



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Álbum ilustrado: desarrollo del lenguaje y educación literaria en la primera infancia

Coord. y ed.  
Susana Gala Pellicer



*Dykinson, S.L.*

ÁLBUM ILUSTRADO:  
DESARROLLO DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN LITERARIA  
EN LA PRIMERA INFANCIA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

ÁLBUM ILUSTRADO:  
DESARROLLO DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN LITERARIA  
EN LA PRIMERA INFANCIA

---

Coord. y ed.  
SUSANA GALA PELLICER

*Dykinson, S.L.*

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

Hace posible la realización de esta obra la concesión de una ayuda de la Asociación Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario.

ÁLBUM ILUSTRADO: DESARROLLO DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

Revisión de edición: Clara C. Scribá y Julia Sanz

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 239 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 979-13-7006-021-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# ÍNDICE

---

PRÓLOGO .....	7
SUSANA GALA PELLICER	
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y EL ÁLBUM ILUSTRADO .....	9
JULIO C. VARAS GARCÍA	
CAPÍTULO II. CREANDO HÁBITO LECTOR.ÁLBUM ILUSTRADO, INTERTEXTUALIDAD, METAFICCIÓN Y FORMACIÓN LITERARIA .....	29
M. CARMEN ENCINAS REGUERO	
CAPÍTULO III. ÁLBUMES ILUSTRADOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA PRIMERA INFANCIA: PAUTAS PARA LA PREPARACIÓN DE LA MEDIACIÓN .....	47
MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS TERESA LLAMAZARES PRIETO	
CAPÍTULO IV. EL ÁLBUM ILUSTRADO. LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN ENTRE EL TEXTO Y LA ILUSTRACIÓN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CAPACIDADES LECTORAS .....	63
RAFAEL SALMERÓN	
CAPÍTULO V. LA VOZ Y LA IDENTIDAD EN EL ÁLBUM PARA LA PRIMERA INFANCIA: HACIA UNA LECTURA DIALÓGICA ..	75
NIEVES MARTÍN-ROGERO	
CAPÍTULO VI. NARRATURGIA Y METATEATRALIDAD EN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS: ANÁLISIS DE LAS CREACIONES DE TRES AUTORAS ESPAÑOLAS (LUISA AGUILAR, BEATRIZ GIMÉNEZ DE ORY Y MARÍA JOSÉ FLORIANO) .....	91
ITZIAR PASCUAL	
CAPÍTULO VII. CUANDO LOS “OTROS” TOMARON LA PALABRA Y LLEVARON EL CUENTO A LA POSMODERNIDAD .....	109
BEGOÑA REGUEIRO SALGADO	



Este volumen reúne un conjunto de investigaciones destinadas a describir las posibilidades que el álbum ilustrado ofrece para el desarrollo del lenguaje y para el establecimiento de un primer vínculo con el libro y con la lectura durante la primera infancia.

En los últimos años, la cantidad y variedad de los álbumes ilustrados se han multiplicado exponencialmente, hasta el punto de que hoy constituyen uno de los formatos de la literatura infantil de mayor difusión. Pero, a pesar del notable incremento de su aceptación y del incesante aumento de la producción de títulos de indiscutible calidad estética y literaria, su valor no se ha equiparado aún al de la literatura general.

Como también son todavía insuficientes los estudios destinados a conocer las dinámicas que se producen a partir de la interacción del niño con el libro álbum. Y ello a pesar de que la interrelación de los códigos visual y textual característicos de este formato literario ofrece una herramienta singular para estimular su desarrollo cognitivo.

Con el fin de contribuir a la mejora de esta situación, la presente propuesta aporta una serie de claves para la utilización del libro álbum en las primeras etapas del desarrollo. En ella, investigadores y profesores especializados en la literatura infantil y juvenil analizan las características del libro álbum y definen su incidencia en el desarrollo del lenguaje y en la adquisición del hábito lector, a la vez que aportan herramientas y métodos para la mediación lectora.

Julio C. Varas García considera el libro álbum como un subgénero de la literatura infantil y juvenil portador de un sofisticado conjunto de voces narrativas y establece su vinculación con el desarrollo de la competencia literaria. El análisis de la colección *Mi primer...* sirve de fundamento para la elaboración de su propuesta.

María Carmen Encinas, por su parte, propone un análisis de aquellos álbumes ilustrados que tienen como tema principal el libro y la lectura y defiende la importancia de la intertextualidad para la formación del lector incipiente.

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas y Teresa Llamazares Prieto aportan un nuevo estudio sobre la utilidad de los álbumes ilustrados para la enseñanza de la comprensión lectora y ponen de relieve, asimismo, las ventajas que este formato aporta a la mediación.

Rafael Salmerón plantea una reflexión acerca de los beneficios derivados de la interdependencia entre texto e imagen característica del álbum ilustrado desde su faceta de escritor e ilustrador de libros infantiles.

La voz narrativa, el lenguaje y la identidad quedan vinculados en el capítulo compuesto por Nieves Martín-Rogero, cuyo interés se centra en el análisis de los álbumes poéticos. La observación de las pautas que conforman el contenido simbólico de un conjunto de obras caracterizadas por su lirismo lleva a nuevas conclusiones sobre importancia de la lectura en la primera infancia.

La dramaturga, pedagoga e investigadora Itziar Pascual propone un texto sobre la narraturgia y metateatralidad presentes en un conjunto de obras donde el circo y el teatro tienen un papel protagonista. Las contribuciones del arte dramático al género analizado ofrecen una forma particular de aproximación a la lectura durante la primera infancia.

Por su parte, Begoña Regueiro Salgado investiga la adecuación del cuento tradicional al formato del álbum ilustrado. Para tal fin, estudia pormenorizadamente el proceso de adaptación y reescritura de cuatro cuentos tradicionales publicados en forma de álbumes por tres escritoras contemporáneas.

Los fundamentos establecidos por los autores de los diversos capítulos pretenden servir de punto de partida para la posterior continuidad de esta vía de investigación que, sin lugar a dudas, derivará en el incremento de la valoración del álbum ilustrado y en el diseño de nuevas propuestas para su uso en la primera infancia.

SUSANA GALA PELLICER  
*Universidad Autónoma de Madrid*

# LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y EL ÁLBUM ILUSTRADO

---

JULIO C. VARAS GARCÍA  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que “el libro-álbum vive una época de esplendor y es el único género infantil que ha traspasado la frontera con [*sic*] la literatura adulta” (Correro, 2019, p. 52), su origen híbrido ha condicionado la escasa atención que esta propuesta de la modernidad ha tenido en los estudios de crítica literaria. A ello responde la constante búsqueda de una definición satisfactoria de las características del nuevo producto editorial y literario; o el interés de algunos trabajos académicos por aproximarse a su comprensión, especialmente desde el ámbito de las artes visuales, relegando el estudio teórico de los aspectos literarios y didácticos del álbum a un segundo plano. La constatación de que el nuevo género ha irrumpido de lleno en la literatura infantil y juvenil, sin embargo, no ha propiciado la suficiente atención a las características propiamente literarias inherentes a esta propuesta editorial.

El presente estudio pretende reflexionar sobre cómo el álbum ilustrado contribuye a la formación de la competencia literaria de los primeros lectores, en esa singularidad genérica que le dota, precisamente, de grandes posibilidades en la etapa de la primera infancia.

Faltos aún de suficientes estudios de campo, el análisis de sus propiedades genéricas y de las ricas posibilidades que el álbum ilustrado tiene en la configuración de los futuros lectores será confrontado, en un segundo momento, con una propuesta concreta de la colección *Mi primer...* publicada por la editorial Alfaguara, en la que es posible encontrar esta contribución del género a la formación de futuros lectores de obras literarias de una forma particularmente atractiva.

## 2. EL ÁLBUM ILUSTRADO, SUBGÉNERO NARRATIVO

Desde un punto de vista teórico, es necesario constatar la desatención que este nuevo género tiene en los estudios de Teoría de la Literatura o, incluso, en los dedicados a estudiar la literatura infantil y juvenil en España hasta fechas muy recientes<sup>1</sup>.

En un estudio dedicado a los géneros literarios de la literatura infantil y juvenil actual, Rodríguez de Agüero (2015, p. 93) adscribía los álbumes ilustrados al nebuloso “género híbrido de imágenes y palabras” y alcanzaba esta conclusión:

En cuanto al concepto de “álbum ilustrado”, es bastante nuevo: definido por la doctrina —sobre todo anglosajona— a partir de los años setenta del pasado siglo, Arizpe y Styles (2004) no dudan en salir al paso de los que dudan de la pertenencia de estas obras a un género literario propio, defendiéndola en virtud de la amplitud de críticas (desde todos los movimientos literarios en boga) que recibe. Serían estos un tipo especial de libro ilustrado, que algunos llaman “libro álbum” o también “libro artístico” (y los americanos *picturebook*, para distinguirlo del inglés *picture book*, más genérico).

Podría afirmarse que esta indefinición conceptual está presente en las contribuciones teóricas al álbum ilustrado, como en los estudios de Zaparaín y González (2010), Bosch (2007) y Correro (2019) o, más allá de nuestras fronteras, en los panoramas de conjunto de Van der Linden (2015), Kümmerling-Meibauer (2018) y Connan-Pintado y Béhotéguy (2020), entre otros. Todos ellos parten de la búsqueda (al parecer, nunca alcanzada) por encontrar una definición genérica satisfactoria que sea capaz de abarcar la multiforme realidad de subgéneros temáticos y formales de los álbumes ilustrados presentes en el panorama editorial.

La preponderancia de la imagen y de los elementos icónicos parece orientar las definiciones que ofrecen algunos autores, como Van der Linden, quien lo considera “une forme d'expression spécifique” (2003,

---

<sup>1</sup> Sin pretender aspirar a la exhaustividad, la categoría está ausente en el manual, en muchos aspectos admirable, de Garrido (2004) o del panorama histórico que presenta García Padrino (1992). Cabo y Rábade únicamente analizan el cómic en el apartado dedicado a la “Literatura interartística” (2006, pp. 384-386). En fin, aunque Ana Garralón (2017, pp. 97-98) reseña el “libro ilustrado” *Babar*, no dedica un espacio específico al nuevo género.

p. 63) o Emma Bosch, que lo juzga como una forma de arte secuencial emparentada con el cine y el cómic: “Álbum es 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” (Bosch, 2007, p. 41). Esta complejidad ya había sido puesta de manifiesto por Durán (2009, p. 202) que destacaba la vinculación de esta nueva forma de libro con el momento cultural en el que había nacido y con las formas de la postmodernidad:

Valdría la pena [...] considerar al álbum como un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual —que mantienen una fuerte y dependiente penetración e interpretación entre sí—, dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse como testimonio de la evolución cultural, social, tecnológica y artística de nuestro tiempo.

Como género editorial moderno, el álbum ilustrado mantiene relación con los libros ilustrados, que se encontrarían en su origen, y con los cómics, por lo que es necesario deslindar sus peculiaridades, como hacen F. Zaparaín y L. D. González (2010, p. 19):

Los álbumes ilustrados forman una clase particular de libros ilustrados, que algunos llaman “libro-álbum” y los norteamericanos *picturebook* todo junto, para distinguirlos de la expresión inglesa, más genérica, *picture book*. Aunque las fronteras no son netas, se puede decir que los álbumes se diferencian de los cuentos ilustrados en que, mientras que, para los primeros, el texto e ilustraciones son inseparables, para los segundos el texto tiene total o casi total autonomía respecto a las imágenes. Su narratividad gráfica se distingue de la de los cómics en que los álbumes buscan una relación texto-ilustraciones y un ritmo de lectura distintos, normalmente más pausados.

Podría afirmarse también que la relación ancilar o vicaria de la imagen respecto al texto —que aparece tempranamente en el *Orbis sensualium pictus* ([1658] 2018) de I. A. Comenius— ha evolucionado a las formas casi autónomas y experimentales de muchos álbumes ilustrados de la postmodernidad, en los cuales los elementos esenciales del álbum ilustrado (imagen, texto, secuencialidad, libro) mantienen una relación dialéctica que puede ser descrita como literaria, al menos en una buena parte de ellos, a los que podríamos denominar álbumes ilustrados narrativos o literarios (Leclair-Halté y Maisonneuve, 2016, p. 54).

En estos álbumes ilustrados, el texto tiene unas características literarias inherentes, como la narratividad o el uso de una lengua sobre la que ha operado la función poética en igualdad de condiciones a la de cuentos o poemas. La relación entre la voz narrativa y el destinatario se beneficia también de la ficcionalidad, llegando, incluso, a tensionarse hasta extremos que permiten aplicar el concepto de metaficción a algunos ejemplos de estas formas genéricas. Pero es que, además, existe una relación dialéctica entre la imagen, el texto, el soporte mismo y el lector que confiere una singularidad novedosa a esta forma literaria tan vinculada, aunque no únicamente, con los primeros lectores.

La capacidad del texto y de la imagen para ofrecer información a través de sus propios recursos se ve potenciada por las posibilidades de contrato que establecen ambos códigos. Así pues, hay que analizar la información transmitida por el texto y por la imagen para saber si expresan una información sustancialmente idéntica (total o solo de un aspecto parcial), como hacía tradicionalmente la *ilustración* de un texto o si, por el contrario, como es frecuente hoy en día, texto e imagen establecen relaciones complementarias o contradictorias (Colomer, 2010, p. 212).

La esencial literariedad de esta nueva forma genérica aparece también en otras formas de *libro de artista* o *libro-arte*, como algunos poemarios y ediciones de textos clásicos en los que el hermanamiento de la imagen y el texto logra potenciar las sugerencias y las connotaciones poéticas del mensaje literario, ya indisolublemente unido a ellas, en esta nueva forma literaria y editorial tan característica de la modernidad.

Aunque sea sin la profundidad que podría aplicarse a cada una de ellas, pueden describirse algunas de las características de este subgénero literario híbrido que ha nacido y se ha desarrollado también —como en su momento lo hicieron la epístola o el ensayo— en momentos históricos de crisis y cambio.

Desde un punto de vista literario, quizá lo más característico del álbum ilustrado literario sea, precisamente, la polifonía de voces narrativas que brota de entre sus páginas, en primer lugar, a partir de un narrador verbal y de un narrador “imaginero” o visual. Este binomio, sin duda, establece una frontera fundamental entre los libros ilustrados, en los que la imagen tiene una función instrumental al servicio del texto, y el

álbum ilustrado, en el que la imagen y el texto se complementan y, como es habitual, han nacido de forma simultánea y casi autónoma. Con frecuencia, este desdoblamiento del narrador da lugar a dos perspectivas diferentes que enriquecen la trama del texto y multiplican su significación: frente a la perspectiva racional y adulta del narrador verbal, la voz narrativa icónica goza de la libertad de una perspectiva infantil e imaginativa, o viceversa.

Por otra parte, la vinculación del álbum ilustrado a la literatura infantil y juvenil, ya desde su origen, convoca la presencia de otra voz narrativa, la del adulto mediador que, en la lectura en voz alta, comparte los papeles de narrador invitado e, incluso también, de destinatario en algunos álbumes (Zaparaín y González, 2010, pp. 130-139). La voz del adulto que lee e interpreta el texto escrito, pero que también se siente invitado a contar y recrear este relato icónico-textual, establece un diálogo con el tándem de narradores mencionados anteriormente. Esta compleja polifonía de narradores convive en el acto de lectura del álbum ilustrado.

Este, paradójicamente, parece haber hecho revivir en la postmodernidad algunas formas casi perdidas de la literatura oral que se desarrollaba al margen del libro impreso. En efecto, la relación entre el álbum ilustrado literario y los primeros lectores propicia esa atmósfera especial de la tradición oral en la que el relato es más una experiencia vital que intelectual: concluidos los afanes cotidianos, y convocados al amor de una nueva lumbre, el adulto cuenta el doble relato visual y verbal, mientras el niño o la niña, en el pasar de las hojas, experimenta en sus dedos y en sus ojos el objeto-libro, interpreta una imagen...; pero, también, suscita a través de una pregunta o una referencia una nueva narración en el adulto-relator, para quien el texto inicial ha hecho de *acelerador ficcional* de una trama tal vez nueva y que, en cada acto interpretativo, se renueva y recrea, tal y como ocurre en los relatos de la tradición oral. El mismo álbum será, de esta forma, una especie de *repositorio* de múltiples versiones del relato, entre escrito y oral, que ha ido acumulando a lo largo de los diferentes actos de lectura.

Las denominaciones del álbum ilustrado que inciden en su condición de *objeto* o *artefacto cultural* (Durán, 2009, p. 202) quieren subrayar la importancia que en este género tiene el soporte material *per se* y todas

las implicaciones conceptuales y sensoriales que se derivan de ello. Para Zaparaín y González, de hecho, “un álbum consiste en la combinación de texto con imágenes secuenciadas en un libro” (Zaparaín y González, 2010, p. 23); y es este mismo soporte y formato el que lo diferenciaría esencialmente del cómic<sup>2</sup>. Quizá como en ningún otro género literario, los elementos materiales del álbum participan también activamente en la construcción del relato ficcional que se propone mediante la variedad de voces narrativas:

La selección de un formato, una dimensión o *mise en page* no es gratuita y corresponde a una relación semántica y narrativa entre el objeto y la ficción que se propone. La libertad del libro-álbum es así incomparable, y la única limitación que cuenta son las hojas de imprenta (Correro, 2019, p. 49).

Estas características materiales del soporte (formato, selección del color, encuadres y ángulos de visión, tipografía, paginación, textura del papel, etc.) afectan de forma directa a la propia configuración narrativa del relato, como se reconoce al presentar la doble página como unidad fundamental del álbum ilustrado (Van der Linden, 2015). Esto podrá también comprobarse en el análisis posterior de la colección *Mi primer...* La experimentación que los creadores de álbumes llevan a cabo aprovechando las posibilidades del soporte material son, por ello, inmensas y han sido analizadas en varios estudios que ponen de manifiesto la particular relación dialéctica de la experiencia cognitiva y sensorial que se produce en el acto de lectura del álbum ilustrado (Durán, 2008; Zaparaín y González, 2010; Van der Linden, 2015; Correro, 2019). Podría, por ello, decirse que, con el álbum ilustrado se corona en la postmodernidad una de las intuiciones de Comenius en su *Orbis sensualium pictus*: “In intellectu autem nihil est nisi prius fuerit in sensu”<sup>3</sup> (Comenius, [1658] 2018, p. 11). Así pues, el libro álbum propicia esta experiencia multisensorial tan propia de la cultura

---

<sup>2</sup> “Es cierto que a menudo el cómic adquiere forma de libro, pero si nos fijamos en cómo gestiona la imagen, surge la distinción: el cómic sería, y es posible, sin el libro e incluso sin la página. Su esencia está en la serie de viñetas [...]. En cambio, el álbum tiene su unidad básica en la página que además debe formar un conjunto seriado, porque de otro modo sería una ilustración singular” (Zaparaín y González, 2010, p. 53).

<sup>3</sup> “Nada se encuentra en el intelecto si antes no ha estado en la facultad de sentir”. Traducción del autor.

postmoderna y que tantas posibilidades pedagógicas tiene para la configuración de la competencia literaria en la primera infancia.

### 3. LA COMPETENCIA LITERARIA Y EL ÁLBUM ILUSTRADO

Los estudios dedicados, desde hace ya varios años, a la competencia literaria han puesto de manifiesto su especificidad dentro de una competencia lingüística y comunicativa más general. Los antecedentes de este concepto —formulado, entre otros, por Manfred Bierwisch y Jonathan Culler a finales del siglo XX— y sus relaciones con la competencia lingüística han sido profusamente estudiados en relación con la literatura infantil y juvenil y la educación literaria desde hace algunos años (Mendoza y Pascual, 1988; Colomer, 1995 y 2014; Mendoza Fillola, 1999). Estos estudios tratan de dar cuenta, en primer lugar, de las condiciones en las que se produce la interpretación de una obra literaria y cómo puede contribuir el canon de la literatura infantil y juvenil a este aprendizaje, que no es innato sino aprendido, en los futuros lectores.

Desde un punto de vista de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, son innegables los beneficios que los textos literarios poseen para los niños y niñas de todas las edades, incluidos los de la primera infancia. Las particularidades de la lengua literaria ponen a los futuros lectores en contacto con el lenguaje simbólico y el mundo de la ficción, generando en ellos posibilidades expresivas y un desarrollo cognitivo a los que sería imposible acceder mediante el uso exclusivo de los discursos convencionales.

Pero es que, además, los textos literarios participan de forma esencial en la construcción de la propia identidad (la construcción del *yo*) de los primeros lectores y de los jóvenes, como presiente magistralmente Leopoldo Alas, Clarín, en su relato “Pipá” ([1886] 1990). En él, Pipá, un niño predelincente criado sin escuela ni apenas cariños, suspende temporalmente sus actividades delictivas cuando es invitado al palacio de la marquesa y de su hija Irene. Ya en la noche, durante el *cuento de dormir* que la marquesa cuenta esa noche a su hija y a Pipá, el narrador se recrea describiendo las reacciones del pilluelo ante la fantasía que,

por vez primera, penetra en su alma infantil. Este, sin embargo, regresa para siempre a la mísera realidad de la que ha escapado por mor del cuento de “la castellana Irene y del rey Pipá” interrumpiendo abruptamente el relato: “Yo no quiero ser rey, voy a ser *de la tralla*” (Alas, [1886] 1990, p. 165). La ausencia de fantasía —“Pipá apenas había tenido cuentos de dormir al lado de su cuna; esa semilla que deja el amor de las madres en el cerebro y en el corazón, no había sido sembrada en el alma de Pipá” (Alas, [1886] 1990, p. 162)— ha configurado la identidad del pícaro irremediamente y, de forma determinante, su realidad se impondrá al sueño en el que quizá estaba gestándose su futura, e imposible, conversión.

Desde la perspectiva crítica de la teoría de la recepción y del uso de los textos literarios —antes que desde las teorías que se fijan en la especificidad de su lengua—, la experiencia de la lectura de los discursos literarios tiene una función muy importante en el desarrollo de la competencia textual y, por extensión, de la vertiente creativa de la competencia literaria, como pone de manifiesto el profesor Sánchez Corral:

No cabe la menor duda de que el *proceso activo y creador de la lectura*, a causa de la potencialidad y de la apertura de significados, le confiere al texto una marcada funcionalidad constructivista, aunque únicamente sea porque el lector ha de concluir o cerrar la indeterminación de un amplio abanico de posibilidades de lectura [...]. La *transformación enunciativa* que experimenta el sujeto al ejecutar el “acto de habla” que constituye la literatura recibe un plus excepcional y activa una segunda competencia (la competencia literaria). Y ello porque la producción y/o la interpretación del texto artístico suspende las reglas (coercitivas) de adecuación que actúan como restricciones en la comunicación no literaria (Sánchez Corral, 2012, pp. 299-300).

Y si esto se produce de forma habitual en cualquier texto literario, hay que decir que se ocasiona de forma excelente en los álbumes ilustrados literarios. En efecto, algunas de las características que hemos atribuido a este género lo hacen idóneo para el desarrollo de la competencia literaria, que se desarrolla en contacto con los textos y con la experiencia de la lectura, especialmente en la primera infancia. La distinción que Pedro Salinas hace entre *lectores* y *leedores* en su célebre “Defensa de la lectura” puede aplicarse con propiedad a los que han llegado realmente a dominar y poseer esta competencia, que va más allá de la pura

descodificación del código escrito. Frente al numeroso grupo de *leedores* (entre los que Pedro Salinas incluye, a la altura de 1948, a los *veedores* o *leedores* de “muñequitos” o cómics), los *lectores* auténticos realizan una actividad espiritual, más que física, en el acto de lectura:

Se define el lector simplicísimamente: el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estar con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro, y las ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo (Salinas, [1948] 2002, p. 239).

Como se ha insinuado más arriba, la *creación de sentido* es uno de los beneficios más importantes con las que el discurso literario contribuye a la construcción de la identidad personal. En el caso del álbum literario, las exigencias hermenéuticas derivadas de conjugar texto e imagen suponen un reto excepcional para los primeros lectores, que frecuentemente tienen que salvar los obstáculos interpretativos de unas imágenes que no *cuentan* exactamente lo mismo que el discurso verbal o que, incluso, pueden contradecirlo.

Que en esta aventura intelectual los niños y niñas sean acompañados por alguien con quien están ligados por lazos afectivos tiene también una gran trascendencia emocional en la construcción de su personalidad. Es posible que sea difícil cuantificar la relación que lo afectivo tiene en la configuración de la competencia literaria en la primera infancia, pero la fruición intelectual a que conduce la experiencia de leer en un ambiente afectivamente favorable tiene también mucho que ver con la identidad de ese adulto mediador que ha iniciado y guiado estas primeras escaramuzas interpretativas.

Por otra parte, la lectura de un texto literario entendida como un acto performativo en el que el lector es transformado (cognitiva pero también emocional y existencialmente), se produce en la lectura de los álbumes ilustrados de una forma más plena que en otros subgéneros literarios. Esto tiene que ver, sin duda, con la especial configuración de este género, en el que la materialidad y la forma se hacen significativos

y estimulan la actividad y el componente lúdico inherente al lenguaje literario: tocar y ver, pintar, oler, jugar, en definitiva, *hacer cosas* con el álbum asocia de forma natural el acto de la lectura con una experiencia vital activa, lúdica y placentera, en la que participan no solo los ojos, sino todos los sentidos, incluido el corazón.

Estos álbumes de la infancia serán, asimismo, como puertas de entrada al Palacio del Arte y de la Fantasía que ya siempre aguardarán a estos primeros lectores. La experiencia de lectura que propician los álbumes modernos favorece la actividad cognitiva y entrena a los niños y niñas para la lectura de textos literarios e icónicos más complejos. La participación activa del niño en el acto de lectura y de transmisión oral del relato adiestran, de forma singular, a estos primeros lectores de álbumes ilustrados. Así pues, este tipo de formas literarias tiene un enorme valor propedéutico en la educación literaria de la primera infancia. Si, desde un punto de vista histórico, la ilustración nació como auxilio de un texto verbal complejo en los libros ilustrados, la fusión icónico-textual de los álbumes ilustrados supone no solo una primera iniciación, sino una ayuda y una estimulación al mundo del arte en general, no solo literario.

El carácter híbrido y la indefinición genérica han favorecido en gran manera el uso de la experimentación en los álbumes ilustrados. Así, es frecuente la aparición de elementos intertextuales y metaficcionales en algunas de estas obras (Silva-Díaz, 2005; Ruiz, 2012).

Frente al texto literario convencional que tiende a ocultar sus técnicas de construcción con el fin de crear el efecto de inmersión en la historia por parte del lector, en los álbumes se pone al descubierto la naturaleza ficticia del texto, su estructura y su funcionamiento. Muchos de los fenómenos metaficcionales que se producen en los álbumes [...] son reflejo de las tendencias que se producen en los textos literarios posmodernos, es decir, los álbumes son producto de su tiempo. La multiplicidad de significados (indeterminación, ambigüedad, discontinuidad), de alusiones intertextuales (citas, referencias a otros textos, yuxtaposición con otros textos, etc.) con una subversión a las normas establecidas (parodia, ironía y sarcasmo) son rasgos que comparten con los textos posmodernos (Ruiz, 2012, p. 156).

Esta circunstancia entrena también a estos lectores para los textos de la postmodernidad en los que la imagen y la participación activa del lector/espectador tienen tanta importancia. En definitiva, el álbum ilustrado supone también una nueva forma de leer que está íntimamente relacionada con su esencia genérica, como señala Teresa Durán:

Un álbum, además de ser un libro, y por encima del libro que es, es algo más, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación que provoca un nuevo “modo de leer”: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecua extraordinariamente a ella (Durán, 2008, p. 50).

Por lo demás, el álbum no solo es idóneo para esta nueva forma de lectura en la primera infancia, sino que es utilizado frecuentemente para adquirir otras competencias, como la alfabética, la numérica, la espacial o la temporal, como ha puesto de manifiesto la profesora Teresa Durán (2008) en el análisis de algunos álbumes. En ellos la experimentación con los materiales y la metaficcionalidad del discurso suponen un reto interpretativo que integra juego y didáctica.

Asimismo, algunas características formales de los álbumes ilustrados enriquecen y construyen esta incipiente competencia literaria de la primera infancia. Además del conocimiento de las letras y de los recursos tipográficos, los niños y niñas aprenden en la lectura de álbumes de forma privilegiada la direccionalidad en el acto de pasar páginas, al mismo tiempo que la *gramática visual* que subyace en la lectura de las imágenes. Finalmente, la lectura multisensorial (ver, oír, tocar, oler) tan frecuente en el acto de lectura de los álbumes ilustrados prepara a los futuros lectores de obras literarias para el disfrute placentero de los textos literarios y culturales que, de forma enigmática, son capaces de suspender los sentidos y, al mismo tiempo, de invadirlos.

#### 4. EJEMPLO DE MI PRIMER...

Quisiera concluir estas palabras con una breve referencia a una colección de álbumes ilustrados ya mencionados y directamente relacionados con escritores de literatura para adultos: la colección *Mi primer...* publicada por la editorial Alfaguara. Esta serie de álbumes fue

concebida inicialmente por Arturo Pérez-Reverte en 2010 y, en su primera etapa, estaba formada por ocho títulos inéditos y escritos *ex profeso* para esta colección<sup>4</sup>:

- Mario Vargas Llosa, *Fonchito y la luna*. Ilustr. Marta Chicote Juiz (2010).
- Arturo Pérez-Reverte, *El pequeño hoplita*. Ilustr. Fernando Vicente (2010).
- Eduardo Mendoza, *El camino del cole*. Ilustr. Daniel Montero Galán (2011).
- Javier Marías, *Ven a buscarme*. Ilustr. Marina Seoane Pascual (2011).
- Luis Mateo Díez, *El niño de plata*. Ilustr. Teresa Ramos (2012).
- Juan Marsé, *El detective Lucas Borsalino*. Ilustr. Roger Olmos (2012).
- Enrique Vila-Matas, *Niña*. Ilustr. Anuska Allepuz (2013).
- Almudena Grandes, *¡Adiós, Martínez!* Ilustr. Sylvia Vivanco Extramiana (2013).

Todos los álbumes, de extensión no superior a las cincuenta páginas, se presentan encuadernados en cartóné, en un formato de 23 por 25 centímetros, y con ilustraciones pertenecientes a distintos estilos que ocupan por completo el espacio de la doble página, realizadas por ilustradores de reconocido prestigio.

De entre los muchos álbumes ilustrados en los que se pueden hallar algunas de las características expuestas anteriormente, esta colección

---

<sup>4</sup> En el año 2021, la colección se ha incrementado con ocho títulos más (no inéditos), que enumero: Santiago Posteguillo, *La princesa de Esparta*; Juan Gómez-Jurado, *Kirili y el mago*; Fernando Aramburu, *¿Por qué estaba triste el río?*; Julia Navarro, *Mi mejor amigo*; Eva García Sáenz de Urturi, *La niña que tenía seis piernas*; Bernardo Atxaga, *Doce perros*; Rosa Montero, *Los guardianes de los pelados*; Manuel Rivas, *El gran solitario*.

ofrece varios ejemplos idóneos para desarrollar la competencia literaria en la primera infancia, entendida como la aptitud de encontrar un placer de naturaleza estética y espiritual en la lectura y en la escritura de textos literarios. En primer lugar, por el hecho de que estos álbumes han sido concebidos por escritores que pretenden iniciar en su obra, ya consolidada, a los primeros lectores a partir de relatos que, a pesar de su brevedad, contienen en esencia muchas de las características propias de su estilo, temas y estructuras narrativas más propias.

Por otro lado, las ilustraciones de los álbumes no acompañan al texto, sino que invaden el espacio de la doble página de manera paralela y, frecuentemente, con cierta autonomía respecto al texto. Como se ha señalado anteriormente, la importancia de los aspectos materiales (formato, tipografía, encuadernación, etc.) en este conjunto de álbumes forma también parte del mensaje, en un todo que es plenamente significativo. En todos ellos, asimismo, podría hacerse posible la presencia del adulto mediador como destinatario de algunas referencias intertextuales y metaliterarias para las que el niño lector necesitará ayuda y guía. Así pues, estos álbumes van a propiciar un acto de lectura en voz alta en el que no solo lo oral, sino también lo sensorial, estarán invitados a participar del disfrute del libro-objeto literario.

Antes de proporcionar algunas notas sobre cada uno de ellos, quisiera destacar algunas características comunes que tienen relación directa con la misión propedéutica que anuncia el título de la colección (*Mi primer...*), por una parte, pero también con la *actualización* de la competencia literaria que su experiencia lectora fomenta en los niños y niñas.

En relación a las características materiales, hay que constatar la importancia que tiene en ellos la encuadernación (en cartóné), con una gran ilustración en la portada (en la que siempre aparece un niño o una niña) y en la contraportada. Este elemento, así como el empleo de un papel satinado de alta calidad y de una textura agradable al tacto, propician una experiencia lectora en la que lo literario se asocia al objeto de arte y a la delicadeza. Las páginas no están numeradas, de manera que no se rompe la unidad de la doble página en la que se expone la ilustración, que es la unidad textual fundamental.

Las hojas de guarda de todos los álbumes (no siempre idénticas) son también significativas, pues presentan al lector una invitación sugerente, una hipótesis interpretativa o un mensaje simbólico conclusivo. En *¡Adiós, Martínez!*, por ejemplo, los protagonistas aparecen separados en la guarda de inicio, pero están unidos en la de cierre; las guardas de *El detective Lucas Borsalino* muestran una rueda de reconocimiento policial que anticipa el contenido, pero también permite al niño realizar hipótesis relacionadas con un final que había quedado abierto. Con excepción del álbum de Pérez-Reverte, todos tienen una ilustración pequeña, a modo de colofón, en el centro de la última página impar. Estos colofones icónicos tienen también un valor significativo y lúdico, pues destacan algún aspecto importante del relato: un chupete luminoso, que recuerda simbólicamente la presencia del extraterrestre en *El niño de plata*; o el balde-regadera que contiene la luna y sonríe con complicidad en *Fonchito y la luna*, por poner algunos ejemplos.

Las fuentes tipográficas utilizadas son diferentes en cada álbum y contribuyen connotativamente a sugerir un ambiente propicio para el relato. Así, por ejemplo, la Courier de *El detective Lucas Borsalino* evoca el mundo de las crónicas y la novela negra; o las fuentes más futuristas de *El camino del cole* o *El niño de plata* contribuyen al ambiente de fantasía en el que se van a desarrollar los relatos. En todos los álbumes, el texto aparece ordenado en renglones regulares, en consonancia con las convenciones más tradicionales a las que pertenecen los autores del texto, quizá con una intención propedéutica.

La historia que se cuenta en *El pequeño hoplita*, de Arturo Pérez-Reverte (1951), es muy representativa de los temas que preocupan a su autor: la guerra, el heroísmo o el valor del sacrificio. En él, un niño espartano va a participar en la batalla de las Termópilas de una forma singular: cumpliendo las órdenes de Leónidas, deberá regresar a Esparta para relatar a sus compatriotas cómo lucharon y murieron los trescientos espartanos contra el numeroso ejército persa. En el álbum hay múltiples referencias visuales al mundo helénico y a la célebre película *300* (2007, Zack Snyder) que están dirigidas al adulto mediador, invitándole a compartir este saber con el niño. En cuanto al estilo del relato, el laconismo, la rapidez y la frase breve recuerdan la

narrativa del autor de *Hombres buenos* (2015). Algunas imágenes, como la de la madre que abraza al pequeño hoplita bajo una nube con forma de ola, tienen una gran fuerza sugestiva y transmiten un mensaje autónomo del texto.

*Fonchito y la luna*, de Mario Vargas Llosa (1936), presenta una historia de amor entre dos niños (Fonchito y Nereida) que parece dirigida a un doble destinatario: el adulto y el niño. El estilo característicamente cuidado y lírico del autor está hermanado con unas ilustraciones que ponen de relieve elementos emotivos y humorísticos, como las actividades nocturnas de los padres de Nereida (el padre en el club y la madre jugando al *brigde*). La doble página final presenta al balde-regadera personificado (con una sonrisa) del que salen pequeños corazones y un fragmento de los protagonistas (metonimia visual) en la que se ha elidido el beso perseguido por Fonchito durante todo el relato.

La fantasía como antídoto contra el aburrimiento es el tema de *El camino del cole*, de Eduardo Mendoza (1943), en el que también aparecen la parodia y el humorismo trasversal tan abundantes en su obra narrativa. El álbum cuenta la historia de Inés, una niña de ocho años que espanta el aburrimiento que le produce el camino al colegio imaginando que las personas con las que se cruza cada mañana son personajes de ficción. El último de ellos, el señor Atunes, es un bandido mexicano cuya historia cobra autonomía gracias al permiso que Inés le concede, liberando al conserje de la vida real de su vida monótona. Las ilustraciones consiguen también, mediante un colorido exuberante, contar un relato paralelo en algunos momentos.

Difícilmente podría considerarse un relato para niños *Ven a buscarme*, de Javier Marías (1951-2022), en el que la complejidad estructural y un final sorprendente llevan a la perplejidad a los receptores. La transgresión de los límites impuestos por los adultos va a poner en contacto al protagonista, Héctor, con una carta dirigida desde el pasado. A lo largo del relato, un pájaro carpintero que abandona su casa-nido o un gato enigmático parecen interrogar al espectador sobre la interpretación del relato. El doble relato icónico-visual de este álbum bien podría considerarse una invitación a la narrativa de Javier Marías.

En *El niño de plata*, de Luis Mateo Díez (1942), la fantasía irrumpe en el mundo real de una forma natural: los hermanos Tino y Pina tienen que ayudar a un niño extraterrestre que ha caído en su jardín. Pero cuando creen que la aventura ha concluido y que se ha restaurado la realidad, observan cómo su hermano Quintín tiene en la boca un chupete “que brillaba como la plata”. Algunas imágenes tienen gran carga simbólica (el espejo, un baúl) y valor de prolepsis, como la que muestra un móvil para cuna desde el punto de vista del bebé, utilizando un lenguaje que podría denominarse cinematográfico.

También *El detective Lucas Borsalino*, de Juan Marsé (1933-2020), presenta una muestra reducida de la narrativa del autor barcelonés y sus preocupaciones sociales, redactado con un estilo en el que la ironía cobra protagonismo. El sombrero que le ha regalado su abuelo (un borsalino como los que llevan los detectives y mafiosos de las películas) convierte a Lucas en detective de su urbanización, donde han ocurrido algunos robos de poca importancia (un jamón, un reloj, un chupete, la dentadura de una viejecita o un bikini). El principal sospechoso, una urraca, va a ayudar a Lucas a resolver tan solo una parte del caso, que queda abierto, como anticipan y prolongan las hojas de guarda en las que aparece una rueda de reconocimiento policial. Algunas de las imágenes del álbum tienen gran fuerza expresiva, como la que muestra la dentadura de una anciana que alimenta los gatos de la urbanización, sobre cuyos dientes pasean los gatos y permanece sentado el protagonista que escucha su denuncia.

En sintonía grande con las preocupaciones sociales y la recuperación del realismo narrativo, *¡Adiós, Martínez!*, de Almudena Grandes (1960-2021), cuenta una historia de amor entre dos niños marginados por sus compañeros. La autoaceptación que late como moraleja en el relato es sugerida por una imagen de los protagonistas, Casilda y Martín, contemplándose en un charco. Varios símbolos recorren visualmente el relato verbal, como la flor del almendro o la rayuela en el patio, enriqueciéndolo con varios niveles interpretativos que requerirán de la guía del adulto. Algunas imágenes (una pelota de baloncesto anticipa el conflicto con el capitán del equipo de baloncesto) adiestran a los lectores del álbum en la gramática visual que subyace al relato icónico. Los

álbumes también ayudan a conformar esta competencia artística mediante el despliegue de los recursos visuales que aparecen en ellos.

El relato de Enrique Vila-Matas (1948), *Niña*, presenta también alguno de los temas constantes en su narrativa, como es la reflexión sobre la escritura y cómo se conjuga biografía y ficción en la novela moderna. En el álbum, Anita, a la que todos llaman la Niña, huye mediante la imaginación del terror que le produce el aprendizaje del alfabeto. Las imágenes, sin embargo, parecen mostrarse en constante contradicción o lucha con el texto verbal y la posible moraleja del relato, como muestra la última doble página, en la que la Niña juega con su gato (Beto) mientras desciende por las letras del alfabeto; o la representación disruptiva de una urraca en forma de *v* que amenaza a la niña o a su gato en otro momento.

## 5. PERSPECTIVAS FUTURAS

El auge actual del álbum ilustrado literario parece respaldar, de forma intuitiva, la tesis que se ha defendido en este trabajo: su especial configuración como género tiene enormes posibilidades en la construcción de la competencia literaria de la primera infancia. La potencialidad de un género en el que la experiencia sensorial es tan importante lo hace instrumento idóneo para los niños y niñas que se inician en la lectura de textos artísticos. Y, a pesar de que todavía este género no esté respaldado por estudios teóricos de mayor alcance, los especialistas en la literatura infantil y juvenil, como la profesora Teresa Colomer, están convencidos de sus enormes futuras posibilidades literarias:

Su auge actual ha motivado una gran atención por parte de la crítica especializada. Se ha pasado a considerar una forma artística específica que, nacida en la literatura infantil, ofrece también su potencial a las modernas formas de ficción que asocian distintos lenguajes en la construcción artística. Del mismo modo que el cómic ha dado en prolongarse en la novela gráfica, puede suponerse que el desarrollo de los álbumes se halla en disposición de traspasar las fronteras de edad. Lo cierto es que este nuevo género infantil complica cada vez más sus exigencias de lectura con rupturas de las convenciones, interdependencia de los distintos elementos y multiplicación de los niveles interpretativos (Colomer, 2010, p. 178).

La transgresión inherente a un género nacido en la postmodernidad, en el que los lenguajes icónico y verbal aparecen inextricablemente unidos, parece anunciar innovadoras formas de lectura de las que, sin duda, surgirá una renovada experiencia literaria. Es así como se ha desarrollado un nuevo género para una infancia nueva en la que los antiguos relatos se revisten de regeneradas formas para continuar alimentando la imaginación del ser humano de hoy y de mañana.

## 6. REFERENCIAS

- Alas, Clarín, L. ([1886] 1990). *¡Adiós, “Cordera”! y lo demás son cuentos*. Pascual Izquierdo (Ed.). Anaya.
- Bosch Andreu, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- Cabo Aseguinolaza, F. y Rábade Villar, M. C. (2006). *Manual de teoría de la literatura*. Castalia.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (Coords.) (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro/Gretel.
- Comenius, I. A. ([1658] 2018). *Orbis sensualium pictus*. Libros del Zorro Rojo.
- Connan-Pintado, C. y Béhotéguy, G. (Dirs.) (2020). *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)*. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.44690>
- Correro Iglesias, C. (2018). *Els llibres infantils al segle XXI. Caracterització de les obres infantils destinades als primers lectors* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Correro Iglesias, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em Aberto*, 32(105), 43-57.

- Durán, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. En F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins y R. L. Ramos (Coords.), *Actas do 7.º Encontro Nacional/5.ª Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 48-64). Universidade do Minho-Centro de Estudos da Criança.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Garrido, M. Á. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.
- Kümmerling-Meibauer, B. (Dir.) (2018). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Taylor and Francis Group.
- Leclair-Halté, A. y Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse: genre, forme et/ou médium scolaire? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 65, 49-64.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria. Una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Poslaniec, Ch. (2007). Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album? En H. Gondrand y J.-F. Massol (Coords.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants* (pp. 17-26). SCEREN-CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Rodríguez de Agüero, A. (2015). Literatura infantil y géneros literarios. En J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Lectura y literatura en Educación Primaria* (pp. 81-95). CEU Ediciones.
- Ruiz Domínguez, M. M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 155-171.
- Salinas, P. ([1948] 2002). *El defensor*. Península.
- Sánchez Corral, L. (2012). Didáctica de la literatura. Relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 291-317). Pearson Educación.

- Silva-Díaz Ortega, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. [bit.ly/45X0FsH](https://bit.ly/45X0FsH)
- Van der Linden, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La Revue des livres pour enfants*, 214, 59-68.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'Atelier du Poison Soluble.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Ekaré.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid-Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

## CREANDO HÁBITO LECTOR. ÁLBUM ILUSTRADO, INTERTEXTUALIDAD, METAFICCIÓN Y FORMACIÓN LITERARIA<sup>1</sup>

---

M. CARMEN ENCINAS REGUERO  
*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

### 1. INTRODUCCIÓN

El álbum ilustrado tiene un papel esencial en el primer acercamiento del niño a la literatura y, lógicamente, se puede utilizar como instrumento inigualable para comenzar a crear hábito lector en los más pequeños e impulsar así su formación literaria. De las muchas formas en que el álbum ilustrado puede emplearse para conseguir ese noble fin, aquí se ha decidido prestar atención a la manera en que, utilizando referencias a la literatura, al libro o a la lectura, el álbum ilustrado puede suscitar en los más pequeños, incluso en los que todavía no son lectores, el deseo de leer.

Efectivamente, dentro de la amplia producción de literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), no es difícil encontrar obras que hacen referencia, de manera más o menos explícita, a otras obras literarias; es decir, no es difícil encontrar obras intertextuales. El concepto de intertextualidad alude a la idea de que todo texto literario está influido en mayor o menor medida por textos anteriores —es decir, “[t]out text est un intertexte” (Barthes, 1973, p. 1015)—, de manera que su comprensión depende hasta cierto punto de la capacidad del lector para identificar esas relaciones y entender su funcionalidad. La intertextualidad es esencial dentro de la LIJ, entre otras cosas, porque una buena parte de esa literatura está formada precisamente por reescrituras.

---

<sup>1</sup> Se hace constar la financiación de la UPV/EHU a través del grupo de investigación IdeoLit (GIU21/003).

Juri (2010, pp. 44-45), por ejemplo, analizando las reelaboraciones de cuentos populares, diferencia cinco tipos de reescrituras en función del uso que se hace del hipotexto<sup>2</sup>, a saber, la reescritura simple (que respeta la obra original sin alterar su sentido), la expansión (en la que se parte de un relato, pero se narran pasajes de la historia que no se desarrollaban en la historia original), la modificación (donde la obra se reinterpreta y se altera su sentido primigenio incluyendo alteraciones que afectan a los personajes, a la estructura, al argumento o al lenguaje), el *collage* (que supone la unión o mezcla de varios relatos en uno solo) y, por último, la prestación (que implica que el relato tome prestados ciertos elementos del cuento popular, pero sin que estos condicionen su estructura).

Aquí, sin embargo, se va a centrar la atención en aquellos álbumes ilustrados en los que el libro (sin necesidad de precisar cuál) o la lectura son el tema principal. Es decir, se trata de álbumes en los que existen hipotextos, pero donde estos no se reelaboran, sino que se utilizan en representación de la literatura en su conjunto. Estos álbumes ilustrados incluyen una valoración positiva de la lectura y de los libros por parte del lector interno (o intradiegético), lo que se utiliza especularmente para impulsar la lectura y la consideración positiva del libro (y de la literatura) en el lector externo (o extradiegético). La fundamentación teórica de esta idea, así como la ejemplificación a través de un conjunto de obras, se exponen a continuación.

## 2. EL CONCEPTO DE INTERTEXTUALIDAD Y LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

El concepto de intertextualidad fue acuñado por Julia Kristeva en 1967 en un artículo en el que comentaba varios trabajos de Mijail Bajtin. Con ese nuevo concepto sustituyó el término intersubjetividad, previamente utilizado. Bajtin consideraba esencial el dialogismo, es decir, la relación en un texto entre palabras procedentes de distintos ámbitos y obras, y entendía que el texto no podía existir al margen de la realidad social

---

<sup>2</sup> Para una tipología general de la intertextualidad, cf. Camarero (2008, pp. 34-42).

e histórica, de manera que para él todo texto implicaba un diálogo entre el autor, el destinatario y el contexto cultural. Para Bajtin, como interpreta Kristeva, “la ‘palabra literaria’ no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual” (Kristeva, 1978<sup>4</sup>, p. 188).

A partir de esas ideas bajtinianas sobre la polifonía y el dialogismo textual, Kristeva (1967) establece que en el texto hay tres dimensiones, a saber, el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos anteriores. La palabra en el texto se relaciona horizontalmente con las dos primeras dimensiones y verticalmente con la tercera. Pero esos ejes no se diferencian claramente porque “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble” (Kristeva, 1978<sup>4</sup>, p. 190). Subrayar la importancia de esa relación entre los textos “permitía trascender el simple análisis formal de los textos para enmarcarlos en un contexto histórico y en una realidad social determinada” (Gracida y Mata, 2013, p. 5).

Riffaterre, en su obra *Semiotics of Poetry* (1978), fija la atención en el receptor, de manera que él interpreta la intertextualidad desde el punto de vista de la recepción, enfatizando el hecho de que, para el lector, el descubrimiento de la referencia a una obra anterior constituye una ayuda para comprender la obra literaria. Este giro es fundamental, pues la idea de que “la intertextualidad es, sobre todo, un fenómeno de recepción, por cuanto es el lector quien detecta o reconstruye la relación intertextual” (Camarero, 2008, p. 26) justifica la relevancia de la intertextualidad dentro del ámbito de la didáctica de la literatura.

Tras ellos, Gérard Genette publica su obra *Palimpsestes: La littérature au second degré* en el año 1982 (la traducción al castellano es de 1989), en la que restringe el concepto de intertextualidad y, en su lugar, prefiere hablar de transtextualidad. Dicha transtextualidad incluye cinco tipos diferentes de relaciones, ordenadas en un orden creciente de abstracción e implicación, a saber, la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la hipertextualidad (esta es la categoría que mejor se

corresponde con el concepto de intertextualidad utilizado por Kristeva) y la architextualidad. Pero Genette deja claro que esos cinco tipos de transtextualidad no son apartados estancos, sino que “sus relaciones son numerosas y a menudo decisivas” (Genette, 1989, p. 17). En cualquier caso, Genette, igual que sus predecesores, considera que “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (Genette, 1989, p. 19)<sup>3</sup>.

El concepto de intertextualidad o, según Genette, transtextualidad, se mantuvo inicialmente dentro del ámbito de la teoría y crítica literarias. Sin embargo, con el tiempo acabó valorándose su potencial pedagógico para la didáctica de la literatura. En España, la obra de Antonio Mendoza Fillola titulada *Literatura comparada e intertextualidad* y publicada en 1994 fue pionera de esa aplicación de los estudios de intertextualidad al ámbito de la didáctica.

Por otra parte, a pesar de las variantes terminológicas, el término “intertextualidad” se impuso hasta el punto de que es la base de otros importantes conceptos dentro de la didáctica de la literatura, como el concepto de “intertexto discursivo” (el conjunto de textos copresentes en una obra y que el lector debe conocer para comprenderla) y el concepto de “intertexto lector”, entendido como “el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria” (Mendoza Fillola, 1999, p. 18)<sup>4</sup>.

Hoy en día, la intertextualidad es considerada por diferentes autores un aspecto fundamental en la didáctica de la literatura porque propicia un nuevo tipo de lectura, más activa y crítica (Mendoza Fillola, 2003, p. 57).

---

<sup>3</sup> Para una síntesis breve de la historia de la intertextualidad, cf. Camarero (2008, pp. 27-34).

<sup>4</sup> El mismo autor en una obra posterior (Mendoza Fillola, 2005, pp. 49-50) define el intertexto lector como “el componente que activa y selecciona los saberes concretos que regulan las reacciones receptivas ante estímulos textuales”, mientras que al “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” lo denomina competencia lectoliteraria.

Esto es así porque sin la cooperación del lector, que es quien tiene que descubrir la presencia de textos y sus relaciones, la intertextualidad carece de valor. Es decir, el hecho de que la literatura sea intertextual obliga al lector a hacer un esfuerzo para descubrir las relaciones intertextuales, entender su función y comprender así en profundidad la obra literaria. Como explica Mendoza Fillola (2013, p. 14):

Cuando el lector reconoce las “marcas” de conexión, durante la lectura, puede establecer relaciones con otras obras; pero la falta de conocimiento sobre esas referencias (intertextuales o hipotextuales) será motivo de que la lectura resulte inviable o errónea, porque el lector no habrá sido capaz de relacionar para comprender.

### 3. INTERTEXTUALIDAD Y METAFICCIÓN

El hecho de que la literatura sea intertextual tiene implicaciones importantes, pues, como se ha advertido, “al crear relaciones entre textos sin límite de lugar ni de tiempo, la intertextualidad propone y permite reflexionar sobre el hecho mismo de la literatura” (Camarero, 2008, p. 26). Así, la intertextualidad conduce al concepto de metaliteratura o de metaliterariedad, que implica una literatura en la que se pone en evidencia el propio proceso de composición, porque “toda relación intertextual (...) viene a proponer una cierta valoración, interpretación o puesta en cuestión del texto anterior o microtexto en el texto nuevo o macrotexto” (Camarero, 2008, p. 60).

El concepto de metaliteratura se confunde, y hasta se solapa, con el de metaficción<sup>5</sup>, que alude a “un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y, por tanto, sobre su condición de artefacto” (Silva-Díaz Ortega, 2005, p. 59; cf. Amo, 2010, pp. 21-22; Ródenas de Moya, 2005). Es decir, en las obras metaficcionales el relato se convierte en el contenido del propio relato, pues se trata de una escritura que pone la atención en su propia condición ficcional. La cuestión es que son muchas las maneras en las que una obra puede llamar la atención sobre su construcción y, por ende, dentro del concepto de metaficción acaban incluyéndose aspectos muy dispares. En cualquier caso,

---

<sup>5</sup> Sobre la relación entre metaliteratura y metaficción, cf. Gil González (2005, pp. 12-14).

la metaficción, igual que la metaliteratura, puede ser considerada un tipo de intertextualidad en el sentido de que cumple su efecto en la medida en que el lector conoce y reconoce las convenciones, características literarias u obras a las que esta literatura alude.

Esta literatura metaliteraria o metaficcional tiene también una importante función didáctica, porque, como explica Amo (2010, p. 25), “esta forma de escribir literatura postula un nuevo lector modelo: más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, habilidades y actitudes referidos al sistema literario y más experimentado en el juego de relaciones intertextuales” y, además, “invita al lector a que preste atención sobre las convenciones, técnicas y/o recursos que se están empleando en el acto mismo de la creación literaria”.

Es decir, aunque “la función central de la metaficción en la literatura infantil es lúdica y didáctica; su ánimo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias, mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas” (Silva-Díaz Ortega, 2005, p. 60). Así, los recursos metaficcionales dentro de la LIJ frustran las expectativas generadas por las características convencionales de las historias infantiles y juegan con nuevas maneras de ordenar la ficción. Frente a la literatura convencional, que “tiende a ocultar sus técnicas de construcción con el fin de crear el efecto de inmersión en la historia por parte del lector” (Ruiz Domínguez, 2012, p. 156), la literatura metaficcional busca lo contrario. Es más, como Borda Crespo (2002, p. 106) ha explicado, “la moderna metaficción no está basada en una mimesis del producto —realidad—, sino que se corresponde ampliamente con una mimesis del proceso de producción”.

Llamar la atención sobre las propias convenciones literarias es importante, porque, como Hunt (1988, pp. 217-219) explica, entender un texto implica comprender lo que el lenguaje significa, pero también comprender las reglas del juego, es decir, cómo funciona el texto. Él considera que para dar sentido a un texto existen cinco fases: la primera es la comprensión meramente lingüística; las dos siguientes (denotación y connotación) implican tener en cuenta el contexto social y la situación pragmática; la cuarta fase implica ser capaz de percibir las

relaciones intertextuales; y, por último, la quinta fase implica comprender las convenciones literarias propias del género, que son las que regulan las expectativas del lector. Según Hunt, la capacidad de llegar a esta última fase define al lector maduro. Pues bien, para conducir al lector a esta última fase, la LIJ puede utilizar como instrumento didáctico obras que contienen recursos metaliterarios y metaficcionales<sup>6</sup>.

#### 4. EL LIBRO Y LA LECTURA COMO CONTENIDO DEL ÁLBUM ILUSTRADO

El álbum ilustrado contemporáneo mezcla en ocasiones distintos fenómenos intertextuales y metaficcionales. Así, por ejemplo, en *Cuidado con los cuentos de lobos*, de Lauren Child (2000), dos lobos salen de un libro y amenazan al niño que lo estaba leyendo. A lo largo de la obra, los protagonistas pasan de un nivel narrativo a otro y se van mezclando con personajes de distintos cuentos. De esta manera, se juega tanto con las posibilidades que ofrece la intertextualidad como con las que brinda la metalepsis. Como dice Ruiz Domínguez (2012, p. 168) al respecto, “la metalepsis y las conexiones intertextuales van de la mano en estos álbumes con el propósito de parodiar y fracturar los recursos de la narrativa tradicional infantil”, lo que implica un importante nivel de autorreferencia.

Ahora bien, una de las formas concretas de metaficción señaladas en la LIJ se relaciona con la tendencia de esta literatura a incluir el libro y la lectura como contenido de sus obras<sup>7</sup>. No solo eso, sino que también se incluyen personajes que leen, de manera que se reproduce especularmente dentro del espacio ficcional la situación extraficcional y se crea un vínculo entre el lector interno o intradiegético y el lector externo o extradiegético. Así, la metaficción se utiliza para, a través de esa situación especular, animar a leer al infante y fomentar el desarrollo de su

---

<sup>6</sup> Sobre algunas posibles clasificaciones de los recursos metaficcionales, cf. Silva-Díaz Ortega (2005, pp. 67-73).

<sup>7</sup> Sobre la literatura como tema de la narrativa infantil y juvenil, cf. Díaz Armas, 2003 y Ezpeleta Aguilar, 2011. Este último ofrece un amplio repertorio de las distintas maneras en que la formación del lector se convierte en tema literario en la narrativa actual y aporta una buena cantidad de títulos que lo ejemplifican.

formación lectora. Incluso, como se verá más adelante, este rasgo de la LIJ se puede utilizar para hacer recomendaciones lectoras y hasta una cierta crítica literaria.

Habitualmente, los libros que leen los personajes en esos álbumes ilustrados son obras no marcadas, es decir, obras imposibles de identificar, que representan a la literatura en su conjunto. Según la clasificación de Díaz Armas (2003, pp. 65-67), que diferencia tres tipos de hipotextos (los hipotextos fingidos, los indeterminados y los determinados), se trataría de hipotextos indeterminados.

Por ejemplo, en *Me gustan los libros* de Anthony Browne (2011), el protagonista, un oso, explica que le gustan los libros de todos los tipos. En cada página se encuentra una imagen del oso leyendo un libro que no se puede identificar (no hay títulos ni rasgos que individualicen la obra), y generalmente el oso aparece con una sonrisa en el rostro. Los libros y la lectura se asocian así a una actividad placentera y las referencias a los libros se utilizan para animar al niño a leer, al asociar la lectura con el placer y el disfrute.

En algunas de estas obras, la lectura y los libros se presentan como un descubrimiento para el joven lector. Es el caso de *La niña que odiaba los libros*, con texto de Manjusha Pawagi e ilustraciones de Leanne Franson (2013). La protagonista, Meena, odia los libros y se niega a leer, hasta que un día los libros se abren y de ellos salen innumerables personajes que la sorprenden. A partir de ahí, la protagonista emprende la misión de devolver a cada personaje a su cuento, pero para ello ha de leer primero las obras. Así, a lo largo de este álbum ilustrado, que narra el descubrimiento de la lectura por parte de una niña, se mezcla la alusión general al libro con la mención de personajes y títulos de hipotextos determinados.

También *El oso que amaba los libros*, escrito por Dennis Haseley e ilustrado por Jim Lamarche (2006), muestra el descubrimiento de la lectura por parte de un oso y enfatiza los sentimientos que escuchar los relatos provoca en él. La misma temática se desarrolla en *Un tesoro para compartir*, de Chris Conover (2000), donde la lectura aparece como un tesoro que une a las personas y que transmite sabiduría.

En general, estos álbumes ilustrados centrados en el libro enfatizan los aspectos positivos de la lectura. Otro magnífico ejemplo es *Mi libro de cuentos preferido*, de Anita Jeram (2002), en el que un conejo narra las maravillosas vivencias que tiene cuando abre su libro de cuentos preferido. En él encuentra amigos, hay un bosque, un lago mágico, vive aventuras y sorpresas, los deseos se hacen realidad, y, sobre todo, el libro de cuentos, dice el conejo protagonista, lo hace feliz. Se trata de un bellissimo álbum ilustrado que transmite de nuevo la idea de que la lectura es una acción que transmite felicidad.

En *El caballero que no quería luchar*, escrito por Helen Docherty e ilustrado por Thomas Docherty (2017), Leo es un caballero más interesado en leer libros que en luchar. Ante la insistencia de sus padres, que desean que haga algo más provechoso que leer, Leo inicia un viaje para enfrentarse a un dragón, protegido con las armas que sus padres le entregan y llevando consigo una pila de libros. En el camino, le salen al encuentro un grifo y un trol, y a ambos, así como al dragón que le espera cuando llega a su destino, consigue doblegarlos leyéndoles una bella historia. El álbum incide así en la idea de que la literatura es también un poderoso y versátil instrumento para enfrentarse a situaciones complejas y también para llegar a todos los corazones.

La avidez por leer se refleja igualmente en *Murciélagos en la biblioteca*, de Brian Lies (2009), un álbum ilustrado en verso en el que unos murciélagos se cuelan en la biblioteca para disfrutar de los libros, y están tan embelesados en las múltiples lecturas que la noche se les pasa rápidamente. La lectura en esta obra se concibe como una aventura en sí misma.

En *Si yo fuese un libro*, escrito por José Jorge Letria e ilustrado por André Letria (2014), un hombre encuentra un libro y se imagina lo que haría y pensaría si él fuese un libro. Las imágenes, muy sugerentes, incluyen siempre una obra no marcada que evoca alguna de las funciones de la lectura: es entrada a nuevos mundos, es compañía fiel, transmite todo tipo de conocimientos, ofrece amistad, guarda secretos, invita a viajar a parajes maravillosos, proporciona felicidad, aleja la ignorancia, confiere libertad, evita el olvido, es instrumento de paz y puede cambiar la vida de quien lo lee. A través de un relato sencillo y unas imágenes

de gran belleza, todas ellas protagonizadas por un libro, este álbum ilustrado transmite de manera eficaz las múltiples funciones de la literatura.

En la misma línea se puede mencionar *La niña de los libros*, obra escrita por Sam Winston e ilustrada por Oliver Jeffers (2016) y publicada también con el título *Una niña hecha de libros* (2017). En este precioso álbum, la niña protagonista conduce al lector a través de un camino hecho de palabras hasta el mundo de la imaginación y la fantasía. El texto ensalza así, sin necesidad de mencionar ningún hipotexto determinado, el valor de la literatura y el poder de la imaginación desarrollada a través de la lectura. En las imágenes, sin embargo, la literatura está presente de dos maneras: de un lado, el libro se presenta como objeto físico en muchas de las imágenes y es en todos los casos una obra no marcada o indeterminada; pero, de otro lado, muchas de las imágenes están construidas con textos: con texto se construye un mar, unas montañas, etc. Y esos textos pertenecen a grandes clásicos de la literatura, como *Alicia en el País de las Maravillas*, *Robinson Crusoe*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Peter Pan*, *Los viajes de Gulliver*, *Los Robinsones suizos*, etc. Aunque esas obras no se mencionan explícitamente, sus textos están ahí formando las imágenes y transmitiendo la idea de que la lectura, y concretamente la lectura de los grandes clásicos, forma nuestro mundo.

Esta disociación entre el texto y la imagen que se advierte en *La niña de los libros*, donde el texto no incluye referencias concretas a hipotextos determinados, pero las imágenes sí lo hacen, se percibe también en otras obras. Así, por ejemplo, en *La montaña de libros más alta del mundo*, de Rocío Bonilla (2017), Lucas es un niño que desea infructuosamente volar, hasta que un día su madre le dice que puede volar leyendo, y le da un libro. Lucas descubre así el placer de la lectura, pide más y más libros y va creando la montaña de libros más alta del mundo hasta descubrir que, aunque físicamente no puede volar, su imaginación sí puede hacerlo a través de la lectura. En todo el álbum ilustrado Lucas aparece con un libro en las manos y, aunque se trata de libros no marcados, algunas ilustraciones remiten a títulos concretos. Así, Lucas aparece leyendo en el interior de una ballena y en una ilustración se muestra sentado en un planeta en una imagen que remite inequívocamente a *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry.

Todos estos álbumes ilustrados, en los que el foco de atención se pone en el libro, en la lectura y en el placer y disfrute que se consiguen leyendo, intentan generar hábito lector en el niño desde una edad temprana subrayando la idea de que leer abre las puertas a un mundo lleno de fantasía.

Ahora bien, hay álbumes ilustrados en los que, más que la dimensión lúdica de la literatura o su vinculación con la imaginación y la fantasía, se ponen de relieve las múltiples utilidades sociales que tiene leer. Es algo quizás poco valorado en sociedades donde el analfabetismo está prácticamente erradicado, pero sigue siendo una cuestión relevante en algunos lugares del mundo. *Letras al carbón*, con texto de Irene Vasco e ilustraciones de Juan Carlos Palomino (2015), enfatiza la importancia de la alfabetización a través de la historia de una niña que decide aprender a leer.

En la misma línea, pero subrayando la función terapéutica de la literatura, en *Los lunes de colores. Un bibliomóvil en Honduras*, una historia real escrita por Nelson Rodríguez y L. A. Montes e ilustrada por Carla Tabora y Rosana Faría (2021), los libros cargados de historias alegres que lleva un bibliomóvil cada lunes son el único recurso de unos niños para sobrellevar las historias tristes de la dura realidad en la que viven. Como esta obra, otras, como *Biblioburro: una historia real de Colombia*, de Jeanette Winter (2013), o *La señora de los libros*, escrita por Heather Henson e ilustrada por David Small (2010), remarcan el valor transformador de la lectura y de los libros para hacer posibles otros mundos. Por su parte, *La bibliotecaria de Basora*, de Jeanette Winter (2008), narra el esfuerzo de una bibliotecaria en el fragor de la guerra por salvar los libros y, con ellos, el conocimiento y el acceso a la cultura. Estos cuatro álbumes ilustrados están basados en historias reales y muestran que los libros y la literatura son también un instrumento de paz y libertad en todo el mundo.

En ocasiones, se unen en el álbum ilustrado fenómenos diferentes, como en el caso de *La Caperucita lectora*, con texto de Lucy Rowland e ilustraciones de Ben Mantle (2018), donde Caperucita aparece convertida en una ávida lectora que, en lugar de llevar comida a su abuelita, tiene que llevar un libro a la biblioteca para devolverlo. Así, a un

hipotexto concreto (el cuento de *Caperucita Roja*) se le superpone un ejemplo de architextualidad y metaficción, pues la obra está repleta de alusiones a los libros y al acto de leer, y el final del cuento es reescrito metafictionalmente, ya que, mientras el lobo alude explícitamente al cuento tradicional para justificar que se tiene que comer a Caperucita, esta le explica que es posible cambiar los finales de los cuentos y transformarlos a gusto del lector. Esa idea se acompaña de una ilustración en la que de múltiples libros abiertos salen estelas de luz con frases alusivas a obras clásicas de la LIJ (*Hansel y Gretel, Blancanieves, Peter Pan, La Sirenita, Aladino*, etc.).

Los casos en los que se alude a hipotextos que el niño puede conocer porque pertenecen a la propia LIJ permiten que el lector reconozca en la obra sus lecturas previas, lo que conduce, de un lado, a reafirmar la importancia de leer, pero también provoca un sentimiento de autovaloración en el joven lector.

Otro ejemplo de ello se encuentra en *Qué leen los animales antes de dormir*, obra escrita por Noé Carlain e ilustrada por Nicolas Duffaut (2011), en la que se identifican las lecturas que llevan a cabo diferentes animales, todas ellas adaptadas a la personalidad y a los gustos de sus lectores. En ocasiones, se trata de hipotextos determinados (por ejemplo, el lobo lee *Los tres cerditos*), pero, en la mayor parte de las ocasiones, se trata de hipotextos no determinados que hacen referencia a géneros, formatos o categorías de distinta índole (por ejemplo, el canguro lee libros de bolsillo, la oveja lee historias de lobos, el camaleón lee libros para colorear y el perro compra libros de segunda mano en el mercado de las pulgas). Todo ello va acompañado de bellas imágenes en las que el libro ocupa siempre un lugar principal e, incluso, se encuentra un hipotexto fingido (según la clasificación de Díaz Armas, 2003, pp. 65-67); en concreto, se trata de *El diario de las carreras*, lectura predilecta de los caballos.

Un hipotexto fingido se encuentra igualmente en *La niña que salvó los libros*, con texto de Klaus Hagerup e ilustraciones de Lisa Aisato (2018), que narra la historia de Anna, una niña aficionada a la lectura a quien la bibliotecaria entrega un libro muy especial titulado *El bosque embrujado* y escrito por Waldemar Seier. La obra está protagonizada

por un chico llamado también Waldemar y con el que Anna se identifica en su miedo por hacerse vieja. La historia atrapa a Anna, que es incapaz de dejar la lectura. Pero, cuando vuelve la última página, sucede que está en blanco y Anna se enfrenta a la apasionante misión de averiguar cómo termina el libro. La aventura la lleva a descubrir que la literatura, como la vida, es un mundo abierto en el que todo es posible. Así, a través de un hipotexto ficticio y fuertemente metaficcional, esta obra, delicada y muy atractiva, incide en el valor de la literatura.

Un hipotexto ficticio es también el protagonista en *El libro que se sentía solo*, escrito por Kate Bernheimer e ilustrado por Chris Sheban (2012) y, curiosamente, a ese hipotexto ficticio también le falta la última página, lo que da pie a que la lectora interna (o intradiegetica) imagine a su gusto el final de la historia. Pero, en este caso, además, el libro es humanizado, lo que permite poner de relieve sus sentimientos, que están vinculados al hecho de ser o no ser leído, es decir, al cumplimiento de su función esencial. De forma similar en *Otto, el oso de libro*, de Katie Cleminson (2011), el oso protagonista sale del libro en el que habita y emprende un viaje que lo lleva hasta la biblioteca, donde encuentra un lugar en el que puede ser leído y, consecuentemente, feliz.

La presencia del libro, en representación de la lectura y de la literatura, se utiliza en estos títulos, por tanto, preferentemente para enfatizar la felicidad que aporta la lectura y también su vinculación con la fantasía. Pero no se puede olvidar que la lectura es, además, un instrumento de conocimiento y, en último término, una vía de unión y de entendimiento entre las personas. Todo ello se sintetiza a la perfección en *Los libros de la señora Jella*, de Kathy Stinson y con ilustraciones de Marie Lafrance (2020), un bello relato inspirado en la historia real de Jella Lepman, quien, tras volver a Alemania después de la Segunda Guerra Mundial (había huido del país porque era judía), decidió crear para los niños alemanes una exposición con libros que consiguió que le enviaran un total de veinte países, convencida de que los libros eran un puente de unión entre todos los niños y un camino para evitar que los atroces acontecimientos vividos volvieran a repetirse. La obra se recrea en *Ferdinando el toro*, pero también alude a *Babar*, *Pinocho*, *Heidi* o *Pipi Calzaslargas*. Algunos de esos libros habían estado prohibidos en

Alemania y la exposición de Jella Lepman se convirtió en el germen de la Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich y de la Organización Internacional del Libro Juvenil (IBBY), una organización que se fundó en 1953 tras la reunión que un año antes Lepman convocó en Múnich denominada “Entendimiento Internacional a través de los Libros para Niños”. Entre los socios fundadores de IBBY figuran nombres tan relevantes como los de Erich Kästner, Lisa Tetzner, Astrid Lindgren, Jo Tenfjord, Fritz Brunner, Bettina Hürlimman y Richard Bamberger.

En casi todos los casos señalados, los hipotextos determinados o marcados, cuando existen, son obras propias del corpus de la LIJ que pueden ser identificadas y reconocidas por los lectores. Ahora bien, como Díaz Armas (2003, pp. 65-67) señala, dentro de los hipotextos determinados también se pueden incluir referencias a obras que no se espera que el destinatario haya leído porque no pertenecen al repertorio de obras propias de la LIJ. Cuando esto es así, puede suceder que el destinatario las reconozca (por ejemplo, el lector puede reconocer una referencia a *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, aunque no haya leído la obra), aunque a veces el autor ni siquiera espera eso. Con independencia de que el lector reconozca o no esos hipotextos, la mención de obras que no pertenecen al corpus de la LIJ subraya la relevancia de estas, con lo que se intenta transmitir al lector la conveniencia de su lectura, de tal manera que la obra infantil se convierte, en cierto modo, en una recomendación lectora. Esto se percibe en cierta medida en *La niña de los libros*, mencionada anteriormente, pero se encuentra un ejemplo más evidente fuera del ámbito de los álbumes ilustrados, concretamente en *Matilda*, de Roald Dahl (2007, publicada originalmente en 1988). La protagonista de esta obra es una apasionada lectora, que acude a la biblioteca, donde descubre grandes obras y autores. Así, a través de la historia de Matilda, Roald Dahl reivindica la literatura y, al mismo tiempo, ensalza las grandes obras de la literatura inglesa, pues Matilda lee a Dickens, Brönte, Austen, Wells, Hemingway y Orwell, entre otros.

Estas obras de la LIJ que, como *Matilda*, incluyen referencias a obras que el destinatario probablemente no conoce y no ha leído, tienen una

función muy importante en la promoción lectora. Hay que tener en cuenta que la LIJ es literatura para lectores en formación y, por lo tanto, para lectores que todavía no tienen una amplia experiencia literaria. Así que, a través de la mención de obras concretas, estos libros dan a conocer ciertos títulos para los más jóvenes con la esperanza de crear en ellos el interés por su lectura. De esta manera, la LIJ (que es una literatura mediada porque llega al niño a través de un mediador adulto) se convierte ella misma en mediadora, llevando a cabo una importante labor de animación a la lectura e, incluso, de selección literaria.

Es cierto que en ocasiones las obras recomendadas pueden parecer complejas para un niño, pero es que desde la literatura se considera a los niños capaces de disfrutar de las buenas obras, aunque no las comprendan por completo. En *Matilda*, quizás el mejor ejemplo en este sentido, varios adultos acusan a la niña de mentir cuando ella afirma haber leído determinadas obras. Matilda, sin embargo, en un momento dado, explica: “El señor Hemingway dice algunas cosas que no comprendo (...). Pero, a pesar de eso, me ha encantado” (Dahl, 2007, p. 22), e incluso hace alguna valoración literaria: “La forma como cuenta las cosas hace que me sienta como si estuviera observando todo lo que pasa” (Dahl, 2007, p. 22).

Es decir, en la propia literatura infantil se valora la capacidad lectora de los niños y, además, se considera que para disfrutar de la literatura no es necesario comprenderla por completo, pues la buena literatura siempre se disfruta. Por eso, la señora Phelps aconseja a Matilda sencillamente: “Deja que te envuelvan las palabras, como la música” (Dahl, 2007, p. 22).

## 5. CONCLUSIÓN

Es habitual en el ámbito de la didáctica de la literatura plantear actividades o rutinas que fomenten la lectura y creen hábito lector. La realidad es que el mejor recurso para conseguir ese fin es la propia literatura, especialmente si se seleccionan las obras con cuidado. Porque la propia LIJ ha convertido a la literatura y al libro en tema de sus obras, presentándolos siempre desde una perspectiva positiva y destacando el placer de la lectura y sus múltiples beneficios.

Así, la LIJ actual incluye referencias a hipotextos indeterminados, determinados y/o ficticios con los que busca fomentar el hábito lector y

transmitir la idea de que leer produce placer y es la puerta de entrada a un mundo de fantasía; pero también transmite la idea de que el libro es fuente de conocimiento y saber, así como puente de unión entre las personas e instrumento singular para alcanzar la paz y la concordia. Además, al utilizar hipotextos determinados, estas obras favorecen la autovaloración del lector, cuando este es capaz de reconocer en ellas sus lecturas previas, o se convierten en mediadoras que seleccionan y recomiendan obras específicas sugiriendo una suerte de itinerario lector.

La LIJ, por tanto, incluye referencias al libro y a obras literarias en un intento por crear hábito lector y por transmitir o crear amor a la literatura y al libro en general, porque leer, nos dicen en último término todos estos álbumes ilustrados, no solo nos hace felices, sino también libres, y nos abre la puerta a un mundo infinito.

## 6. REFERENCIAS

### REFERENCIAS PRIMARIAS

- Bernheimer, K. y Sheban, C. (2012). *El libro que se sentía solo*. Juventud.
- Bonilla, R. (2017). *La montaña de libros más alta del mundo*. Algar.
- Browne, A. (2011). *Me gustan los libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlain, N. y Duffaut, N. (2011). *Qué leen los animales antes de dormir*. Juventud.
- Child, L. (2000). *Cuidado con los cuentos de lobos*. Serres.
- Cleminson, K. (2011). *Otto, el oso de libro*. Juventud.
- Conover, C. (2000). *Un tesoro para compartir*. Juventud.
- Dahl, R. (2007). *Matilda*. Santillana.
- Docherty, H. y Docherty, T. (2017). *El caballero que no quería luchar*. Maeva.
- Hagerup, K. y Aisato, L. (2018). *La niña que salvó los libros*. B de Block.
- Haseley, D. y Lamarche, J. (2006). *El oso que amaba los libros*. Juventud.
- Henson, H. y Small, D. (2010). *La señora de los libros*. Juventud.
- Jeram, A. (2002). *Mi libro de cuentos preferido*. Beascoa Internacional.
- Letria, J. J. y Letria, A. (2014). *Si yo fuese un libro*. Juventud.
- Lies, B. (2009). *Murciélagos en la biblioteca*. Juventud.

- Pawagi, M. y Franson, L. (2013). *La niña que odiaba los libros*. Juventud.
- Rodríguez, N., Montes, L. A., Tabora, C. y Faría, R. (2021). *Los lunes de colores. Un bibliomóvil en Honduras*. Juventud.
- Rowland, L. y Mantle, B. (2018). *La Caperucita lectora*. Maeva.
- Stinson, K. y Lafrance, M. (2020). *Los libros de la señora Jella*. Juventud.
- Vasco, I. y Palomino, J. C. (2015). *Letras al carbón*. Juventud.
- Winston, S. y Jeffers, O. (2016). *La niña de los libros*. Andana.
- Winston, S. y Jeffers, O. (2017). *Una niña hecha de libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Winter, J. (2008). *La bibliotecaria de Basora*. Juventud.
- Winter, J. (2013). *Biblioburro: una historia real de Colombia*. Juventud.

#### REFERENCIAS SECUNDARIAS

- Amo, J. M. de (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado. *Ocnos*, 6, 21-34.
- Barthes, R. (1973). Théorie du texte. En *Encyclopaedia Universalis* (Vol. 15, pp. 1013-1017). [bit.ly/3xLSnas](http://bit.ly/3xLSnas)
- Borda Crespo, M. I. (2002). El lector modelo en la narrativa infantil metaficcional. En M. E. Agrelo Costas *et al.* (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 105-117). Santiago de Compostela.
- Camarero, J. (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Anthropos.
- Díaz Armas, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-97). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2011). La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil. *Ocnos*, 7, 101-110.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus [trad. de *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil, 1982].
- Gil González, A. J. (2005). Variaciones sobre el relato y la ficción. *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 208, 9-28.

- Gracida, Y. y Mata, J. (2013). Intertextualidad: de la teoría a las aulas. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 62, 5-10.
- Hunt, P. (1988). What Do We Lose When We Lose Allusion? Experience and Understanding Stories. *Signal*, 57, 212-222.
- Juri, S. (2010). Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 43-55). Horsori.
- Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, 239, 438-465.
- Kristeva, J. (1978<sup>4</sup>). La palabra, el diálogo y la novela. En *Semiótica I* (pp. 187-207). Fundamentos.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundaria)*. La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 62, 11-23.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. Indiana University Press.
- Ródenas de Moya, D. (2005). La metaficción sin alternativa: un sumario. *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 208, 42-49.
- Ruiz Domínguez, M. M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10, 155-171.
- Silva-Díaz Ortega, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. [bit.ly/3zBWqH2](http://bit.ly/3zBWqH2)

# ÁLBUMES ILUSTRADOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA PRIMERA INFANCIA: PAUTAS PARA LA PREPARACIÓN DE LA MEDIACIÓN

---

MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS  
TERESA LLAMAZARES PRIETO  
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios que han abordado la definición y caracterización del álbum ilustrado, formato que, desde sus inicios allá por los años setenta, ha ido evolucionando hasta convertirse en un género literario en sí mismo (Cerrillo y García-Padrino, 2000; Durán, 2000; Carranza, 2002; Rabasa y Ramírez, 2012; Van der Linden, 2016; Larraqueta, 2021; Caeiro, 2022). Sintetizando muchas de esas definiciones y caracterizaciones, podríamos decir que el álbum ilustrado es un tipo de libro en el que la historia se cuenta combinando texto e imágenes de forma complementaria. Tiene carácter literario (narrativo o lírico) y artístico dado que la ilustración es fundamental hasta tal punto que, incluso, puede carecer de texto y utilizar solo imágenes para contar una historia (Ruiz Campos, 2009).

Mientras que en el libro o cuento ilustrado es el texto el que lleva el peso de la función narrativa y las imágenes solo apoyan o ilustran lo que va relatando el texto, del que tienen dependencia (Caeiro, 2022), el álbum ilustrado se concibe como una unidad, una totalidad, en el que todas sus partes se integran en una secuencia de relaciones de interdependencia de modo que texto e imagen colaboran para alcanzar un determinado significado (Taberner, 2010).

Dichas relaciones fueron clasificadas por Nikolajeva y Scott (2001) en cinco categorías que Hoster y Gómez (2013) explican como sigue:

- Interacción simétrica: la historia es narrada simultáneamente a través de imágenes y palabras.
- Interacción de ampliación: solo uno de los dos lenguajes aporta una información adicional.
- Interacción complementaria: solo uno de los lenguajes aporta una información adicional y esta información adicional adquiere un peso de mayor relevancia en la interacción que resulta más compleja.
- Interacción de contrapunto: el código verbal y el visual acometen la tarea narrativa desde distintos puntos de vista, planteando diferentes visiones de una misma historia.
- Interacción contradictoria: el código visual y el verbal plantean apreciaciones opuestas a la realidad representada a favor de un efecto que subraya la ambigüedad del mensaje.

En el álbum ilustrado, pues, las ilustraciones van más allá de la representación: pueden corroborar, ampliar o contradecir la información verbal (Moya y Pinar, 2007). Ello implica que el autor<sup>1</sup> tiene que comprender y aprovechar las potencialidades del texto o de la imagen, buscando la supresión de redundancias innecesarias y el justo equilibrio entre lo que aporta cada medio de expresión, y que el lector debe construir la interpretación sobre la identificación de las interacciones entre ambos códigos.

Al tiempo que el álbum ilustrado ha ganado espacio como tendencia de la literatura infantil y juvenil (Durán, 2007), el interés por explorar la relación entre álbumes ilustrados y la educación literaria ha ido aumentando durante los últimos años.

Por un lado, se ha estudiado la repercusión que el recurso a este tipo de obras tiene en la motivación hacia los libros y hacia la lectura. Así, por ejemplo, Guichot-Muñoz, De Sarlo y Ledesma-Gobea (2020) observaron cómo una intervención con un conjunto de álbumes ilustrados sin

---

<sup>1</sup> Las menciones genéricas en género masculino que aparecen en el presente trabajo se entenderán referidas también a su correspondiente en género femenino.

palabras produjo un aumento del interés por los libros en niños del primer ciclo de Educación Infantil y el mismo efecto positivo fue encontrado por Delgado, Méndez y Ruiz (2022) en otro estudio experimental realizado con más de 300 niños y niñas de entre 3 y 6 años, en este caso con álbumes ilustrados que sí incluyen texto. Asimismo, se han investigado las reacciones y respuestas que la lectura de este tipo de libros suscita en los niños de estas edades como indicadores de sus preferencias (por ejemplo, Towell, Bartram, Morrow y Brown, 2019) o como indicadores de competencia literaria y de un clima de tolerancia e inclusión (por ejemplo, Larriet, 2020).

No obstante, la relación entre los álbumes ilustrados y la alfabetización inicial (entendida esta como el acceso a las destrezas de expresión y comprensión escrita que se produce entre los cero y los siete años de edad) ha sido menos explorada.

Se ha observado que interpretan mejor las historias narradas en los álbumes aquellos niños que tienen mayor capacidad de imaginar lo que los otros están pensando (Lysaker, Shaw y Arvelo Alicia, 2016) y se ha visto que el desarrollo de la capacidad de comprensión de este tipo de libros en la primera infancia depende del nivel de metacognición de los niños, así como de la mayor o menor capacidad que tengan para orientarse hacia las tareas que deben realizar (Lepola, Kajamies, Laakkonen y Niemi, 2020). Por otra parte, un conjunto de estudios ha evidenciado que, ya en Educación Infantil, la lectura compartida de álbumes ilustrados tiene un efecto positivo sobre la comprensión inferencial (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards y Schroeder, 2020) y se ha demostrado que los álbumes ilustrados más complejos proporcionan a los docentes de esta etapa más oportunidades para la mediación de inferencias que los álbumes ilustrados más simples (Nicolopoulou, Hale, Leech, Weinraub y Maurer, 2023).

Sin embargo, aunque se han recogido evidencias de que, con los libros ilustrados sin palabras, los niños de Educación Infantil pueden llegar a poner en marcha las mismas estrategias de comprensión que Clay (1993) identificó en la emergencia de la comprensión de textos —búsqueda, comprobación, relectura y autocorrección— (Lysaker y Hopper (2015), hasta donde conocemos, no existen trabajos que profundicen en

cómo el uso de álbumes ilustrados puede repercutir en el aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora en contextos escolares auténticos, no experimentales.

## 2. OBJETIVO

La lectura del álbum ilustrado exige que el lector aprenda a manejar la sinergia que se crea entre los dos códigos, verbal y no verbal, que lo conforman. Por su parte, aprender estrategias de comprensión lectora es aprender a movilizar los conocimientos previos, a formular hipótesis, a realizar inferencias, a autorregularse y a recapitular (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Contamos con trabajos muy clarificadores sobre cómo interpretar las relaciones texto-imagen que caracterizan los álbumes ilustrados infantiles (por ejemplo, Hoster y Gómez, 2013), pero es preciso averiguar cómo los docentes pueden explotarlas para realizar de forma efectiva una función mediadora.

Así pues, en este estudio nos propusimos analizar un conjunto de álbumes ilustrados con el objetivo de ofrecer una serie de pautas que faciliten la identificación de oportunidades de mediación para el aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora y que, por tanto, ayuden a los docentes a preparar la lectura compartida de este tipo de libros y a seleccionar los más idóneos para este fin.

## 3. PROCEDIMIENTO

Tomando como referencia a López, Encabo, Jerez y Hernández (2021) se seleccionó una muestra de doce álbumes ilustrados considerados relevantes:

**TABLA 1.** Muestra de doce álbumes ilustrados relevantes.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Año</b>
<i>Los tres bandidos</i>	UNGERER, Tomi	1963
<i>El árbol generoso</i>	SILVERSTEIN, Shel	1964
<i>¿Quién compra un rinoceronte?</i>	SILVERSTEIN, Shel	1964
<i>Voces en el parque</i>	BROWNE, Anthony	1998
<i>El gigante más elegante</i>	DONALDSON, Julia; ilustrado por Axel SCHEFFLER	2002
<i>Por cuatro esquinitas de nada</i>	RUILLIER, Jérôme	2004
<i>En el bosque</i>	BROWNE, Anthony	2004
<i>No es una caja</i>	PORTIS, Antoinette	2006
<i>Aquí es mi casa</i>	RUILLIER, Jérôme	2007
<i>El cazo de Lorenzo</i>	CARRIER, Isabelle	2009
<i>Yo quiero mi gorro</i>	KLASSEN, Jon	2011
<i>El muro en mitad del libro</i>	AGEE, John	2018

Fuente: elaboración propia

Una vez configurada la muestra, se analizó qué tipo de relaciones existían entre las imágenes y el texto en cada uno de dichos álbumes ilustrados. Inspirándonos en las relaciones de interacción distinguidas por Nikolajeva y Scott (2001), las categorías utilizadas para ello fueron las siguientes:

**TABLA 2.** *Categorías de álbumes ilustrados.*

<b>Relaciones imagen-texto</b>	
Representación	La imagen solo representa (fotografía) el texto y por tanto no resulta imprescindible para la comprensión de la lectura
Sustitución	La imagen aporta la información en lugar del texto
Contextualización	La imagen aporta el contexto, las circunstancias en las que se desarrolla la acción textualizada
Complementación	La imagen aporta información que complementa el texto ampliándolo
Contradicción	La imagen aporta información que contradice el texto
Polifonía	Las imágenes desarrollan otra línea narrativa

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se identificaron oportunidades de mediación, es decir, las posibilidades de instrucción que ofrecían los distintos tipos de relación imagen-texto para cada una de las siguientes estrategias de comprensión lectora (Alonso-Cortés, 2022): activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, realización de inferencias, autorregulación y recapitulación.

Por último, se valoró qué técnica de instrucción —modelado, andamiaje o cuestionamiento (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016)— resultaba más idónea para cada una de las oportunidades de mediación identificadas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. RELACIONES IMAGEN-TEXTO

El análisis de los álbumes ilustrados de la muestra confirmó que en estas obras las imágenes se superponen constantemente al texto para proporcionar información sin la que el significado referencial y/o el significado intencional y, consiguientemente, el sentido del texto no se puede interpretar.

Hay álbumes en los que el texto es reemplazado por las imágenes. Así, por ejemplo, en *No es una caja* solo viendo las ilustraciones se puede entender que el personaje la está utilizando, para jugar, a modo de montaña o de coche, entre otras cosas.

En estos casos, la imagen desempeña, pues, una función de sustitución. También se encontró que, en otras ocasiones, lo que ofrecen las imágenes es el contexto, esto es, las circunstancias en las que se desarrolla la acción textualizada. Esta función de contextualización es muy evidente, por ejemplo, en *En el bosque*, donde el autor utiliza ilustraciones en blanco y negro de un bosque para crear un ambiente de peligro que empuja al lector a temer un contexto similar al de *Caperucita Roja*, *Ricitos de Oro* o *Hansel y Gretel* y, por tanto, a aumentar la sorpresa que produce el desenlace en este caso positivo.

Cuando la imagen aporta información que amplía el texto, se produce una relación de complementación que también se identificó en varios de los álbumes ilustrados analizados. Así ocurre, por ejemplo, en *Voces en el parque*, en el que la ilustración de un personaje con vestimenta un tanto desaliñada lleva al lector a inferir que es a quien la madre de una de las protagonistas se está refiriendo cuando en la página siguiente dice que últimamente en el parque hay unos tipos espantosos.

Se observó, igualmente, que los autores-ilustradores utilizan la imagen para refutar el significado del texto generando relaciones de contradicción que ayudan a construir el sentido de la lectura. Así, por ejemplo, en *Yo quiero mi gorro*, la ilustración del conejo portando un gorro rojo desmiente lo que le dice al oso que está buscando ese gorro y ello permite crear un ambiente de complicidad con los lectores que sí perciben la contradicción y ganan protagonismo en el diálogo con el texto.

Oso: ¿Has visto mi gorro?

Conejo: No. ¿Por qué me preguntas a mí?

No lo he visto.

No he visto ningún gorro en ningún sitio.

Yo no robaría un gorro.

Y no me hagas más preguntas.

Oso: Bien, gracias de todos modos.

Finalmente, se encontró que, en uno de los álbumes ilustrados, *El muro en mitad del libro*, entre las imágenes y el texto se establece una

relación de polifonía, ya que las ilustraciones de las páginas a la izquierda cuentan una segunda historia paralela a la narrada por las ilustraciones de la derecha de la que se termina concluyendo que el espacio que hay tras el muro, que desde el texto se deduce peligroso, es mucho más seguro que el que queda antes.

Tan solo en uno de los álbumes ilustrados analizados se identificaron ilustraciones con una función de mera representación del texto. Es el caso de *¿Quién compra un rinoceronte?* Cuyas imágenes permiten al lector concretar visualmente las sorprendentes funciones que el autor propone para el rinoceronte (ser un perchero para abrigos y sombreros, por ejemplo), aunque podría imaginarlas sin recurrir a ellas.

Así pues, como primer paso para la preparación de una mediación efectiva del aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora mediante álbumes ilustrados, proponemos determinar qué tipo de relaciones imagen-texto se establecen en sus páginas.

#### 4.2. OPORTUNIDADES DE MEDIACIÓN PARA EL APRENDIZAJE INICIAL DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

El análisis de los álbumes ilustrados reveló, asimismo, que estas relaciones de interdependencia entre las imágenes y los textos generan oportunidades de mediación para el aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora que resulta más difícil provocar cuando las imágenes solo representan las palabras.

En estas obras, las imágenes están tan interrelacionadas con el texto que muchas veces funcionan como pasarelas entre lo que dice y lo que quiere decir y pueden contribuir decisivamente a la realización de inferencias, una de las estrategias de comprensión lectora menos accesibles para los aprendices.

Las relaciones de complementación que se establecen entre texto e imágenes en *Voces en el parque* permiten que el lector vaya infiriendo que se trata de la misma situación, pero experimentada por cuatro personajes distintos que la viven con cuatro perspectivas diferentes (cuatro voces): dos niños, Carlos y Mancha, y sus padres. Así, por ejemplo, la segunda imagen que ilustra la segunda voz lleva a pensar que Mancha es la niña

que se atisba en una de las imágenes de la primera voz y que su perro es el que se ve corretear, junto el de Carlos, en esa misma ilustración.

En *El árbol generoso*, se cuenta que, una vez que el niño creció, el árbol se quedó solo, y si el lector repara en que la imagen —hay dos corazones en su corteza— completa el texto, puede inferir por qué: ya no puede ir a visitarlo porque ha de ocuparse de su enamorada.

Por su parte, en una de las ilustraciones de *Los tres bandidos*, se ve que a Úrsula, la niña protagonista, la sustraen del carruaje con cariño y cuidado —la niña está tranquila, durmiendo entre los brazos del bandido— y esta relación de complementación entre la imagen y el texto permite que el lector infiera que este no es tan malo como en un principio se podría pensar.

Como es sabido, el significado implícito se puede inferir conectando dos elementos presentes en el objeto de la lectura (inferencia local o intratextual); recurriendo a conocimientos sobre el tema, sobre el contexto, sobre los personajes, etcétera, o a esquemas mentales (inferencia extratextual) o recurriendo a valores (inferencia de juicio crítico) (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) y los tres momentos de lectura comentados anteriormente evidencian que los álbumes ilustrados pueden proporcionar oportunidades de mediación para la realización de los tres tipos de inferencia: inferencia intratextual, como en *Voces en el parque*; inferencia extratextual, como en *El árbol generoso* e inferencia de juicio crítico como en *Los tres bandidos*.

Es más, en algunos álbumes ilustrados, el sentido de la historia reposa por completo sobre las relaciones imagen-texto que encierra y el lector solo puede comprenderlo percatándose de ellas. Es lo que sucede, por ejemplo, en *Yo quiero mi gorro*, donde la escena final reproduce simétricamente la relación de contradicción que se ha producido previamente y permite inferir que, al igual que el conejo mintió antes, en ese momento es el oso protagonista el que está fingiendo y, por tanto, permite inferir el desenlace de la historia (recupera el gorro comiéndose al conejo).

También en *El muro en mitad del libro*, donde para comprender su sentido —es más peligroso aceptar las limitaciones de la certidumbre que atreverse a explorar la incertidumbre— el lector debe reparar en la

polifonía que se va creando entre el texto y las ilustraciones de la parte izquierda del álbum (lo cierto); y entre el texto y las ilustraciones de la parte derecha (lo incierto).

El análisis de los álbumes ilustrados de la muestra evidenció también que las relaciones de interdependencia que se establecen entre las imágenes y los textos amplían las posibilidades de instrucción de la estrategia de formulación de hipótesis la cual consiste en avanzar, normalmente a partir de la portada o del título, qué va a suceder en el texto que se va a leer o de qué va a tratar.

Recurriendo únicamente al título del álbum ilustrado *Aquí es mi casa*, se puede aventurar que es una invitación a conocer una casa. Sin embargo, si se presta atención a la ilustración que lo completa en la portada —donde se ve a un niño que traza una línea con una tiza—, se puede hipotetizar que es la historia de un niño que pone límites.

Algo muy parecido ocurre en *Por cuatro esquinitas de nada*, pues las hipótesis que se pueden formular recurriendo solo al título son menos acertadas que las que se pueden realizar haciendo uso de la imagen de la portada.

En esta se ve un cañamazo con un agujero circular a modo de puerta por el que va a pretender atravesar Cuadradito, el cuadrado protagonista. Una mediación que conduzca al lector hacia la relación de complementación que se establece entre texto e ilustración en la portada facilitará la comprensión del sentido de esta bonita historia que es imposible de interpretar en una lectura sin imágenes: no son los diversos —representados por Cuadradito— los que se tienen que adaptar al contexto sino el contexto el que se tiene que adaptar para dar cabida a todos y cada uno, en su diversidad.

En el caso de *El cazo de Lorenzo*, la ilustración de la portada establece las circunstancias de la posesión del cazo por parte de Lorenzo (no lo sostiene, sino que lo arrastra) y esta relación de contextualización se convierte en una oportunidad para mediar la realización de hipótesis sobre qué sucederá en la historia: el cazo representa la diferencia que caracteriza al personaje, que es vivida como un peso y como una complicación hasta que una maestra le ayuda a obtener provecho de ello.

Por otra parte, al analizar los álbumes ilustrados se encontró que los tipos de relación texto-imagen que ofrecen más oportunidades de mediación del aprendizaje inicial de las estrategias de activación de conocimientos previos y de autorregulación son las relaciones de aportación y complementación.

Así, por ejemplo, en *Voces en el parque*, la ilustración de la portada presenta una avenida de un parque al fondo de la cual se ve a dos niños conversando y a dos perros correteando de modo que se puede aprovechar para movilizar los conocimientos previos de los aprendices sobre las relaciones que los niños establecen en los parques, más o menos tuteladas por sus padres, y sobre la convivencia con los perros.

En *Los tres bandidos* una de las ilustraciones puede aprovecharse como una oportunidad para mediar el aprendizaje de la estrategia de autorregulación, pues el orden en el que están dibujadas tres armas (primero el trábuc, luego el fuelle y, a continuación, el hacha) complementa el texto de modo que puede ayudar al lector principiante a regular el muy probable desconocimiento de dichos términos:

- El primero tenía un trábuc.
- El segundo, un fuelle lleno de pimienta.
- El tercero, una enorme hacha roja.

En definitiva, se vio que, para la muestra de álbumes ilustrados analizada, la relación de sustitución resulta especialmente útil para la mediación de la activación de conocimientos previos y para la autorregulación; las relaciones de contextualización y de complementación para la formulación de hipótesis y para la realización de inferencias y las relaciones de contradicción y polifonía.

Por lo tanto, el segundo paso que proponemos dar para preparar la mediación efectiva del aprendizaje inicial de las estrategias de comprensión lectora con álbumes ilustrados es determinar si las relaciones texto-imagen identificadas pueden facilitar o no la instrucción de dichas estrategias.

### 4.3. RELACIONES IMAGEN-TEXTO Y TÉCNICAS DE INSTRUCCIÓN PARA EL APRENDIZAJE INICIAL DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Una vez que se analizó qué tipos de relación texto-imagen se establecían en cada álbum ilustrado y cuál era la estrategia de comprensión lectora que podían mediar, se valoró cuál era la técnica de instrucción más conveniente para cada mediación.

Como resultado de estas valoraciones, se obtuvieron registros de preparación para la mediación del aprendizaje inicial de la instrucción de estrategias de comprensión lectora con álbum ilustrado como los siguientes:

**TABLA 3.2** Registro de preparación para la mediación del aprendizaje inicial de la instrucción de estrategias de comprensión lectora con álbum ilustrado: El árbol generoso, de Shel Silverstein

Pá-gina	Relaciones texto-imagen					Estrategia Comprensión lectora					Oportunidad de mediación mediante instrucción (cuestionamiento, modelado, andamiaje)
	SUS	CONT	COMP	CON-TRA	POLI	AP	FH	RI	AUTO		
Por-tada			X			X					Cuestionamiento: ¿Para qué sirven los árboles? ¿Qué nos aportan, qué nos dan?
Por-tada			X				X				Andamiaje: El cuento que vamos a leer se titula El árbol generoso, ¿qué creéis que puede hacer un árbol para que podamos considerarlo generoso? Fijaos ahora en la ilustración de la portada ¿con quién creéis que el árbol al que se refiere el título será generoso? ¿por qué?
15			X					X (Inferencia extratextual)			Modelado: Deduzco que se quedó solo porque ahora en el tronco hay dos corazones y eso me lleva a pensar que cuando el niño se hizo grande y se enamoró de alguien ya no iba a ver al árbol para estar con su enamorada.
28			X							X	Modelado: No sé qué significa "tocón" pero, viendo la ilustración, supongo que es lo que queda de un árbol tras cortarlo. Antes de comprobarlo con el diccionario voy a seguir leyendo para ver si estoy en lo cierto.

Fuente: elaboración propia

<sup>2</sup> SUS: sustitución; CONT: contextualización; COMP: complementación; CONTRA: contradicción; POLI: polifonía. AP: activación de conocimientos previos; FH: formulación de hipótesis; RI: realización de inferencias; AUTO: autorregulación.

**TABLA 4.3** Registro de preparación para la mediación del aprendizaje inicial de la instrucción de estrategias de comprensión lectora con álbum ilustrado: Los tres bandidos, de Tomi Ungerer.

Página	Relaciones texto-imagen					Estrategia Comprensión lectora				Oportunidad de mediación mediante instrucción (cuestionamiento, modelado, andamiaje)	
	SUS	CONT	COMP	CONTRA	POLI	AP	FH	RI	AUTO		
Portada		X							X		Modelado: La imagen de la portada ilustra tres hombres que se esconden y pueden llegar a ser violentos porque llevan un hacha así que imagino que el cuento va a narrar la historia de tres hombres malos que rompen algo con el hacha para robar.
3 y 4			X							X	Modelado: No sé qué significa "trabuco", pero como el texto dice que el primer bandido tenía un trabuco y esta es la primera arma que aparece en la ilustración creo que trabuco es un tipo de pistola. Las ilustraciones nos ayudan a aprender nuevas palabras.
6 y 7			X							X	Andamiaje: Tampoco sé lo que significa "al acecho", pero antes de comprobarlo en el diccionario voy a ver si las imágenes o el texto me ayudan. Ah, pues yo creo que sí. ¿Qué veis en la imagen? ¿Qué creéis que significa entonces "al acecho"?
9 y 10			X						X (inferencia extratextual)		Modelado: Uf, mirando esta ilustración deduzco que los cocheros no podían seguir porque los caballos se alborotaban ¿a ver? Ah, pues sí, aquí dice que los cocheros tenían que parar.
22			X						X (inferencia intratextual)		Andamiaje: Fijaos en Úrsula, ¿parece estar tranquila o inquieta en los brazos del bandido? ¿Creéis que el bandido está intentando que no se despierte?, ¿por qué? Yo también creo que está tranquila y que el bandido no quiere que se despierte así que deduzco que no es tan malo como habíamos pensado.
25-28			X						X (inferencia de juicio crítico)		Modelado: Viendo las ilustraciones yo deduzco que los bandidos decidieron utilizar el dinero que habían robado para ayudar a otros niños huérfanos.

Fuente: elaboración propia

<sup>3</sup> SUS: sustitución; CONT: contextualización; COMP: complementación; CONTRA: contradicción; POLI: polifonía. AP: activación de conocimientos previos; FH: formulación de hipótesis; RI: realización de inferencias; AUTO: autorregulación.

Estos resultados permiten avanzar que el modelado y el andamiaje pueden ser las técnicas más idóneas para la instrucción de las estrategias más difíciles de aprender y para las relaciones texto-imagen de mayor interdependencia, mientras que el cuestionamiento puede serlo para las relaciones de aportación y para las estrategias de más fácil aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES

En los últimos años, el álbum ilustrado se ha convertido en un referente para iniciar a los niños en la literatura porque permite educar la sensibilidad de los receptores desde las primeras edades, ya que el código visual provoca sensaciones de una forma más inmediata que la lectura textual. Por eso es considerado un instrumento especialmente apto para la educación sentimental o emocional, así como para la formación lectora y estética.

No obstante, de este estudio se concluye que también puede llegar a ser una herramienta para la enseñanza de la comprensión lectora si el docente interviene como mediador ayudando a los aprendices a observar, interpretar y deducir el mensaje del autor a partir de la conjunción de los elementos verbales y no verbales. Si al tiempo que lee en voz alta mientras muestra las imágenes, explica cómo pone en marcha estrategias para comprender las relaciones imagen-texto, facilitará el acceso al significado al lector inexperto, aunque todavía no sepa descodificar o le cueste hacerlo.

En estas páginas hemos expuesto el proceso de preparación de la mediación que hemos diseñado y ensayado. Nuestros siguientes pasos consistirán en comprobar si resulta útil tanto para los docentes de Educación Infantil como para los maestros en formación y si produce efecto en el aprendizaje inicial de la lectura. Todo ello con el convencimiento de que la instrucción de estrategias de comprensión lectora debe y puede comenzar desde que el niño mantiene sus primeros contactos con la lectura (Solé, 2012) y abordando los tres niveles de comprensión lectora: la literal, la inferencial y la crítica (Benavides y Sierra, 2013).

## 6. REFERENCIAS

- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2022). Formas de instrucción de las estrategias de comprensión lectora en Educación Primaria. En S. Gala Pellicer (Ed.), *Educación literaria. Nuevas perspectivas pedagógicas* (pp. 11-36). Dykinson.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 70-110.
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). Arte, literatura y afectos en Educación Infantil: creando cuentos ilustrados con futuras maestras. *HUMAN Review*, 14(6), 2-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4170>
- Carranza, M. (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 87. [bit.ly/4cwa6BS](http://bit.ly/4cwa6BS)
- Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clay, M. (1993). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Heinemann.
- Delgado, M. D., Méndez, I. y Ruiz, C. (2022). Reading Comprehension and Motivation in Early Childhood Education Using Light. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 93-109.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En J. A. Gómez Hernández (Coord.), *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13-61). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. Primeras noticias. *Revista de Literatura*, 230, 31-38.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P. y Schroeder, S. (2020). Narrative Dialogic Reading with Wordless Picture Books: A Cluster-randomized Intervention Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G. y Ledesma-Gobea, E. (2020). Let Me Tell You: Experiences with Silent Books in a Framework of Early Literacy. *Pedagogika/Pedagogy*, 137(1), 176-192.
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 6-12.
- Larragueta, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 33, 157-172.

- Larriet, Y. (2020). El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil. *Magister*, 32(2), 9-16.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E. y Niemi, P. (2020). Vocabulary, Metacognitive Knowledge and Task Orientation as Predictors of Narrative Picture Book Comprehension: From Preschool to Grade 3. *Reading and Writing*, 33, 1351-1373.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Lysaker, J. y Hopper, E. (2015). A Kindergartner's Emergent Strategy Use During Wordless Picture Book Reading. *The Reading Teacher*, 68(8), 649-657.
- Lysaker, J. T., Shaw, K. y Arvelo Alicia, Z. (2016). Emergent Reading Comprehension: Social Imagination and Kindergarteners' Readings of a Wordless Picture Book. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), 245-255.
- Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38.
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M. y Maurer, G. (2023). Shared Picturebook Reading in a Preschool Class: Promoting Narrative Comprehension through Inferential Talk and Text Difficulty. *Early Childhood Education Journal*, 1-17.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Rabasa, M. y Ramírez, M. (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Edius.
- Ruiz, A. M. (2009). Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas. En E. Martos y T. Rösing (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 371-398). Universidade de Passo Fundo.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Taberero, R. (2010). Claves para una política de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una "inmensa minoría". En *32 Congreso Internacional IBBY* (pp. 1-8). OEPLI.
- Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S. y Brown, S. L. (2019). Reading to Babies: Exploring the Beginnings of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(4), 321-337.
- Van der Linden, S. (2016). *Álbum[es]*. Ekaré.

## EL ÁLBUM ILUSTRADO. LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN ENTRE EL TEXTO Y LA ILUSTRACIÓN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS CAPACIDADES LECTORAS

---

RAFAEL SALMERÓN

*Escritor*

Los datos proporcionados por el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España del año 2022* indican que, entre los jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 14 años, el 85,6 % lee en su tiempo libre de forma frecuente (78,2 %) u ocasional (7,4 %). Este porcentaje desciende hasta el 64,3 % entre los mayores de 18 años.

También según datos del mismo barómetro, el porcentaje de hogares con niños menores de seis años a los que se les lee es del 75,9 %. En estos casos, el tiempo dedicado semanalmente a la lectura es de 3 horas y 23 minutos. Sin embargo, estos niños menores de seis años, a los que los adultos lectores facilitan el acceso al mundo del libro y a las historias que contienen, no son contabilizados como verdaderos lectores.

Si nos atenemos a la literalidad del significado de la palabra lector, entendido como aquel que lee o tiene el hábito de leer, esta exclusión resulta adecuada. Desde luego, es imposible realizar el proceso de lectura si no se conocen ni se saben interpretar los signos utilizados para ello. Para decodificar un mensaje es necesario conocer el código en el que ese mensaje se trasmite. Esta aseveración es especialmente pertinente en los idiomas en los que este código se basa en un sistema alfabético, en el que cada letra representa un sonido. Sin embargo, en idiomas que no utilizan para su representación gráfica un alfabeto, como puedan ser el chino, el japonés, el coreano o el vietnamita, esta afirmación puede presentar matices.

La escritura china se basa en un sistema de expresión gráfica que utiliza signos llamados “hanzis”, a los que no se puede considerar letras, ya que, en su mayor parte, representan una palabra entera. Por lo tanto, se trataría entonces de logogramas o, como indica Peter S. Duponceau (1838)<sup>1</sup>, sería más correcto denominar la escritura china como un sistema lexicográfico. Por otra parte, algunos de estos hanzis representan conceptos o ideas, por lo que, en este caso, sería más apropiado calificarlos como ideogramas o, incluso, pictogramas.

Al hablar de ideogramas, el ejemplo histórico más conocido y, por tanto, más representativo, es el jeroglífico egipcio. Muchos de los símbolos utilizados en este sistema de escritura son de fácil reconocimiento e identificación. Tal es el caso en la forma escrita de palabras como toro, hombre, mujer, árbol, cuchillo, anciano, pez, agua, serpiente y tantos otros. En algunos casos, los jeroglíficos evolucionaron de un modo más complejo, como en palabras como trabajo, padre, noche o cielo. Sin embargo, en todos ellos, en mayor o menor medida, se mantiene la semejanza con el referente visual, de modo que se relaciona la expresión gráfica de la palabra con el concepto que representa.

Volviendo otra vez a la escritura china, en los hanzis que representan palabras como lluvia, humano o montaña, por poner algunos ejemplos, todavía es posible distinguir en el grafismo los rasgos propios del referente visual del que derivan.

En conclusión, en algunos sistemas de escritura no alfabéticos, especialmente en los más antiguos o que menos han evolucionado a través del tiempo, aunque de un modo muy simplificado, estilizado y quizás tendiendo hacia la representación del concepto puro, los signos o símbolos utilizados para la expresión escrita siguen manteniendo una semejanza visual con el referente.

Por todo esto, tendríamos que plantearnos si, en esos idiomas, puede accederse, de un modo básico, a la adquisición de las habilidades lectoras desde un desconocimiento del código escrito. La respuesta

---

<sup>1</sup> P. S. Duponceau (1838). *A Dissertation on the Nature and Character of the Chinese System of Writing: In a Letter to John Vaughan*. American Philosophical Society/M’Carty and Davis.

adecuada sería que, con excepción de unos pocos signos, no sería posible ese proceso. Sin embargo, resulta interesante no desdeñar la importancia que tiene la imagen en la adquisición de las habilidades y capacidades lectoras, incluso en los idiomas que utilizan sistemas alfabéticos para su representación escrita.

Además, en lugares como Europa, en los que sí se utilizaban tales sistemas, históricamente, en períodos en los que el índice de alfabetización era muy bajo, la imagen ha sido el medio de transmisión complementario de un mensaje que se transmitía de manera oral. Durante gran parte de la historia occidental, la representación de pasajes bíblicos por medio de pinturas, esculturas y relieves, tenía un carácter fundamentalmente didáctico, evangelizador. Con estas representaciones artísticas se pretendía no ya sustituir la palabra por las imágenes, para que el pueblo iletrado fuese capaz de “leerlas”, sino que sirvieran de refuerzo a los mensajes que el clero transmitía oralmente. Podemos hablar entonces de un sistema en el que estas manifestaciones artísticas “ilustraban” dicho mensaje.

Este proceso, en el que la imagen refuerza y reafirma la palabra, es muy similar al que se produce cuando un adulto lee una historia a un niño que todavía no sabe leer por sí mismo. En este sentido, los álbumes ilustrados son una herramienta de gran validez a la hora de acompañar a los niños en su camino hacia el aprendizaje de la lectoescritura.

Es innegable que, para el cerebro humano, es mucho más rápido el proceso de descodificación y comprensión de una imagen que el de su representación escrita. Con esto no me refiero a conceptos abstractos ni a textos completos ni de gran extensión. Se tarda mucho menos tiempo en comprender que lo que tenemos frente a nuestros ojos es la imagen de una flor que en leer y descodificar la palabra “flor”. Y esto se vuelve mucho más evidente cuando comparamos acciones. Si contemplamos una imagen en la que se nos muestra un perro corriendo por el parque, la comprensión de lo que sucede en esa imagen es casi automática, mientras que el tiempo que tardamos en leer, y por tanto descodificar, la frase “un perro corriendo por el parque” es significativamente mayor.

Es cierto que, para descodificar una imagen se necesita haber adquirido previamente un código determinado o lenguaje, pero, en este caso, ese

código es el del lenguaje hablado, no escrito. Por lo tanto, una vez que se adquiere la capacidad de comprensión y expresión oral de un lenguaje concreto, los procesos cognitivos que derivan en la identificación y descodificación de un mensaje visual son desarrollados en una fase más temprana a la de la adquisición de las habilidades lectoescritoras.

En este sentido, un niño de dos, tres o cuatro años que ya muestre una fluidez suficiente en sus habilidades orales será capaz de interpretar una narración sencilla representada mediante ilustraciones adecuadas, tanto para su edad, como para el contexto narrativo.

Pero ¿qué ocurre en el cerebro del niño cuando un adulto lector le narra en voz alta una historia acompañada de ilustraciones? ¿Es útil, a la hora de favorecer las capacidades lectoescritoras, leer álbumes ilustrados a los niños? En mi opinión, tanto como padre que ha dedicado muchas horas a compartir momentos lectores con sus hijos, como escritor de literatura infantil y juvenil y, sobre todo como ilustrador, la lectura compartida de álbumes ilustrados por parte de adultos lectores y niños que todavía no han desarrollado o finalizado el aprendizaje de la lectoescritura es un paso mucho más que recomendable, tanto en el proceso de adquisición de las habilidades lectoescritoras, como a la hora de sentar las bases en la creación de un futuro lector habitual.

Durante algún tiempo, y en algunos ámbitos, se promovió e incluso se forzó el aprendizaje de la lectura en etapas que, según el grado madurativo de los niños, resultaban inapropiadas, generando frustración y, por ende, un posible y muy peligroso rechazo. Además, aparte de considerar que todos los niños estaban preparados para comenzar el proceso de adquisición de las capacidades lectoescritoras al mismo tiempo, en ocasiones también se ha tendido a la enseñanza de dichas capacidades de un modo poco natural, en el que se obviaba que los sistemas de escritura tienen su origen, como ya se ha dicho con anterioridad, en representaciones ideográficas de objetos o conceptos presentes en el mundo real, ya sea este físico o intelectual. Del mismo modo que no tiene sentido tratar de enseñar los números sin referentes reales (ya pueda ser mediante imágenes sencillas o materiales manipulativos), pretendiendo que el niño debe o puede saltarse el paso que va desde el concepto real del conteo a su representación gráfica, tampoco lo tiene

intentar que su cerebro, de una manera artificial, recorra el camino que lleva del lenguaje oral al escrito olvidando los conceptos reales a los que se refieren. Al tratar de hacerlo, se producen distorsiones que no ya no favorecen, sino que dificultan, el aprendizaje de la lectoescritura. Es común que se produzcan situaciones en las que el niño parece haber adquirido las capacidades necesarias cuando, por el contrario, ha aprendido a utilizar un código de una forma descontextualizada. Cualquier persona que conozca el alfabeto latino es capaz de “leer” un texto en un idioma que desconoce, si este está también escrito utilizando dicho alfabeto. Se produce, pues, un aprendizaje vacío, en el que hay descodificación, pero no comprensión. Pondré un ejemplo en este sentido.

Mi hijo mayor aprendió, supuestamente, a leer en el colegio a la edad de cuatro años. Por motivos personales, lo cambiamos de centro al año siguiente. Antes de que comenzase las clases en el nuevo colegio, tuve una charla con la que iba a ser profesora y le informé de que mi hijo ya sabía leer. La docente me transmitió que, en ese centro, los niños no comenzaban el proceso de aprendizaje de las habilidades lectoras hasta la edad de cinco años y que, en algunas ocasiones, dicho proceso no finalizaba hasta que no pasaban al curso siguiente. Una vez comenzadas las clases, recibí una llamada de la nueva profesora. Me comentó que mi hijo no sabía leer. Sorprendido, le pregunté que cómo era eso posible. Y su respuesta fue la siguiente: “Escribí en la pizarra la frase ‘El niño juega con la pelota’. Tu hijo la leyó silabeando, lo que me hizo preguntarle ‘¿con qué juega el niño?’. La respuesta de tu hijo fue ‘¿qué niño?’”.

Con este ejemplo, pretendo hacer ver que el aprendizaje de las destrezas lectoescritoras no puede ni debe ser nunca un proceso puramente mecánico, de simple descodificación de signos, desligándose así de los referentes reales a los que se asocian las palabras. Entendemos que la lectura es un proceso en el que, mediante un código común establecido, puede entenderse y comprenderse el significado del mensaje que se transmite a través de la palabra escrita. De otro modo, carecería de sentido y de propósito.

Volviendo al tema que nos ocupa, ¿qué importancia tiene la lectura de álbumes ilustrados a niños que todavía no han aprendido a leer?

En mi opinión, dicho hábito es una herramienta sumamente eficaz, especialmente a la hora de reforzar los procesos de comprensión lectora en el niño que se inicia en el paso de la descodificación del lenguaje escrito.

En pro de presentar argumentos en favor de esta aseveración, habría primero que entender bien cuál es la labor y el objetivo de la ilustración en la literatura infantil. Para ello, explicaré brevemente, según mi experiencia personal, cuáles son los pasos que un ilustrador debe seguir a la hora de desarrollar adecuadamente su trabajo.

En primer lugar, y como resultará obvio, el ilustrador debe realizar una primera lectura del texto con el que va a trabajar. En esta primera lectura, el objetivo es no ya solo conocer el argumento de la historia, sino comprender cuál es el mensaje que quiere transmitir y el tono en el que lo hace. En mi opinión, esta labor es primordial a la hora de realizar unas ilustraciones adecuadas, ya que las imágenes que han de acompañar al texto deben reflejar, con la mayor exactitud, no solo el contenido de la obra escrita, sino también cómo este es presentado. Por todo esto, considero que la labor del ilustrador es muy parecida a la de un traductor. En este caso, se trata de convertir un mensaje expresado a través del lenguaje escrito, en un mensaje que utiliza la imagen como vehículo. Al hacerlo, no solo se habrá de ser fiel a lo que dice dicho mensaje, sino también a cómo lo dice. Para ello, el ilustrador deberá adecuar el estilo al tipo de historia que tiene entre manos. Es por eso que no todos los ilustradores pueden ilustrar cualquier texto, a no ser que dejen de lado su estilo personal para adaptarlo a las características de la obra literaria.

Este proceso, que se ha comparado con la traducción, es una labor de descodificación de un mensaje escrito que será después codificado nuevamente a través de la imagen. De este modo, en cualquier libro ilustrado, y en especial en un álbum, nos encontramos con dos códigos diferentes, el escrito y el de la imagen, que, si bien utilizan diferentes sistemas, han de transmitir siempre el mismo mensaje, complementándose y enriqueciéndose mutuamente. Y es esta doble vía de comunicación la que, en mi opinión, es fundamental a la hora de favorecer el aprendizaje de lectura en los más pequeños.

Cuando el adulto lee en voz alta, el niño, en primer lugar, observa las ilustraciones que se muestran ante sus ojos. Al hacerlo, descodifica el mensaje que las imágenes transmiten de un modo muy rápido. Al escuchar lo que el adulto lee, lo que hace inicialmente es comprobar que ambos mensajes, el visual y el oral, coinciden en su mayor parte. Esto es posible de un modo natural, ya que, como se ha mencionado anteriormente, los procesos cognitivos que permiten descodificar la imagen son prácticamente automáticos. En este sentido, en el tiempo que el adulto ha leído, por ejemplo, la frase “el duende estaba llorando”, el niño ha tenido tiempo de comprender, al mirar la imagen, que había un duende que, por su expresión, estaba llorando, ha sido capaz de escuchar y entender las palabras del adulto y también ha podido comprobar que ambos mensajes coincidían.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, para que este proceso tenga lugar, la lectura se debe realizar de manera que el niño pueda ver con claridad las páginas del libro mientras el adulto lee.

También es importante tener en cuenta que los códigos visuales del álbum ilustrado son muy variados. En algunas ocasiones, el texto y la imagen se completan, por lo que la descodificación de ambos puede no ser coincidente. En estos casos, la labor de la ilustración debe entenderse como la de un elemento que transmite un mensaje que va llenando los espacios vacíos que pueden quedar en el texto, por lo que el proceso de comprobación que el niño realiza, al pasar de un lenguaje a otro, puede resultar confuso. Además, también en ocasiones, la ilustración se utiliza como un elemento más evocador que descriptivo, por lo que la labor del adulto, en ambos casos, tendrá que ser más de mediación que de acompañamiento.

Es muy común observar a niños a los que los adultos exponen de manera habitual a este modo de lectura compartida, pero que no saben todavía leer, como, con un álbum ilustrado en sus manos, imitan el acto de leer, no solo en lo que se refiere al hecho de contar la historia que tienen delante, sino también repitiendo patrones de entonación, pausas o, incluso, recurriendo a herramientas de teatralización. Para ello, además de descodificar las imágenes que ven, para que la lectura se parezca a lo que están habituados como oyentes, utilizan los recursos narrativos

que han aprendido de los lectores adultos. Este es un primer paso en el proceso de adquisición de las capacidades lectoras, para el que el uso de álbumes ilustrados es fundamental.

Pero es cuando el niño comienza a conocer e identificar las letras y a entender cómo se relacionan entre ellas, formando sílabas y palabras, cuando este proceso se ve reforzado, y resulta de mayor utilidad a la hora de promover el adecuado aprendizaje y fijación de las habilidades lectoras.

El lector en ciernes, que ya ha asimilado los ritmos y esquemas propios de la lectura en voz alta, realiza un interesante camino de ida y vuelta entre la imagen y la palabra.

En primer lugar, al abrir el álbum ilustrado, el lector novel observa las imágenes. Al hacerlo, descodifica el mensaje que transmiten, de un modo muy rápido, casi automático. Posteriormente, comienza a leer las palabras. Con la lectura realiza lo que podríamos llamar un proceso de descodificación triple. Por una parte, identifica primero las letras, las relaciona a través de las sílabas que forman y, finalmente, reconoce la palabra. Al leerla en voz alta, comprueba si coincide con alguna palabra existente en su vocabulario y que ya conoce de manera oral. Y después, instintivamente, busca en la ilustración el referente visual de dicha palabra. Al encontrarlo, comprueba y ratifica que el proceso de lectura ha sido realizado correctamente y continúa leyendo.

Obviamente, este sistema de descodificación triple se produce, como ya se ha dicho con anterioridad, de un modo instintivo. No hay en él planificación ni racionalización. El niño no es consciente de que lo realiza, de modo que lo lleva a cabo de un modo natural. Y esto se debe a que, también de un modo natural, se busca en la expresión escrita la confirmación del referente al que representa.

Es por esto que la exposición de los niños a los álbumes ilustrados, primero como acompañantes y oyentes y después como lectores activos, supervisados por el adulto, es, como ya se ha afirmado con anterioridad, una herramienta extremadamente eficaz a la hora de afianzar los procesos de asimilación lectora, entendiendo esta como lectura comprensiva, no puramente mecánica.

Sin embargo, pudiera parecer que este proceso quedara únicamente circunscrito al ámbito familiar, y que, por lo tanto, no tendría validez en el contexto escolar. De esta manera, dependería en su totalidad del grado de involucración del entorno de cada niño. Si así fuese, esta situación daría lugar a una acentuada diferenciación entre unos niños y otros, que tendría por consecuencia distintos niveles de desarrollo en la adquisición de las capacidades lectoras, tanto en la velocidad como en la profundidad de las mismas. De este modo, podrían reforzarse en el aula las desigualdades generadas por las distintas realidades socioculturales de los alumnos.

En mi opinión, aunque este aspecto no es desdeñable, no debería ser sino un acicate para, desde el ámbito escolar, tratar de compensar las posibles diferencias de acceso a la cultura, originadas por los distintos contextos familiares.

Salvando las distancias, y entendiendo que la atención al grupo nunca puede ser tan individualizada como lo es en el hogar, es posible trabajar en el ámbito escolar para que, mediante la exposición de todos los alumnos por igual a los materiales adecuados, los procesos de adquisición, afianzamiento y refuerzo de las habilidades lectoras mediante el uso compartido de álbumes ilustrados, se lleven a cabo.

Para ello, sería necesario, en primer lugar, dotar al aula de una variada y suficiente selección de títulos. Y, al hacer esta afirmación, tendría que introducir una cuestión que, en mi experiencia personal, suele resultar controvertida. Para poder realizar el proceso de triple descodificación del que ya se ha hablado, sería necesario que cada niño dispusiese de una copia del álbum ilustrado. Si esto no fuese posible, sería también admisible que hubiera en el aula un ejemplar para cada dos niños, que podrían manipular por parejas.

Debido a mi trabajo como escritor e ilustrador de libros infantiles, y a la actividad consecuente de realizar encuentros o talleres con los alumnos, en distintos centros escolares me he encontrado, en múltiples ocasiones, con el rechazo, tanto por parte de los docentes como de las familias de los niños, a la adquisición de ejemplares para los cursos que todavía están en el proceso de adquisición de las habilidades lectoras.

Por el contrario, este rechazo no se produce una vez que los niños ya han desarrollado la capacidad de leer. Se considera que cada niño debe tener su propio ejemplar del libro, tanto para la lectura colectiva en el aula como para la individual, que se realiza fuera de ella. Por lo tanto, el problema que se nos presenta no es de índole económica, sino que se trata más bien, en mi opinión personal, del hecho de partir de una idea equivocada de cómo deben llevarse a cabo los procesos que, a través de distintas etapas, han de culminar en la adquisición de las capacidades lectoescritoras. Entendiendo estas, por supuesto, y como ya se ha repetido en varias ocasiones, como una actividad de descodificación comprensiva.

“¿Para qué van a tener cada uno un libro si todavía no saben leer?”. He escuchado esta pregunta, que es realmente una negación, en multitud de ocasiones. Y la respuesta, según mi propia experiencia, es muy clara.

Para poder primero escuchar mientras se le lee, comprobando que la historia que se le cuenta es cierta, al observar las ilustraciones y corroborar el mensaje oral, y para poder después ser capaz de llevar a cabo las tres fases de descodificación del mensaje, el niño necesita tener acceso, tanto visual como manual, al continente que recoge dicha historia. Y este continente no es otro que, en este caso, el álbum ilustrado. Si no es así, si el niño no puede tener el libro entre sus manos y frente a sus ojos, no será más que un oyente, y su cerebro no tendrá la posibilidad de comenzar a crear patrones de relación entre el sonido de la palabra, el referente visual al que simboliza y los grafismos que se utilizan para representarla.

Si, por el contrario, el niño sí que tiene entre sus manos el álbum ilustrado, sí que será capaz de crear en su cerebro el triángulo que conforman la imagen ilustrada, la palabra hablada y la palabra escrita.

De modo que, ante la pregunta: “¿Para qué van a tener cada uno un libro si todavía no saben leer?”, la respuesta, en mi opinión, es sencilla: para que cada uno de ellos pueda aprender a leer.

El patrón de trabajo que habría que seguir en el aula para conseguir que el álbum ilustrado se convierta en una herramienta de crucial utilidad en la adquisición de las capacidades lectoras, es el mismo, o muy

parecido, al que se sigue, de manera intuitiva, en los hogares en los que el adulto lee junto al niño.

En primer lugar, el docente leería el texto en voz alta al conjunto de la clase, mientras los alumnos, individualmente o por parejas, observan las ilustraciones.

Después, cuando los niños comiencen a tener las habilidades necesarias para ello, habría que repetir dicho ejercicio, promoviendo que los alumnos acompañen la lectura del adulto.

Una vez que se comprueba que los niños son capaces de leer, aunque sea silabeando, de forma más o menos autónoma, volvería a leerse el mismo texto en voz alta, aunque, en esta ocasión, serían los propios niños los encargados de hacerlo.

Finalmente, en pequeños grupos o por parejas, se repetiría de nuevo la lectura.

De esta manera, se reforzaría la lectura comprensiva, que no es otra cosa que lo que ya se ha denominado triple descodificación. El lector descodifica la imagen primero, después la palabra escrita y, al escuchar su sonido, lo descodifica también, relacionándolo de nuevo con el referente visual.

Como paso previo a este proceso, pueden realizarse ejercicios de interpretación de imágenes, para después asociarlas con palabras descontextualizadas.

Pondré un ejemplo práctico. Habría que facilitar a los alumnos una ilustración o un dibujo que, en grupo o de manera individual, deberán observar con detenimiento. Se acompañaría la imagen de una serie de palabras sueltas, casi a modo de sopa de letras, entre las que habría algunas que hicieran referencia o que apareciesen en el dibujo. El niño tendría que identificar cuáles son esas palabras y cuáles no. Este ejercicio podría ir incrementando la dificultad, incluyendo primero solo sustantivos de fácil identificación, para después ir añadiendo verbos que representen acciones y, finalmente, también determinantes y adverbios. Lógicamente, habría que adecuar este ejercicio, y otros relacionados, a las capacidades y desarrollos, tanto del grupo en general, como de los individuos que lo

componen, así como a algunas excepciones que se presentan en el proceso de adquisición del lenguaje.

En conclusión, se trata de utilizar los recursos visuales, en este caso el álbum ilustrado, para reforzar la adquisición de las habilidades necesarias para desarrollar la lectura comprensiva. Y esto no es más que la conclusión lógica de desandar el proceso evolutivo y la transformación, a través de la historia, del lenguaje escrito. Tenemos que recordar que, en un primer momento, la escritura nació como representación ideográfica de referentes reales, existentes tanto en el mundo de los sentidos como en el ámbito intelectual. La evolución de los primeros sistemas de escritura hacia elementos más simbólicos primero, y hacia códigos alfabéticos después, no es más que un proceso lógico, con el objetivo de economizar tanto el tiempo como el espacio requerido para transmitir los mensajes, y hacer que la comunicación resulte más sencilla y efectiva. Sin embargo, este proceso no es innato, y la utilización de puentes que faciliten el paso de la imagen-concepto al sonido-palabra que lo representa primero, y después al grafismo o grafismos que se asocian a dicho sonido-palabra, no debe interpretarse como una muleta que lastra la correcta adquisición de las habilidades lectoescritoras. Por el contrario, este apoyo visual constituye un refuerzo necesario que se adecua al desarrollo natural de las capacidades cognitivas de los niños.

De modo que, no ya solo como escritor e ilustrador de libros infantiles, sino también como padre y, sobre todo como docente, considero que debemos poner en valor la importancia del álbum ilustrado, entendiéndolo como una herramienta necesaria para la formación de nuevos y buenos lectores.

# LA VOZ Y LA IDENTIDAD EN EL ÁLBUM PARA LA PRIMERA INFANCIA: HACIA UNA LECTURA DIALÓGICA

---

NIEVES MARTÍN-ROGERO  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La conformación de la identidad en los primeros años de vida resulta vital, puesto que influye en el desarrollo psicológico-cognitivo, físico-motor, emocional y social. La autoconciencia se va construyendo a partir de los procesos comunicativos implicados en las interacciones sociales y culturales (González, 2010, p. 200), de ahí que se encuentre ligada al lenguaje y el discurso narrativo.

Aproximadamente hacia los seis meses, los bebés empiezan a percibir su distinción e individualidad frente a los seres más cercanos de su entorno familiar. A través del cuidado intencional de las personas adultas empiezan a descubrir su propio cuerpo y los objetos que forman parte de su cotidianidad. El instrumento del lenguaje facilita el reconocimiento y permite después evocar un objeto o un acontecimiento ausente, lo que supone la adquisición de la función semiótica. De la palabra se evoluciona hacia la frase o las construcciones sintácticas y, hacia los tres años, niños y niñas pueden expresarse cuando se trata de un contexto compartido referido al aquí y ahora. Según Guibourg (2000, pp. 38-39), “el lenguaje comienza a anticipar y a organizar la acción” y permite la expresión progresiva de forma descontextualizada; el incremento de la competencia lingüística facilita el seguimiento de los acontecimientos de una narración en forma de cuento con una trama sencilla. Ya a partir de los cinco años, se inicia el aprendizaje lector en aras de adquirir una progresiva conciencia fonológica mediante el

reconocimiento de palabras, fonemas y grupos silábicos en el lenguaje escrito. Y la lectura dialógica en torno a libros infantiles con imágenes, abierta a la interpretación de niños y niñas, favorece el proceso que continúa en etapas posteriores (Gutiérrez, 2018).

En relación con las producciones existentes se podría establecer una tipología de acuerdo al desarrollo lingüístico y lector hasta llegar al álbum ilustrado. En un primer estadio se situarían los libros que incluyen imágenes acompañadas de la palabra que las identifica. En algunas muestras actuales la función representativa cede paso a la expresiva y la poética en consonancia con la capacidad en la infancia de asociar elementos que guardan algún tipo de semejanza, dando lugar a nuevas combinaciones de lenguaje. Por ejemplo, en *P de papá*, de Minhós y Carvalho, prima la perspectiva infantil en las imágenes creadas sobre el padre: “papá abrigo”, “papá avión”, “papá chocolate”, “papá caballito”... Ceballos (2016, p. 215) señala el vínculo entre estos imaginarios y los abecedarios, donde cada letra es representada por una imagen. La función de estos en el aprendizaje lector queda atestiguada desde el siglo XVIII, pero en el siglo XXI la experimentación de muchos de ellos lleva aparejada una recepción más compleja donde entran en juego componentes literarios, estéticos y metaficcionales (Le Moal, 2012; Sanjuán, 2015).

En un segundo estadio se situarían aquellos libros que incluyen oraciones completas. Se trata de describir acciones en la esfera cercana de los receptores en las que se observa una secuenciación cronológica, marcada al mismo tiempo por el texto y las imágenes. En *¡A dormir!*, dentro de la colección Libros de la princesita, Ross utiliza un personaje de cuento para incidir en hábitos cotidianos: “Es la hora del baño. / Prefiero lavarme las manos. / Prefiero lavarme la cara...”. La rebeldía y la visión infantil —consustanciales a este autor consagrado de la literatura infantil y juvenil— determinan otras producciones, como *No me quiero ir a la cama* o *Quiero el tito*, en las que el mismo personaje protagoniza un conflicto que debe ser solucionado, como corresponde a las ficciones narrativas que ofrecen a niños y niñas la realidad como un todo organizado. Se trata de un tercer estadio en el que los textos completos que responden a una finalidad, como averiguar el desenlace, contribuyen a

dotar de motivación al proceso de aprendizaje de la lectura y a establecer las predicciones pertinentes que la dotan de sentido (Solé, [1992] 2000, pp. 62-64).

Frente a otro tipo de formatos narrativos, el álbum supone la retroalimentación mutua entre el texto y las ilustraciones; el significado se produce entonces dentro de un proceso semiótico que va más allá de las palabras (Sipe, 1998). Las relaciones entre el código visual y el escrito no son unívocas, de forma que a veces se potencia el distanciamiento o la contradicción; Nikolajeva y Scott (2001) establecen una categorización en torno a dichas interacciones. Y Arizpe y Styles (2004), a partir del trabajo de campo, inciden en los beneficios de la interpretación colaborativa de las imágenes, mediadas por el lenguaje, como medio para estimular el pensamiento.

Lo importante del álbum es que la secuenciación del lenguaje escrito y el visual en la página o la doble página determina un ritmo de lectura en la que se rompe la linealidad, al tener que captar el lector o el prelector los detalles de las imágenes; y ello permite el desarrollo de su capacidad simbólica, expresiva e interactiva en una práctica lectora compartida con las personas adultas.

## 2. CUANDO EL LIRISMO ARROPA LA EXPRESIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

La determinación del álbum como modalidad artístico-comunicativa en la que la secuenciación de imágenes resulta indispensable para contar una historia —de hecho, existen muestras sin palabras— contribuye a asociarlos con el género narrativo según Díaz Armas (2008). Sin embargo, otras autoras, como Ramos (2014) y Neira-Piñeiro (2018), también apuntan la posibilidad de álbumes lírico-poéticos en tanto que las imágenes amplían las connotaciones simbólicas de los textos.

El discurso lírico responde a unos modelos básicos o géneros naturales establecidos en torno a unos universales antropológicos de interpretación (García Berrio y Huerta Calvo, 2009), y lo que le caracteriza es la tamización de lo externo desde el interior del sujeto. Esta perspectiva conecta con la voz infantil en muchas obras, lo cual puede contribuir a canalizar sus sentimientos.

En *Me gusta*, de Sobrino y Villamuza (2002), el título resulta indicativo de la estructura lingüística que domina en un texto enumerativo en torno a la potenciación de los sentidos y la asociación de imágenes que suscitan. El verbo *gustar* en español adopta una conjugación especial en tanto que los pronombres personales que lo anteceden establecen quién experimenta el placer marcado semánticamente; en este caso, la forma *me* indica la primera persona, identificada con una voz infantil. La condición de dicha voz infantil queda de manifiesto a partir de las ilustraciones de Villamuza, donde la variación de planos y ángulos de enfoque contribuye a compartir contextos en los que una niña experimenta la alegría ante lo que la rodea. La gran dimensión de las imágenes —esbozadas y singularizadas por el contorno negro de las líneas— y su situación central sobre un fondo sin definir contribuyen a la inmersión de los potenciales receptores en una apuesta en la que prima la visión interior. Autores como Moebius (1986) delimitan una serie de códigos, como el marco que contiene las figuras o su ausencia, al mismo tiempo que el tamaño, para establecer el tipo de relación que se establece con el receptor.

Si en las primeras dobles páginas se aprecian sensaciones de la cotidianidad, como escuchar a los grillos, comer un pastel o acariciar un gato y la arena de la playa, más adelante se incide en el mundo simbólico de los juegos y los sueños, hasta que el componente social hace su aparición. Los deseos incluyen, entonces, una visión crítica de la realidad: “Me gusta pintar... / colores en el aire / y juguetes en sus manos / sin hogar”. Si en las imágenes precedentes aparecían solo la niña y su madre ocupando todo el espacio de la página, y a veces trascendiéndolo, a medida que el marco de la conciencia se extiende, se destacan otros niños en un enfoque más general y el verbo *gustar* se acompaña de otro más proyectivo: “Me gusta imaginar... / que la sangre no mancha la tierra / y que amigos somos / bajo la estrella polar”. En la coda final de este poema de Javier Sobrino se hace una llamada de atención sobre la situación de escucha más habitual de la infancia, aunque se contradiga la compartimentación de los géneros naturales: “Me gusta escuchar... / este pequeño cuento / que te acabo de contar”.

Otra posibilidad es partir de un poema preexistente, como se verifica en *Mi laberinto*, donde Guerrero —junto a Mendo—, adapta una de sus canciones para una audiencia infantil a partir de la secuenciación propuesta por las ilustraciones de Urberuaga. Las imágenes se convierten en el hilo conductor del poema, tal como detalla Ramos (2014), puesto que a partir de ellas se especifica que la voz de un niño es la que articula el verso de cada doble página. La estructura de un yo que se dirige a un tú para expresar su devoción es afín a la lírica amorosa, y en el álbum adopta una fórmula reiterada de desdoblamiento a partir de sustantivos que indican profesiones: “Cuando soy taxista / te llevo en mi taxi al mar. Cuando soy pianista / canto al ritmo de tu corazón...”. El contenido de las ilustraciones amplifica en gran medida el lenguaje escrito estableciendo otro tipo de duplicidad, el espacio realista de un pequeño en su casa y el expandido de su imaginación; para Neira-Piñeiro (2018) los patrones visuales potencian el ritmo y acentúan la cohesión de la obra. Así, en la primera página, la pared —gracias a la delimitación de una gama de colores verde-azulados— se transforma en un océano por el que se mueve una ballena, mientras el protagonista transita el pasillo en un patinete convertido en barco. Desde el punto de vista visual, la desproporción de tamaño entre objetos como el piano y la pequeña figura del niño —vestido de frac y con la batuta en la mano— contribuye a resaltar, de forma humorística, la perspectiva infantil ante la inmensidad de lo externo.

Cabe asimismo destacar en otra doble página el verso “Cuando soy ladrón / robo todas tus penas” sobre un fondo en el que el niño lleva a la espalda un saco extraído del color negro que integra parte de la pared del pasillo (Figura 1). La metáfora visual ayuda a asimilar las penas con la negrura. Y la metaficción se hace presente al final al hacer consciente que todas las acciones forman parte de algo preexistente: “Cuando soy escritor / te escribo esta canción”. En la última secuencia se explicita quién habla: “Y como solo soy un niño / te regalo la llave de mi laberinto” pero, curiosamente, en la ilustración únicamente aparece el gato que ha acompañado a su dueño durante todo el recorrido, en esta ocasión mirando a la luna desde un balcón suspendido sobre la ciudad.

FIGURA 1. Reproducción de la obra de Guerrero y Urberuaga, *Mi laberinto*



Fuente: Editorial Kónonios

La evocación a partir del término abstracto “laberinto” puede potenciar la asunción plurisignificativa del lenguaje figurado en una interpretación abierta de las emociones apoyada por las imágenes.

### 3. EL DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO NATURAL EN PRIMERA PERSONA

La percepción de la naturaleza en edades tempranas supone todo un descubrimiento, al abrirse la posibilidad de otras formas de vida regidas por leyes propias. La antropomorfización de animales y plantas en los cuentos infantiles responde a la necesidad de asimilación a sus vivencias. La etapa animista en la evolución de su pensamiento y lenguaje, según Piaget ([1926] 2021) y Deval (1975), indica una forma de aprehensión de la realidad dominada por la subjetividad, de manera que

se borran las fronteras entre lo interno y lo externo, el mundo de los humanos y el de otros seres u objetos inanimados. En la actualidad, enfoques como la ecocrítica dentro de la literatura infantil (Vouillamoz, 2021; Borda, 2023) aprovechan la identificación de la infancia con los elementos del mundo natural para insistir en su protección. Por otro lado, desde el ámbito educativo de la formación del profesorado se articulan propuestas interdisciplinares en torno al conocimiento del medio y el desarrollo de habilidades lingüísticas a partir de álbumes ilustrados (Medina y Vara, 2020).

En *Arriba en el árbol*, de la célebre escritora Margaret Atwood (2017), se constata el uso de la primera persona del plural para hacer partícipe a la audiencia del hogar alternativo de unos niños en lo alto de un árbol. La recuperación de este álbum publicado en los años setenta por la editorial Ekaré ofrece la posibilidad de adentrarse en una historia sobre un espacio privilegiado de juego simbólico en la infancia que representa el deseo de autonomía. Sobre la página en blanco se distribuyen unas imágenes minimalistas a tres tintas, dos de ellas también utilizadas en el texto, aportando unidad de estilo al conjunto. La voz colectiva de la primera persona del plural articula el discurso: “Vivimos arriba, en el árbol; en lo ALTO del árbol más ALTO”. El resaltado de determinadas palabras o enunciados en una tipografía más grande y de color rojo aporta las claves de la lectura. Los niños disfrutaban de su árbol refugio, pero también perciben los inconvenientes: “Aquí arriba vivimos a gusto, sin miedo de nada... Aunque a veces el viento se enfada y sopla en el árbol, ¡QUÉ SUSTO!”.

Los interrogantes del texto fomentan la interacción con un interlocutor; cuando unos castores —circunstancia que solo se aprecia en las imágenes—, quitan la escalera para subir al árbol, los protagonistas expresan su miedo: “¿Y cómo bajamos del árbol? Y ahora, ¿cómo llegamos al suelo? ¿Tendremos que estar siempre arriba, en el árbol más alto, colgados del cielo?”. La relación entre las palabras y las imágenes es complementaria (Nikolajeva y Scott, 2001), ya que aparece un elemento no citado en el texto; mientras que la rima acentúa el carácter literario de la breve aventura.

El conflicto se resuelve, como en toda narración ficticia, cuando aparece un pájaro, “¡Un amigo en el árbol!”, que los rescata y les hace

sentir a salvo en el suelo. Pero los niños no se conforman y quieren volver a su viejo árbol; la ilustración en la que se representan sus cabezas giradas hacia arriba —dirigiendo la atención hacia una tetera y unas tazas— denota la necesidad de volver a su espacio de juego y de recuperar su independencia. Y de hecho lo consiguen; la lechuza que los ha acompañado a lo largo de las ilustraciones aparece mencionada al final como compañera de hábitat: “¡Y así, colorín colorado, podremos vivir sin cuidado, felices los tres, en lo alto del árbol más alto!”. La mano de un traductor experimentado, como Azaola —encargado de la traducción al castellano de *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl— es perceptible en la fórmula de cierre difundida por la editorial Calleja a partir de la publicación de sus famosos cuentos.

La sencillez de la estructura narrativa favorece el establecimiento de predicciones a la hora de guiar la comprensión lectora, al tiempo que se priorizan las funciones del lenguaje expresiva y conativa por medio de enunciados exclamativos e interrogativos.

El respeto por el medio ambiente se hace más explícito en *Dónde los guardaré para que no se pierdan*, de García-Castellano y Martínez (2001). Mediante arriesgados enfoques contrapicados, las ilustraciones siguen el texto mostrando el paseo de un niño por el campo. A medida que avanza se va encontrando con distintos animales, una mariquita, un pájaro, una lagartija... y se plantea qué pasaría si se los quedase: “¿Y si la guardo en una caja de cerillas? [...]. ¿Y si la guardo en una vieja lata de tomate?”. La creación de hipótesis permite la proyección del receptor a la hora de imaginar las consecuencias futuras. El protagonista opta por ponerse en el lugar del otro invirtiendo el sujeto y el objeto en nuevas suposiciones, de forma que se imagina a sí mismo atrapado dentro de una caja de cerillas o una lata de tomate. Las imágenes, enmarcadas por un trazo negro desigual dentro de la página en blanco, contribuyen a recalcar la angustia al acentuar la pequeñez del protagonista frente al gigantismo de los animales —que a veces se salen del plano—, ya que, al cambiar el punto de vista, varía el tamaño.

Siguiendo las estructuras acumulativas de la tradición oral, la voz de la madre vuelve a retomar a todos los animales participantes para hacer entender a su hijo que deben vivir libres, puesto que la naturaleza se

ocupa de cuidarlos: “El campo guarda a la mariquita en su hoja de árbol, mete a la lagartija en la grieta de la roca...”. Y el juego que asienta el descubrimiento del medio natural continúa con una recopilación de términos ya aparecidos en la voz del pequeño: “Y digo adiós a la mariquita, digo adiós a la lagartija, digo adiós al pájaro...”. En este álbum, las reiteraciones textuales resultan clave para el desarrollo lingüístico y lector, mientras que las ilustraciones invitan a la reflexión acerca del dominio de los humanos sobre el medio natural desde la perspectiva infantil.

#### 4. LA ENTRADA EN SOCIEDAD: EL YO ENTRE LAS VOCES DE LOS OTROS

La identidad se va conformando a medida que se confronta con comportamientos y actitudes ajenas. En la escuela, el espacio de socialización por excelencia, las interacciones lingüísticas promueven la adquisición del conocimiento y las relaciones con los otros, a la par que coadyuvan a crear una imagen propia. En este contexto mediado por las personas adultas se promueve la escucha hacia los demás, y la literatura ofrece una forma vicaria de recrear posibles conflictos de índole social, cultural o emocional en aras de propiciar la convivencia y la autoestima. En concreto, a partir de los álbumes es posible mostrar la integración en una cultura con una ideología determinada, a lo que coopera el punto de vista desde el que se enfocan los acontecimientos (Nodelman, 2005, pp. 116-118). Las imágenes contribuyen a perfilar distintos encuadres y estados anímicos cuando se plantea la falta de comunicación y de empatía o la pérdida de confianza en unos valores propios. En esta línea de investigación se encuentran aproximaciones como la de Yubero, Larrañaga, Sánchez-García y Navarro (2022) en torno al acoso escolar —con el aporte de un instrumento de aplicación al álbum—, o el análisis de estereotipos de género —a partir de un enfoque multimodal aplicado al texto y las ilustraciones— de Moya y Cañamares (2020). En *Orejas de mariposa*, de Aguilar y Neves (2008), se alternan distintas voces, cada una provista de un discurso propio. Por un lado, se encuentra un grupo de niños y niñas que describen a Mara, la protagonista,

bajo un prisma despectivo: “Mara es una orejotas”; por otro su madre, quien la tranquiliza: “No hija. Tienes orejas de mariposa”; y por último el de la pequeña respondiendo a sus iguales de forma ingeniosa: “Mara tiene el pelo de estropajo / ¡No! Mi pelo es como el césped recién cortado”; “Mara tiene un calcetín roto / ¡No! Lo que ocurre es que tengo un dedo curioso”... A la izquierda de la doble página se visualiza a un grupo de niños mostrando los dientes en actitud de burla, mientras que a la derecha aparece Mara con la boca abierta en gesto de asombro y tristeza. Las ilustraciones de Neves se sirven del *collage* para recrear distintos estados de ánimo, como la alegría de la niña cuando su madre la columpia sobre un fondo gris poblado por colores y mariposas intentando relativizar el insulto: “Pues son orejas / que revolotean sobre la cabeza / y pintan de colores las cosas feas”. La sonrisa transforma entonces la boca de la niña, cuya figura se manifiesta a partir de distintos planos. Se alternan enfoques más cercanos, cuando su imagen ocupa una página, con encuadres conjuntos en los que comparte espacio con los otros; en una situación superior —al estar encaramada en lo alto de un árbol— o inferior —sentada en el suelo—, lo que acrecienta la sensación de acoso.

El poder creativo del lenguaje resulta curativo en este álbum en el que el diálogo no cumple su función comunicativa, ya que uno de los intervinientes tiene su participación construida *a priori*. La segunda persona para dirigirse a su interlocutora solo se utiliza en la última doble página, componiendo un desenlace que rompe las expectativas generadas a lo largo de la obra.

La asunción de la diferencia y la propia personalidad se pone de manifiesto, desde el prisma femenino, en *Yo voy conmigo*, de Díaz Reguera (2015). La concepción del álbum como objeto estético (Sipe, 2001), ampliada por contribuciones en el ámbito ibérico como las recopiladas por Taberner (2019), Mociño (2019) y Ramos (2022), pone el acento en elementos paratextuales desde la cubierta a las guardas del libro, lo cual implica una fase de prelectura tal como se aprecia en la obra de R. Díaz. En la guarda impar, antes de la dedicatoria, se distingue una gramola desde la que emerge la letra de una canción de Joan Manuel Serrat: “No escojas solo una parte, / tócame como me doy, / entero y tal

como soy, / no vayas a equivocarte”. Este es el anticipo de una historia con distintos niveles lectores en la que la imagen de una niña, con alas y una gramola junto a algunos pájaros sobre su cabeza, precede a un texto reiterativo: “Me gusta Martín. Me gusta Martín...”, en una sola página y con variedad de grafías.

Sobre un fondo poco definido lo que importa son los planos de la protagonista, que cuenta el enamoramiento de un niño de su clase, aunque él no se dé cuenta. Su sonrisa es plena en las primeras ilustraciones, pero poco a poco se va transformando a medida que las voces de los otros —esta vez en estilo indirecto— la condicionan: “Mi amiga Lucía me ha dicho / que no me queda bien el pelo recogido, / que a lo mejor, / si me lo suelto, / Martín me mira. / Me he quitado las coletas pero... / Martín no me ha mirado”. Y a las coletas le siguen las gafas, la sonrisa de la cara, sus canciones, sus pecas, sus palabras —porque habla demasiado—, y hasta sus alas; la estructura acumulativa que vuelve a retomar todos los términos desde su perspectiva cimienta el aprendizaje lector. Las imágenes de todos estos elementos aparecen metafóricamente colgadas en una cuerda de tender ropa, donde también se aprecia el barco de papel que de forma recurrente ha sido evidenciado en otras páginas. Otro ejemplo de metáfora visual es la jaula donde permanecen encerrados los pájaros que antes se posaban en su cabeza (Figura 2). La voz de la niña trasciende a la de los demás cuando asume que le gustan todos sus atributos; entonces su imagen vuelve a ser la del comienzo: “Mis alas son iguales / a las de los pájaros de mi cabeza. / Ahora sé que voy conmigo”. El círculo se cierra remitiendo al título de la cubierta y evidenciando una forma de ser libre y soñadora.

Figura 2. Reproducción de la obra de Díaz Reguera, *Yo voy conmigo*.



Fuente: Thule Ediciones

## 5. CONCLUSIONES

El marco del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje lector se ha expandido en una sociedad en la que las imágenes se encuentran cada vez más presentes. Lo importante es su representación y la relación que establecen con las palabras, favoreciendo desde la primera infancia posibilidades interpretativas abiertas a lo simbólico. Bettelheim y Zelan en *Aprender a leer* ([1982] 2015) indican que, en los primeros años, la fascinación inconsciente del niño ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico apoyan sus esfuerzos conscientes por descifrar caracteres impresos.

La producción de libros infantiles para prelectores ha experimentado un incremento notable en el Estado español desde la década de los noventa del pasado siglo hasta la actualidad, por ello las propuestas tradicionales de imaginarios y abecedarios han ido evolucionando de acuerdo a sistemas culturales más sofisticados.

La publicación de álbumes se ha visto asimismo reforzada, y frente a la instancia omnisciente de los relatos tradicionales y otras obras del

acervo literario infantil, la variedad de voces, entre ellas la de los niños y las niñas, facilitan la identificación de sus lectores y lectoras potenciales al tiempo que les permite desarrollar la autoconciencia.

Desde los primeros años, la conformación del yo se vincula a la expresión de los sentimientos, de las emociones, y en este sentido, los álbumes poéticos constituyen un recurso polivalente al potenciar el imaginario mediante metáforas doblemente sugestivas, ya que a la plurisignificación del lenguaje poético se une la del lenguaje icónico. La confrontación con el mundo externo se realiza en un primer momento desde la propia subjetividad, de ahí la percepción del medio natural como espacio hecho a la medida en el que animales y plantas se asimilan a la propia experiencia, tal como se muestra en otros álbumes narrados en primera persona. Y la misma voz infantil participa en obras donde se pone de manifiesto la socialización, así como los posibles conflictos que niños y niñas deben afrontar en un entorno de iguales en el que se percibe la diferencia.

A partir de la lectura se transmite una visión del mundo que contribuye a una educación integral y, respecto a otras modalidades, los álbumes potencian la función semiótica a la par que la estética. Por otro lado, se prestan a crear espacios de interpretación compartida mediados por las personas adultas; de manera que, frente a la liquidez y la individualidad de las pantallas, se ofrece un refugio sólido para experimentar con la materialidad de distintos lenguajes.

## 6. REFERENCIAS

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan los textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. ([1982] 2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- Borda, M. I. (2023). *Literatura infantil, bosques y Objetivos de Desarrollo Sostenible: una lectura ecocrítica*. En M. Aperribay, M. C. Encinas y M. Ibarluzea (Coords.), *Leer para un mundo mejor. Literatura infantil y juvenil y Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 83-100). Tirant lo Blanch.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.

- Deval, J. A. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Siglo XXI.
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, 13, 43-57.
- García Berrio, A. y Huerta Calvo, J. (2009). *Los géneros literarios. Sistema e historia* (5.ª ed.). Cátedra.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203. <https://doi.org/10.1174/021093910804952278>
- Guibourg, I. (2000). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 13-41). Síntesis.
- Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Le Moal, L. L. (2012). *Rendering the Visible World: A Critical Examination of Internalization, Representation, Order, and Naming in a Selection of Contemporary Metafictional Alphabet Books* [Tesis de graduación]. University of British Columbia. [bit.ly/3xLfjXv](http://bit.ly/3xLfjXv)
- Medina, S. y Vara, A. (2020). El álbum ilustrado como práctica medioambiental en el Grado de Educación Infantil: una experiencia interdisciplinar. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 29-40. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71782>
- Mociño, I. (Coord.) (2019). *Libro-objeto e género: Estudios ao redor do libro infantil como artefacto*. Universidad de Vigo.
- Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebooks Codes. *Word and Image*, 2, 141-158.
- Moya, J. y Cañamares, C. (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos*, 17(1), 55-67. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1527](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527).
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- Nodelman, P. (2005). Illustration and Picture Books. En P. Hunt (Comp.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 111-120). Routledge.
- Piaget, J. et al. ([1926] 2021). *La representación del mundo en el niño* (11.ª ed.) [Trad. V. Valls]. Morata.

- Ramos, A. M. (2014). Ilustrar poesía para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais. *Ocnos*, 11, 113-130.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.06](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.06)
- Ramos, A. M. (Ed.) (2022). *Livro-Objeto. Metaficção, hibridismo e intertextualidade*. Humus.
- Ross, T. (2009). *No me quiero ir a la cama*. SM.
- Ross, T. (1985). *Quiero el tito*. Espasa Calpe.
- Sanjuán, M. (2015). Los abecedarios ilustrados como “artefactos” estéticos y literarios: aproximación a su poética. *Ocnos*, 14, 42-64.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.04)
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Pictures Relationships. *Children's Literatura in Education*, 2(29), 97-108. [bit.ly/4eS3cse](http://bit.ly/4eS3cse)
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- Solé, I. ([1992] 2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Taberero, R. (Dir.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Universidad de Zaragoza.
- Vouillamoz, N. (2021). Ecocrítica y literatura infantil y juvenil. La naturaleza en el álbum ilustrado. En B. Echaury y J. Ori (Eds.), *Nuevos horizontes de la literatura comparada* (Vol. 2), *Literatura y naturaleza: voces ecocríticas en poesía y prosa* (pp. 146-157). Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Sánchez-García, S. y Navarro, R. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos*, 21(2), [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.3133](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133)

## TEXTOS PRIMARIOS

- Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Atwood, M. (2017). *Arriba en el árbol* (3.ª ed.). Ekaré.
- Díaz Reguera, R. (2015). *Yo voy conmigo*. Thule.
- García-Castellano, A. y Martínez, R. (2001). *Dónde los guardaré para que no se pierdan*. SM.
- Guerrero, P. y Urberuaga, E. (2003). *Mi laberinto*. Kókinos.
- Minhós, I. y Carvalho B. (2009). *P de papá*, Kalandraka.
- Ross, T. (1995). *¡A dormir!* Timun Más.
- Sobrino, J. y Villamuza, N. (2002). *Me gusta*. Kókinos.



NARRATURGIA Y METATEATRALIDAD EN LOS  
 ÁLBUMES ILUSTRADOS: ANÁLISIS DE LAS  
 CREACIONES DE TRES AUTORAS ESPAÑOLAS (LUISA  
 AGUILAR, BEATRIZ GIMÉNEZ DE ORY Y  
 MARÍA JOSÉ FLORIANO)

---

ITZIAR PASCUAL  
 RESAD/INSTIFEM (UCM)

En el presente artículo queremos reflexionar sobre las contribuciones del arte dramático al álbum ilustrado centrándonos en dos ámbitos: el papel en los textos de la narraturgia y las formas de metateatralidad. Entendemos por narraturgia (Sanchis Sinisterra, 2006, p. 20) ese espacio de fricción entre la narrativa y la dramaturgia, territorio rico para la investigación creativa y expresiva y, por metateatralidad (Jódar, 2015, p. 5), una variante de la metaficción que, desde 1970, evidencia un auge notable en la creación dramática. Para ello tomaremos como caso de estudio los ejemplos de tres álbumes ilustrados de creadoras españolas contemporáneas: *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar<sup>1</sup>; *Bululú*, de

---

<sup>1</sup> Luisa Aguilar (El Entrego, Asturias, 1974) es actriz, escritora y dramaturga. Con la compañía Kamante Teatro desarrolló una intensa actividad artística entre 1991 y 2010, que le valió distintos reconocimientos, como el Premio Europeo Nuove Mani para jóvenes creadores, en Amalfi (Italia) 1999, y el Premio a la Mejor Actriz en la Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas (FETEN, 2007), por *¡Que viene el lobo!* También ha obtenido el Premio Asturias de las Artes Escénicas. Con *Orejas de mariposa* ha sido finalista del IV Premio Nacional Città di Bella, en Italia. Es autora, además, de *Nadia nunca dice nada* (Beascoa).

Beatriz Giménez de Ory<sup>2</sup> y *El Gallinero*, de María José Floriano<sup>3</sup>.

Escogemos estas tres obras porque nos parecen elocuentes como reflejo de una creación relevante de las poetisas y escritoras españolas contemporáneas de la literatura infantil y juvenil y de una investigación significativa del diálogo que establecen textos e imágenes como caudal expresivo, en correspondencia con la relación que establece el texto teatral con los lenguajes escénicos.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso de la ilustración, no existiendo aún los medios técnicos para su generalización, constituye, desde su origen, una de las características morfológicas esenciales del libro para niños y la que le diferencia de la edición en general y señala la especificidad de su público. Ahora bien, precisamente esta especificidad es la que limita a la ilustración infantil, imponiéndole condicionamientos que ni la historieta gráfica ni la caricatura, herederas igualmente de la imaginaria popular, tienen que soportar (Parmegiani, 1985, p. 50).

Isabelle Jan ha señalado abiertamente en sus análisis de la literatura infantil la inmediata conexión entre la génesis de este género en clave intencional y la edición ilustrada (Parmegiani, 1985, p. 19):

La intención de presentar una obra compuesta verdaderamente para los niños aparece en Europa a mediados del siglo XVII. La más notable es el *Orbis pictus* (1657) de Comenius. Es un alfabeto, un tratado de

---

<sup>2</sup> Beatriz Giménez de Ory (Madrid, 1972) es filóloga, escritora, poeta y pedagoga. Es Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2021 por su obra *Un hilo me liga a vos* (Ediciones SM), que ha sido escenificada por la compañía La Tartana Teatro, con dirección escénica de Juan Muñoz. Entre sus creaciones destacan *Los versos del libro tonto* (Faktoria K de Libros); *Canciones de Garciniño* (Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha); *Para ser pirata* (Ediciones SM); *Lope. El león miope* (La Fragantina Ediciones) y las novelas *Un pez en la escalera* (Finalista del Premio El Barco de Vapor) y *Voy a contaros la nieve* (Ediciones SM).

<sup>3</sup> María José Floriano (Madrid, 1976) es comunicadora audiovisual, narradora oral, escritora y docente. Ha ejercido como periodista en radio y televisión. Ha impartido talleres para niños y adultos y colaborado con distintos clubs de lectura. Entre sus obras destacan *Nicolasa* (Amigos de Papel); *Don Croqueto* (Amigos de Papel); *El caramelo de violetas* (Uno Editorial); *El vuelo de las brujas* (Editorial Libre Albedrío) y *El Gallinero* (Editora Kalandraka). La edición italiana de *El gallinero* (*La terra di nessuno*) ha obtenido la Mención Especial del Jurado Popular del Premio Inge Feltrinelli, de la Fundación Giangiacomo Feltrinelli. También realiza reseñas sobre literatura infantil en el blog/web *Rizando el rizo*.

moral, una historia natural, pero, sobre todo, es un libro de imágenes. La idea fundamental de Comenius era que cualquier cosa que se nombrase delante del niño debía igualmente mostrarse. *Orbis pictus* es así uno de los primeros libros ilustrados para niños.

Este vínculo, esencial, permitirá el desarrollo desde el siglo XVII en adelante de distintas creaciones y relaciones entre texto e imagen dirigidos a la infancia. Si la imagen, según Comenius, era la oportunidad de ilustrar para aprender, comprender y conocer todas las maravillas del mundo, el álbum ilustrado contemporáneo nos permitirá una nueva perspectiva de los lenguajes, y en correspondencia, del mundo. En 1931, con la edición de *Babar, el elefantito*, Jean de Brunhoff “confunde deliberadamente el espacio de representación con el soporte y se adueña de toda la superficie del papel para transformarla en superficie narrativa. En adelante, será la página entera la que nos narre el cuento” (Parmegiani, 1985, p. 68).

El diálogo entre texto e imagen cuestiona así las clásicas categorías de jerarquización en favor de la palabra. La imagen ya no ilustra, reproduce o enseña: sugiere, perturba, incluso cuestiona todo lo que el texto enuncia, en busca de un nuevo lector-observador del mundo, más activo y colaborador en la creación de sentido.

Este proceso evolutivo de las relaciones entre texto e imagen tiene ciertos paralelismos con la evolución de la dramaturgia contemporánea (Pavis, 1984; Sarrazac, 2019). Un fenómeno claro de la creación dramática de nuestro tiempo es la superación de la categoría de obra cerrada, con sus correspondientes finales explícitos y sus posibles subrayados ideológicos; con sus personajes claramente definidos y su acción ejemplar (Abirached, 1993); con su privilegio fabular, porque, por encima de otras consideraciones, el texto literario dramático ha expuesto durante siglos una historia seguida por el público, y con su riesgo de logocentrismo, colocando al lenguaje verbal por encima del resto de las formas expresivas que operan en el sistema dramático.

La crisis de los principios, normas y modelos que habían operado en el teatro occidental —esencialmente desde el siglo V a. C.— y que Aristóteles había referido en su *Poética*, se refleja de forma intensa a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La crítica a la dramaturgia

aristotélica, a la *obra bien hecha* (Pavis, 1984), permitirá un proceso de renovación y evolución del drama moderno que operará en distintas direcciones y sentidos. La crisis de la acción, devenida apenas en hipótesis, en remota posibilidad, y la escisión del individuo contemporáneo —lo que conlleva la crisis del vínculo entre deseo y acción que había regido el motor para el desarrollo del cambio de los personajes protagonistas en la dramaturgia clásica— nos confrontan con personajes desgarrados, atrapados en su enfermedad y en el silencio, incapaces de enfrentar la realidad, porque la realidad es voraz y destructora. Y el estatismo será un rasgo que Anne Ubersfeld destaque del teatro del absurdo (2002, p. 11):

El teatro del absurdo, representado esencialmente por la tríada Ionesco-Beckett-Adamov es un cuestionamiento no tanto del personaje —del cual no se puede prescindir en el teatro por la presencia física del actor— sino de la acción y del lenguaje. [La acción es] esencialmente estática.

El desarrollo del drama que emergerá a mediados del siglo XIX incluye radicalmente una crisis al principio fabular que había regido durante siglos la dimensión del texto teatral (Sanchis Sinisterra, 2006, p. 21):

A medida que el teatro se siente dispensado de la obligación de contar historias, el texto comienza a concebirse como una “arquitectura de interacciones” (según expresión de Sandra Golopentia), y sus diferentes códigos o partes constitutivas empiezan a independizarse y a organizarse en nuevas articulaciones, con lo que se abre un proceso autorreflexivo (H.-Th. Lehmann *dixit*) que, afortunadamente, prosigue en nuestros días.

La vía que comienzan autores como Ibsen, Strindberg, Maeterlinck y especialmente Chejov, araña de forma definitiva la idea de un personaje protagonista, elocuente y capaz, que enfrenta todo tipo de obstáculos y dificultades para lograr —o no— su propósito. Un infinito cansancio, una infinita impotencia impregna el teatro de la primera mitad del siglo XX, y el mundo se hace recoleto en la estrechez de un cuarto de estar, un dormitorio, o un espacio vacío e indefinido. Tennessee Williams, Samuel Beckett, Eugene Ionesco, Arthur Miller o Harold Pinter, entre otros, con todas sus diversidades estilísticas e ideológicas, nos mostrarán una nueva escena en la que el desgarramiento afectivo, la soledad, la

incomunicación, la culpa y el silencio son los nuevos dioses. Jean Pierre Sarrazac define este marco a partir de la noción de escisión (2019, pp. 22-23):

El hombre del siglo XX —el hombre psicológico, el hombre económico, moral, metafísico, etc.— es un hombre “masificado”, pero es sobre todo un hombre “separado”. Separado de los otros (a causa, a menudo, de una promiscuidad demasiado grande), separado del cuerpo social que, sin embargo, lo atrapa, separado de Dios y de las potencias invisibles y simbólicas, separado de sí mismo, escindido, estallado, hecho piezas. Y separado, como lo serán de manera particular las criaturas de Ibsen o de Chéjov, de su propio presente. Clavado a un pasado que lo arrastra hacia el fondo. [...] Sometida a la presión, a la invasión de nuevos contenidos, de nuevos temas (que giran todos, más o menos, en torno a esta separación psicológica, moral, social, metafísica... del hombre con el mundo), la forma dramática —en la tradición aristotélica-hegeliana de un conflicto interpersonal que se resuelve a través de una catástrofe— comienza a fracturarse por todas partes.

De este modo, la dramaturgia será campo fecundo para la investigación de sus propios límites, de la tensión entre lo dramático y lo extradramático o posdramático (Lehmann, 2016), de su semejanza y distancia con otros géneros literarios y expresiones artísticas (la instalación, la *performance*, la danza, los lenguajes corporales, la narrativa, la poesía, los lenguajes audiovisuales, etc.).

En el siglo XX y en el desarrollo del presente XXI, seremos testigos de un paisaje múltiple y polifónico de la dramática contemporánea, donde coinciden formas clásicas —la dramaturgia aristotélica no es solo soporte del repertorio y del patrimonio histórico— a la vez que encontramos nuevas manifestaciones dramáticas. Según el dramaturgo y pedagogo José Sanchis Sinisterra (Valencia, 1940) podríamos hablar de tres grandes tendencias: dramaturgia fabular (o historial), dramaturgia discursiva y dramaturgia mixta. Hablamos de dramaturgia fabular o historial para referir la dramaturgia que sigue sosteniéndose hoy en los principios aristotélicos; dramaturgia discursiva, como aquella que, lejos de la noción de personaje y fábula, puesto que ya no se pretende “contar una historia”, extrae el posicionamiento de una voz o voces enunciativas, que expresan un punto de vista, colocándose en unos parámetros de dramaticidad con frecuencia anómalos, y dramaturgia mixta, como aquella que sigue recogiendo elementos del drama, pero en un contexto

o marco que trasciende los parámetros convencionales de la dramaturgia clásica (Sanchis Sinisterra, 2003, p. 26).

Un rasgo de la dramaturgia contemporánea será la metateatralidad, un elemento de fuerte presencia en la creación dramática española de los siglos XX y XXI. En palabras de María del Pilar Jódar Peinado (2015, p. 5):

El teatro dentro del teatro o la ruptura de la ficción persigue revelarnos la verdad oculta de unas determinadas circunstancias: de la misma manera que se nos desvelan los mecanismos convencionales de los que se sirve el teatro así también nos enteramos de sucesos históricos ocultados o situaciones injustas. Por otro lado, esa visión doble o dislocada que se produce en la audiencia al hacérseles evidentes los mecanismos de la construcción teatral es el primer paso hacia la concienciación de cómo percibimos nuestra realidad; esta es la experiencia metadramática, en palabras de Richard Hornby, fin último del metateatro.

## 2. UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE NARRATURGIA

En este contexto de hibridación, tensión y crisis de la escena contemporánea, también de rica relación entre la mimesis y la diégesis, nace la noción de narraturgia, que se atribuye a un feliz error, para definir ese espacio de positivas fricciones entre la narrativa y la dramaturgia (Sanchis Sinisterra, conferencia en Cátedra Alfonso Reyes)<sup>4</sup>:

Narraturgia es un término que nació de un lapsus que cometí en un taller en el que estaba hablando de dramaturgia y narrativa y en un momento determinado se ve que se produjo una extraña sinapsis lingüística [...]. La palabra apareció de un modo inopinado, pero la anoté porque pensé que podría servir de contenedor de una serie de cuestiones, que tienen que ver con la problemática que estoy planteando.

Podemos enunciar una serie de rasgos que, desde su punto de vista, serían claves en el desarrollo de la narraturgia, como la atenuación de la función narrativa del teatro, visible claramente a partir de Chejov, aménorándose el papel que la fábula tiene como principio organizador del drama y con la aparición esencial del subtexto y del narrador no fiable (Sanchis Sinisterra, conferencia en Cátedra Alfonso Reyes).

---

<sup>4</sup> Conferencia promovida por la Cátedra Alfonso Reyes, titulada “Narraturgia y las nuevas fronteras de la dramaturgia” y publicada en 2014.

Creo que una de las nociones más importantes del teatro del siglo XX es la noción de subtexto. Noción que “fabrica” Stanislavsky justamente cuando tiene que llevar a escena las obras de Chejov. Implica una primera devaluación de la consistencia del lenguaje. El subtexto implica que lo dicho está gobernado por lo no dicho. Que lo dicho es solo la punta del iceberg de una intención comunicativa, de una semiosis que no está en las palabras. ¿Qué implica el subtexto? Que la palabra no lo dice todo.

Esto nos lleva a la paradoja de que la literatura dramática es insuficiente para expresar lo que el autor quiere expresar. [...] En teatro, y a partir de Chejov, la palabra es inconsistente. El lenguaje es impropio porque solo revela una parte de lo que acontece en la interactuación entre los personajes.

Con Harold Pinter se evidencia la elaboración, bajo la apariencia de un texto precario “mal dicho”, un artefacto poético en el que el lenguaje deja sustratos a veces inaccesibles, lo que llamamos el subtexto. Frente a la completud que se pide al texto narrativo, el texto dramático, por lo menos a partir de la tendencia marcada por Chejov y Pinter, reclamaría una cierta incompletud, que hace necesario el trabajo de puesta en escena y de interpretación.

Nada de lo que los personajes de Pinter dicen de su pasado es cierto, o al menos, verificable, por lo que tenemos el derecho, yo diría la obligación, de desconfiar de sus palabras y preguntarnos no qué dice, sino qué hace. Qué está intentando hacer el personaje, narrando esas historias, esas circunstancias, que le han llevado al presente. La narratología ha referido ya la figura del narrador no fiable, figura que llega a su culmen con Beckett.

Creemos que estos principios de sustracción fabular, valor del subtexto, presencia de la metateatralidad y emergencia del narrador no fiable son esenciales para referir *El Gallinero*, con texto de María José Floriano e ilustraciones de Federico Delicado.

## 2.1. *EL GALLINERO*: UNA PERSPECTIVA DESAFIANTE

En este álbum ilustrado pronto irrumpen el mundo del circo y la perspectiva coral de un grupo de niñas y niños. La primera ilustración, a doble página, nos muestra un circo con su *chapiteau* tradicional bicolor, de franjas rojas y blancas, rodeado de *roulottes*, en las afueras de una gran ciudad<sup>5</sup>. Un grupo de niñas y niños, de distintas edades y estaturas,

---

<sup>5</sup> Esta no es, sin embargo, la primera imagen del volumen, pues en la página de títulos

observan el circo desde lo alto de una colina. Un galgo enjuto y sin correa pasea sin dueño. Como vemos, desde el primer momento se nos sugiere un vínculo gráfico entre el mundo circense y las niñas y niños que juegan en la colina, a los que percibimos como un conjunto grupal: no hay ningún niño o niña que destaque, sus rostros solo están perfilados de forma general y no emerge un personaje protagonista. Podríamos pensar que todos ellos van al circo, y, sin embargo, el vínculo del grupo con el circo aquí no es tradicional.

El relato no nos propone una historia, con un desarrollo progresivo, con una evolución activa, sino un testimonio, un punto de vista de uno de los miembros de la comunidad. Se nos ofrece un discurso en un plural mayestático indefinido, refiriendo muy pronto la identificación entre el mundo de los habitantes del poblado y las artes circenses. No son público; los niños no van a ir al circo, son artistas de la supervivencia: “Cada día jugamos a esquivar ratas, jeringuillas, restos de hogueras. En El Gallinero somos acróbatas. Buscamos el equilibrio entre los hilos de cobre” (Floriano, 2022, s. p.). Y el discurso hace referencia a El Gallinero, núcleo de la Cañada Real, en las afueras de Madrid, uno de los asentamientos chabolistas más grandes de Europa.

Ese estado de acrobacia, de equilibrismo, de niñas y niños, exige la realización de pruebas físicas extremas: “También saltamos los muros a algunas casas y sobre coches de policía. Lo más difícil son las contorsiones por los agujeros de las alambradas” (Floriano, 2022, s. p.).

En el transcurso de esta exposición lo que se dice se habita y nutre de todo lo que no se pronuncia: lo que las imágenes sugieren. Esta tensión subtextual es de gran potencia significativa, porque apela a lo que el lector/a percibe de la colisión y fricción de ambos lenguajes. “Aquí todo el mundo tiene una profesión” (Floriano, 2022, s. p.), enuncia el texto. Y la ilustración muestra un paraje chabolista que llega hasta el horizonte, con coches averiados, escombros, basura y descampados, una hoguera cerca de un poste del tendido eléctrico y una mujer con una

---

de crédito aparece un doble cable eléctrico del que penden dos únicas bombillas. Una está completa, la otra está rota. La presencia de las dos bombillas, simétricas, nos invita a una doble perspectiva de la realidad: dos cables, dos bombillas, dos visiones.

palangana que parece ir en busca de agua. Los personajes retratados, ancianos, hombres, mujeres y niños, recogen basura, se calientan cerca de la lumbre y caminan sin un rumbo fijo, son malabaristas de la vida. No hay concordancia ni literalidad entre texto e imagen.

A partir de este momento, la fiabilidad del narrador se pone en crisis. La ilustración nos muestra un niño vestido con una chaqueta verde y un pantalón de chándal rojo, pero en ningún caso se nos presenta como un personaje con identidad y nombre propio. Es un niño más que nos hablará de su familia, cuyos miembros pertenecen a distintos oficios circenses, pero las imágenes nos reflejan una perspectiva “alternativa” al discurso del niño (Floriano, 2022, s. p.):

Mi padre es mago y lleva tiempo preparando el Gran Truco. Para eso necesita muchas lámparas o bombillas especiales. Es un secreto. Duerme en una nave llena de plantas. Por el hueco de la cerradura salpican luces rojas, azules, incluso violetas. Parecen fuegos artificiales.

Mi padre se pelea con la Mujer Bala, mi madre. A ella no le gusta la idea del Gran Truco. Quiere utilizar su muelle para atravesar los tejados de nuestro barracón y alcanzar un trozo de luna. A menudo me refugio en su cañón. La capa la dejo fuera, a modo de bandera.

En el entorno del niño, otros miembros de la comunidad también pertenecen a la *troupe* circense, como el señor Ramón, que “se congela por la noche y le duelen los huesos. Y eso que fue Tragasables” (Floriano, 2022, s. p.). Pero pronto el relato vuelve a las niñas y niños, que siguen actuando. En El Gallinero ellos son, antes que nada, actores y actrices, supervivientes a la realidad mediante la ficción y el poder del imaginario (Floriano, 2022, s. p.):

A veces busco a mis amigos, otros niños y niñas. Montamos un escenario con lo primero que encontramos: la puerta de una lavadora, un sofá o el sombrero del tío Miguel. Hacemos pantomimas, nos disfrazamos, burlamos a las máscaras... Uno hace de presentador. El espectáculo comienza.

Mientras el niño habla de la posibilidad de una pronta mudanza, las imágenes refieren la presencia de excavadoras que amenazan demoliciones. El niño, observador junto al galgo enjuto de todo lo que ocurre, parece mirar a algún lugar indefinido. En la página siguiente, la ilustración muestra una familia que carga enseres, colchones y muebles en un

camión, mientras otro niño, acurrucado en la esquina de la página, nos observa desafiante. El futuro es una pregunta abierta. Sin embargo, el niño defiende siempre el poder de contestar a la realidad con el abrigo del arte (Floriano, 2022, s. p.):

Tengo miedo, ilusión también. ¿Tendrán sombrero los nuevos vecinos? ¿Vendrá el señor Ramón? Si hay colegio, ¿habrá sitio para los caballos? Quizá tenga mi propio baño... ¿Se perderá el color púrpura? Nunca he visto a los que tocan entre bambalinas las teclas del Gran Acordeón, ese que guarda todas las historias del mundo. Pero me gustaría decirles que un teatro es un buen lugar para vivir.

Mientras, vemos en la ilustración final al grupo de niñas y niños, tomando una parte de la tela blanca y roja del *chapiteau*, de un circo ahora viejo y desvencijado tapando sus cabezas; confiamos como esos niños en el teatro como hogar y como forma de resistencia.

## 2.2. OREJAS DE MARIPOSA: LA RESPUESTA ESTÁ EN EL VIENTO

En *Orejas de mariposa*, el álbum ilustrado de Luisa Aguilar y André Neves, nos confrontamos de nuevo con elementos de la narraturgia, como son la sustracción fabular, la deconstrucción del personaje, el retorno de la coralidad y la metateatralidad. Sanchis Sinisterra (Sanchis Sinisterra, conferencia en Cátedra Alfonso Reyes) señala en la dramaturgia contemporánea la revisión de la noción de personaje y el regreso de lo coral, lo comunitario:

La segunda embestida del teatro contemporáneo se produce con la deconstrucción del personaje, en correspondencia, en Occidente, con la crisis del yo. El personaje deja de ser un trasunto del ser humano, portador de una psicología, de una ideología y se convierte en un artefacto, a menudo no fiable. El personaje ha perdido su consistencia apolínea, y sostiene una consistencia fragmentaria. Encontramos en el teatro jirones de personajes.

El tercer factor que refiere a esta crisis de la fábula es el retorno de la coralidad. El teatro, a partir del desarrollo de ciertas utopías colectivistas, empieza a debilitar la noción de personaje protagonista, y empieza a plantear relatos en los que el protagonista es una comunidad. Es obligatorio retornar al coro griego. El sujeto de la Historia ya no era el yo del príncipe, del rey, del general, sino un nosotros del pueblo. Las utopías comunitarias del siglo XX requieren de la figura del coro como figura necesaria en la dramaturgia. Y con lo coral, también el relato se debilita.

Cuando comenzamos la lectura de *Orejas de mariposa* (Aguilar, 2008), nos topamos con un inicio *in media res*. No existe un relato introductorio, todo comienza en la expresión de un diálogo en el que no contamos con un *Dramatis personae* ni un cronotopo predefinido. No hay una historia, ni un narrador que refleja el mundo en tercera persona, sino el encuentro entre personajes hablantes, más o menos esquemáticos, sin que se defina un marco fabular.

Todo el texto se registra como una sucesión de voces que se interpelan y en donde la respuesta del personaje de Mara, el único que tiene identificación nominal, es clave, porque defiende en todo momento una postura alternativa, una respuesta “distinta” y distintiva.

Por las ilustraciones, ubicadas en páginas distintas, vemos a un grupo de siete niñas y niños, que muestran intensamente sus dientes, acompañados del texto “¡Mara es una orejotas!” (Aguilar, 2023, s. p.). En la página contigua encontramos la ilustración de una niña sola de grandes orejas y pelo ensortijado, únicamente rodeada de flores de distintos colores, en actitud de sorpresa. Comprendemos que Mara es la receptora de un comentario grupal.

En las siguientes páginas encontraremos un diálogo en el que Mara interpela a su madre y le pide consejo (Aguilar, 2008, s. p.):

Mara: ¿Tú crees que soy una orejotas?

Mamá: No, hija. Tienes orejas de mariposa.

Mara: Pero ¿cómo son las orejas de mariposa?

Mamá: Pues son orejas que revolotean sobre la cabeza y pintan de colores las cosas feas.

Este diálogo con su madre es transformador y modifica la actitud de Mara y la relación de esta con el grupo infantil, que se identifica con un único discurso, con una réplica común. Estamos ante un coro con personajes cuyos rasgos de personalidad han sido atenuados en pos de una voz única, coincidente y común, que interpela a Mara señalando aspectos que estima risibles o inadecuados de esta. Sin embargo, Mara, lejos de amilanarse, ahora tiene una respuesta propia, firme y segura, sobre su “pelo de estropajo”, su “vestido de mantel”, su “calcetín roto”, sus “zapatos viejos” o sus “libros usados”. El grupo critica a Mara por su aspecto físico, su indumentaria o su conducta, cuando “le rugen las

tripas”. Lo importante no es la actitud del grupo, es la nueva capacidad de Mara para contestar al coro. Y lo hace con respuestas que no están exentas de sentido del humor, ironía y desparpajo. Así llegaremos al diálogo final, en el que el coro se extiende en su pregunta. Lo que no espera es una respuesta de Mara completamente emancipadora (Aguilar, 2023, s. p.):

Niños: ¡Mara es una orejotas! ¿O nos vas a decir que son orejas de mariposa?

Mara: ¡No! Solo son orejas grandes. ¡Pero no me importa!

En *Orejas de mariposa*, encontramos así una nueva metateatralidad: Mara actúa como una actriz, en un diálogo en el que la imaginación, la poesía y el humor construyen una nueva realidad. No una realidad elusiva, sino una nueva perspectiva, personal, parcial, que permite contestar a la agresividad dominante y al mandato común: no importa tener orejas grandes, no hay nada malo en ello.

### 2.3. *BULULÚ*: EL TEATRO ES EL MUNDO

En *Bululú*, con texto de Beatriz Giménez de Ory e ilustraciones de Mariona Cabassa, la metateatralidad es un factor esencial, al que acompañan, además, otros aspectos propios de la narraturgia, como la importancia del teatro de la no representación o, lo que es lo mismo, la función de la performatividad.

El propio título del álbum está en deuda con la huella de la tradición dramática española, pues el término, siendo polisémico, remite en todos los casos al mundo de la escena. Un bululú era el “comediante que representaba obras él solo, mudando la voz según la condición de los personajes que interpretaba”, y como efecto, “alboroto, tumulto, escándalo” (RAE, s.v. bululú). Pero era también, como señalaba *El viaje entretenido*, de Agustín de Rojas, que nos aporta toda una taxonomía de los modelos de compañía teatral de la época, un tipo de agrupación escénica constituida por un único intérprete, itinerante, cuyo trabajo se desarrollaba con frecuencia en condiciones modestas o precarias. En palabras de Purificación Mascarell (2011, s. p.):

El bululú es un solo actor que va a pie de pueblo en pueblo. Para llevar a cabo su trabajo necesita la ayuda del cura de la población, el cual

recolectará las monedas que el público esté dispuesto a donar al cómico. Este público, reunido gracias al sacerdote, lo forman el barbero y el sacristán, hipérbole (Rojas es aficionado a esta figura retórica) para hacernos comprender que no estamos ante un número de espectadores muy numeroso.

Y aquí, rizando el rizo, Bululú es también el nombre del personaje, titiritero y artista errante, que lleva sus espectáculos de pueblo en pueblo para gozo de los niños (Giménez de Ory, 2013, pp. 7-8):

Bululú lleva / más de mil cascabeles / en la cabeza, / en un gorro de lana / pura / de oveja. / Ha recorrido, / de norte a sur, / toda la Tierra. / Cruzó los siete mares / en dos goletas, / y ha surcado los vientos / en un águila regia. / [...] Bululú se ha aprendido / cuentos de viejas, / se entiende con las hadas / y las sirenas, / silba todas las músicas, / habla cien lenguas. / Los niños se le acercan, / lo miran, lo rodean.

El titiritero Bululú es un singular demiurgo que tiene instrumentos musicales únicos, y, sobre todo, tres títeres singulares, Manontropo, Dragonzález y Marionetta, “que se mueven sin cuerdas” (Giménez de Ory, 2013, p. 11). Es decir, estamos ante un manipulador que deja libres a sus títeres, dotados de emociones, gestos, acciones y sentimientos. Manontropo y Dragonzález aman en secreto a la bella Marionetta, y deciden batirse en un duelo de versos e instrumentos musicales por su amor, siendo Marionetta la jueza.

En el primer envite, Marionetta estima que los dos contrincantes han estado a la par, por lo que dicta empate. La segunda prueba consiste en la expresión de poemas de amor, y por celos, y dado que los versos de Manontropo refieren el amor pasado de una sirena, la bella títere bailarina decide premiar a Dragonzález. La tercera prueba consiste en la expresión de trovas de ingenio, prueba en la que gana Manontropo, por ser más veloz y tener el ingenio mayor. El resultado es el empate técnico entre los dos rivales. Y con ello, los tres títeres sin hilos se despiden del público. Bululú los guarda en su zurrón y se despiden (2013, p. 44):

Bululú guarda / en su zurrón de seda / el olifante blanco, / el frasquito de estrellas, / la ocarina, el flautín, / la alegre pandereta / y los títeres mágicos / que se mueven sin cuerdas. / Los niños lo persiguen / más allá de la cuesta. / —Bululú, ¿volverás / de nuevo en primavera? / Responde Bululú / que sí con la cabeza. / Cada vez más lejanos, / mil cascabeles / suenan.

Queremos remarcar que los dos últimos versos (mil cascabeles / sueñan) aparecen en letra con cuerpo más pequeño, por lo que se produce un efecto inmersivo de alejamiento. Bululú se va marchando y la percepción del público —y del lector— se va haciendo más distante...

Hasta aquí la fábula de *Bululú* que, como vemos, vuelve a ser una fábula aminorada, esencial y fragmentaria, frente al modelo del texto con personajes de caracteres definidos psicológicamente, clausura explícita y final de alto subrayado ideológico. Aquí la obra destaca por la condición rapsódica y performativa de los personajes. Sanchis Sinisterra nos habla de este rasgo de la narraturgia (conferencia en Cátedra Alfonso Reyes):

Llegamos a la crisis de los grandes relatos y el arte, y sobre todo el teatro, optan por la fragmentación y la disgregación, dándole la razón a Walter Benjamin, que hablaba del historiador como traperero, que va recogiendo jirones y desechos, con los que preserva la memoria de los que no tienen Historia, de los vencidos. Y aparece así un teatro que renuncia a narrar, y que se divorcia de todas las tradiciones que concebían el teatro como uno de los medios para contar.

Y en coherencia, aparece un teatro de la no representación. El actor no representa un personaje, se muestra como sujeto performativo. Y aquí el teatro exhibe su condición de artefacto.

Con *Bululú*, Giménez de Ory escoge un punto de vista fundamental: el del cómico errante y el de los títeres, dotados aquí del derecho a ser y a amar. Y esta es la paradoja del mundo que nos muestra Giménez de Ory: siendo profundamente modestos, estos personajes tienen derecho a amar, a desplazarse libremente, a ser ellos mismos. La identidad, la personalidad de Bululú, es más sinuosa que explícita; es parco en mostrar las formas de sus secretos. Apenas sabemos de él que llega, que viaja, que se despide... La ilustración de la página 9 nos muestra a Bululú volando sobre una monumental águila de color naranja y de plumaje rosa y violeta. De modo que el personaje es más enigma que elocuencia, es apenas un jirón, una mínima parte de todo lo que imaginamos de él.

Los personajes pertenecen al ámbito humilde de la escena itinerante, de la representación en la plaza o en la calle de un pueblo, por muy poco (Giménez de Ory, 2013, p. 43): “Querido público, os pido / uno o dos

trozos de pan, / un vasito de buen vino / y unas monedas quizá. / Agradezco los favores, / y me tengo que marchar”.

No hay aquí lujo, elitismo, ni exuberancia de medios, ni pertenencia a un grupo de privilegio, pero sí los sortilegios de un mago de la escena, a la manera del Próspero shakespeariano, que cuenta con títeres que se expresan sin hilos, que cantan, bailan, actúan y aman. Como en el discurso de la pragmática de John L. Austin, tan estimado por la dramaturgia contemporánea, aquí, decir es hacer, y los personajes son por lo que hacen, son seres puramente performativos. La historia, aminorada, enriquecida de lo parcial, lo liminar y lo anecdótico —como el amor secreto de Dragonzález y Manontropo por Marionetta—, ahora propone la perspectiva del humilde, del que recoge las monedas y se marcha con un zurrón lleno de magia y de secretos, evidenciándonos, de nuevo, que el teatro nos propone una visión alternativa, una respuesta distinta del mundo.

### 3. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos podido seguir la estela de un conjunto de rasgos presentes en el álbum ilustrado de tres creadoras españolas contemporáneas: María José Floriano, Luisa Aguilar y Beatriz Giménez de Ory. En sus propuestas reconocemos procedimientos estilísticos y formales que la narraturgia, fruto de la evolución de la dramaturgia contemporánea, nos propone: la presencia del narrador no fiable, la recuperación de la coralidad, la sustracción del principio fabular, en busca de un punto de vista, de una enunciación testimonial, la metateatralidad, la apuesta por la performatividad y la crisis del personaje clásico, instrumentos que permiten un diálogo rico y sugerente entre texto e ilustraciones.

Estos recursos se ponen al servicio de una mirada poética y política que se expresa a través del texto y de las imágenes, que aquí ya no nos proponen una visión convencional del mundo, como indicaba Claude Anne Parmegiani (1985, p. 52):

Vemos que, decidiendo pintar una “forma” de lo real en lugar de otra, permitiendo reunir en una misma “composición” elementos heterogéneos, el procedimiento revela un intento de manipulación destinado a

idealizarlo en nombre de principios ideológicos, pedagógicos o morales. No es, pues, fruto del azar, el que la ilustración infantil incluya tantas representaciones de niños que son, la mayoría de las veces, rubios y mofletudos, en jardines floridos, bajo cielos siempre azules, en compañía de animales dotados de una inteligencia casi humana y de una bondad casi franciscana. Así, a fuerza de representar niños modelo, estas imágenes suscitan modelos de niño que constituyen la expresión más conocida, la más común, el estereotipo.

Y es que las autoras de estas obras no olvidan que, más allá de esos niños modelos y modelos de niños, a los que refiere Claude-Anne Parmegiani, el teatro, el circo y la escena ofrecen oportunidades de respuestas alternativas al mundo. Si en *El gallinero*, el imaginario es una oportunidad de resiliencia y supervivencia a la precariedad y la ferocidad de la realidad, en *Orejas de mariposa* es una oportunidad de contestación al canon social y al acoso colectivo y en *Bululú*, una oportunidad de expresión lúdica y placentera de la libertad.

¿Y esas expresiones del teatro, la escena, del arte como reductos de respuesta alternativa, no son también, entonces, expresión de otras formas de estar y pensar el mundo?

Si, como señala Claude-Anne Parmegiani (1985, pp. 27-28), “la lectura de un libro por un niño ya no es un acto insignificante, sino con significado, o sea, cultural, eso quiere decir que el libro que lee tiene también significado, que posee, según cierta concepción de la cultura, un valor”, estos álbumes ilustrados están proponiendo una contestación a los valores dominantes desde el arte. Escuchémosla.

#### 4. REFERENCIAS

- Abirached, R. (1993). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Asociación de Directores de Escena.
- Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Floriano, M. J. (2022). *El gallinero*. Kalandraka.
- Giménez de Ory, B. (2013) *Bululú*. Factoría K de Libros.
- Jódar Peinado, M. J. (2015). *Metateatro español: estudio del concepto y de su presencia en cien textos teatrales de los siglos XX y XXI*. Universidad de Salamanca.

- Lehmann, H. T. (2016). *El teatro posdramático*. E.P.R. Murcia Cultural.
- Mascarell, P. (2011). Bululú, ñaque, gangarilla... (I Parte). *El patio de comedias*. 16 de febrero (Consulta del 27 de abril de 2024). [bit.ly/3WbBwqV](https://bit.ly/3WbBwqV)
- Parmegiani, C.-A (Dir.) (1985). *Libros y bibliotecas para niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Sanchis Sinisterra, J. (2003). *Dramaturgia de textos narrativos*. Ñaque.
- Sanchis Sinisterra, J. (2006). Narraturgia. *Las puertas del drama*, 26, 19-25.
- Sanchis Sinisterra, J. (2014). *Narraturgia y las nuevas fronteras de la dramaturgia*. Cátedra Alfonso Reyes (Consulta del 21 de abril de 2024). [bit.ly/3XV3jgz](https://bit.ly/3XV3jgz)
- Sarrazac, J.-P. (2019). *Poética del drama moderno: de Henrik Ibsen a Bernard-Marie Koltès*. Artezblai.
- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Galerna.



## CUANDO LOS “OTROS” TOMARON LA PALABRA Y LLEVARON EL CUENTO A LA POSTMODERNIDAD

---

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO  
*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ÁLBUM ILUSTRADO

“Había una vez...”. Una y mil veces, esta fórmula nos ha abierto la puerta a un mundo en el que héroes o heroínas con objetos mágicos o ayudantes sabios recorrían un largo camino hasta llegar a su final feliz. Mientras tanto, en cada paso de ese recorrido, iban transmitiendo, de generación en generación, por boca de abuelas y abuelos, las grandes enseñanzas de la humanidad que, rodando, rodando, llegaron a convertirse en símbolos que han hablado al subconsciente de niños, niñas y adultos durante miles de años. Los héroes y heroínas se iban transformando para llegar a ser quienes debían ser al final del trayecto, y, del mismo modo, los cuentos tradicionales han ido refinándose (Bettelheim, 2010, p. 12) hasta llegar a las versiones que conocemos hoy. Lo han hecho modificando algunos aspectos temáticos (como esos elementos eróticos o truculentos que dejaron de lado cuando entraron en el sistema de la literatura infantil y juvenil en el siglo XIX (Regueiro, en prensa), pero también convirtiendo la voz en palabra escrita, y la palabra escrita en imagen, impresa o digital. Y así llegaron al siglo XXI, un siglo donde la imagen acapara la atención y transmite una gran parte de la información que recibimos y una era postdigital donde lo digital se ha hecho cotidiano (Llamas, 2020) y donde las nuevas generaciones no entienden la cultura sin los elementos propios del mundo digital. Un mundo en el que, además, mientras algunos se plantean la pervivencia del libro impreso como experiencia sensitiva más allá de la lectura en

pantalla, otros se esfuerzan por presentar el libro como una obra de arte en toda su materialidad.

Es aquí donde debemos hablar del álbum ilustrado que, a pesar de tener algunos antecedentes en el siglo XVIII, se consolida como género en el siglo XX y llega al siglo XXI lleno de fuerza (Larragueta, 2020). Las definiciones que se han dado de él son múltiples, pero, lo fundamental, tal como señala Bader (1976), es que se trata de “una forma de arte, un diseño total que gira fundamentalmente en torno a la interdependencia de palabras e imágenes” (Bader, 1976, p. 1, tal como se cita en Larragueta, 2020, p. 6). Asimismo, Vouillamoz (2022), recogiendo palabras de Prades (2017), define el álbum como “un artefacto literario abierto a la libertad, a la originalidad, a la experimentación y a la innovación, lo cual se materializa en una variedad de estilos y formatos que no permite generalizaciones” (Vouillamoz, 2022, p. 2) e insiste en la importancia de la expresión escrita, el lenguaje visual y la materialidad del libro como objeto (Vouillamoz, 2022, p. 1). Para completar, Fernández San Emeterio habla del álbum ilustrado como de un producto multimodal básico (2022, p. 215) y recoge de Lapeña Gallego la definición del álbum como “soporte híbrido que mantiene recursos de la literatura y de la imagen clásica, a la vez que incorpora una sucesión temporal compartida con los medios audiovisuales” (Lapeña Gallego, 2013, p. 87).

Por otro lado, según Silva-Díaz (2005, p. 28, como se cita en Vouillamoz, 2022, p. 2), la consolidación del álbum ilustrado también se relaciona con la postmodernidad, que implica profundas transformaciones en la manera de ser y estar en el mundo y que, al pasar al ámbito de la literatura infantil y juvenil, convierte al álbum ilustrado en el género postmoderno por excelencia y en “el ámbito principal de innovaciones postmodernas” (Silva-Díaz, 2005, p. 28, como se cita en Vouillamoz, 2022, p. 2). Así, rasgos como el rechazo al realismo, la construcción de narrativas abiertas, la hibridación de géneros, la intertextualidad o la interpelación al lector, que aparecen también en el resto de la LIJ como consecuencia de la irrupción de la postmodernidad, tienen un especial protagonismo en el álbum ilustrado, en el que el juego con la imagen multiplica las posibilidades. Igualmente, Colomer habla de que en la

LII la presencia del narrador omnisciente, propio de la oralidad, ha entrado en crisis y ha venido a sustituirse por otras formas de perspectiva narrativa (Colomer, 2002, según se cita en Vouillamoz, 2022, p. 3) y, especialmente aquí, las características inherentes al álbum ilustrado desarrollan un papel relevante, puesto que, como señala Taberero: “uno de los aspectos fundamentales del género es la identidad de la voz que cuenta, que mira”, de manera que “álbumes aparentemente sencillos complican su construcción de sentido a partir del juego que se establece entre lo narrado y los diferentes puntos de vista elaborados, bien a través de la imagen, bien a través de la palabra” (Taberero, 2018, p. 48).

Estos cambios de perspectiva son los que permiten que, como señala Vouillamoz (2022, p. 1), toda una tradición literaria haya sido reescrita (o reciclada, según la terminología empleada en otros estudios), según nuevos parámetros.

## 2. EL CUENTO TRADICIONAL EN EL ÁLBUM ILUSTRADO

Volvemos, así, al cuento tradicional. Este ha sido acusado por la crítica feminista de presentar modelos de mujeres pasivas (Parson, 2004, p. 135, como se cita en Morera, 2012, p. 6) y de basar sus argumentos en enfrentamientos entre mujeres (Domínguez García, 2018); asimismo, la crítica social le ha achacado defender un régimen machista y dominante, así como una sociedad feudal y clasista, e identificar la felicidad con los bienes materiales (Cerdeña, 1984). Sin embargo, como decíamos al principio, los cuentos siguen vivos. Como si se tratase de uno más de los obstáculos que deben superar los héroes y heroínas, los cuentos tradicionales han conseguido sobrevivir y pasar por encima de todas esas críticas, gracias a su versatilidad y al hecho de que la variabilidad sea una de sus características fundamentales. Como señala Pisanty (1995), los cuentos han nacido para ser usados y ajustados a la situación, y, por eso, han experimentado reelaboraciones lúdicas e ideológicas (usando terminología de Cañadas, 2020), adaptaciones, reescrituras y reciclajes que han permitido que su mensaje principal, tan importante desde el punto de vista antropológico, psicológico, cultural y literario, llegue hasta hoy despojado de las marcas culturales que lo convertían en obsoleto.

Estas reelaboraciones han ido de la mano de la sociedad a la que pertenecían los “narradores especialmente dotados” (en palabras de Pisanty, 1995, p. 22) que han fijado los cuentos y, por eso, no solo implican cambios temáticos o modificaciones en lo que, desde los estudios de traducción, llaman “marcadores culturales”<sup>1</sup> (Marcelo, 2007) o “referencias culturales” (Mayoral, 1994), sino que también han supuesto un cambio de formato o de medio. Por eso, en este trabajo hablaremos de reciclajes literarios para referirnos a las “reescrituras” que, en la sociedad postdigital, van más allá del texto e incorporan imágenes, música o producciones multimedia. Así, siguiendo las cuatro dimensiones de reciclaje que propone Amelia Sanz (2020), podemos decir que el reciclaje de los cuentos tradicionales se realiza de manera colectiva (en múltiples productos culturales, formatos y soportes), porque se han seleccionado como elementos de la tradición que merecen ser conservados y que permanecen vivos en nuestro contexto cultural (horizontalidad del reciclaje, usando la terminología de Sanz). Así, de manera plenamente consciente y performativa, los nuevos lectores y escritores del siglo XXI han tomado los cuentos para modificarlos de acuerdo con este nuevo paradigma que selecciona elementos de la tradición desde la mirada actual y trata de actualizarlos. Para ello, los han despojado de todo aquello que consideraban anacrónico o que les producía rechazo y los han reciclado convirtiéndolos en nuevos cuentos que, manteniendo el mensaje principal o gran parte de él, han sido hiperactualizados por medio de una contextualización que, habitualmente, pasa por la incorporación de valores feministas y ecologistas y por una enorme presencia de lo postdigital (Regueiro, 2020). En esta línea, diversos estudios se han centrado en el análisis de los mecanismos del reciclaje del cuento tradicional tanto en la narrativa (Regueiro, 2020), como en la poesía (Regueiro,

---

<sup>1</sup> Los marcadores culturales se han estudiado desde los estudios de la traducción al entender que las referencias culturales pueden dificultar la comprensión del lector en la cultura meta, entendiendo cultura, de acuerdo con la definición de Marcelo Winitzer, como “el conjunto heredado de conocimientos, creencias, costumbres, normas y reglas de comportamiento compartido y heredado por todos los miembros de una comunidad y que les condicionan para poder actuar adecuadamente dentro de la sociedad de la que forman parte. La cultura les permite al mismo tiempo juzgar, ver y percibir la realidad” (Marcelo Winitzer, 2007, p. 49).

2023), el teatro (Ceballos y Llergo, 2023) y también el álbum ilustrado (Fernández San Emeterio, 2022; Larragueta y Dotras Bravo, 2023).

Como ya señalábamos, las características del álbum ilustrado han permitido que toda una tradición literaria haya sido reescrita o reciclada y, por supuesto, el cuento tradicional ha sido uno de los géneros que más se han visto reelaborados. Las formas de reciclar el cuento y de presentarlo han sido múltiples y variadas, por lo que recogeremos algunas de las distinciones que ha señalado la crítica especializada. Así, comenzando por Larragueta y Dotras, que parten de la idea de que el simple cambio de soporte implica ya otra forma de ofrecer el texto (2023, p. 140), encontramos dos tipos de álbumes basados en los cuentos tradicionales: aquellos que muestran una lectura fiel del cuento, y aquellos que realizan acercamientos de otro tipo; es decir, aquellos en los que el reciclaje es fiel (entendiendo por fiel cercano a la tradición), y, por tanto, más próximos a la reescritura, y aquellos que han sido objeto de un reciclaje creativo, es decir, aquellos que se apartan un poco de la tradición y que no son una “copia fehaciente”, “sino que actualiza y transforma ese contenido” (p. 140), más cercanos, por tanto, a la recreación. Por otro lado, Larragueta y Dotras señalan dos grandes enfoques hacia el reciclaje de las obras de tradición oral en el formato álbum:

álbumes en los que hay marcas folclóricas, como recurso fiel del reciclaje basado en la reescritura: repeticiones, ritmo adquirido, previsibilidad en el oyente, prevalencia del diálogo frente a la narración, uso del gerundio para indicar el paso del tiempo, o empleo del diminutivo. [...] Por otro lado, se encuentran marcas actuales, como recurso recreativo del reciclaje: tramas complejas, creatividad literaria, ilustración como elemento narrativo fundamental, o ausencia de los recursos orales mencionados anteriormente (2023, p. 141).

Ambos tipos de reciclaje se diferencian, además, en el tipo de estructura. Si bien en los reciclajes que denominan “fieles”, lo habitual es que se reproduzca un esquema narrativo tradicional buscando asimilarse a versiones compuestas por una única historia, en los reciclajes llamados “creativos” no se mantiene esta estructura, sino que se pueden dar tres posibilidades: el encadenamiento de historias, la inclusión de una historia en otra, o la alternancia donde varias tramas se van intercalando, pausando y retomando. Estas son las opciones que, según las

estudiosas, aparecen con mayor frecuencia en los reciclajes en los que las historias primigenias se toman como punto de partida para generar nuevas historias (Larragueta y Dotras, 2023, p. 143). Por último, las autoras señalan que mientras los reciclajes fieles, cercanos a las reescrituras, ofrecen textos muy cercanos a los conocidos por las anteriores generaciones, los reciclajes creativos suelen presentar giros de guion, con un toque cómico y mayor cantidad de cambios.

Por su parte, en un artículo de 2019, Carmen Ferreira analiza la colección *Os contos do trasno comodín* y establece dos modelos narrativos: los que funcionan como adaptación y recuperación de cuentos de tradición oral y los cuentos de autor que reescriben cuentos populares en un ejercicio de intertextualidad (p. 107). Es decir, volviendo a la terminología de los reciclajes, los primeros estarían más cerca del reciclaje fiel de los cuentos y tratarían de recuperar la tradición oral, como hicieron los hermanos Grimm, Fernán Caballero, etc. en el siglo XIX, mientras que los segundos tendrían que ver con ese reciclaje creativo que, partiendo del cuento primigenio, dan lugar a nuevas historias. En relación a los primeros, la autora habla de un fin instrumental en cuanto a la parte textual mientras que “*cunha ollada máis innovadora a narrativa visual os moderniza e actualiza, ofrecendo reescrituras lúdicas*” (Ferreira, 2019, p. 107). No obstante, la investigadora sí señala pequeños cambios en el texto relacionados con el contexto cultural, con algunos términos y expresiones e, incluso, algunas alteraciones estructurales a las que no otorga excesiva importancia (p. 109). En cualquier caso, estas modificaciones (que, desde mi punto de vista, sí afectan a la estructura, ya que no resultan menores) sí indican cierta relación con el reciclaje y la actualización, a juzgar por los análisis posteriores que ofrece la propia autora. En primer lugar, la selección de títulos estaría determinando qué parte de la tradición se considera merecedora de la pervivencia y marca el sesgo de la ideología de la época en la que se recogen. Por otro lado, las imágenes, según Ferreira, contribuyen a la actualización del cuento, no solo en lo que se refiere a la modernización, sino también en lo tocante a la concretización del relato oral variable, puesto que estas imágenes hacen hincapié en la procedencia geográfica del cuento (reforzando, por tanto, marcas culturales) o acentúan el tono humorístico o tétrico del relato.

Por último, se debe destacar que, como se dijo, el álbum es el género postmoderno por antonomasia dentro de la LIJ y, por ello, las características de la postmodernidad son claves en el tipo de reescritura que ofrece el álbum. En este caso, las modificaciones aparecen principalmente en lo que se ha llamado reciclajes creativos y, en múltiples ocasiones, consisten en el hecho de que las historias son narradas por los diferentes personajes que intervienen en ellas y no desde la de un narrador omnisciente, de manera que:

La mirada del personaje que narra tergiversa el argumento y ofrece un relato diferente al que conocemos. La lectura oscila entre un “narrador focalizado [que] resulta ‘débil’ en la medida en que ofrece una visión parcial de lo narrado” (Taberner, 2018, p. 48) y la versión tradicional de la historia, lo que nos conduce a poner en duda los hechos y nos invita a reflexionar, más allá del propio relato, sobre la pluralidad de miradas que suscita un mismo acontecimiento y sobre la importancia del ángulo de visión desde el que contemplamos la vida (Vouillamoz, 2022, p. 4).

Esto, según Vouillamoz, supone una transgresión temática y semiótica porque difiere de la versión oficial y da lugar a un proceso de disrupción del imaginario infantil tradicional a través de álbumes que ofrecen “relecturas nuevas, personales y arriesgadas de temas y personajes muy conocidos” (Palacios y Uyá, 2018, p. 22, como se cita en Vouillamoz, 2022, p. 4). Todo esto que, en efecto, viene a romper con la tradición, no hace más que demostrar que, como señalaba Pisanty (1995), el cuento es un ser vivo que se va modificando en función del lector y la sociedad que lo recibe. Por otro lado, queda claro que nos encontramos ante reciclajes de cuentos donde, si bien se mantiene una parte de la versión conocida hasta ahora (aunque sea solamente a partir de referencias intertextuales), el autor moderno se ha sentido legitimado para modificarlo, tomando, quitando y cambiando a su antojo, según las necesidades de su tiempo.

### 3. ALGUNAS CATAS EN ÁLBUMES ILUSTRADOS CON TEMÁTICA DE CUENTO

Vistos ya algunos estudios que se han venido realizando sobre la presencia del cuento tradicional en el álbum ilustrado, me propongo

aportar algunas consideraciones más acerca de la forma en la que el formato álbum, por medio de la relación entre el texto y la imagen, contribuye a fijar no solo nuevas versiones, sino también diversas interpretaciones de los cuentos tradicionales.

En primer lugar, es importante señalar los criterios que he seguido para seleccionar los álbumes que analizaré a modo de ejemplo. Uno de ellos ha sido el que los álbumes no hayan sido estudiados previamente en profundidad. Así, por ejemplo, aunque la obra de El Hematocrítico es altamente representativa y significativa, no volveré sobre ella, puesto que Larragueta y Dotras (2023) ya la incluyen en sus investigaciones, y Fernández San Emeterio, en un artículo de 2022, analiza minuciosamente tanto la relación texto-imagen y la función que desarrolla en los diversos libros, como la modernización y el mantenimiento de los arquetipos. Así, el crítico señala que, salvo en la obra *Menudo Cabritillo* (2021), el autor centra sus historias en el “choque de la materia de los cuentos tradicionales con diferentes aspectos de la vida actual” (Fernández, 2022, p. 212) y deja claro que El Hematocrítico, partiendo de la parodia, modifica el cuento tradicional por dos caminos: el diálogo con la ilustración y la inclusión de contraseñas culturales (2022, p. 215).

Por otro lado, he intentado seleccionar álbumes en los que la relación no se establezca siempre de la misma manera. Así, se proponen algunas obras en las que el reciclaje podría considerarse más fiel (según la terminología de Larragueta y Dotras) y en las que la innovación o fijación vendrían de la mano de la imagen; y otro que se ha llamado reciclaje creativo, en los que la historia que se ofrece es nueva pues, aunque se parte del cuento tradicional, se juega con los puntos de vista para modificar la versión oficial o para completarla desde el punto de vista de los personajes que, en la versión primigenia, actuaban como personajes secundarios. Asimismo, he querido incluir un álbum que casi podríamos catalogar como álbum poético, en el que la trama del cuento queda desdibujada y pasa a ser sugerida mientras que se focalizan las sensaciones de la protagonista. De acuerdo con todo esto, los álbumes que pasaré a comentar son: *Lo que no vio Caperucita Roja y La receta de Hans y Greta*, con texto e ilustraciones de Mar Ferrero; *El pueblo durmiente*, con texto e ilustraciones de Rébecca Dautremer; y *Barba Azul*, con texto e ilustraciones de Raquel Cané.

### 3.1. *LO QUE NO VIO CAPERUCITA ROJA*, DE MAR FERRERO (2013)

El primero de los álbumes que voy a analizar, siguiendo un orden cronológico de publicación, es *Lo que no vio Caperucita Roja* (Ferrero, 2013). Nos encontramos ante uno de los reciclajes que se han llamado creativos y en él se juega con el cambio de punto de vista y con la posmodernidad y la reconsideración de las historias que creíamos aprendidas de manera paradigmática.

Así pues, la historia se ofrece de manera fragmentaria y es narrada por sus diferentes personajes y por los que podríamos considerar los testigos: Caperucita, el lobo, los animales del bosque y la abuela. La primera en tomar la palabra es Caperucita, como no podría ser de otro modo, pero, en su voz, la historia se mantiene muy parecida a la que conocemos, más allá de algunos detalles sobre su casa y su familia. En segundo lugar, como antagonista o segundo protagonista, escuchamos al lobo, y, tal como cabía esperar, comienza aquí el cambio de versión, pues el animal está dando voz a la otra parte de la historia. En este caso, el lobo cuenta que, mientras buscaba trufas, se chocó con una niña y relata cómo, al recoger sus cestas, las cambiaron por accidente. Comienza entonces el camino del lobo hacia la casa de la abuela para devolver la cesta de la niña. Los siguientes en hablar serán los animales del bosque que, sin ser personajes del cuento tradicional, cumplen un papel importante puesto que representan la voz de la tradición que vendría determinada por el prejuicio y el miedo, y sería la que habría fijado la historia que conocíamos hasta ahora. Así, los animales, al ver al lobo hablar con Caperucita, inventan su propia versión de la situación, en la que, por supuesto, el animal quiere comerse a la niña, porque “también sabemos, como todo el mundo, que los lobos son malos malísimos” (Ferrero, 2013, s. p.), y deciden tramar un plan para atacar al lobo e impedir que llegue a casa de la abuela. Las siguientes secuencias de la historia se transmiten por medio de la imagen, primero por el boceto del plan de los animales, que simula haberse dibujado en un cuaderno escolar de cuadrícula, y, en segundo lugar, por el dibujo a doble página ubicado en las dos páginas centrales del álbum, en el que se nos narra visualmente cómo el lobo va cayendo en cada una de las trampas que le han puesto. Tras estas páginas, que, como decía, aparecen sin texto,

encontramos la voz de la abuela que, con tono cariñoso, cuenta lo que verdaderamente pasó: el lobo, destrozado, llegó a su casa con la cesta y la abuela, compadecida del animal, lo abrigó con su propia ropa y lo acostó en el sillón. Así lo encuentra Caperucita cuando lo confunde con la abuela. En ese encuentro, se repiten las palabras rituales del cuento que todos conocemos, pero estas se ven interrumpidas cuando llega la abuela a la habitación y el lobo, asustado, le dice que la niña lo ha confundido con ella. La resolución de la historia viene entonces cuando la abuela se da cuenta de que la niña no ve bien y nos relata que días después la llevó al oculista para que le hiciesen unas gafas, cómo no, rojas. La abuela, de este modo, se convierte en la portavoz de la verdad, lo cual también resulta simbólico puesto que, frente a la voz de la colectividad llevada por prejuicios, la anciana resulta ser la persona sabia que conoce la realidad de las cosas.

Otro hecho significativo es la ausencia de la voz del leñador. En efecto, su participación en la resolución del conflicto no ha sido necesaria, por lo que su versión (la versión del único hombre de la historia) no es precisa. Sí aparece, sin embargo, como guiño intertextual, en el dibujo de las páginas centrales, en el que, en el mapa del trayecto que realiza el lobo, se incluyen las casas de Caperucita, de la abuela y del leñador, que aparece sentado tranquilamente, tomando un té y leyendo. Todo esto, que podría pasar desapercibido, no deja de ser relevante al estar hablando de la tradición cuentística. En primer lugar, al hombre se le priva de la palabra, lo cual es significativo puesto que las versiones más populares de los cuentos han sido transmitidas por hombres a pesar de abundar las narradoras y las recopiladoras de cuentos. Por otro lado, el hombre aparece, pero ya no lo hace como un salvador del todo innecesario, sino como la encarnación de una masculinidad moderna en la que se le representa realizando actividades tradicionalmente asociadas a las mujeres: leer revistas y tomar el té.

### 3.2. *LA RECETA DE HANS Y GRETA*, DE MAR FERRERO (2018)

Saltándome mínimamente el orden cronológico, analizaré ahora *La receta de Hans y Greta* (Ferrero, 2018), de la misma autora y editorial que el anterior álbum y, por ello, con algunas características afines, como la estética, aunque con otros aspectos divergentes.

En esta ocasión, nos encontramos con un reciclaje de Hansel y Gretel. Podría considerarse creativo por la estructura narrativa y la ampliación de algunos detalles, pero en él no se modifica la trama ni se nos da una versión oculta o diferente por medio de alguno de los personajes secundarios. Esta vez, se mantiene la estética postmoderna en tanto que la historia se presenta fragmentada y se ofrece desde distintos puntos de vista que la completan, pero la versión que se nos da sigue siendo la que conocíamos, aderezada, eso sí, con algunos detalles sobre los personajes y algunas leves modificaciones en aspectos no estructurales.

Así, la historia comienza de la mano de Hans y Greta, que se adentran con su padre en el bosque, no porque quiera abandonarlos, sino porque tiene que ir a trabajar a una casa cercana e invita a los niños a pasar el día allí y hacer un picnic una vez terminadas las tareas que le reclaman. Sin dar más detalles, pasamos a conocer al matrimonio formado por Tere y Tim, una albañil y un pastelero que, acosado por la persecución de la comida sana, se reinventa en la construcción y mantenimiento de casas de chocolate. Su principal clienta, como nos dice, es la Bruja Maruja, que será la siguiente en tomar la palabra. En esta ocasión, la Bruja Maruja sigue siendo mala y se enorgullece de hacer el mal (de hecho, en la ilustración en la que se nos presenta, la cara, supuestamente dulce, choca con la acción de la bruja, que aparece echando lejía en el estanque para matar a los peces). Así pues, el que se le dé la palabra nos permite conocerla más, pero no cambia la versión de los hechos. En la siguiente página, aparece el arquitecto municipal, un personaje que, de nuevo, resulta desconocido, aunque luego veremos que no lo es. Lo que el arquitecto nos cuenta es que tenía que ir a multar a la Bruja Maruja por infringir varias leyes de urbanismo y esta lo convirtió en un sapo. Lo siguiente que encontramos es a Hans y Greta perdidos en la oscuridad del bosque, lo que parece reincorporarnos al cuento tradicional. Es esta la primera vez en que se dedican dos dobles páginas a lo que cuenta un personaje, pues en esta ocasión los niños tienen que contarnos que su padre no volvió nunca y que, cuando ya era de noche, comenzaron a andar hasta que encontraron una casita de chocolate. Se trata, por supuesto, de la casa de la Bruja Maruja, que toma la palabra durante otras dos dobles páginas, para contar cómo capturó a los niños. A continuación, retoman estos el turno de palabra, esta vez durante cuatro dobles

páginas. También se mantiene ahora la versión que conocemos sobre la bruja tratando de engordar a los niños, etcétera, solo que se añaden dos detalles importantes que matizan, en cierto modo, el cuento. En primer lugar, se nos dice que la bruja ve mal, lo cual hace que sea más creíble la confusión entre los dedos del niño y el hueso de pollo; por otro lado, se nos cuenta que los barrotes de la jaula eran de caramelo. Los propios niños se dan cuenta de los dos detalles, lo que les hace considerar que pueden engañar a la bruja por su discapacidad visual y porque los barrotes de caramelo les hacen llegar a la conclusión de que la bruja no es muy lista. “¡Qué bruja más tonta!”, exclaman. Estos detalles funcionan también de cara al lector. La bruja, de ser un personaje temible y terrorífico, se convierte en uno ridículo y risible, lo cual resta fuerza al mal contra el que trata de prevenir la versión primigenia del cuento y dota al álbum de cierto sentido del humor. En las siguientes dos dobles páginas, la bruja vuelve a tomar la palabra para confirmar que, como anticipaban los niños, se ha creído todo, pero, aun creyéndolos flacos, decide comérselos ya. En estas páginas, es importante resaltar que las ilustraciones contribuyen al efecto mencionado anteriormente, pues la imagen de la bruja haciendo ejercicios de estiramiento nada más levantarse evita ver en ella un personaje siniestro y malvado, por mucho que esté planeando comerse a los niños. Una vez finalizada esta secuencia, de cara al desenlace, reaparecen los personajes mencionados al principio, esta vez en secuencias muy cortas que casi vendrían a representar planos de una película. En el primero, un sapo saltando con los ojos desorbitados hacia una casa y diciendo que tiene que hacer algo; en el segundo, los barrotes rotos de la jaula de los niños y una pierna de Greta que nos la hace imaginar huyendo mientras nos cuenta lo que han hecho, y la bruja, que se dirige hacia ellos con un rodillo en la mano; en el tercero, reaparecen Tere y Tim, a los que vemos, en primer plano, sacando una escalera, mientras, en segundo plano, se muestra a Hans y Greta corriendo dentro de la casa. En esta secuencia, Tim nos cuenta cómo, al subir al tejado a arreglar un agujero, resbaló y cayó en la casa... Y viene aquí el desenlace de la historia. Greta y Hans nos cuentan que alguien cayó del tejado y reventó la jaula, cuya puerta salió disparada y empujó a la bruja al fuego; estas palabras se acompañan de imágenes de tono narrativo que reproducen la secuencia de los hechos

tal cual lo han dicho los niños. He aquí otra de las grandes diferencias con el texto tradicional. Siguiendo la misma tendencia que ha marcado Disney al hacer a los malos caer por accidente de árboles (Clayton, en *Tarzán*), cornisas (Gastón, en *La Bella y la Bestia*), etcétera, la bruja no muere a manos de los niños que, en su legítima defensa, la empujan al horno, sino que es un accidente el que precipita su final. De nuevo, esta modificación suaviza el mensaje del cuento y, en un plano simbólico, no incita a la defensa frente al malvado, sino a la espera de que un accidente resuelva la situación. Finalmente, en la última secuencia, el arquitecto municipal se nos presenta como el padre de Hans y Greta, que no había acudido junto a sus hijos porque había sido transformado en rana por la bruja. Las imágenes, a doble página, que cierran el álbum son, en primer lugar, la del padre abrazando a sus hijos y, a continuación, como última secuencia, la imagen del pueblo en el que destacan, en la esquina superior izquierda, la casita de chocolate desmantelada por los niños y niñas del pueblo, y, en la esquina inferior derecha, el padre de Hans y Greta, con ambos niños de la mano, saliendo de lo que se nos dice que es una clínica dental a donde tuvo que llevarlos por las caries que les habían producido tantos dulces.

Vemos así que, en este caso, el reciclaje mantiene de manera bastante fiel la historia primigenia, pero con detalles que, en línea con las modificaciones que se han venido haciendo en el cuento tradicional desde el siglo XIX<sup>2</sup> en aras de incorporarlos al sistema de la LIJ, suavizan el cuento y le privan de los detalles más duros (el abandono de los padres) o cruentos (la muerte de la bruja), a la vez que incorpora elementos relacionados con las preocupaciones de la sociedad actual (la aparición de caries si comes demasiados dulces) que, desde el realismo, contribuyen a romper el espacio maravilloso y ponen una nota de humor.

### 3.3. *EL PUEBLO DURMIENTE*, DE RÉBECCA DAUTREMER (2016)

Nos encontramos, en esta ocasión, con un álbum donde destaca el carácter de objeto artístico, como suele suceder con las obras de esta autora. El formato es grande (33,5 por 29 centímetros, un poco más

---

<sup>2</sup> Véase Regueiro (en prensa) para saber más sobre la evolución del cuento para entrar en el sistema de la LIJ.

cuadrado que en el formato A3) y las imágenes, siempre a doble página, ocupan un espacio prioritario, transmitiendo información, no tanto narrativa, sino contextual y narratológica. En primer lugar, la contextualización espacio-temporal, medievalizante en el caso de las versiones conocidas de los cuentos, se actualiza aquí por medio de una estética modernista que nos acerca a los años veinte a través de la ropa que llevan los personajes (los sombreros bibí de las mujeres, el tipo de falda, etc.), así como de elementos propios de la modernidad, especialmente presentes en la literatura de esa época (estaciones de ferrocarril, quioscos de parque contruidos con hierro y cristal, bicicletas, coches, boxeadores, bandas de música), acompañados de escenas circenses que también contribuyen a la creación de la atmósfera idílica. Por otro lado, la cartelería, que aparece con profusión como fondo de varias de las ilustraciones, además de redundar en la estética de los años veinte, nos da información espacial. En primer lugar, la mayor parte de los carteles están escritos en francés, salvo el español “Flores” en la floristería que regenta la nueva “Bella Durmiente” y el inglés del cartel que parece anunciar una película americana, “The big sleep”. Además, los carteles también dan los nombres de algunos lugares, como el Parc Sopeaux, que podría remitir al parisino Parc Secaux, o la estación de ferrocarril Le Bois, que podría ser la estación Bois-le-Roi, de la línea de tren París-Marsella, situada en la comuna de Bois-le-Rou, en el departamento de Seine-et-Marne, al sudeste de París. Así pues, la contextualización espacio-temporal que proporcionan las imágenes parece clara: París, años veinte. Por otro lado, como decía, las imágenes desarrollan una función narratológica puesto que crean los dos planos de la narración: el plano en el que charlan dos hombres, apenas esbozados con trazos finos y sin color sobre páginas completamente blancas; y el plano en el que se desarrolla la acción (o la inacción) que van comentado, donde los trazos se vuelven más gruesos, y las páginas se llenan de colores suaves y difuminados que contribuyen a crear una sensación onírica.

En cuanto al texto, este se reduce a la conversación que mantienen los dos hombres y no empieza a aparecer hasta la tercera secuencia, pues las dos primeras son ilustraciones a doble página que muestran un cielo blanquecino, como de tormenta, con hojas y ramas volando y animales

estáticos en primer plano: una mariposa, primero y un sapo después. Es en la tercera secuencia, también a doble página, cuando aparecen los dos hombres, uno joven, otro de edad más avanzada, que se reproducen cinco veces, cada vez más grandes para mostrar el movimiento y acercarlos al lector en el ángulo inferior derecho. Solo entonces se muestran las palabras: “Es aquí”. A partir de este momento, encontraremos varias secuencias en las que la página de la izquierda quedará destinada a los dos hombres y sus comentarios, mientras que la página de la derecha, más allá de un marco blanco, será ocupada por completo por el color con imágenes de diferentes durmientes: primero una liebre, rodeada de polvo; después, lo que parece un bufón montado en un caballo y también dormido a la entrada de Le Bois, y, de nuevo, el bufón en la siguiente página impar, ahora de cerca (puesto que nos vamos acercando y adentrando en Le Bois al ritmo que lo hacen los dos hombres de la izquierda); niños en un parque, una mujer cargando ramas e hilo; una banda de música formada por siete mujeres, con el nombre de “Las siete hadas”; una mano asomando por una ventana; un muchacha apoyada en la bicicleta que montaba; los que podrían ser el rey y la reina, con sombreros altos de apariencia medieval que parecen, más bien, disfraces, dentro de la estética del álbum; un hombre barriendo hojas; dos boxeadores que, en el sueño, casi parecen abrazarse... Se detiene en este momento la secuencia regular de página blanca con hombres bocetados y página a color, para ofrecer una doble página en blanco donde los dos caballeros, en seis microsecuencias, traen a colación el tema del sortilegio. Si hasta ahora han hablado de la extrañeza del pueblo de durmientes, de los cien años que llevan durmiendo, etc., ahora, por fin, sale el tema del conjuro que el más maduro pone en duda y ridiculiza, pero hace al más joven sentarse a pensar. Volvemos, tras esta pausa, a la distribución previa, con página en blanco para los dos hombres a la izquierda y página con ilustración a la derecha. Esta vez, encontramos como durmientes a una mujer comiendo en un quiosco modernista en el parque junto a su dalmata; un muchacho que ha bajado de su coche para dormir sobre la carretera, la estación de ferrocarril llena de viajeros durmiendo... y de nuevo, una parada, una doble página en blanco con seis microsecuencias de los dos hombres que se plantean qué había que hacer para romper el hechizo. En la siguiente secuencia volvemos

momentáneamente a la distribución habitual, pero los hechos ya se van precipitando, pues, mientras en la página izquierda los hombres se preguntan si era un beso lo que los despertaba, en la izquierda encontramos ya a la durmiente inicial: una vendedora de flores (flores, en español en el cartel), cuyo cabello oscuro y rizado está recogido con un pañuelo, estética que podría estar recreando la de las gitanas. La siguiente secuencia, en blanco, con los dos hombres, parece dar un nuevo avance a la historia: “Un beso...” (s. p.), “... ¿de AMOR?” (s. p.). En la siguiente secuencia, los dos miran en silencio hacia la página de la derecha en la que observamos, de cerca, como si se estuviese haciendo un *zoom*, a la muchacha que antes vimos tumbada entre las flores. Ahora su rostro es más nítido y, de nuevo, se refuerzan en él los estereotipos de raza aplicadas a las españolas: tez ligeramente morena, pelo negro y rizado recogido en un pañuelo con estampado de rosas, labios gruesos y un lunar en la mejilla. Las siguientes páginas marcarán el desenlace. En dos secuencias a doble página protagonizadas por los dos hombres con el fondo en blanco, vemos cómo el joven se va acercando al margen inferior derecho de la página derecha, y, a medida que avanza, sus contornos se van haciendo más gruesos y difuminados, pasando de la línea fina de la pluma, a la línea gruesa y con textura del crayón, hasta que se sale de la página para aparecer, en la siguiente página impar, dentro del marco de color, lleno él mismo de color, delante del cartel de “Flores”, mientras que el hombre más maduro, aún un esbozo sobre fondo blanco, le interpela desde la página izquierda, “¿A dónde vas!?”. Se produce ahora una elipsis narrativa, tanto en el texto como en el dibujo, pero lo siguiente que encontramos a doble página es la imagen de mariposas volando. El álbum se cierra con la imagen de todos los durmientes, también a doble página, despiertos y moviéndose, eso sí, fuera de la atmósfera difusa del sueño, sobre un fondo blanco sobre el que, con trazo fino y preciso, se dibujan sus siluetas, también las del joven y la florista cogidos de la mano.

Como se ve, este álbum es un caso paradigmático de historia contada desde otro punto de vista, en esta ocasión el del joven, no sabemos si príncipe o no, que va a despertar a la durmiente. Además, como se ha señalado, las imágenes desarrollan un papel protagonista puesto que,

no solo dan la información contextual, sino que, además, las distintas técnicas de ilustración crean los dos planos del relato y marcan el ritmo de la narración. De nuevo, podríamos decir que es un reciclaje creativo, en la medida en la que no encontramos lo mismo que en las versiones a las que estamos acostumbrados, pero no se trata de que haya una modificación en la estructura del relato, al que alude de forma intertextual, más bien, nos recuerda a la transficción donde los relatos se van complementado por medio de diversas creaciones, en este caso, la historia contada por el protagonista masculino.

#### 3.4. *BARBA AZUL*, DE RAQUEL CANÉ (2020)

Analizamos, esta vez, un nuevo tipo de álbum ilustrado. En primer lugar, se trata de un formato más pequeño, de 23,5 por 19 centímetros, en tapa blanda y cuya portada no haría pensar que estamos ante un álbum ilustrado, puesto que es completamente lisa y azul, con un único recuadro en el centro en el que aparecen el título del álbum y el nombre de la autora, Raquel Cané. Se trata, además, de un álbum de tono poético, en el que, aun habiendo cierta narratividad a la hora de presentar a los personajes o hacer avanzar la acción, priman el tono poético y la transmisión de las sensaciones de la protagonista. En este caso, nos hallamos ante un reciclaje que podríamos considerar creativo puesto que, aunque mantiene una parte importante del cuento en lo que atañe a la relación de la pareja, se han eliminado muchos elementos y se ha modificado el final.

En esta ocasión, salvo en los inicios de capítulo, donde encontramos una imagen simbólica en la página izquierda y el título del capítulo sobre fondo azul en la derecha, la unidad de acción es la doble página. En ella, se encuadra el texto y sus ilustraciones solo presentan los colores negro y azul, como clara referencia al color de la barba de personaje. La única excepción es el capítulo cuatro, en el que cobra protagonismo el color rojo. Así, ya en la portada, junto al título “El peso de una boca, o del decir”, que aparece sobre fondo rojo, encontramos la imagen de una granada roja, con fuerte carácter simbólico. Asimismo, este color se insinúa en la primera ilustración en lo que parece una parte de la barba de Barba Azul, y es completo protagonista en la segunda de las ilustraciones, donde la protagonista yace acurrucada en el interior de una

elipse roja con el centro negro, que bien podría estar representando un ojo o la forma de una vagina que podría remitir a la protección maternal.

Como decíamos, el álbum prioriza a la protagonista femenina y se focaliza en ella, no solo en la voz, sino también en la imagen. Así, en el primer capítulo, “Seré tu necesidad”, en el que se nos presenta un modelo de amor que podríamos denominar tóxico, basado en la necesidad y la carencia, él ni siquiera aparece más que, de manera metonímica, por medio de la cuerda azul que la enreda a ella y que, suponemos y luego constatamos, se trata de su barba. En las siguientes secuencias, vemos cómo esta cuerda azul la ata y tira de ella, pero, de nuevo, el foco son ella y sus sentimientos y se destaca su responsabilidad al elegir un modelo de amor tan insano, cuando se dice “le pesaba más estar de pie, en su lugar, que arrastrarse” (s. p.). Por otro lado, las referencias al cuento quedan reducidas a la presencia de lo que suponemos la barba y la mención del nombre de Barba Azul en la última página.

Es en el capítulo segundo, “Tu boca es un fin, prefiero el adorno”, cuando él aparece. Se presenta, en efecto, como una figura poderosa y vemos cómo los diferentes mechones de su barba larguísima son los que están enrollando todo el cuerpo de ella. Por otro lado, es significativo el hecho de que cada uno de los personajes aparezca en una página y estén, prácticamente, dándose la espalda, mirándola él por encima del hombro y ella con la mirada clavada en el suelo. En esta ocasión, tanto la imagen como el texto nos muestran ya la toxicidad de la relación donde, a la que ya habíamos conocido como mujer sumisa, se suma un hombre autoritario y dominante que pone sus condiciones: “Todo lo mío será tuyo si no lo cuestionas” (s. p.). Sin embargo, desde la necesidad de cada uno de ellos, se habla de los dos como seres perdidos en una relación asfixiante: “En esa trampa estaban los dos, perdidos” (s. p.). La siguiente secuencia se centra en ella. La presencia de él vuelve a quedar relegada a su barba, que ella enrolla alrededor de un huso, recordando la labor asociada a la feminidad del hilado. Por su parte, el texto nos pone en primer plano, de nuevo, la situación de ella, sus sentimientos y su sumisión, “Para ser su esposa, tenía que olvidar las preguntas” (s. p.).

La parte tercera, “¿Hay encanto que pueda con el dolor?”, se centra, precisamente, en el dolor, la asfixia y la urdimbre. El primer dibujo la muestra a ella, como flotando, llena de heridas, con el cuerpo libre y el huso en las manos, pero con un mechón de barba que se mete por su boca y la asfixia. La acción del hilado choca con el miedo a la asfixia, “¿Qué sería de ella si Barba Azul la abandonara?” (s. p.). Cambia, en cierto modo, en la siguiente secuencia, pues ella aparece erguida, activa, cubierta con un vestido tejido con la barba azul mientras el texto redundante en esta acción: tejer para abrir espacios, tejer con palabras para cubrirse. En la siguiente secuencia, en la que el deseo sexual y la insatisfacción se tematizan en el dibujo de una cama cubierta de pinchos azules como símbolos fálicos, aparece, sin embargo, la desgarradora realidad: “El abrigo de Barba Azul lastima, esconde lo que no podía saciar” (s. p.).

Y, así, llegamos al capítulo cuatro del que ya hemos hablado y en el que el rojo viene a redimir y liberar porque, de la insatisfacción y el deseo, del no querer seguir siendo devorada, vuelven las preguntas y la identidad que acabarán llevándola a resguardarse en un óvalo rojo que recuerda a la vagina materna.

Tras este, el quinto capítulo, “No hay refugio para el que ve”, cierra el álbum. En este caso, si empezamos fijándonos en la gama cromática, podemos constatar que mientras el azul aparece en las tres primeras secuencias de manera simbólica, en las últimas desaparece, también de manera simbólica, para dejar paso a dos secuencias de doble página con el fondo prácticamente blanco, y la imagen de ella trazada en negro. En consonancia con la gama cromática, tanto el texto como los dibujos transmiten este camino hacia la liberación. De esta manera, en la primera de las ilustraciones, la barba azul de él (que aparece en la esquina derecha) sigue apresándola a ella, que apenas se adivina por la silueta de los pies que, además, por la posición, nos muestran a una mujer intentando avanzar a cuatro patas. El texto redundante en la culpa, el sometimiento y la amenaza por parte de Barba Azul: “¿Cómo se atrevió a desarmar el orden de las cosas? Esa mujer merecía no ver la luz. [...] Te colgaré. Ya no me sirves” (s. p.). Sin embargo, este sometimiento se convierte en el revulsivo que hace que, en la siguiente doble página,

ella se descubra como la llave de su destino y la imagen, con claras alusiones a Peter Pan y el capitán Garfio que, de algún modo, se asimila a Barba Azul, nos muestra un garfio que sujeta la Barba separada ya del cuerpo, mientras múltiples cocodrilos se dirigen hacia ella desde el fondo gris. Es también el momento en el que el texto incide en que se escuchó la voz de la mujer: “Lamento no haberte saciado, quise que así fuera, susurraba ella, y se escuchó su voz” (s. p.). También es fundamental la siguiente secuencia, en la que asistimos al empoderamiento de la mujer que, con unas tijeras, las tijeras tradicionalmente asociadas con la feminidad y la costura, decide cortar “lo que nos une” y se reafirma diciendo “ocuparé mi lugar” (s. p.). La imagen nos muestra ya unas piernas erguidas y libres, aunque magulladas, y la barba se ciñe a la parte superior de las piernas, igual que lo haría una minifalda. En las últimas secuencias, el azul ha desaparecido del todo y ella se presenta libre y erguida, en un gesto de verticalidad ascendente, en la primera de las ilustraciones, reforzada con la imagen del pelo que casi parece una cuerda que tirase de ella hacia arriba, y la vuelta al movimiento, en la última secuencia, en la que aparece desnuda, con la cabeza mirando al frente y caminando. Si en la anterior secuencia se insistía en la fuerza de la protagonista, la última frase del libro lo hace en su libertad: “Elegió la libertad. Elegió ser su propio abrigo”.

Como se ve, en esta ocasión, lo que se nos ofrece como una versión de *Barba Azul*, al tomar el mismo título que el cuento, es en realidad una historia sobre la superación de los malos tratos y el empoderamiento de la mujer que, si bien, realiza un juego intertextual con el cuento y retoma el tema del maltrato, hace una lectura psicológica de la protagonista y modifica el final, cambiando así la carga arquetípica del cuento y el valor simbólico que encerraba en su versión inicial y que Clarissa Pinkola Estés ha analizado (2012). A pesar de ello, quizá sin la representación de las diferentes partes del inconsciente que señala la crítica junguiana, el mensaje de la capacidad salvífica de la parte más fuerte de nuestro interior se mantiene en esta versión, solo que con un lenguaje más cercano a lo poético que a lo arquetípico.

#### 4. CONCLUSIONES

Decíamos al principio de este trabajo que los cuentos tradicionales, como voz de la tradición y de la sabiduría ancestral, nos han acompañado desde el principio de los tiempos y se han ido refinando y versionando, al tiempo que la humanidad avanzaba, de la mano de los múltiples y las múltiples recopiladores y narradoras que, tomando la versión primigenia del cuento, lo han modificado para adaptarlo al tiempo de enunciación.

Decíamos, también, que la irrupción del álbum ilustrado en los últimos siglos ha sido fundamental en el ámbito de la literatura, en general, y de la literatura infantil, en particular, y que, dadas sus características específicas, se ha convertido en el género postmoderno por excelencia dentro de la LIJ. Gracias a él, se han podido recontar múltiples historias desde otros puntos de vista, con nuevos valores, etcétera.

Con estas dos premisas como punto inicial, estaba claro que el cuento tradicional, en su versatilidad sin fin, iba a encontrar un aliado perfecto en el álbum ilustrado, siempre dispuesto a contar de nuevo las mismas historias, pero de otra manera, también acompañado de imágenes y de una materialidad que viene a completar el mensaje.

A través del análisis de cuatro álbumes ilustrados, he intentado ejemplificar y constatar cómo funciona esta relación entre dos de los géneros más importantes de la literatura infantil: el cuento y el álbum ilustrado. Ya la crítica había hablado de dos tipos de reescrituras o reciclajes, más fieles o más creativos (Larragueta y Dotras, 2023), y había incidido en lo que aportan de modernidad la parte estética y las corrientes artísticas en las que se inscriben las ilustraciones (Ferreira, 2019). En este trabajo he tratado de mostrar, también, cómo se aplican las técnicas postmodernas tanto en el plano textual como en el gráfico para ofrecernos historias narradas de manera polifónica, bien para modificar la perspectiva y cambiar la historia, bien para profundizar algo más en los personajes y emplear ciertas estrategias humorísticas que restan gravedad a la seriedad de algunos cuentos tradicionales. Igualmente, las imágenes sirven para fijar el contexto del relato en un espacio y un tiempo que le proporcionan modernidad y lo ubican en un contexto histórico dentro del tiempo y

fuera de la indeterminación del “lugar muy lejano”, así como para crear dos planos narrativos por medio de distintas técnicas de ilustración. Por último, algunos álbumes aúnan tres géneros: el cuento, el álbum ilustrado y lo poético, para ofrecer versiones de la historia primigenia que se acercan más a lo psicológico que a los hechos en sí.

Distintas formas, pues, de trabajar con la materia prima de los cuentos tradicionales para dotarlos de vida, de modernidad y de matices de la mano del género postmoderno por excelencia: el álbum ilustrado.

## 5. REFERENCIAS

- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. MacMillan Publishing Co.
- Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Cané, R. (2020). *Barba azul*. Ediciones Liliputienses.
- Cañadas García, T. (2020). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y Futuro*, 42, 15-35.
- Ceballos Viro, I. y Llergo Ojalvo, E. (2023). Representaciones de “La bella durmiente” en el teatro infantil español. En B. Regueiro Salgado, P. García Carcedo, A. Dotras Bravo y G. Fernández San Emeterio (Eds.), *Érase otra vez: paradigmas de reciclaje en la literatura infantil y juvenil* (pp. 147-151). Síntesis.
- Cerda Gutiérrez, H. (1984). *Ideología y cuentos de hadas*. Akal.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dautremer, R. (2016). *El pueblo durmiente*. Edelvives.
- Domínguez García, B. (2018). *Hadas y brujas, la reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en lengua inglesa*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Fernández San Emeterio, G. (2022). Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto, ilustración y contraseñas culturales en El Hematocrítico. En P. Valero Cuadra, G. Marcelo Wirnitzer y N. Pérez Vicente (Eds.), *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias* (pp. 210-232). *MonTI*, 14.
- Ferreira Boo, C. (2019). As reescrituras dos contos da transmisión oral no álbum infantil en galego. En S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo y M. Neira Rodríguez (Coords.), *Literatura infantil y juvenil y valores educativos. Aportaciones de la escuela CEU de Magisterio de Vigo* (pp. 101-124). CEU Ediciones.

- Ferrero, M. (2013). *Lo que no vio Caperucita Roja*. Edelvives.
- Ferrero, M. (2018). *La receta de Hans y Greta*. Edelvives.
- Lapeña Gallego, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *AILIJ*, 11, 81-92.
- Larragueta, M. (2020). *El libro-álbum contemporáneo español: procesos de canonicidad, mediadores adultos y lectores infantiles* [Tesis doctoral]. Universidad Camilo José Cela.
- Larragueta, M. y Dotras, A. (2023). El reciclaje de cuentos de tradición oral en los álbumes ilustrados contemporáneos españoles. En B. Regueiro Salgado, P. García Carcedo, A. Dotras Bravo y G. Fernández San Emeterio (Eds.), *Érase otra vez: paradigmas de reciclaje en la literatura infantil y juvenil* (pp. 137-146). Síntesis.
- Llamas, M. (2020). Postdigital ahora. *Serie Cuadernos del Ahora, I*. Versión electrónica: [bit.ly/3VTnsRA](https://bit.ly/3VTnsRA)
- Marcelo Wirnitzer, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Peter Lang.
- Mayoral, R. (1994). La explicitación de información en la traducción intercultural. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Estudis sobre la traducció* (pp. 73-96). Universitat Jaume I.
- Morera Lianez, L. (2012). *Thrice Upon a Time: Feminist, Postfeminist and Lesbian Revisions of Fairy Tales: Anne Sexton, Angela Carter and Emma Donoghue* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Zaragoza.
- Palacios, A. y Uyá, N. (2018). El libro-álbum en la enseñanza del arte actual. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 21-26. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10833>
- Pinkola Estés, C. (2012). *Mujeres que corren con lobos*. B de Bolsillo.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós.
- Prades, D. (2017). Pasado y futuro del libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 57-66.
- Regueiro Salgado, B. (2020). El reciclaje de los cuentos tradicionales y populares en los *Cuentos clásicos feministas*, de Ángela Vallvey. Una mirada postfeminista y postdigital a la tradición. En E. Saneleuterio (Ed.), *La agencia femenina en la literatura ibérica y latinoamericana* (pp. 339-358). Iberoamericana Vervuert.
- Regueiro Salgado, B. (2023). Cuando el lobo se hizo poema: el reciclaje como proceso de actualización y adaptación en la poesía infantil y juvenil. En B. Regueiro Salgado, P. García Carcedo, A. Dotras Bravo y G. Fernández San Emeterio (Eds.), *Érase otra vez: paradigmas de reciclaje en la literatura infantil y juvenil* (pp. 117-135). Síntesis.

- Regueiro Salgado, B. (en prensa). El viaje sin fin de los cuentos tradicionales. De las lecturas dogmáticas a las lecturas creativas. En Goicoechea, M. y Bárcenas, E. (Eds.), *Comprehensive Learning through Reading: From Paper to Screen*. Peter Lang.
- Sanz, A. (13 de febrero de 2020). *¿Nuestro discurso post-global es (post)post-postcolonial?* Jornada Reciclaje, Postdigital, Postglobal: definiciones para el ahora II. Facultad de Filología de UCM.
- Silva-Díaz, M.<sup>a</sup> C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. [bit.ly/3zJyP6Y](https://bit.ly/3zJyP6Y)
- Taberner, R. (2018). Libro-álbum y educación. ¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 45-51.
- Vouillamoz, N. (2022). Reescrituras subversivas y la LIJ: Cuando el álbum ilustrado da voz a personajes de cuentos clásicos. *Ocnos*, 21(1), 1-16.

