

UN EJEMPLO DE LA RECEPCIÓN DE SIGNOS ICÓNICOS Y TEXTUALES EN UN ÁLBUM ILUSTRADO

Paulino Gonzalo PUMAREJO GÓMEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: El artículo plantea un acercamiento a un nuevo género literario surgido en la posmodernidad: el álbum ilustrado. Se exponen las maneras de acercamiento a este género a través del estudio de un caso individual, con especial atención a la recepción del texto literario y a la interpretación de signos icónicos. Estas dos posibilidades de lectura se ejemplifican a través del análisis de la recepción del álbum elegido en dos sujetos casi idénticos con una lectura diferenciada de textos e imágenes.

Palabras clave: Álbum ilustrado. Recepción. Signo. Imagen.

Abstract: The article presents an approach to a new literary genre that emerged in postmodernism: the picture book. The ways of approaching this genre are exposed through the study of an individual case, with special attention to the reception of the literary text and the interpretation of iconic signs. These two reading possibilities are exemplified through the analysis of the reception of the chosen picture book in two almost identical subjects with a differentiated

reading of texts and images.

Key words: Picture book. Reception. Sign. Image.

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 haya surgido destinado a lectores infantiles 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. (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2016).

En nuestro caso, el conocimiento y el interés por este género surge desde la formación continua como docente y desde el trabajo con álbumes en diversos contextos educativos, entre la Educación Primaria y el ámbito universitario.

Un primer punto de interés de la investigación se centró en la definición del álbum, asunto que abunda en la literatura académica (Bosch, 2007; Driggs y Sipe 2007; Durán 2000; Schulevitz, 1980), que insiste en la relación entre texto e imagen. Así Bosch (2007: 41) 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».

El límite, a veces confuso, con otros géneros literarios configurados por texto e imágenes (cuento ilustrado o el cómic) y con los que guarda cierto parentesco es un aspecto de interés, al que se suman las muchas posibilidades que ofrece 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).

1.- Objetivos.

En cuanto a los objetivos de nuestra investigación, el principal está centrado 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. Otros objetivos son: observar cómo se emplean los distintos recursos técnicos del texto y de la imagen para construir el relato, entender cómo interaccionan entre sí el texto y la imagen y valorar cuál de los dos códigos contiene y transmite información más completa al lector.

2.- Metodología.

Respecto a la metodología, entendiendo la investigación como «un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema» (Hernández Sampieri, et al., 2014: 4), el presente trabajo de investigación se ajusta al enfoque cualitativo con variedad de procesos como el estudio de caso único, la selección de bibliografía específica, el modelo de análisis del caso, el diseño de una experiencia práctica y una entrevista cualitativa.

Particularmente, con la intención de lograr los objetivos y concretar la investigación, en una parte de la metodología se ha optado por la estrategia del diseño de estudio de caso único (Albert, 2007; Hernández Sampieri, et al., 2014) que nos ha permitido analizar una unidad, en este caso, un álbum ilustrado en concreto: *Cuando el hielo se derrite* (Eve, 2018).

La necesaria lectura bibliográfica nos ha facilitado dos herramientas absolutamente indispensables. Por un lado, un modelo de análisis imprescindible para estudiar el álbum *Cuando el hielo se derrite*, a partir de los trabajos de Tejerina Lobo (2008) y Vásquez (2014). Por otro, el diseño y puesta en práctica de una experiencia del proceso de recepción de su texto y de sus imágenes, inspirado en la de Nodelman (1988).

Por último, como proceso para recoger datos se ha empleado la técnica de la entrevista cualitativa, que se ha llevado a cabo con una pareja de hermanas gemelas de 16 años. Para ello, se partió de la lectura del álbum ilustrado y mantuvimos con cada una de ellas una entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, et al., 2014) que nos permitió controlar el ritmo y la dirección de la entrevista e introducir preguntas adicionales para concretar la información.

3.- Marco teórico.

La relación y combinación de las dos herramientas comunicativas – la verbal y la visual- ha sido el objeto de estudio por parte 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 parece a lo representado (Von der Walde, 1990). En un álbum ilustrado el componente icónico lo forman las ilustraciones.

Por otro lado, los signos convencionales no muestran una relación directa con el objeto representado por ser el resultado de una convención. 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 pueden 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 es narrar y normalmente es lineal, mientras que la función de las imágenes es describir o representar, no son lineales y no dan al lector instrucciones directas sobre cómo hay que leerlos (Nikolajeva y Scott, 2001).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el marco teórico se inicia con un recorrido por los estudios principales que han abordado la relación entre imágenes y textos en libros y álbumes ilustrados. Este apartado ofrece una síntesis de las primeras investigaciones centradas en analizar la relación entre la imagen y el texto, publicadas a finales del siglo pasado, aproximadamente en una década, entre 1982 y 1993. Sus autores sentaron las bases de las interpretaciones que actualmente se siguen empleando a la hora de analizar dicha relación en los álbumes ilustrados. Los trabajos de Schwarcz (1982), Moebius (1986), Nodelman (1988), Golden (1990) y 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.

Las características a las que nos referimos son las siguientes. Primero, se trata de investigaciones que no han sido traducidas al español. En segundo lugar, los libros que emplean como ejemplos de las categorías de relación texto-imagen fueron editados mucho antes que sus estudios (entre 1882 y 1990 o entre los años sesenta y setenta del siglo XX) y tampoco están publicados en español, por lo que resulta complicado acceder a algunos de ellos para entender qué es lo que quieren explicar. 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.

En un intento por describir la relación entre ambos códigos, cada uno de los autores citados, fue definiendo diferentes formas de relación entre imagen y texto, en las que las palabras y las ilustraciones cooperan en la transmisión del mensaje al tiempo que determina la comprensión de la obra. Observan relaciones de simetría, de clarificación, de ampliación o, incluso, de contradicción, dándose el caso habitual de que en un mismo libro puedan coexistir más de

un tipo de relación entre el texto y las imágenes, aunque en general predomine uno en particular.

Después de estos primeros trabajos de sistematización de la relación texto e imagen, destacan los trabajos de Nikolajeva y Scott (2001) publicados a comienzos de siglo XXI. Estas autoras 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 1).

PALABRA	
Texto narrativo	Texto no narrativo
<p>Texto narrativo con ilustraciones ocasionales</p> <p>Texto narrativo con al menos una ilustración en cada doble página (no dependiente de la imagen)</p>	<p>Libro con imágenes (abecedario, poesía ilustrada, libro de información ilustrado)</p>
<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 (nonarrativo, no secuencial)
Narrativa ilustrada sin palabras (secuencial)	
Álbum sin palabras	Libro de exhibición (no narrativo, nosecuencial)

IMAGEN

Tabla 1

Clasificación de los libros de acuerdo al código

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

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.

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 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, el peso de la narración recae en la palabra; las imágenes, aunque se coloquen unas detrás de otras no llegan a crear una secuencia narrativa por sí mismas, e incluso el texto puede llegar a leerse sin mirar las imágenes

En el extremo opuesto, en el entorno de la imagen, están los libros que muestran un claro predominio de la imagen que pueden ser no narrativos, como los libros para bebés que sirven para identificar objetos cotidianos, o narrativos, apoyados únicamente en imágenes secuenciales sin palabras y que exigen que el lector/espectador verbalice la historia (Nikolajeva y Scott, 2001).

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:

Álbumes simétricos: en ellos la interacción entre el texto y la imagen establece una relación de simetría. Los dos códigos narran la misma historia simultáneamente.

Álbumes complementarios: en la interacción los dos códigos se complementan el uno al otro con información adicional. La imagen complementa la información del texto o, bien, el texto complementa la información de la imagen.

Álbumes expansivos: 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. Se produce una pequeña modificación en la información que emiten el texto o la imagen añadiendo contenidos nuevos.

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, dependiendo una de otra. Se relatan acontecimientos protagonizados por distintos personajes en los mismos escenarios.

Álbumes silépticos, de contradicción o de yuxtaposición. Es una variedad del contrapunto. Hay una divergencia entre las palabras y las imágenes que puede llegar a plantear una contradicción.

El siguiente paso ha sido procurar entender cómo es el proceso lector de los signos icónicos, por lo tanto, de las ilustraciones, y para ello han resultado fundamentales las ideas de Durán (2005, 2009). Aunque toda ilustración es una imagen, no toda imagen es una ilustración. La ilustración es una imagen narrativa, con dimensión temporal en forma de secuencia y que supera la dimensión espacial propia de la imagen fija. La ilustración se sirve de diferentes códigos para expresar el paso del tiempo (viñetas, día/noche, relojes, ciclo lunar, paso de página, espacios vacíos ...). La ilustración contiene un hilo narrativo coherente, diseñado para ser leído como un relato en sí mismo incluso sin la presencia del texto. Esta distinción entre imagen (ámbito espacial) e ilustración (confluencia entre espacio y tiempo) ha sido muy reveladora para la realización del marco teórico de esta tesis.

De todo lo expuesto podemos entender que la lectura simultánea de signos icónicos (ilustraciones) y signos convencionales (texto) hace 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. El lector/espectador de un álbum ilustrado se encuentra con un mundo polifónico que multiplica las voces narrativas (Colomer, 1998).

4.- Estudio de caso: las estrategias argumentativas y experiencia práctica.

La elección de *Cuando el hielo se derrite* como caso objeto de interés se apoya en diversas razones. Es un álbum ilustrado de autora única, en el que Rosie Eve, autora de texto e ilustraciones, ha conseguido una gran riqueza narrativa, con un producto literario de calidad que transmite valores sociales educativos y se centra en uno de los graves efectos del calentamiento global de la Tierra: la fusión de los hielos en el Ártico. Este es 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 y emprende un largo viaje plagado de peligros. Durante el viaje, el oseño es testigo de la modificación de su entorno y de la necesidad de proteger el mundo en el que vivimos. 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.

En este sentido, conviene subrayar que, desde 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 (Root-Bernstein et al., 2013). Sus diferencias con los osos protagonistas de narraciones clásicas son notables. *Rupert Bear*, *Winnie the Pooh* y *Paddington*, tienen nombre propio, muestran características físicas humanas (caminan erguidos, mirada frontal), poseen rasgos culturales humanos (ropa, casa, acuden al supermercado) y particularidades cognitivas y emocionales. En cambio, los osos polares de *Cuando el hielo se derrite*, 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 humanizar más a estos personajes.

Finalmente, otro motivo de elección es que la estructura narrativa de *Cuando el hielo se derrite* y el personaje del oseño polar nos ayudan a ver en este álbum un viaje heroico de su protagonista que discurre por varias etapas. Accidentalmente emprende su viaje iniciático, debe sortear obstáculos y pruebas para no perder la vida, cruza un umbral que le cambia de escenario y, por último, regresa a su hogar con nuevos aprendizajes.

Nuestro estudio de caso se ha dividido en dos partes. La primera, en la que analizamos el potencial informativo interno que brindan al álbum su texto y sus imágenes, y, la segunda, en la que observamos el modo en que se materializa ese potencial en una experiencia concreta con sujetos lectores.

Para realizar el análisis del potencial informativo interno del álbum seleccionado hemos seguido las pautas de Tejerina Lobo (2008) y Vásquez (2014), que a nuestro entender se complementan y hemos integrado todo ello en un modelo que distingue cuatro apartados de estrategias argumentativas: paratextos, discurso literario, discurso gráfico y relación texto e imagen.

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 cubierta, la contracubierta, el título, las guardas, la portada interior y el anexo informativo final.

Discurso literario: formado por el conjunto de estrategias argumentativas relativas al ámbito de los signos convencionales (texto). Se presta atención a los recursos

lingüísticos (características del texto, tipografía), a la estructura narrativa, a los personajes, al espacio y al tiempo.

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, líneas cinéticas, signos de apoyo, lenguaje corporal y elementos faciales de los personajes) y los elementos cinematográficos (planos y ángulos).

Relación texto e imagen: siguiendo el modelo de Nikolajeva y Scott (2001) atiende al análisis de las estrategias argumentativas derivadas de la dinámica entre las palabras y la ilustración.

Por otro lado, como señalamos anteriormente, para observar el modo en que se materializan las estrategias argumentativas señaladas, hemos desarrollado una experiencia con sujetos lectores con una prueba de recepción lectora y con una entrevista semiestructurada.

La experiencia práctica del proceso de recepción de *Cuando el hielo se derrite*, 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.

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 ha planteado con la selección de dos hermanas gemelas monocigóticas, idénticas genéticamente, a las que llamamos GTextoJ y GImagenP, seleccionadas por varias razones.

Desde que fuera fundada la genética conductual a finales del siglo XIX por F. Galton, 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. Los gemelos monocigóticos permiten comparar el resultado de la experimentación con

dos personas que comparten el mismo ambiente sociofamiliar 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 trabajado. Esto implica que el capital cultural de ambas, es decir, el conjunto de actitudes y conocimientos que la familia aporta para favorecer su desarrollo y su logro educativo en el contexto escolar, sea el mismo y que, a priori, no existan diferencias entre ellas. Comparten elementos genéticos y ambientales y, también, es muy semejante su trayectoria académica, con un desarrollo similar de competencias, incluyendo que son lectoras experimentadas.

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 reconocer 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*, 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.

La prueba de lectura, de una duración de 20 minutos, se hizo simultáneamente en espacios diferentes. A GTextoj se le proporcionó un ejemplar con el texto y a GImagenP un ejemplar con la imagen. Al finalizar, se inició una primera entrevista, de 60 minutos, con cada una de ellas. Después, a las dos se les dio un ejemplar original de *Cuando el hielo se derrite* para leer al mismo tiempo las imágenes y las palabras y, a continuación, se volvió a tener una segunda entrevista por separado, de 30 minutos.

La batería de preguntas de las entrevistas pretende conocer el grado de eficacia de las distintas estrategias argumentativas empleadas en el álbum ilustrado en la recepción del mensaje. Así, se pasó revista a los paratextos, al discurso literario, al discurso gráfico y a la relación texto e imagen.

Aunque, actualmente estamos en la fase de estudiar los resultados de las mismas para corroborar o no la hipótesis de partida podemos avanzar que 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. 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 y no está obligada a hacer tantas inferencias. El hilo de la narración del texto y de la imagen, con la dimensión espacial y temporal en ambos lenguajes, tiene más peso en la imagen que en el texto. Si tuviéramos que decidir cuál de los dos leemos para conseguir el mayor grado de recepción del contenido, es probable que nos decantáramos por la imagen. Pero no nos podemos permitir un error de tan enorme dimensión. 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), cada una nos dice algo que la otra no puede o que si está sola no lo puede decir sin dificultad. Somos lectores/espectadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, M^a.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
BOSCH, E. (2007). «Hacia una definición de álbum».

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 5, 25-46.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DOONAN, J. (1993). *Looking at Picture in Picture Books*. Thimble Press.

DRIGGS, C., y L. Sipe (2007). «A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks». *GSE Publications*, 32, 273-280.

DURÁN, T. (2000). «¿Qué es un álbum?» En *¡Hay que ver! una aproximación al álbum ilustrado*. (pp. 13-61). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DURÁN, T. (2005). «Ilustración, comunicación y aprendizaje». *Revista de Educación*, núm.extra., 239-253. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_18.pdf

DURÁN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.

EVE, R. (2018). *Cuando el hielo se derrite*. Zahorí Books.

GOLDEN, J. M. (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature: Exploration in the Construcción of Text*. Mouton de Gruyter.

GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. y B. Rodríguez Gutiérrez (2016). «Inhabitables ciudades dibujadas. Imágenes del mundo urbano en el álbum ilustrado actual». *Semiosfera*, 4, 182-196.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., C. Fernández Collado, C. y M^a P. Baptista Lucio. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (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. [doi:10.1353/uni.1999.0024](https://doi.org/10.1353/uni.1999.0024).

MENDOZA, A. (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>

MOEBIUS, W. (1986). «Introduction to Picturebook

Codes». *Word & Image*, 2 (2), 141-158.

NIKOLAJEVA, M. y C. Scott (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.

NODELMAN, P. (1988). *Words about Picture: The Narrative Art of Children's Picture Book*. University of Georgia Press.

ROOT-BERNSTEIN, M., L. Douglas, A. Smith, y D. Veríssimo (2013). «Anthropomorphized species as tools for conservation: utility beyond prosocial, intelligent and suffering species». *Biodivers Conserv*, 22, 1577– 1589. <https://doi.org/10.1007/s10531-013-0494-4>

SHULEVITZ, Uri (1999). «¿Qué es un libro-álbum?» En Muñoz-Tebar, J.I. y Silva-Díaz, M^a.C. (eds.). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro, pp. 129-132.

SCHWARCZ, J.H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. American Library Association.

SILVA-DÍAZ, M^a. C. (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. <http://hdl.handle.net/10803/4667>

TEJERINA LOBO, I. (2008). «Un modelo de análisis del álbum. Siete ratones ciegos de Ed Young». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 215, 45-52.

VÁSQUEZ, F. (2014). «Elementos para una lectura del libro álbum». *Enunciación*, 19 (2), 333-345.

VON DER WALDE, L. (1990). «Aproximación a la semiótica de Charles S. Peirce». *Revista de Teoría y Análisis. Acciones Textuales*, 2, 89-113.