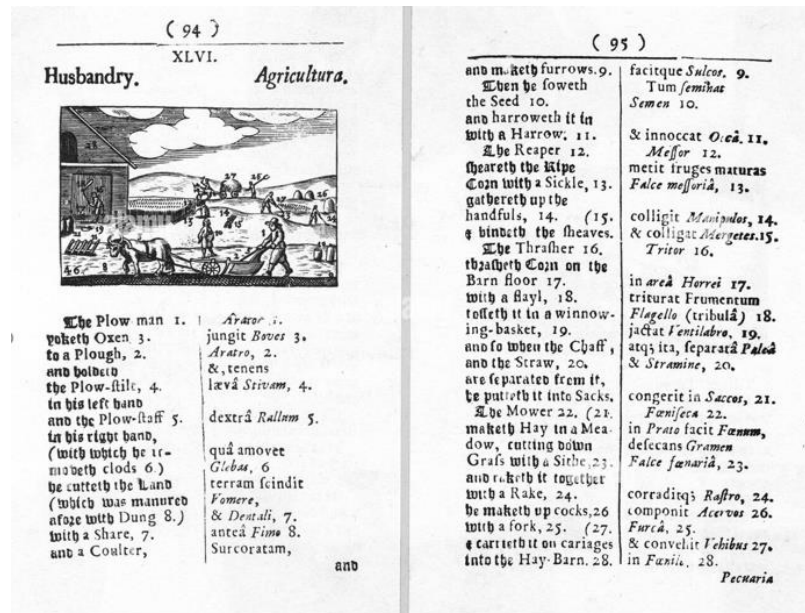


Figura 3. *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1659)

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).

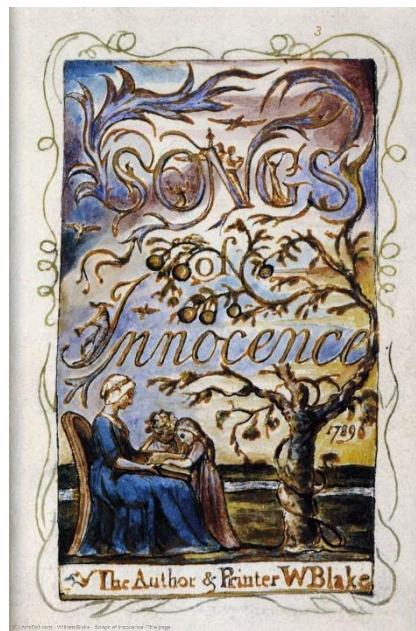


Figura 4. *Songs of Innocence* (Blake, 1789)



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).

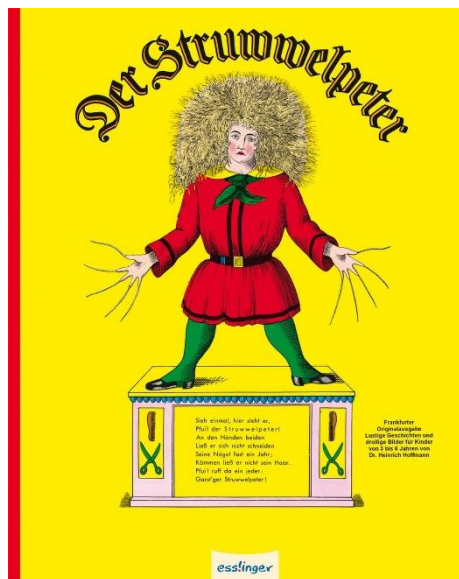


Figura 7. *Der Struwwelpeter* (Hoffmann, 1845)



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 en 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).

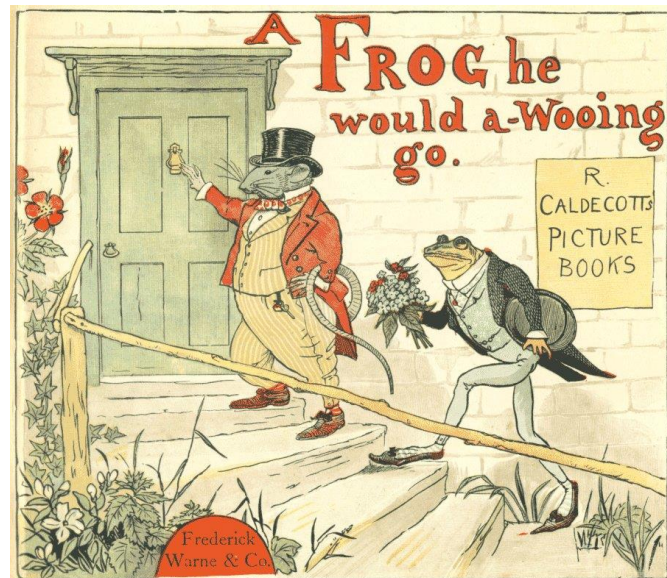


Figura 10. *A Frog He Would A-wooing Go* (Caldecott, 1883)

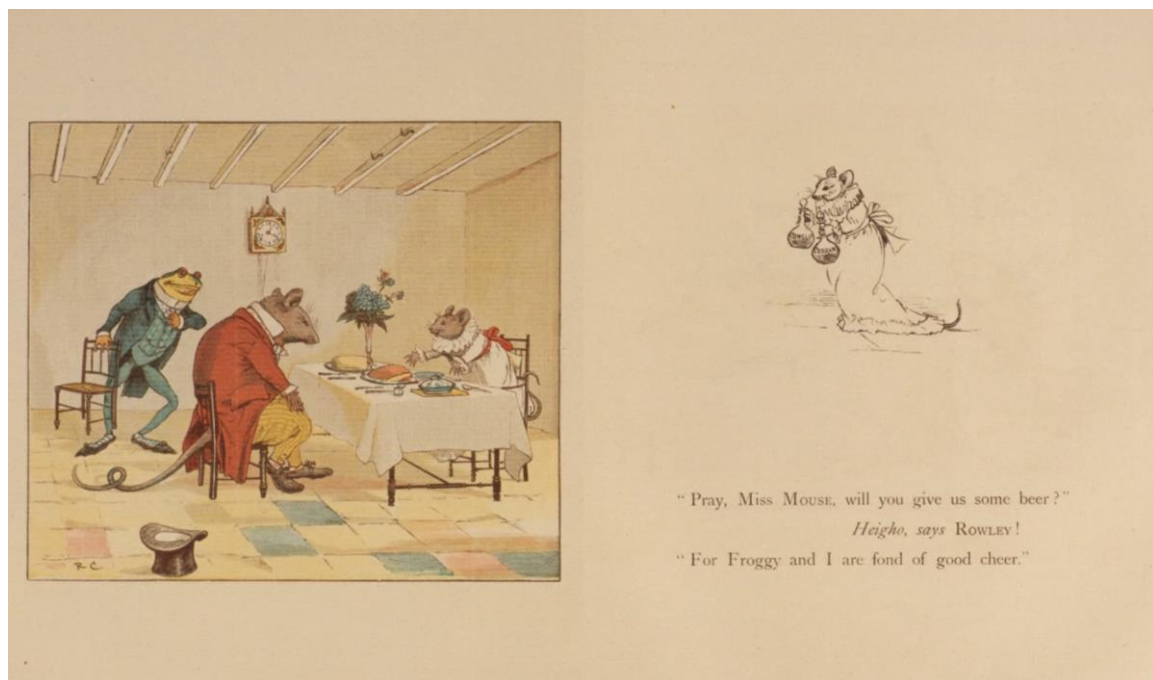


Figura 11. *A Frog He Would A-wooing Go* (Caldecott, 1883)



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 baila 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)

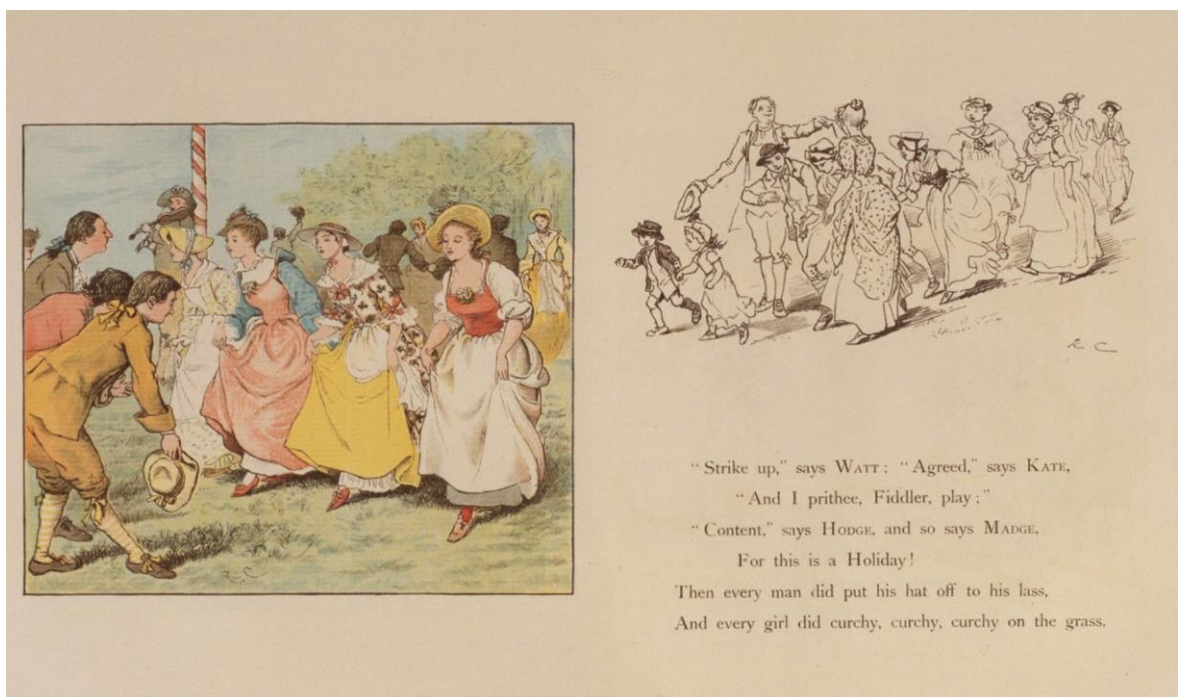


Figura 14. *Come Lasses and Lads* (Caldecott, 1884)



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.

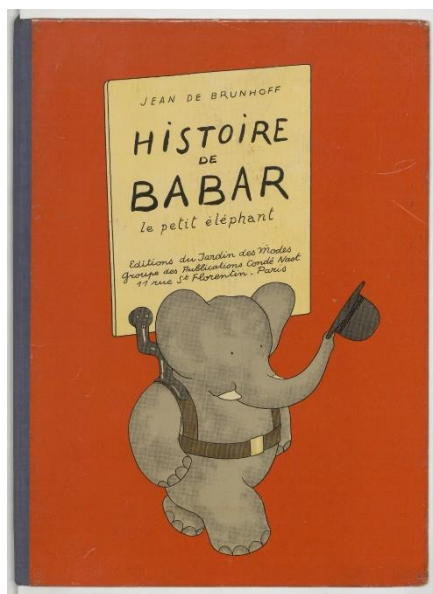


Figura 16. *Histoire de Babar: le petit éléphant* (Brunhoff, 1931)

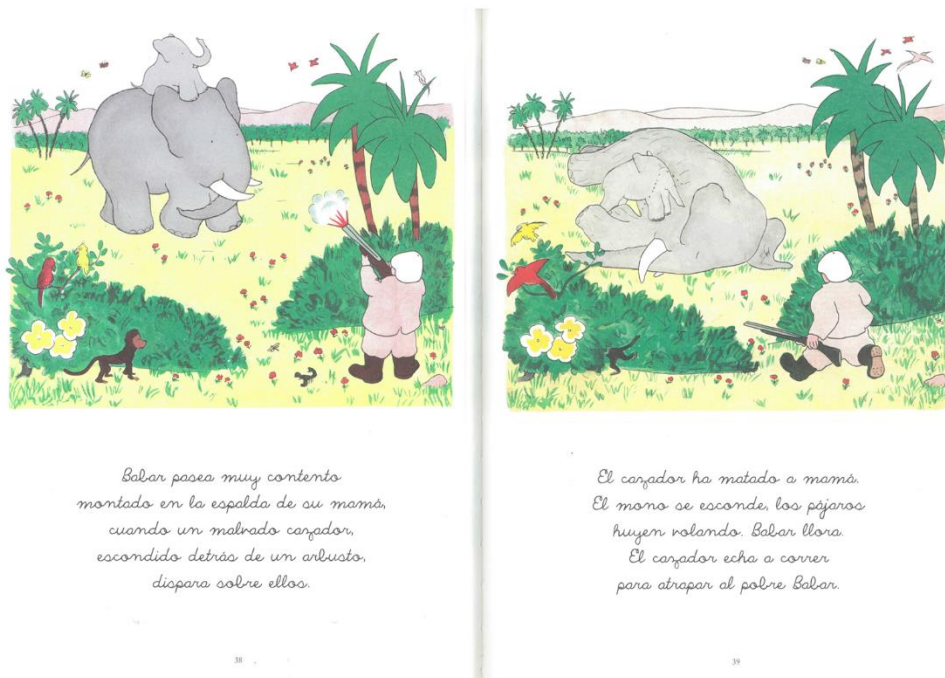


Figura 17. *La historia de Babar, el pequeño elefante* (Brunhoff, 2015)



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).

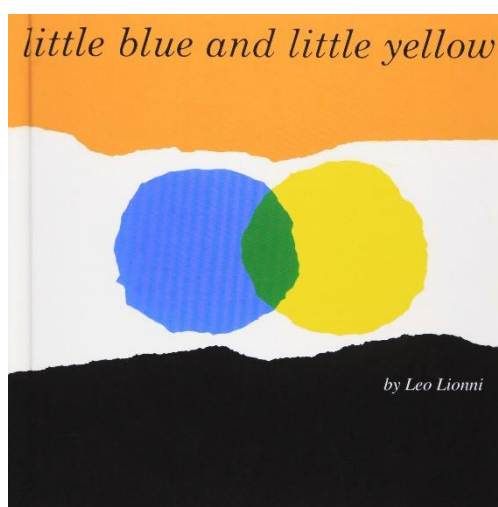


Figura 19. *Little Blue and Little Yellow* (Lionni, 1959)

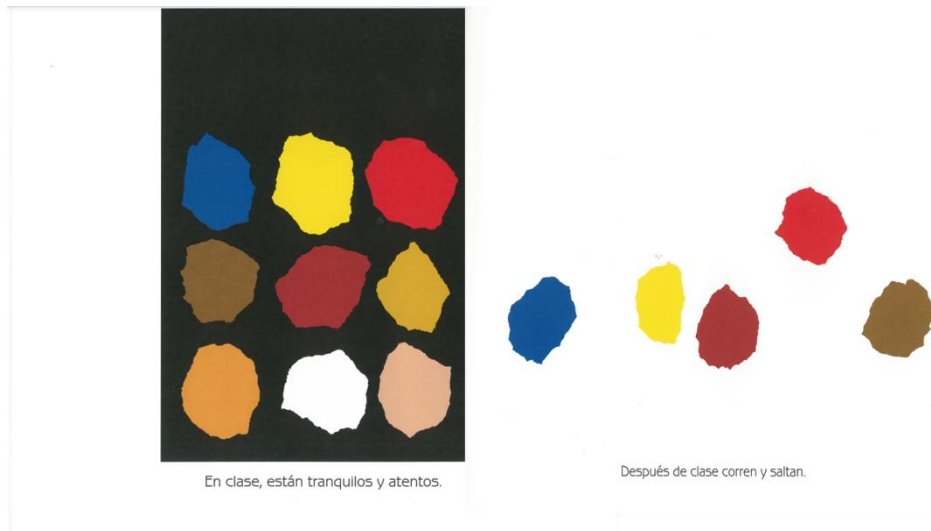


Figura 20. *Pequeño Azul, Pequeño Amarillo* (Lionni, 2017)

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* [*Los tres bandidos*] “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).

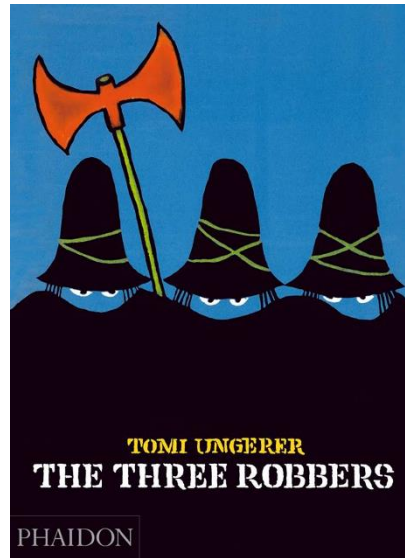


Figura 21. *The Three Robbers* (Ungerer, 1962)



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).

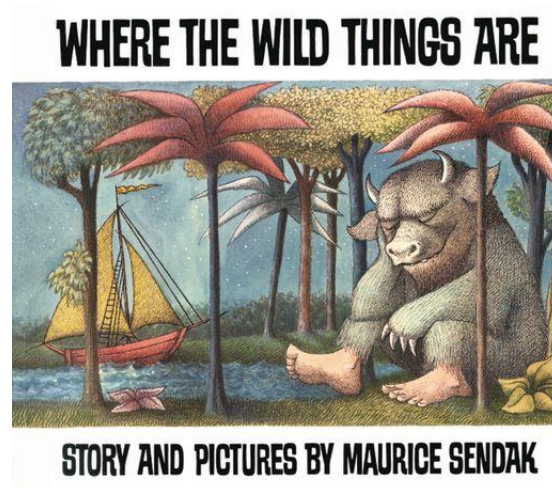


Figura 23. *Where the Wild Things Are* (Sendak, 1963)

Where the Wild Things Are [*Donde viven los monstruos*] 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* [*Donde viven los monstruos*], 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)

Ahora bien, aunque este álbum ilustrado ha 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.

2.1.2. 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 25, Figura 26, Figura 27). 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 25. *La Cenicienta* (Perrault e Innocenti, 2001)



tra la pared y la puerta posterior hacia la balaustrada, y hacerlo con facilidad. Había espacio suficiente y aún sobraba sitio. Y tal vez sea ésta la razón por la que Scrooge creyó ver que tras él, en la oscuridad, avanzaba un coche fúnebre. Media docena de farolas de gas no hubiera iluminado bien, desde la calle, el vestíbulo, de modo que ya podéis imaginaros que con la vela de Scrooge reinaba allí una bonita oscuridad.

Scrooge, sin preocuparse ni tanto así por todo eso, siguió subiendo. La oscuridad es barata y a Scrooge le gustaba. Pero, antes de cerrar la sólida puerta de su piso, dio una vuelta por las habitaciones para comprobar que todo estaba en orden. Lo hizo porque se acordaba demasiado del rostro del aldañón.

Cuarto de estar, dormitorio, cuarto trasero. Todo estaba como debía estar. Nadie debajo de la mesa, nadie debajo del sofá; un modesto fuego en la cocina, cuchara y ración a punto, y una cacerola con gachas en el revellín de la chimenea. Nadie debajo de la cama, nadie dentro del armario, nadie entre los pliegues de su bata que, con sospechosa apariencia, colgaba de la pared. El cuarto trasero, como de costumbre: una vieja pantalla para chimenea, zapatos viejos, dos cestos para pescado, un lavabo de tres patas y un atizador.

Enteramente satisfecho, cerró la puerta y se encerró con doble vuelta de llave, cosa que no solía hacer. Luego, ya seguro contra sorpresas, se quitó el plastrón, se puso la bata, las zapatillas y el

Figura 26. *Cuento de Navidad* (Dickens e Innocenti, 1990)



Figura 27. *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 postmodernidad, 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”.

2.2. ÁLBUM ILUSTRADO: COMBINACIÓN DE TEXTO E IMAGEN

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* [*Pequeño Azul, Pequeño Amarillo*] (Lionni, 1959), *Where the Wild Things Are* [*Donde viven los monstruos*] (Sendak, 1963), *Flicts* [*Flicts*] (Ziraldó, 1969) o solamente imágenes como *Il palloncino rosso* [*El globito rojo*] (Mari, 1967), 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* [*Pequeño Azul, Pequeño Amarillo*] (Lionni, 1959), 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 28 y Figura 29).

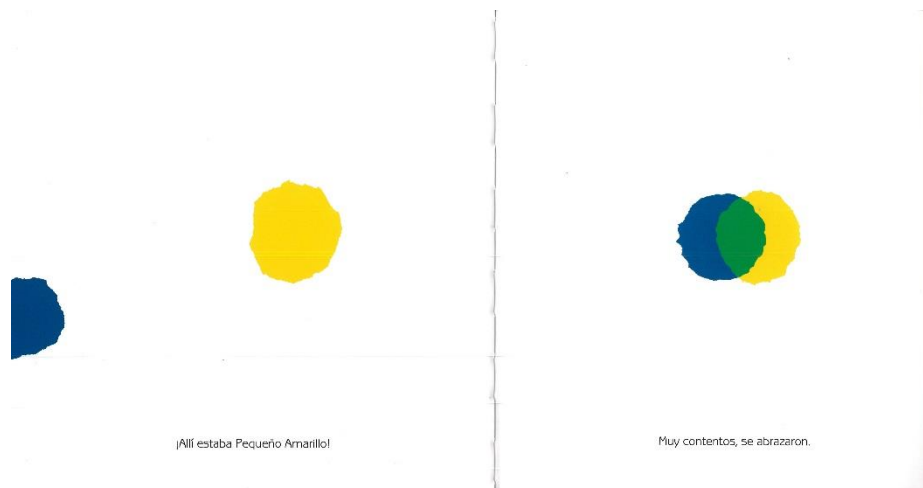


Figura 28. *Pequeño Azul, Pequeño Amarillo* (Lionni, 2017)



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

De igual manera que Leo Lionni, en 1963 Maurice Sendak publicó *Where the Wild Things Are* [*Donde viven los monstruos*] 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 30, Figura 31 y Figura 32). 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 33). 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.



Figura 30. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)



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



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



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

Un color diferente a todos los demás (Figura 34) es el protagonista de *Flicts* [*Flicts*] (Ziraldo, 1969). 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.

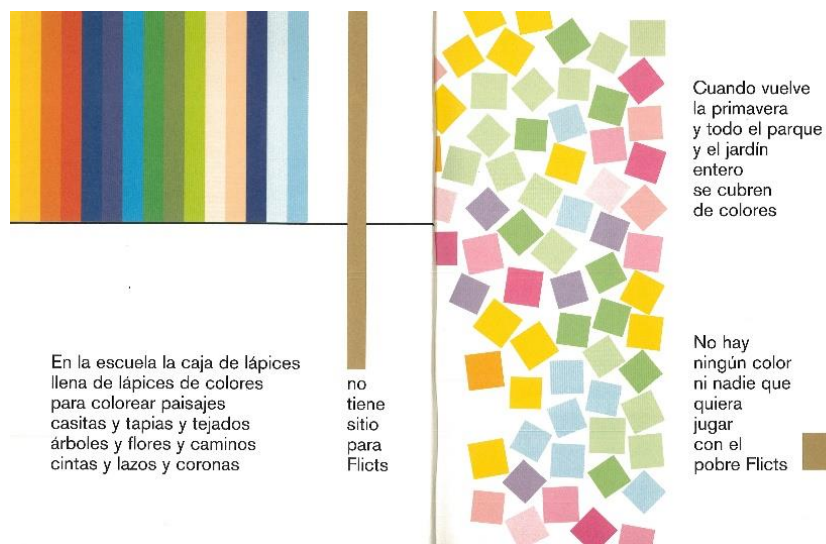


Figura 34. *Flicts* (Ziraldo, 2006)

Por último, en *Il palloncino rosso* [*El globito rojo*] (Mari, 1967) 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 35, Figura 36 y Figura 37), 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.

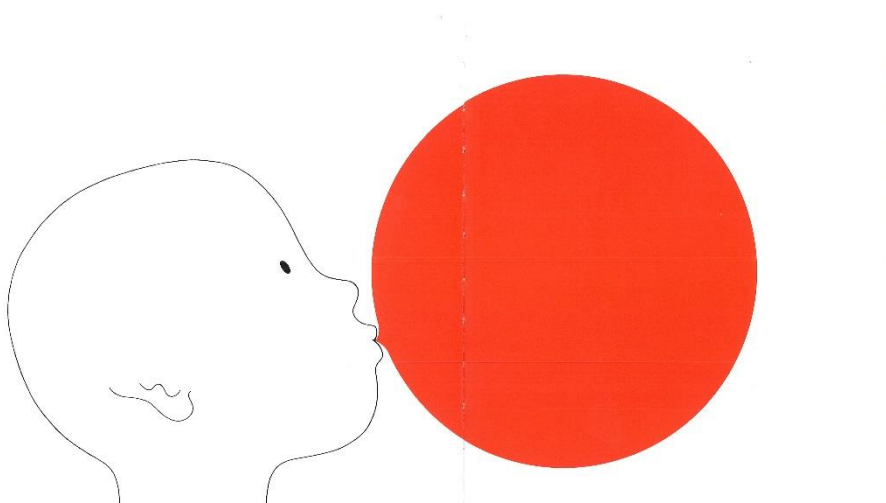


Figura 35. *El globito rojo* (Mari, 2018)

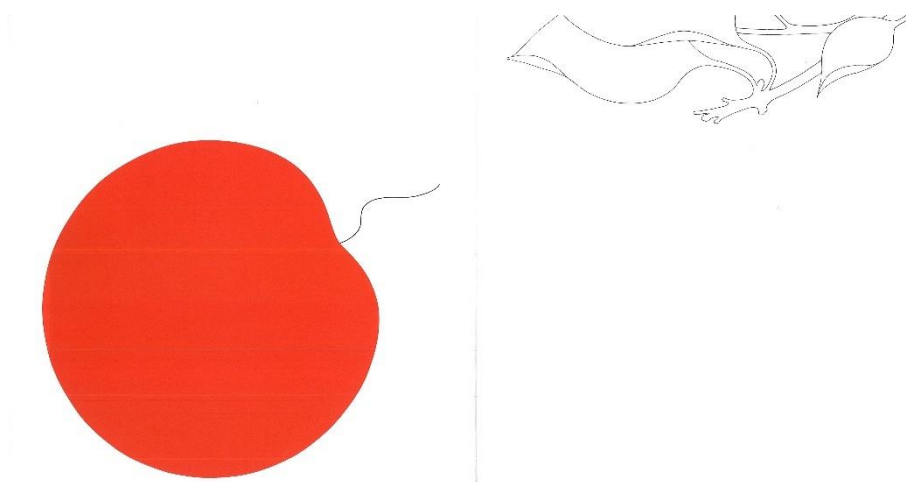


Figura 36. *El globito rojo* (Mari, 2018)

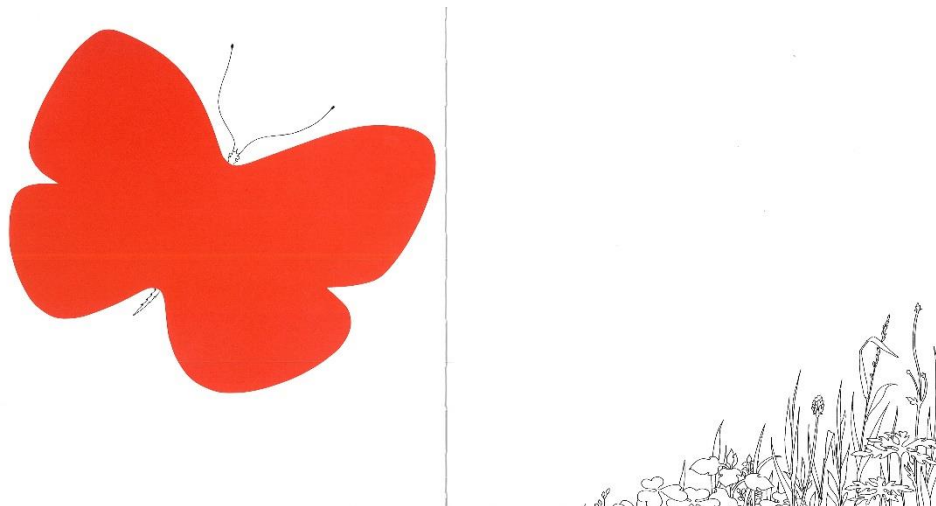


Figura 37. *El globito rojo* (Mari, 2018)

2.2.1. Signos icónicos y signos convencionales

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).

2.3. 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 cinco 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 cinco 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 Taberner, 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 38). 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 38. *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 39 y Figura 40), como en el ejemplo de *The Story of Little Black Sambo* [La historia de Little Black Sambo] (Bannermann, 1899).

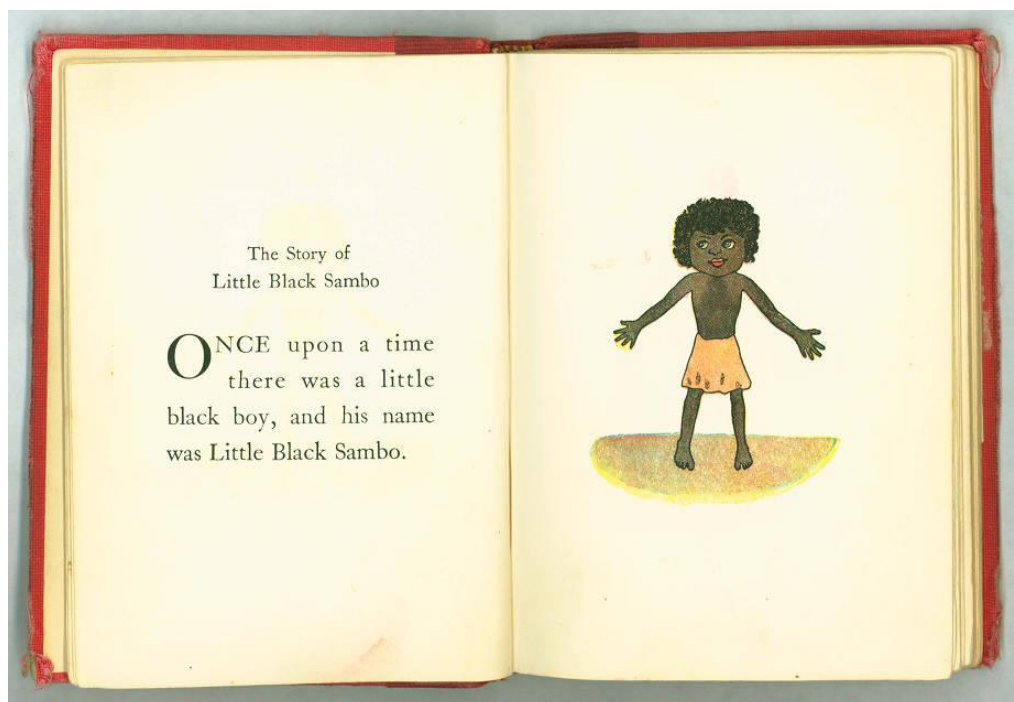


Figura 39. *The Story of Little Black Sambo* (Bannermann, 1899)

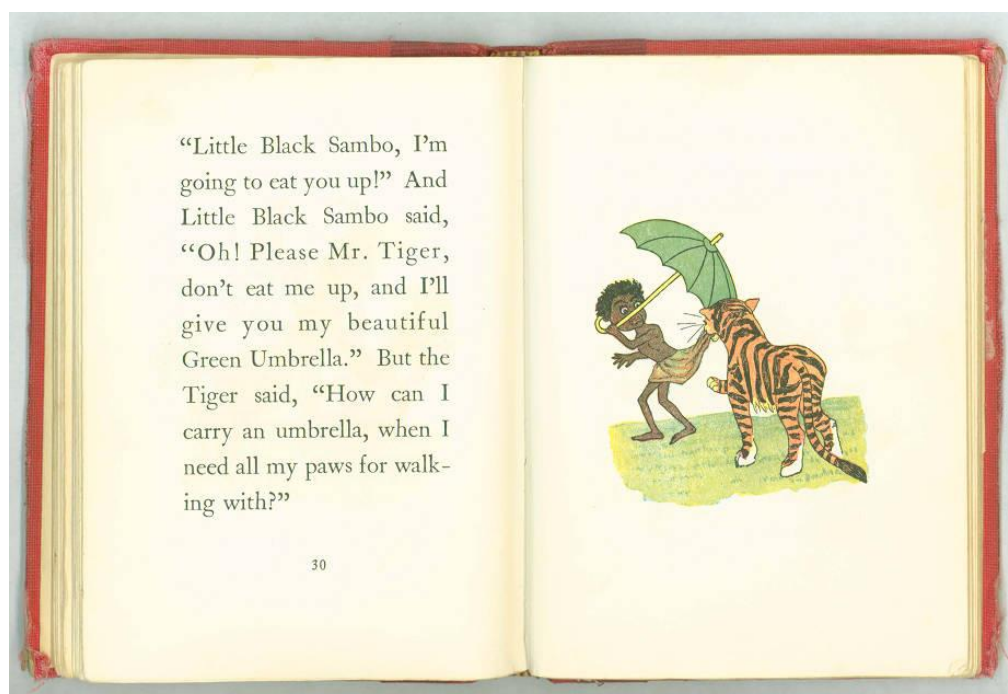


Figura 40. *The Story of Little Black Sambo* (Bannermann, 1899)

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 41), o el texto de la página 14 y la imagen de la página 15 (Figura 42).

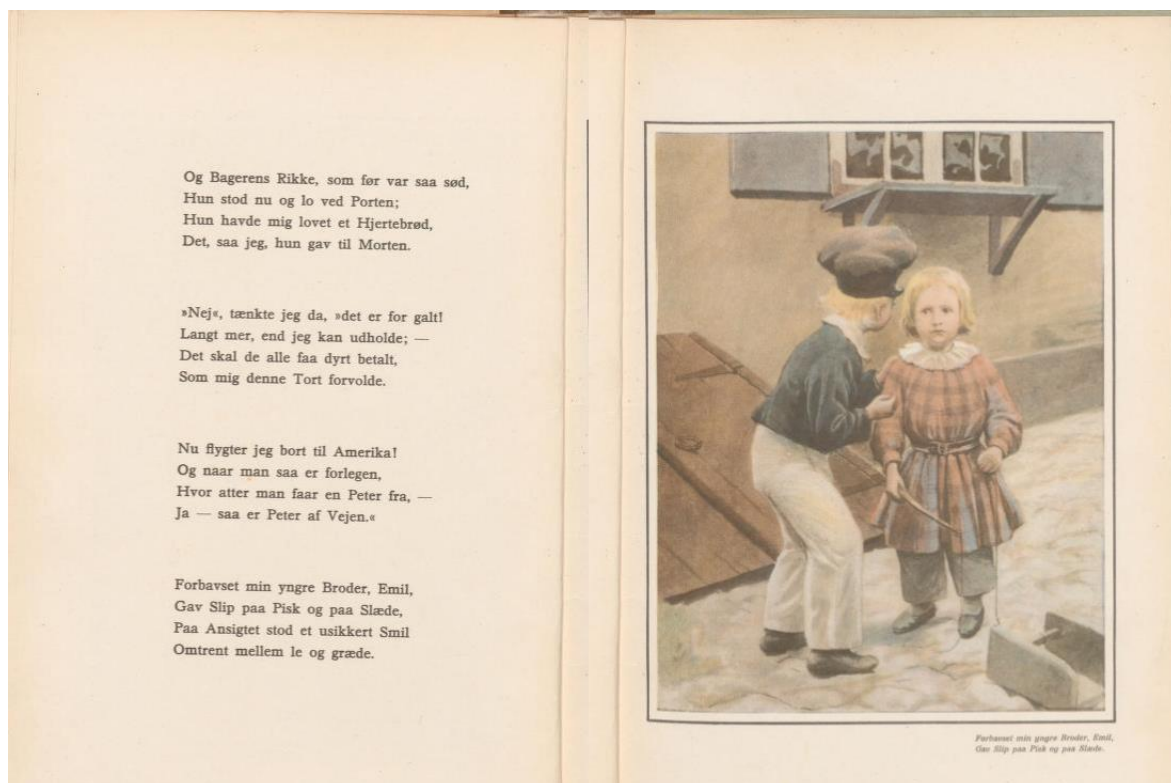


Figura 41. *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)

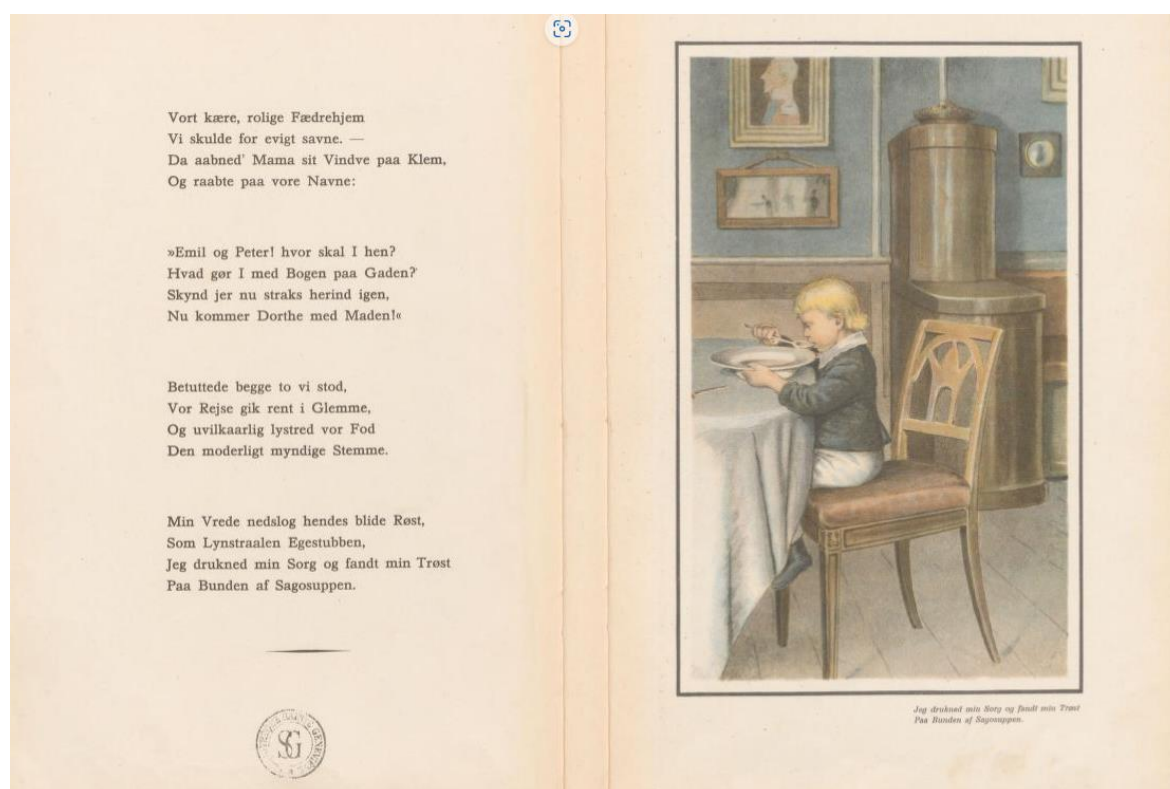


Figura 42. *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)

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 43) y 13 (Figura 44) pertenecen al texto posterior de la página 14 (Figura 42).

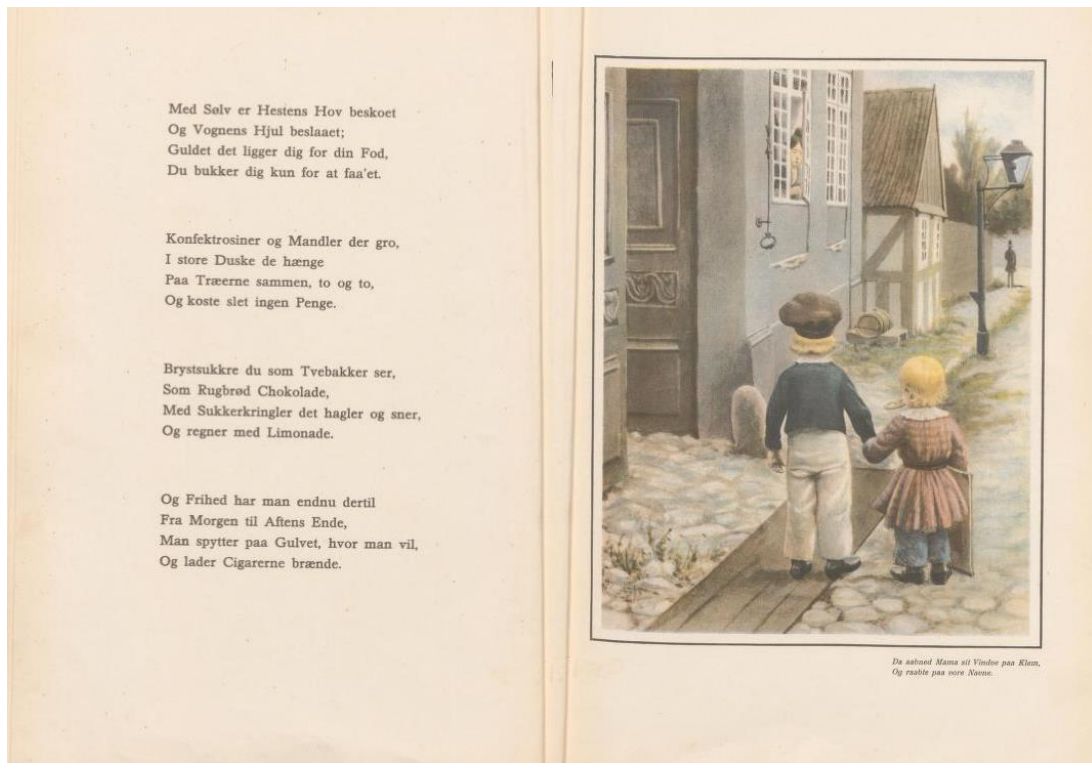


Figura 43. *Flugten til Amerika* (Winther y Schmidt, 1900)



Figura 44. *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).

2.3.1. 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 conectando 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.

2.3.1.1. 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> [El chico que amaba la música] (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> [La flor del rey] (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> [Quedarse solo en casa en un día lluvioso] (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> [Mientras los caballos galopaban a Londres] (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> [La trompeta de Ben] (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> [Till y el osito de peluche] (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> [<i>Donde viven los monstruos</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.
<hr/> <i>Knirps</i> [Knirps] (Bolliger & Brunner, 1961)	Después las palabras vuelven.

Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).

2.3.1.2. 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 contraponen, 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* [*Sal del agua, 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> [La primavera es un nuevo comienzo] (Anglund, 1963)	<p>Texto: alaba el placer de recolectar fresas y flores.</p> <p>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.</p>
	<i>Das Grosse Liederbuch</i> [El gran cancionero] (Diekmann y Ungerer, 1975)	<p>Texto: una canción que exalta la alegría del cazador.</p> <p>Imagen: un jabalí que persigue a un aterrizado cazador.</p>
	<i>Rosie's Walk</i> [El paseo de Rosalía] (Hutchins, 1968)	<p>Texto: cuenta de manera sencilla los diferentes sitios por los que pasa una gallina al dar un inocente paseo cotidiano.</p> <p>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.</p>
Contrapunto	<i>Come Away from the Water, Shirley</i> [Sal del agua, Shirley] (Burningham, 1977)	<p>Texto: presenta a los dos progenitores de Shirley (en la playa) o a la madre (en el baño) en una conversación aburrida.</p> <p>Imagen: Shirley envuelta en su imaginación con piratas o caballeros feudales.</p>
	<i>Time to get out of the bath, Shirley</i> [Hora de salir del baño, Shirley] (Burningham, 1978)	

Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).

2.3.2. 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 [Donde viven los monstruos]* (Sendak, 1963). 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 [Donde viven los monstruos]* (Sendak, 1963). 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 45), 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).

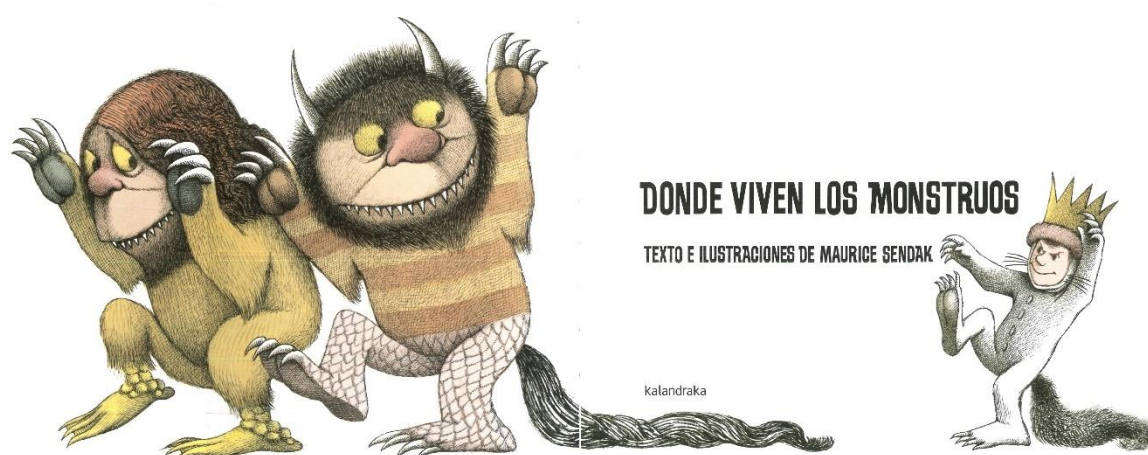


Figura 45. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

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 46) y *Where the Wild Things Are* [Donde viven los monstruos] (Sendak, 1963), 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.

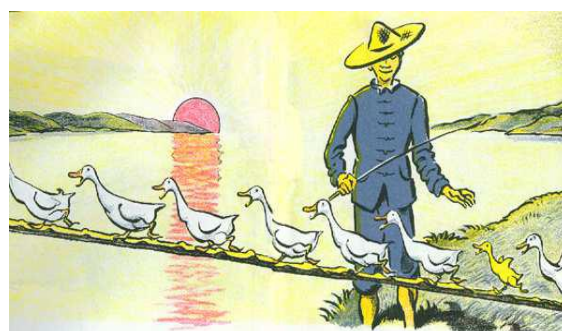
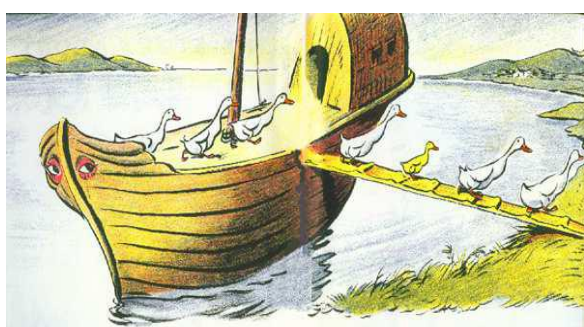


Figura 46. *La historia de Ping* (Flack y Wiese, 2019)

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).

2.3.3. 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).

2.3.3.1. 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 el 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 47). Y en el

caso de *The Happy Owls* [*Las lechuzas felices*] (Piatti, 1963), 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 48).



Figura 47. *El Sr. Conejo y el regalo perfecto* (Zolotow y Sendak, 2011)



Figura 48. *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* [*Las lechuzas felices*] (Piatti, 1963), 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 49). 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 50).

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 49. *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 rinconcito sombreado,
y nos sentimos felices y contentas.

Figura 50. *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* [*Las lechuzas felices*] 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* [*El Sr. Conejo y el regalo perfecto*] (Zolotow y Sendak, 1962) 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 [Donde viven los monstruos]* (Sendak, 1963), 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 [Donde viven los monstruos]* (Sendak, 1963), 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 [El Sr. Conejo y el regalo perfecto]* (Zolotow y Sendak, 1962) y de *The Happy Owls [Las lechuzas felices]* (Piatti, 1963), 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.

2.3.3.2. 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 [El paseo de Rosalía]* (Hutchins, 1968), 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 [El paseo de Rosalía]* (Hutchins, 1968), 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 viven los monstruos]* (Sendak, 1963) 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 51). Es

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

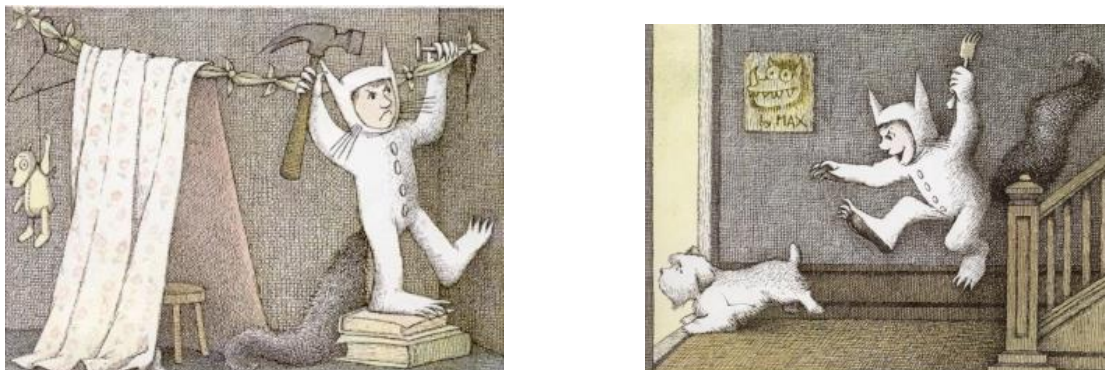


Figura 51. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)

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)

2.3.3.2.1. 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 52). 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.

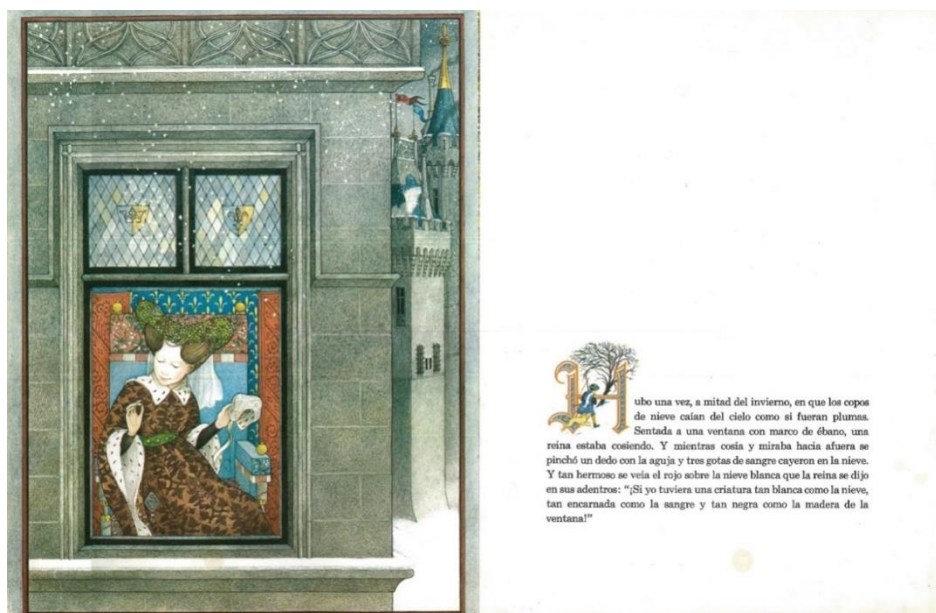


Figura 52. *Blanca Nieves y los siete enanos* (Burkert, 1982)

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 53), 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, Pitusita, 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 54).

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.



HABÍA 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 53. *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 54. *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* [Nunca pasa nada en mi bloque] (Raskin, 1966), 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 55 y Figura 75).

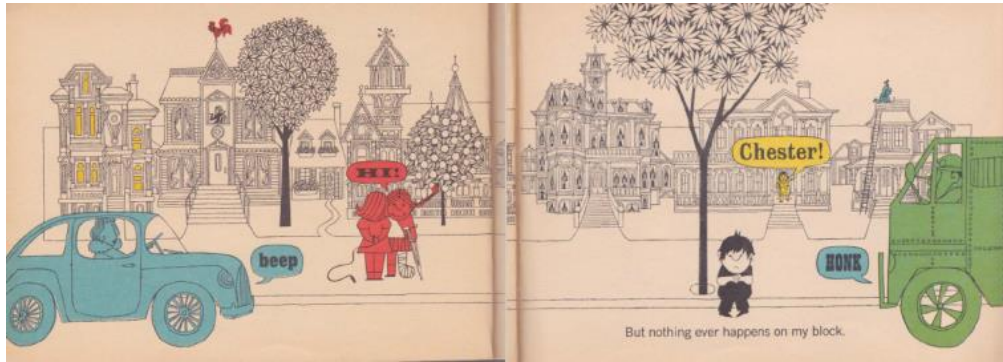


Figura 55. *Nothing Ever Happens on My Block* (Raskin, 1966)

En este sentido, no tenemos que creer en la palabra del protagonista de *Alexander and the Terrible, Horrible, No-Good, Very Bad Day* [Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso] (Viorst y Cruz, 1972) 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 56).



Figura 56. *Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso* (Viorst y Cruz, 1972)

También es el caso de *The Quilt* [El edredón] (Jonas, 1984) 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 57).

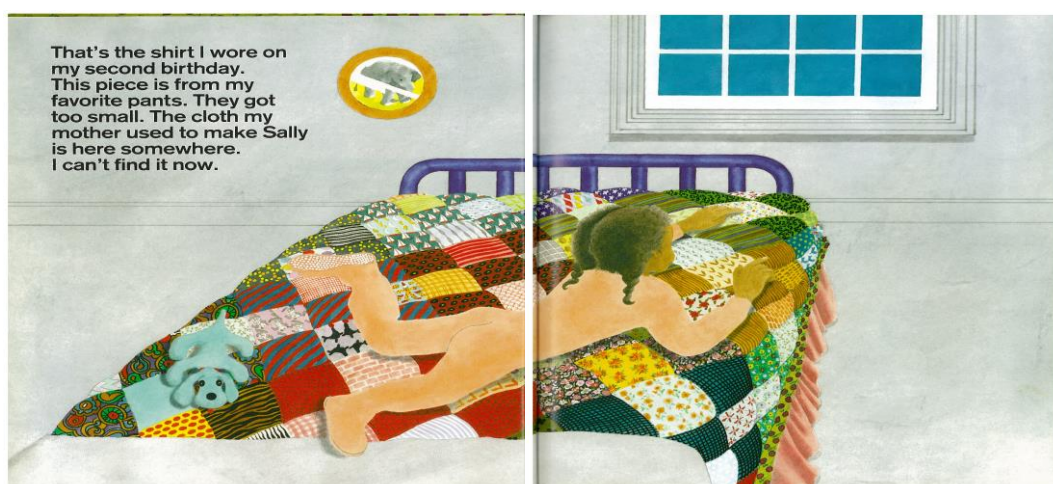


Figura 57. *The Quilt* (Jonas, 1984)

2.3.3.2.2. 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* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968) 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* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968), 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 58 y Figura 74).

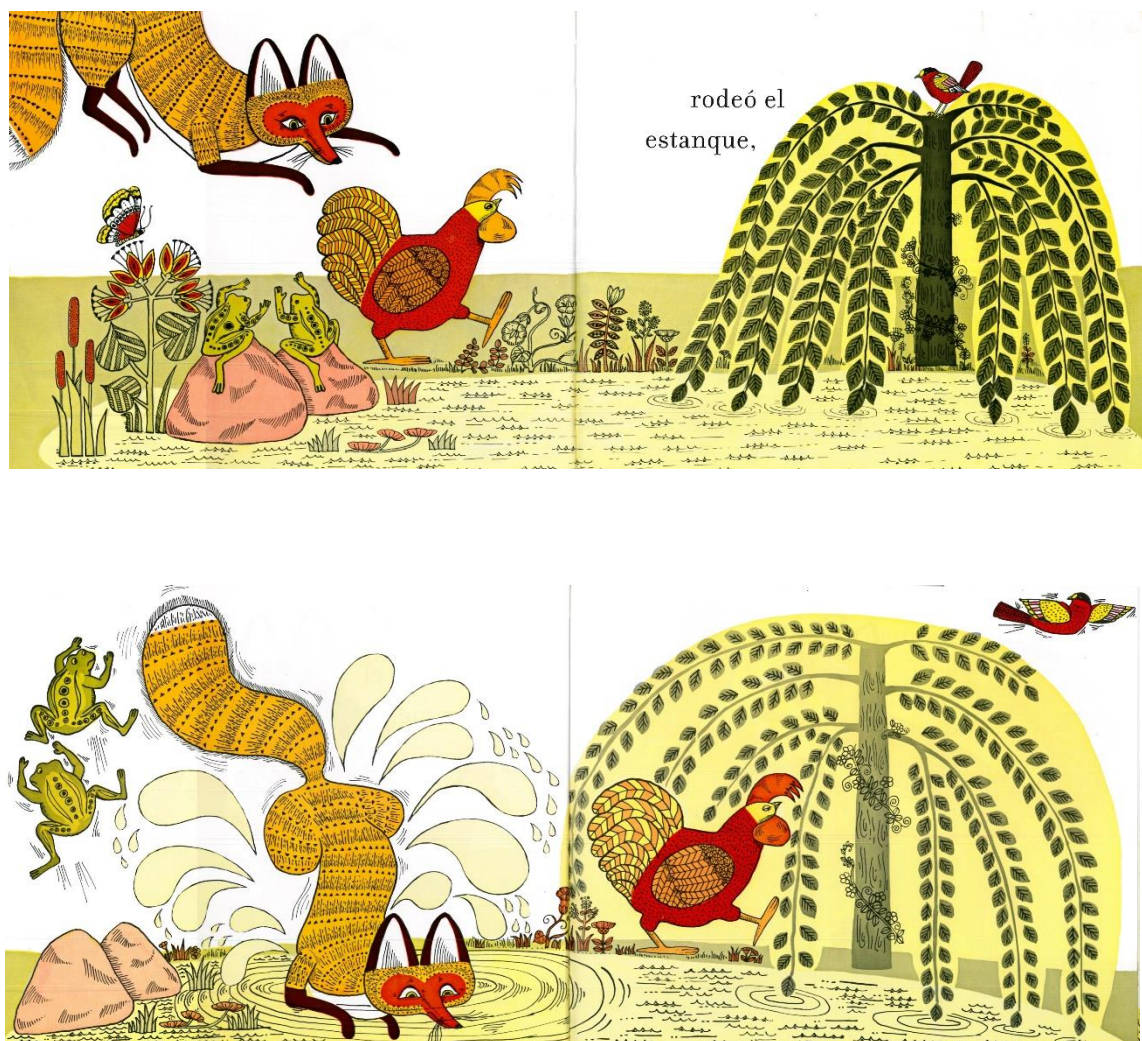


Figura 58. *El paseo de Rosalía* (Hutchins, 2013)

Esta duplicidad similar de espacio y tiempo la tienen la mayoría de los libros ilustrados. En *The Little House [La casita]* (Burton, 1942), 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 59) y en la siguiente imagen el paisaje enterrado por las nieves del invierno, sin nada en medio de una y otra (Figura 60). 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 59. *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 60. *The Little House* (Burton, 1942)

2.3.4. 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 [Donde viven los monstruos]* (Sendak, 1963) 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 33) 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> [El cuento de Perico el conejo travieso] (Potter, 1903). <i>Titch</i> [Titch] (Hutchins, 1971). <i>Madeleine's Rescue</i> [El rescate de Madeline] (Bemelmans, 1951).
El texto es clarificado por la imagen	<i>The Snowy Day</i> [Un día de nieve] (Keats, 1962). <i>Swimmy</i> [Nadarín] (Lionni, 1963). <i>Doctor De Soto</i> [Doctor De Soto. Dentista de animales] (Steig, 1982).
El texto es ampliado por la imagen	<i>Crow Boy</i> [Niño cuervo] (Yashima, 1955). <i>When I Was Young in the Mountains</i> [Cuando era joven en las montañas] (Rylant y Goode, 1982). <i>Miss Rumphius</i> [La Señorita Emilia] (Cooney, 1982). <i>Shadow</i> [Sombra] (Brown, 1982).
El texto lleva la narrativa principal, la ilustración es selectiva	<i>Time of Wonder</i> [Tiempo maravilloso] (McCloskey, 1957) <i>The Happy Owls</i> [Las lechuzas felices] (Piatti, 1963). <i>The Crane Wife</i> [La esposa grulla] (Yagawa y Akaba, 1979).
La imagen lleva la narrativa principal, el texto es selectivo	<i>Hey Diddle and Other Funny Poems</i> [Hola Diddle Diddle y otros poemas divertidos] (Caldecott, 1882). <i>Rosie's Walk</i> [El paseo de Rosalía] (Hutchins, 1968). <i>Nothing Ever Happens on My Block</i> [Nunca pasa nada en mi bloque] (Raskin, 1966). <i>One Monday Morning</i> [Un lunes por la mañana] (Shulevitz, 1967).

Fuente: adaptado de Golden (1990).

2.3.4.1. 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* [*El cuento de Perico el conejo travieso*] (Potter, 1903), 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 61) 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 61. *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.

2.3.4.2. 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* [Un día de nieve] (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 62).



Figura 62. *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 63). 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 64). 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 63. *Nadarín* (Lionni, 2007)

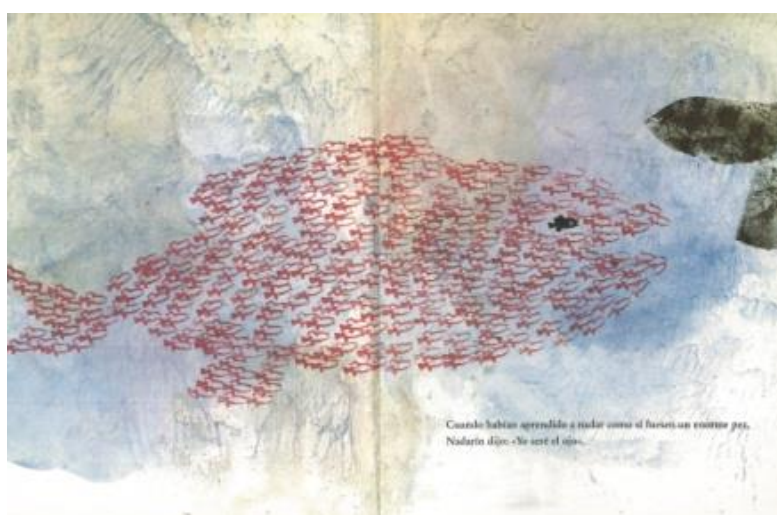


Figura 64. *Nadarín* (Lionni, 2007)

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 65). 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 66).



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.

Figura 65. *Doctor De Soto* (Steig, 2018)



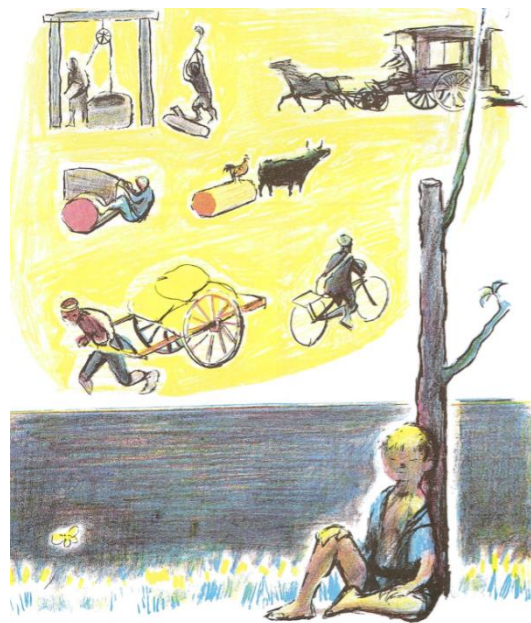
Figura 66. *Doctor De Soto* (Steig, 2018)

2.3.4.3. 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* [*Niño cuervo*] (Yashima, 1955) 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 67), 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 67. *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 68). 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.

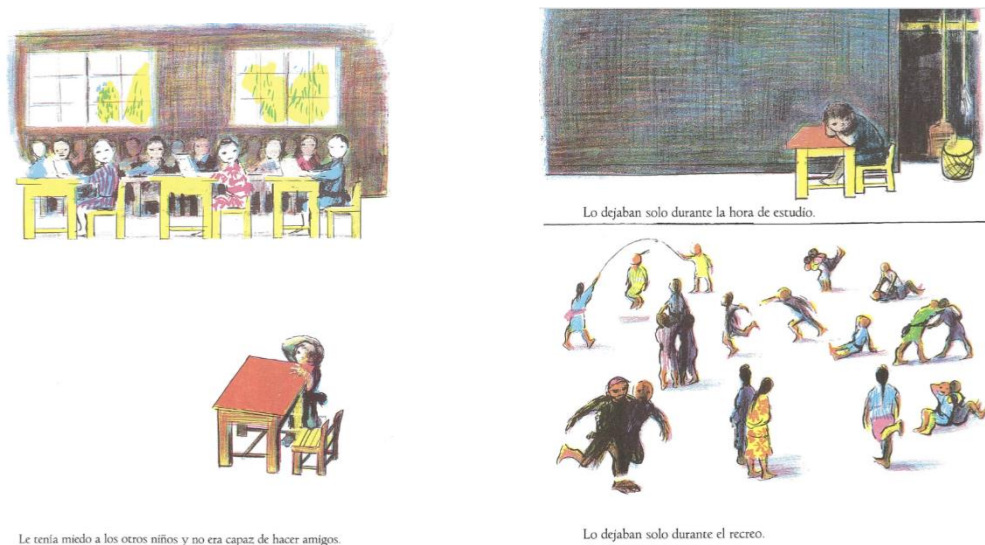


Figura 68. *Crow Boy* (Yashima, 1996)

Otras muestras de ampliación del contenido del texto con las ilustraciones están ejemplificadas en *When I Was Young in the Mountains* [Cuando era joven en las montañas] (Rylant y Goode, 1982). 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 69) 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, cigarrillos, 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.

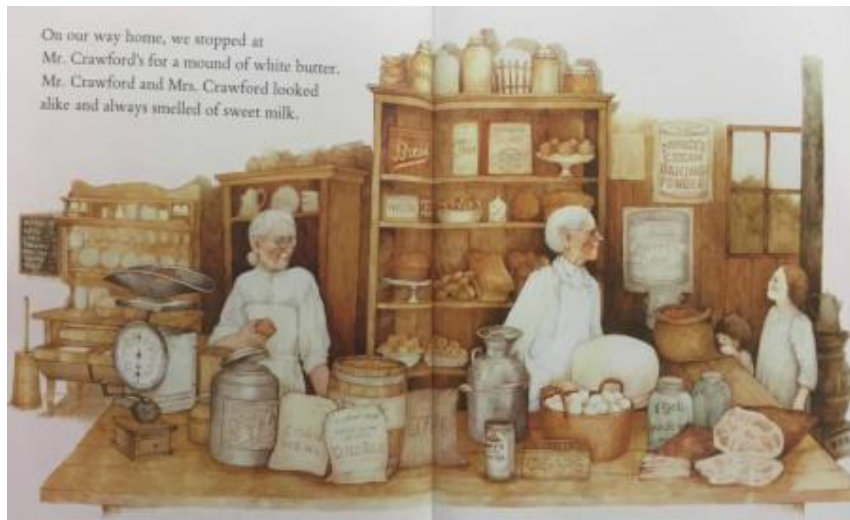


Figura 69. *When I Was Young in the Mountains* (Rylant y Goode, 1982)

2.3.4.4. 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* [Las lechuzas felices] (Piatti, 1963) y *The Crane Wife* [La esposa grulla] (Yagawa y Akaba, 1979).

En *Time of Wonder* [Tiempo maravilloso] (McCloskey, 1957), 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 70). 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.

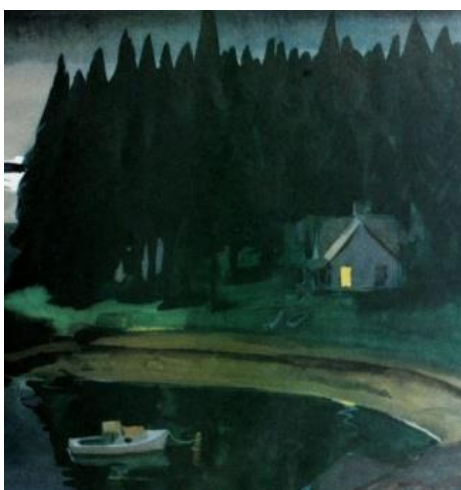


Figura 70. *Time of Wonder* (McCloskey, 1957)

En *The Happy Owls* [Las lechuzas felices] (Piatti, 1963), 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 zumbar 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 71). 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 71. *Las lechuzas felices* (Piatti, 1989)

2.3.4.5. 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 72). 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 73) 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.

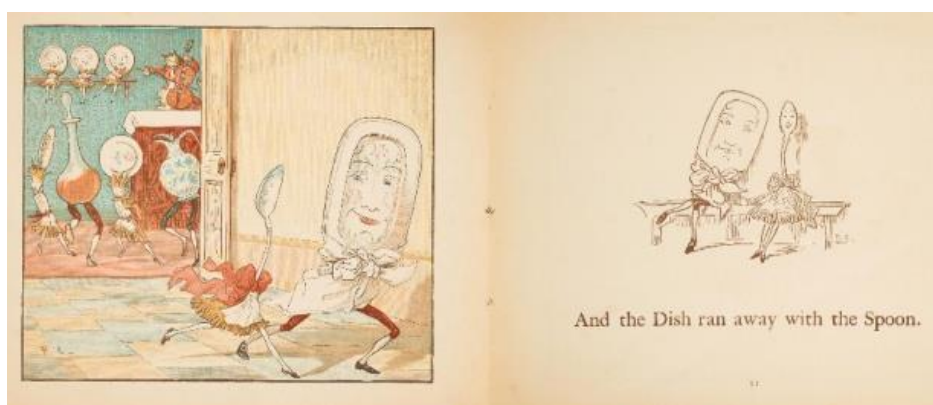


Figura 72. *Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems* (Caldecott, 1882)



Figura 73. *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* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968), 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 74). 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.

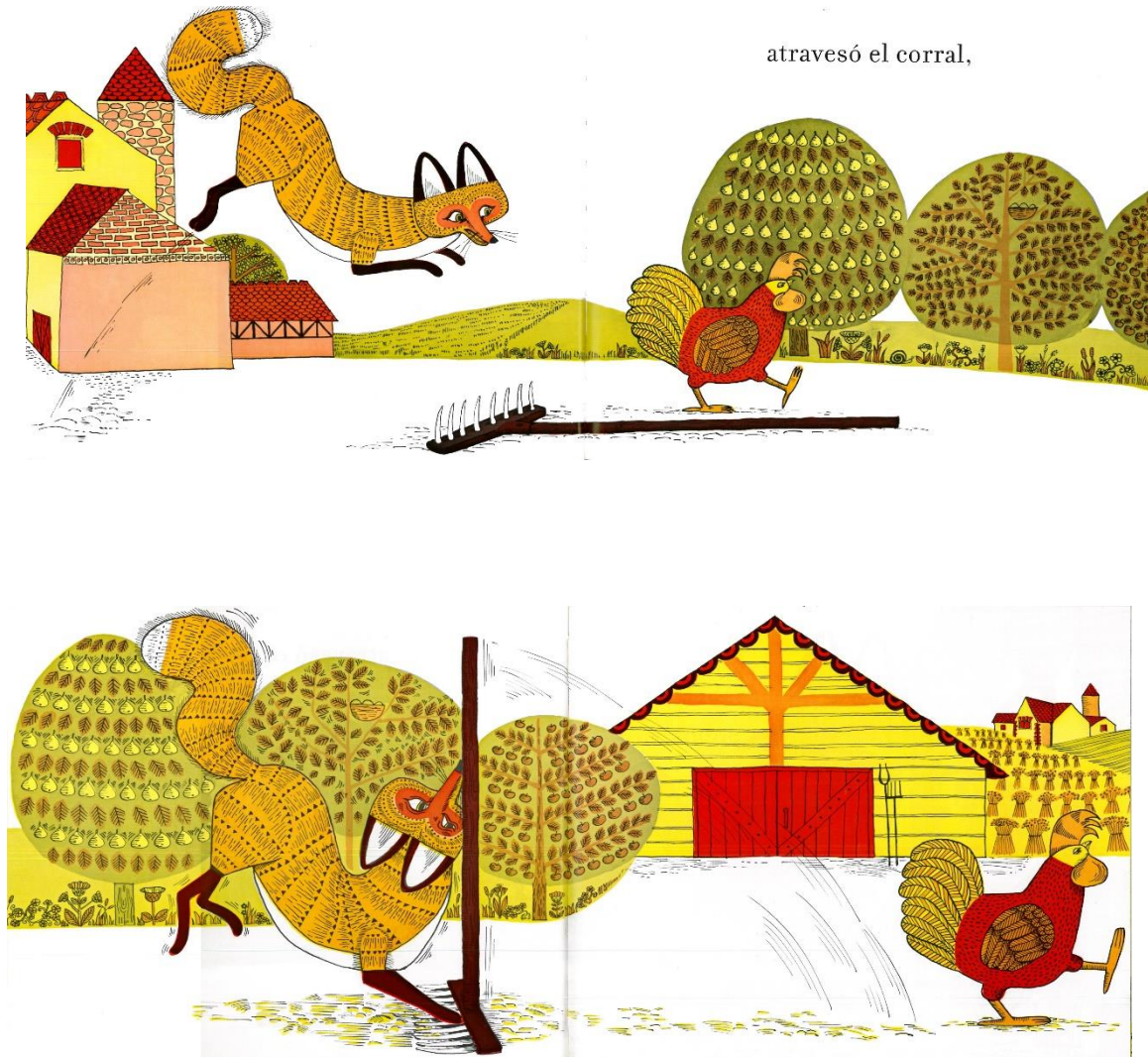


Figura 74. *El paseo de Rosalía* (Hutchins, 2013)

El texto igualmente es selectivo en *Nothing Ever Happens on My Block* [Nunca pasa nada en mi bloque] (Raskin, 1966), 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 75). 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.

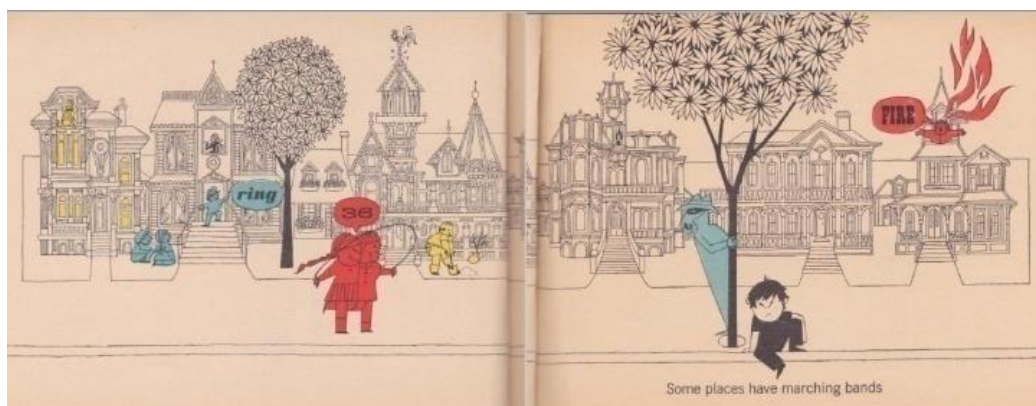
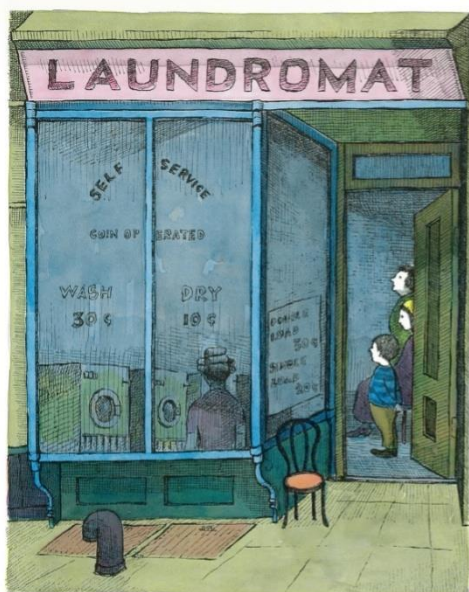


Figura 75. *Nothing Ever Happens on My Block* (Raskin, 1966)

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 76). 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 77). 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.

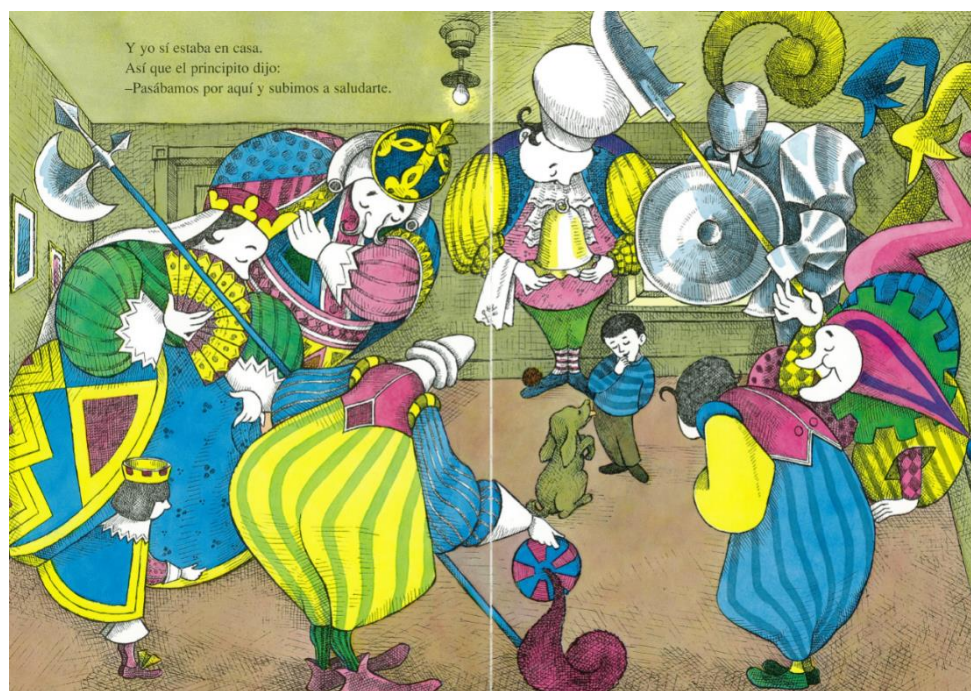


Pero yo no estaba en casa.



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

Figura 76. *Un lunes por la mañana* (Shulevitz, 2004)



Y yo sí estaba en casa.
Así que el principito dijo:
-Pasábamos por aquí y subimos a saludarte.

Figura 77. *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).

2.3.5. 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* [¡Mira, Madita, está nevando!] (Lindgren y Wikland, 1983) 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 78), 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.



Figura 78. *¡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* [*The Wild Baby's Dog*] (Lindgren y Eriksson, 1985) 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.

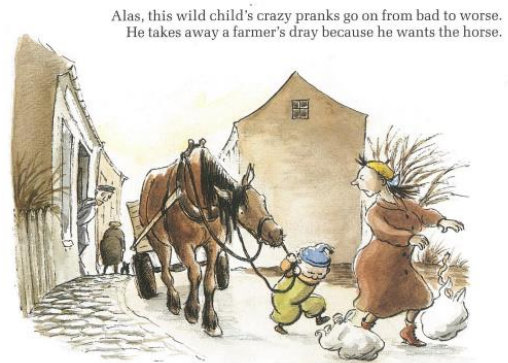
En función de lo planteado, Rhedin (1992) se detiene en el análisis de la relación entre el texto y la imagen de las páginas del comienzo de *Vilda bebin får en hund* [*The Wild Baby's Dog*] (Lindgren y Eriksson, 1985). En la primera página, el texto determina que los protagonistas son una madre, un 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 79). 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 79), 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.



Alas, this wild child's crazy pranks go on from bad to worse.
He takes away a farmer's dray because he wants the horse.

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 79. *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* [*Donde viven los monstruos*] (Sendak, 1963). 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* [*Donde viven los monstruos*] (Sendak, 1963), 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 inicia el regreso a casa (Figura 24, Figura 30, Figura 31, Figura 32 y Figura 33).

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).

2.3.6. 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* [Sal del agua, Shirley] (Burningham, 1977), 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 81). 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.

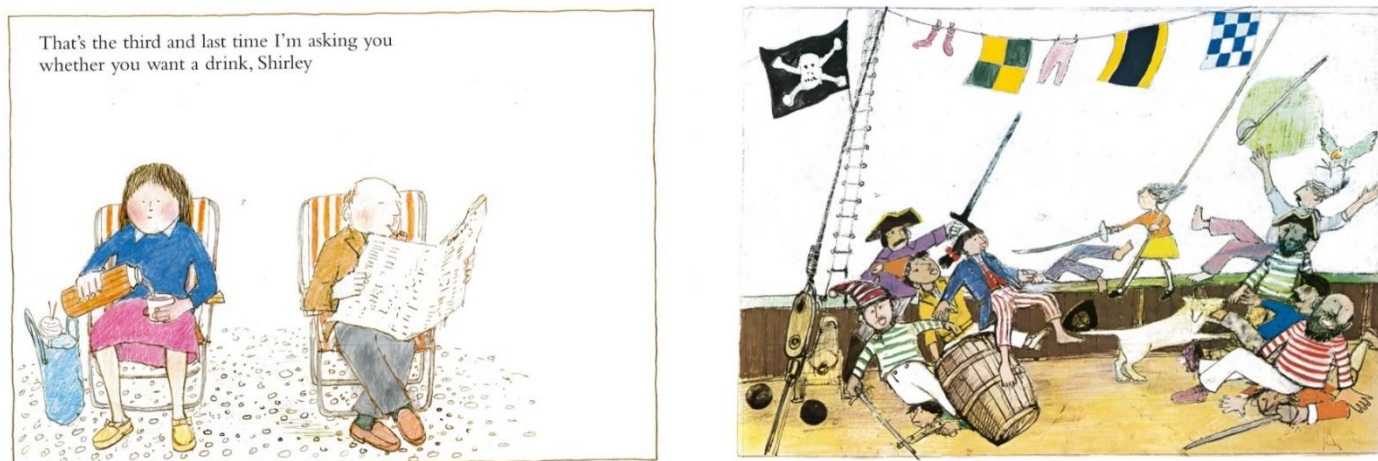


Figura 81. *Come Away from the Water, Shirley* (Bunningham, 1977)

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* [Sal del agua, Shirley] (Burningham, 1977). 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* [Donde viven los monstruos] (Sendak, 1963).

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)

2.4. 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

PALABRA	
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 (dos narrativas redundantes)</p> <p>Álbum complementario (las palabras y las imágenes llenan los huecos mutuos)</p> <p>Álbum “expansivo” o “que resalta” (la narrativa visual sostiene la narrativa verbal) la narrativa verbal depende de la narrativa visual</p> <p>Álbum de contrapunto (dos narrativas que dependen una de otra)</p> <p>Álbum siléptico (con o sin palabras) (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)
IMAGEN	

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 82, Figura 83, Figura 84 y Figura 85). 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 82. *Cuentos macabros* (Poe y Lacombe, 2018)

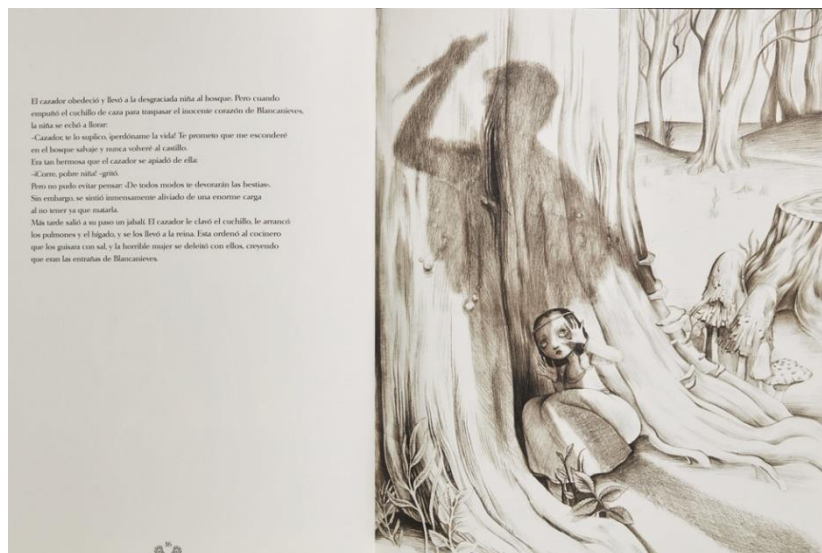


Figura 83. *Blancanieves* (Grimm, Grimm y Lacombe, 2011)



Figura 84. *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll y Lacombe, 2016)



Figura 85. *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 86), un abecedario (Figura 87) o un libro informativo, que pueden estar ilustrados con una o varias imágenes pero que logran existir por sí solos.

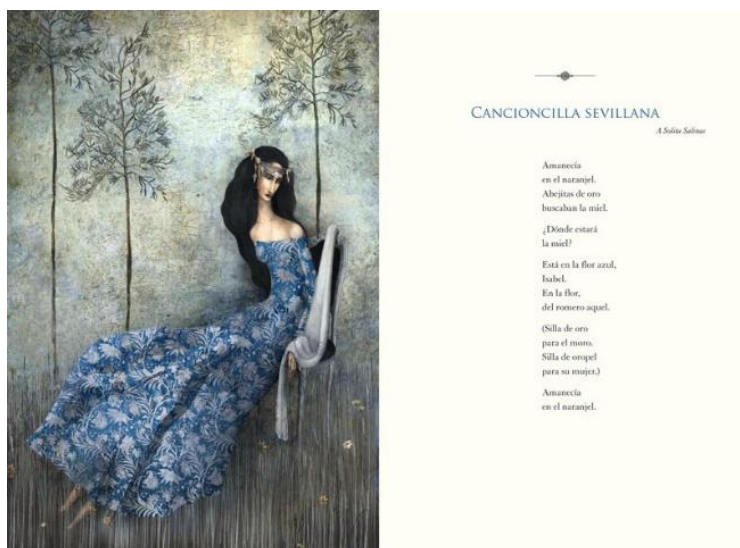


Figura 86. 12 poemas de Federico García Lorca (García Lorca y Pacheco, 2014)

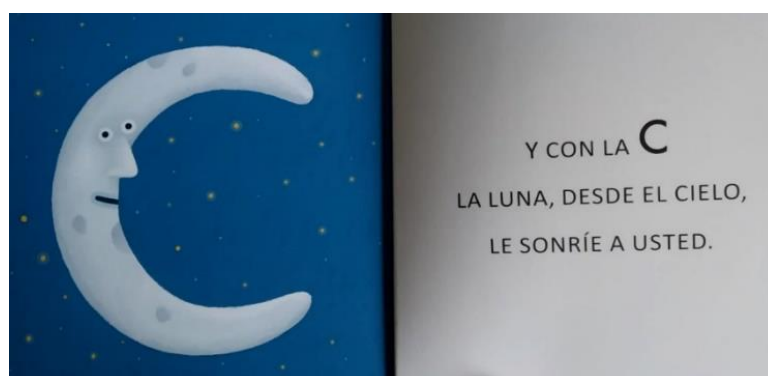


Figura 87. Juego de letras (Rubio y Villán, 2019a)

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 88 y Figura 89).

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 88. *OFF* (Salomó, 2019)



Figura 89. *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 90). En el caso de que lleven alguna palabra, esta realiza la función de acompañamiento con una relación directa con la imagen (Figura 91). 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 90. *Pequeños de casa* (Rubio y Miller, 2019)



Figura 91. *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)

2.4.1. 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 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* (McBratney y Jeram, 1995) 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 92). 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 93). 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 92. *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)



Figura 93. *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 94). 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 dónde 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 94. *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)

Avanzando en la lectura, en otra doble página de *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995) 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 95).

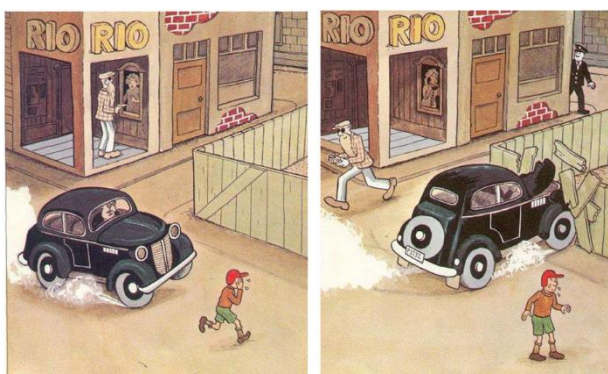


Figura 95. *Adivina cuánto te quiero* (McBratney y Jeram, 1995)

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

2.4.2. 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* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968), a *Come Away from the Water, Shirley* [*Sal del agua, Shirley*] (Bunningham, 1977) y a *Time to get out of the bath, Shirley* [*Hora de salir del baño, Shirley*] (Bunningham, 1978), 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* [*Historia de una manzana roja*] (Löf, 1974). 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* [*Lily da un paseo*] (Kitamura, 1987), 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* [*El paseo de Rosalía*] (Hutchins, 1968), 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 97 y Figura 98). 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.

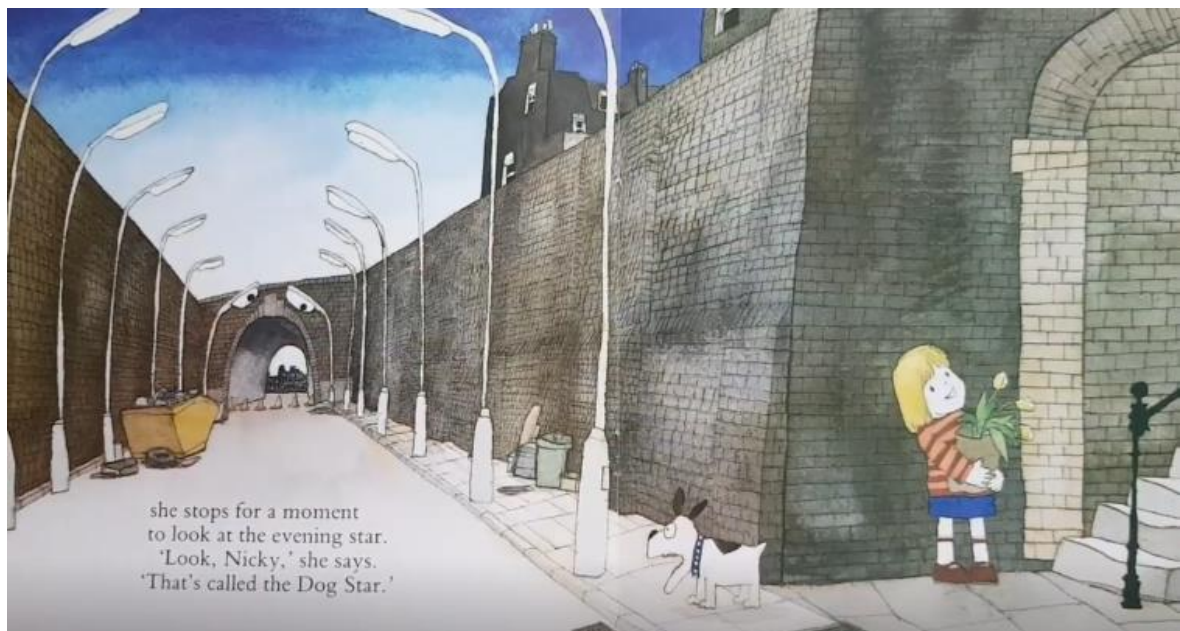


Figura 97. *Lily Takes A Walk* (Kitamura, 1987)

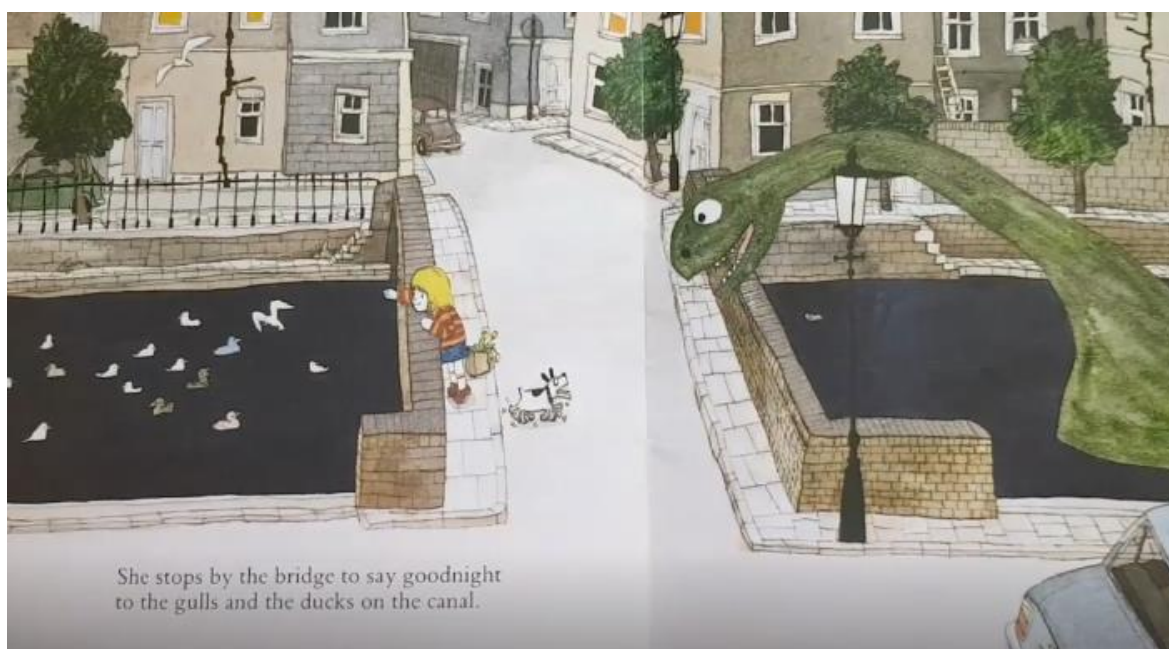
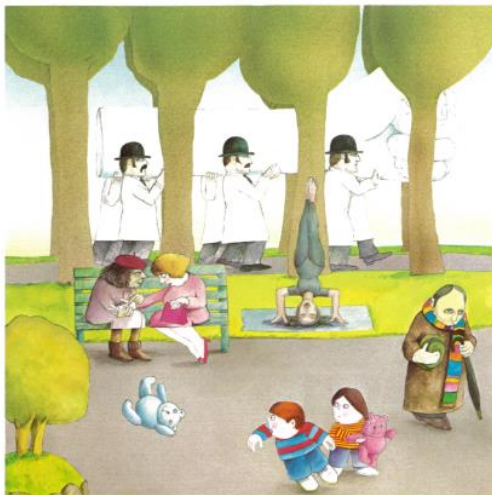


Figura 98. *Lily Takes A Walk* (Kitamura, 1987)

El álbum ilustrado *I Hate My Teddy Bear* [Odio a mi osito de peluche] (McKee, 1982) 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 99); 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 100). 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 99. *Odio a mi osito de peluche* (McKee, 2006a)

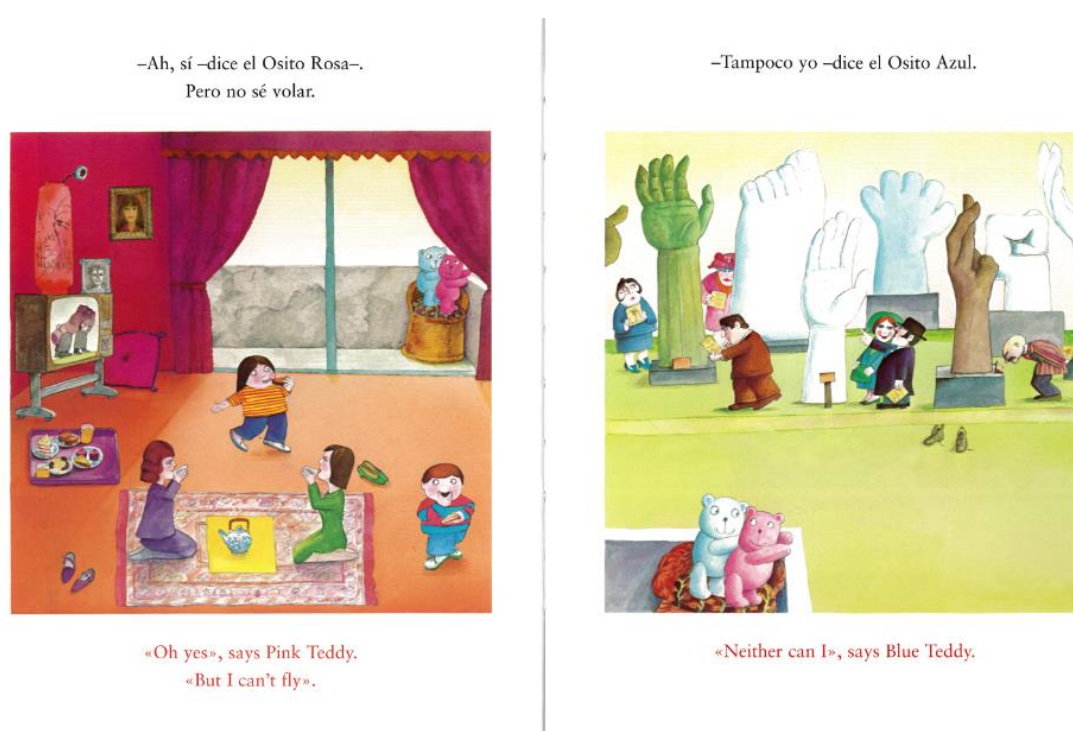


Figura 100. *Odio a mi osito de peluche* (McKee, 2006a)

Otro interesante ejemplo de álbum ilustrado de contrapunto es, para Nikolajeva y Scott (2001), *Princess Smartypants* [*La Princesa Listilla*] (Cole, 1986), 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 101). 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 sonrían (como representación de todos los príncipes).



Figura 101. *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 102).



Figura 102. *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 103). 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 103. *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* [*Lo malo de mamá*] (Cole, 1983). 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 104). 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 104. *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 105): “*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 105. *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 de las dos páginas siguientes: “*No se llevaba demasiado bien ... con los otros padres*” (Figura 106). 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.

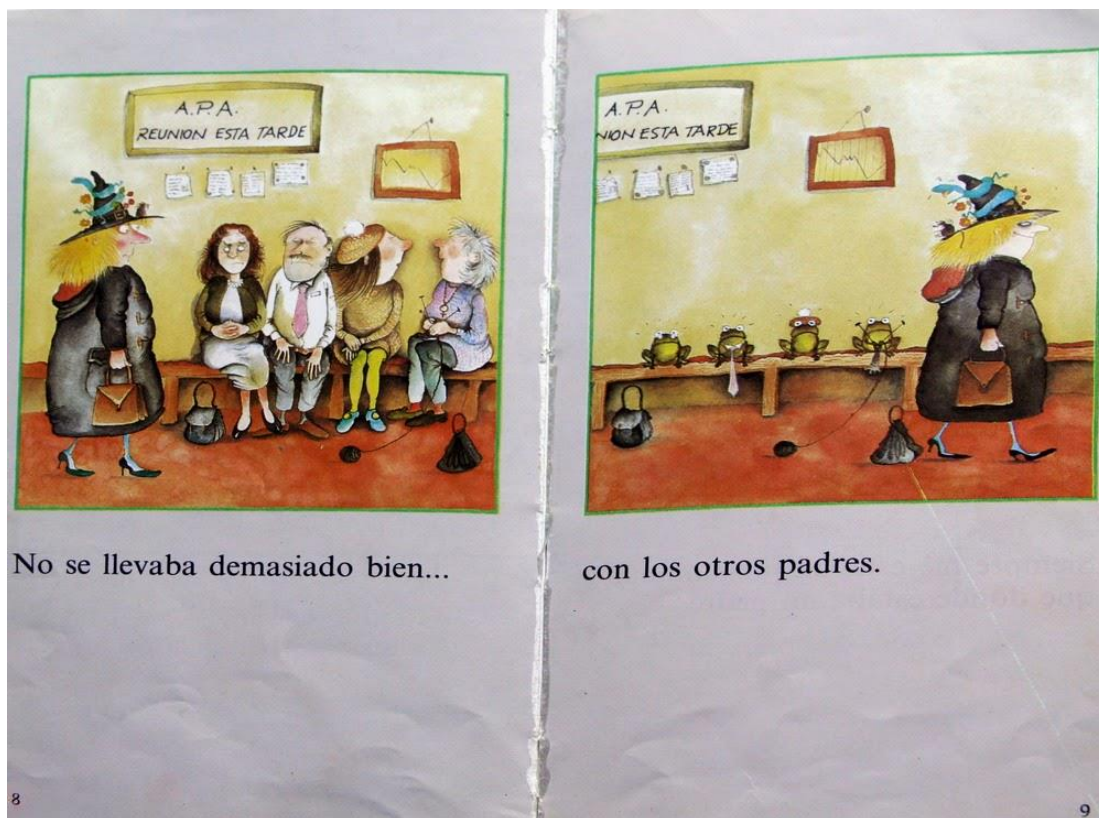


Figura 106. *Lo malo de mamá* (Cole, 1988)

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 desapruaban 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.

2.4.3. 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* [Buscando la Atlántida] (Thompson, 1993) 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 107). 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.

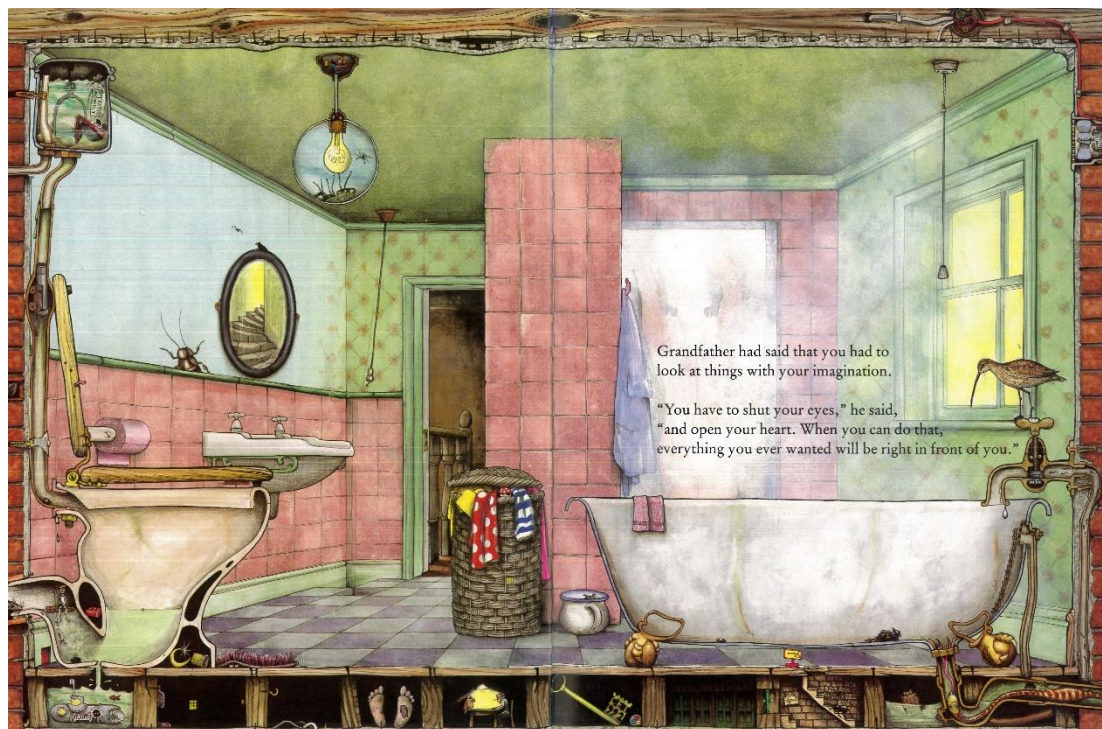


Figura 107. *Looking for Atlantis* (Thompson, 1993)

El cofre del abuelo representado a doble página (Figura 108) desafiaba 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 109).



Figura 109. *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* [Sal del agua, Shirley] (Burningham, 1977), *Time to get out of the bath, Shirley* [Hora de salir del baño, Shirley] (Burningham, 1978), *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* [Sal del agua, Shirley] (Burningham, 1977) y *Time to get out of the bath, Shirley* [Hora de salir del baño, Shirley] (Burningham, 1978) siguen los dos la misma estructura (Figura 110 y Figura 111). 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 110. *Come Away from the Water, Shirley* (Burningham, 1977)



Figura 111. *Time to get out of the bath, Shirley* (Burningham, 1978)

En los álbumes *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) 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 112). 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 113 y Figura 114). 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.

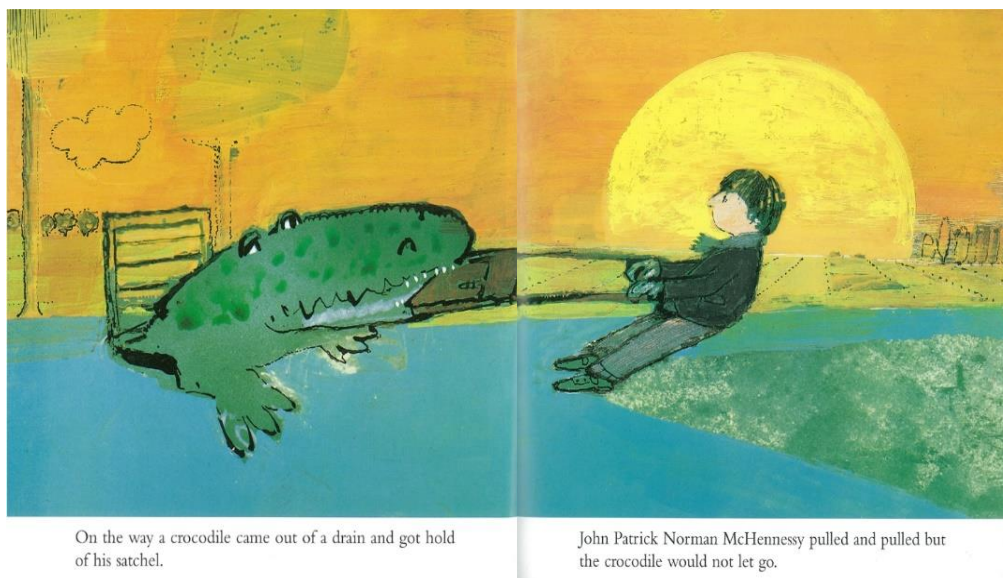


Figura 112. John Patrick Norman McHennessy, *the Boy Who Was Always Late* (Burningham, 1987)

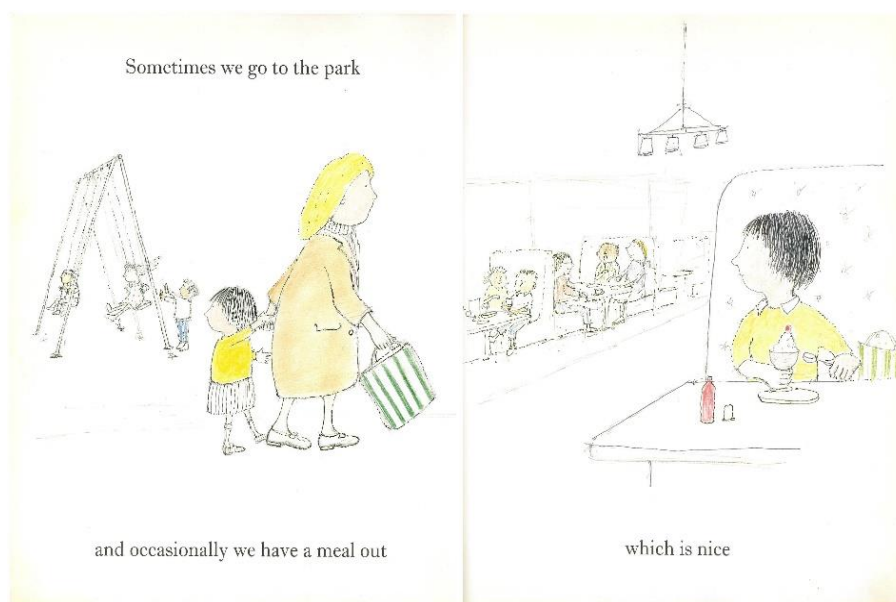


Figura 113. Aldo (Burningham, 1991)

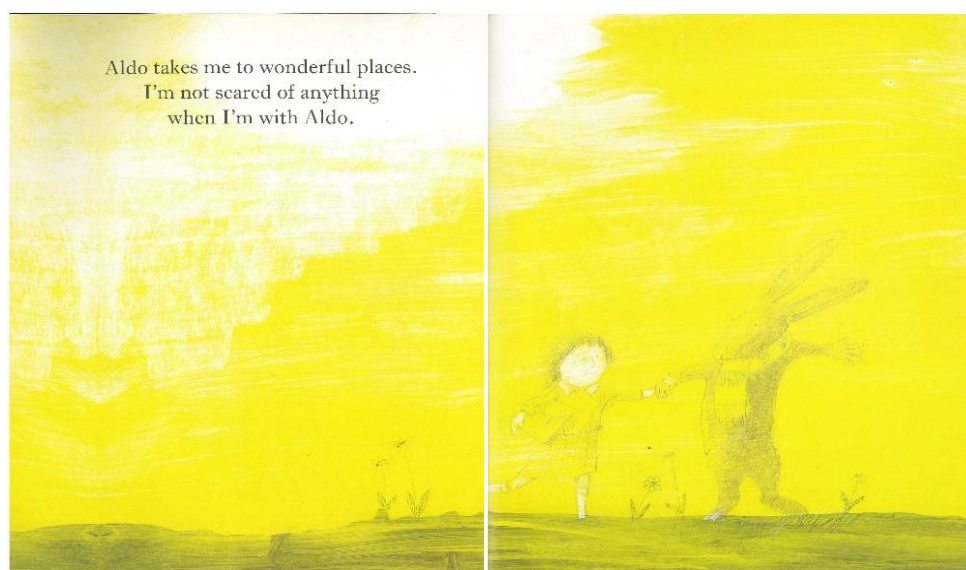


Figura 114. *Aldo* (Burningham, 1991)

La contradicción entre la fantasía infantil de los protagonistas y la realidad de los adultos se mantiene también en *Not Now, Bernard* [*Ahora no, Bernardo*] (McKee, 1980) y en *Gorilla* [*Gorila*] (Browne, 1983) 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 115). De forma similar, nos encontramos en *Gorila* 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 116). 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.

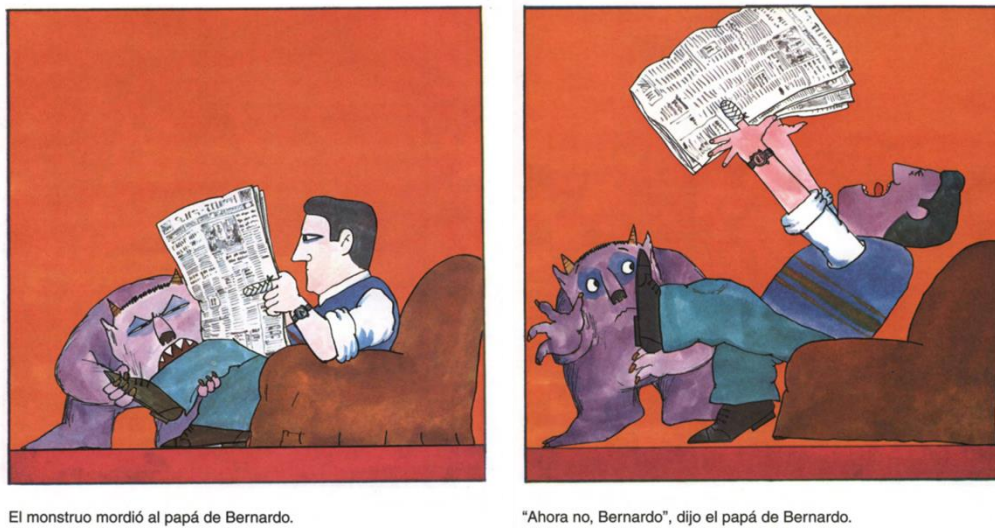


Figura 115. *Ahora no, Bernardo* (McKee, 2006b)



Abrieron la puerta de la casa y salieron.
 "Vamos pues, Ana", dijo el gorila y la tomó en sus brazos con delicadeza. Y así se fueron al zoológico columpiándose entre los árboles.



Figura 116. *Gorila* (Browne, 2011)

Como último ejemplo de contrapunto en género o modalidad es interesante el caso de *The Tunnel* [*El túnel*] (Browne, 1989) 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 117 y Figura

118). 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.

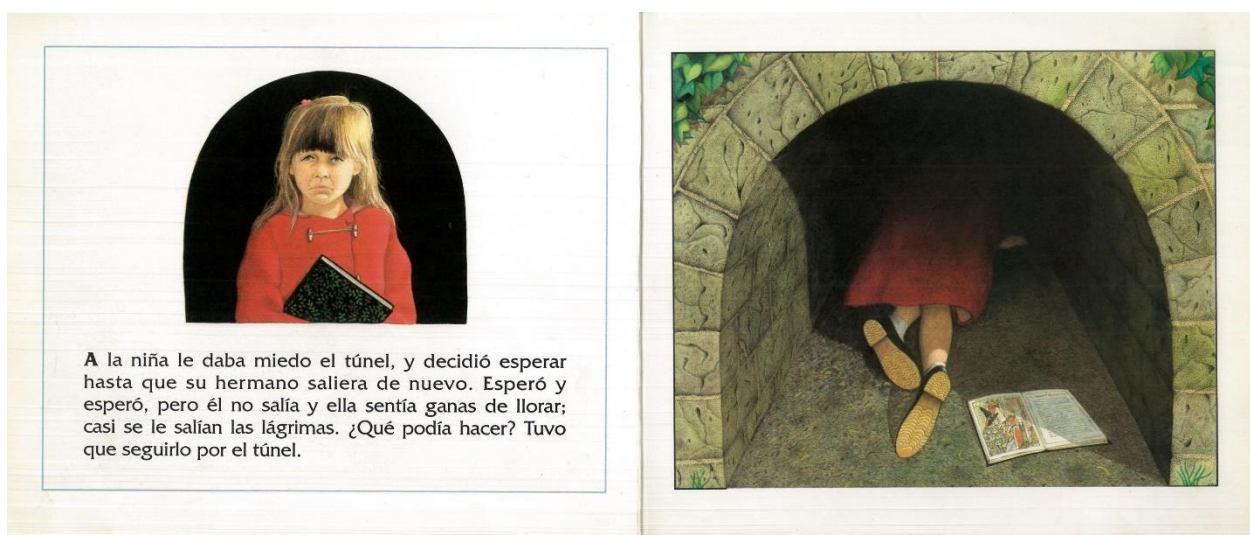


Figura 117. *El túnel* (Browne, 1995)



Figura 118. *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 *sylllepsis*, we have named such books *syllleptic*, 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* [Granpa] (Burningham, 1984) 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 119). 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).

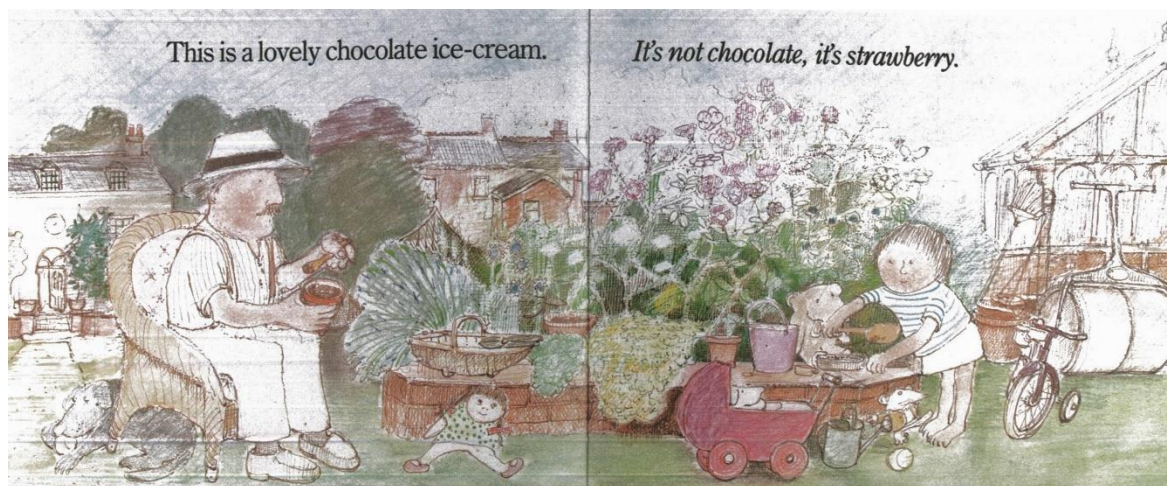


Figura 119. *Granpa* (Burningham, 1984)

Con el propósito de ejemplificar el contrapunto por yuxtaposición Nikolajeva y Scott (2001) citan en esta variante el libro *Anno's Journey [El viaje de Anno]* (Anno, 1977), 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 [El viaje de Anno] (Anno, 1977) 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 120) y *El pastor* (Figura 120) 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 120) 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 120. *El viaje de Anno* (Anno, 1982)



Figura 121. *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 122 y Figura 123) 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 122. *Bonitas* (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018)



Figura 123. *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* [*Donde viven los monstruos*] (Sendak, 1963) y *The Tunnel* [*El túnel*] (Browne, 1989). 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 124). 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 125).

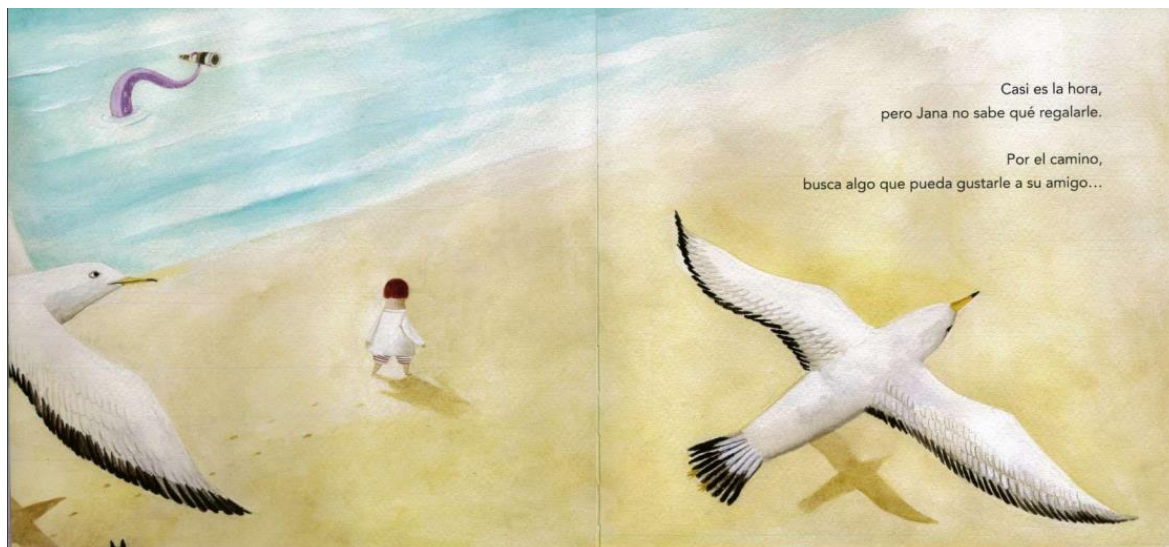


Figura 124. *Con las manos vacías* (Tortosa y Varela, 2010)



Figura 125. *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* [El hilo rojo] (Nygren, 1987) 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* [El viaje de Anno] (Anno, 1977), 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 126). 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 127).



Figura 126. *The Red Thread* (Nygren, 1987)



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

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 129. *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.

2.5. PROCESO DE RECEPCIÓN LECTORA DEL ÁLBUM ILUSTRADO

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.

2.5.1. 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, 1996: 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"> • Las experiencias culturales y sociales del lector. • El contexto cultural y social en que se escribe el texto. • El contexto de lectura (“leer para”).
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).

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)

2.5.2. 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 137) o el cambio del día a la noche (Figura 187). En otras ocasiones, el paso del tiempo se significa con el uso de relojes (Figura 130 y Figura 131), como en *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988) o en *Flotante* (Wiesner, 2007) o con referencias al ciclo lunar (Figura 132 y Figura 133), como en *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005) o en *Mazapán* (Osorio y Bordoy, 1984).



Figura 130. *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988)



Figura 131. *Flotante* (Wiesner, 2007)



Figura 132. *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2005)



Figura 133. *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 134) 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 135) y con una vista de espaldas de Yamina con su madre también con sombras muy alargadas (Figura 136), 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*”

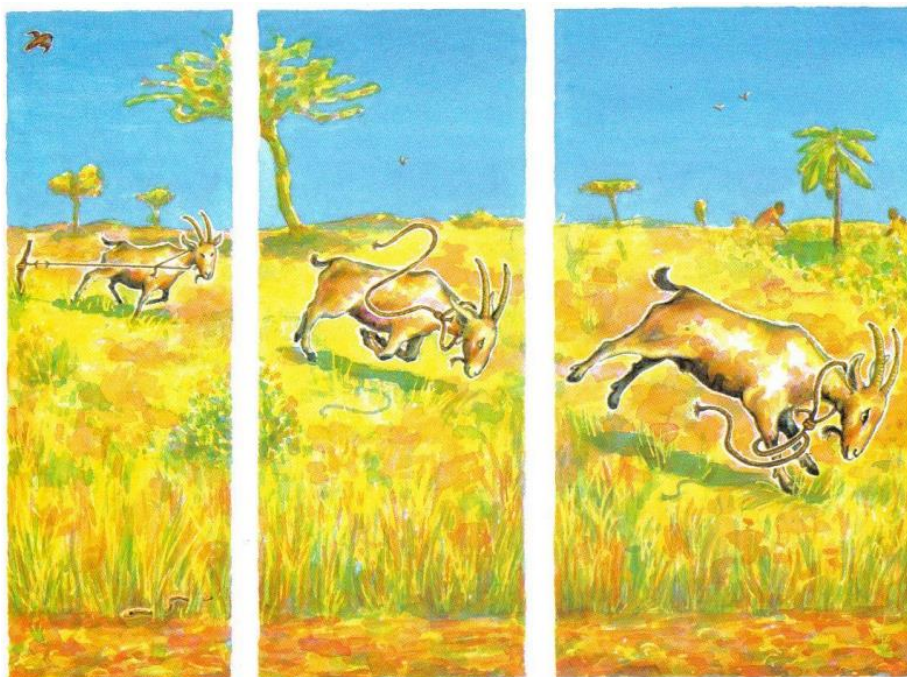


Figura 134. *La sorpresa de Nandi* (Browne, 2006)



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 135. *Yamina* (Geraghty, 2001)

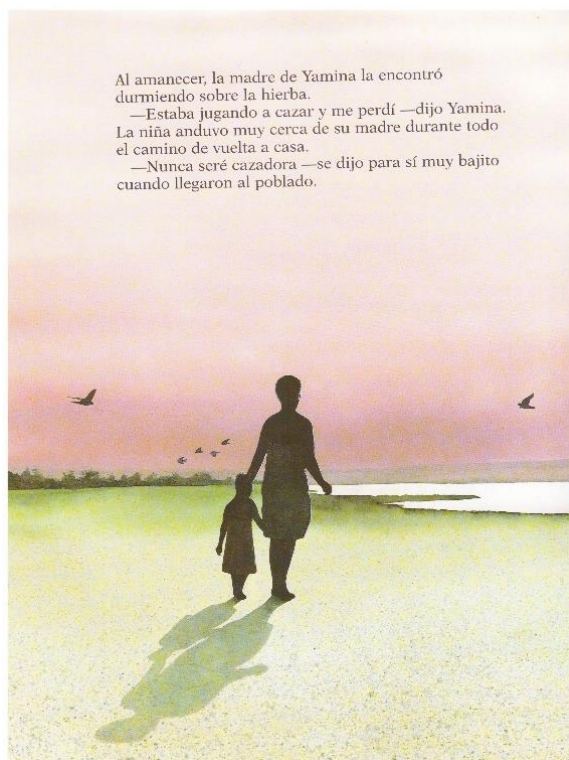


Figura 136. *Yamina* (Geraghty, 2001)

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 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) para que el lector pueda. 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 y del cine 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 137).



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 137. *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 138), una hoja va variando su forma hasta convertirse en flor al paso de las estaciones del año.

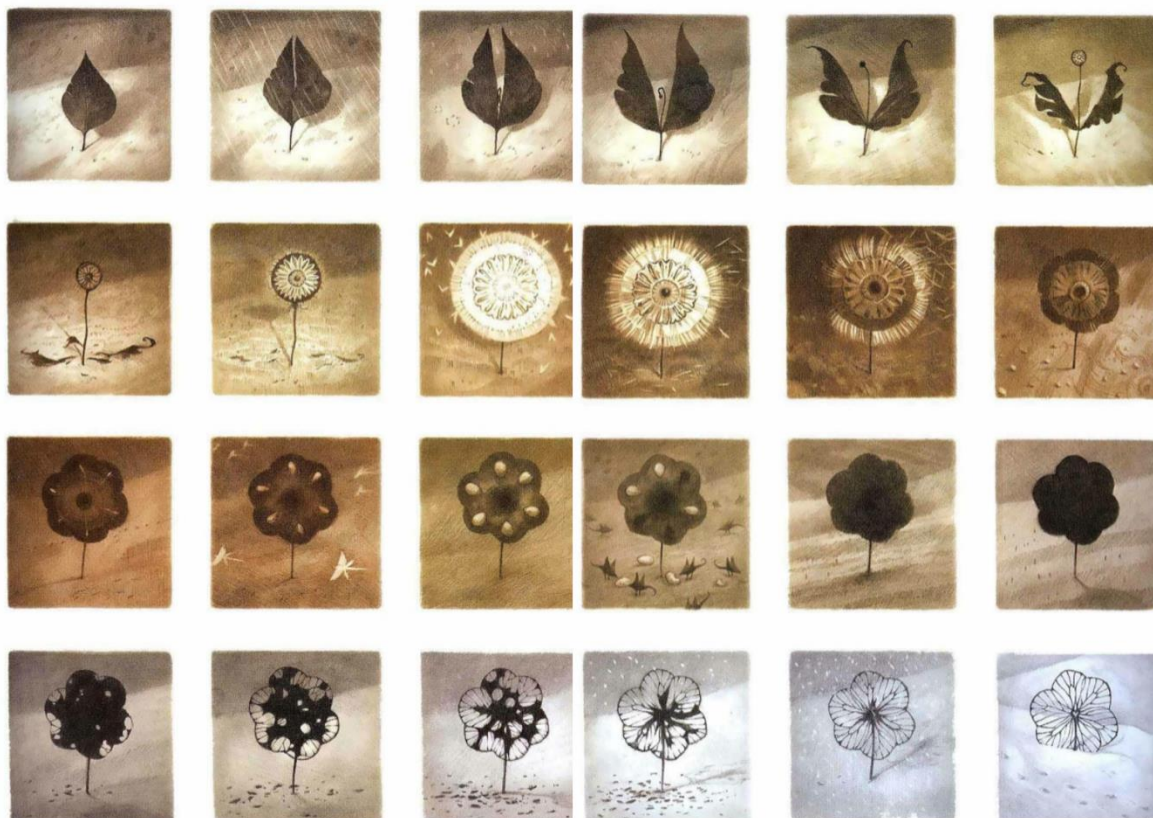


Figura 138. *Emigrantes* (Tan, 2006)

El autor de *Emigrantes* (Tan, 2006) llega a reconocer la influencia que en él tuvo la lectura de *El muñeco de nieve* (Briggs, 1988) que, sin texto y con dibujos silenciosos en viñetas, describe cómo un niño hace un muñeco de nieve que posteriormente cobra vida (Figura 139).



Figura 139. *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 140). 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 140. *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 141). 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 141. *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, 142). 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 142. *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 143). 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 143. *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 144).

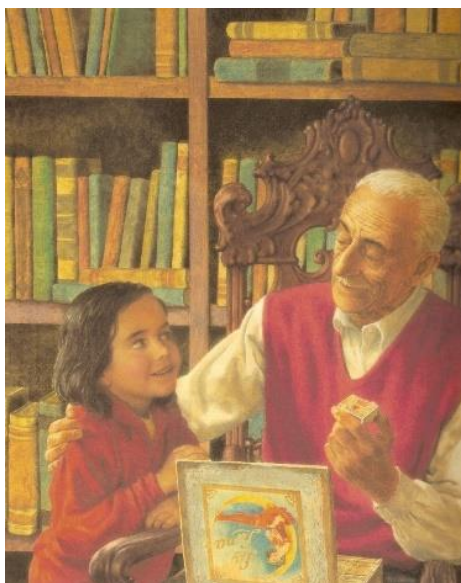


Figura 144. *El diario de las cajas de fósforos* (Fleischman e Ibatoulline, 2013)

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 145), 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.

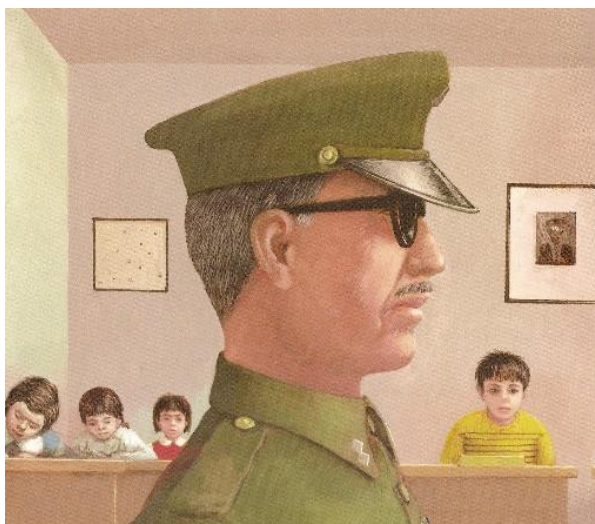


Figura 145. *La composición* (Skármeta y Ruano, 2000)

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, 1991). 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 146).

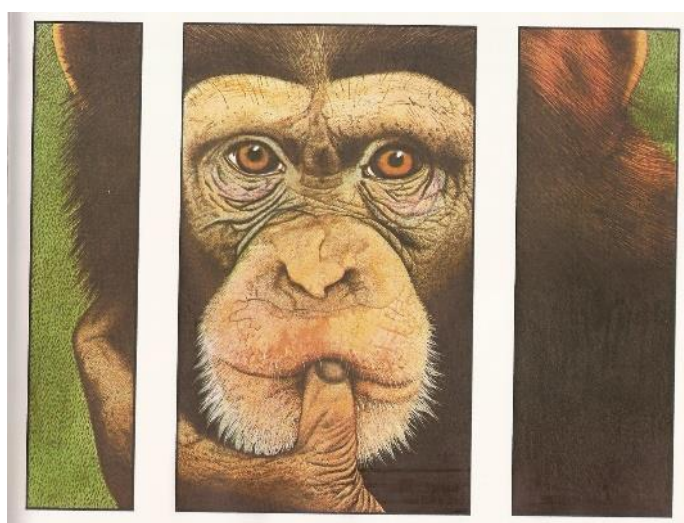


Figura 146. *Gorila* (Browne, 1991)

Para finalizar los tipos de planos, ejemplificamos el plano detalle (PD) con la imagen de un gran ojo humano en *Flotante* (Wiesner, 2007). 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 147), que es un detalle de una de las imágenes de la página, pretende aumentar su sensación de sorpresa al ver las fotografías.



Figura 147. *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* (Tan, 2006). 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 148). 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 148. *Emigrantes* (Tan, 2006)

También en *Emigrantes* (Tan, 2006), 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 149). 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.

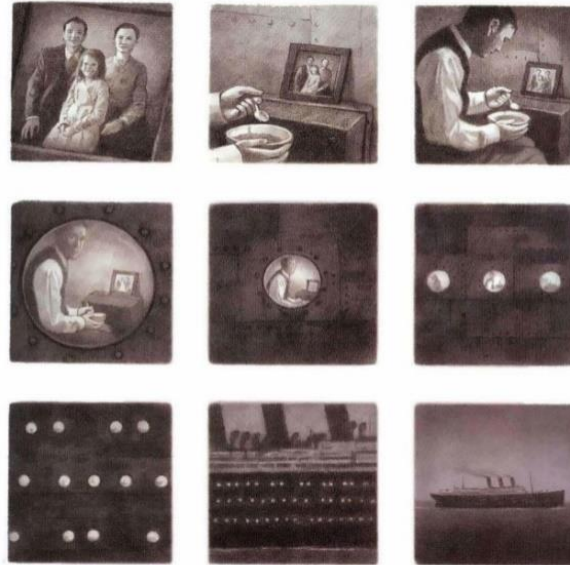


Figura 149. *Emigrantes* (Tan, 2006)

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 150) o el de una pintura prehistórica de un reloj en *Re-zoom* (Figura 151) son los inicios ambas propuestas visuales.



Figura 150. *Zoom* (Banyai, 1995)

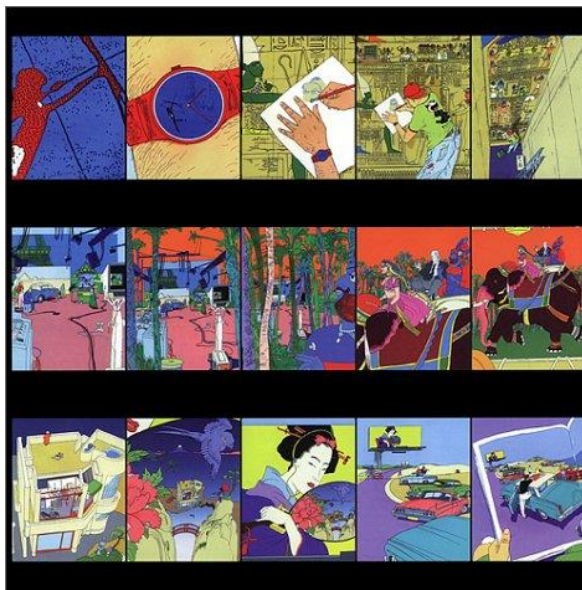


Figura 151. *Re-zoom* (Banyai, 1999)

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° desde arriba; y el plano nadir, en este caso, perpendicular a la escena con un ángulo de 90° 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 152). 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 152. *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* (Tan, 2006). 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 153). 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.

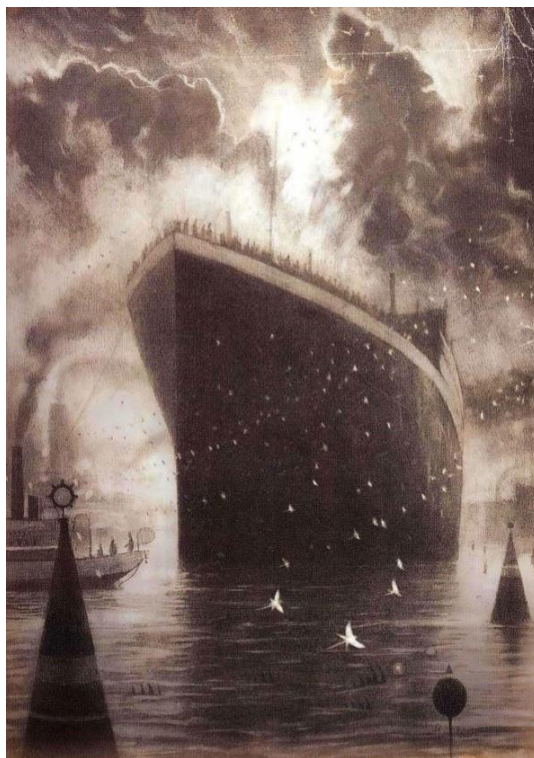


Figura 153. *Emigrantes* (Tan, 2006)

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 154). 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.

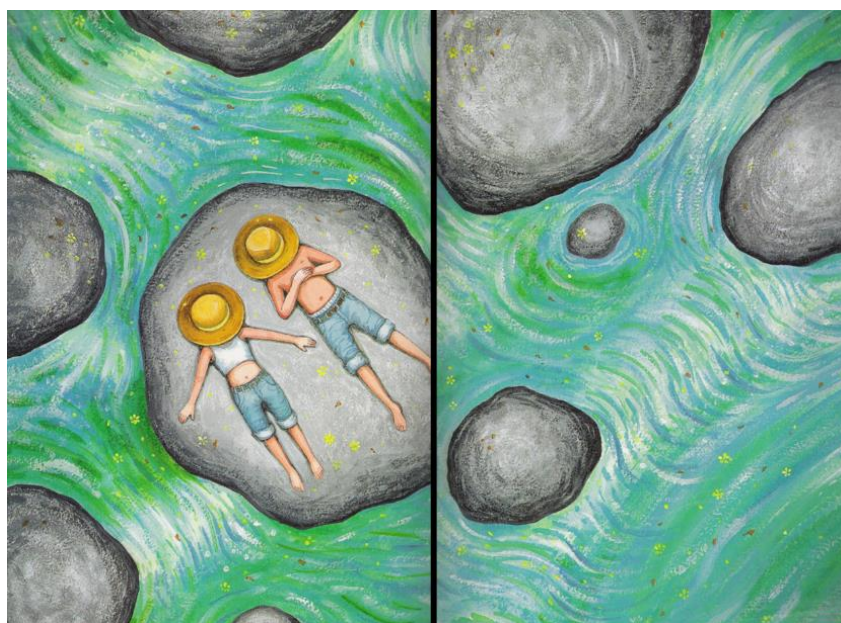


Figura 154. *La noche estrellada* (Liao, 2010)

Aunque el plano nadir no suele ser tan habitual en las ilustraciones, existen ejemplos como los de *Madlenka* (Sis, 2010). 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 155). 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 contarle 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.

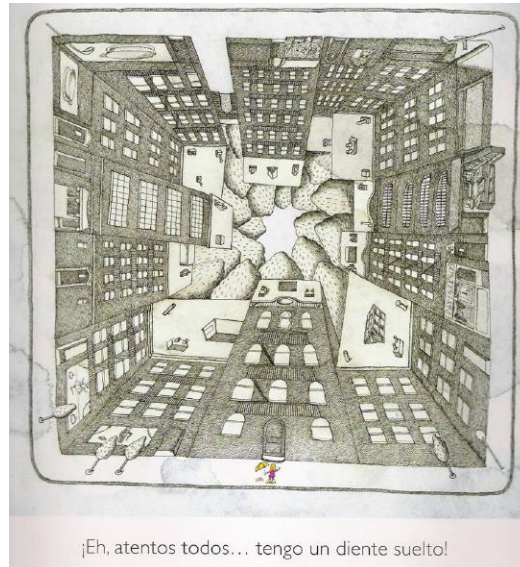


Figura 155. *Madlenka* (Sis, 2010)

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, 156). 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 se está su cuerpo en el campo visual.



Figura 156. *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 157), prácticamente la mirada del espectador coincide con la mirada del conductor del coche desde el interior del mismo.

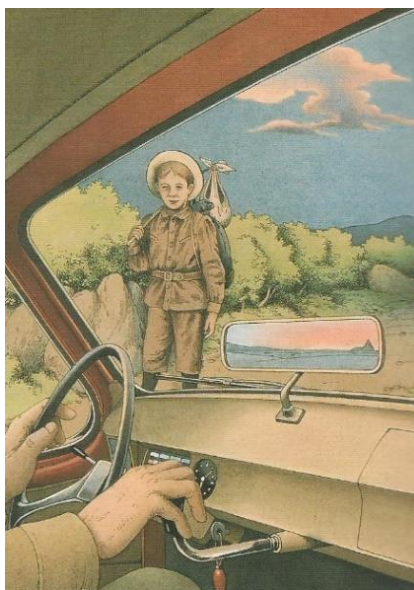


Figura 157. *El último refugio* (Innocenti y Lewis, 2003)

El ratón que vimos asustado entre enormes ratoneras en *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* (Kuhlmann, 2014) se ha convertido en un valiente aviador que sobrevuela el Atlántico (Figura 158). Sin hacer escalas llega al amanecer a la ciudad de Nueva York que contempla a vista de pájaro desde su pequeño avión monomotor.



Figura 158. *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador* (Kuhlmann, 2014)

Por último, una muestra de plano gusano (Figura 159) 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 159. *El soldadito de plomo* (Müller, 2005)

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”

2.5.3. El lector/espectador ante a 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, 1990), 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, 1990: 20). En cambio, Ventura (Farias y Ventura, 1990), 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, 1990: 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).

CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASO ÚNICO: *CUANDO EL HIELO SE DERRITE* (EVE, 2018)

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL CASO OBJETO DE INTERÉS

En el mercado editorial existe una abundante producción literaria de álbumes ilustrados que podrían ser objeto de análisis desde la perspectiva que se plantea en este trabajo. Y, como es natural, en todos ellos, como en cualquier obra narrativa, se cuenta, en palabras de Colomer (2002: 12):

[...] que a alguien (los personajes) le pasa algo (la historia) y que alguien (el narrador) lo cuenta, desde una tradición literaria, desde una experiencia determinada (e interpretada) del mundo, tal vez incorporando imágenes a su relato y con una intención artística.

Ahora bien, la elección de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) como caso objeto de interés se apoya en diversas razones. Como se detalla en las siguientes páginas, es un álbum ilustrado de autora única, en el que Rosie Eve, a pesar de su hasta ahora escasa producción literaria, ha conseguido una gran riqueza narrativa. Además, es evidente la función educativa y socializadora de su contenido, así como la función literaria con el afán de entretener. Su interesante formato, sus ilustraciones y la pareja de protagonistas, sin duda, encuentran referentes en el contexto del lector para que reflexione y comprenda el mensaje.

Por otro lado, también es interesante la relación de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) con otros textos, es decir, su transtextualidad y su conexión con la tradición literaria de las historias infantiles y juveniles en las que los personajes principales son animales humanizados y con las protagonizadas por héroes que desarrollan viajes iniciáticos y de crecimiento interior.

3.1.1. Álbum ilustrado de autora única. Rosie Eve y su producción literaria

Cuando el hielo se derrite (Eve, 2018), es un álbum ilustrado de autora única que es a la vez la autora del texto y de las ilustraciones, lo que significa que, frente a los libros escritos por una persona e ilustrados por otra (posteriormente o casi a la par), este libro es el producto de un proceso creativo particular en el que el texto y las ilustraciones se han realizado de forma más o menos simultánea, en el que se entiende que no ha habido un antes y un después, es decir, primero un texto y luego unas ilustraciones. Y, además, otro rasgo característico de este tipo de creaciones es que se genera “un todo narrativo en el que los límites entre un componente y otros son difusos, estableciéndose muchas veces relaciones de simultaneidad e interdependencia que difícilmente se encuentran en libros creados por dos personas” (Silva-Díaz y Corchete, 2002: 22).

Rosie Eve, autora e ilustradora de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), realizó los estudios de Máster en Ilustración de Libros para Niños (MA Children’s Book Illustration) en la Anglia Ruskin University, de la localidad de Cambridge. Con anterioridad, trabajó y se formó en Londres en The Mill, un estudio de publicidad, de efectos visuales y gráficos para industrias de publicidad, cine, juegos y música, lo que le permitió trabajar con directores de cine y artistas digitales dibujando guiones gráficos. Su formación y su experiencia laboral, unidas a su afición por los documentales, el cine y los cómics, configuran el universo heterogéneo de experiencias que le facilitan la creación de álbumes ilustrados con elementos del cómic, del cine y de la conciencia social.

Hasta el momento, Rosie Eve es autora dos álbumes ilustrados: el primero, *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y, el segundo, *Cuando la selva desaparece* (Eve, 2020). Ambos, están publicados por la editorial Zahorí Books que, sensibilizada con las consecuencias negativas que sobre el medio ambiente está provocando el calentamiento global, pretende realizar una tarea de concienciación social entre sus lectores para despertar en ellos el interés y el compromiso de actuar contra la emergencia climática a favor de la conservación del medio ambiente (Figura 160 y Figura 161).



Figura 160. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

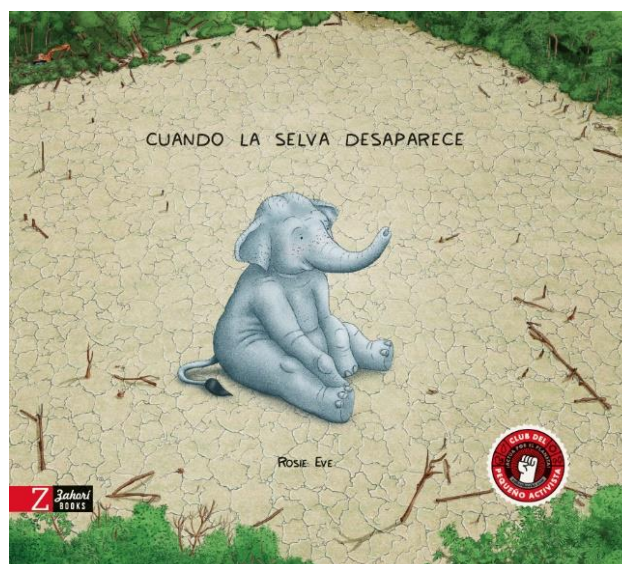


Figura 161. *Cuando la selva desaparece* (Eve, 2020)

En este sentido, las dos obras de Rosie Eve presentan rasgos comunes. Son historias protagonizadas por animales, una ambientada en el Ártico y otra en una selva tropical; la acción irresponsable de la sociedad les hace sufrir, a nivel local, el deterioro de su hábitat y, a nivel global, la alteración del planeta por el cambio climático; los animales, con sus reflexiones y actuaciones, invitan al lector a tomar conciencia por la conservación del planeta, y, por último, los dos álbumes cierran con una doble página con información sobre el Ártico, en un caso, y, en el otro, sobre los bosques tropicales.

El primer álbum ilustrado de Rosie Eve, *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), fue presentado al Festival Literario de Stratford-upon-Avon (lugar de nacimiento y defunción de William Shakespeare), que ofrece a autores e ilustradores noveles la oportunidad de publicar sus obras inéditas, y fue preseleccionado para el premio Stratford-Salariya Picture Book Prize del año 2017.

El tema central de esta obra es uno de los graves efectos del calentamiento global de la superficie de la Tierra: la fusión de los hielos en el Ártico y sus consecuencias directas. El deshielo, que afecta claramente al ecosistema polar amenazando la supervivencia de las especies animales y vegetales, provoca, en primer lugar, la reducción del territorio helado y la fragmentación de las placas de hielo en las que el oso polar caza focas para poder alimentarse; en segundo lugar, un cambio en el modelo climático del hemisferio norte con más tormentas y temporales en el Ártico y alteración de las corrientes marinas, y, por último, el alarmante aumento del nivel del mar con el consiguiente riesgo de inundación de las zonas costeras.

Estos efectos catastróficos son el marco que aprovecha Eve para construir el relato de su álbum, en el que una osa polar y su cría se separan accidentalmente al romperse la placa de hielo en la que estaba la pareja. Así, el oseño queda a la deriva en el océano sobre el hielo desprendido, a merced de la oscuridad de la noche y sorprendido por una tormenta, y se ve obligado a emprender un largo viaje, plagado de dificultades y de peligros, guiándose por el sol y por la esperanza de reencontrarse con su madre. Durante el viaje y la separación temporal, el oseño es testigo de la modificación de su entorno y de la necesidad de proteger el mundo en el que vivimos.

3.1.2. Funciones educativa y literaria en su contexto temático y editorial

Continuando con lo que concierne a la elección de este álbum ilustrado, otro elemento clave ha sido la idea de que la literatura infantil y juvenil, como advierte Colomer (1998), ha mantenido siempre una doble función. Por un lado, la función educativa como instrumento socializador, transmitiendo valores y ofreciendo modelos de conducta y de interpretación social de la realidad. Y, por otro lado, la función literaria, de entretenimiento y ocio, sin perder de vista que el texto debe adecuarse al nivel de comprensibilidad según la competencia literaria del lector al que va dirigido. De este modo, “la literatura infantil y juvenil que cumpla ambos objetivos, el educativo y el literario, puede ser sancionada por los adultos como literatura infantil y juvenil de calidad” (Colomer, 1998: 137). Por consiguiente, la opinión de los adultos como responsables de la etapa educativa de los niños y niñas, que deciden lo que resulta educativo y comprensible para estos lectores, es fundamental para que los autores de álbumes ilustrados opten por unos contenidos narrativos u otros. Así, los autores de álbumes ilustrados “deben comprometerse con dos destinatarios que pueden diferir en sus gustos y en sus normas de interpretación de texto” (Colomer, 1998: 138).

En este sentido, en los años sesenta del pasado siglo XX, con el desarrollo económico y cultural de las sociedades occidentales que se transformaron en sociedades postindustriales, la literatura infantil y juvenil experimentó la inclusión de nuevas propuestas temáticas no tratadas tradicionalmente, que se adaptaron a los lectores de las nuevas sociedades, cambiando radicalmente los valores transmitidos y reconociendo con ello las nuevas preocupaciones sociales. Ya, en la década de los ochenta, se incorporaron ampliamente contenidos temáticos que son reflejo y que se relacionan directamente con los valores y problemas que empezaron a ser considerados esenciales para la educación de la futura ciudadanía (Colomer, 1998, 2010; Martín Rogero y Viñas, 2010).

La transmisión de esta nueva imagen del mundo la expresa Colomer (2010) de la siguiente manera:

La literatura infantil y juvenil modernizó también su representación del mundo. La descripción e interpretación literaria de un marco de vida propio de las nuevas sociedades de consumo, urbanas, con grandes flujos migratorios o con familias monoparentales, se realizó a partir de los valores señalados y conllevó la aparición de una parte de las nuevas temáticas. La irrupción de estos temas configuró, en parte, una literatura realista de nuevo tipo. En ella destacan especialmente cuatro de las preocupaciones sociales surgidas durante la década de los ochenta [...]. (Colomer, 2010: 151)

Esas cuatro preocupaciones sociales son, en primer lugar, los cambios en la estructura de la amplia familia agraria tradicional a familia urbana nuclear (familias monoparentales, adopciones, nuevas familias, parejas homosexuales...); en segundo lugar, la crítica social en defensa de la libertad, de la tolerancia, del individualismo, de la ecología, del crecimiento sostenible, de las minorías, del pacifismo, o la muestra de problemas como la drogadicción, la desprotección social, la delincuencia urbana...; en tercer lugar, la multiculturalidad relacionada con los flujos migratorios; y, por último, la memoria histórica como recuerdo del pasado que se desea entregar a las jóvenes generaciones (Colomer, 1998, 2010).

Particularmente, en los años sesenta del pasado siglo XX comienza a hacerse evidente el despertar ecológico en las sociedades occidentales conscientes de la existencia de especies en peligro de extinción, del aumento de la contaminación o de la utilización salvaje de los recursos naturales. A partir de entonces, de manera progresiva, se va incorporando como contenido a la literatura de ficción, infantil y juvenil el cambio climático antropogénico (De Sarlo, 2017) publicándose en la década de 1970 las primeras novelas centradas en sus consecuencias como *The Lathe of Heaven* [*La rueda celeste*] de Ursula Leguin (1971) y *Heat* [*Calor*] de Arthur Herzog (1977). Posteriormente, en la década de 1990, cuando el calentamiento global se convirtió en un fenómeno de amplio interés social, las producciones literarias son cada vez más numerosas (Goodbody, 2021) con títulos como *Earth* [*Tierra*] de David Brin (1990), *Parable of the Sower* [*La parábola del sembrador*] de Octavia Butler (1993); *Heavy Weather* [*Mal tiempo*] de Bruce Sterlin (1994); *The Ice People* [*La gente de hielo*] de Maggie Gee (1998), *The Doomsday Report* [*El informe del fin del mundo*] de Rock Brynner (1998) y *Greenhouse Summer* [*Verano de invernadero*] de Norman Spinrad (1999).

En lo que se refiere al álbum ilustrado, es a partir del año 2000 cuando se publica un amplio corpus que pretende informar y formar al lector en todo lo concerniente a la emergencia climática y sensibilizarlo con la necesidad de construir una actitud comprometida respecto al medio natural. Y, de este modo, como recuerda Vouillamoz (2021: 148) “lo que sucede en el mundo tiene su representación literaria en el álbum ilustrado [...]”. El álbum ilustrado no es ajeno a la incorporación de los temas que preocupan a la sociedad postindustrial y en ellos la empatía va a jugar un importante papel en el desarrollo de la conciencia ambiental en la ciudadanía (De Sarlo, 2017). Las dinámicas de identificación y desarrollo de la empatía con el entorno, que los autores pretenden crear en el lector, entroncan con la idea de Rifkin (2010: 606) que pone el acento en afirmar que:

En algún punto crítico, nos daremos cuenta de que todos compartimos un planeta común, que todos somos afectados y que el sufrimiento de nuestros vecinos no es muy diferente del nuestro [...]. Solamente una acción concertada que establezca un sentimiento colectivo de afiliación con la totalidad de la biosfera nos dará una oportunidad de garantizar nuestro futuro. Para ello, será necesario desarrollar una conciencia biosférica. La civilización empática comienza a emerger.

Los problemas medioambientales configuran un amplio catálogo de álbumes ilustrados cuya finalidad es consolidar la conciencia ecológica colectiva, insistiendo en que el ser humano causante del problema también tiene la solución. Así, someten a discusión temas como la pérdida de biodiversidad, la deforestación, la extinción de especies o la contaminación de mares y océanos, por citar algunos ejemplos.

Esta realidad literaria también ha sido objeto de análisis desde el enfoque de la ecocrítica, definida por Glotfelty y Fromm (1996) como el estudio de la relación entre la literatura y el medioambiente, y que, en opinión de Echaury y Ori (2021: 12):

[...] se interesa por propuestas muy concretas que abordan las múltiples representaciones e interpretaciones de la naturaleza y de la crisis ecológica en obras literarias de géneros diversos (prosa y poesía), orientadas a públicos diferentes (adultos, jóvenes o niños) y procedentes de países y culturas distintas y, en ocasiones, distantes.

Ejemplos de este tipo de análisis, con una mirada desde la ecocrítica, son los trabajos de Cremades (2015), de Sarlo (2017), de García Única (2017), de Quiles y Sánchez García (2017) y de Vouillamoz (2021). En ellos se ofrece un repertorio de álbumes ilustrados escritos partiendo de la preocupación por la relación entre el ser humano y el medio natural. El conjunto de bibliografía básica analizada y que proporcionan es una recopilación de obras literarias seleccionadas, entre otras muchas, con criterios educativos, de manera que sirvan como material curricular en el ámbito escolar y potenciar actitudes de protección y respeto al mundo natural (Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10).

Tabla 8

Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (I)

Título, autor, año	Cubierta	Título, autor, año	Cubierta
<i>El árbol inquieto</i> (Calatayud, 1994)		<i>Mar, el niño de agua</i> (Ramos y Garcés, 2007)	
<i>¿A dónde va el agua?</i> (Ashbé, 2000)		<i>Aventuras de una gota de agua</i> (Ibarrola, 2008)	
<i>Las tres mellizas y las tres erres</i> (Capdevila y Capdevila, 2001)		<i>La ola</i> (Lee, 2008)	
<i>La playa de Pedro</i> (Grindley y Foreman, 2003)		<i>La historia del Rainbow Warrior</i> (Martínez Pérez, 2008)	
<i>El abuelo Opoto</i> (Krauel, 2003)		<i>Tina en el Everest</i> (Segarra, 2008)	

Fuente: adaptado de Cremades (2015); De Sarlo (2017); Quiles y Sánchez García (2017).

Tabla 9

Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (II)

Título, autor, año	Cubierta	Título, autor, año	Cubierta
<i>Capitán Verdemán: superhéroe del reciclaje</i> (Bethel y Colombo, 2009)		<i>Wangari y los árboles de la paz</i> (Winter, 2010)	
<i>Kofu y Pipu</i> (Lóriga y Casado, 2009)		<i>1, 2, 3... De repente en Brasil</i> (Falcón, 2011)	
<i>El jardín curioso</i> (Brown, 2010)		<i>Un día diferente para el señor Amos</i> (Stead y Stead, 2011)	
<i>La niña de los gorriones</i> (Pennypacker y Tanaka, 2010)		<i>La jardinera</i> (Stewart y Small, 2012)	
<i>¡Qué calor!</i> (Taruishi, 2010)		<i>Animales parecidos</i> (Urberuaga, 2012)	

Fuente: adaptado de Cremades (2015); Pumarejo (2020); Quiles y Sánchez García (2017); Vouillamoz (2021).

Tabla 10

Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (III)

Título, autor, año	Cubierta	Título, autor, año	Cubierta
<i>Quando desapareció el Mar</i> (Sánchez Martínez y Sansó, 2013)		<i>Rana de tres ojos</i> (Dios Ruiz, 2017)	
<i>Gotita</i> (Benito, 2014)		<i>El viaje de Papelote</i> (Sáenz Pinillos y Rodríguez Ruiz, 2017)	
<i>El árbol generoso</i> (Silverstein, 2015)		<i>La ciudad de los animales</i> (Negrescolor, 2019)	
<i>El viaje de los pingüinos</i> (Tone, 2015)		<i>Lota la cachalota</i> (Rimbau y Col·lectiu Rosa Sardina, 2019)	
<i>Salvaje</i> (Hughes, 2016)		<i>Off</i> (Salomó, 2019)	
<i>Yōkai</i> (Chica y Marsol, 2017)		<i>El bosque de los hermanos</i> (Noritake, 2021)	

Fuente: adaptado de Cremades (2015); De Sarlo (2017); Pumarejo (2020); Vouillamoz (2021).

Así pues, la perspectiva de la doble función, la educativa y la literaria, unida al contexto temático y editorial en el que se publica por primera vez *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), nos llevó a decantarnos por su elección frente a otros ejemplares. Desde la perspectiva de la architextualidad, definida por Genette (1989) como la relación de un texto en función de sus características, este álbum ilustrado, como acabamos de ver, se asocia a un amplio catálogo de álbumes ilustrados que comparten características comunes.

Cuando el hielo se derrite (Eve, 2018) es una producción relativamente reciente, publicada en 2018, coincidiendo con el segundo año de este trabajo de investigación. El contenido de este álbum ilustrado crea una historia atractiva sobre un tema actual, como es el calentamiento global y sus consecuencias, y se publica en diferentes idiomas (inglés, francés, italiano, español y catalán) con títulos impactantes, en unos, o más tranquilizadores, en otros, como *The bear and the change* (inglés); *Demain, il fera beau* (francés); *Domani farà bello* (italiano); *Cuando el hielo se derrite* (español) o *Quan el glaç es fon* (catalán). El momento de su lanzamiento editorial, entre los meses de septiembre y octubre de 2018, coincide con el inicio de las acciones de Greta Thunberg, adolescente sueca que puso en marcha el movimiento juvenil internacional, conocido como "Fridays For Future" (viernes por el futuro), con el objetivo de frenar el cambio climático y exigir un futuro sin la amenaza del calentamiento global.

La publicación de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) en ese contexto y su inclusión como posible lectura en el entorno escolar nos hace pensar en este álbum ilustrado como un material curricular muy apropiado para abordar, con alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, un problema social relevante actual (Grupo Cronos, 1997; López Facal, 2011). En este sentido, no debe olvidarse que con el trabajo en el aula de estos contenidos se consigue desarrollar en el alumnado el pensamiento social, crítico y divergente (Canal, Costa y Santisteban, 2012; Díaz y Felices de la Fuente, 2017).

Igualmente, el tratamiento en el mundo educativo de los problemas sociales relevantes desde el currículum (desde las competencias) y en el currículum (con su inclusión en el mismo) hacen de la escuela un instrumento de cambio y de mejora social que facilita que el alumnado comprenda el contexto social en el que vive y que al conocer las causas de los problemas esté en disposición de participar en los

procesos de transformación y mejora social. En este caso, la capacidad de la escuela como elemento transformador de la realidad se puede concretar en una serie de propuestas didácticas que animen al alumnado a participar como ciudadanos en la sociedad (Pumarejo, 2020).

3.1.3. Intertextualidad e hipertextualidad

Otro rasgo interesante de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) es su transtextualidad, es decir, aquello que, según Genette (1989), pone a un texto en una relación evidente o secreta con otros textos según cinco modalidades como la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la hipertextualidad y la architextualidad. En este sentido, nos centramos en este apartado en la primera y en la cuarta modalidad, es decir, en la intertextualidad y en la hipertextualidad. En lo que se refiere al resto de modalidades de relación, en primer lugar, no estamos ante un texto metatextual que comente otro texto en el terreno de la crítica literaria; en segundo lugar, la relación paratextual, que se produce entre el propio texto y sus paratextos (título, cubierta ...) será tratada más adelante, dentro del análisis de la obra, y, por último, en lo que se refiere a la architextualidad ya ha sido abordada en el apartado anterior y será ampliada en el siguiente.

Sobre la intertextualidad o presencia directa de otro texto, es decir, de otra obra literaria, en este álbum ilustrado no hay referencias a textos anteriores. Aplicando el sentido más restrictivo, formulado por Genette (1989), no se ha escrito a partir de citas, plagio o alusiones explícitas o literales a otros álbumes ilustrados. Y, a priori, tampoco parece que se haya escrito en la modalidad de hipertextualidad. En *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) no se localiza un hipotexto o texto anterior y original que se imite y que esté incluido en él actuando como fuente principal de significado; no es un texto imitador o hipertexto que se haya creado a partir de otro.

Este aspecto es muy oportuno para nuestra experimentación, ya que al no hacer referencia directa a ningún texto escrito que el lector deba conocer previamente, van a ser los aportes del lector los que determinen la capacidad para establecer el significado de la obra y su comprensión e interpretación (Mendoza, 1994). Más aún, en el proceso de recepción lectora condicionado por los conocimientos y las referencias culturales del lector (Mendoza, 2010), en este caso, tendrá más peso

específico el intertexto lector que el intertexto discursivo. Haciéndonos eco de las ideas de Mendoza (2010), como el intertexto discursivo se refiere al estricto ámbito del texto y a los vínculos con otras obras y otros referentes previos, pero en cambio, como el intertexto lector se ubica en el espacio de la competencia lectora del receptor y en su capacidad de identificar las claves del texto que lee partiendo de sus conocimientos y de su propia experiencia lectora, aunque ambos intertextos estén muy vinculados entre sí, el éxito en la construcción del significado durante la lectura será mayor por el propio intertexto lector.

Probablemente, como no se alude a ningún hipotexto ya que no se modifican personajes, situaciones, espacios, tiempos, etc. de textos anteriores, para el caso de un lector competente, no es necesario conocer previamente referentes intertextuales para construir el significado; no se hacen necesarios conocimientos literarios previos que faciliten la identificación de los personajes, los escenarios o el argumento, ni tampoco la intervención de un mediador que acompañe la lectura. El intertexto discursivo no va a marcar diferencias significativas, pero sí podrán ponerse de relieve en función del intertexto lector. Esto hace que no se produzcan situaciones de partida de desventaja entre los lectores que participen en la experimentación.

Igualmente, como en todos los álbumes ilustrados, el aquí elegido tiene configurado un relato que depende de la interacción entre el texto y la imagen (Pumarejo, 2020), razón por la que 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).

Dicho esto, no queremos cerrar este apartado sin poner de manifiesto algunas similitudes que se pueden establecer entre *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y el álbum *Nuestro planeta en peligro* (Grant, 2008). Donald Grant, (Nueva York, 1954) ilustrador estadounidense afincado en Francia, ha trabajado en campos tan diversos como la ficción, la novela policíaca y el documental, pero como autor de obras infantiles publicó, por primera vez, en francés el álbum *Menace sur notre planète* [*Nuestro planeta en peligro*] en 2006, en el que narra tres historias con el objetivo de sensibilizar a los lectores sobre la responsabilidad de las actividades humanas en la degradación de los ecosistemas y, por lo tanto, en los graves

problemas medioambientales (Figura 162). Las tres historias que se suceden, una tras otra, llevan al lector, primero, por el Ártico con *Nanook. Aventura en el Ártico*, después, por la selva amazónica con *Toco. La selva herida*, y, por último, al océano Índico con *Sathu. Un paraíso inundado*. Además, cada relato, finaliza con dos páginas documentales que ofrecen información adicional sobre la fauna, la flora, el clima, la sociedad y el entorno de la zona geográfica marco del mismo, y añade la propuesta de realizar unos sencillos ecogestos en casa.



Figura 162. *Nuestro planeta en peligro* (Grant, 2008)

Por lo tanto, son evidentes las similitudes entre *Nuestro planeta en peligro* (Grant, 2008) y los dos álbumes de Rosie Eve en estructura y tema central. Tanto *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) como *Cuando la selva desaparece* (Eve, 2020) intentan concienciar a los lectores sobre la necesidad de conservar el medio ambiente y reflexionar sobre la responsabilidad de las acciones humanas en el deterioro del mismo. Y, también, ambos finalizan con una doble página, a modo de anexo, con información sobre el entorno que sirve de marco a la historia. De la misma forma, los dos primeros relatos de *Nuestro planeta en peligro* (Grant, 2008) comparten, a grandes rasgos, temas similares a los de los dos álbumes de Rosie Eve. Esto es, si en *Nanook. Aventura en el Ártico* un oso blanco es testigo de la fragilidad de su entorno por la actividad humana, y en *Toco. La selva herida* es un

tucán quien lo padece, no olvidemos que el primer álbum ilustrado publicado por Rosie Eve lo protagoniza también un cachorro de oso polar, en el Ártico, que debe sobrevivir al deshielo; y que el segundo, en la selva tropical, una pequeña elefanta lucha contra la deforestación.

Finalmente, los relatos de *Cuando el hielo se derrite* y de *Nanook. Aventura en el Ártico*, aunque presentan diferencias, como, por ejemplo, la ausencia de personajes humanos en el primero y su presencia con influencia positiva o negativa en el segundo, o el diferente uso de la doble página, también tienen en común algunos recursos textuales y gráficos. Por ejemplo, comparten la historia de la separación del oseño y de su madre y el reencuentro final sellado con un abrazo; además, los dos cachorros se ven obligados a realizar un peligroso viaje por el océano; al mismo tiempo, los dos oseños son ayudados por otro personaje del relato; incluso, en ambos se emplea la distribución del espacio de las páginas en viñetas y la elipsis temporal entre ellas. En todo caso, no creemos que *Nanook. Aventura en el Ártico* de *Nuestro planeta en peligro* (Grant, 2008) ejerza como fuente principal de significado para *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), ni que sea necesario que el lector tenga la necesidad de conocer este relato para comprender e interpretar el álbum de Rosie Eve.

3.1.4. La conciencia ambiental enraizada en la tradición literaria: historias de animales, de osos humanizados y de osos polares

Aunque en páginas anteriores se ha detallado que la temática de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) obedece a la necesidad de incluir nuevas propuestas, no tratadas tradicionalmente en la literatura infantil y juvenil, relacionadas con las actuales preocupaciones sociales, no cabe duda de que este álbum también entronca con la tradición literaria, al menos, en tres sentidos, como son las historias protagonizadas por animales, los relatos centrados en osos humanizados y el protagonismo de los osos polares en narraciones infantiles.

Las historias de animales en la literatura infantil proceden directamente del folclore y de las fábulas en las que se ridiculizan las costumbres humanas, por lo que, desde muy temprano, los animales han tenido mucha presencia y han sido protagonistas de numerosas historias infantiles, humanizados para representar el bien y el mal o

para dar ejemplo y enseñar (Colomer, 2010; Garralón, 2005). Destacan dos ejemplos, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como *Black Beauty* [*Belleza Negra*] escrita en 1877 por Anne Sewell en defensa de los animales y narrada en primera persona por un caballo, o *El libro de la selva*, creada por de Joseph Rudyard Kipling en 1894, con Mowgli criado por el oso Baloo y la pantera Bagheera, que plantea diferentes modelos de convivencia entre los humanos y los animales.

Continuando su estela, a comienzos del siglo XX se editan obras dirigidas al público infantil protagonizadas por animales con rasgos humanos, que reproducen sociedades humanas y que considerados clásicos de la literatura infantil (Garralón, 2005; Colomer, 2010). Es el caso de Beatrix Potter, que, entendiendo el texto y la ilustración como un todo en los libros infantiles, en *El cuento de Peter Rabbit* (1902), recrea la vida de un desobediente conejo miembro de una familia de conejos antropomorfos que se comportan como personas, que caminan erguidos y que visten ropa humana, cuyas aventuras sirvieron para publicar varios volúmenes entre 1902 y 1930. Después, Hugh Lofting escribe e ilustra *La historia del doctor Dolittle* (1920), como primer ejemplo de una serie de novelas infantiles, en las que el doctor protagonista tiene la facultad de hablar con los animales. Posteriormente, un pequeño corzo es el protagonista de *Bambi: historia de una vida en el bosque* (1923), en la que Félix Salten, pone al lector en el lugar de los animales que reflexionan sobre el ser humano. Y, por su parte, Jean de Brunhoff publica *La historia de Babar, el pequeño elefante* (1931), cuyo personaje, que después de que un cazador abatiera a su madre huye a la ciudad de París donde se convierte en un elefante elegante, será el protagonista de una serie de libros ilustrados publicados entre 1932 y 1938. El trabajo de Jean de Brunhoff como autor e ilustrador de *La historia de Babar, el pequeño elefante*, ha servido para que sea reconocido como el primer libro ilustrado moderno que da lugar al nacimiento del álbum ilustrado por sus innovaciones estéticas y de composición, donde el texto y la ilustración son inseparables, por el tratamiento narrativo de las imágenes y por el cuidado de los detalles (Colomer, 2010; Colomer, 2022; Garralón, 2005; Salisbury y Styles, 2018; Van der Linden, 2015).

Otra línea de conexión entre *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y la tradición literaria es el hecho de haber elegido como protagonista a un oso, ya que son abundantísimos los ejemplos que llenan la literatura infantil y juvenil en los que este animal es el centro del relato (Belmonte, 2017; La Casa de Tomasa, 2020). La relación entre el oso y el ser humano se remonta al Paleolítico, en cuyas manifestaciones artísticas ya se encuentra representado (Lacalle, 2010) y, en el bestiario de la historia y de las leyendas tradicionales occidentales, el oso, junto con el cerdo, son, según Pastoureau (2019), dos de las estrellas.

El culto al oso pardo, como queda patente en los trabajos de Pastoureau (2008, 2019), es uno de los cultos animales más extendidos en el hemisferio norte ya desde el Paleolítico, prolongándose su mitología hasta el siglo XX a través de cuentos y leyendas en las que es el animal protagonista por excelencia. De él, se destacan dos aspectos. Por un lado, que es el rey del bosque en todo el norte de Europa, es un animal invencible, no teme a ningún animal y representa la fuerza bruta y la resistencia a la fatiga:

Por lo tanto, no es de extrañar que semejante animal haya fascinado a los hombres desde épocas muy antiguas y se haya convertido en la encarnación de la fuerza bruta, del valor inagotable y de la superioridad sobre todas las demás bestias. En la Antigüedad, para la mayoría de los pueblos del norte y de noroeste de Europa, que nunca tenían oportunidad de ver elefantes ni grandes fieras africanas o asiáticas, el oso, que sí estaba presente en todos los bosques, se convirtió de forma casi natural en el rey de la fauna salvaje y el atributo de los jefes y los guerreros. Tanto los germanos como los celtas, los eslavos, los bálticos y los lapones miraron al oso como un animal aparte, hicieron de él la estrella de su bestiario y de una forma u otra, le rindieron culto. (Pastoureau, 2008: 56)

Y, por otro lado, que tiene un claro carácter antropomorfo.

De hecho, a primera vista, ningún otro animal presenta un aspecto más netamente antropomorfo. Aunque es mucho más corpulento, el oso tiene la misma estructura que el hombre: posee la misma estatura y la misma silueta porque puede, cosa infrecuente en los cuadrúpedos, mantenerse erecto; además, camina poniendo en el suelo la totalidad del pie, hasta el talón. [...] por otra parte, que una vez privado de su pelaje, el cuerpo del oso es idéntico al del hombre, lo cual facilita los rituales en los que el hombre se disfraza. «Hacer el oso» -*ursum facere*, como dicen los prelados que a lo largo de la Edad Media denuncian esta práctica- es un ejercicio fácil, más fácil que «hacer» el ciervo, el asno o el toro, tres animales que también se ven afectados por esas prohibiciones. Para transformarse en oso, basta ponerse un vestido peludo, encoger los hombros y caminar con las piernas separadas. (Pastoureau, 2008: 83)

El oso, físicamente comparte con el ser humano su silueta cuando está erguido, la capacidad de poder desplazarse sobre dos patas, el cuerpo velludo, apoya en el suelo toda la planta de los pies y de las manos al caminar (plantígrado), puede sentarse, acostarse de lado, correr, nadar, zambullirse en el agua o trepar y, sobre todo, posee una sorprendente habilidad manual. De este modo, para los guerreros germanos el oso es la referencia y su principal animal totémico; luchar contra un oso y vencerlo es un ritual iniciático para entrar en el mundo de los guerreros adultos. El oso es la imagen de la *masle beste*, por lo tanto, de la *bestia masculina*, del hombre salvaje. Es una criatura a medio camino entre el mundo de las bestias y el mundo de los humanos y, a ello, se suma, además, la creencia de que el oso macho siente atracción y deseo por las mujeres jóvenes. En este sentido, Pastoureau (2008) recuerda que:

Para numerosos autores medievales, es la imagen misma de la ira incontrolada, de la violencia ciega y hasta del deseo brutal; por ello constituye un gran peligro para el ser humano. Y más aún para la mujer que para el hombre. Una creencia antigua, que la Edad Media heredó por diferentes vías y que transmitió a la época moderna, hace del oso macho un gran aficionado a las muchachas y mujeres jóvenes. A veces amoroso o seductor, más a menudo ladrón y violador, las rapta, se las lleva a una caverna y mantiene con ellas un monstruoso comercio carnal del que a veces nacen seres medio hombres medio osos. (Pastoureau, 2008: 93)

Estos dos aspectos, es decir, la realeza y la bestialidad, forjan la figura de héroes literarios o legendarios que se enfrentaron a un oso como Roland, Tristán o Lancelot, y, al mismo tiempo, están asociados a la seducción de mujeres, como en algunos relatos germánicos, escandinavos o celtas medievales en los que determinados reyes o jefes son “hijos de osos”, concretamente, hijos de una mujer raptada y violada por un oso que luego se convierten en guerreros terribles y en fundadores de linajes prestigiosos (Pastoureau, 2008, 2019).

Durante toda la Edad Media, según apunta Pastoureau (2008, 2019), la Iglesia intentó acabar con el culto al oso y es en el siglo XIII cuando el león, animal exótico en Europa procedente de las tradiciones orientales, destrona al oso y se apropia del título de rey de los animales. A partir de aquí, el destino del oso será diferente y, aunque va a seguir ocupando un lugar en el imaginario humano, es transformado en animal de feria o de circo, a veces humillado y desprestigiado. Sin embargo, su historia no acaba así. Al contrario, también llegaría su venganza, cuando:

[...] en el siglo XX tomó su revancha transformándose en un verdadero fetiche: el osito de peluche. Parece que entonces se cierra el círculo y el oso vuelve a ser lo que había sido 30.000, 50.000 u 80.000 años antes de nuestra época: un compañero del hombre, un pariente, un ancestro, un doble, tal vez un dios o una divinidad tutelar. (Pastoureau, 2008: 20)

Efectivamente, desde principios del siglo XX, el oso también está muy presente en el bestiario de juguetes de peluche de la infancia. En muchos casos, el oso de peluche es el primer compañero de la infancia, facilita el desarrollo táctil en la niñez y permite manifestar los primeros instintos de posesión y dominación. Sobre el oso de peluche, sus dueños toman decisiones porque tienen sobre él el poder absoluto, pero a la vez el osito de peluche es su protector, su confidente y un miembro más de la familia. Es un oso juguete y es un oso ser humano; la historia de la entrada del osito de peluche en la privacidad de los domicilios en los primeros años del siglo XX, está revestida de cierta controversia en lo que respecta a su lugar de origen. No hay un acuerdo que determine si comenzó en América o en Europa, pero sí parece claro que el invento fue casi simultáneo en ambos lados del Atlántico (Pastoureau, 2008, 2019).

El origen en Estados Unidos está estrechamente relacionado con una anécdota vinculada a la afición por la caza del presidente Theodore Roosevelt. El conocido suceso se refiere a cuando Roosevelt, en 1902, después de varias jornadas de caza sin éxito, se negó a matar a un oseño que le habían atado a un árbol para que se cobrara el trofeo y manifestó, según se cuenta, que si mataba a ese oseño jamás podría volver a mirar a sus hijos a la cara. Días después del acontecimiento, el 16 de noviembre de 1902, el dibujante y cronista político Clifford K. Berryman, publicó en el *Washington Post* (Figura 163) “una tira cómica donde se veía a un Theodore Roosevelt compadecido y gran señor, perdonándole la vida al oseño encadenado. Y además el osito era negro y Roosevelt defendía la causa de los negros” (Pastoureau, 2008: 278).

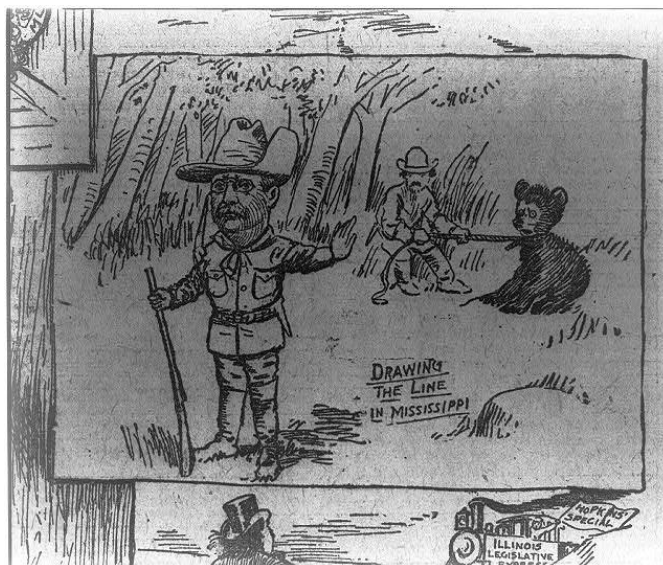


Figura 163. *Drawing the line in Mississippi* (Berryman, 1902)

Lo sucedido fue aprovechado por el matrimonio Morris y Rose Michtom, emigrantes rusos instalados en Nueva York, que rápidamente fabricaron un osito de peluche parecido al que se había negado a matar el presidente para venderlo en la tienda que tenían en Brooklyn. Además, esta genial idea se mejoró porque consiguieron el permiso de la Casa Blanca para bautizar al osito de peluche con el diminutivo de Theodore, naciendo así *Teddy Bear*.

En Europa, la irrupción del osito de peluche en los hogares es contemporánea pero asociada a otras circunstancias. Hay una versión diferente que “[...] atribuía a este nacimiento otra cuna distinta: el oso de peluche no había nacido en América, sino en Alemania, y su verdadero inventor no era Morris Michtom, sino Margarete Steiff” (Pastoureau, 2008: 279).

Se considera que el invento fue de la alemana Margarete Steiff, en 1901, cuando tuvo la idea de fabricar animales de fieltro para vender en el mercado. Al año siguiente, su sobrino estudiante de Bellas Artes le propuso que hiciera el juguete a partir de un dibujo que él había hecho inspirado en un ejemplar de oso del zoológico de Berlín. Como resultado, en 1903 presentó el oso de lana renovado en la Feria del Juguetes de Leipzig donde un mayorista norteamericano, quizás conocedor de *Teddy Bear*, encargó tres mil ejemplares. De este modo, se intensificó la producción tanto en América como en Europa manteniéndose la popularidad de este juguete hasta la actualidad.

Todas estas observaciones del oso como personaje en la tradición literaria occidental, nos llevan a relatar cómo fue la llegada de este personaje a la literatura infantil británica, pues no podemos olvidar que este es el contexto literario en el que Rosie Eve ha publicado *Cuando el hielo se derrite*. A comienzo del siglo XX, la fabricación de ositos de peluche como juguetes y el protagonismo del osito en relatos infantiles y juveniles van de la mano, con escasos años de diferencia, y como resultado, el osito ha llegado a ser uno de los personajes más tradicionales en la literatura infantil británica.

El primer oso humanizado que apareció como personaje protagonizando una historia infantil en el Reino Unido es *Rupert Bear*, que se dio a conocer en 1920 en una tira de viñetas del periódico *Daily Express* de la mano de la Mary Tourtel, esposa del subdirector del periódico y conocida artista por sus ilustraciones de animales. *Rupert*, es un oso que vive con sus progenitores en un pueblo ficticio que se identifica por su vestimenta compuesta por jersey rojo, pantalones de cuadros amarillos y bufanda amarilla (Figura 164).

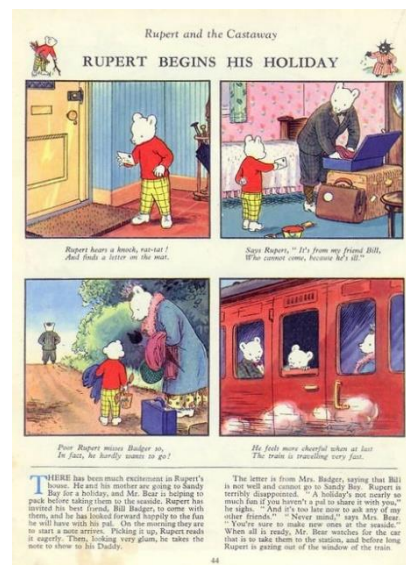
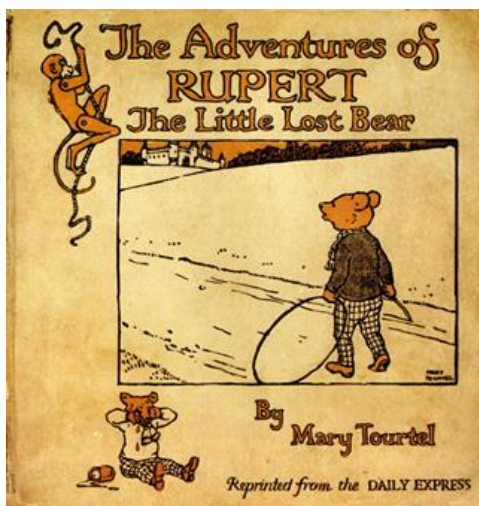


Figura 164. *The Adventures of Rupert. The Little Lost Bear* (Tourtel, 1921)

La idea para la creación de este personaje parte de la intención del *Daily Express* de competir en ventas con el *Daily Mail* y con el *Daily Mirror* que ya tenían sus propias tiras cómicas protagonizadas por animales antropomorfizados y con cualidades humanas. El *Daily Mail* contaba con la tira cómica del ratón *Teddy Tail* (Cola de peluche) desde 1915 (Figura 165), y el *Daily Mirror* venía publicando desde 1919 las aventuras de *Pip, Squeak and Wilfred*, un perro, un pingüino y un conejo, que formaban una familia de animales huérfanos (Figura 166). En 1935, se encargó de *Rupert Bear* el escritor e ilustrador Alfred Bestall y el personaje alcanzó tanta popularidad que todavía se sigue editando una publicación anualmente (Piñón, 2018).

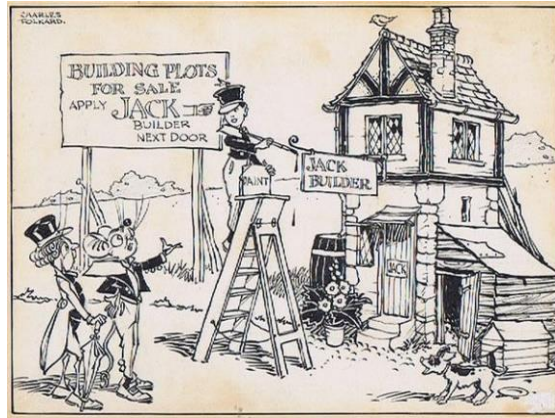
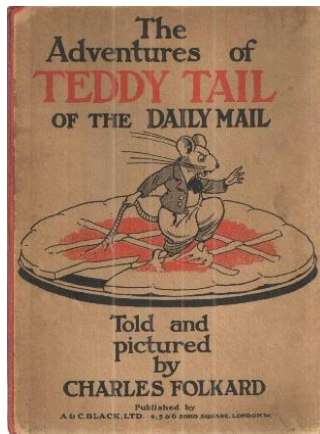


Figura 165. *The Adventures of Teddy Tail of the Daily Mail* (Folkard, 1915)

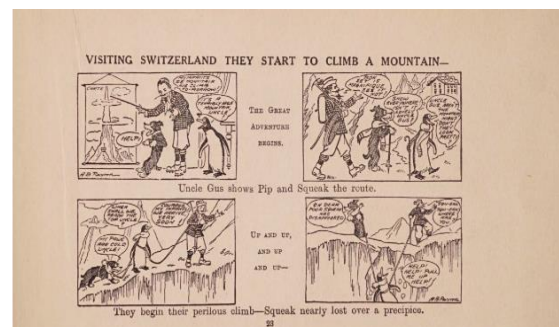
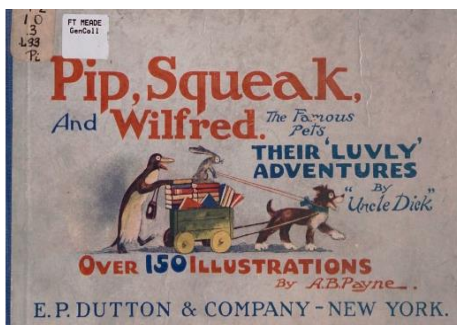


Figura 166. *Pip, Squeark and Wilfred. Their "Luvly" Adventures* (Lamb y Payne, 1921)

Otros referentes inevitables en la literatura infantil británica son los osos humanizados *Winnie the Pooh* y *Paddington*. El personaje de *Winnie the Pooh*, del autor Alan Alexander Milne y del ilustrador Ernest Howard Shepard, vio la luz en 1926 (Figura 167). Milne, inspirado en el osito de peluche de su propio hijo ideó un contexto en el que los muñecos de peluche cobran vida (Garralón, 2005, 2015; Piñón, 2018). Por su parte, *Paddington*, apareció en 1958, de la mano del escritor Michael Bond y de la ilustradora Peggy Fortnum y, en este caso, la inspiración fue un oso de peluche que Bond compró en una tienda cercana a la estación londinense de Paddington y que regaló a su esposa (Figura 168). Aunque *Winnie the Pooh* es un oso que vive en el campo y *Paddington* es un oso de ciudad, ambos tienen en común la facilidad para meterse en problemas y provocar accidentes y pequeñas catástrofes (Garralón, 2005; Piñón, 2018).



Figura 167. *Historias de Winnie de Puh* (Milne y Shepard, 2015)

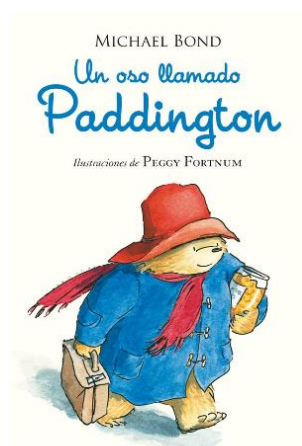


Figura 168. *Un oso llamado Paddington* (Bond y Fortnum, 2015)

Desde el comienzo del siglo XXI, algunos estudios sugieren que recientemente ha surgido en la literatura una corriente de humanización de las especies animales como herramienta útil para la conservación de las mismas, cuya intención es despertar sentimientos de afinidad entre el ser humano y los animales y posturas de empatía hacia el medio natural. Dentro de este marco, Root-Bernstein et al. (2013) sostienen que:

We argue that anthropomorphism should not be seen as a criterion that prioritizes species that more closely resemble humans in predefined ways, but as a strategic tool within conservation's toolkit that can be used to improve the way human groups engage with efforts to conserve threatened biodiversity. (Root-Bernstein et al., 2013: 1578)

Para ello, se atribuyen a los animales que protagonizan relatos en la literatura infantil características físicas, culturales y cognitivas propias del ser humano. Desde aquí, si nos detenemos brevemente a observar los rasgos humanos de las representaciones de animales que citamos en este apartado y, particularmente, las de los osos, se aprecia que el grado de antropomorfización es mayor en los personajes de *Rupert Bear*, *Winnie the Pooh* y *Paddington* que en la pareja de osos de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018). Los osos *Rupert Bear*, *Winnie the Pooh* y *Paddington*, tienen nombre propio, muestran características físicas humanas como caminar erguidos y mirada frontal, también se les ha atribuido rasgos culturales humanos como vestir ropa, vivir en una casa, participar en una fiesta o acudir al supermercado, y, por supuesto, particularidades cognitivas y emocionales. En cambio, los osos polares de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), son personajes anónimos, humanizados desde el punto de vista cognitivo y emocional, pero sin recurrir a los atributos físicos y culturales de los clásicos. A pesar de mantenerse en su entorno natural y conservan sus rasgos físicos animales, la conexión con el lector se consigue a través de los procesos cognitivos y emocionales. La capacidad de hablar, de dialogar, de comunicación y de pensar que tienen la osa madre y el oseño, y el reflejo y la transmisión de sus emociones como la tristeza, el miedo, la soledad, la felicidad, entre otras, le resultan tan familiares a los lectores que, al haber conexión entre la especie humana y los osos polares, será suficiente para generar compromiso de conservación del medio ambiente sin necesidad de antropomorfizar más a estos personajes.

Para terminar, *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) no es el único álbum ilustrado que crea el personaje de un oso polar para construir un relato con el objetivo de desarrollar la conciencia ambiental y alertar de las negativas consecuencias del cambio climático y del calentamiento global. El protagonismo de los osos polares llena numerosas páginas en narraciones infantiles y juveniles de álbumes ilustrados, de cuentos ilustrados, de cómics y de libros informativos, algunos de los cuales, por su cercanía temática con *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), se relacionan en la Tabla 11.

Tabla 11
Álbumes ilustrados, cómics y libros informativos protagonizados por osos polares

Título, autor, año	Cubierta	Título, autor, año	Cubierta
<i>The polar bear son. An inuit tale</i> (Dabcovich, 1997)		<i>Nanuk, Bobuk, Tontuk y una foca blanca</i> (Urberuaga, 2013)	
<i>El pequeño oso polar</i> (Lincoln, 2004)		<i>Cuentos cortos de animales en peligro</i> (Sierra i Fabra y Rovira, 2016)	
<i>Oso polar, ¿sabes por qué se deshíela tu mundo?</i> (Wells, 2009)		<i>Abrazo de oso</i> (Isern y Zacarías, 2017)	
<i>El oso blanco</i> (Morris, 2010)		<i>Wáluk. La gran travesía</i> (Miralles y Ruiz, 2017)	
<i>Wáluk</i> (Miralles y Ruiz, 2011)		<i>Laura y el oso polar</i> (Muñoz Puelles y Villamuza, 2018)	
<i>The orphan and the polar bear</i> (Qaunaq y Widemann, 2011)		<i>Wáluk. La ruta del can mayor</i> (Miralles y Ruiz, 2019)	

Fuente: elaboración propia.

3.1.5. *El viaje heroico de un osito polar*

La estructura narrativa de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y la construcción de su personaje principal acercan este álbum ilustrado a la literatura vinculada a la figura del héroe y a los viajes iniciáticos. A partir del análisis estructural de la morfología de un centenar de cuentos maravillosos o de hadas que en 1928 publicó por primera vez el folklorista ruso Propp (1971) afirmó que, en muchos casos, la fábula está relacionada con los rituales de iniciación de las sociedades primitivas que marcaban el paso de la infancia a la esfera adulta, y concluyó que las funciones de los personajes son constantes. De acuerdo con estas ideas y partiendo de la definición de función, como “la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga” (Propp, 1971: 32), destaca cuatro observaciones:

1. Los elementos constantes, permanentes del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual fuere la manera en que se realizan esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
2. El número de funciones que comprende el cuento maravilloso es limitado. [...].
3. La sucesión de funciones es siempre idéntica. [...].
4. Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que respecta su estructura. (Propp, 1971: 32-34)

Las funciones de los personajes son recurrentes en la estructura narrativa de todos los cuentos populares, de modo que la acción de todos se desarrolla en los límites de las mismas ya que, además, hay una necesidad lógica que hace que se sucedan una tras otra. Igualmente, aunque no todas se perciban en todos los cuentos, el orden de las funciones es prácticamente el mismo. En palabras de Propp (1971, 37-38):

Nuestra lista de funciones representa la base morfológica de los cuentos maravillosos en general.

Los cuentos suelen comenzar por la exposición de una situación inicial. Se enumeran los miembros de la familia, y al futuro héroe (por ejemplo, un soldado) se le presenta simplemente por la mención de su nombre o la descripción de su estado. Aunque esta situación no sea una función, no por ello deja de representar un elemento morfológico importante.

Estas funciones o situaciones narrativas, en un total de treinta y una, tienen que ver con el viaje que emprende el protagonista-héroe. Propp (1971) las enumera y describe en el mismo orden cronológico en el que aparecen en los cuentos maravillosos. “El comienzo aparece seguido de las siguientes funciones” (Propp, 1971: 38):

- I. Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
- II. Prohibición. Recae sobre el protagonista una prohibición.
- III. Transgresión. Se transgrede la prohibición.
- IV. Interrogatorio. El agresor (antagonista) intenta obtener noticias.
- V. Información. El agresor recibe informaciones sobre su víctima.
- VI. Engaño. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
- VII. Complicidad. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar.
- VIII. Fechoría. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
- IX. Mediación. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
- X. Aceptación. El héroe-buscador acepta o decide actuar.
- XI. Partida. El héroe se va de su casa.
- XII. Prueba. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc. que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
- XIII. Reacción del héroe. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
- XIV. Recepción del objeto mágico. El objeto mágico pasa a disposición del héroe.
- XV. Desplazamiento. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
- XVI. Combate. El héroe y su agresor se enfrentan en combate.
- XVII. Marca. El héroe recibe una marca (queda marcado).
- XVIII. Victoria. El agresor es vencido.

- XIX. Enmienda. La fechoría inicial es reparada.
- XX. Regreso. El héroe vuelve a casa.
- XXI. Persecución. El héroe es perseguido.
- XXII. Socorro. El héroe es auxiliado.
- XXIII. Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido.
- XXIV. Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden.
- XXV. Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión.
- XXVI. Tarea cumplida. El héroe lleva a cabo la difícil misión.
- XXVII. Reconocimiento. El héroe es reconocido.
- XXVIII. Desenmascaramiento. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda en evidencia.
- XXIX. Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia.
- XXX. Castigo. El falso héroe o el agresor (antagonista) es castigado.
- XXXI. Boda. El héroe se casa y asciende al trono.

El trabajo de Propp ha sido el punto de partida de otros estudios posteriores sobre la estructura narrativa de los cuentos tradicionales, de tal modo que, en 1949, Campbell (1959: 28) propone un esquema de tres grandes momentos en la aventura del héroe:

La primera gran etapa, que es la de la “separación” o partida, será mostrada en la primera parte, capítulo primero, en cinco subdivisiones [...]. La etapa de las “Pruebas y victorias de la iniciación” aparecerá en el capítulo segundo en seis subdivisiones [...].

El regreso y la reintegración a la sociedad, que es indispensable para la circulación continua de la energía espiritual dentro del mundo, y que, desde el punto de vista de la comunidad, es la justificación del largo retiro del héroe, es usualmente lo que ante él se presenta como el requisito más difícil. [...]. El tercero de los siguientes capítulos concluirá el estudio de estas posibilidades bajo seis subdivisiones.

Las subdivisiones internas a las que se refiere Campbell (1959) en los tres momentos de la partida, la iniciación y el regreso, son las siguientes:

1. La partida:

- a. "La llamada de la aventura"
- b. "La negativa a la llamada"
- c. "La ayuda sobrenatural"
- d. "El cruce del primer umbral"
- e. "El vientre de la ballena"

2. La iniciación

- a. "El camino de las pruebas"
- b. "El encuentro con la diosa"
- c. "La mujer como tentación"
- d. "La reconciliación con el padre"
- e. "Apoteosis"
- f. "La última gracia"

3. El regreso

- a. "La negativa al regreso"
- b. "La huida mágica"
- c. "El rescate del mundo exterior"
- d. "El cruce del umbral del regreso"
- e. "La posesión de los dos mundos"
- f. "Libertad para vivir"

En toda la mitología mundial, el héroe comienza su aventura desde su contexto cotidiano. Para Campbell (1959: 25), “desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales”, emprende un viaje plagado de peligros y dificultades, debe superar una serie de pruebas y regresa con la fuerza y la sabiduría que le permiten otorgar dones a los miembros de su comunidad. Tanto Propp como Campbell comparten la idea de identificar la aventura del héroe con la “fórmula representada en los ritos de iniciación: *separación- iniciación – retorno*, que podrían recibir el nombre de unidad del monomito” (Campbell, 1959: 25). Así lo hicieron muchos héroes mitológicos como Prometeo que ascendió a los cielos para robar el fuego a los dioses y entregárselo a la humanidad; como Jasón que navegó a través de las rocas que entrechocaban aplastando las naves que pasaban entre ellas, engañó al dragón que no dormía y regresó con el Vello de Oro; o como Eneas que cruzó el río de los muertos, habló con la sombra de su padre y regresó al mundo a través de una puerta de marfil.

Años después, en 1957, se destaca que el modelo de héroe mitológico ha sufrido una evolución, como detalla Frye (1977), en la que el héroe ha ido perdiendo parte de su condición divina y en la literatura del siglo XIX ya puede ser una persona común. La clasificación de Frye (1977) distingue cinco tipos de héroe según cómo haya sido observado por la sociedad que lo haya creado:

Las ficciones, por lo tanto, pueden clasificarse, no moralmente, sino de acuerdo con el poder de acción del héroe, que puede ser mayor que el nuestro, menor o el mismo. Así:

1. Si es superior en *clase*, tanto a los demás hombres como a medio ambiente de estos hombres, el héroe es un ser divino y la historia que le incumbe será un *mito* en el sentido habitual de relato acerca de un dios. [...].
2. Si es superior en *grado* a los demás hombres y al propio medio ambiente, el héroe es el héroe típico del *romance*, cuyas acciones son maravillosas, pero él mismo se identifica como ser humano. [...].
3. Si es superior en grado a los demás hombres, pero no al propio medio ambiente natural, el héroe es un jefe. [...]. Este es el héroe del modo *mimético elevado*, [...].
4. Si no es superior ni a los demás hombres ni al propio medio ambiente, el héroe es uno de nosotros [...]. Esto nos proporciona al héroe del *modo mimético bajo*, de la mayor parte de la comedia y de la ficción realista.
5. Si es inferior en poder o inteligencia a nosotros mismos, de modo que nos parece estar contemplando una escena de servidumbre, frustración o absurdo, el héroe pertenece al modo *irónico*.

Revisando esta tabla podemos ver que la ficción europea, durante los últimos quince siglos, ha ido desplazando paulatinamente hacia abajo su centro de gravedad en la lista. [...].

Durante los últimos cien años, la mayor parte de la ficción seria ha tendido cada vez más a ser irónica en su modo. (Frye, 1977: 53-55)

Sobre esta base, Meyer (2008) profundiza en la tipología de los héroes y anota varias ideas en la misma línea que Frye (1977). Así, el héroe mítico se ajusta al modelo de Campbell (1959), tiene naturaleza divina o semidivina, como es el caso de Jesucristo. El héroe romántico, con grandes características humanas, se debate en la tragedia y el sufrimiento, como Odiseo, Arturo o Lanzarote. El héroe mimético superior, ejerce el liderazgo, depende de sí mismo y no cuenta con la intervención divina como le ocurre a Jasón. El héroe mimético menor, con el ejemplo de Leopold Bloom del *Ulises* de Joyce, es el ser humano común, cercano a la vida ordinaria de los lectores, que intenta mantener unida a su sociedad con sus reflexiones y por albergar la idea de que todavía hay una esperanza para alcanzar la felicidad universal. Y, el héroe irónico, como Huckleberry Finn de Twain o Ismael de *Moby Dick*, es un personaje con valores cuestionables que sobrevive a su destino.

En el afán de ir más allá de las fronteras de la argumentación de la obra de Frye (1977), Meyer (2008: 47-48) hace la siguiente reflexión:

[...] el héroe no hace sino reflejar las posibilidades que subyacen en la imaginación humana. [...].

La literatura es una de las más concretas expresiones de la imaginación. Tiene una deuda con lo que somos en tanto que seres humanos y se ha apoderado, claramente, de los mitos que han llegado hasta nosotros a lo largo de miles de años. [...]. La literatura occidental, y especialmente en el caso de sus grandes obras maestras, nos proporciona un amplio catálogo de definiciones del héroe, definiciones con las que vivimos y por las que sobrevivimos a diario y tanto consciente como inconscientemente. El individuo común, el héroe trágico, el héroe infausto, héroe infernal, el santo, el semidiós y la deidad, todos y cada uno de los arquetipos que se discuten en el presente libro se presentan ante nosotros con una imagen que muestra quiénes y qué son en el paisaje interior de nuestra imaginación.

En un mundo que se está convirtiendo en un lugar crecientemente individualista, personal, privado y menos consciente de lo ritual, el único reducto donde preservar la mitología parece encontrarse en el libro y en su descendencia: la televisión, la radio y el cine. La literatura ha sabido mantener y conservar el frescor de la expresión de los deseos humanos y de sus estructuras imaginativas. Nos ha dotado de un amplio espectro de tipos de héroes, registrando sus comportamientos y mostrándonos la forma y manera en que el espíritu heroico se reaviva, se renueva y se reforma continuamente.

Físicamente, el héroe no permanece quieto, emprende un viaje que le permite crecer espiritualmente, cargarse de sabiduría y entrar en la esfera de los adultos. Asimismo, el viaje heroico responde a unas etapas (Campbell, 1959), a un esquema que se inicia con la partida o separación de su grupo social, continúa con el enfrentamiento a una serie de pruebas que está obligado a superar, después debe cruzar un umbral que le introduce en un mundo desconocido y finaliza con su

regreso a la sociedad de la que se separó. En muchas ocasiones, el héroe pasa el umbral para entrar al mundo adulto a través de un laberinto, de un sueño, de un túnel, de un espejo, de un bosque, de una cueva o de un armario. El paso a otra realidad y el regreso a su grupo social, después del viaje exterior e interior del héroe, finaliza con el triunfo del bien sobre el mal y con un momento en el que el héroe comparte su aprendizaje con sus semejantes (Díaz, 2009).

En efecto, la estructura narrativa de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) y el personaje del osezo polar nos ayudan a ver en este álbum un viaje heroico de su protagonista. Muy a su pesar, el anónimo cachorro de oso polar, que está siendo educado por su madre, emprende su viaje a causa de un accidente al comienzo del relato y automáticamente queda separado de su madre. En los primeros momentos, ve su impotencia, la soledad, la oscuridad de la noche y sus miedos le impiden ser consciente de su destino y, a medida que pasa el tiempo, va aceptando su nueva realidad y la aventura. Por fin, como no puede eludir su destino, se decide y se lanza al mar para ir en busca de su madre; toma las riendas de su aventura, de su viaje, de su sino. Comienza así la segunda etapa, en la que deberá hacer frente a obstáculos y pruebas en las que puede llegar a perder la vida. Para vencer en estas pruebas el osezo está dotado, como es natural en el caso de un héroe, con un arma especial, concretamente el recuerdo de las enseñanzas de su madre. Le da fuerza y valor recordar que su mamá le decía que el sol volverá a salir, que el sol siempre vuelve y que siempre vaya hacia el sol. Con este poder nada y nada en el océano entre bloques flotantes de hielo hasta que desfallece y cae al fondo; pero, de manera fortuita, como si se tratara de una ayuda “divina y sobrenatural”, cuando está a punto de ahogarse es ayudado por una tortuga que le saca a la superficie. El osezo se recupera y sigue su viaje heroico. Sin imaginárselo, está a punto de comenzar la tercera etapa, va cruzar el umbral. En este caso, el umbral es el remolino que se forma en el mar, con fuertes precipitaciones y que atrapa y arrastra al osezo hacia el fondo. Como es de esperar, como a todo héroe el cruce del umbral le lleva a otro espacio desconocido, brilla el sol y ya no nadará entre témpanos de hielo, su travesía a nado es entre los edificios de una ciudad inundada, pasa a otra realidad. Por último, completa su aventura con el regreso al hogar, es decir, se reencuentra con su madre, pero el héroe renace ya en un mundo diferente del que partió. Ha crecido espiritualmente y con los aprendizajes obtenidos durante

su viaje pretende impedir que el mundo desaparezca, es decir, como si se tratara de un héroe mimético menor cree que todavía hay esperanza.

Atendiendo a la diferencia que plantea Campbell (1959) entre el héroe del cuento de hadas y el héroe del mito, el osezno héroe de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) responde más a este último modelo:

Típicamente, el héroe del cuento de hadas alcanza un triunfo doméstico y microscópico, mientras que el héroe del mito tiene un triunfo macroscópico, histórico-mundial. De allí que mientras el primero, que a veces es el niño menor o más despreciado, se adueña de poderes extraordinarios y prevalece sobre sus opresores personales, el segundo vuelve de su aventura con los medios para lograr la regeneración de su sociedad como un todo. (Campbell, 1959: 29)

Mientras que el héroe del cuento de hadas consigue un triunfo a pequeña escala y se beneficia de su éxito únicamente su grupo humano más cercano, el héroe del mito alcanza un triunfo universal, muy propio y consecuente con la globalización actual del planeta, cuyos logros benefician al mundo entero. Precisamente, la nueva visión del mundo que el osezno alcanza durante su viaje le lleva a verbaliza al final del relato que nuestro mundo está desapareciendo y que tenemos que hacer algo para arreglarlo. En definitiva, el lector va a establecer un mecanismo de identificación con el héroe de este álbum ilustrado, reconociendo sus propias fortalezas y debilidades con el personaje protagonista porque, parafraseando a Meyer (2008: 65), “el rostro del héroe es el nuestro propio”.

3.2. CUANDO EL HIELO SE DERRITE (EVE, 2018). ANÁLISIS DE LA OBRA

Nuestro estudio de caso se ha dividido en dos partes. En la primera, se ha llevado a cabo un análisis de la obra con el propósito de conocer el potencial informativo interno del texto y de las imágenes, y, en la segunda, para observar cómo se materializan estas estrategias hemos desarrollado una experiencia práctica con sujetos lectores con una prueba de recepción lectora de ambos códigos.

Para conocer el potencial informativo interno y el funcionamiento de los distintos elementos narrativos que componen el objeto y la obra de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), 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. 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) 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 propuestas, la de Tejerina Lobo (2008) y la de Vázquez (2014), que a nuestro entender se complementan, son la base de la guía de análisis que hemos empleado para *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018). Nuestra intención ha sido contar con una herramienta que nos permitiera entender cuál es el conjunto de estrategias argumentativas o procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, emplea la autora-ilustradora 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, han sido necesarios y de enorme utilidad a la hora de tomar la decisión de optar por el álbum *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) como caso de estudio y quedan patentes en las razones de su elección.

Igualmente, teniendo presente las características del álbum elegido para el estudio de caso y los elementos que examinan la propuesta de Tejerina Lobo (2008) y la de Vásquez (2014), hemos integrado todo ello en un modelo que distingue cuatro apartados de estrategias argumentativas: paratextos, discurso literario, discurso gráfico y relación texto e imagen.

1. Paratextos: incluye las estrategias argumentativas configuradas con los elementos 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 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 el anexo informativo final.
2. Discurso literario: formado por 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, a los personajes, al espacio y al tiempo.
3. Discurso gráfico: configurado por el cúmulo de estrategias argumentativas relativas al ámbito de los signos icónicos (imágenes). Se analiza 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 observa, 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) y, por otro, se atiende al análisis de las estrategias argumentativas derivadas de la dinámica entre las palabras y la ilustración siguiendo el modelo de Nikolajeva y Scott (2001).

El análisis 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.

3.2.1. Sistema de paginación

Antes de iniciar el análisis de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), es necesario aclarar cuál es el sistema de paginación que se ha seguido en este trabajo para hacer referencia a los ejemplos concretos que se citan del mismo en nuestra investigación y facilitar con ello su localización. Por convención editorial, para la asignación de números a las páginas en el mismo sentido de la lectura, se establece que las páginas de la derecha tienen número impar y que las páginas de la izquierda tienen número par. Sin embargo, también es habitual que por motivos estéticos los álbumes ilustrados no se paginen, como es el caso de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018). Estas dos cuestiones contradictorias (la convención editorial y la falta de paginación), nos obligan a arbitrar una pauta para referirnos a las páginas de este álbum. Para ello hemos tenido en cuenta otras dos cuestiones. Primero, el hecho de que la propia editorial de la obra indica que este álbum ilustrado se ha publicado con cuarenta páginas sin numerar y, segundo, que la página de portada interior, donde figuran el título, el nombre de la autora y la editorial, siempre se dispone a la derecha en una página impar. De este modo, para este trabajo la enumeración de las páginas se hace desde la cubierta, a la que asignamos el número 1, hasta la contracubierta, que será la página 40, y, de donde resulta que, las páginas de la derecha son siempre impares y las de la izquierda son pares. Las guardas delanteras o de cubierta, son las páginas 2 y 3, la página legal en la que se localizan los derechos de propiedad y la dedicatoria es la página 4, la portada interior es la página 5, las páginas de anexos con información complementaria son

las páginas 36 y 37, y las guardas traseras o de contracubierta están en las páginas 38 y 39. En consecuencia, la toda la narración está contenida entre las páginas 6 y 35.

3.2.2. Paratextos

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 portada, la contraportada, 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. En el análisis de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) nos centraremos en los paratextos visibles y en los paratextos que están dentro del libro.

El álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) está recomendado por la propia editorial para lectores a partir de 6 años y editado en un tamaño de 30 x 25,5 cm, con 40 páginas, que requiere ser leído sostenido con ambas manos o apoyado en un soporte y, a veces, cierto distanciamiento físico.

Para esta obra se ha elegido un formato rectangular horizontal o formato italiano. Es un formato que, junto con el tamaño, permite el trabajo de las ilustraciones a doble página y que es sumamente apropiado para la representación de los espacios físicos naturales y de los paisajes, ya que es el formato de la mirada natural humana frente al horizonte. La posibilidad de emplear la doble página combinada con el formato rectangular horizontal es aprovechada por Rosie Eve para ofrecer al lector/espectador representaciones panorámicas y majestuosas del paisaje polar y de los escenarios por donde discurre la narración como si estuviera ante una pantalla. Al mismo tiempo, es un formato muy idóneo como soporte para relatar un viaje, en este caso, el viaje del osezno héroe. Su horizontalidad es el camino por el que, de izquierda a derecha, se va desplazando el protagonista y va transcurriendo el relato, el espacio y el tiempo, en el mismo sentido de la lectura.

La cubierta y la contracubierta son los dos paratextos que ejercen de límites físicos de la historia que se encuentra en el interior del libro y, una y otra, dan información sobre lo que el público puede esperar de ella (Silva-Díaz y Corchete, 2002). La cubierta de tapa dura de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) llama la atención del lector y le presenta el libro con una ilustración que ocupa toda la superficie junto con una serie de informaciones (Figura 160). La mirada del lector probablemente se centre primero en la observación de la imagen antes que en el resto de los elementos que la acompañan. En la parte central, una imagen de plano entero de un cachorro de oso polar, solitario, sentado sobre un témpano de hielo flotante, establece un primer contacto con el público con una expresión y una mirada triste. Se encuentra rodeado de agua y de hielo en medio del mar. Por encima de él se puede leer el título, en tamaño medio, y por debajo el nombre de la autora, a menor tamaño. El azul y el blanco son los dos colores que con distintas tonalidades forman la paleta de la cubierta. No se tiene intención de resaltar el título ni el nombre de la autora, por eso, no emplea tamaños grandes de letra ni colores diferentes, lo importante es el osito. Sin adentrarse en el libro hay una información primordial que es el origen y la clave de todo el relato y que se ha construido con la relación entre el texto y la imagen. La oración simple del texto del título y la imagen de la situación en la que se encuentra el osito afirman conjuntamente un hecho objetivo: que cuando el hielo se derrite hay problemas para el oso polar.

En la cubierta se encuentran además otros dos elementos paratextuales que añaden más información en el mismo sentido y que destacan por la forma y los colores rojo, blanco y negro. En el ángulo inferior izquierdo está el sello editorial que, a modo de cinta rectangular, se extiende por el lomo y la contracubierta. El anagrama de la zeta mayúscula y el nombre elegido de Zahorí Books, nos hacen pensar en el zahorí que tiene la facultad de descubrir manantiales de agua ocultos bajo la tierra y que soluciona problemas con sus aptitudes divergentes. En el otro lado, en el ángulo inferior derecho, el sello que da nombre y contenido a la serie editorial a la que pertenece este álbum: animales contra el cambio climático. La silueta un oso, un felino, una tortuga, un elefante, un canguro y una foca, junto con el título de la colección, se distribuyen alrededor de un puño cerrado símbolo de unidad, fuerza y solidaridad. El objetivo de esta colección, precisamente iniciada con *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), es concienciar al público infantil de la

necesidad de su implicación en la conservación del medio ambiente para frenar la emergencia climática buscando la solución como lo hace el zahorí, con sensibilidad y observando los elementos que ofrece la misma naturaleza.

No hay diferencia visual entre la cubierta y la contracubierta. Si el álbum se abre para ver la cubierta y la contracubierta al mismo tiempo forman una doble página, unida por el lomo y por bloques de hielo que continúan a uno y otro lado sin apenas ruptura visual, salvo el título, el nombre de la autora y el anagrama de la editorial (Figura 169). Esta vez, en la contracubierta se muestra un plano picado que empequeñece al osezo en la inmensidad del océano. Ahora, a diferencia de la cubierta, cobra importancia el escenario sobre el personaje. Algo ha tenido que suceder para que el osezo triste y asustado haya abandonado su bloque de hielo y se encuentre nadando. Lo que haya ocurrido está contenido entre la cubierta y la contracubierta y, a juzgar por el breve texto que resume la historia y que está en medio de la contracubierta, todo parece indicar que está relacionado con el derretimiento del hielo del Ártico provocado por el cambio climático. Esta contracubierta anticipa con el texto y la imagen una síntesis del relato que se halla en el interior del libro y amplía definitivamente la afirmación de la cubierta: como el hielo se ha derretido, el pequeño oso polar se ha visto envuelto en problemas y ha estado obligado a emprender un viaje épico para reencontrarse con su madre (separación – iniciación – retorno).



Figura 169. Cuando el hielo se derrite (Eve, 2018)

Después de la cubierta y antes de la contracubierta se encuentran, respectivamente, las guardas delanteras y las guardas traseras. Ambas son idénticas, una ilustración a doble página que contiene las huellas de la pisada en la nieve de dos osos polares que se han ido desplazando de izquierda a derecha desde abajo hasta arriba (Figura 170). Las huellas del recorrido ondulante indican que se trata de osos que han apoyado al andar toda la planta del pie y han dejado la impronta de sus cinco dedos con garras. Por el tamaño y la posición se deduce que por ahí han pasado un ejemplar adulto, que caminaba por la parte izquierda en el sentido de la marcha, y que junto a él iba otro ejemplar joven por su derecha. En las guardas hay indicios del contenido del álbum y como si fuera un juego de descubrimiento invitan a una lectura inferencial y deducir que, al menos, un oso adulto y un oseño pueden ser personajes del relato.

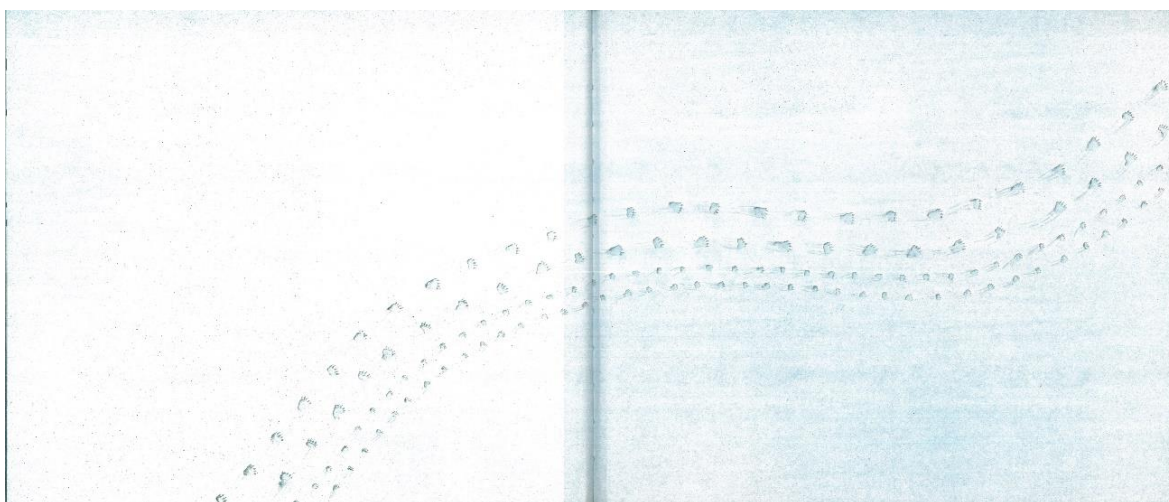


Figura 170. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Las páginas 4 y 5, detrás de las guardas delanteras, corresponden a la página legal del libro y a la portada (Figura 171). La página 4 o página legal se abre con la dedicatoria y en ella se informa de los derechos de autoría, del copyright, del ISBN (International Standard Book Number o número internacional normalizado del libro) y del depósito legal. En la portada interior, en la página 5, se vuelve a leer el título, el nombre de la autora y el nombre de la editorial. Pero, además, estos datos van acompañados de una ilustración formada por una secuencia de cuatro imágenes circulares. De izquierda a derecha, primero aparece un oso polar que asoma la

cabeza y mira frontalmente al lector; después, se coloca de perfil y saca más la cabeza; a continuación, en la tercera imagen, comienza a verse también el hocico de un oseño y, por último, claramente se ven las cabezas del oso adulto y del oseño que se desplazan en paralelo. Los dos ejemplares de oso polar se van levantando de igual manera que lo hace el sol mientras va amaneciendo. Desde la primera imagen hasta la cuarta hay un cambio en la iluminación, va aumentando la luz como si fuera un amanecer. El oso adulto se asoma en primer lugar, quizás con intención protectora, y después lo hace el cachorro cuando se ha comprobado que no hay peligro. Es una secuencia de imágenes que insiste en dar pistas sobre el contenido del álbum y sobre quiénes son sus personajes. Es aquí cuando se identifica a los autores de las huellas en la nieve que se han visto en las guardas. En la misma posición de la marcha que en las guardas, es decir, en paralelo y de izquierda a derecha, se desplazan los dos osos, y el oseño lo hace a la derecha del adulto.

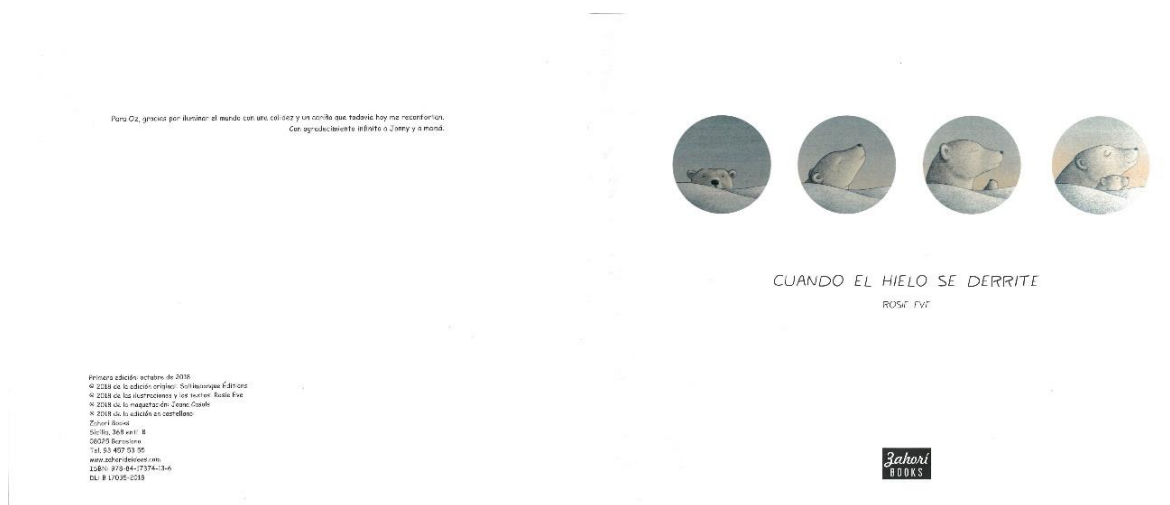


Figura 171. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

En las últimas páginas se emplea otro tipo de paratexto, en este caso, un anexo informativo titulado *A propósito del Ártico* con las páginas 36 y 37. Es un anexo que ofrece información complementaria al texto del libro con contenidos sobre etimología, astronomía, geografía, climatología, fauna y población del Ártico (Figura 172). La información visualmente está separada en pequeñas unidades informativas contenidas en distintos fragmentos de hielo que recuerdan viñetas de

cómic. La autora muestra la banquisa fragmentada por el deshielo y aísla la información lo mismo que queda aislado el oso polar en los bloques de hielo flotante.

Para terminar, Rosie Eve cierra con el mismo paratexto con el que comenzó el álbum. Repite en las guardas traseras la misma imagen de las huellas en la nieve que en las guardas delanteras. La pareja de osos polares, a pesar de la separación a la que se ha visto sometida y de las dificultades que ha tenido que sortear, prosigue su camino, ahora con la idea de proteger el mundo en el que vivimos.

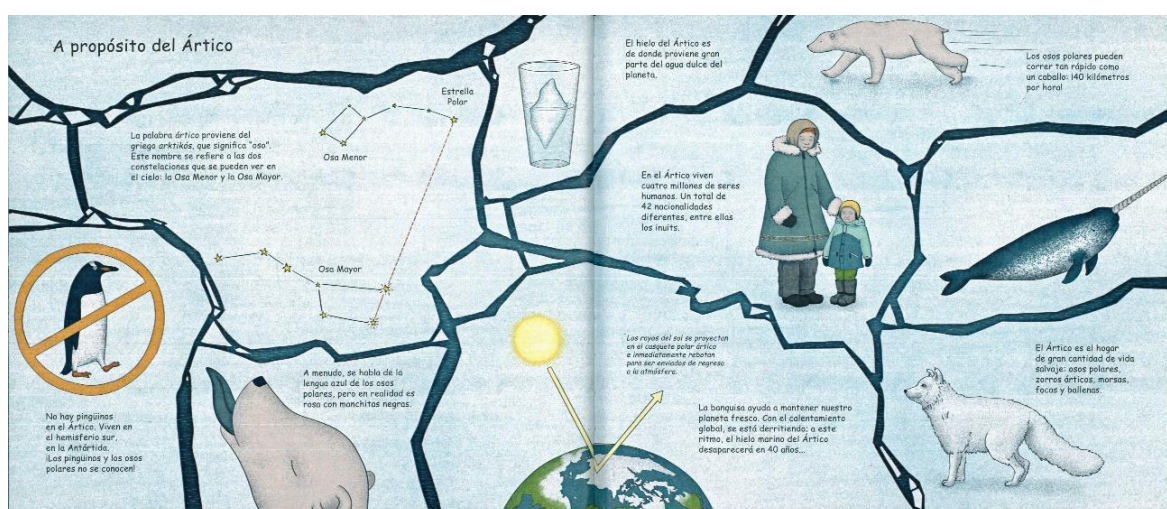


Figura 172. Cuando el hielo se derrite (Eve, 2018)

3.2.3. Discurso literario

Como ya hemos indicado anteriormente, *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) es un ejemplo de álbum ilustrado en el que la autora del mensaje escrito y del mensaje gráfico es la misma persona, de modo que la narrativa del texto y de la ilustración se han creado a la vez y que las ilustraciones no son el producto de la interpretación del texto por otro autor. Y, como es lógico, emplea diferentes recursos para construir el discurso literario, el discurso gráfico y la relación entre el texto y la imagen.

En este apartado, para el análisis del discurso literario se tienen en cuenta los elementos del texto narrativo prestando atención a los recursos lingüísticos, a la estructura narrativa, a los personajes, al espacio y al tiempo.

3.2.3.1. Recursos lingüísticos, estructura narrativa y personajes

En este álbum ilustrado coexisten dos grandes ideas, por un lado, la separación accidental y dramática del osezno de su madre, el viaje heroico que se ve obligado a realizar y la alegría del reencuentro; por otro lado, y como telón de fondo y causa de la primera idea, el cambio climático impuesto por la actividad humana y sus espantosas consecuencias. Realidad y ficción de un escenario presente y futuro sobre el que es necesaria la reflexión, la toma de conciencia y la participación ciudadana.

Para la creación del discurso literario, Rosie Eve, emplea diferentes herramientas que dan solidez a la argumentación del contenido del álbum y a la transmisión del mensaje. En primer lugar, nos encontramos un texto breve, de doscientas veintiocho palabras en total, contenidas en treinta páginas (una media matemática de 7,6 palabras por página), lo que indica claramente el predominio de la imagen en este álbum ilustrado en el que la naturaleza tiene un claro protagonismo. El texto está incluido en el interior de veintiuna páginas, con muy pocas líneas, y el resto, nueve páginas, son exclusivamente de imágenes. En la tipografía, de tamaño medio y clara, se mantiene el mismo tamaño en toda la obra excepto en las dos primeras páginas, donde la letra es ligeramente mayor, pero casi de modo imperceptible. Además, la letra siempre se ve fácilmente; el color es negro sobre fondo blanco o sobre fondos claros y, en momentos muy concretos, la letra cambia a color blanco cuando la ilustración es muy oscura.

Con la intención de facilitar la lectura y la comprensión del contenido se recurre a un lenguaje fácil de entender, con precisión, sin conceptos complejos ni palabras técnicas que pudieran resultarle desconocidas a lector. El texto se compone de frases simples, de diálogos breves (con clara indicación de quién habla) y de monólogos, y, a excepción del comienzo del relato, sin descripciones ni explicaciones del narrador. Estas estrategias que economizan texto, muy habituales en la literatura infantil, obligan al lector a prestar atención a las

ilustraciones para realizar inferencias en el proceso de la gestión comprensiva (Colomer, 2010).

La acción de este álbum ilustrado tiene una estructura narrativa sencilla. Es lineal, en la que se presentan los hechos cronológicamente como se van sucediendo, y está diferenciada en planteamiento, nudo y desenlace.

En el planteamiento, entre las páginas 6 y 13, se presentan los elementos básicos de la historia como el marco geográfico, el tiempo y los personajes principales con la intención de poner al lector en situación. Se inicia la narración con una doble página, configurada con las páginas 6 y 7, que ofrece una imagen panorámica del Ártico aprovechada por el narrador para dirigirse personalmente al lector con el saludo de “*Bienvenido al Ártico*”, y, seguidamente, describir y localizar el espacio: “*Un lugar de mar, hielo y cielo, situado en el extremo más al norte de nuestro planeta*”. En la página de la derecha, el narrador introduce el problema al que posteriormente tendrá que enfrentarse el protagonista-héroe del álbum: “*La Tierra se está calentando y el hielo se derrite*”. Con esta fórmula se evoca el escenario y se pretende suscitar el interés del lector.

En la página 8 aparecen los personajes protagonistas, una pareja de osos polares de espaldas. Son una pareja de un ejemplar adulto y uno joven, que ya se dejaron ver en la portada interior, pero anónimos, sin nombre y sin ningún tipo de información que indique si son macho o hembra. A lo largo del planteamiento se entiende cuál es la relación entre ambos y al final del mismo se descubre que el ejemplar adulto es un oso polar hembra cuando el cachorro grita: “*¡Mamááááááá!*” El lector no encontrará en el interior de las páginas del álbum la referencia concreta que le indique si el cachorro es una hembra o un macho de oso polar; solamente quién haya leído con detalle el texto de la contracubierta sabrá que se trata de un oseño macho.

El narrador se ha limitado a presentar el escenario y el problema; hay una ocultación del narrador que cede su voz a la osa polar y al oseño durante todo el relato. En las páginas del planteamiento, únicamente en dos ocasiones y se oye la voz del cachorro, una, para comunicar que tiene miedo a las tormentas y, otra, para hacer una sencilla pregunta (“*¿Cómo hoy?*”). Aquí, predomina el monólogo de la osa polar que le va dando información al oseño (y al lector) acerca de las consecuencias

negativas que tiene el calentamiento sobre su entorno, a la vez que le va transmitiendo enseñanzas que le permitirán adaptarse y sobrevivir.

El planteamiento finaliza en la página 13 cuando, por una causa accidental, se produce la separación de los miembros de la pareja de plantígrados y el osezo queda aislado en un bloque de hielo flotante que comienza a ir a la deriva.

Si en la acción del planteamiento hay únicamente dos personajes alrededor de los cuales se ha organizado un total de 8 páginas, en el nudo el hilo narrativo ocupa un mayor número de páginas, con un total de 16 (desde la página 14 a la 29) y son varios los personajes que intervienen en su desarrollo. En el nudo es donde se despeja la incógnita de saber quién de los dos osos del planteamiento será el personaje protagonista del álbum. Una vez que se han separado de manera fortuita, el protagonista podría haber sido cualquiera de los dos o los dos a la vez. El relato podría haberse centrado en los sucesos que le ocurren a uno, a otro o a los dos; pero, la autora decide convertir en protagonista-héroe al osezo poniendo el foco del relato en los acontecimientos que le afectan a él. Momentáneamente, la presencia física de la osa polar desaparece de la escena y queda relegada a los pensamientos en los que el cachorro se acuerda de ella.

En el nudo se va desplegando el problema, el osito queda abandonado a su suerte, tiene miedo y se queda bloqueado. Tiene que enfrentarse a su realidad; su destino lo somete a varias pruebas como la soledad, la oscuridad y la noche. Los obstáculos a los que se enfrenta son consecuencia del calentamiento de los polos que ha modificado su entorno natural. Hasta que reacciona y, como un buen héroe, acepta su destino y emprende la lucha por su supervivencia y por volver junto a su madre.

Se arma de valor y abandona el pequeño fragmento de hielo al que se aferra y se zambulle en el mar. Tiempo después, una tortuga evita que se ahogue y, más tarde, debe superar la prueba de pasar el umbral cuando es engullido por un remolino en alta mar.

La situación inicial del osezo se ha ido modificando a lo largo del nudo, sale victorioso de todas las pruebas y cruza el umbral con éxito. Y, al final del nudo, en los momentos de mayor tensión, otros personajes entran en el elenco como una tortuga, una bandada de aves, un grupo de delfines, varios gaviones atlánticos y

dos cachalotes. Son personajes de tercer orden que, salvo la tortuga que le ayuda, son inoperantes y consolidan la ambientación de la acción y del espacio.

Todo el nudo es un monólogo interior del oseño, en el que repasa sus debilidades, sus miedos con oraciones coordinadas adversativas como *“La oscuridad y la noche me dan miedo, pero mamá siempre dice que el sol volverá a salir”* *“La noche es larga y oscura ... pero las estrellas me acompañan”* *“Por fin se hace de día. El sol siempre vuelve. Mamá tenía razón. Pero mamá no está”*. Se da autoinstrucciones para conseguir la fuerza necesaria y tomar la decisión de cambio: *“Quizá debería seguir el sol. ¡Zambullirme! ¡Ir en su busca, cruzando el mar!”* *“Nado, nado y nado... y no la encuentro. Siempre hacia el sol”*.

Entre las páginas 30 y 35 el relato del álbum ilustrado se encamina al fin. En tan solo 6 páginas se produce el desenlace, por lo tanto, el episodio más breve de los tres que forman la estructura narrativa. Es el momento en el que el oseño-héroe completa las pruebas, se reencuentra con su madre y descubre la solución del problema. El reencuentro produce un breve diálogo entre la osa madre y el oseño. Aquí, el cachorro no se limita a escuchar lo que su madre le dice como ocurría en el planteamiento, ahora interviene en la conversación y expone sus ideas y los conocimientos adquiridos; el protagonista ha evolucionado.

A lo largo de toda la historia la osa polar ha estado en un segundo plano. Es un personaje secundario que ha ido acompañando constantemente, de una u otra manera, al protagonista; unas veces, con su presencia física y, otras, con los recuerdos que de ella tenía el oseño. Hasta entonces, ha sido la guía del héroe, pero cuando el héroe regresa también se convierte en la guía del lector. El aprendizaje que trae consigo el oseño que le ha hecho consciente del cambio catastrófico del mundo y de la necesidad de que hay que hacer algo para arreglarlo (*“...nuestro mundo está desapareciendo...y que tenemos que hacer algo para arreglarlo”*) lo asume y lo hace extensible al lector. La primera imagen de la página 8 que presenta a la pareja de osos polares de espaldas contemplando el paisaje polar y la última imagen que cierra el álbum son similares. En ambas, al inicio y al final del álbum, los osos polares están de espaldas al espectador contemplando su entorno, pero hay tres importantes diferencias: al final de la historia ha aumentado el tamaño de los osos y se les ve la cara, por el punto de vista que se ofrece de ellos; su entorno se ha transformado por completo y se incluyen otros personajes

para la ambientación, como numerosas aves y una pareja de focas. Para terminar la osa madre verbaliza que: *“Todos tenemos que proteger el mundo en el que vivimos”*.

En cierto modo, es un final relativamente feliz porque se ha producido el reencuentro de los dos personajes del relato, aunque el problema de fondo, el calentamiento global del planeta, no ha desaparecido y no se ha solucionado. El lugar desde el que la osa y el oseño observaban el entorno prácticamente coincide con el punto de vista del lector/espectador con un plano cercano al plano subjetivo. Unido a esto, la frase final de la osa madre, pretende la reacción del lector/espectador para que apueste por un compromiso con el planeta; es un final educativo.

3.2.3.2. Espacio

Toda realidad se manifiesta con el binomio de dos términos complementarios e inseparables como son el espacio y el tiempo; dos coordenadas que se entrecruzan para poder pensar y explicar la propia realidad cotidiana. Camarero (2004) subraya que, al observar la realidad, unas veces, se puede percibir el tiempo y su duración, con un comienzo o un final, y, otras veces, como una mutación permanente sin un comienzo o un final evidentes. Para este autor, el tiempo es una noción inmaterial, que no se ajusta a criterios demasiado concretos y que se asimila a una percepción de la propia existencia:

Por lo demás, nuestra noción del tiempo tampoco se ajusta a parámetros demasiado claros: un minuto de un accidente de tráfico puede parecer una vida eterna, mientras que una experiencia superficial o banal desaparece enseguida de nuestro consciente. Sin embargo parece claro que el tiempo se asimila a una percepción de nuestra existencia que podría ser identificada con categorías como la duración, la consecutividad, la ilación, la causa-efecto, la ordenación, la deducción, la seriación, etc. (Camarero, 2004: 10)

Por el contrario, para Camarero (2004) el espacio es una dimensión, es una realidad donde todo tiene lugar y en la que todo ocupa un espacio.

Por otro lado, el espacio es una dimensión, una extensión, una materialidad, una realidad, una configuración, una estructura, la inducción, la diseminación, la fragmentación... Todo tiene lugar en el espacio, todo es el espacio o todo es espacio u ocupa un espacio [...], la materia y la antimateria; el lleno/vacío es el espacio dinámico o la dinámica de un espacio siempre en transformación [...], porque no hay principio ni fin, sino cambio incesante y transformación evolutiva o involutiva de una materialidad. (Camarero, 2004: 11)

Esta dualidad espacio-tiempo, como ya apuntó Nodelman (1988), se produce en el álbum ilustrado gracias a que la imagen que representa el espacio puede implicar también un tiempo, y porque el texto que proporciona una descripción temporal puede suponer además un espacio.

Más aún, Durán (2009) subraya que, en las creaciones literarias, estas dos coordenadas de espacio y de tiempo pueden presentarse en tres modalidades, siendo estas, real, posible o falsa:

Habiendo explorado las diferentes combinatorias tipológicas que pueden presentar los sujetos de un relato, tanto por su condición como por su comportamiento y por el rol que ocupan dentro del argumento narrativo, nos quedaría aún por estudiar qué posibilidades pueden presentar las coordenadas de espacio y de tiempo entre las que se desarrolla el relato.

Tanto el espacio como el tiempo presentan tres modalidades tipológicas. Pueden ser *reales*, *posibles* o *falsos*. (Durán, 2009: 179)

El espacio y el tiempo reales designan un lugar concreto y un hecho sucedido históricamente (una ciudad en concreto, una guerra en concreto); el espacio y el tiempo posibles se refieren a un lugar y a un tiempo genérico (un bosque cualquiera, una época cualquiera), y el espacio y el tiempo falsos describen un lugar y un tiempo intencionadamente irreales (País de Nunca Jamás, el futuro).

Pero, a pesar de esta estas tres modalidades, Durán (2009: 180) concretar que:

En la creación literaria, tanto si está vehiculada por transmisión oral como si es de autor, se constata que lo más usual es la presencia de un entorno *posible* tanto en lo referido a la coordenada espacial como temporal. Y permite afirmar que lo *posible* es mayoritario en la comunicación narrativa.

Dónde y cuándo interaccionan los personajes literarios y la modalidad espacio-temporal condicionan sus características. De igual forma, el espacio y el tiempo, cuando son reales y concretos o falsos pero míticos (el país de las maravillas de

Alicia, la noche de Navidad), “en algunos títulos, y sólo en determinados títulos, el espacio o el tiempo, el entorno, se convierte en sujeto. Si el entorno se convierte en sujeto, debería ser posible analizarlo tal como se analizan los demás personajes” (Durán, 2009: 181).

El espacio, como marco en el que se desarrolla la acción de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), se construye con las ilustraciones de la obra y con un brevísimo texto inicial y evoluciona desde un espacio real a uno falso, pasando por un espacio posible. El álbum comienza en el espacio real del Ártico y la primera línea del su texto así lo concreta cuando dice: “*Bienvenido al Ártico. Un lugar de mar, hielo y cielo, situado en el extremo más al norte de nuestro planeta*”. Este lugar concreto, además, está representado a doble página, con un paisaje absolutamente polar, con bloques de hielo flotante y con el sol manteniéndose bajo en el horizonte, casi como en el amanecer o el atardecer, bañando el escenario con una leve luz cálida y brillante (Figura 173). Este espacio real se mantiene durante las primeras veinte páginas, hasta que el osezno decide zambullirse en el mar para ir en busca de su madre.

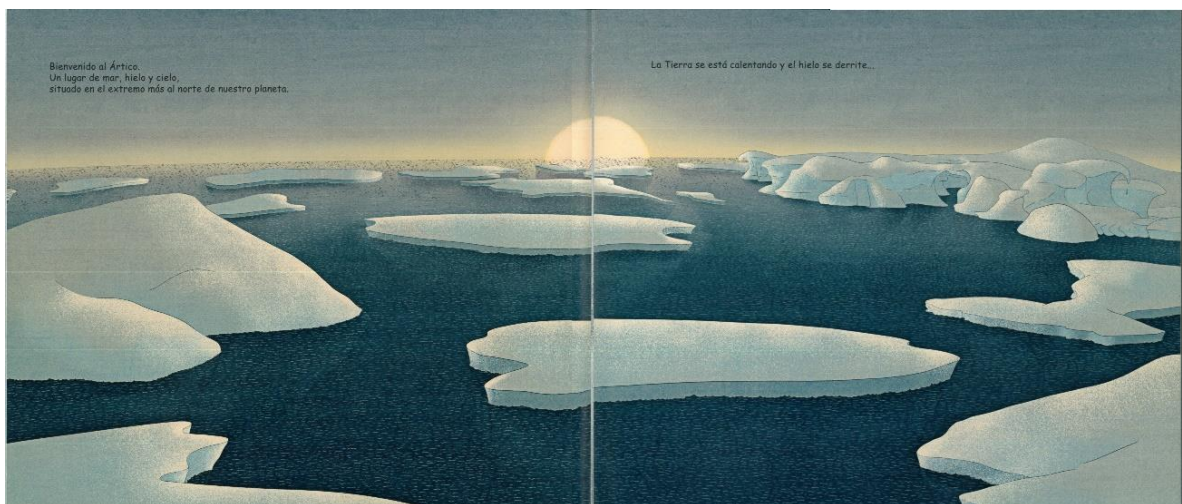


Figura 173. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Con un paso de página, la autora sitúa la acción en otro espacio; pero, esta vez, en un espacio posible, genérico y sin concretar, que se desenvuelve únicamente en dos páginas. Los bloques de hielo flotante han desaparecido de la superficie marina, hay mayor luminosidad y encontramos especies animales de otras latitudes distintas a la del Ártico. En este espacio, el osezno, agotado de tanto nadar, casualmente cae al fondo del océano sobre el caparazón de una tortuga verde que está pastando entre las algas y que le salva sacándolo a la superficie. También, se ha representado a un grupo de tres delfines saltando y a tres gaviones atlánticos que han anidado en la linterna del faro junto al que pasa nadando el osezno (Figura 174).

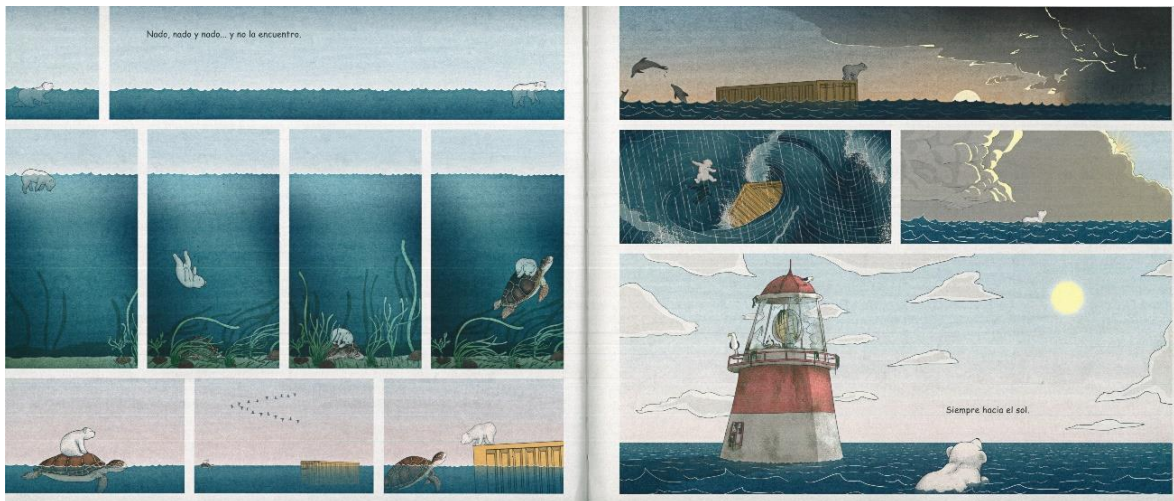


Figura 174. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

La fauna de estas páginas no corresponde a un hábitat tan frío como el polar, al contrario, nos están indicando que el osezno ha llegado a un lugar costero, más templado y localizado más al sur. Por ejemplo, la tortuga verde (*Chelonia mydas*), cuyo nombre común se debe al color verde de su grasa y no al de su caparazón, es una tortuga marina, de gran tamaño, que se distribuye por aguas oceánicas tropicales y subtropicales y actualmente es una especie en peligro de extinción. La mayor parte del tiempo se encuentra en aguas costeras, poco profundas y con abundante pasto marino, por ser una especie principalmente herbívora (Figura 175 y Figura 176).



Figura 175. *Tortuga marina verde comiendo hierba marina* (Nekrasov, 2020)

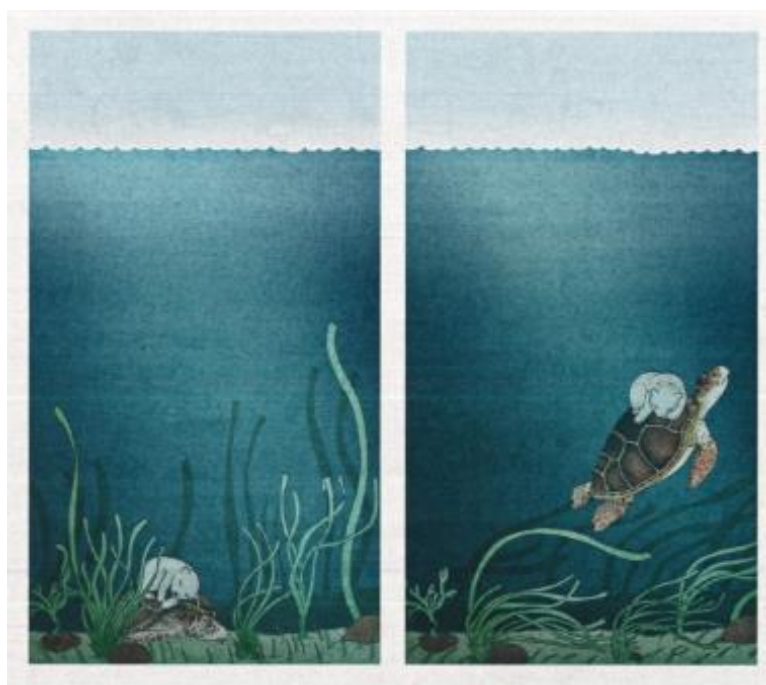


Figura 176. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

El delfín (*Delphinus delphis*) es un mamífero acuático que habita en mares templados y tropicales relativamente cerca de la costa. Por su parte, el gavión atlántico (*Larus marinus*), que es una de las gaviotas con mayor envergadura, hace sus nidos en áreas costeras del Atlántico norte, y en la Península Ibérica puede avistarse en las costas del Cantábrico, pero raras veces en zonas más meridionales (Figura 177 y Figura 178).



Figura 177. *Gavión atlántico* (SEO/BirdLife, 2020)



Figura 178. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Es en este espacio posible, que se encuentra al sur del Ártico, en una zona más templada, donde por primera vez se ven indicios de presencia humana. Concretamente con dos elementos como un contenedor marítimo y un faro.

Anualmente, cientos de contenedores de almacenaje y transporte marítimo caen al mar después de fuertes temporales o accidentes de navegación, y pueden flotar a la deriva durante varios meses antes de hundirse. En este caso, después de que sea salvado por la tortuga verde, el oseño continúa su viaje sobre uno de estos contenedores, del mismo modo que lo hacía en el Ártico sobre un témpano de hielo.

El segundo elemento relacionado con la presencia humana, pero esta vez indicando además cercanía, es un faro marítimo de torre que, como es habitual, señala la proximidad de un puerto o la presencia de un obstáculo para la navegación. Pero, además, anuncia que algo ha ocurrido; el faro, con desperfectos y dando la sensación de abandonado hace tiempo, no se observa en su totalidad; en la superficie emerge la parte alta de la estructura con la cúpula, la linterna que emitía los destellos, la vidriera que protegía la linterna y el balcón, mientras que el resto de torre y la base están sumergidas.

Por último, en esta secuencia de imágenes desde el contenedor hasta el faro, hay otro elemento natural que apuntala la idea de que esta parte del relato se desarrolla en un espacio posible al sur del Ártico. Se trata de la trayectoria que describe el sol, desde que está a la altura del horizonte hasta un punto más alto en el cielo, desde el amanecer al mediodía en las latitudes medias (Figura 174).

Con el paso de página se abandona el espacio narrativo posible y el lector se adentra en un tercer espacio, el lugar donde concluye la narración. A este nuevo espacio, Rosie Eve, dedica las ocho últimas páginas, diseñando tres páginas dobles con seis de ellas.

Es un espacio falso e intencionadamente irreal. Un espacio distópico que está configurado, en primer lugar, por un área industrial inundada y sumergida en el océano, y, en segundo lugar, por una zona urbana con edificios de viviendas que también está sumergida.

El osezno continúa nadando en superficie y entra en el espacio falso de un área industrial que no ve; apenas anunciada por la parte superior de una grúa de torre que emerge en el mar. El osezno nada sin percatarse de que por debajo dos cachalotes se desplazan, en sentido contrario, entre los edificios y las instalaciones industriales que desde hace algún tiempo han quedado definitivamente sumergidas, a juzgar por la vegetación marina que ha colonizado tejados, chimeneas, carteles publicitarios, grúas, depósitos y muros (Figura 179).

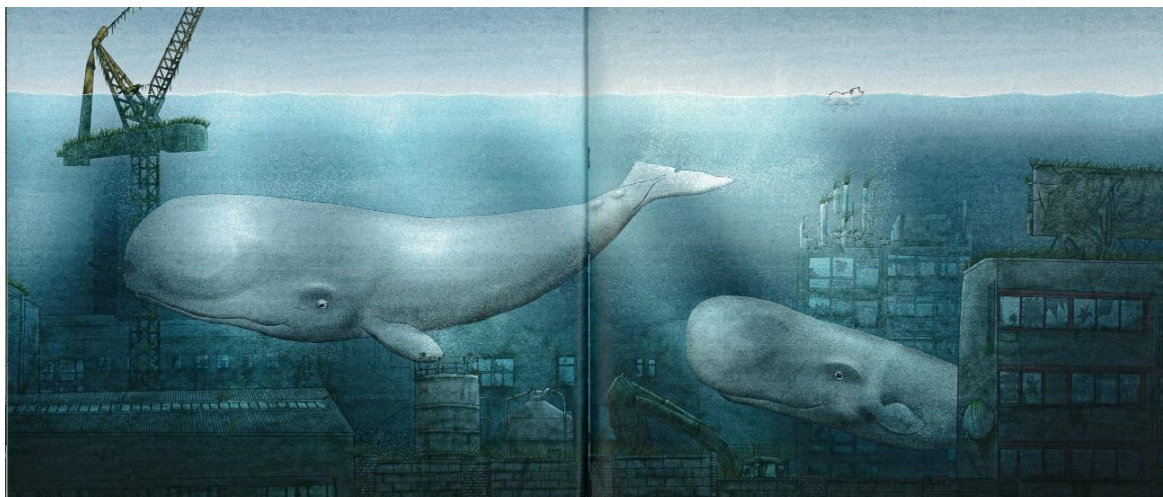


Figura 179. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Después, se ofrece al lector/espectador una doble imagen aérea del lugar. Un espacio urbano inundado por el mar, en el que emergen las azoteas de los edificios, con depósitos de agua redondeados y con ventiladores de aire acondicionado (Figura 180). Y, otra doble página final, en la que el oso y la osa observan, desde una azotea, el paisaje desolador de la ciudad sumergida colonizada por los gaviones atlánticos, pero sin rastro de presencia humana, salvo las numerosas antenas de telecomunicaciones que se ven en los tejados (Figura 181).

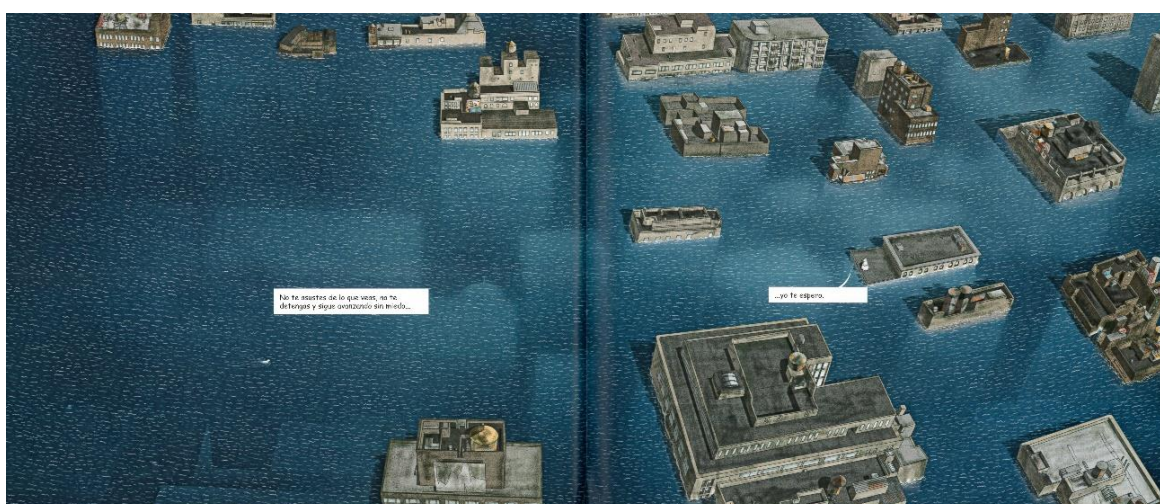


Figura 180. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

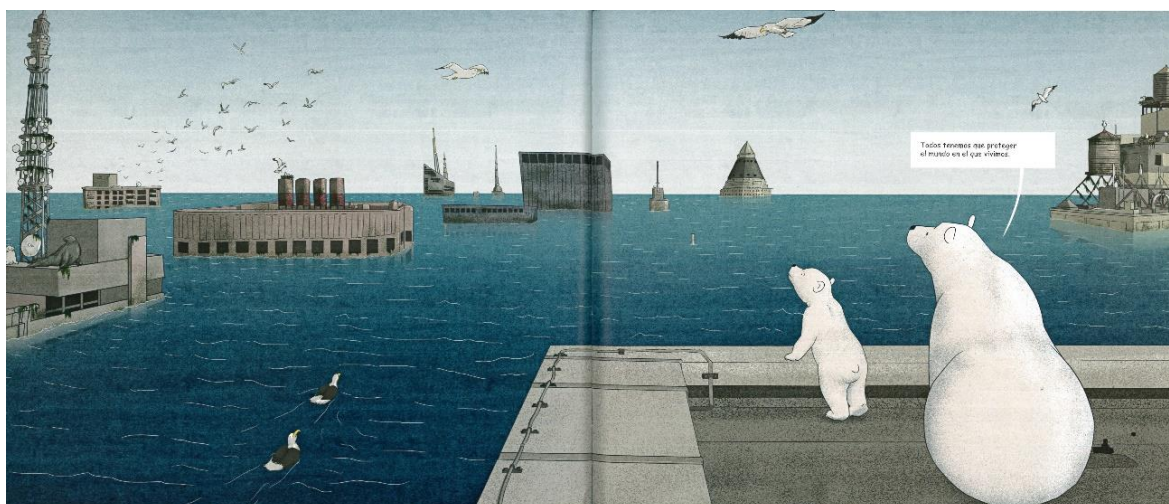


Figura 181. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

En su conjunto, es un espacio intencionadamente irreal pero que podría localizarse, geográficamente en función de la fauna representada, en las latitudes medias al igual que el espacio posible, anteriormente representado en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), y próximo a él. El cachalote (*Physeter macrocephalus*), considerada como especie vulnerable (otra más representada en este álbum), se distribuye por todos los océanos, pero elige especialmente las zonas templadas, y los machos adultos, que son menos gregarios que las hembras, pueden aventurarse más al norte y desplazarse a aguas frías próximas a las zonas polares para alimentarse. Por su parte, el gavión atlántico (*Larus marinus*), ya vimos que habita las áreas costeras del Atlántico norte. Pero, además, podemos identificar en la ilustración final (Figura 181), a la izquierda en una azotea, una foca gris (*Halichoerus gryus*) que vuelve la mirada a su cría y que, por su pelaje blanco, podemos interpretar que ha nacido hace poco. La foca gris, que se caracteriza por no tener orejas (pabellón auricular externo), también habita en las costas de los mares templados y fríos del hemisferio norte.

En definitiva, este tercer espacio distópico y apocalíptico, anuncia una de las consecuencias catastróficas futuras del calentamiento global. Muchas ciudades costeras quedarán inundadas, como consecuencia del deshielo de los polos y el consiguiente aumento del nivel del mar, y millones de personas se verán obligadas a abandonarlas. Las especies animales se verán forzadas a emigrar o a desaparecer. Quizás, al igual que en el álbum de Rosie Eve, podrán adaptarse como la foca gris que cría en la ciudad inundada y el gavión atlántico que anida en

sus azoteas. Los osos polares de este relato nadan entre edificios y no entre bloques de hielo y son conscientes de las consecuencias negativas que padecen, por eso, la osa le dice al osezno: *“No te asustes de lo que veas, no te detengas y sigue avanzando sin miedo ...”*, en alusión a que nada entre edificios y no en un contexto helado; y el osezno llega a decir: *“...nuestro mundo está desapareciendo...”*

3.2.3.3. Tiempo

Una vez analizados los espacios en los que se desarrolla la acción vamos a considerar cómo se trata el tiempo en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018). La coordenada tiempo, en la que se ordenan los acontecimientos que se producen en el relato, es lineal, pues los hechos se presentan a medida que se van sucediendo con la progresión de la narración mayoritariamente en viñetas, y está conformada principalmente con las ilustraciones y, en ocasiones, también por el texto.

Continuando con el empleo de la terminología de Durán (2009) el tiempo también puede presentarse en las modalidades de real, posible o falsa. En *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), en relación al momento histórico en el que se sitúa la historia, esta se inicia en un tiempo real, que coincide con el espacio real y el espacio posible de la misma, puesto que en la actualidad ya se está produciendo el calentamiento del Ártico, el deshielo y la fragmentación de la plataforma del hielo flotante como se muestra en las ilustraciones. Pero, además, así nos lo dice también el texto en el título del álbum (*Cuando el hielo se derrite*) y en la séptima página: *“La Tierra se está calentando y el hielo se derrite...”*, también en la octava página: *“La tormenta acecha, el tiempo está cambiando. Hay mucha agua, demasiada...y no hay suficiente hielo”*, y en la cuarta: *“El tiempo se ha vuelto imprevisible. Un día el cielo amanece azul...y de repente se nubla y todo se oscurece”*.

Por otro lado, la duración temporal de los acontecimientos narrados dentro del álbum, tanto en el espacio real como en el espacio posible, se aborda con diferentes códigos gráficos para expresar la idea del paso del tiempo. Por ejemplo, además de la progresión de la narración en viñetas y con el paso de página, se emplea como recurso una tormenta de nieve a doble página, con las páginas 10 y 11 (Figura

182), en la que se van introduciendo la pareja de osos polares y que se mantiene en las viñetas de la página 12. Las ilustraciones representan las características de una tormenta de nieve como son la escasa visibilidad, las intensas precipitaciones de nieve y el fuerte viento.

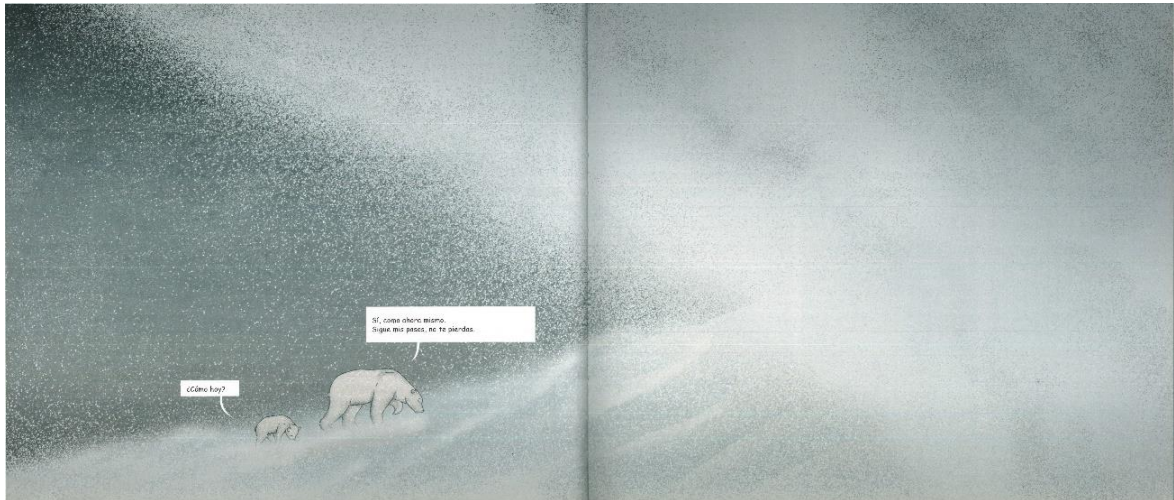


Figura 182. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Generalmente, las tormentas de nieve son de larga duración (horas, días) pero el texto únicamente dice, en la página 12 (Figura 183), que los dos osos buscan un lugar para protegerse de la tormenta: "...*hasta que el mal tiempo se aleje y salga el sol*". Por lo tanto, no se indica cuál es el intervalo de tiempo exacto que dura la tormenta, pero el lector/espectador ve en las imágenes de las distintas viñetas que el tiempo va pasando porque mejora la visibilidad, cesa el viento, cambia la dirección de las precipitaciones, la nevada va perdiendo intensidad para caer verticalmente y la nieve ha ido cubriendo progresivamente el cuerpo de los osos polares. Por si esto no fuera suficiente, la autora-ilustradora introduce espacios vacíos entre las viñetas que ayudan a crear en la mente del lector/espectador la idea del paso del tiempo

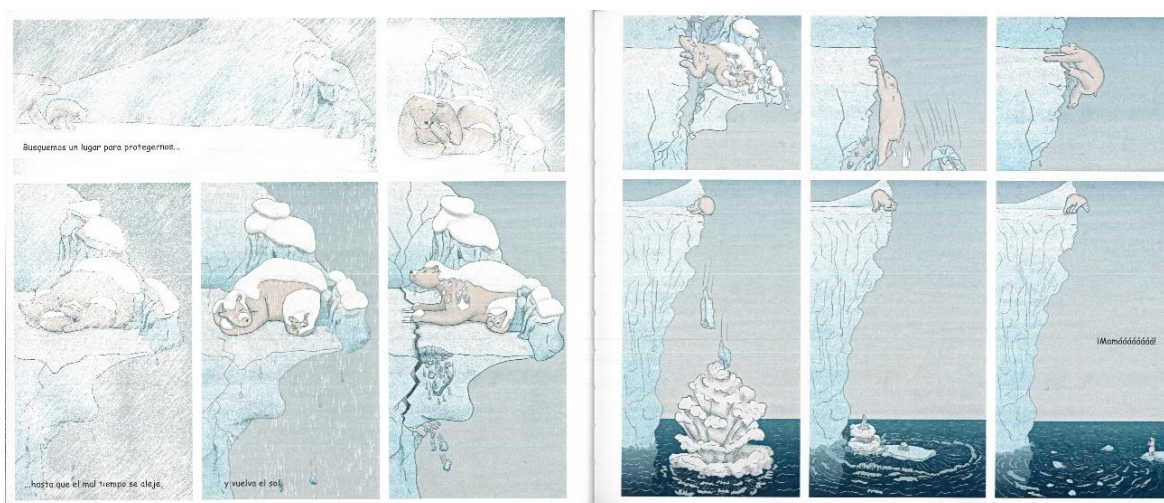


Figura 183. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

La rotura accidental de la cornisa de hielo sobre la que estaba la pareja de osos polares, esperando a que cesara la tormenta de nieve, es la causa de la separación de los dos protagonistas y el inicio del viaje de ambos. El oseño cae al mar encima de la cornisa y, flotando, comienza a distanciarse del gigantesco bloque de hielo en el que queda su madre (Figura 184). Con cada viñeta la distancia entre ambos va aumentando; el efecto de la corriente aleja a la cría, como si de un naufrago a la deriva se tratará, el tiempo pasa. Es entonces cuando, el osito vuelve su mirada hacia el lector/espectador, en la penúltima viñeta de la página 15, y con la mirada triste, desde la última viñeta, le pregunta y se pregunta: “¿Podré encontrar a mi mamá?”.

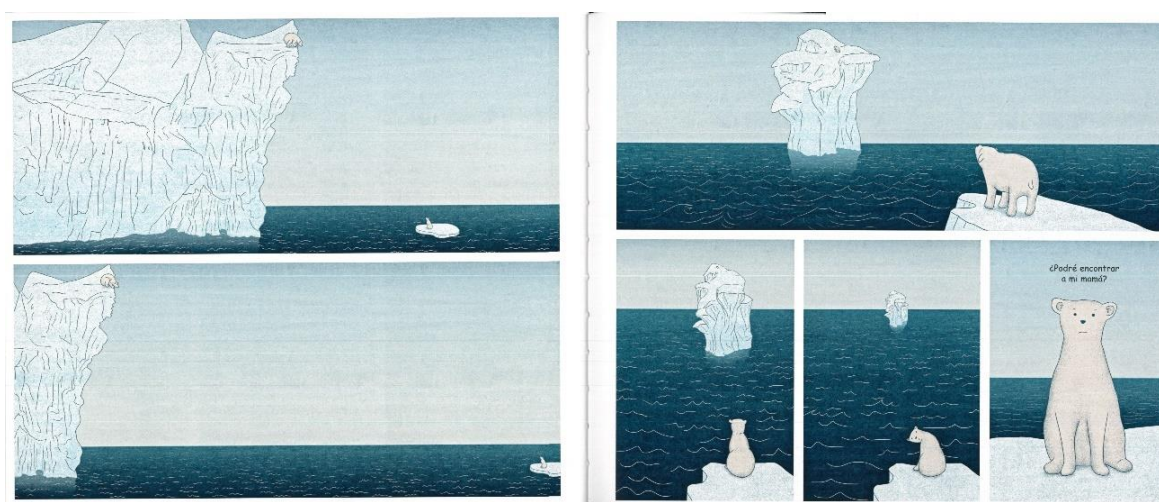


Figura 184. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

A partir de aquí, la autora emplea otros recursos que facilitan la percepción del paso del tiempo. Al cambiar de la página 15 a la página 16, una imagen lleva el relato a otro contexto temporal, a la oscuridad de la noche. Las páginas 16 y 17, contienen dos imágenes muy sencillas compositivamente pero muy contundentes desde el punto de vista expresivo y del encuadre (Figura 185). A la izquierda, la página 16 se ha diseñado como si fuera un fondo de un estudio fotográfico que pretende resaltar perfectamente nítido al protagonista. Sobre un fondo uniforme negro y azul oscuro está el osito inmerso en la noche. Su silueta blanca con un plano entero, de pies a cabeza, se recorta en un entorno totalmente oscuro, sin estrellas, sin luces, como si flotara en la oscuridad de la noche. Ahora ya no hay paisaje, no hay viñetas, se quiere dar importancia al sujeto y la imagen y posición del osito es, con ligerísimas variaciones, la misma que cierra la página 15. Por el contrario, a la derecha, la página 17 es un plano detalle de los ojos y de la nariz del osito que ocupa toda la página, conseguido con tres manchas de color negro y dos pequeños puntos blancos, destacando, todo ello, sobre el fondo blanco de la capa de pelo de su cabeza. Cuando el álbum se abre por estas dos páginas hay un contraste visual de colores y de planos. Entre el plano entero, blanco con fondo negro y azul oscuro, de la izquierda y el plano detalle, negro con fondo blanco, de la derecha.



Figura 185. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

De repente se ha hecho de noche en nuestro álbum ilustrado. “*La oscuridad y la noche me dan miedo, pero mamá siempre dice que el sol volverá a salir*”, nos confiesa el osito en la página 17 (Figura 185). Pero, ¿cuánto tiempo va a durar esa noche?, ¿cuánto tardará en hacerse de día y volver a lucir el sol en el horizonte? En la página 18, verbaliza el osito que “*La noche es larga y oscura...*” (Figura 186) y en la página 20 indica que “*Por fin se hace de día. El sol siempre vuelve*” (Figura 187).



Figura 186. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

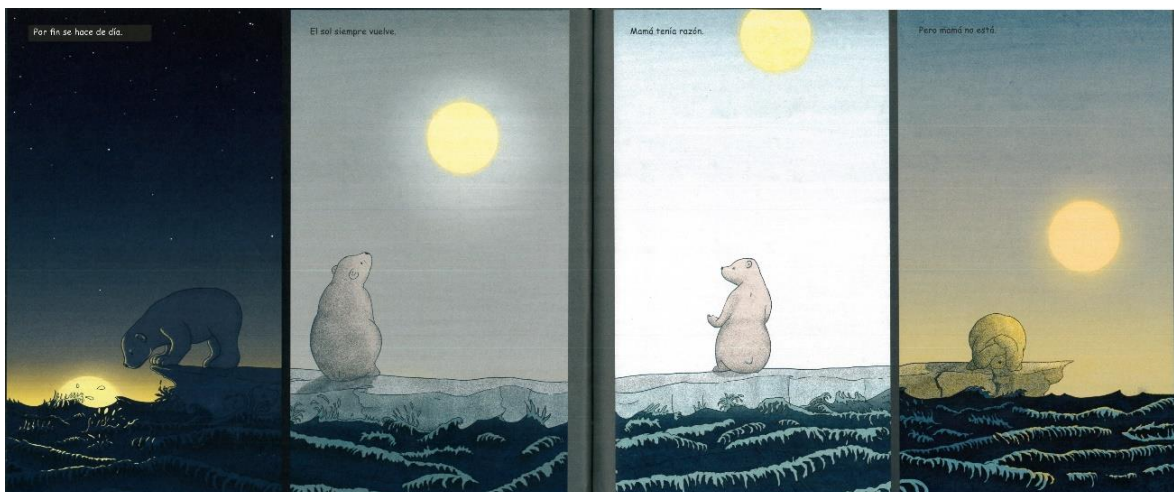


Figura 187. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

La duración temporal de los hechos narrados entre las páginas 16 y 23 de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) es, necesariamente, larga. Desde el punto de vista geoastronómico, el movimiento de rotación de la Tierra sobre su eje, y la inclinación del mismo, junto con el movimiento de traslación alrededor del Sol, hacen que la sucesión y duración del día y la noche y de las estaciones del año no sea igual en unas u otras latitudes. Por ello, el lector/espectador no está asistiendo a un ciclo temporal de pocas horas para pasar del día a la noche y de la noche al día, tal y como estamos acostumbrados en nuestra latitud media. Por encima del círculo polar ártico ($66^{\circ}33'52''N$), cuanto más nos acerquemos al polo norte, como extremo de rotación del eje terrestre, el número de horas que el Sol luce durante el día y la altura que alcanza por encima del horizonte es variable y extrema. En pleno Ártico hay una noche invernal y oscura que dura seis meses y un verano de seis meses de día, es decir, solo amanece y anochece una vez al año. Sin embargo, sin ir tan al norte, y a medida que nos acerquemos al círculo polar ártico, con el fenómeno conocido como sol de medianoche o día polar (el Sol es visible en el horizonte durante veinticuatro horas), y su contrario denominado noche polar, (el Sol no se ve en el horizonte en todo el día), la duración del día y de la noche es variable, desde los seis meses del Ártico a unas veinte horas. También, cabe destacar que, durante el sol de medianoche el Sol se mueve muy cerca del horizonte, sin alcanzar mucha altura, y que, durante la noche polar, la noche adquiere tonos azules sin llegar a la oscuridad total por el reflejo del crepúsculo que mantiene un ligero resplandor de luz muy tenue.

Un resumen de todos estos fenómenos que se producen a escala planetaria de la sucesión del día y de la noche entre el círculo polar ártico y el polo norte están representados en la secuencia de imágenes de las páginas 16 a 23. La dimensión temporal de las ilustraciones es muy amplia, lo mismo que la duración de la noche o el día en las latitudes altas, pero acelerada y comprimida en ocho páginas. Por esta razón, se representa la noche oscura, negra y azulada en la página 16 (Figura 185); la noche larga, estrellada y azulada de las páginas 18 y 19 (Figura 186); el amanecer o el paso de la noche polar al sol de medianoche con las viñetas de las páginas 20 y 21, con la trayectoria del Sol que se eleva poco y que al rozar el horizonte para ocultarse vuelve a subir haciendo que nunca acabe el día (Figura 187). Finalmente, en este contexto, que se alarga con la doble página formada con

las páginas 22 y 23, el osito aprovecha la luz del Sol que no llega a esconderse, y decide lanzarse al agua abandonando el bloque de hielo en el que va a la deriva y que ya comienza a resquebrajarse (Figura 188).

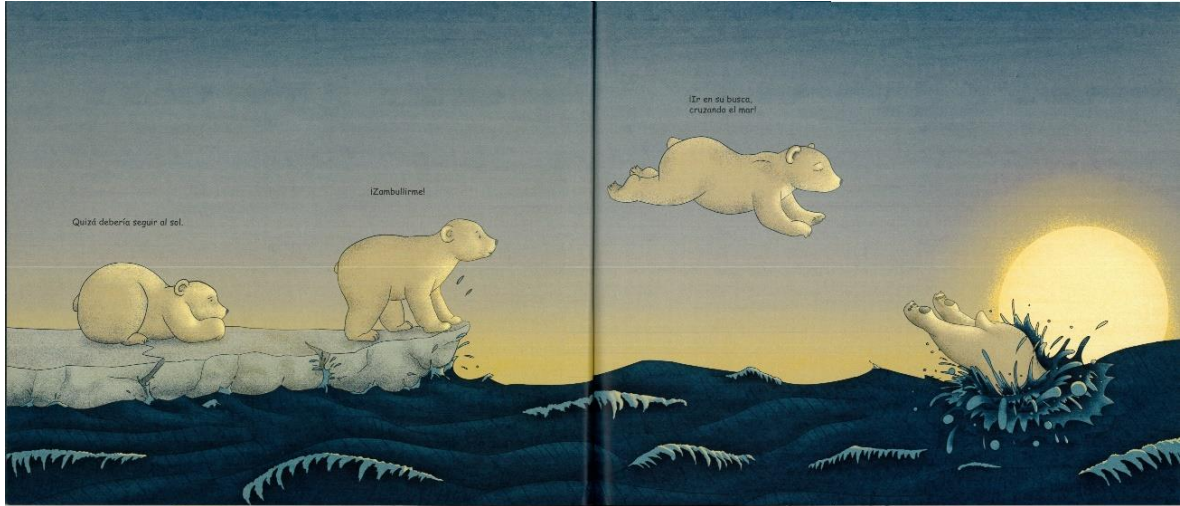


Figura 188. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

La última vez que el osezo nada entre bloques de hielo flotante es en el espacio real de las páginas 24 y 25 configuradas como una doble página con la perspectiva de un plano picado (Figura 189). Ya se indicó en anteriores páginas que hasta aquí se extiende el espacio real para dar paso a un espacio posible, sin hielo y con fauna de latitudes más bajas. Se puede entender que el tiempo que ha podido transcurrir desde la zambullida del osezo en el mar hasta la llegada a una zona más templada probablemente sea largo, si se tiene en cuenta que un oso polar adulto puede recorrer a nado grandes distancia, que el empleo del plano picado colabora en crear la sensación de un protagonista empequeñecido, vulnerable y frágil, y que la voz del propio osezo en el texto de la página 26 (Figura 74), ya en el espacio posible, dice: “*Nado, nado y nado ... y no la encuentro*” y se desploma agotado al fondo del mar.



Figura 189. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

En este espacio posible de tan solo dos páginas (páginas 26 y 27) la autora hace uso de varios recursos para crear la sensación del paso del tiempo. En concreto, las dos páginas son una progresión de la narración en viñetas con espacio entre ellas y sin apenas texto (hay un total de doce palabras). En la página 26 el pequeño osito se desploma agotado al fondo del mar, lentamente, en tres viñetas; se representa el movimiento de las algas del fondo marino por las corrientes que las mueven de una viñeta a otra, y la tortuga verde que le salva le remonta desde el fondo a la superficie y le lleva sobre su caparazón el tiempo que pasa entre cuatro viñetas. De la misma forma, en la página 27 el tiempo sigue corriendo entre viñetas, pero, simultáneamente, se contemplan otros dos recursos; en primer lugar, la llegada de nubes que anuncian tormenta y la formación de un remolino en el mar, asociado a fuertes precipitaciones, que gira y atrapa y arrastra hacia el centro al osito y al contenedor sobre el que se encuentra. La duración temporal de este incidente no se precisa, se resuelve con cuatro viñetas, pero, es evidente que no son fenómenos marinos breves. Y, por último, en esta página, desde el inicio hasta el final, el paso del tiempo se percibe con la secuencia que describe la trayectoria del Sol propia de las latitudes medias y que implica el cómputo de varias horas. La página se inicia al amanecer, con el Sol apareciendo sobre el horizonte, y finaliza con el Sol en el cenit, después de haber hecho su recorrido ascendente ya en el mediodía (Figura 174).

Cuando finaliza la tormenta de la página 27 luce el sol y el osezno se interna en un espacio falso y distópico, y en un tiempo intencionadamente irreal, tal vez futuro, de ciudades inundadas por el aumento del nivel del mar. El osezno ha sobrevivido en soledad a los temores y a los obstáculos y peligros del obligado viaje. Está llegando a su meta, después de muchos esfuerzos se reencuentra con su madre. En la imagen aérea de la doble página que forman las páginas 30 y 31 (Figura 180) vuelven a estar muy cerca los dos personajes; tan cerca que la madre puede darle ánimos a su hijo sin gritar (no se ve ningún rasgo de ello en la expresión de su cara ni se modifica la tipografía del texto): *“No te asustes de lo que veas, no te detengas y sigue avanzado sin miedo ... yo te espero”*.

A efectos del paso del tiempo, en el desenlace del relato varios son los recursos entrelazados que se pueden destacar. Inicialmente, el lector/espectador percibe la escasa distancia a la que se encuentra madre e hijo y cómo se reduce esa distancia al pasar a la página 32 (Figura 190). El tiempo corre a su favor, da la sensación de que pasa rápido. También, en la secuencia en viñetas de esta página 32 incide en la rapidez temporal de lo que está ocurriendo. Los dos personajes tienen contacto visual a escasa distancia, que se reduce mucho de una a otra viñeta, y se culmina con el salto del osezno a los brazos de su madre subrayado por el símbolo de las salpicaduras al salir del agua.

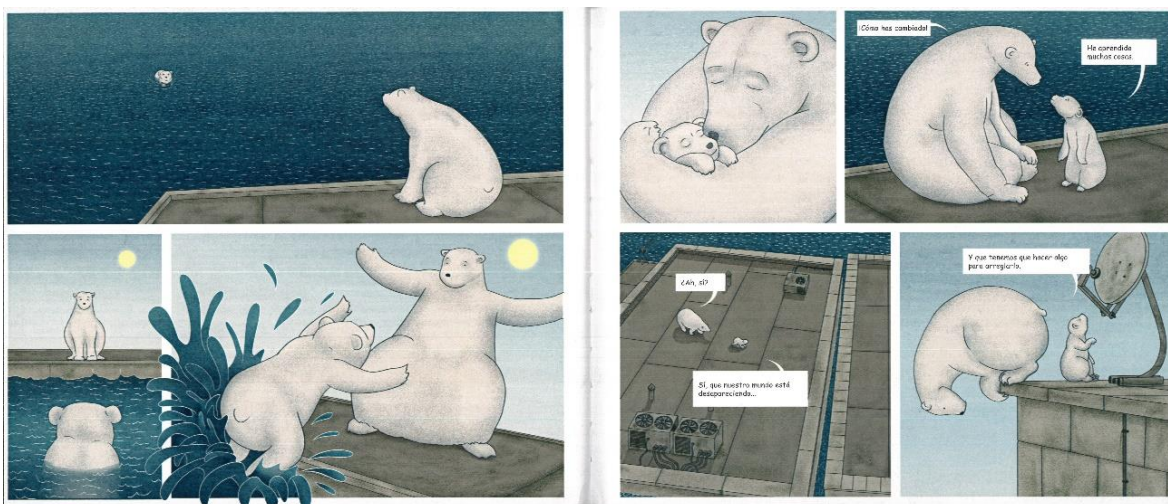


Figura 190. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

Para concluir, todas las observaciones hechas sobre los diferentes espacios y tiempos del relato de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), desde el comienzo hasta el final, nos llevan a entender que la aventura de este héroe infatigable ha ocurrido por diferentes escenarios y que se ha prolongado mucho en el tiempo. Para el osezno, el recorrer tantos lugares distintos unido a la vivencia de tantas experiencias y al paso del tiempo tiene consecuencias positivas. Esta idea se desprende del hecho de que, después del abrazo del reencuentro, la osa aprecia en el osezno una transformación desde la última vez que estuvo con él y le dice: *“¡Cómo has cambiado! La imagen del osezno físicamente es la misma durante todo el álbum ilustrado, por lo tanto, el cambio se ha producido en su interior, un cambio en su desarrollo personal que es evidente para su madre. Ese cambio, fruto del transcurso del tiempo y del esfuerzo, le ha facilitado un aprendizaje al cachorro y le hace tomar iniciativas: “He aprendido muchas cosas ... Sí, que nuestro mundo está desapareciendo... y que tenemos que hacer algo para arreglarlo”*

3.2.4. Discurso gráfico

Se aborda en este apartado el análisis del discurso gráfico observando el conjunto de los recursos utilizados por Rosie Eve respecto al dibujo y el color y a aquellos que relacionan su trabajo con el cómic y el cine.

3.2.4.1. Dibujo y color

Cuando el hielo se derrite (Eve, 2018), ofrece al lector/espectador un conjunto de magníficas ilustraciones con un dibujo de línea muy marcada, pero con diferente tratamiento de los detalles tanto de los personajes como de los escenarios en los que estos se mueven. En otras palabras, Rosie Eve simplifica los detalles de la representación de los dos personajes protagonistas, con predominio de líneas de contorno muy definidas que los separa del fondo. Además, se encuentran representados preferentemente de perfil, mientras que las ocasiones en las que están de frente o de espaldas al lector/espectador son escasas. Y, abundando en la sencillez de esta opción por las formas sencillas de estos dos personajes, emplea la silueta para mostrar al osezno durante la noche de la página 18 (Figura 186). Sin

embargo, aunque no se incluyan muchos detalles, la ilustradora toma de la realidad aquellos rasgos de su estructura física que permiten identificarles como osos polares (*Ursus Maritimus*) como son, el perfil más alargado que otras especies de oso, la pequeña cabeza más larga que ancha, los ojos diminutos y negros, las orejas pequeñas y redondas, el color blanco níveo del pelaje, la cola pequeña y las garras curvadas.

Ahora bien, para la representación del resto de la fauna del álbum ilustrado, Rosie Eve, se detiene en concretar detalles. Es el caso de la tortuga verde que ayuda al oseño, en cuyo cuerpo de tonos marrones se han detallado los escudos vertebrales, costales y marginales, así como los escudos de la piel de la cabeza y de las aletas. Y, ocurre lo mismo con los gaviones atlánticos de dorso negro; cabeza, cuello y partes inferiores blancas; pico amarillo y patas rosadas.

De modo semejante actúa con los elementos arquitectónicos, los objetos y los escenarios. Los elementos arquitectónicos, como el faro, las naves industriales o los edificios de viviendas, están descritos visualmente con detalles (cristales rotos, sombras, vegetación marina, balcones ...) y a base de líneas geométricas; de la misma forma que interviene en los objetos tales como el contenedor a la deriva, el cartel publicitario y las grúas sumergidas o los depósitos de agua, sistemas de ventilación y antenas de las terrazas de los edificios.

Sin embargo, en los escenarios naturales se simplifican los detalles. En el océano, por un lado, destaca la línea del horizonte combinada con sencillas líneas orgánicas claras que representan la superficie del mar en constante movimiento y algo más de detalle en la mar rizada con olas pequeñas y cortas; por otro, en las masas de hielo se marcan líneas de contorno, fracturas, textura y sombreados. En el cielo, para el sol, las nubes, las estrellas, las tormentas y la lluvia emplea recursos variados. En otras palabras, el sol brilla redondo, como una fuente discoidal de luz y de calor; mientras que las nubes, que son escasas, muestran el contorno muy definido. En cambio, con una suerte de puntillismo se plasma la noche estrellada donde las estrellas son puntos brillantes que se agrupan para crear formas irregulares y dar una sensación de mayor luminosidad (Figura 186); y de la misma forma se crea la atmósfera de la tormenta de nieve (Figura 182). Por otro lado, con la técnica del rayado crea un entramado de líneas paralelas diagonales y gruesas, más juntas o separadas en función de la intensidad de las precipitaciones (Figura

183 y Figura 174) y de líneas paralelas verticales menos numerosas cuando va cesando la tormenta. Finalmente, destacan los degradados tonales de los cielos que están presentes en la naturaleza.

Continuando con las técnicas que utiliza Rosie Eve para dibujar el océano, deben considerarse, además, otras cuestiones. De las treinta páginas del relato del álbum ilustrado, el océano forma parte de veinticuatro y solamente en seis no está presente. Concretamente, masas de agua encontramos en las páginas 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35; y sin ellas se han organizado las páginas 10, 11, 12, 16, 17 y 19, aunque, conviene subrayar, que en las páginas 10, 11 y 12 la acción parece que ocurre en tierra firme, pero no así en las páginas 16, 17 y 19 en las que el osito ya navega a la deriva en el bloque de hielo. En otras palabras, es evidente que el mar es el elemento natural que une todos los espacios y los tiempos de la obra, a la vez, que es el camino que obligatoriamente toma el protagonista en su viaje heroico.

El tratamiento técnico de la representación del océano en las veinticuatro páginas, en las que se emplea como marco del relato, es variado. Para empezar, en trece de ellas (páginas 8, 9, 13, 14, 15, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 34 y 35) el mar tiene ligeras transparencias, de modo que la luz natural lo atraviesa y puede verse a través de él zonas de hielo sumergido, partes del cuerpo de los osos o porciones de algunos edificios. Por el contrario, en ocho páginas (páginas 6, 7, 18, 20, 21, 22, 23 y 33) el océano es opaco, a través de él no se ve lo que hay debajo y coinciden con instantes en los que no están los personajes (páginas 6 y 7), o con momentos de escasa luminosidad, como la noche o el amanecer, en las que el oseño está fuera del agua (páginas 18, 20, 21, 22 y 23) y cuando sale del agua para abrazarse con su madre. Pero, tal vez, el recurso más llamativo para el lector/espectador sea el que se reserva para cuatro páginas (páginas 8, 26, 28 y 29) en las que se pueden observar dos escenas simultáneas. En ellas, como si se tratara de un tanque de vidrio de un acuario, se puede ver al mismo tiempo lo que ocurre sobre el mar y lo que está pasando bajo la superficie del mismo. Sin duda, son tres momentos adversos. Uno, cuando la osa madre va nadando llevando sobre ella a su cachorro y le dice que *“Hay mucha agua, demasiada...”* (página 8); otro, cuando el oseño, agotado de tanto nadar, se desvanece, cae al fondo del mar y le salva la tortuga (página 26); y, por último, la impresionante página doble en la que continúa

nadando el cachorro desconociendo que pasa por encima de una ciudad sumergida, con cachalotes nadando entre las naves industriales, y que es una evidencia del desastre natural que se está gestando (páginas 28 y 29).

Con relación a la paleta de colores empleada en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), es determinante el paisaje natural del Ártico. En este paisaje natural ocupado por la banquisa o hielo marino flotante y desprovisto de vegetación, los colores predominantes son los del océano, el cielo, la nieve y el hielo, de ahí que, en el álbum abunden los colores azul y blanco con diferentes tonalidades.

Como resultado, el álbum está prácticamente dominado por el color azul, en particular, con diferentes tonalidades como las del azul claro, azul cobalto, azul prusia y azul glauco, creando una especie de degradado consiguiendo así que no se trate de un color plano carente de variaciones o de efectos. Los tonos fríos de los azules del mar y del cielo pretenden representar el contexto geográfico del relato a la vez que incluye al lector/espectador en un ambiente desolado y triste, pero sereno.

Igualmente, el empleo del color blanco, que da la sensación de pureza e inocencia, está justificado por el tono blanco azulado del paisaje helado, cubierto por hielo y nieve, y por el blanco grisáceo del denso pelaje del oso polar. También, el blanco destaca en el negro profundo y el negro azulado de la noche iluminada con cuantiosas estrellas que no son más que puntitos blancos brillante

Todavía cabe señalar, el empleo de otros colores propios del paisaje natural del Ártico, como sucede con los colores cálidos que hacen referencia al cambio de la luz en relación a la posición del Sol en el horizonte. Estos colores que pasan por el amarillo, el rojo y el anaranjado, se oponen al azul y al blanco. El azul empleado parece alejarse de cualquier signo de vida, se aclara o se oscurece, pero es casi inmutable. En cambio, el amarillo, el rojo y el anaranjado son colores asociados a la fuerza, a la alegría, al optimismo, al calor y a la energía. Y es, precisamente, con la luz solar y cuando estos colores iluminan las ilustraciones, cuando el oseño deja de temer y toma la decisión de zambullirse en el mar para ir en busca de su madre. Es la luz y el calor del Sol la que le da la energía y la fuerza para salvarse. Y, cuando sus pensamientos se traducen en acción, ya todo encaja en su cabeza. El recuerdo de las enseñanzas de su madre antes de separarse accidentalmente de ella cuando

le decía: *“Busquemos un lugar para protegernos...hasta que el mal tiempo se aleje, y vuelva el sol.”*, y las autoinstrucciones, que él mismo se da, del tipo: *“La oscuridad y la noche me dan miedo, pero mamá siempre dice que el sol volverá a salir”, “Por fin se hace de día. El sol siempre vuelve. Mamá tenía razón”, “Quizá debería seguir al sol. ¡Zambullirme! ¡Ir en su busca, cruzando el mar!”* o *“Siempre hacia el sol.”*, todo unido, le anima y consigue su objetivo.

Para terminar con el uso de los colores del paisaje natural, la autora detalla los colores de los fondos marinos con el verde de las algas y de la vegetación que invade los edificios y las estructuras hundidas, y también se detiene en los colores característicos de la fauna que integra el relato como la tortuga verde, el gavión atlántico, el cachalote, el delfín o la foca gris.

Finalmente, el paisaje humanizado transformado por la actividad humana, pero sin presencia de personajes humanos en las páginas del álbum, se plasma en las ilustraciones con colores grises. Todo lo artificial, todo aquello que ha sido construido, es generalmente gris (los edificios industriales o de vivienda, las grúas, las antenas de comunicación...) con unas tímidas pinceladas de color en ventanas, depósitos de agua y chimeneas. La excepción a esta pauta son los dos primeros elementos artificiales con los que se encuentra el osezno y que le avisan de la existencia humana (con la que no llega a entrar en contacto directo), esto es, un contenedor marino amarillo y un faro marítimo rojo y gris.

3.2.4.2. Recursos del cómic

El lector habitual de álbumes ilustrados puede quedar sorprendido con la primera toma de contacto con *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), porque las numerosas viñetas que configuran sus páginas, desde los primeros momentos, pueden hacerle dudar si lo que tiene entre sus manos es un cómic o un álbum ilustrado. La estructura gráfica de gran parte de sus páginas aprovecha recursos y posibilidades más propios del cómic que del álbum ilustrado, destacando, en concreto, que trece páginas, frente a diecisiete, estén diseñadas con viñetas. Por lo tanto, dejando a un lado las características del dibujo y del color de las ilustraciones, no debe olvidarse en el análisis de las estrategias del discurso gráfico aquellas que establecen una

relación de parentesco del álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) con el cómic y que le sitúa a medio camino entre estos dos géneros narrativos.

Como ya se ha indicado en el marco teórico de este trabajo de investigación y recogiendo las ideas de Bosch (2007), el álbum ilustrado y el cómic comparten sólidos fundamentos conceptuales, dado que, 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).

En *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) el orden de lectura de las viñetas es de izquierda a derecha y de arriba abajo, con un sentido cronológico de sucesión de los hechos. Pero, no se encuentra un patrón concreto que la autora haya seguido para decidir el número de viñetas en las que ha fragmentado el relato en las páginas en las que han sido incluidas, ni tampoco parece que lo haya para resolver su tamaño o su formato. Las viñetas de una página pueden ser dos, tres, cuatro, cinco, seis o, incluso, nueve. El tamaño es variable en función de su número y el formato puede ser cuadrado o rectangular y, estas últimas, verticales u horizontales. En cambio, lo que sí parece claro es el hecho de que cuantas más viñetas hay en una página más información se ofrece al lector/espectador sobre el relato, el espacio y el tiempo. Hay más detalle en cada uno de estos elementos, el lector/espectador se ve obligado a ralentizar la velocidad de la lectura de imágenes y texto para poder llenar los espacios vacíos existentes entre las viñetas y hacer frente a la elipsis temporal o espacial.

Además, de la presencia de viñetas, se encuentran 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 este caso, los globos son todos iguales y de forma rectangular, que no es muy frecuente en el cómic, y en ellos 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. La forma invariable de estos globos a modo de rectángulo, no aportan información detallada de cómo suenan los textos que contienen. Todos tienen el fondo blanco, y no hay líneas quebradas, ni discontinuas, ni irregulares, ni nada en sus líneas que adjetive su contenido o aporten un contexto emocional.

La rotulación de los textos no varía ni de tamaño, ni de forma, ni de posición; es homogénea y horizontal. Únicamente se refuerza la expresión de los mismos con puntos suspensivos que introducen una pausa temporal que transmite duda o temor; también se refuerzan con signos de interrogación y admiración que facilitan al lector la entonación interrogativa o exclamativa que enfatizan sentimientos, percepciones o preguntas; y, por último, hay un caso de alargamiento de palabra, cuando de manera artificial se repite hasta ocho veces la escritura de la última vocal de la palabra *mamá* para que el lector la pronuncie a modo de grito de ayuda, tal y como hace el oseño cuando sufre el accidente que le separa de su madre: “¡Mamááááááá!”

Otra convención más propia del lenguaje del cómic que del álbum ilustrado son las líneas cinéticas. Son 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). En *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) se ejemplifican líneas cinéticas en los momentos en los que los osos se resbalan en el hielo y arañan con sus garras marcando en él varias líneas próximas y paralelas (Figura 183 y Figura 191), o cuando caen por gravedad bloques y pequeños fragmentos de hielo por las roturas de las masas heladas (Figura 183). También, aportan dinamismo y movimiento, los pequeños trazos que representan la estela de la trayectoria de natación del oseño (Figura 180, 189 y Figura 190) y de los gaviones atlánticos (Figura 181).

Además, hay otros signos de apoyo que enriquecen el contenido con detalles. Son, en primer lugar, las ondas circulares concéntricas y las salpicaduras que se forman en la superficie del mar alrededor de los bloques de hielo que caen al agua (Figura 183); en segundo lugar, las gotas de agua que se forman por el deshielo de las masas de hielo (Figura 173 y Figura 191); también, las numerosas salpicaduras del mar chocando con los bloques de hielo flotante y de los osos al salir o al entrar en

el agua (Figura 187, Figura 188, Figura 190 y Figura 191); y, para terminar, la representación de las líneas de las fisuras que se producen en un mismo témpano de hielo que a medida que pasa el tiempo se va rompiendo y aumentan en número y en longitud (Figura 183, Figura 187 y Figura 188).

Para concluir el análisis de los elementos que relacionan este álbum ilustrado con el cómic es necesario atender al lenguaje corporal de las representaciones de los protagonistas de la narración. El lenguaje corporal, como forma de comunicación no verbal, se refiere al examen del 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). Para ello, son muy importantes los primeros planos de los personajes y las representaciones frontales, pero, aunque estos sean escasos en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), sin duda, se encuentra en sus páginas un repertorio básico de gestos que conviene destacar.

De forma muy esquemática y con pocos elementos faciales, como la línea de la boca, las cejas y los ojos, Rosie Eve, consigue que la pareja de osos polares transmita expresiones humanas como la sorpresa, con las cejas altas y los ojos muy abiertos (Figura 191); el sueño, con los ojos cerrados (Figura 183); el esfuerzo, con la comisura de los labios muy corta (Figura 191); el miedo y el dolor con la boca abierta apretando los dientes (Figura 174); la confianza, con los ojos cerrados y alargados (Figura 191 y Figura 188); la pesadumbre, con representación frontal, cejas con la parte exterior caídas y la comisura de los labios hacia abajo (Figura 184) o la complacencia, con los ojos muy abierto y boca sonriente (Figura 188 y Figura 190).

De manera análoga, la disposición anatómica de los osos polares comunica cuál es su estado emocional. Por ejemplo, cuando caminan bajo la tormenta de nieve con la cabeza baja y un poco agachados, síntoma no solo de la necesidad de hacer frente a la fuerza desatada por la naturaleza sino también de debilidad o decaimiento (Figura 182). En otras ocasiones, los osos se agazapan, consiguiendo una postura encogida para protegerse del mal tiempo o para dormir (Figura 183), e incluso el oseño se acurruca cuando siente miedo en mitad de la noche (Figura 186). Igualmente, la posición del cuerpo es precisa cuando el oseño aparece agachado, con el cuerpo encogido y con las patas delanteras cubriéndose la

cabeza, así expresa miedo ante la situación y busca protección (Figura 187). Además, es impactante la imagen del cachorro cuando se desvanece por el cansancio y va cayendo inerte y sin vida al fondo del mar (Figura 174). Por último, cuando los osos vuelven a tener contacto visual entre ellos al final de la historia, la osa polar se muestra con una postura erguida que indica confianza. Y, seguidamente, el enorme afecto y cariño que se tienen y el deseo y el agrado de reencontrarse, sirve para cerrar la historia de este viaje épico con un fuerte abrazo (Figura 190). Este hecho se significa, primero, con el recibimiento mutuo con los brazos abiertos y, después, rodeando mamá osa con sus brazos a su cachorro, mientras le da un beso y los dos exhiben cara de felicidad y serenidad con los ojos cerrados y la boca sonriente.

3.2.4.3. Recursos del cine

Una vez vistas las particularidades que relacionan el álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) con el cómic, conviene añadir que también presenta características relacionadas con el cine. No debe olvidarse, que el álbum ilustrado, el cómic y el cine, según señala Bosch (2007), son tres manifestaciones de arte visual de imágenes secuenciadas, que comparten principios fundamentales, pero con una diferencia que separa al cine de los otros dos géneros como es el hecho de que en el cine la secuencia de imágenes está en movimiento. Unido a esto, no está demás subrayar que, en el cine la secuencia se vincula a unidades de tiempo y espacio con una sucesión de fotogramas (imágenes fijas) que por su cadencia de proyección generan en el espectador la ilusión de movimiento y que, de manera semejante, algunos álbumes ilustrados contienen ilustraciones en viñetas, a modo de adaptación del fotograma cinematográfico (Díaz, 2007; Fernández Paz, 2003), como es el del caso que nos ocupa.

Tampoco conviene dejar a un lado, a la hora de leer *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), algo que ya se ha comentado en estas páginas, como es el caso de la formación, la experiencia laboral y los intereses personales de su autora en el contexto del cómic, el cine, los documentales y la publicidad.

A lo largo de las páginas, el lector/espectador va de un lugar a otro viajando, a la vez que el protagonista, por una sucesión de planos (distancia) y de angulaciones

(perspectiva) cinematográficas que se incorporan al código visual de la obra. Salvo contadas excepciones, Rosie Eve mantiene a lo largo de la obra la angulación frontal o normal, con la perspectiva a la altura de los ojos del espectador y paralela al suelo, pero va cambiando los tamaños de los planos, pasando de unos a otros para conseguir darle ritmo al montaje como si se tratara de una película. Pero aquí, la duración de cada plano o, en este caso, de cada viñeta, va a estar marcado por el ritmo de la lectura que haga cada lector/espectador y de la interpretación temporal que imagine para la elipsis entre ellas y reconstruir los hechos intermedios que no están representados.

El álbum se inicia con la doble página apaisada, que es un gran plano general o plano largo, conformada con las páginas 6 y 7 (Figura 173). Su intención es evidenciar la inmensidad del Ártico y describir el ambiente en el que se va a desarrollar la acción. Presenta el gran escenario, sin personajes, donde únicamente la naturaleza con personalidad propia es la protagonista.

Las páginas 8 y 9 cambian por completo la configuración. Las dos tienen el mismo diseño, con una viñeta apaisada en la mitad superior que cubre toda la superficie de la página, y dos viñetas en la mitad inferior ligeramente rectangulares y casi iguales en sus medidas (Figura 191). Es la primera vez que vemos a los personajes centrales del relato; están de espaldas en la primera viñeta de la página 8, en un plano general que los define y materializa en su entorno, pero con una importancia relativa. A continuación, los personajes ya son el centro de la información y se cambia a un plano medio que informa de la relación entre los dos sujetos que van nadando. Seguidamente, se suceden tres planos enteros de los osos que salen del agua y se desplazan por el hielo, cuya finalidad ahora es destacarles sobre el entorno. La secuencia narrativa de las dos páginas se cierra con un plano general en el que los osos ocupan una mínima porción del espacio, sobre todo, en comparación con el plano general del inicio de la secuencia.

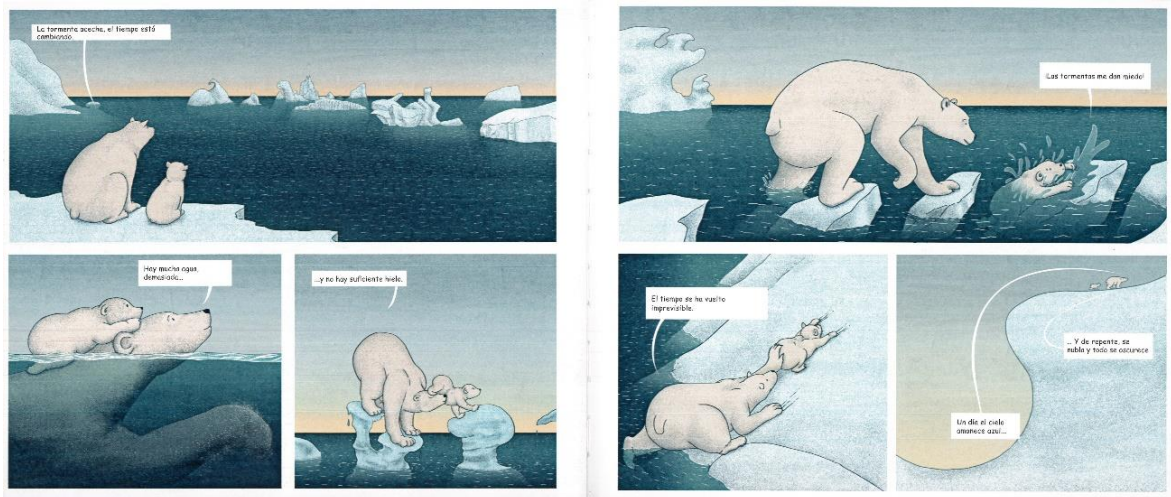


Figura 191. *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018)

De repente, el paso de página sigue con un plano general apaisado que vuelve a acercar a los dos protagonistas en la izquierda del mismo. Es un plano general a doble página, con las páginas 10 y 11, en el que la tormenta de nieve lo ocupa prácticamente todo y los osos se desplazan luchando contra ella (Figura 182).

Entre las páginas 12 y 13 se han distribuido un total de once viñetas, de manera que hay cinco en la página izquierda y seis en la derecha. Una y otra tienen una pauta similar, ya que ocupando más de la mitad inferior de la superficie se han colocado viñetas verticales y en la parte superior viñetas más pequeñas de lectura horizontal (Figura 183). La página 12 se inicia con una viñeta con un plano general de los osos todavía en la tormenta de nieve. El resto son viñetas que les encuadra con planos enteros en vertical que añaden el sentido de la altura y del vacío al enseñar la cornisa de hielo en la que se han resguardado y que se resquebraja. La tónica de los planos enteros continúa en la zona superior de la página 13 con pequeñas viñetas, pero cuando quiere imprimir mayor dramatismo a la situación, Rosie Eve, recurre a varios planos generales en tres viñetas verticales que detallan el accidente, la gran altura y el vértigo que separa a la osa polar de su criatura. Por otro lado, en este conjunto de once viñetas, que combina planos generales y enteros, la narración avanza de plano a plano y de viñeta en viñeta, pero el salto temporal y el espacial entre unas y otras es percibido como mínimo y todo parece suceder muy rápido, especialmente, desde la viñeta final de la página 12, en la que se rompe la cornisa, hasta el grito de auxilio del oseño del final de la página 13, cuando este cae al agua. El empleo de sucesivos planos enteros permite describir

paso a paso el momento del accidente y el grado de peligro de la situación. A medida que amaina la tormenta de nieve van aumentando las líneas de fractura de la cornisa de hielo en la que están los plantígrados y los pequeños fragmentos que se desprenden. Al mismo tiempo, somos testigos de los esfuerzos de la osa para no caer y del desplome del osezno al agua. Los planos generales verticales finales apuntalan la gravedad del resultado; es imposible la ayuda, ambos animales quedan separados.

Por último, a pesar de los numerosos recursos del cómic empleados en este álbum ilustrado, no se ha hecho uso de las onomatopeyas como representaciones visuales y verbales o acústicas de un sonido o ruido integrado en la ilustración. Pero, es posible que, durante la lectura y mientras se interpretan las elipsis entre las viñetas, el lector/espectador haya escuchado en su cabeza el ruido de la fragmentación, la rotura y el desplome de la cornisa de hielo y además el estruendo al chocar contra la superficie del mar. En este sentido, como el lector, a través de las experiencias vividas, puede evaluar con cierta exactitud la duración temporal de un sonido (Cuñarro y Finol, 2013), tal vez, Rosie Eve, no haya querido significar este símbolo tan propio del cómic para no hacer tangible el paso del tiempo con otro elemento y evitar así limitar el cálculo de lo que tardan en realizarse todas las acciones de las páginas 12 y 13.

Por otra parte, al entrar en las páginas 14 y 15 se tiene la sensación de que se frena el ritmo trepidante de los hechos de las dos páginas anteriores. Hay una tensa calma, una quietud que no esconde las dificultades (Figura 184). En esta ocasión, el espacio de las páginas 14 y 15 se ha dividido en seis viñetas, de las cuales, dos están en la página de la izquierda y cuatro en la derecha.

La página 14 contiene dos grandes viñetas apaisadas de plano general que contextualizan a cada personaje en puntos separados; a la madre en el lugar desde donde cayó la cornisa de hielo y al osezno en un bloque de hielo flotante después de haber caído al mar. La situación se mantiene en la página 15, primero, con otra viñeta apaisada de plano general en la mitad superior y, segundo, con dos viñetas de plano general en vertical. En estos cinco planos generales los osos ocupan poco espacio; su objetivo es insistir en la situación y en el contexto, aunque, en los planos generales de la página 15 el osezno tiene mayor tamaño que la osa polar y está más cerca del espectador.

Madre e hijo se van separando con cada plano. En cada viñeta va aumentando el espacio que les distancia, pero lentamente, a juzgar por el trecho horizontal que queda entre un personaje y otro, en la página 14, y por el efecto de la reducción del tamaño de la osa y de la gran masa de hielo en la que se ha quedado que simula profundidad a medida que se aleja, en la página 15. El tiempo pasa despacio.

La secuencia narrativa de estas dos páginas termina con una viñeta de plano entero del osezno. La madre ha ido alejándose progresivamente, durante un tiempo ha mantenido el contacto visual hasta que, finalmente, la osa le da la espalda y se va. Es entonces cuando se produce el contacto visual directo entre el personaje y el lector/espectador con el plano entero. Ahora, el personaje tiene más importancia que el entorno y se busca centrar la atención en él. Se aprovecha la ocasión para que él mismo se cuestione si podrá encontrar a su mamá. Pero, también, el plano general facilita que el osezno mire a los ojos del lector/espectador para reforzar los lazos afectivos con él y le lanza la misma duda que le tanto entristece: “¿Podré encontrar a mi mamá?”.

En las páginas 16 y 17, la autora sigue manejando diferentes planificaciones visuales. En esta ocasión juega, además, con el contraste visual de colores (Figura 185), de forma que, el plano entero de la cría de oso polar que cerraba la página anterior ocupa ahora toda la superficie de la página 16, destacando sobre fondo oscuro, mientras que la página 17 está ocupada totalmente por un plano de detalle en el que destaca el negro sobre fondo blanco. Es indudable que el salto de un plano entero a un plano de detalle de los ojos y la nariz es intencionado desde el punto de vista narrativo, para influir en la recepción del mensaje introduciendo al lector/espectador en la mente del protagonista.

Con el paso de página a las páginas 18 y 19 llega otro cambio de planos. Son dos páginas simples con diferente tratamiento (Figura 186). La página 18 contiene cuatro viñetas iguales prácticamente cuadradas, en las que se ha aumentado el espacio de separación entre ellas. La noche lo ocupa todo, el contexto vuelve a ser lo principal por lo que se opta por cuatro planos generales donde el osezno vuelve a tener menor tamaño. Su disposición recuerda a una ventana de una hoja con cuatro cristales separados por palillería. A través de cada cristal se ve la silueta del osezno recortada en el cielo estrellado, flotando a su suerte encima del bloque de hielo. Hay mínimas variaciones en el firmamento y en las olas; nada varía en el

hielo flotante; el osezo cambia su postura corporal en el mismo sitio y termina por acurrucarse, doblándose y encogiéndose ocupando el menor espacio posible. Tiene miedo a la inmensa noche. En la página 19 el osezo continúa en silueta, pero se ha elegido un primer plano de espaldas. Esta página simple horizontal coloca al lector/espectador en la misma posición que el protagonista, flotando en el bloque de hielo y observando el cielo estrellado.

Como en otras ocasiones, las dos páginas simples 20 y 21 componen una especie de doble página secuenciada en cuatro viñetas rectangulares verticales (Figura 187), en este caso, unidas por el témpano de hielo cuya longitud ocupa las cuatro viñetas. Son cuatro planos generales que siguen manteniendo al osezo en su contexto, en el que el paso del tiempo está marcado por seis elementos: uno, por la trayectoria del Sol en el horizonte; dos, por el cambio de luminosidad y color; tres, por el diferente oleaje de cada viñeta; cuatro, por el cambio de la postura corporal del personaje; cinco, por las elipsis temporales entre viñetas, y seis, por el lugar que ocupa el osezo en el hielo que se va desplazando de izquierda a derecha, en cada viñeta, de la misma manera que lo hace el Sol. De un extremo a otro, de la secuencia y del témpano, se desplazan juntos el Sol y el osezo.

Tal vez, las páginas 22 y 23 podrían haber continuado con el mismo esquema que el par 20 y 21 con una secuencia de cuatro viñetas, ya que el cachorro está representado en cuatro momentos, pero se ha optado por un único escenario de plano general a doble página, fijado con un único témpano de hielo, concretamente la parte derecha del mismo en el que se quedó el osito en la página anterior, y fijado también por una única posición y luminosidad del Sol y un único estado de la superficie marina (Figura 188). Lo que se modifica es la posición y la expresión facial del protagonista que evolucionan. Primero está agachado con el cuerpo encogido y triste, a continuación, se pone en pie y alegre, después, cierra los ojos y salta al agua, y, por último, se zambulle en el océano para salir de la situación en la que se encuentra. Sin necesidad de las viñetas, el pequeño oso polar está representado en distintos momentos, para saltar al agua y abandonar su aislamiento en el hielo, mostrando una sucesión simultánea de movimientos que constituyen una secuencia de imágenes sin líneas que las separen, pero, que también, obligan a completar las elipsis temporales entre ellas. Pero, aunque se hayan suprimido las líneas de viñetas y como la dirección de la acción se mantiene

de izquierda a derecha, con la reconstrucción mental del espacio y del tiempo de la acción no representados se percibe que el lapso temporal entre un movimiento y otro es breve e inmediato.

Al pasar página, el cachorro que ya se ha lanzado al mar nada entre bloques de hielo flotante en la composición de la doble página construida con las páginas 24 y 25. Con un plano general con perspectiva de plano picado, se introduce otro cambio de ritmo narrativo; comienza la travesía a nado del oseño para salvarse y encontrar a su madre. No será fácil, este plano general picado manifiesta la grandeza del entorno Ártico frente a la pequeñez del nadador (Figura 189).

En efecto, entre las páginas 26 y 27, el lector/espectador va a ser testigo de varias situaciones peligrosas (Figura 174) y para ello, la autora, vuelve a componer la superficie narrativa como en otras ocasiones, esto es, con nueve viñetas en la página izquierda y con cuatro en la página derecha. En general, es una sucesión de viñetas, unas rectangulares y otras verticales, con planos generales relativamente cercanos. Las viñetas verticales se reservan para narrar lo que ocurre debajo de la superficie del océano, mientras que las viñetas horizontales dan la visión de lo que acontece en la superficie. Por lo tanto, verticalidad y profundidad frente a horizontalidad y superficie, pero, siempre con la intención de resaltar el contexto por el que el protagonista transita.

A continuación, se suceden dos páginas dobles con diferente planificación, por un lado, la generada con las páginas 28 y 29 y, por otro, la organizada con las páginas 30 y 31. La primera de ellas, con un plano general, continúa con la idea de mostrar al mismo tiempo lo que pasa en la superficie del mar y bajo la superficie del mismo (Figura 179). Y, la segunda (Figura 180), también en plano general, pero ahora con perspectiva de plano picado, muestra la superficie en la que son insignificantes los dos osos polares. La intención de ambos planos es reforzar la idea de las consecuencias futuras del deshielo del Ártico, ejemplificada con un espacio urbano sumergido al elevarse el nivel del mar. Aunque los personajes estén en las dos ilustraciones, se quiere llamar la atención sobre el entorno.

El relato está llegando a su fin y, en las páginas 32 y 33 se produce el encuentro tan ansiado entre el oseño y su madre (Figura 190). Una vez más, la superficie de las páginas se reparte en viñetas; ahora, tres a la izquierda y cuatro a la derecha.

En la página 32 con dos planos generales (uno horizontal y otro vertical) se va reduciendo la distancia entre ambos plantígrafos y con un plano entero comienza el abrazo. El cambio de planificación es progresivo y necesario para representar el encuentro y el contacto físico. En el plano entero de la página 32 los osos y el Sol ocupan en diagonal el cuadro y del mar tan solo quedan las salpicaduras. Lo importante en este momento son los personajes y esto queda evidenciado en la apertura de la página 33 con un primer plano que encuadra los felices rostros de los dos osos polares que se han fundido en un abrazo y en un beso. El resto de la página la componen tres viñetas rectangulares que pasan, primero, por un plano entero que centra la conversación entre los osos, luego, por un plano general que permite ver a los osos en la azotea de un edificio y, vuelve, a otro plano entero que también llama la atención en la conversación y la acción de los osos que parecen estar sorprendidos a la vez que tantean el lugar en el que se encuentran.

El último plano del álbum ilustrado es consecuencia del anterior. El plano entero con el que finaliza la página 33 se abre a un plano general con la doble página de las páginas 34 y 35 (Figura 181). Es un plano general que se aproxima a un plano entero teniendo en cuenta el tamaño de los osos en el encuadre. Tal vez su propósito sea colocar al lector/espectador en el mismo lugar desde donde el osozno y la osa polar están contemplando lo que ocurre cuando el hielo se derrite y que les escuche su mensaje de compromiso.

Para finalizar, conviene aclarar que el análisis de los planos cinematográficos de este álbum ilustrado se ha hecho a partir de los pares de páginas, porque parece evidente que la propia autora ha decidido su distribución en las diferentes páginas contando con un lienzo de doble página para la totalidad de la obra. Es decir, da la impresión de que todo el álbum es un continuo de dobles páginas en las que unas veces hay viñetas y en otras no las hay. En unas dobles páginas la ilustración ocupa dos páginas consecutivas en las que se han suprimido los márgenes para que la ilustración llegue hasta los bordes (ilustración a sangre) y ofrecer la sensación de que la imagen continúa más allá de lo representado; y, en otras, el espacio se ha fragmentado con cuadros formando viñetas que fragmentan la ilustración o que yuxtaponen ilustraciones. Pero, a pesar de ello, tanto las dobles páginas a sangre como las que tienen viñetas son una unidad narrativa en sí mismas. En concreto, se emplean dobles páginas a sangre, primero, para contextualizar el relato en el

Ártico al principio del álbum (páginas 6 y 7), después, para resaltar la tormenta de nieve (páginas 10 y 11), más adelante, cuando el osezo decide lanzarse al mar y salir de la situación en la que se encuentra (páginas 22 y 23), seguidamente, para significar su travesía a nado por el océano (páginas 24 y 25), luego, para mostrar los espacios urbanos sumergidos como consecuencia del deshielo (páginas 28 y 29, páginas 30 y 31) y, por último, en la ilustración final con un paisaje inquietante antinatural (páginas 34 y 35) y que se opone al paisaje natural del Ártico de la primera doble página. En sí mismas son una unidad que definen un momento concreto y cuya intención es acentuar la presencia de la naturaleza (el Ártico, la tormenta, el océano, el deshielo que inunda ciudades) con una mirada paisajística que encuadra a los osos polares en su entorno en proceso de transformación.

En cambio, las páginas con viñetas, que no parecen páginas simples y que se acercan más a dobles páginas, juegan otro papel en el relato ya que centran al lector/espectador en lo que les sucede a los protagonistas más que en el escenario del relato. Como resultado, las páginas con viñetas también son unidades narrativas que se leen por pares y que tratan situaciones concretas. Así, por ejemplo, en las páginas 8 y 9 se introduce a los personajes, su relación y se avanzan algunos hechos; en las páginas 12 y 13 se detalla el accidente; entre las páginas 14 y 15 se asiste a la separación y al alejamiento del osezo de su madre; en las páginas 20 y 21 el cachorro de oso polar está a la deriva en un bloque de hielo flotante; las páginas 26 y 27 son una sucesión de viñetas de los peligros a los que sobrevive como el agotamiento, el riesgo de morir ahogado, su rescate y la tormenta; y, las páginas 32 y 33 puntualizan el reencuentro feliz de la pareja de osos polares.

Las dobles páginas con la ilustración a sangre son planos generales, en algunos casos picados, especialmente apropiados para describir espacios naturales y escenario. Y, en las páginas con viñetas se suceden los planos generales y enteros para marcar el ritmo y focalizar en los protagonistas. El paso de una página doble con viñetas a una página doble a sangre interrumpe el ritmo de la lectura y de la narración e introduce momentos de calma, de menor velocidad.

La excepción a esta pauta de dobles páginas son las páginas 16, 17, 18 y 19 planteadas como páginas simples. Estas cuatro páginas que sitúan al osezo en la oscuridad de la noche son una sucesión de planos, desde plano entero, plano

detalle, planos generales y primer plano del plantígrado. Pero, es interesante destacar que todas comparten la noche como tema de unidad narrativa y, a pesar de ser páginas simples, tienden a configurarse también en pares, pues la página 17 es un detalle de la 16, y la página 19 es un detalle de la 18.

3.2.5. Relación texto e imagen

La relación entre el texto la imagen en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) se aborda desde dos puntos de vista. Para comenzar, nos detendremos en comprender cómo está organizada la distribución de la imagen y el texto en las páginas del álbum, atendiendo a criterios físicos, es decir, a la disposición de estos dos elementos en el soporte. Y, en segundo lugar, se planteará la interacción texto e imagen siguiendo el modelo de Nikolajeva y Scott (2001).

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. 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. 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. 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. “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.

Conviene subrayar que para aplicar el modelo de Van der Linden (2006, 2015), con el propósito de comprender cuál es el patrón de relación entre el texto y la imagen desde el punto de vista de la composición espacial en las páginas de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), no se han tenido en cuenta las páginas de paratextos y nos hemos centrado exclusivamente en las del relato. Hecha esta salvedad, las páginas en las que encontramos texto e imagen responden a dos fórmulas compositivas, esto es, o están compuestas por la asociación de texto e imagen o por la compartimentación de los signos icónicos y convencionales. Y, por el contrario, este álbum ilustrado no ofrece ejemplos compositivos de disociación ni tampoco de conjunción.

Las páginas configuradas por asociación de texto e imagen son las páginas 6-7, 10-11, 17, 19, 22-23, 30-31 y 34-35 (Figura 173, Figura 182, Figura 185, Figura 186, Figura 188, Figura 180 y Figura 181, respectivamente), todas ellas a doble página, excepto las páginas 17 y 19. En la coexistencia del código verbal y el icónico predomina en la superficie de la página el tamaño de la imagen, mientras que el texto escrito, dentro o fuera de un globo, indica lo que dicen o piensan los personajes; con la singularidad de las páginas 6-7 en la que es la voz del narrador la que está escrita para dar la bienvenida al lector y describir y localizar el escenario del relato.

En contraste con ellas, están las páginas en las que la relación física entre el texto y la imagen se establece por compartimentación, sin duda, por la presencia e influencia de los elementos del cómic en este álbum. La primera diferencia es que estas páginas compartimentadas no se han diseñado como páginas dobles. Son páginas simples divididas en viñetas de tamaño variable, que recuerdan el esquema de plancha vertical para ser leídas de izquierda a derecha y de arriba abajo cada una de las páginas. Así, se han configurado las páginas 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 26, 27, 32 y 33 (Figura 191, Figura 183, Figura 184, Figura 186, Figura 174 y Figura 190). Aunque, hay una excepción; la doble página 20 y 21 (Figura 187) presentada al estilo de una gran tira cómica que se lee de izquierda a derecha pasando de una a otra página. Por otro lado, en las páginas compartimentadas hay algunas viñetas mudas, pero, en general, el texto escrito referido a lo que piensan o dicen los personajes se localiza dentro o fuera de un globo.

Finalmente, hay una página simple y dos páginas dobles, como las páginas 16, 24-25 y 28-29 (Figura 185, Figura 189 y Figura 179, respectivamente) que continúan con el hilo de la narración pero sin texto.

En otro orden de cosas, en cuanto a la interacción texto e imagen en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), hemos analizado también si la dinámica entre lo verbal y lo icónico se ajusta 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). Pero, sin 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.

En el caso de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), no se observan interacciones entre los signos icónicos y los signos convencionales del tipo de contrapunto o de contradicción o yuxtaposición. La relación entre el texto y la imagen no ofrece narrativas paralelas de la misma historia, ni tampoco hay una oposición entre el código verbal y el código visual que ofrezca mensajes ambiguos. Las interacciones de simetría, de complementariedad y de expansión, combinadas entre ellas, son la clave de la relación entre la componente verbal y la visual empleadas por la autora.

La interacción de simetría y de complementariedad manejadas al mismo tiempo se pueden observar en las páginas 8-9, 18-19, 20-21, 22-23 y 26-27. Con la simetría de texto e imagen se redunda en la información que emiten ambos códigos, en lo que se lee y se ve al mismo tiempo, como cuando se verbaliza en el texto y se representa con la imagen que hay mucha agua y poco hielo (páginas 8-9), que la noche es larga, oscura y con estrellas (páginas 18-19), que se hace de día y que no está la mamá del protagonista (páginas 20-21), que el osezno se zambulle en el agua (páginas 22-23) o que nada y nada y no encuentra a su madre (páginas 26-27). Al mismo tiempo, por un lado, la complementariedad del mensaje visual llega a través del texto, porque transmite aquello que están pensando o diciendo los personajes, ya que únicamente con la imagen el lector/espectador no podría deducir el resultado de los procesos cognitivos que están realizando relativos a pensar o hablar. Y, por otro, el mensaje de la componente verbal se complementa con la componente visual que fija en el lector/espectador las características del entorno en el que están ocurriendo los hechos. En definitiva, los signos convencionales y los signos icónicos llenan mutuamente los huecos que deja cada código.

Sin embargo, aunque el sentido de simetría y complementariedad vayan de la mano, el álbum cuenta con algunas páginas que se limitan prácticamente a la complementariedad. Es el caso de las páginas 15, 17, 33 y 34-35; en las que el texto informa de lo que piensan y dialogan los personajes y las imágenes describen el escenario.

Por otro lado, a propósito de la interacción de expansión o ampliación entre el código verbal y el código visual, se pueden tomar como ejemplos las páginas 6-7, 10-11 y 12-13. En las páginas 6-7 las palabras del narrador expanden la información que da la imagen a doble página que sirve para presentar el escenario del relato y que contiene las entidades de mar, hielo, cielo, un gran sol en el horizonte e incluso una gota de agua que gotea por efecto del deshielo; pero el texto amplía toda esta información localizando ese entorno exactamente el Ártico, en el extremo más al norte de nuestro planeta, y añade que se está calentando. De forma semejante, las páginas 10-11 y 12-13 también ofrecen una relación de expansión, pero ahora, no es el texto el código que amplía la información, es la imagen la que lo facilita. En concreto, en el diálogo que mantiene el osezno con su

madre en la doble página 10-11 no está referida la tormenta de nieve que les va alcanzando, pero parece sobrecogedora según la imagen. Y, en la sucesión de viñetas de las páginas 12-13 las imágenes detallan cómo se produce el accidente que les separa al finalizar la tormenta y que tampoco es aludido en el texto.

Atención especial merecen las páginas 26-27 y 30-31, como casos más complejos de interacción texto e imagen que combinan la simetría, la complementariedad y la expansión. En la doble página 26-27, maquetada en viñetas, la relación de simetría entre texto e imagen queda consolidada porque todo lo que el texto dice como que el protagonista nada mucho, que no encuentra a su madre y que se orienta por el sol se ve materializado en las imágenes. En segundo lugar, la complementariedad entre ambos códigos se produce porque las imágenes fijan las características del entorno y se puede leer lo que el osezno está pensando como resultado de sus procesos cognitivos. Y, en tercer lugar, la ampliación de la información se genera por las realidades no manifestadas en el texto y que se ven en la secuencia de las ilustraciones como que el osito cae agotado, que está a punto de morir ahogado, que es salvado por una tortuga y que sobrevive a una tormenta.

De igual manera, está planteada la doble página 30-31. Simultáneamente el texto (“...yo te espero”) y la imagen (la osa sentada en la azotea de un edificio) indican en simetría que la mamá está esperando la llegada del cachorro. También, es importante la complementariedad de ambos códigos; el texto complementa a la imagen con la información textual de los procesos cognitivos y la imagen complementa al texto al detallar el escenario. Y, la ampliación llega desde la imagen que informa de una entidad no materializada en el texto como es la consecuencia de la inundación de los espacios urbanos por el deshielo y el consiguiente aumento del nivel del mar.

Para concluir, del análisis del conjunto de estrategias argumentativas referidas a la interacción entre los signos convencionales y los signos icónicos empleadas en *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) se desprende que tiene el objetivo de incrementar la eficacia del discurso literario y del discurso gráfico de la autora. Las fórmulas compositivas de maquetación de la imagen y del texto, de asociación y de compartimentación, unidas a la dinámica entre el código verbal y el icónico, con soluciones como la simetría, la complementariedad y la expansión o ampliación, se alejan de la ambigüedad y de la contradicción. La autora busca consolidar y reforzar

el mensaje con fórmulas que faciliten la lectura y la comprensión del mensaje, sin soluciones que distorsionen uno y otro código. Las relaciones entre texto e imagen no son complejas pero esta característica no le resta calidad al álbum ilustrado. El texto y la imagen colaboran para fijar el significado del relato, unas veces se apoyan diciendo lo mismo, otras se complementan o se amplían mutuamente, pero, siempre, el lector/espectador tiene que atender al contenido de las palabras y al de las ilustraciones.

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

Se ha dado continuidad al estudio de caso con una segunda parte focalizada en observar cómo se materializan las estrategias argumentativas del texto y de las imágenes de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), 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.

3.3.1. Justificación y características de la muestra

La experiencia práctica del proceso de recepción de *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018) que se presenta en este apartado, 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* [*El Sr. Conejo y el regalo perfecto*] (Zolotow y Sendak, 1962) y de *The Happy Owls* [*Las lechuzas felices*] (Piatti, 1963) 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 Enseñanza 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 genético, ambiental, formativo, académico y de su intertexto lector, pone 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* (Eve, 2018), 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.

3.3.2. 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 que 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* (Eve, 2018) 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* (Eve, 2018) 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.

3.3.3. 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 a 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.

3.3.4. 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 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 se le ofrecen para saber que se 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 destrozado 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 proporciona 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* (Eve, 2018), tanto GTextoJ como GImagenP puede 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 obligado 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 decidir uno y decidir cuál de los dos leemos para conseguir el mayor grado de recepción del contenido, es probable que nos

decantemos 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.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo de investigación, explicaremos en las páginas que siguen los resultados de la tesis en relación con los objetivos que nos habíamos propuesto, sus principales aportaciones al campo de trabajo al que se inscribe, así como las futuras investigaciones que pueden derivarse de este estudio.

En primer lugar, exponemos una serie de reflexiones acerca del grado de consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto al inicio del trabajo. Presentábamos como primer propósito del estudio, la revisión y recopilación de los estudios pioneros sobre el álbum ilustrado, 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 en la tesis doctoral 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, campo 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 nuestros análisis de 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 Book*, 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, 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.

Por último, hemos finalizado la revisión y recopilación de los estudios sobre las relaciones entre los signos icónicos y los signos convencionales en los álbumes ilustrados con el trabajo de Maria Nikolajeva y de Carole Scott *How Picturebooks Work* publicado en el año 2011, que se ha convertido en una de las obras más destacadas y más completas en este ámbito de la investigación.

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 de Inglés 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 el estudio 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, se ha tratado de libros ilustrados de difícil acceso para el lector actual y este objetivo, en sí mismo, hubiera podido constituir por sí solo una tesis doctoral. 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.

Respecto al segundo objetivo de la tesis, la creación de un modelo analítico para estudiar globalmente un álbum ilustrado y en particular, varios aspectos fundamentales de este tipo de obras, como los textos, las ilustraciones, las relaciones entre ambos elementos o los paratextos y su aplicación detallada al álbum *Cuando el hielo se derrite*, de Rosie Eve, uno de los ejes de nuestra tesis, valoramos positivamente el empleo de determinados trabajos teórico- literarios, como los de Genette , Campbell o Propp, 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 o la tradición literaria, en la que

aparecen frecuentemente las historias protagonizadas por animales, en este caso particular, por osos.

Todos estos trabajos creemos que nos han permitido comprender, analizar y valorar un producto literario y artístico de la posmodernidad. La versatilidad y pluralidad de los trabajos teóricos empleados al servicio del estudio de este álbum consideramos que es una aportación original de esta investigación. Estos trabajos y su pertinencia para estudiar el álbum prueban que esta tesis doctoral, bebiendo de la más pura tradición filológica, avanza 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 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.

No hemos desdeñado, por ello, postulados de teóricos estructuralistas como Gerard Genette, o Vladimir Propp; de mitólogos como Joseph Campbell, Northrop Frye o Bruce Meyer. 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 para el nuestro estudio de caso, *Cuando el hielo se derrite*, y aplicar un modelo de análisis las propuestas de, los también especialistas en literatura infantil, Isabel Tejerina, Fernando Vásquez, Maria Nikolajeva y Carole Scott. De igual manera, fueron imprescindibles los postulados de Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss, máximos representantes de la Estética de la recepción, al igual que los trabajos de Antonio Mendoza que toman como eje la recepción literaria desde la intertextualidad y la perspectiva didáctica. También están presentes las investigaciones desde ámbitos de disciplinas tan diferentes como la historia y la antropología, por ejemplo, las de Michel Pastoureau; la genética conductual, con referencias a Francis Galton; la psicolingüística, incorporada en esta tesis 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 considerar que la diversidad de fuentes aplicadas a un objeto de estudio es un punto destacable de esta investigación.

Con el objetivo tercero, estudiar cómo es la recepción de los signos icónicos y convencionales en el caso concreto del álbum ilustrado *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018), y con el objetivo cuarto, obtener de ese análisis información relevante sobre el proceso de recepción de los dos códigos en los álbumes, hemos pretendido dar un paso más y aplicar el constructo teórico elaborado a un caso concreto, el de la recepción de las imágenes y los textos, por separado e individualmente, en el álbum ilustrado analizado por parte de dos personas con la misma edad e igual nivel de competencia lectora. A este asunto hemos dedicado el apartado 3.3, que ha constituido un aspecto de especial relevancia en la investigación 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 una de las hipótesis que sustentaba esta tesis, que la lectura de textos e imágenes en los álbumes produce una recepción diferente. Esa diferencia estriba en que la lectura de los signos icónicos (imágenes) disociada de los signos convencionales (textos) 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 Schwarcz y Doonan, el de “ikonotext” de Hallberg o la relación triangular entre la imagen, el texto y el soporte de la que habla 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 Nodelman en 1988.

Siendo el punto de partida la experiencia de Nodelman, hemos planteado el caso concreto de recepción de nuestro trabajo considerando tres aspectos. Para empezar, la llamada de atención de 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 final aportando sus experiencias y conocimientos, tal y como indican autores como Smith, Iser, Jauss, Guzmán o Mendoza. Y, finalmente, aprovechando el acceso a diferentes tipos de lectores que nos permite mi labor docente en diferentes niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Enseñanza Universitaria y Formación del Profesorado).

Las diferencias de nuestra prueba de recepción lectora con la interesante práctica de 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 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.

Antes de terminar este capítulo de conclusiones nos parece apropiado hacer alguna reflexión que pueda alumbrar futuras investigaciones.

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 las 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, de por la transcendencia e influencia que Nikolajeva y Scott siguen teniendo en investigaciones reciente, nos ha parecido oportuno concluir el recorrido indagatorio de la relación texto e imagen con ellas y dejar como línea de investigación futura la posibilidad de historiar las investigaciones que en esa materia puedan ir apareciendo en el panorama académico, desde el 2001 hasta la actualidad, y abordarlas con cierto distanciamiento temporal.

También 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, como propuesta de trabajo futuro, esperamos que esta tesis presente un modelo de análisis válido para otros álbumes ilustrados, que pueda apoyar la consolidación del género álbum en el canon literario y que se extrapole el estudio de caso práctico sobre la recepción a otros que, con este formato híbrido de lectura de texto versus lectura de imagen y en segundo lugar, entrevista, pudieran realizarse y pudieran arrojar resultados similares, o, en todo caso, promover la discusión científica sobre este objeto literario tan interesante de la posmodernidad que es el álbum ilustrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, María José (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- 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].
- 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

- BELMONTE, Román (2017, junio 21). "La cosa va de... osos y libros infantiles. Una selección". *Donde Viven Los Monstruos: LIJ*. <http://romanba1.blogspot.com/2017/06/la-cosa-va-de-osos-y-libros-infantiles.html?m=1> [Consulta 02-05-2021].
- BERRYMAN, Clifford Kennedy (1902). "Drawing the line in Mississippi". *Library of Congress*. <https://www.loc.gov/item/2008678324/> [Consulta 05-09-22].
- 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>
- BOSCH, Emma (2017). "Tres mil palabras sobre los álbumes sin palabras". *Peonza*, 120, 37-47.
- BOTREL, Jean-François (1998). "Novela e ilustración: *La Regenta* leída y vista por Juan Llimona, Francisco Gómez Soler y demás (1884-1885)". En DÍAZ LARIOS, Luis Felipe y MIRALLES, Enrique (coords.). *Actas del I Coloquio de la Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX. Del Romanticismo al Realismo*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp.471-486.
- BOTREL, Jean-François (2000). "El género de cordel". En DÍAZ VIANA, Luis (coord.). *Palabras para el pueblo. Aproximación general a la literatura de cordel*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 41-69.
- 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.
- CAMARERO, Jesús (2004). "Escribir y leer el espacio". En PEREC, Georges. *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos, pp. 9-19.
- CAMPBELL, Joseph (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CANAL, Marta; COSTA, Daniel; y SANTISTEBAN, Antoni (2012). "El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?" En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; y SANTISTEBAN, Antoni (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I. Sevilla: Díada Editora, S.L., pp. 527-535.
- 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, et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, Teresa (1996). "El álbum y el texto". *Peonza*, 39, 27-31.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2002). "Introducción". En COLOMER, Teresa (dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 11-18.
- 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-elefant/?lang=es> [Consulta 02-06-2022].
- COOPER, J. David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

- CREMADES, Lidia (2015). *El Medio Ambiente en la Literatura Infantil*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Alicante] <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/47766>
- CUÑARRO, Liber y FINOL, José Enrique (2013). "Semiótica del cómic: códigos y convenciones". *Signa*, 22, 267-290.
- DAHER, Vera, et al. (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].
- DE SARLO, Giulia (2017). "El despertar de la conciencia ecológica a través de la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la literatura y educación medioambiental". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 12(35), 217-228.
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Barcelona: Norma.
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2009). "El héroe, el viaje y la sombra en la literatura infantil y juvenil". *Fundación Cuatrogatos*. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_06.pdf [Consulta 02-08-2021].
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2021, mayo 14). "Los tres bandidos, de Tomi Ungerer". *Fundación Cuatrogatos*. <https://cuatrogatos.org/blog/?p=8076> [Consulta 08-05-2022].
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2008). "La imagen en pugna con la palabra". *Saber (e) Educar*, 13, 43-57.
- DÍAZ MORENO, Naiara y FELICES DE LA FUENTE, María del Mar (2017). "Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la cartografía de la controversia como método". *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 1, 24-38.
- 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.
- DUPONT-ESCARPIT, Denise (1996). "La ilustración en libros infantiles y juveniles". *Peonza*, 39, 14-21.
- DUPONT-ESCARPIT, Denise (2006). "Leer un álbum ¡es fácil!". *Peonza*, 75-76, 7-21.
- DURÁN, Teresa (2000). "¿Qué es un álbum?" En VV.AA. *¡Hay que ver! una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 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.
- ECHAURI, Bruno y ORI, Julia (2021). "Introducción". En ECHAURI, Bruno y ORI, Julia (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada (Vol. 2). Literatura y Naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa*. Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada, pp. 11-17.
- 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>
- FRYE, Northrop (1977). *Anatomía de la crítica: cuatro ensayos*. Caracas: Monte Ávila.
- GARCÍA ÚNICA, Juan (2017). "Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 79-90.
- GARRALÓN, Ana (2005). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- GARRALÓN, Ana (2015, enero 16). "Sobre ositos de peluche, recuerdos infantiles y una película". *Anatarambana. Literatura infantil*. <https://anatarambana.blogspot.com/2015/01/sobre-ositos-de-peluche-recuerdos.html?m=0> [Consulta 06-06-2022].
- GENETTE, Gerard (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GENETTE, Gerard (2001). *Umbral*. México D.F: Siglo XXI.
- GLOTFELTY, Cheryl y FROMM, Harold (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- 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].
- GOODBODY, Axel (2021). "Cli-Fi beyond the American thriller: Cultural and aesthetic alternatives in climate change fiction since 2010". En ECHAURI, Bruno y ORI, Julia (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada (Vol. 2). Literatura y Naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa*. Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada, pp. 19-30.
- 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.
- GRUPO CRONOS (1997). "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas". *Aula de innovación educativa*, 61, 6-8.
- 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 (2012). "Discurso literario y discurso gráfico en la novela *La honrada*" (1890) de Jacinto Octavio Picón. *Castilla: Estudios de Literatura*, 3, 159-180.
- 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 [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 [Consulta: 15-11-2018].
- LACALLE, Raquel (2010). "La temática animal del arte paleolítico: su articulación y sentido de las representaciones". *Gallaecia*, 29, 29-44.

- LA CASA DE TOMASA (2020, febrero 9). "Cuentos de osos". <https://casadetomasa.files.wordpress.com/2020/02/60cuentosdeosos.pdf> [Consulta 22-12-21].
- 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
- 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.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2011). "Conflictos sociales candentes en el aula". En PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Documents, pp. 65-77.
- 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.
- MARTÍN ROGERO, Nieves y VIÑAS, Laura (2010). "La construcción de la identidad en el álbum escrito en castellano". *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 1, 1-7. https://www.ibby.org/fileadmin/template/main/bookbird_specialissue/BB_Spanish_July_Art3_Castellano_Rev.7-07.pdf [Consulta: 3-10-2019].

- 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>
- MENDOZA, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- 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].
- MEYER, Bruce (2008). *Héroes. Los grandes personajes del imaginario de nuestra literatura*. Madrid: Siruela.
- 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 (2016). “Un modelo teórico para analizar las estrategias interpersonales utilizadas por autores e ilustradores del libro álbum infantil”. *Boletín Hispánico Helvético*, 28, 147-173.
- 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
- 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
- NEKRASOV, Andriy (2020, enero 21). “Green sea turtle (Chelonia mydas) eating sea Grass”. *Shutterstock, Inc.* <https://www.shutterstock.com/video/clip-12404054-green-sea-turtle-chelonia-mydas-eating-grass> [Consulta 25-03-20].
- 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 Book*. 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].
- PASTOUREAU, Michel (2008). *El oso. Historia de un rey destronado*. Barcelona: Paidós.
- PASTOUREAU, Michel (2019). *Animales célebres. Del caballo de Troya a la oveja Dolly*. Cáceres: Periférica.
- 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.
- PIÑÓN, Manuel (2018, octubre 14) "¿Por qué un país sin osos ha creado a los más icónicos de la literatura infantil?". *Vanity Fair*. <https://www.revistavanitayfair.es/cultura/entretenimiento/articulos/de-donde-viene-la-obsesion-britanica-por-los-ositos-de-pelucho/33945> [Consulta 06-04-22].
- PROPP, Vladimir (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- 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.
- QUILES, María del Carmen y SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios (2017). "Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 65-77.
- RHEDIN, Ulla (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.
- RIFKIN, Jeremy (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.

- ROOT-BERNSTEIN, Meredith, *et al.* (2013). "Anthropomorphized species as tools for conservation: utility beyond prosocial, intelligent and suffering species". *Biodivers Conserv*, 22, 1577–1589. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10531-013-0494-4> [Consulta: 12-01-2021].
- 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>
- 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.
- 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.

- SEO/BirdLife (2020). “Gavión atlántico”. <https://seo.org/ave/gavion-atlantico/> [Consulta 21-12-20].
- SERRANO DE MORENO, Stella y VILLALOBOS, José. (2008). “Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente”. *Letras*, 50(77), 76-102.
- 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. (2006). “La función de la imagen en el álbum”. *Peonza*, 75, 23-33.
- 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.
- 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.
- VOUILLAMOZ, N. (2021). "Ecocrítica y Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado". En ECHAURI, Bruno y ORI, Julia (eds.). *Nuevos horizontes de la literatura comparada (Vol. 2). Literatura y Naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa*. Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada, pp. 146-157.
- 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.
- ASHBÉ, Jeanne (2000). *¿A dónde va el agua?* Barcelona: Corimbo.
- BANNERMANN, 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.
- BENITO, Lourdes (2014). *Gotita*. Scotts Valley: CreateSpace.
- BEMELMANS, Ludwig (1951). *Madeleine's Rescue*. New York: Scholastic.
- BETHEL, Ellie y COLOMBO, Alexandra (2009). *Capitán Verdemán: superhéroe del reciclaje*. Barcelona: Juventud.
- 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.
- BOND, Michael y FORTNUM, Peggy (2015). *Un oso llamado Paddington*. Barcelona: Noguer.
- 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, Peter (2010). *El jardín curioso*. Barcelona: TakaTuka.

- 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.
- CALATAYUD, Miguel (1994). *El árbol inquieto*. Madrid: SM.
- 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.
- CAPDEVILA, Roser y CAPDEVILA, Carles (2001). *Las tres mellizas y las tres erres*. Barcelona: Icaría.
- CARROLL, Lewis y LACOMBE, Benjamin (2016). *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Edelvives.
- CHICA, Carmen y MARSOL, Manuel (2017). *Yōkai*. Logroño: Fulgencio Pimentel.
- 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.
- DABCOVICH, Lydia (1997). *The polar bear son. An inuit tale*. New York: Clarion Books.
- 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.
- DIOS RUIZ, Olga de (2017). *Rana de tres ojos*. Zaragoza: Apila Ediciones.
- EVE, Rosie (2018). *Cuando el hielo se derrite*. Barcelona: Zahorí Books.
- EVE, Rosie (2020). *Cuando la selva desaparece*. Barcelona: Zahorí Books.

- FALCÓN, Cristina (2011). *1, 2, 3... De repente en Brasil*. Barcelona: Edebé.
- 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: Zendera Zariquiey.
- GRANT, Donald (2008). *Nuestro planeta en peligro*. Barcelona: Juventud.
- GRIMM, Jacob, GRIMM, Wihelm y LACOMBE, Benjamin (2011). *Blancanieves*. Madrid: Edelvives.
- GRINDLEY, Sally y FOREMAN, Michael (2003). *La playa de Pedro*. Barcelona: Juventud.
- HOFFMANN, Heinrich (1845). *Der Struwwelpeter*. Fráncfort: Rütten & Loening Verlag.
- HOFFMANN, Heinrich (2015). *Pedro Melenas y compañía*. Madrid: Impedimenta.
- HUGHES, Emily (2016). *Salvaje*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- 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.
- IBARROLA, Begoña (2008). *Aventuras de una gota de agua*. Madrid: SM.
- ISADORA, Rachel (1979). *Ben's Trumpet*. New York: Greenwillow Books.
- ISERN, Susanna y ZACARÍAS, Betania (2017). *Abrazo de oso*. Madrid: NubeOcho.
- IWASAKI, Chihiro (1969). *Staying Home Alone on a Rainy Day*. New York: McGraw Hill.

- INNOCENTI, Roberto (1987). *Rosa Blanca*. Salamanca: Lóguez.
- INNOCENTI, Roberto y LEWIS, J. Patrick (2003). *El último refugio*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- KRAUEL, Xavier (2003). *El abuelo Opoto*. Barcelona: Hipotesi.
- KUHLMANN, Torben (2014). *Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador*. Barcelona: Juventud.
- KRUSE, Max y AUVO, Lea (1963). *Till und der Teddybär*. München: Betz.
- LAMB, Bertram y PAYNE, Austin Bowen (1921). *Pip, Squeark and Wilfred. Their "Luvly" Adventures*. New York: E.P. Dutton & Company.
- LASKER, David y LASKER, Joe (1979). *The Boy Who Loved Music*. New York: Viking.
- LEE, Suzy (2008): *La ola*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- 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.
- LINCOLN, Hazel. (2004). *El pequeño oso polar*. Barcelona: ING.
- 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.
- LÓRIGA, Lupe y CASADO, Michel (2009). *Kofu y Pipu*. Vigo: Nova Galicia Edicións.
- MARI, Iela (1967). *Il palloncino rosso*. Milano: Emme Edizioni.
- MARI, Iela (2018). *El globito rojo*. Pontevedra. Kalandraka.
- MARTÍNEZ PÉREZ, Rocío (2008). *La historia del Rainbow Warrior*. Sevilla: 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.
- MILNE, Alan Alexander y SHEPARD, Ernest Howard (2015). *Historias de Winny de Puh*. Valdemoro: Valdemar.
- MIRALLES, Ana y RUIZ, Emilio (2011). *Wáluk*. Bilbao: Astiberri.
- MIRALLES, Ana y RUIZ, Emilio (2017). *Wáluk. La gran travesía*. Bilbao: Astiberri.
- MIRALLES, Ana y RUIZ, Emilio (2019). *Wáluk. La ruta del can mayor*. Bilbao: Astiberri.
- MORRIS, Jackie (2010). *El oso blanco*. Barcelona: ING.
- 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: Lóquez.
- MUÑOZ PUELLES, Vicente y VILLAMUZA, Noemí (2018). *Laura y el oso polar*. Madrid: Anaya.
- NEGRESCOLOR, Joan (2019). *La ciudad de los animales*. Barcelona: Zahorí Books.
- NYGREN, Tord (1987). *The Red Thread*. Stockholm: R&S Books.
- NORITAKE, Yukiko (2021). *El bosque de los hermanos*. Barcelona: Coco 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.
- PENNYPACKER, Sara y TANAKA, Yoko (2010). *La niña de los gorriones*. Barcelona: Juventud.
- 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.
- QAUNAQ, Sakiasi y WIDERMANN, Eva (2011). *The orphan and the polar bear*. Toronto: Inhabit Media.
- RAMOS, Ana Belén y GARCÉS, Manuel (2007): *Mar, el niño de agua*. Córdoba: El Toro Mítico.
- RASKIN, Ellen (1966) *Nothing Ever Happens on My Block*. New York: Scholastic.
- REY, Hans Augusto (1941). *Curious George*. Boston: Houghton Mifflin.
- RIMBAU, Roser y COL·LECTIU ROSA SARDINA (2019). *Lota la cachalota*. Barcelona: TakaTuka.
- 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.
- SÁENZ PINILLOS, Javier y RODRÍGUEZ RUIZ, Julen (2017). *El viaje de Papelote*. Barcelona: lajaii.
- SALOMÓ, Xavier (2019). *Off*. Barcelona: Flamboyant.
- SALTEN, Felix y LACOMBE, Benjamin (2020). *Bambi*. Madrid: Edelvives.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Francisco y SANSÓ, Bárbara (2013). *Cuando desapareció el mar*. Barcelona: Juventud.
- SANNA, Francesca (2016). *El viaje*. Madrid: Impedimenta.
- SEGARRA, Araceli (2008). *Tina en el Everest*. Barcelona: Beascoa.

- 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.
- SIERRA I FABRA, Jordi y ROVIRA, Francesc (2016). *Cuentos cortos de animales en peligro*. Madrid: Bruño.
- SILEI, Fabrizio y QUARELLO, Maurizio (2011). *El autobús de Rosa*. Granada: Bárbara Fiore.
- SILVERSTEIN, Shel (2015). *El árbol generoso*. Pontevedra: Kalandraka.
- SÍS, Peter (2010). *Madlenka*. New York: Square Fish.
- SKÁRMETA, Antonio y RUANO, Alfonso (2000). *La composición*. Madrid: SM.
- STEAD, Philip C. y STEAD, Erin (2011). *Un día diferente para el señor Amos*. Barcelona: Océano Travesía.
- STEIG, William (1969). *Silvester and the Magic Pebble*. New York: Scholastic.
- STEIG, William (1982). *Doctor DeSoto*. 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.
- STEWART, Sarah y SMALL, David (2012). *La jardinera*. Caracas: Ekaré.
- TAN, Shaun (2000). *The Red Tree*. Melbourne: Lothian Books.
- TAN, Shaun (2004). *The Arrival*. Melbourne: Lothian Books.
- TAN, Shaun (2005). *El árbol rojo*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- TAN, Shaun (2006). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- TARUISHI, Mako (2010). *¡Qué calor!* Barcelona: Corimbo.
- THOMPSON, Colin (1993). *Looking for Atlantis*. New York: Alfred A. Knopf

- TONE, Satoe (2015). *El viaje de los pingüinos*. Madrid: SM.
- TORTOSA, Ana y VARELA, Cecilia (2010). *Con las manos vacías*. Pontevedra: OQO.
- TOURTEL, Mary (1921). *The Adventures of Rupert. The Little Lost Bear*. London: Thomas Nelson.
- UNGERER, Tomi (1962). *The Three Robbers*. New York: Atheneum.
- UNGERER, Tomi (2016). *Los tres bandidos*. Pontevedra: Kalandraka.
- URBERUAGA, Emilio (2012). *Animales parecidos*. Madrid: Anaya.
- URBERUAGA, Emilio (2013). *Nanuk, Bobuk, Tontuk y una foca blanca*. Madrid: Bruño.
- 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.
- WELLS, Robert E. (2009). *Oso polar, ¿sabes por qué se deshíela tu mundo?* Barcelona: Juventud.
- WIESNER, David (2007). *Flotante*. Barcelona: Océano Travesía.
- WINTER, Jeanette (2010). *Wangari y los árboles de la paz*. Caracas: Ekaré.
- 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

Tabla 1. <i>Relación de congruencia entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).....	80
Tabla 2. <i>Relación de desviación entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Schwarcz (1982).....	82
Tabla 3. <i>Códigos gráficos de interacción entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Moebius (1986).....	86
Tabla 4. <i>Relación entre texto e imagen.</i> Fuente: adaptado de Golden (1990)...	109
Tabla 5. <i>Clasificación de los libros de acuerdo al código.</i> Fuente: Nikolajeva y Scott (2001: 12); Silva-Díaz (2005: 35); Vásquez (2014: 336).....	138
Tabla 6. <i>Contraste entre los supuestos tradicionales de la lectura y las concepciones en la interacción con el texto.</i> Fuente: Zayas (2012: 21-22)	192
Tabla 7. <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).	238
Tabla 8. <i>Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (I).</i> Fuente: adaptado de Cremades (2015); De Sarlo (2017); Quiles y Sánchez García (2017)	251
Tabla 9. <i>Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (II).</i> Fuente: adaptado de Cremades (2015); Pumarejo (2020); Quiles y Sánchez García (2017); Vouillamoz (2021).....	252
Tabla 10. <i>Álbumes ilustrados y conciencia ecosocial. Ámbito escolar (III).</i> Fuente: adaptado de Cremades (2015); De Sarlo (2017); Pumarejo (2020); Vouillamoz (2021).....	253
Tabla 11. <i>Álbumes ilustrados, cómics y libros informativos protagonizados por osos polares.</i> Fuente: elaboración propia.....	269

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1658)	35
Figura 2. <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1658)	35
Figura 3. <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Comenius, 1659)	36
Figura 4. <i>Songs of Innocence</i> (Blake, 1789).....	37
Figura 5. <i>Songs of Innocence</i> (Blake, 1789).....	37
Figura 6. <i>Songs of Experience</i> (Blake, 1794)	38
Figura 7. <i>Der Struwwelpeter</i> (Hoffmann, 1845)	39
Figura 8. <i>Pedro Melenas y compañía</i> (Hoffmann, 2015)	40
Figura 9. <i>Pedro Melenas y compañía</i> (Hoffmann, 2015)	40
Figura 10. <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....	42
Figura 11. <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....	42
Figura 12. <i>A Frog He Would A-wooing Go</i> (Caldecott, 1883).....	43
Figura 13. <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884)	44
Figura 14. <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884)	44
Figura 15. <i>Come Lasses and Lads</i> (Caldecott, 1884)	45
Figura 16. <i>Histoire de Babar: le petit éléphant</i> (Brunhoff, 1931).....	47
Figura 17. <i>La historia de Babar, el pequeño elefante</i> (Brunhoff, 2015)	47
Figura 18. <i>La historia de Babar, el pequeño elefante</i> (Brunhoff, 2015)	48
Figura 19. <i>Little Blue and Little Yellow</i> (Lionni, 1959).....	49
Figura 20. <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017)	50
Figura 21. <i>The Three Robbers</i> (Ungerer, 1962)	51
Figura 22. <i>Los tres bandidos</i> (Ungerer, 2016)	51
Figura 23. <i>Where the Wild Things Are</i> (Sendak, 1963)	52
Figura 24. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....	53
Figura 25. <i>La Cenicienta</i> (Perrault e Innocenti, 2001)	56

Figura 26. <i>Cuento de Navidad</i> (Dickens e Innocenti, 1990)	57
Figura 27. <i>Las aventuras de Pinocho</i> (Collodi e Innocenti, 1989)	57
Figura 28. <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017)	61
Figura 29. <i>Pequeño Azul, Pequeño Amarillo</i> (Lionni, 2017)	61
Figura 30. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005)	62
Figura 31. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005)	63
Figura 32. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005)	63
Figura 33. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005)	64
Figura 34. <i>Flicts</i> (Ziraldó, 2006)	64
Figura 35. <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018)	65
Figura 36. <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018)	65
Figura 37. <i>El globito rojo</i> (Mari, 2018)	66
Figura 38. <i>Der var engang</i> (Janus y Hertz, 1948)	71
Figura 39. <i>The Story of Little Black Sambo</i> (Bannermann, 1899)	72
Figura 40. <i>The Story of Little Black Sambo</i> (Bannermann, 1899)	72
Figura 41. <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900)	73
Figura 42. <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900)	74
Figura 43. <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900)	75
Figura 44. <i>Flugten til Amerika</i> (Winther y Schmidt, 1900)	75
Figura 45. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005)	84
Figura 46. <i>La historia de Ping</i> (Flack y Wiese, 2019)	85
Figura 47. <i>El Sr. Conejo y el regalo perfecto</i> (Zolotow y Sendak, 2011)	89
Figura 48. <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989)	89
Figura 49. <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989)	91
Figura 50. <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989)	91

Figura 51. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....	96
Figura 52. <i>Blanca Nieves y los siete enanos</i> (Burkert, 1982)	98
Figura 53. <i>El cuento de Perico el conejo travieso</i> (Potter, 1992).....	99
Figura 54. <i>El cuento de Perico el conejo travieso</i> (Potter, 1992).....	100
Figura 55. <i>Nothing Ever Happens on My Block</i> (Raskin, 1966).....	101
Figura 56. <i>Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso</i> (Viorst y Cruz, 1989)	101
Figura 57. <i>The Quilt</i> (Jonas, 1984)	102
Figura 58. <i>El paseo de Rosalía</i> (Hutchins, 2013)	104
Figura 59. <i>The Little House</i> (Burton, 1942).....	106
Figura 60. <i>The Little House</i> (Burton, 1942)	106
Figura 61. <i>The Tale of Peter Rabbit</i> (Potter, 1903).....	111
Figura 62. <i>Un día de nieve</i> (Keats, 2013).....	112
Figura 63. <i>Nadarín</i> (Lionni, 2007).....	113
Figura 64. <i>Nadarín</i> (Lionni, 2007).....	113
Figura 65. <i>Doctor De Soto</i> (Steig, 2018)	114
Figura 66. <i>Doctor De Soto</i> (Steig, 2018)	115
Figura 67. <i>Crow Boy</i> (Yashima, 1996).....	116
Figura 68. <i>Crow Boy</i> (Yashima, 1996).....	117
Figura 69. <i>When I Was Young in the Mountains</i> (Rylant y Goode, 1982)	118
Figura 70. <i>Time of Wonder</i> (McCloskey, 1957)	119
Figura 71. <i>Las lechuzas felices</i> (Piatti, 1989)	120
Figura 72. <i>Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems</i> (Caldecott, 1882)	121
Figura 73. <i>Hey Diddle Diddle and Other Funny Poems</i> (Caldecott, 1882)	122
Figura 74. <i>El paseo de Rosalía</i> (Hutchins, 2013)	123
Figura 75. <i>Nothing Ever Happens on My Block</i> (Raskin, 1966).....	124

Figura 76. <i>Un lunes por la mañana</i> (Shulevitz, 2004).....	125
Figura 77. <i>Un lunes por la mañana</i> (Shulevitz, 2004).....	125
Figura 78. <i>¡Mira, Madita, está nevando!</i> (Lindgren y Wikland, 1994)	128
Figura 79. <i>The Wild Baby's Dog</i> (Lindgren y Eriksson, 1986).....	130
Figura 80. <i>The Wild Baby's Dog</i> (Lindgren y Eriksson, 1986).....	131
Figura 81. <i>Come Away from the Water, Shirley</i> (Burningham, 1977).....	135
Figura 82. <i>Cuentos macabros</i> (Poe y Lacombe, 2018)	140
Figura 83. <i>Blancanieves</i> (Grimm, Grimm y Lacombe, 2011).....	140
Figura 84. <i>Alicia en el País de las Maravillas</i> (Carroll y Lacombe, 2016).....	141
Figura 85. <i>Bambi</i> (Saltén y Lacombe, 2020)	141
Figura 86. <i>12 poemas de Federico García Lorca</i> (García Lorca y Pacheco, 2014).....	142
Figura 87. <i>Juego de letras</i> (Rubio y Villán, 2019a).....	142
Figura 88. <i>OFF</i> (Salomó, 2019).....	143
Figura 89. <i>OFF</i> (Salomó, 2019).....	144
Figura 90. <i>Pequeños de casa</i> (Rubio y Miller, 2019).....	144
Figura 91. <i>Frutas</i> (Rubio y Villán, 2019b)	145
Figura 92. <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....	148
Figura 93. <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....	149
Figura 94. <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....	150
Figura 95. <i>Adivina cuánto te quiero</i> (McBratney y Jeram, 1995).....	150
Figura 96. <i>Historia de una manzana roja</i> (Lööf, 1975)	151
Figura 97. <i>Lily Takes A Walk</i> (Kitamura, 1987)	153
Figura 98. <i>Lily Takes A Walk</i> (Kitamura, 1987)	154
Figura 99. <i>Odio a mi osito de peluche</i> (McKee, 2006a).....	155
Figura 100. <i>Odio a mi osito de peluche</i> (McKee, 2006a).....	156

Figura 101. <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990)	157
Figura 102. <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990)	158
Figura 103. <i>La Princesa Listilla</i> (Cole, 1990)	159
Figura 104. <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988)	160
Figura 105. <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988)	160
Figura 106. <i>Lo malo de mamá</i> (Cole, 1988)	161
Figura 107. <i>Looking for Atlantis</i> (Thompson, 1993)	164
Figura 108. <i>Looking for Atlantis</i> (Thompson, 1993)	165
Figura 109. <i>Our Cat Flossie</i> (Brown, 1986)	166
Figura 110. <i>Come Away from the Water, Shirley</i> (Burningham, 1977)	167
Figura 111. <i>Time to get out of the bath, Shirley</i> (Burningham, 1978)	168
Figura 112. <i>John Patrick Norman McHennessy, the Boy Who Was Always Late</i> (Burningham, 1987)	169
Figura 113. <i>Aldo</i> (Burningham, 1991)	169
Figura 114. <i>Aldo</i> (Burningham, 1991)	170
Figura 115. <i>Ahora no, Bernardo</i> (McKee, 2006b)	171
Figura 116. <i>Gorila</i> (Browne, 2011)	171
Figura 117. <i>El túnel</i> (Browne, 1995)	172
Figura 118. <i>El túnel</i> (Browne, 1995)	172
Figura 119. <i>Granpa</i> (Burningham, 1984)	174
Figura 120. <i>El viaje de Anno</i> (Anno, 1982)	175
Figura 121. <i>El viaje de Anno</i> (Anno, 1982)	176
Figura 122. <i>Bonitas</i> (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018)	177
Figura 123. <i>Bonitas</i> (McAnulty y Lew-Vriethoff, 2018)	178
Figura 124. <i>Con las manos vacías</i> (Tortosa y Varela, 2010)	179
Figura 125. <i>Silvestre y la piedra mágica</i> (Steig, 2019)	179

Figura 126. <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....	181
Figura 127. <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....	181
Figura 128. <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....	182
Figura 129. <i>The Red Thread</i> (Nygren, 1987).....	184
Figura 130. <i>El muñeco de nieve</i> (Briggs, 1988).....	202
Figura 131. <i>Flotante</i> (Wiesner, 2007).....	202
Figura 132. <i>Donde viven los monstruos</i> (Sendak, 2005).....	203
Figura 133. <i>Mazapán</i> (Osorio y Bordoy, 1984).....	203
Figura 134. <i>La sorpresa de Nandi</i> (Browne, 2006).....	205
Figura 135. <i>Yamina</i> (Geraghty, 2001).....	205
Figura 136. <i>Yamina</i> (Geraghty, 2001).....	206
Figura 137. <i>El libro triste</i> (Rosen y Blake, 2004).....	215
Figura 138. <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....	216
Figura 139. <i>El muñeco de nieve</i> (Briggs, 1988).....	217
Figura 140. <i>El viaje</i> (Sanna, 2016).....	219
Figura 141. <i>La historia de Erika</i> (Vander Zee e Innocenti, 2004).....	219
Figura 142. <i>Rosa Blanca</i> (Innocenti, 1987).....	220
Figura 143. <i>El autobús de Rosa</i> (Silei y Quarello, 2011).....	220
Figura 144. <i>El diario de las cajas de fósforos</i> (Fleischman e Ibatoulline, 2013).....	221
Figura 145. <i>La composición</i> (Skármeta y Ruano, 2000).....	222
Figura 146. <i>Gorila</i> (Browne, 1991).....	222
Figura 147. <i>Flotante</i> (Wiesner, 2007).....	223
Figura 148. <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....	224
Figura 149. <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....	225
Figura 150. <i>Zoom</i> (Banyai, 1995).....	225

Figura 151. <i>Re-zoom</i> (Banyai, 1999).....	226
Figura 152. <i>Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador</i> (Kuhlmann, 2014).....	227
Figura 153. <i>Emigrantes</i> (Tan, 2006).....	228
Figura 154. <i>La noche estrellada</i> (Liao, 2010)	229
Figura 155. <i>Madlenka</i> (Sis, 2010).....	230
Figura 156. <i>La escoba de la viuda</i> (Van Allsburg, 1993)	231
Figura 157. <i>El último refugio</i> (Innocenti y Lewis, 2003)	232
Figura 158. <i>Lindbergh. La increíble aventura de un ratón volador</i> (Kuhlmann, 2014).....	232
Figura 159. <i>El soldadito de plomo</i> (Müller, 2005)	233
Figura 160. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	245
Figura 161. <i>Cuando la selva desaparece</i> (Eve, 2020).....	245
Figura 162. <i>Nuestro planeta en peligro</i> (Grant, 2008)	257
Figura 163. <i>Drawing the line in Mississippi</i> (Berryman, 1902).....	263
Figura 164. <i>The Adventures of Rupert. The Little Lost Bear</i> (Tourtel, 1921)	264
Figura 165. <i>The Adventures of Teddy Tail of the Daily Mail</i> (Folkard, 1915).....	265
Figura 166. <i>Pip, Squeark and Wilfred. Their "Luvly" Adventures</i> (Lamb y Payne, 1921)	265
Figura 167. <i>Historias de Winny de Puh</i> (Milne y Shepard, 2015)	266
Figura 168. <i>Un oso llamado Paddington</i> (Bond y Fortnum, 2015).....	266
Figura 169. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	285
Figura 170. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	286
Figura 171. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	287
Figura 172. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	288
Figura 173. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	295
Figura 174. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	296

Figura 175. <i>Tortuga marina verde comiendo hierba marina</i> (Nekrasov, 2020) .	297
Figura 176. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	297
Figura 177. <i>Gavión atlántico</i> (SEO/BirdLife, 2020)	298
Figura 178. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	298
Figura 179. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	300
Figura 180. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	300
Figura 181. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	301
Figura 182. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	303
Figura 183. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	304
Figura 184. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	304
Figura 185. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	305
Figura 186. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	306
Figura 187. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	306
Figura 188. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	308
Figura 189. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	309
Figura 190. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	310
Figura 191. <i>Cuando el hielo se derrite</i> (Eve, 2018)	321



ॐ विभीषां ऋषेभ्यो नमः

TE QUIERO OCHO VECES EL EVEREST

