

Un modelo teórico para analizar las estrategias interpersonales utilizadas por autores e ilustradores del libro álbum infantil : una propuesta sistémico-funcional y multimodal

Autor(en): **Moya Guijarro, Arsenio Jesús**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Boletín hispánico helvético : historia, teoría(s), prácticas culturales**

Band (Jahr): - **(2016)**

Heft 28

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1047162>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Un modelo teórico para analizar las estrategias interpersonales utilizadas por autores e ilustradores del libro álbum infantil.

Una propuesta sistémico-funcional y multimodal

Arsenio Jesús Moya Guijarro *Universidad de Castilla-La Mancha*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es profundizar en el estudio de las relaciones interpersonales que se crean entre los personajes y el lector del libro álbum infantil desde un enfoque multimodal, ampliando las teorías que se han aplicado a este género desde puntos de vista esencialmente literarios o didácticos. Los cuentos infantiles han sido estudiados desde perspectivas literarias y de contenido (Moebius 1986, Nodelman 1988, Lewis 2006, Nikolajeva y Scott 2001, entre otros), psicológicas y cognitivas (Spitz 1999, Moya y Ávila 2009, Nikolajeva 2014), en base a enfoques relacionados con el análisis crítico del discurso (Fairclough 1995, Sunderland 2011), o en relación al mundo del arte (Schwarcz 1982, Wolfenbarger y Sipe 2007 o Zaparaín y González 2010). Sin embargo, en estos análisis la interrelación que se establece entre texto e imágenes ha sido, en cierta medida, descuidada o, en el mejor de los casos, analizada en función de taxonomías formadas por categorías un tanto difusas. Otras veces, como indica Bateman¹, la interfaz texto-imagen se ha explorado utilizando clasificaciones excesivamente ancladas en mo-

© *Boletín Hispánico Helvético*, volumen 28 (otoño 2016): 147-173.

¹ Bateman, John: *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan, 2008.

delos léxico-gramaticales establecidos que no son fácilmente adaptables al modo visual (Serafini 2010, Unsworth 2008, Unsworth y Ortigas 2008). Hay también investigadores como Unsworth (2006, 2008), Martin (2008a y b), Painter *et al.* (2013) o Moya (2014), entre otros, que han realizado análisis de libros álbum desde una perspectiva multimodal y, por ello, estos últimos han sido tenidos en cuenta para proponer un modelo teórico que nos permita adentrarnos en el potencial del libro álbum para generar significado interpersonal.

Partiendo de estos planteamientos, expondremos un modelo teórico que nos permita identificar las estrategias verbales y visuales que están a disposición de autores e ilustradores para establecer interacción entre los personajes del cuento y el lector. A su vez, se pretende profundizar en las interrelaciones que se crean entre texto e imagen para transmitir significado interpersonal en narrativas infantiles multimodales. Esto se realizará comparando las opciones que interactivamente utilizan los autores de los cuentos en el modo verbal con las elecciones llevadas a cabo, en el mismo nivel metafuncional, por los ilustradores. Los enfoques teóricos adoptados para la elaboración del análisis multimodal y discursivo que proponemos son la sistémica-funcional de Halliday (2004, 2014), que utilizaremos para dar cuenta de los recursos lingüísticos interpersonales del modo verbal, y la semiótica social de Kress y van Leeuwen (1996, 2006), ampliada recientemente por Painter *et al.* (2013) y Painter (en prensa) para el estudio específico del cuento infantil y, por ello, todavía con escasas aplicaciones prácticas en textos originales.

El artículo queda estructurado en las siguientes secciones. Tras la introducción, en el apartado 2, se exponen algunos de los estudios más relevantes que se han llevado a cabo sobre el libro álbum. El apartado 3, más específico, aborda los aspectos que la lingüística funcional de Halliday y la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter *et al.* (2013) ofrecen para el análisis de narrativas infantiles. En el apartado 4 se profundiza en el significado que nace de la interrelación texto-imagen a nivel interpersonal en textos multimodales. Finalmente, en la sección 5, se concluye exponiendo los beneficios que conlleva la adopción de un enfoque multimodal que permita desvelar el potencial comunicativo e interactivo de las imágenes y el texto en el libro álbum.

EL LIBRO ÁLBUM Y LOS ESTUDIOS REALIZADOS HASTA LA ACTUALIDAD

La variedad de manuales dedicados al libro álbum como los elaborados por Hall *et al.* (2013), Larson y Marsh (2014) o Nunes y Bryant (2014), entre otros, demuestran el gran interés que estas creaciones literarias han despertado y siguen despertando desde hace décadas entre pedagogos, psicólogos, estudiosos de arte y lingüistas². De hecho, como acabamos de indicar en la introducción, los libros álbum se han investigado desde diferentes perspectivas y enfoques. A veces se han analizado en conexión con la psicología evolutiva, haciendo referencia a la posible adecuación de los cuentos a las distintas edades y periodos evolutivos del niño (Spitz 1999; Moya 2014); otras veces se han estudiado con relación a los efectos terapéuticos que producen en el lector infantil cuando éste se encuentra en situaciones difíciles o controvertidas (Spitz 1999). En un estudio reciente Evans (2015a y 2015b) se aproxima al libro álbum en función de su diversidad temática y analiza la naturaleza desafiante de algunos de ellos al abordar tópicos controvertidos como la muerte (*Duck, Death and the Tulip*, de Wolf Erlburch, 2008), violencia de género (*Angry Man*, de Gro Dahle y Svein Nyhus, 2003), guerras y sus efectos devastadores (*The Enemy*, de Davide Cali y Serge Bloch, 2009) o, incluso, depresión (*The Read Tree*, de Shaun Tan, 2001). De estos libros, Evans (2015a) y Nodelman (2015) destacan su posible efecto terapéutico, ya que pueden ayudar al joven lector a enfrentarse a temas de difícil solución ofreciendo respuestas a los problemas que puedan vivir o experimentar en una etapa concreta de sus vidas. Como indican Nodelman y Reimer:

To deprive children of the opportunity to read about confusing or painful matters like those they might actually be experiencing will either make literature irrelevant to them or else leave them feeling they are alone in their thoughts or experience.³

Hay también investigadores que han analizado los libros álbum como objetos de arte, elaborados con propósitos estéticos y en función de distintos estilos pictóricos (Feaver 1977, Schwarcz

² Cf. Kümmerling-Meibauer, Bettina *et al.* (eds.): *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development and Literacy Studies*. London/ New York: Routledge, 2015, p. 4.

³ Nodelman, Perry/ Reimer, Mavis: *Pleasures of Children Literature*. Boston, MA: The University of Georgia, 2003, pp. 102-103.

1982, Nodelman 1988, Wolfenbarger y Sipe 2007 o Zaparaín y González 2010, entre otros). Sus análisis incluyen descripciones esencialmente basadas en teorías del arte y en distintos códigos de representación. Otros estudios de carácter didáctico como los llevados a cabo por Arizpe y Sytles (2003) han profundizado en cómo los niños interpretan el significado que nace de la combinación de texto e imágenes en el libro álbum. Por último, en ocasiones, los investigadores de este género se han aproximado a él como recursos pedagógicos de valiosa utilidad para introducir al niño en el mundo de la literatura y fomentar, a su vez, el aprendizaje de la lectura y la escritura (Nodelman 1988, Williams 2000, 2016, Colomer *et al.* 2010, o Kümmerling-Meibauer *et al.* 2015). Estos últimos, por ejemplo, analizan el libro álbum desde una perspectiva didáctica o pedagógica, desvelando cómo contribuye al desarrollo cognitivo del niño, a su proceso de alfabetización verbal/visual y a la adquisición de la lengua. Los resultados del estudio de Kümmerling-Meibauer *et al.* revelan, entre otros aspectos, que la lectura de libros álbum favorece, desde los primeros estadios de la vida del niño, la adquisición de nuevos conceptos y vocablos así como la comprensión de estructuras narrativas básicas, esencialmente si el mismo cuento se lee al niño con repetida frecuencia y si el mediador practica la interacción pregunta-respuesta durante las sesiones de lectura.

En muchos de estos estudios el foco de atención del investigador ha sido esencialmente el mensaje que se transmite a través de la lengua escrita, sobre todo aquellos que se aproximan al libro álbum desde una perspectiva didáctica, pedagógica o psicológica. Otras investigaciones se han centrado primordialmente en el modo visual, sobre todo aquellas que analizan la diversidad estilística de las ilustraciones. Sin embargo, a pesar de la naturaleza multimodal del libro álbum, en ocasiones no se ha prestado la atención que merece al análisis del significado que nace de la interacción o interrelación texto-imagen, una característica fundamental que distingue el libro álbum de los libros ilustrados, donde la imagen es un mero apoyo al texto y no desempeña una función relevante en la construcción de la historia (Nikolajeva y Scott 2001, 2010, Colomer *et al.* 2010, Kümmerling-Meibauer *et al.* 2015, entre otros). En este sentido, Page, con el que coincidimos, pone de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques multimodales que complementen las teorías narrativas tradicionales, centradas en el análisis de la lengua escrita, para aproximarse a la narrativa contemporánea actual, y afirma:

The perceived monomodality of existing narrative theory, and specifically the dominance of verbal resources, is challenged profoundly by multimodality's persistent investigation of the multiple semiotic tracks at work in storytelling. This leads to a critical rethinking of narrative definitions and concepts, source data and analytical tools, so reenergizes the field.⁴

A estos nuevos enfoques de naturaleza multimodal y discursiva haremos referencia en los distintos apartados de este artículo, en los que pretendemos presentar un modelo de análisis del libro álbum a nivel interpersonal. El análisis nos permitirá profundizar en los distintos tipos de interrelación que se pueden establecer entre palabras e imágenes para generar significados que vayan más allá de los mensajes que cada modo semiótico puede transmitir por sí solo. A través de las herramientas que nos ofrecen la lingüística funcional de Halliday (2004, 2014) y la semiótica social, pretendemos mostrar algunas de las estrategias verbales y visuales que autores e ilustradores utilizan para generar mensajes coherentes y crear interacción entre los personajes del cuento y el lector visual.

UN ANÁLISIS SISTÉMICO-FUNCIONAL Y MULTIMODAL DEL LIBRO ÁLBUM

Hoy en día el desarrollo de las nuevas tecnologías y el potencial comunicativo de la imagen evidencian, cada vez más, que el significado, en raras ocasiones, se construye únicamente por medio de la lengua oral o escrita (Kress 2010). Con la expansión de los estudios multimodales, esencialmente desarrollados por la semiótica social de Kress y van Leeuwen (1996, 2006) y de las teorías multimodales-cognitivas (Forceville y Urios-Aparisi 2009), el texto se entiende más bien como un ensamblaje complejo que representa una práctica social en la que intervienen distintos modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2006; van Leeuwen, 2005, 2015 y Kress, 2010). Por tanto, en lugar de partir de la lengua oral o escrita como los modos esenciales para representar la realidad que nos rodea, establecer interacción con nuestro interlocutor o crear ensamblajes coherentes, conviene adoptar un enfoque multimodal que considere todos los modos igualmente significativos en la construcción de significado, al menos de forma potencial. Cada modo semiótico

⁴ Page, Ruth (ed.): *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. London: Routledge, 2010, p. 11.

tiene sus propias peculiaridades y propiedades y contribuirá de forma parcial, que no total, a la configuración del mensaje⁵.

La utilización de diferentes modos semióticos como las imágenes, la lengua, los gestos, el sonido, etc. en los discursos que se generan en la sociedad actual está despertando especial atención en los estudios multimodales, que investigan cómo distintos modos y recursos semióticos se combinan en distintos géneros. Éstos varían desde textos dinámicos con imágenes en movimiento como películas, anuncios publicitarios, series televisivas (O'Halloran 2004, Baldry y Thibault 2006) a textos estáticos como libros de texto utilizados con fines educativos (Unsworth 2006, 2008), anuncios publicitarios (Kress y van Leeuwen 2006), cómics (McCloud 1994, Cohn 2014) y, por supuesto, los libros álbum, recursos de indudable valía para introducir al niño en el gusto por la literatura, fomentar su socialización y afianzar el aprendizaje de la lectura verbal y visual (Martinec y Salway 2005, Unsworth 2008, Sipe 2011, Painter *et al.* 2013, Moya 2011, 2013, 2014, 2016, entre otros).

Como vemos, son varios los géneros y enfoques desarrollados en el ámbito de los estudios multimodales. De todos los enfoques mencionados que han sido utilizados para aproximarse a ensamblajes multimodales, adoptaremos, como ya se ha señalado, el modelo de semiótica social propuesto por Kress y van Leeuwen (2006), derivado, a su vez, del modelo sistémico-funcional de Halliday (1978, 2004, 2014), que cuenta ya con una larga tradición en el estudio de textos orales y escritos, y géneros relacionados con el ámbito educativo. El modelo de Kress y van Leeuwen fue desarrollado para el estudio de imágenes de cualquier tipo, incluyendo anuncios publicitarios estáticos, noticias, caricaturas, etc. Este modelo ha sido posteriormente ampliado para el estudio de cuentos infantiles por Painter *et al.* (2013), quienes consideran que el modelo de Kress y van Leeuwen, aunque de indudable valor, no está suficientemente desarrollado para estudiar algunos aspectos de los libros álbum, esencialmente aquellos relacionados con las representaciones completas o metonímicas de los personajes en imágenes sucesivas, focalización, ambientación o, entre otros, aspectos de interrelación entre los modos verbales y visuales. Por ello, tras haber observado las opciones visuales de un total de 73 libros álbum publicados en un periodo de 100 años, los lingüistas australianos desarrollan y completan los sistemas visuales ya existentes a nivel representacional, interpersonal y textual y, a su vez, pro-

⁵ Cf. Jewitt, Carey / Kress, Gunther: *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003, pp. 2-3.

ponen un modelo de análisis para estudiar la interrelación texto-imagen. En este sentido, Painter *et al.* afirman:

In particular we have found that the visual grammars currently available need expansion and refinement to be maximally useful for picture book analysis and research... While Kress and van Leeuwen's (1996, 2006) pioneering visual grammar provides an invaluable foundation for the understanding of a broad range of images, it is insufficiently developed for addressing key aspects of picture books –for example, the nature of relations between images in a sequence, the range of possibilities for point of view in a visual narrative and the visual resources for emotional engagement with the reader in such texts.⁶

La conveniencia del modelo semiótico-social para la realización del modelo teórico descrito en este artículo reside también en el hecho de que los modelos multimodales de carácter semiótico social parten de la premisa de que ningún intercambio comunicativo puede entenderse sin tener en cuenta la información contextual de los mismos; aspectos de índole cultural (género) y contextual (registro) son determinantes para entender los enunciados de una lengua e interpretar su valor comunicativo real (Halliday 2004). Este factor, unido al carácter metafuncional que la semiótica social ofrece para analizar cualquier tipo de texto, nos permitirá poder realizar un estudio sistemático de las estrategias verbales y visuales utilizadas por escritores e ilustradores para construir el discurso en el libro álbum. La semiótica social, por tanto, proporciona las herramientas necesarias para abordar las tres metafunciones básicas que la lengua desempeña: (i) la representacional o experiencial, que da cuenta de los recursos semióticos disponibles en una lengua para comunicar y representar nuestra experiencia de la realidad, (ii) la interactiva, la que a nosotros nos interesa en este artículo, que analiza los recursos para generar interacción comunicativa, haciendo referencia a las relaciones de poder y contacto que se establecen entre los participantes de un intercambio comunicativo, así como a sus actitudes ante el contenido del mensaje y, por último, (iii) la textual, que analiza de qué manera los elementos representacionales e interactivos se combinan entre sí para crear mensajes informativamente coherentes (Halliday 2004, 2014, Kress y van Leeuwen 1996, 2006).

⁶ Painter, Clare/ Martin, Jim/ Unsworth, Len: *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox, 2013, p. 3.

En los apartados que siguen comentaremos los aspectos más destacadas de la función interpersonal de la lengua y sus posibles aplicaciones al estudio del libro álbum, así como el modelo elaborado por Painter *et al.* (2013) y Painter (en prensa) para el estudio de la interrelación texto-imagen en los libros álbum desde una perspectiva interactiva. Por razones de espacio, los aspectos relacionados con las otras dos funciones comunicativas de la lengua, la representacional y la interactiva, no serán tenidos en consideración, sin que ello signifique que no merezcan el interés de lingüistas y analistas del discurso infantil.

LA FUNCIÓN INTERPERSONAL / INTERACTIVA

Además de representar nuestra experiencia de la realidad (metafunción representacional) y de organizar textos coherentes (metafunción textual), en la sistémica funcional, así como en la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006), se considera que la lengua es esencialmente utilizada para establecer interacciones comunicativas en un contexto específico de comunicación (metafunción interpersonal). En el caso de los libros álbum, las relaciones de carácter interpersonal involucran a todos los participantes que forman parte de la producción y recepción de una imagen, esto es, escritor e ilustrador, que escriben e ilustran el cuento, los personajes referidos a través de la lengua y representados en las composiciones visuales y, por último, el lector, en nuestro caso, el niño.

La función interpersonal o interactiva concibe la oración como un intercambio comunicativo y de servicios. A nivel léxico-gramatical el significado interpersonal incluye, junto con las expresiones de opinión y actitud, el modo de la oración, determinado por el orden estructural y la presencia o ausencia de sujeto y verbo finito u operador verbal. Como se muestra en la Figura 1, el sistema de modalidad distingue dos opciones principales: oraciones indicativas (aquellas que poseen un sujeto y un verbo finito: ej. *The princess is sleeping*, 'La princesa está durmiendo') y oraciones imperativas (caracterizadas por la ausencia de sujeto; ej. *Go back to sleep*, 'Vuelve a dormirte'). A su vez, las estructuras indicativas pueden ser, o bien declarativas (si el sujeto precede al verbo) o interrogativas (si el verbo precede al sujeto) (Halliday 2004).



Figura 1. Sistema de Modo. Opciones básicas⁷

A nivel semántico el significado interpersonal incluye los distintos actos de habla mediante los que se posiciona el hablante en relación con su receptor (Austin 1975): enunciados, ofertas, preguntas y mandatos, típicamente realizados por opciones gramaticales (estructuras declarativas, interrogativas e imperativas). El sistema de modo organiza la oración como un intercambio comunicativo, en el que el hablante adopta una función determinada: (i) dar o demandar información (mediante oraciones declarativas e interrogativas) o (ii) intercambiar servicios (ofertas o mandatos) y, a su vez, asigna al receptor una función complementaria (Halliday 2004). Cada acto de habla está típicamente asociado a una respuesta esperada y a sus posibles alternativas. Así, un enunciado puede ofrecer información que puede ser admitida o negada por el receptor (*Una mañana, las lavanderas miraron la inmensa montaña de ropa por lavar y sintieron que ya no podían más*, de John Yeoman y Quentin Blake, 2009). Una oferta puede ser, a su vez, aceptada o rechazada (*¿Te llevo las maletas?*). Finalmente, una orden puede ser aceptada y llevada a cabo, o bien rechazada (*¡Cállate, por favor!*).

La función interpersonal, además de dar cuenta de las relaciones de interacción que se establecen entre los interlocutores de un mensaje a través de las estructuras modales, aborda también aspectos de significado evaluativo y actitud. Estos últimos se realizan a través del sistema de polaridad (afirmativo o negativo) y esencialmente mediante la utilización de verbos modales (ingl. *may*, 'puede que'; *might*, 'es posible que'), adjuntos modales (ingl. *mood adjuncts*) o de comentario (*comment adjuncts*). Los

⁷ Halliday, Michael A. K.: *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 2004, 3ª ed., p. 135.

adjuntos modales están específicamente relacionados con el significado de los operadores verbales y expresan probabilidad, inclinación, intensidad o temporalidad (ingl. *probably*, 'probablemente', ingl. *sometimes*, 'a veces', etc.). Los adjuntos de comentario, por otra parte, indican la actitud del emisor hacia el contenido del mensaje, introduciendo elementos de duda y evaluación (ingl. *frankly*, 'francamente', ingl. *unfortunately*, 'desafortunadamente', etc.). Al mismo tiempo, las actitudes del hablante o escritor pueden expresarse mediante el uso de expresiones léxicas (ingl. *honest*, 'honesto'), ingl. *corrupt*, 'corrupto', etc.) y epítetos subjetivos dentro del grupo nominal o de expresiones atributivas⁸.

Ahora bien, como indican Kress y van Leeuwen⁹ (2006), la interacción no solamente se crea a través del modo verbal; las imágenes también pueden desempeñar una función determinante en la creación de significado interpersonal. En este sentido, Kress y van Leeuwen distinguen tres sistemas de naturaleza interpersonal (véase Figura 2): el sistema de contacto, el sistema de distancia social e intimidad y, por último, el sistema de actitud, con dos opciones diferenciadas: involucración y poder, realizadas respectivamente dentro de la angulación horizontal y vertical.

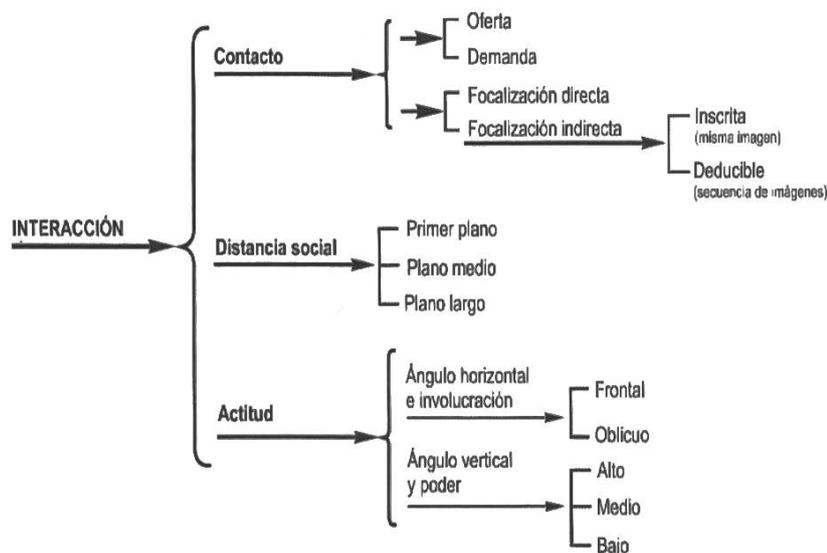


Figura 2. Sistema de significado interactivo¹⁰

⁸ Halliday, Michael A. K. (2004), *op. cit.*, p. 6.

⁹ Kress, Gunther/ van Leeuwen, Theo: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006 [1996].

¹⁰ Adaptado de Kress/ van Leeuwen (2006), *op. cit.*, y Painter *et al.* (2013), *op. cit.*

Las relaciones de contacto se determinan en función de la presencia o ausencia de contacto visual entre los participantes representados, y entre estos y el lector. En el modelo de Kress y van Leeuwen (2006) se diferencia, en este sentido, entre imágenes de oferta (ausencia de contacto visual entre personaje y receptor visual) y de demanda (si hay contacto visual entre ellos). Las últimas fomentan la identificación de los participantes representados con el lector visual ya que, al haber un contacto visual, buscan el compromiso directo de éste con los personajes representados; a veces se utilizan en las primeras ilustraciones de los libros álbum para introducir a un personaje; otras como recursos para invitar al lector a entrar en la historia, haciéndole partícipe directo de la misma. En las imágenes de oferta, por el contrario, los personajes representados se convierten en meros objetos de contemplación para el escrutinio del receptor.

Painter *et al.* amplían el sistema de contacto establecido en la semiótica social y proponen el sistema de focalización¹¹, en el que distinguen las opciones de focalización *directa* (ingl. *unmediated, as reader*) o *mediatizada* (ingl. *mediated, as character*). La focalización es directa o no mediatizada si el lector observa directamente los hechos narrados a través de su propia mirada y sin posicionarse en los ojos de un personaje. Éste es el patrón prototípico, generalmente utilizado en el libro álbum. Por el contrario, la focalización es mediatizada si el lector percibe la historia de forma indirecta a través de los ojos de uno de los personajes del cuento y no mediante su propio punto de vista. La primera vez que Pedro el Conejo se encuentra con el señor MacGregor en el libro álbum escrito e ilustrado por Beatrix Potter (1902) percibimos al campesino no solamente a través de nuestros propios ojos, sino mediante la mirada del protagonista, que nos ofrece la espalda. Mediante esta estrategia visual Potter enfatiza el tamaño del campesino en comparación con las dimensiones del conejo protagonista, más reducido y, por tanto, con menor poder. Así la ilustradora pone al protagonista del lado del niño, a pesar de que éste haya desobedecido los consejos maternos y se haya adentrado, saltándose la prohibición materna, en terrenos enemigos.

El sistema de focalización ofrece más opciones de significado. La focalización mediatizada puede ser, a su vez: (i) *inscrita* en la misma imagen (ingl. *inscribed*) o (ii) *deducible* en una secuencia de imágenes (ingl. *inferred*). Este segundo caso es más complejo y no suele darse de forma frecuente en el libro álbum. Consiste básicamente en mostrar a un personaje que establece

¹¹ Painter *et al.* (2013), *op. cit.*, pp. 21, 29.

contacto visual con el lector y, a su vez, contempla algo en la primera ilustración, mientras que en la composición siguiente se representa lo que éste estaba observando en la ilustración previa desde una posición espacial similar. Todas estas alternativas de focalización ofrecen distintos puntos de vista desde los que se pueden presentar los hechos narrados y determinan, por consiguiente, el contacto o la interacción que se crea entre los personajes del cuento y el lector visual, que contemplará los hechos desde una perspectiva directa o indirecta en función de las intenciones comunicativas del ilustrador y del mensaje que éste desee transmitir.

Por otra parte, el sistema de distancia social refleja el grado de familiaridad o intimidad que existe entre los participantes representados y el lector. Se distinguen tres tipos de distancia: íntima o personal, social y, por último, impersonal, realizadas respectivamente por planos cortos o primeros planos (ingl. *close-up*), medios (ingl. *medium*) o largos (ingl. *long*). Un ejemplo de primer plano se encuentra en la novena doble página de *Gorilla* de Anthony Browne (2002), en la que el gorila y el chimpancé representados muestran sus emociones al lector. Sus ojos desprenden tristeza, probablemente debida a la falta de libertad de los animales. A través de esta ilustración el ilustrador está realizando posiblemente una crítica a la falta de libertad de los animales en los zoológicos, un tema secundario abordado en el cuento. El tipo de plano también determina la cantidad de información contextual que se presenta: los planos largos ofrecen más información que los medios o cortos, pero generan cierto distanciamiento social o un menor grado de intimidad entre los participantes representados y el lector.

Ahora bien, no solamente se establecen relaciones interpersonales entre los personajes y el lector, como indican Painter *et al.*¹², también se forjan relaciones entre los mismos participantes representados. Éstas dependen básicamente de la disposición relativa de los personajes entre sí en una composición visual, es decir, de la proximidad o lejanía que el ilustrador disponga entre ellos en los distintos estadios del cuento. Ampliando los sistemas de interacción propuestos por Kress y van Leeuwen (2006), los lingüistas australianos (2013) proponen el sistema de proximidad, paralelo al de distancia social, en el que distinguen tres opciones principales: (i) *espaciado*, si la distancia que hay entre dos personajes es significativa (*well-spaced*), (ii) proximidad cercana, si hay poco espacio entre ellos (*closed proximity*) y (iii) *contacto*, si los personajes se representan prácticamente jun-

¹² *Ibid.*, p. 16.

tos, rozándose o tocándose (ingl. *Touching*). A mayor proximidad, mayor será el contacto afectivo que exista entre dos participantes representados.

Por último, el sistema de actitud define el grado de involucración del personaje representado y el lector en el ángulo horizontal, así como el grado de poder entre los participantes representados y entre éstos y el lector dentro de la posición vertical. En la angulación horizontal e implicación, se establece una diferencia entre ángulos frontales, que logran un alto grado de involucración entre los participantes representados y el lector, y los oblicuos que, por el contrario, no generan involucración alguna entre ambos, ya que la realidad se contempla desde los lados sin que exista un contacto frontal entre personajes y lector visual.

A su vez, las relaciones de poder están establecidas en el ángulo vertical y sus tres variantes: (i) ángulos altos, que implican que el lector visual tiene poder sobre el participante representado, (ii) ángulos bajos, que otorgan el poder al personaje representado y, por último, (iii) ángulos medios, que generan igualdad de poder entre lector y personajes o entre los participantes representados. En la décimotercera doble página del libro álbum de *Cinderella* de Perrault (Ilustración 1), ilustrado por Innocenti (2000), se utiliza un ángulo bajo para enfatizar el poder de Cenicienta una vez que se transforma en princesa, tras comprobar que el zapato de cristal que le prueba la comitiva enviada por el príncipe es de su talla. Sus hermanastras, sin embargo, aparecen derrotadas en el fondo de la composición, perdiendo los primeros planos en los que eran mostradas en ilustraciones previas, donde tenían control sobre la desdichada protagonista. Ahora bien, como indica Huang¹³, la actitud no se realiza únicamente a través de la angulación, sino también mediante expresiones faciales, posturas corporales, gestos, líneas y formas. Estos recursos se utilizan para generar emociones y actitudes, esencialmente si se combinan con imágenes de contacto y primeros planos.

¹³ Huang, Cheng-Wen: «Teaching Visual Narratives Using a Social Semiotic Framework: The Case of Manga», en: Archer, Arlene/ Newfield, Denise (eds.): *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy. Recognition, Resources, and Access*. New York/ London: Routledge, 2014, pp. 83-84.

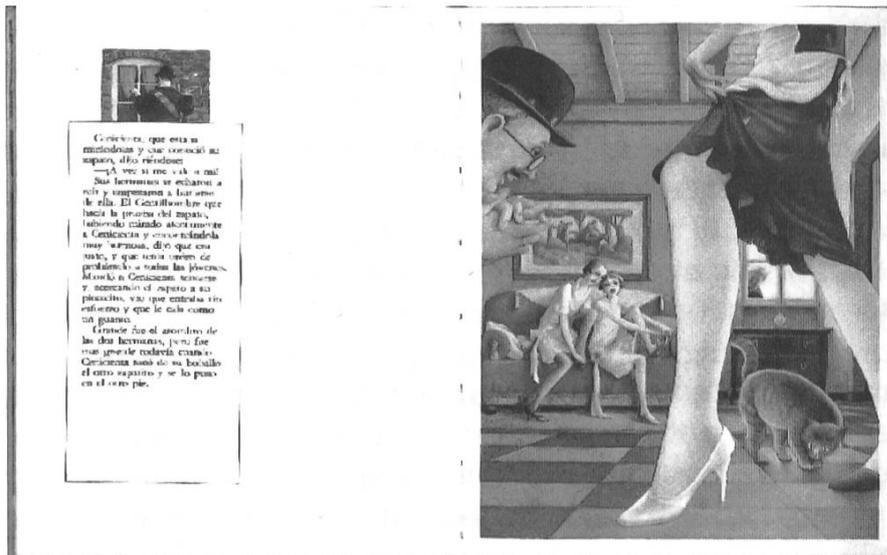


Ilustración 1: Ángulo bajo (*Cenicienta*, Innocenti 2000)

Otro de los sistemas que proponen Kress y van Leeuwen (2006) dentro de la función interpersonal es el sistema de modalidad, que supone una adaptación de un sistema puramente lingüístico al modo visual¹⁴. Al igual que en la lengua los hechos se pueden presentar como más o menos ciertos o probables a través de la utilización de verbos y adjuntos modales (ej.: *probablemente, desafortunadamente, honestamente*, etc.), las imágenes pueden ofrecer diferentes grados de verosimilitud o parecido con la realidad que representan. El sistema de modalidad, denominado *ambientación* en el modelo de Painter *et al.*¹⁵, hace referencia concretamente al grado de realismo que tienen los constituyentes de una composición visual, que determina la forma de interacción que éstos establecen con el lector. La modalidad de una imagen se define en base a una escala gradual que oscila entre las variables alta y baja modalidad. A mayor parecido o verosimilitud de la imagen con la realidad que reproduce, mayor será su grado de modalidad.

Kress y van Leeuwen (2006) distinguen cuatro indicadores que nos llevan a procesar la realidad en distintos grados de verosimilitud o credibilidad: codificación tecnológico-científica, sensorial, abstracta y naturalista. A su vez, para cada una de estas codificaciones existen unos marcadores de modalidad que nos señalarían si una imagen guarda o no parecido con su versión de la realidad. A mayor diferenciación dentro de las variables que se proponen, mayor se considera el grado de modali-

¹⁴ Machin, David: *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury, 2007, p. 46.

¹⁵ Painter *et al.* (2013), *op. cit.*, p. 36.

dad de una imagen¹⁶. Los marcadores o variables son los siguientes: saturación (presencia o ausencia de color), diferenciación (escala que oscila entre variación cromática o monocromática), modulación de color (variación tonal), contextualización (ausencia o presencia de fondo ambiental), representación (realismo/abstracción), iluminación (ausencia o presencia de luz y sombras) y luminosidad (escala de blancos, negros y grises o variaciones dentro de un mismo color).

Este sistema de modalidad propuesto inicialmente por Kress y van Leeuwen (2006) es reinterpretado por los lingüistas australianos en su vertiente naturalista, la que podemos aplicar a los libros álbum. Proponen así el sistema de ambientación, cuyas opciones permiten crear un modo o atmósfera emocional o afectiva en una composición visual a través del uso del color (véase Figura 3):

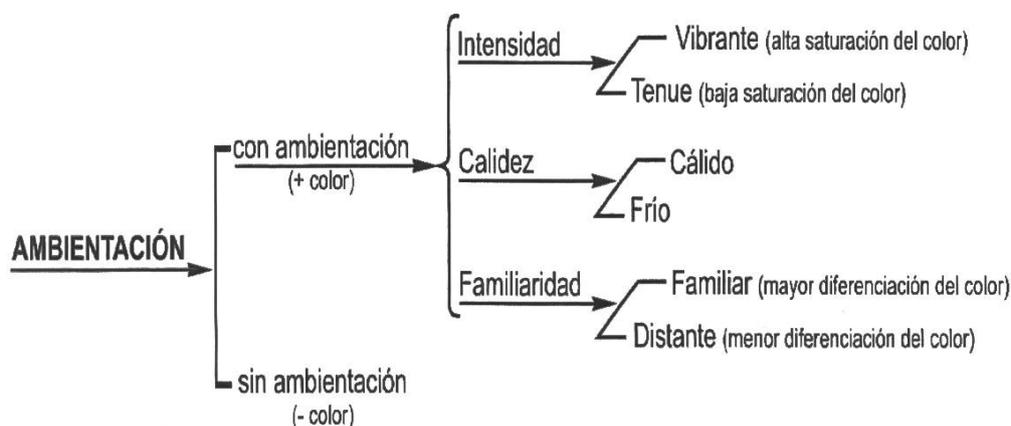


Figura 3. Sistema de ambientación¹⁷.

Como se muestra en la figura 3, se distinguen dos opciones básicas dentro del sistema ambientación: con ambientación (que implica el uso de color) y sin ambientación (caracterizada por la ausencia de color y la presencia de contornos lineales). Si no hay ambientación, es aconsejable estudiar el efecto de la utilización de contornos lineales en blanco y negro. En *Granpa* de Burningham (1984), por ejemplo, las imágenes lineales y sin color reflejan aspectos de la vida pasada del protagonista. Por el contrario, las imágenes con ambientación hacen referencia a los momentos presentes que abuelo y nieta viven juntos antes de la muerte del anciano¹⁸. Si hay ambientación, podemos diferen-

¹⁶ Kress/ van Leeuwen (2006), *op. cit.*, pp. 160-163.

¹⁷ Adaptado de Painter *et al.* (2013), *op. cit.*, p. 36.

¹⁸ Cf. Painter *et al.* (2013), *op. cit.*, p. 42.

ciar, a su vez, entre tres alternativas que se pueden dar de forma simultánea y gradual: intensidad, calidez y familiaridad.

El subsistema de intensidad está determinado por el grado de saturación de color y se define en base a una escala que oscila entre colores vibrantes (alta saturación) y tenues o apagados (baja saturación). Los primeros implican vitalidad y agitación; los segundos se utilizan para representar sentimientos más moderados, dulzura o calma. El grado de saturación también está delimitado, entre otros aspectos, por el grado de claridad u oscuridad de los colores. Los colores oscuros son más vibrantes que las tonalidades claras. Por otra parte, el subsistema de calidez (ingl. *warmth*) refleja el estado de ánimo de los personajes y cuenta con dos opciones desarrolladas dentro de una escala de gradación: colores cálidos, asociados con tonalidades rojas, naranjas y amarillas, y fríos como azules o verdes. Se utilizan para representar ambientes y definir las emociones de los personajes. Por último, el subsistema de familiaridad está determinado por la diferencia cromática de colores en una imagen. El grado de familiaridad oscila en una escala con dos dimensiones: (i) familiar (próximo a la vida real), caracterizado por una mayor diferenciación de color, y (ii) distante (ingl. *removed*), con menor diferenciación de color; es el caso de una imagen donde el color se restringe a un par de tonalidades o que está modulada por un color único y, por tanto, se concibe como menos realista. Esta opción puede ser utilizada para introducir estados de ensoñación, trasladarnos a otra realidad, señalar distancia temporal, etc. En *El libro de los cerdos* de Anthony Browne (1998), por ejemplo, la representación familiar de los personajes masculinos en las primeras ilustraciones, con variedad de color, contrasta con las representaciones monocromáticas de la madre (ingl. *removed*) cuando ésta es víctima de las actitudes machistas de su esposo e hijos.

INTERRELACIÓN TEXTO-IMAGEN

El marco teórico que acabamos de describir en la sección anterior quedaría incompleto si no hiciéramos referencia a las relaciones intersemióticas que se crean entre los modos verbal y visual de ensamblajes multimodales para crear significado interpersonal. Los principales enfoques que se han empleado para analizar la interfaz texto-imagen han sido descritos por Lewis (2006) y, recientemente, por Bateman (2014), entre otros, quienes resaltan la complejidad y el potencial comunicativo que nace de la combinación de palabras e imágenes en textos bimo-

dales, un área de investigación que está todavía en continuo proceso de desarrollo y expansión.

Desde que Barthes (1977) estableciera tres categorías para definir la relación texto-imagen: relevo, anclaje e ilustración¹⁹, son varios los enfoques que han intentado determinar cómo los modos verbal y visual se combinan en productos multimodales, algunos de ellos estrechamente conectados con teorías gramaticales y discursivas, ya perfectamente articuladas y reconocidas a nivel verbal. En las últimas décadas, se ha prestado también especial atención al análisis de la interrelación texto-imagen en el libro álbum, como demuestran los trabajos llevados a cabo por Schwarcz (1982), Moebius (1986), Nodelman (1988), Lewis (2006), Nikolajeva y Scott (2000, 2001), Unsworth (2008), Unsworth y Ortigas (2008) o Serafini (2010). Ahora bien, las taxonomías que se ofrecen para definir la interfaz texto-imagen tienden a proponer un continuo entre relaciones de equivalencia, de expansión, de complementariedad, o de divergencia entre modos verbales y visuales, a veces con fronteras difusas o poco delimitadas entre sus distintas categorías.

El problema principal radica en que la mayoría de las veces las taxonomías propuestas permiten solamente establecer un tipo de relación entre las imágenes y el texto incluidos en una composición visual o incluso un solo tipo de interrelación en toda la narración²⁰. Este hecho lleva a los lingüistas australianos a proponer un enfoque multimodal y sistémico-funcional alternativo que permita establecer comparaciones y contrastes entre los modos verbales y visuales a nivel metafuncional, pudiendo trazar puntos de convergencia entre ellos en una metafunción y, sin embargo, de divergencia en otra. Por tanto, en lugar de suponer que hay una relación única de semejanza o diferencia entre el significado que aporta un modo u otro, el nuevo enfoque contempla la posibilidad de que pueda haber distintos tipos de interrelaciones entre texto e imagen en cada una de las metafunciones de la lengua.

Para ello proponen los conceptos de *actualización* (ingl. *commitment*), adaptado de Hood (2008), e *interrelación* (ingl. *coupling*), a través de los que podemos determinar de una forma

¹⁹ En el caso de *relevo*, palabras e imágenes contribuyen de igual forma a la transmisión de información, cada uno aportando su propia carga semántica. *Anclaje* implica que el texto fija el significado de la imagen aclarando su posible interpretación. Por último, con el término *ilustración*, Barthes (1977) hace referencia a aquellos casos en los que la imagen sirve de soporte al texto y añade detalles a un mensaje que es esencialmente expresado a través de la lengua escrita.

²⁰ Painter *et al.* (2013), *op. cit.*, p. 6.

sistemática la contribución que cada modo semiótico hace a la construcción de la historia. La aplicación del concepto de *actualización* permite determinar qué opciones potenciales dentro de un sistema de significado se utilizan realmente en cada uno de los modos de un ensamblaje multimodal, así como la carga semántica que transmite cada modo semiótico. En un texto bimodal se puede analizar si sus diferentes modos, el verbal y el visual, actualizan y expresan diferentes áreas de significado, repartiéndose la carga semántica entre ambos, o si, por el contrario, duplican la información transmitida. Puede haber también casos de divergencia o contrapunto entre los significados actualizados o expresados por un modo semiótico u otro, lo que requerirá un esfuerzo cognitivo mayor por parte del lector para interpretar el mensaje que autor e ilustrador intentan transmitir²¹. Por otra parte, el término de *interrelación* (ingl. *coupling*) se emplea para comparar y determinar si los modos verbal y visual expresan una carga semántica similar o divergente cuando se actualizan significados de dos o más sistemas complementarios de forma simultánea. Ello nos permite comprobar si existen patrones repetitivos de realización de dos o más sistemas de significado en los distintos modos de un texto y su implicación en el mensaje que autor e ilustrador desean transmitir al lector.

A este último enfoque haremos referencia a continuación, pues es el modelo que proponemos para analizar la interfaz texto-imagen en los libros álbum desde una perspectiva interpersonal o interactiva. Como el modelo de análisis que describimos se centra en aspectos interactivos, aplicaremos los distintos sistemas de significado desarrollados dentro de la sistémica funcional (Halliday 2004, 2014) y de la semiótica social para expresar significado a nivel interpersonal. De esta forma, el analista podrá identificar los recursos interpersonales para posteriormente analizar su función comunicativa en los contextos específicos en los que éstos son utilizados, revelando los patrones gramaticales y textuales que se emplean en los modos verbal y visual de los libros álbum para construir las historias narradas.

Para poder llevar a cabo este aspecto, hemos alineado, siguiendo los planteamiento de Painter *et al.* (2013), el significado potencial de los sistemas verbales con los significados de los sistemas visuales en la metafunción interpersonal según los pa-

²¹ A modo de ejemplo, las ilustraciones suelen proporcionar información sobre la apariencia de los personajes, pues poseen las propiedades específicas para representarlos sin necesidad de recurrir a largas descripciones verbales que restarían dinamismo a un cuento. A través del modo verbal, sin embargo, se suelen presentar los personajes mediante sus nombres y relaciones familiares, difíciles de inscribir a través de la imagen.

trones teóricos expuestos por la lingüística sistémico-funcional, sobre todo en aquellas áreas donde se puedan establecer correspondencias, sin que ello involucre que el conjunto de opciones que presenten los sistemas de significado en los modos verbal y visual tengan que ser idénticas, pues cada modo posee sus propias propiedades y características (Kress 2010). Así, se podrán establecer comparaciones entre la carga semántica interpersonal aportada por cada modo semiótico y la forma en que éstos se complementan para establecer relaciones interpersonales (véase tabla 1):

| Metafunción interpersonal | | |
|---|---|--|
| Significado potencial | Realización visual | Realización verbal |
| Contacto y focalización | Ausencia o existencia de contacto visual entre personajes, y entre éstos y el lector. Focalizaciones directas o indirectas. | Utilización de enunciados, preguntas, ofertas, demandas, exclamaciones, adjuntos modales. Narración en primera persona, narrador omnisciente, etc. |
| Distancia social e intimidad. Proximidad (afecto). | Planos cortos, medios o largos. Proximidad o lejanía entre participantes representados, posturas corporales, expresiones faciales mostrando emociones, etc. | Expresiones afectivas utilizadas por personajes y narrador, apelativos, expresiones usadas para nombrar a los personajes, etc. |
| Actitud: Poder | Ángulo vertical: alto, bajo o mismo nivel (medio) | Relaciones de igualdad/ desigualdad establecidas mediante elecciones lingüísticas (mandatos, ofertas, enunciados, léxico, etc.) |
| Actitud: Involucración | Angulación horizontal: frontal u oblicua. | Utilización de vocabulario estándar, especializado, jergas,... por parte del narrador, utilización de preguntas directas dirigidas al lector, etc. |
| Ambientación | Elecciones de color: vibrantes, cálidos, variedad cromática, etc | Circunstanciales que definen un tono ambiental, modalidad, etc. |

Tabla 1. Sistemas complementarios de significado interpersonal entre lengua e imagen.

A modo de ejemplo, un caso de interrelación divergente entre el modo verbal y visual a nivel interpersonal es la ilustración de apertura de *Voces en el Parque* de Anthony Browne (1998)²². La composición ofrece un contraste interesante entre el sistema de focalización visual y el punto de vista desde el que el personaje principal presenta los hechos en el modo verbal. Visualmente la historia se narra desde una perspectiva externa, pues no hay contacto visual directo entre los personajes y el lector. A su vez, el lector visual ve a través de sus propios ojos, no mediante el punto de vista de uno de los personajes de la historia. Sin embargo, en el modo verbal la historia se presenta en primera persona desde la perspectiva del personaje adulto, la madre del niño: «*it was time to take Victoria, our pedigree Labrador, and Charles, our son, for a walk*»²³. Existe, por tanto, un contraste entre la presentación de los personajes realizada por el ilustrador (desde afuera) y la realizada por el personaje en el modo verbal, en primera persona (*our*, 'nuestra/o'). De esta forma, la intersemiosis divergente a nivel interpersonal entre el modo verbal y el visual nos lleva a adoptar una actitud crítica para alcanzar la correcta interpretación del mensaje que se pretende transmitir desde la primera ilustración del cuento (Painter, en prensa): la madre domina por completo la vida del niño, restringiendo su libertad y mermando su autoestima.

De ahí la utilización de la primera persona en el texto, donde todo se focaliza desde el propio punto de vista de la madre. Téngase en cuenta que este libro álbum narra la misma historia desde la perspectiva de cuatro protagonistas: dos adultos y sus respectivos hijos. Mientras que la relación entre el personaje masculino y su hija es afectiva y solidaria, la relación que se establece entre la madre representada en la primera ilustración y su hijo está condicionada por el carácter dominante y sobreprotector del personaje femenino, que acaba anulando la personalidad y la libertad de movimiento de su hijo, uno de los temas que el autor del cuento desea resaltar. Nótese, a su vez, que la proximidad entre la madre y el niño es tan cercana que apenas podemos percibirlo.

²² En esta ilustración, la primera del libro álbum, se muestra la casa donde vive el niño protagonista, junto a su madre y su perro labrador paseando hacia el parque. La mansión ocupa la mayor parte de la ilustración, seguida de la madre y del animal. El niño protagonista, sin embargo, es apenas percibido y ocupa una posición poco prominente.

²³ Traducción al español: 'Era la hora de llevar a pasear a Victoria, nuestra perra labrador de pura raza, y a Carlos nuestro hijo'.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El modelo teórico que hemos descrito, basado esencialmente en la semiótica de Kress y van Leeuwen (2006), posteriormente modificada y ampliada por Painter *et al.* (2013) para el estudio del libro álbum infantil, pretende mostrar de una forma sistematizada las herramientas verbales y visuales que están a disposición de autores e ilustradores del libro álbum para crear interacción entre los personajes de las narraciones infantiles y el niño. A su vez, ampliando los enfoques, esencialmente de carácter temático, didáctico y artístico, adoptados tradicionalmente para el estudio del libro álbum, el modelo expuesto intenta ofrecer mecanismos al analista para desvelar cómo texto e imagen se complementan para crear significado interpersonal.

La adopción de un enfoque multimodal y semiótico puede ofrecer beneficios, además de a lingüistas y analistas de textos multimodales, a autores, ilustradores y editores de los libros álbum, que los diseñan y elaboran, y finalmente, a docentes y mediadores, que son, en definitiva, quienes recomiendan o deciden el cuento que se pone en las manos del niño o con el que se trabaja en el entorno escolar. En primer lugar, la aplicación práctica del modelo puede ser de utilidad a los lingüistas, ya que la puesta en práctica de los postulados teóricos descritos revelaría las estrategias verbales, visuales e intersemióticas, en nuestro caso interpersonales, que están a disposición de autores e ilustradores para construir el discurso de cuentos infantiles. A su vez, el marco teórico presentado podría ser de interés para los ilustradores y autores de los cuentos quienes, sin perder su libertad creativa, podrían reflexionar sobre algunos de los recursos verbales, visuales o intersemióticos que se utilizan para acercar más, si cabe, los protagonistas del cuento al joven lector y, así, lograr un mayor grado de interacción entre éstos y el niño.

Otro de los beneficios que la aplicación del marco teórico desarrollado aportaría está relacionando más estrechamente con el entorno escolar. Planteamos, en este sentido, una pregunta formulada por Kümmerling-Meibauer *et al.* relacionada con la capacidad del niño para interpretar las ilustraciones de un libro álbum: ¿pueden los niños descubrir por sí solos el valor de las ilustraciones o necesitan, sin embargo, ser guiados por el adulto-mediador para comprender este modo semiótico²⁴? Algunos investigadores como Arizpe y Styles (2003) consideran que los niños pueden ser lectores sofisticados de textos visuales

²⁴ Cf. Kümmerling-Meibauer *et al.* (2015), *op. cit.*, p. 4.

complejos. Ahora bien, esto no implica que no existan códigos visuales que requieran un entrenamiento para poder ser interpretados y entendidos de forma correcta. Ciertamente los programas educativos han concedido tradicionalmente gran importancia a la alfabetización verbal del niño, dejando en su segundo plano la dimensión visual de su formación lectora. De hecho, aunque en los programas educativos el conocimiento sobre la lengua se considera un elemento fundamental, no ocurre lo mismo con el conocimiento y la importancia que se otorga a las imágenes y su funcionamiento en la transmisión de significado. Burwitz-Melzer lo expone de este modo:

[...] Yet, teacher education, up to now, has not really given a lot of attention to this visual turn, that is the upcoming generation of teachers does not yet really know how to use multimodal texts and how to integrate visual elements into the curriculum. Therefore, it makes sense to offer visual literacy as one element of teacher education, introducing students at universities to the basics of reading multimodal literature.²⁵

Hoy en día, ya no podemos restringir el concepto de alfabetización a la lengua oral o escrita²⁶; en la sociedad actual muchos de los textos que tenemos que interpretar o producir son multimodales (Kress y van Leeuwen 2001, 2006; O'Halloran 2004) y, por ello, conviene entrenar al niño, desde edades tempranas, a enfrentarse a tipologías textuales donde la lengua escrita no sea el único modo utilizado para crear significado. Hoy estar alfabetizado implica saber desenvolverse en distintas prácticas sociales de forma efectiva, poseyendo las estrategias lingüísticas y visuales necesarias para conceptualizar, organizar y entender textos que sean adecuados a los contextos culturales y situacionales en los que son escritos o producidos.

²⁵ Burwitz-Melzer, Eva: «Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in EFL Classroom», en: Bland, Janice/ Lütge, Christiane (eds.): *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, 2014, pp. 68-69.

²⁶ Cf. New London Group: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66, 1, (1996), p. 10.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizpe, Evelyn/ Styles, Morag: *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*. London y New York: Routledge, 2003.
- Austin, John L.: *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- Barthes, Roland: *Introduction to the Structural Analysis of Narratives. Image-Music-Text*. London: Fontana, 1977.
- Bateman, John: *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan, 2008.
- *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. London/ New York: Routledge, 2014.
- Browne, Anthony: *Voices in the Park*. Singapur: Picture Corgi Books, 1998.
- *Gorilla*. London: Walter Books, 2002 [1983].
- *Piggybook*. London: Walter Books, 2008 [1986].
- Burningham, John: *Granpa*. London: Red Fox, 2003 [1984].
- Burwitz-Melzer, Eva: «Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in EFL Classroom», en: Bland, Janice/ Lütge, Christiane (eds.): *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, 2014, pp. 55-70.
- Cohn, Neil: *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London: Bloomsbury, 2014.
- Colomer, Teresa/ Kümmerling-Meibauer, Bettina/ Silva-Díaz, Cecilia (eds.): *New Directions in Picture book Research*. New York/ London: Routledge, 2010.
- Evans, Janet (ed.): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London/ New York: Routledge, 2015a.
- «Could this Happen to us? Children's Critical Responses to Issues of Migration in Picturebooks», en: Evans, Janet (ed.): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London/ New York: Routledge, 2015b, pp. 243-260.
- Fairclough, Norman: *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman, 1995.
- Feaver, William: *When We Were Young: Two Centuries of Children's Book Illustrations*. London: Thames and Hudson, 1977.
- Forceville, Charles/ Urios-Aparisi, Eduardo (eds.): *Multimodal Metaphor*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- Hall, Kathy et al. (eds.): *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Oxford: Blackwell, 2013.

- Halliday, Michael A. K.: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 2004, 3^a ed.
- *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 2014, 4^a ed.
- Hood, Susan: «Summary writing in academic contexts: implicating meaning in processes of change», *Linguistics and Education*, 19, (2008), pp. 351-365.
- Huang, Cheng-Wen: «Teaching Visual Narratives Using a Social Semiotic Framework: The Case of Manga», en: Archer, Arlene/ Newfield, Denise (eds.): *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy. Recognition, Resources, and Access*. New York/ London: Routledge, 2014, pp. 71-90.
- Innocenti, Roberto: *Cinderella de Charles Perrault*. Minnesota: Creative Editions, 2000.
- Jewitt, Carey/ Kress, Gunther: *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003.
- Kress, Gunther: *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London/ New York: Routledge, 2010.
- Kress, Gunther/ van Leeuwen, Theo: *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
- *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006 [1996].
- Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (eds.): *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development and Literacy Studies*. London/ New York: Routledge, 2015.
- Larson, Joanne/ Marsh, Jackie (eds.): *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage, 2014.
- Lewis, David: *Reading Contemporary Picture Books. Picturing Text*. London: Routledge, 2006 [2001].
- Machin, David: *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury, 2007.
- Martin, Jim: «Intermodal Reconciliation: Men in Arms», en: Unsworth, Len (ed.): *New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives*. London: Continuum, 2008a, pp. 112-148.
- Martin, Innocence: «Realisation, Instantiation and Individualisation in a Botswanan Town», en: Mahood, Ahmar/ Night, Naomi (eds.): *Questioning Linguistics*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008b, pp. 27-54.
- Martinec, Radan/ Salway, Andrew: «A System for Image-Text Relations in New (and Old) Media», *Visual Communication*, 4, 3 (2005), pp. 337-371.

- McCloud, Scott. *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Haper Collins, 1994.
- Moebius, William: «Introduction to Picture Books Codes», *Word and Image*, 2 (1986), pp. 141-158.
- Moya, A. Jesús: «Engaging Readers through Language and Pictures. A Case Study», *Journal of Pragmatics*, 43, 12 (2011), pp. 2982- 2991.
- «Visual Metonymy in Children's Picture Books», en: Pinar, María J. (ed): *Multimodality and Cognitive Linguistics. Special Issue of Review of Cognitive Linguistics*, 11, 2 (2013), pp. 336-352.
- *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. London: Equinox, 2014.
- «The Role of Semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Children's Picture Books. A Bimodal Systemic-Functional Approach», *ATLANTIS*, 38, 1, (junio 2016), pp. 33-52.
- Moya, A. Jesús/ Ávila, Jesús A.: «Thematic Progression of Children's Stories as Related to Different Stages of Cognitive Development», *Text and Talk*, 29, 6, (2009), pp. 755-774.
- New London Group: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review*, 66, 1, (1996), pp. 60-91.
- Nikolajeva, Maria: «Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks», en: Colomer, Teresa/ Kümmerling-Meibauer, Bettina/ Silva-Díaz, Cecilia (eds.): *New Directions in Picture book Research*. New York/ London: Routledge, 2010, pp. 27-40.
- «Reading for Learning», en: *Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- Nikolajeva, Maria/ Carole Scott: «The Dynamics of Picture Books Communication», *Children's Literature in Education*, 31, 4, (2000), pp. 225-239.
- *How Picture Books Work*. New York: Garland Publishing, 2001.
- Nodelman, Perry/ Reimer, Mavis: *Pleasures of Children Literature*. Boston, MA: The University of Georgia, 2003.
- Nodelman, Perry: *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture books*. Atenas: The University of Georgia Press, 1988.
- «The Scandal of the Commonplace: The Strangeness of Best-Selling Picturebooks», en: Evans, Janet (ed.): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London/ New York: Routledge, 2015, pp. 33-48.
- Nunes, Terezinha/ Bryant, Peter (eds.): *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer, 2014.
- O'Halloran, Kay (ed.): *Multimodal Discourse Analysis. Systemic Functional Perspectives*. London/ New York: Continuum, 2004.

- Page, Ruth (ed.): *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. London: Routledge, 2010.
- Painter, Clare: «Multimodal Analysis of Picturebooks», en: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. London: Routledge, en prensa.
- / Martin, Jim/ Unsworth, Len: *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox, 2013.
- Potter, Beatrix: «The Tale of Peter Rabbit», en: Potter, Beatrix: *The Complete Tales. The Original and Authorized Edition by Frederick Warne*. London: Penguin, 2002 [1902], pp. 9-20.
- Schwarcz, Joseph: *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1982.
- Serafini, Frank: «Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives», *Children's Literature in Education*, 41 (2010), pp. 85-104.
- Sipe, Lawrence: «The Art of the Picturebook», en: Wolf, Shelby *et al.* (eds.): *Handbook of Research in Children's and Young Adult Literature*. New York/ London: Routledge, 2011, pp. 238-251.
- Spitz, Ellen: *Inside Picture Books*. New Haven, CT: Yale University Press, 1999.
- Sunderland, Jane: *Language, Gender and Children's Fiction*. London: Continuum, 2011.
- Thompson, Geoff: «From Process to Pattern: Methodological Considerations in Analysing Transitivity in Text», en: Jones, Carys/ Ventola, Eija (eds.): *From Language to Multimodality. New Developments in the Study of Ideational Meaning*. London: Equinox, 2008, pp. 17-34.
- Unsworth, Len: «Explicating Inter-Modal Meaning-making in Media and Literary Texts: Towards a Metalanguage of Image/Text Relations», en: Burn, Andrew/ Durrant, Cal (eds.): *Media Teaching: Language, Audience, Production*. London: AATE-NATE/ Wakefield Press, 2008, pp. 48-80.
- / Ortigas, Isabel: «Exploring the Narrative Art of David Wiesner: Using a Grammar of Visual Design and Learning Experiences on the World Wide Web», *Educational Studies of Language and Literature*, 8, 3 (2008), pp. 1-21.
- Van Leeuwen, Theo: *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.
- *Multimodality*, en: Tannen, Deborah/ Hamilton, Heidi E./ Schiffrin, Deborah (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Volume I. UK: Blackwell, 2015, pp. 447-465.
- Williams, Geoff: «Children's Literature, Children and Uses of Language Description», en: Unsworth, Len (ed.): *Researching Language in Schools*

- and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London/ Washington: Continuum, 2000, pp. 111-112.
- «Reflection Literacy in the First Years of Schooling: Questions of Theory and Practice», en: Bowcher, Wendy *et al.* (eds.): *Society in Language, Language in Society. Essays in Honour of Ruqaiya Hasan*. New York: Palgrave Macmillan, 2016, pp. 333-356.
- Wolfenbarger, Carol D./ Sipe, Lawrence R.: «A Unique Visual Art Form: Recent Research on Picturebooks», *Language Arts*, 84, 3 (2007), pp. 273-280.
- Zaparaín, Fernando/ González, Luis Daniel: *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Cuenca/ Valladolid: Universidad de Castilla-La Mancha/ Universidad de Valladolid, 2010.

