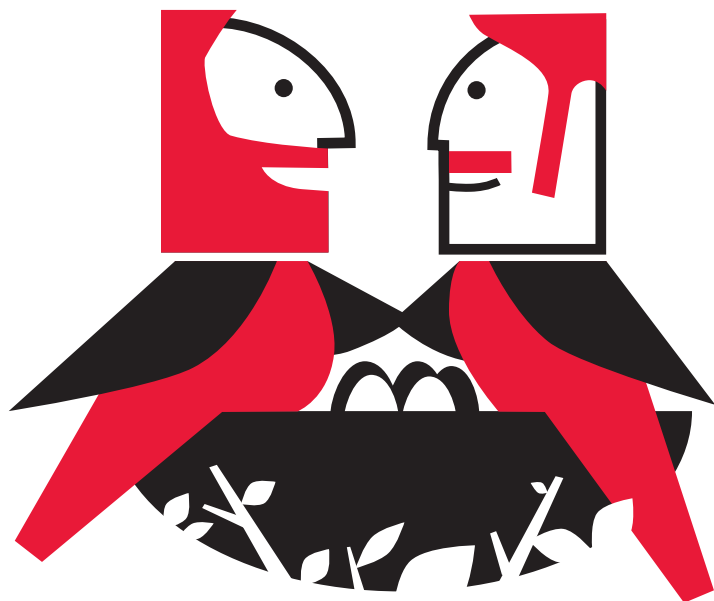


**A. Jesús Moya y Cristina Cañamares**  
(coords.)



**Libros álbum que desafían los estereotipos  
de género y el concepto de familia tradicional**



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

colección  
arcadia



Nº 31

**Libros álbum que desafían  
los estereotipos de género y el  
concepto de familia tradicional**

**Análisis semiótico y multimodal**

colección  
arcadia



**Arsenio Jesús Moya Guijarro  
y Cristina Cañamares Torrijos**  
(coords.)

**Libros álbum que desafían los  
estereotipos de género y el concepto  
de familia tradicional**

**Análisis semiótico y multimodal**



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

LIBROS álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal / coordinadores A. Jesús Moya Guijarro, Cristina Cañamares Torrijos.- Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020

348 p. ; 21cm.- (Colección Arcadia ; 31)

ISBN: 978-84-9044-406-1

1. Literatura infantil - Historia y crítica 2. Sexismo en la Literatura 3. Discriminación social y desigualdad I. Moya Guijarro, A. Jesús II. Cañamares Torrijos, Cristina III.

Universidad de Castilla-La Mancha, ed. IV. Título. V. Serie

351.751.5

0.98.1(460)°19°

DSY - YXC - JBEA

© de los textos: su autor.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ARCADIA nº 31

Diseño de la colección: CIDI (Universidad de Castilla-La Mancha)

Ilustración de cubierta: Servicio de Publicaciones (Universidad de Castilla-La Mancha)

**une**

UNIÓN DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.B.N.: 978-84-9044-406-1 (Edición impresa)

I.S.B.N.: 978-84-9044-407-8 (Edición electrónica)

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/arcadia\\_2020.31.00](http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.00)

D.L.: CU 95-2020

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.)/ *Made in Spain (E.U.)*

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DIRECTOR DE COLECCIÓN:

Ángel Luis Luján Atienza

Universidad de Castilla-La Mancha

CONSEJO CIENTÍFICO:

María Teresa Miaja

UNAM (México)

Leonor Fernández

UNAM (México)

César Sánchez Ortiz

(Universidad de Castilla-La Mancha)

María Victoria Sotomayor

(Universidad Autónoma de Madrid)

José Manuel de Amo

(Universidad de Almería)

Ramón F. Llorens

(Universidad de Alicante)

Gemma Lluch

(Universidad de Valencia)



Calidad en  
Edición  
Académica  
Academic  
Publishing  
Quality

La Colección Arcadia obtuvo, en julio de 2017, el sello de calidad en edición académica CEA-APQ, con mención de internacionalidad, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

*A Pedro Cerrillo, amigo de sus amigos,  
y maestro de maestros en el mundo  
de la Literatura Infantil y Juvenil.*



# ÍNDICE

Sobre los autores.....	11
1. Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción. <i>Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos.....</i>	17
<b>Parte I. Personajes femeninos en libros álbum que rompen estereotipos de género</b>	
2. Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos <i>Carmen Santamaría García.....</i>	49
3. La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos <i>Francisco J. Rodríguez Muñoz y María del Mar Ruiz Domínguez .....</i>	77
4. Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos <i>Jesús Díaz Armas .....</i>	111

## **Parte II. Personajes masculinos en libros álbum y estereotipos de género**

5. Identidad y atributos fijos y negociables en representaciones alternativas al estereotipo de género masculino en libros álbum infantiles en lengua inglesa  
*Izaskun Elorza*..... 149
6. Hacia una literatura del arcoíris: una propuesta de análisis de “álbumes de vestidos”  
*Emanuel Madalena y Ana Margarida Ramos* ..... 179
7. La conquista de espacios exteriores en libros álbum que rompen con estereotipos de género. Análisis semiótico y multimodal de sus escenarios  
*Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos* ..... 207

## **Parte III. El libro álbum y su apertura a las familias homoparentales**

8. Nuevas masculinidades en una muestra de libros álbum con padres gays: un análisis crítico multimodal  
*María Martínez Lirola*..... 249
9. Relaciones interpersonales en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional  
*María Jesús Pinar-Sanz*..... 279
10. Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva Queer  
*Guillermo Soler Quilez, Arantxa Martín-Martín y José Rovira-Collado* ..... 311

### **11. Libros álbum citados**

## Sobre los autores

**A. JESÚS MOYA GUIJARRO** es catedrático de Filología Inglesa en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado varios artículos sobre discurso multimodales en revistas internacionales como *Review of Cognitive Linguistics*, *Word*, *Functions of Language*, *Journal of Pragmatics* o *Text and Talk*. Entre otros libros, es co-editor de *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues* (2009, Palgrave Macmillan) y autor del volumen *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach* (2014, Equinox). En la actualidad es Investigador Principal del proyecto I+D AMULIT (referencia FFI2017-85306-P) sobre libros álbum, género y multimodalidad.

**CRISTINA CAÑAMARES TORRIJOS** es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-la Mancha en la que trabaja como profesora contratada doctora. Desde sus inicios como investigadora se interesó por los estudios en torno a la lectura y la literatura para niños, temas en los que centró su tesis doctoral y que siguen siendo el epicentro de su investigación. En este sentido, ha publicado diversos artículos, capítulos y comunicaciones sobre estos aspectos, especialmente sobre el libro álbum y las obras dirigidas a los lectores más pequeños. Entre sus líneas de investigación también figuran la formación de mediadores y la literatura popular de tradición infantil

**CARMEN SANTAMARÍA** es profesora titular la Universidad de Alcalá desde 2006. Su investigación se enmarca en el análisis del discurso y la lingüística sistémica, centrándose en la expresión de emociones, la (des)cortesía y la semiótica social y multimodal. Ha participado en proyectos I+D como *AMULIT* (2018-2021) o *Persuasión, des/cortesía y gestión de conflictos en la interacción digital de equipos de trabajo*, en la Universidad Sheffield Hallam (2019). Entre otras publicaciones internacionales cuenta con artículos como “Emotional and Educational Consequences of (Im)politeness in Teacher–Student Interaction at Higher Education” en *Corpus Pragmatics* (2017).

**FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ** es profesor titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Almería. La mayoría de sus investigaciones han participado del enfoque pragmático, cuya transversalidad le ha permitido aplicarlo al análisis de distintos tipos de discurso, incluidos los textos literarios infantiles. Asimismo, ha abordado diversos temas de carácter lingüístico en artículos aparecidos en prestigiosas revistas como *PLOS ONE* o *Pragmatics* (International Pragmatics Association).

**MARÍA DEL MAR RUIZ DOMÍNGUEZ** es profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Almería. En los últimos años, sus publicaciones en revistas como *Impossibilia* y *Ocnos*, así como en capítulos de libros, se han centrado en el análisis de los recursos utilizados por los álbumes metaficcionales, en cuanto constituyen textos multimodales e hipertextuales, en las respuestas de los jóvenes lectores ante el juego de códigos que se establecen en estos textos y en las adaptaciones de los álbumes al formato digital.

**JESÚS DÍAZ ARMAS** (La Laguna, Tenerife, 1963). Licenciado y doctor en Filología Hispánica, con una tesis leída en 1998 sobre el poema cultista Vida de San Francisco, de fray Andrés de Abreu (1647-1725). Profesor de Lengua castellana y literatura en Secundaria y Bachillerato entre 1989 y 1999 y, desde 1999, en la Universidad de La Laguna, donde imparte clases sobre Literatura infantil. Poeta y traductor. Autor de ediciones y estudios sobre literatura española (Quevedo, Calderón, Valente) y Literatura infantil y juvenil (álbum, intertextualidad, metaficción, mundo al revés, carnavalización).

**IZASKUN ELORZA** es profesora titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca, donde desarrolla su labor docente e investigadora en el área de la lingüística sincrónica descriptiva. Su investigación se centra en el análisis del discurso mediante métodos cuantitativos y cualitativos, particularmente los desarrollados por la lingüística sistémico funcional y la lingüística de corpus. Sus publicaciones más recientes incluyen el volumen (coeditado con Pérez-Veneros) *Systemic Functional Linguistics at the Crossroads: Intercultural and Contrastive Descriptions of Language* (Aquilafuente 266, 2019).

**ANA MARGARIDA RAMOS** es doctora en Literatura y trabaja como profesora agregada en el Departamento de Lenguas y Culturas de la Universidad de Aveiro (Portugal). Ha dictado conferencias invitadas en varios congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales y ha impartido cursos en universidades portuguesas y extranjeras. Fue profesora visitante en la Universidad Metropolitana de Oslo e investigadora en la Biblioteca Internacional de Munich. Ha publicado varias monografías y ha editado,

coordinado y organizado varios volúmenes sobre diversos temas relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil.

**EMANUEL MADALENA** es licenciado en Comunicación y ha realizado un máster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Oporto (Portugal). En la actualidad es investigador en formación en el Centro de Lenguas, Literaturas y Culturas (CLLC) donde profundiza en el tema de la intersección de la Literatura Infantil con la diversidad de género y las cuestiones LGBTQI+. Actualmente está cursando un Máster en Estudios Editoriales y su doctorado en Estudios Literarios en la Universidad de Aveiro con una beca de FCT (SFRH / BD / 136696/2018).

**MARÍA MARTÍNEZ LIROLA** es profesora titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante y *Research Fellow* de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas y tiene alrededor de un centenar de publicaciones. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada.

**M<sup>a</sup> JESÚS PINAR SANZ** es profesora titular de Lingüística y Análisis del Discurso en la Universidad de Castilla La Mancha (España). Sus intereses de investigación están en el análisis del discurso multimodal y, más en concreto, en aspectos relacionados con el análisis de campañas electorales, propaganda electoral y en la sinergia texto/imagen en libros álbum. Ha publicado varios artículos sobre la

estructura genérica de los anuncios de propaganda electoral y la relación entre los elementos textuales y verbales en narrativas infantiles. Es editora del volumen *Multimodality and Cognitive Linguistics* publicado en John Benjamins (2015).

**GUILLERMO SOLER QUÍLEZ** es profesor asociado doctor del área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Alicante, licenciado en Filología Hispánica y Doctor en Investigación Educativa. Igualmente, es especialista en la enseñanza de la lengua y la literatura a través del Álbum Ilustrado, el Cómic y Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en relación con la diversidad afectivo-sexual y de género, en el marco de la pedagogía queer. Ha colaborado en el Proyecto de Investigación *Literatura Infantil y Juvenil en Internet. LIJ2.0: Análisis de aplicaciones y redes sociales de lectura* (2019). Cuenta con diversas publicaciones sobre literatura infantil y juvenil y la diversidad afectivo-sexual y de género.

**ARANTXA MARTÍN-MARTÍN** es profesora de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura desde 1999 y, desde octubre de 2011, es profesora asociada del Departamento de Innovación y Formación Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Realizó un máster propio de Especialista Universitario en Aplicaciones Educativas de las TIC (2008) y un máster en Investigación Educativa (2015). En la actualidad está realizando su tesis doctoral sobre programas de lectura con álbumes ilustrados en alumnado de Secundaria para la mejora de la autoestima, la construcción de la identidad y la resolución de conflictos escolares.

**JOSÉ ROVIRA-COLLADO** es profesor contratado doctor del área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Alicante. Secretario del Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Doctor en Investigación Educativa con la tesis: Literatura infantil y juvenil en Internet: De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión (2015). Premio Extraordinario de Doctorado y Premio Cátedra Santander-UA de Innovación Digital. Coordinador académico de Unicómic desde 2007. Administrador del blog: <http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/> Perfil de Twitter @joserovira

**Parte I**  
**Personajes femeninos en libros álbum**  
**que rompen estereotipos de género**



## Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos

*Carmen Santamaría García*

Universidad de Alcalá

[http://doi.org/10.18239/arcadia\\_2020.31.02](http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.02)

### RESUMEN

El presente capítulo muestra un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en dos libros álbum que narran historias de personajes femeninos que no se ajustan a los estereotipos de género tradicionales. La muestra incluye los relatos *Arturo y Clementina* y *Los tutús no son mi estilo*, historias que desafían los roles de género tradicionales y combinan información verbal y visual para involucrar a los lectores de manera activa en los relatos. El trabajo se basa, fundamentalmente, en la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013), modelos utilizados para analizar los recursos visuales empleados en la creación de relaciones interpersonales entre participantes representados en las historias seleccionadas y entre participantes y lectores.

**Palabras clave:** análisis semiótico, análisis multimodal, gramática visual, función interpersonal, libro álbum.

## ABSTRACT

This chapter shows a semiotic and multimodal analysis of the interactive relations in two picture books that tell stories of female characters who do not conform to traditional gender stereotypes. The stories *Arthur and Clementine* and *Tutus are not my Style* challenge traditional gender roles and combine verbal and visual information to actively engage readers in the stories. Kress and van Leeuwen's (2006) and Painter et al. (2013) social-semiotic approaches are used to analyse the visual resources in the construction of interactive meanings that build an interpersonal relationship among represented participants, and between them and their readers.

**Keywords:** semiotic analysis, multimodal analysis, visual grammar, interpersonal function, picture book.

## INTRODUCCIÓN

Los libros álbum suelen presentarse en un formato visual muy atractivo y despertar el interés de diversos tipos de lectores de diferentes rangos de edad. Por esta razón, además de emplearse en el ámbito familiar, se utilizan con frecuencia en experiencias educativas, tanto formales (sesiones de aprendizaje del currículum de Educación Infantil y Primaria, principalmente, y de formación del profesorado), como informales (talleres de lectura en bibliotecas, ludotecas y centros culturales o educativos, impartidos por profesionales de diversos ámbitos para una valiosa formación complementaria en valores humanos<sup>5</sup>).

---

5 Podemos citar como ejemplo, la iniciativa llevada a cabo por “Enfermeras para el Mundo” con el proyecto “Cuentos con Objetivo”, financiado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, con talleres presenciales durante 2020.

Esta circunstancia pone de relieve su enorme potencial en la difusión de valores y la importancia de un análisis que revele el significado que transmiten y que permita, tanto a educadores como familiares a cargo de su lectura, valorar si guardan coherencia con el mensaje que se quiera transmitir a la audiencia. Así, por ejemplo, si se pretende normalizar el papel profesional de la mujer, pueden seleccionarse, como material de lectura, aquellos libros álbum que presenten personajes femeninos en el desempeño de diversas profesiones de prestigio, incluyendo las tradicionalmente desempeñadas por varones (como *Astro girl* y su madre astronauta en el libro álbum escrito e ilustrado por Wilson-Max, 2019), que narren lo que le puede ocurrir a una mujer cuando es relegada, sin otra elección, al ámbito doméstico (como ocurre en el cuento de *Arturo y Clementina*) o que presenten un personaje femenino que intenta encajar en un rol femenino sin conseguirlo (*Los tutús no son mi estilo*).

La combinación de texto e imagen puede suscitar diferentes interpretaciones según la edad y bagaje cultural de los lectores, ya que gran parte del significado no aparece explícito sino implícito, y surge del juego dialéctico entre ambos modos semióticos. Entre ambos existe una “interdependencia”, (Moya-Guijarro, 2014, en prensa; Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019; Moya-Guijarro y Cañamares-Torrijos, en prensa), que caracteriza los libros álbum y los diferencia de los cuentos ilustrados, “donde la imagen es un mero apoyo al texto y no desempeña una función relevante en la construcción de la historia (Nikolajeva y Scott, 2001; Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019: 61). Esta interdependencia entre texto e imagen fomenta la interactividad con los lectores, que necesitan desempeñar un papel activo en la construcción de significado, como observan Unsworth y Ortigas (2008: 5) recogiendo la opinión de diversos autores:

The interactivity of contemporary literature for children invites young readers to be active meaning-makers ‘filling in’ the possibilities left by interpretive ‘gaps’ or ambiguities within the text, images or the interaction between them (Lonsdale, 1993; Meek, 1988; Prain, 1998; Stephens & Watson, 1994; Watson, 1997; Williams, 1987).

Painter et al. (2013: 15) observan, a su vez, que las imágenes constituyen el medio más eficaz en el desarrollo de una relación afectiva entre el libro y el público infantil: “(...) it is probably the visual images that are the most significant means for setting up an affective relationship between child and book (...)” y, además, desempeñan un papel fundamental en el tono emocional de la historia: “More generally it is also the images that can most readily establish the emotional ‘tone’ of the story (...)”. Estas observaciones podrían también aplicarse, considero, al público adulto, ya que, las ilustraciones del libro álbum construyen un significado interpersonal en interdependencia con el texto y ambos modos semióticos influyen en el tipo de relación que se establece con los personajes. Nuestros juicios y afectos dependerán de dicha relación.

La relación entre lectores y personajes representados (PPRR, a partir de ahora), así como las relaciones que establecen los PPRR entre sí, han sido estudiadas en el marco de la función interpersonal (Halliday y Matthiessen, 2004: 30) mediante los sistemas de contacto, distancia social, actitud y modalidad, propuestos en la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006), desarrollados por Painter et al. (2013) y aplicados al análisis de libros álbum por diversos autores, tales como, Moya-Guijarro (2010, 2011 y 2014), Unsworth (2001, 2003, 2006) o Unsworth y Ortigas (2006).

El objetivo de este capítulo es analizar los recursos empleados en la construcción de significado interactivo a través de las

relaciones interpersonales que los PPRR mantienen entre sí y las que se crean entre dichos participantes y sus lectores, prestando especial atención a las ilustraciones de los libros álbum seleccionados. Para este propósito, se analizarán los sistemas de contacto, la distancia social y la actitud, elementos a los que haremos referencia en el marco teórico de este capítulo.

Tras la introducción se esboza el marco teórico del estudio para, posteriormente, continuar con el análisis de los libros álbum: *Arturo y Clementina*, escrito e ilustrado respectivamente por Adela Turin y Nella Bosnia (1976) y *Los tutús no son mi estilo*, creado por Linda Skeers con ilustraciones de Anne Wilsdorf (2010). Exploraremos la dialéctica entre los recursos visuales y verbales, centrándonos en los primeros y en las posibilidades que ofrecen para la creación de relaciones interpersonales de los PPRR y entre participantes y lectores. Tras exponer los resultados del análisis se presentarán las conclusiones del estudio, seguidas de una reflexión final y las referencias bibliográficas utilizadas.

## **1. INTERACCIÓN: SISTEMAS DE SIGNIFICADO INTERPERSONAL**

La relación interpersonal creada entre lectores y PPRR en una historia ha sido estudiada en el marco de la metafunción interpersonal del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2004: 30) mediante los sistemas de contacto, distancia social y actitud, propuestos por Kress y van Leeuwen (2006). El trabajo de Unsworth y Ortigas (2008) resulta de gran interés, ya que aplica el modelo de Kress y van Leeuwen (2006) al análisis de varios cuentos, tras realizar una selección de los aspectos interactivos más relevantes.

El estudio de Kress y van Leeuwen (2006) supuso un hito para el estudio de los recursos visuales interactivos. Algunos

años más tarde, los lingüistas australianos Painter et al. (2013) consideraron necesario completar su modelo con la incorporación de nuevos sistemas que resultan de gran relevancia para el estudio de libros álbum. Tras analizar los recursos visuales empleados en un total de 73 libros álbum publicados en un período de cien años, Painter et al. (2013) nos ofrecen los siguientes sistemas para el estudio de significado interactivo: sistema de contacto, de distancia social y de actitud. Además, Painter et al. (2013) re-elaboran el sistema de contacto y lo amplían, denominándolo *sistema de focalización*.

Las siguientes secciones resumen las opciones de cada uno de estos sistemas y se irán comentando en función de la relación que se construye entre los personajes de los libros álbum y sus lectores y las relaciones establecidas entre los propios personajes. Así, el sistema de contacto visual cuenta con dos opciones posibles: *oferta y demanda*. Mientras que en las ilustraciones *de oferta* los personajes se muestran para nuestra contemplación o la de otros personajes, en las *de demanda*, los PPRR miran a los ojos del lector y buscan contacto visual en respuesta. El tipo de contacto visual que se establece entre los PPRR revelará información importante sobre la relación que se construye entre ellos. El análisis de la mirada de los PPRR a los lectores, revela, a su vez, información importante sobre el tipo de relación que se crea con quienes leen la historia. Las imágenes de demanda por parte de PPRR suelen realizar importantes propósitos narrativos, al tiempo que fomentan la empatía.

Por otra parte, el sistema de focalización añade más detalle sobre el tipo de mirada de los personajes, que puede ser *frontal o invitada*; esta última cuando la mirada es oblicua. También explora si los personajes invitan a mirar a través de su perspectiva en un tipo de participación que llaman *mediada* o si se trata de una participación *sin mediación*, es decir, si los

lectores contemplan la historia a través del personaje o sin su intervención (Painter et al., 2013: 27). En caso de participación mediada, puede tratarse de participación *inscrita* como personaje, es decir, vemos determinada escena a través de los ojos del personaje (por ejemplo, la ilustración puede presentar un primer plano de unas manos que parecen prolongación de las nuestras), o junto al personaje, como si estuviésemos a su lado, acompañándolo en la misma ilustración (vemos ligeramente el costado o la espalda del personaje y lo que está visualizando). Cuando la participación mediada no es inscrita, es *inferida*. En este caso, es la secuencia de imágenes la que nos hace inferir que nos han reservado un lugar en las acciones representadas y contemplamos los hechos narrados como si fuéramos uno de los personajes de la historia. Como ejemplo, después de varias imágenes que nos presentan a personajes que se dirigen a un lugar determinado, aparece una ilustración en la que podemos visualizar dicho lugar desde la perspectiva de los personajes representados, pudiendo llegar a inferir que estamos contemplando los hechos como si fuéramos ellos mismos.

El sistema de distancia social describe la distancia de los PPRR respecto al lector. Si se representan en un plano corto, la relación se estrecha y permite mayor intimidad, provocando una distancia íntima o personal. Los planos medios crean lo que se denomina distancia social, mientras que los planos largos alejan a los lectores de los personajes y los hechos representados, creando una relación impersonal y fría respecto a los mismos. La distancia suele variar en distintos momentos del relato y con distintos propósitos interactivos.

Por último, el sistema de actitud muestra la perspectiva en la que podemos posicionarnos y se articula en torno a dos dimensiones: *implicación*, mostrando mayor o menor impli-

cación en función de si el ángulo de presentación visual es frontal u oblicuo, y *poder*, estableciendo diferentes relaciones de igualdad o desigualdad a través de diferentes perspectivas (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada). El análisis de estos sistemas de significado se ilustrará con ejemplos de la muestra textual en la siguiente sección.

## 2. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

El análisis ha partido del marco teórico expuesto en la sección 1 para estudiar las relaciones interpersonales entre los PPRR en las historias seleccionadas y entre dichos participantes y sus lectores. He aplicado una metodología cuantitativa y cualitativa, ya que he identificado, cuantificado e interpretado los recursos de construcción de significado interactivo según los sistemas de semiótica social y multimodal de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013). En primer lugar, he identificado y contabilizado, los actos visuales de oferta y demanda del sistema de contacto y los casos en que encontramos participación mediada (invitada o inferida) o sin mediar. A continuación, la distancia de planos en relación a la distancia social y, por último, la actitud, codificando los niveles de implicación (ángulo de presentación visual frontal u oblicuo) y poder (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada).

Como ya se indicó en la introducción, las historias seleccionadas forman parte de la categoría de libros álbum que retratan personajes femeninos que no se adaptan a los estereotipos de los cuentos tradicionales, analizados dentro del proyecto de investigación AMULIT, cuyo objetivo fundamental es identificar las estrategias discursivas que utilizan autores e ilustradores para generar discursos progresivos de igualdad e inclusión social. En la selección del corpus se atendieron los criterios decididos en dicho Proyecto, tal y

como aparecen descritos en Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019: 63): “la calidad literaria de los textos y la estética de sus ilustraciones, así como el reconocimiento de estas obras como pioneras en el discurso de ruptura de los roles de género tradicionales”. Son considerados clásicos y tienen traducciones a otras lenguas.

*Arturo y Clementina* se ha convertido en un cuento feminista emblemático. Escrito durante los años setenta, un momento muy significativo en la historia del Feminismo, narra el viaje del amor al desamor de dos tortugas. En *Arturo y Clementina* la mayoría de las miradas a lectores son *de ofrecimiento* (un total de dieciocho de las veinte imágenes) y solo aparecen dos *de demanda*. Estas últimas, además, aparecen en dos momentos clave de la trama. En el primero Clementina está siendo víctima de maltrato psicológico por parte de Arturo, su compañero sentimental, y su mirada suplica ayuda (véase Figura 1). La imagen de demanda nos muestra a Clementina cargada con varios pisos de objetos que Arturo ha ido colocándole encima de su caparazón (p. 16). Su mirada parece reflejar infinita tristeza y desorientación y nos implica en el relato. La segunda ilustración *de demanda* muestra una mirada cómplice de Clementina con el lector (p. 26). Se produce cuando Arturo se enfada y le pregunta por qué se está riendo: “Why are you laughing at yourself like that?”. Clementina mira pícaramente a un lector con el que comparte un secreto: cada vez más habitualmente la tortuga escapa a escondidas de un ambiente que la oprime y disfruta de todas aquellas experiencias que le hacen feliz. Además, en estas dos ilustraciones se utilizan primeros planos y la combinación de esa distancia corta con el sistema de demanda en el contacto visual, refuerzan el halo de intimidad que se establece entre Clementina y sus lectores.



Figura 1. Clementina suplica ayuda. Ilustración decimotercera tomada de *Arthur and Clementine*, de Adela Turín y Nella Bosnia (1976). © Ilustraciones: Nella Bosnia. © Edición: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Siguiendo con las relaciones de distancia social e intimidad, el recuento de planos en la historia muestra un total de seis primeros planos de Arturo y Clementina, siete de media distancia y siete de larga distancia. La historia comienza con planos

de media distancia. Se nos presenta a Arturo y Clementina el mismo día que se conocen y se nos permite escuchar sus planes de futuro, conocer sus actividades diarias y los problemas de convivencia que surgen entre ellos a medida que avanza la narración. Arturo no permite que su esposa se desarrolle como persona, la critica y no deja que desarrolle aquellas actividades que aportarían felicidad a su vida.

La primera ilustración que presenta un primer plano sirve para acercarnos a Clementina en su primer momento de tristeza: su marido le ha traído un gramófono y se lo ha colocado sobre su caparazón (p. 10). En el siguiente primer plano (p. 13-14), vemos de cerca cómo se agrava la situación: su marido le trae un cuadro, pensando que hará feliz a su mujer. ¡Sin embargo, ella lo que había pedido era una caja de pinturas para pintar ella misma! A continuación, otro primer plano muestra una imagen suplicante de Clementina, cargada con varios pisos de los objetos que su marido ha ido regalándole y colocándole encima del caparazón (p. 16). Parece aturdida y su mirada, comentada más arriba, refuerza la cercanía con los lectores. El cuarto primer plano resulta interesante porque no muestra la parte frontal de Clementina sino su caparazón desde un ángulo posterior y vemos, tal y como puede estar viendo ella, a su marido, que viene a lo lejos cargado con más objetos (p. 17). Esta imagen es un ejemplo de mediación inscrita junto al personaje, es decir, podemos sentirnos junto a Clementina y ver a Arturo a través de sus ojos: aún está lejos pero ya se puede apreciar que viene cargado con más regalos. Sentimos la angustia de la protagonista, sometida y subyugada por la ingente cantidad de presentes que, en lugar de hacerle sentir feliz, la atenazan y le impiden disfrutar de las pequeñas cosas de la vida y resolver sus inquietudes. Más adelante, otro primer plano muestra enfadado a un marido que se encara

con Clementina (p. 25), quién nos lanza una mirada cómplice porque ya conocemos la causa por la que está más feliz que antes: ha descubierto que puede librarse de su caparazón, de las ataduras y la pesada carga de su relación. Y, por último, vemos en primer plano al marido perplejo, al descubrir el caparazón vacío de Clementina, quién se ha marchado del hogar familiar para vivir su propia vida sin restricción alguna (p. 26).

Además de los primeros planos de los personajes principales, hay tres primeros planos de una gallina, una rana, un pájaro, unas abejas y unos patos en escenas en las que Arturo y Clementina están a mayor distancia. Estos planos muestran testigos de la situación de los personajes que, aunque están cerca, son ajenos a la historia. Resulta interesante que se presenten tan cerca, aun no interviniendo en el relato. Podrían presentar una analogía con la vida real: en los momentos difíciles hay gente que está muy cerca y que no interviene. Quizá porque no sabemos o no queremos pedir ayuda.

Los planos largos del sistema de distancia nos dan una perspectiva general de los hechos, que se presentan en contraposición unos con otros. Por ejemplo, al principio de la historia, vemos a nuestros protagonistas felices, sobre una roca, junto a un estanque y entre las plantas de la orilla. Más adelante aparecen sobre un puente, pero en esta ocasión Arturo trae un gramófono, haciendo caso omiso al deseo expresado por Clementina, quien quería una flauta para tocar. Ella ya no parece tan feliz. El tercer plano largo les presenta también sobre el mismo puente y aquí, una Clementina insatisfecha dice que querría una caja de pinturas, deseo que no será satisfecho. El cuarto nos muestra a Arturo que viene a lo lejos, cargado con más objetos para su esposa. En el quinto plano Clementina va cargadísima de objetos. La distancia sirve para que podamos ver mejor todo lo que lleva sobre su caparazón, mientras, en un

plano más cercano, vemos la belleza de la naturaleza, representada en unas flores y un pájaro de brillante colorido, que contrastan con la imagen de Clementina, en la distancia y apenas coloreada. La sexta imagen muestra a Arturo en la distancia, quejándose a sus amigos de su mala suerte y de lo egoísta y mala mujer que ha sido Clementina, que le ha abandonado. La última imagen de la historia ilustra, a vista de pájaro, el pueblo donde vivían felices los personajes. La distancia de estas dos últimas imágenes refuerza el significado de abandono. Clementina ha conseguido su libertad y ha tenido que alejarse del hogar familiar para ser ella misma.

En cuanto al sistema de actitud, la mayoría de las ilustraciones tratan de implicar al lector en el relato, ya que el ángulo de presentación visual es frontal en quince imágenes y oblicuo en tan solo cinco. En las ilustraciones con ángulo oblicuo se aleja al lector de los PPRR para mostrar más detalles de los escenarios y se le facilita una posición aventajada para ser testigo de los hechos narrados. Por ejemplo, en un par de ilustraciones se aprecia mejor la carga que Arturo arrastra en una carreta, gracias a la perspectiva algo elevada (p. 15). En otra ilustración se aleja a los protagonistas mostrándolos mientras una rana les observa y parece escuchar el comentario despectivo que Arturo le hace a Clementina: “You? You play the flute? But, my dear, you can’t tell one note from another, I’m sure”, (p. 7-8). El lector se posiciona detrás de la rana y, junto a ella, asiste a las desafortunadas palabras de Arturo. Otra ilustración con ángulo oblicuo presenta a Clementina a punto de lanzarse al estanque sin su caparazón (p. 23-24). En esta imagen el lector se sitúa a la altura del agua para disfrutar del momento de libertad de Clementina. Por último, en la penúltima página del libro, se posiciona al lector en el estanque, entre unos patos que le miran y Arturo se muestra muy alejado del lector, comen-

tando el comportamiento de Clementina con otras tortugas. La enorme distancia que separa a Arturo y al lector mitiga y difumina el poder, la influencia e importancia que Arturo tenía en la historia, mostrándolo pequeño, apartado y relegado de todo el poder que hasta entonces había detentado. Arturo sin Clementina se convierte en una tortuga resentida, anodina y que no suscita ningún interés.

En cuanto a las relaciones de poder o igualdad que se representan a través de diferentes perspectivas (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada), la mayoría de los participantes representados aparecen al mismo nivel que nuestra mirada (quince de un total de veinte), lo que nos permite valorar los sucesos en un nivel de igualdad con los personajes. No se les presenta como inferiores ni como superiores, sino como personajes que podríamos encontrar en situaciones cotidianas.

En dos de las imágenes, el ángulo es alto y en tres, bajo. El ángulo alto nos concede el poder de visualizar mejor lo que está ocurriendo. Dicho ángulo nos permite apreciar detalles de relevancia para la historia, como la carga que Arturo arrastra en una carreta, gracias a nuestra perspectiva algo elevada (imágenes 2 y 3, p. 15). El ángulo bajo pone de relieve la altura de los objetos, como por ejemplo el jarrón veneciano que Arturo le trae a Clementina en una carretilla (imagen 1, p. 15). Más adelante, Clementina aparece cargadísima de objetos y el texto nos dice que ya lleva tiempo siendo un rascacielos “skyscraper”, por lo que este ángulo pone énfasis en la altura de la torre de objetos que se apilan sobre Clementina. La tercera imagen con ángulo bajo nos sitúa en el agua y nos ayuda a anticipar el salto de Clementina, que se ha liberado de su caparazón, al estanque.

El análisis del sistema de focalización entre PPRR revela las relaciones que se establecen entre los personajes. La mayoría de las ilustraciones contienen miradas entre los protagonistas.

Identificamos diez miradas de Arturo a Clementina y ocho de Clementina a Arturo. Hay cuatro imágenes en las que no se miran y presentan a Arturo llevando regalos a Clementina. En otras dos imágenes Clementina busca la mirada de los lectores y hay una imagen en la que Clementina dirige una mirada suplicante a una gallina enorme. A continuación, hacemos referencia a los ejemplos más significativos en este sentido.

La primera mirada entre Arturo y Clementina revela una pareja enamorada que se mira a los ojos. La cabeza de Clementina aparece un poco más alta que la de su compañero y nos transmite su confianza y optimismo de enamorada. Sin embargo, Arturo, con la cabeza un poco más agachada, no parece tan seguro. En la siguiente imagen, sus miradas son hacia el infinito, mientras hablan de planes futuros. Ya en la tercera imagen Arturo mira de reojo a Clementina, y en el texto que acompaña la imagen leemos que no se atreve a reforzar con entusiasmo los planes de Clementina “Arthur smiled and mumbled a vague ‘yes’”. En la cuarta imagen Clementina mira con disgusto los caracoles que Arturo trae para comer y en la siguiente imagen ya es la cabeza de Clementina la que aparece en posición algo inferior a la de Arturo y, aunque se miran, la mirada de ella es hacia arriba, lo que puede interpretarse como posición de inferioridad respecto a él. Arturo limita constantemente a su esposa y no permite que realice las actividades que realmente desea. Además, repite comentarios despectivos hacia ella y la posición cabizbaja de la cabeza de Clementina parece indicarnos que los desprecios comienzan a hacer mella en su autoestima.

En las imágenes sexta y séptima, les vemos mirarse en planos largos, cuando Arturo vuelve con regalos para Clementina. En las cuatro imágenes que se nos presentan a continuación, somos testigos de los paseos de Arturo, siempre cargado de

regalos, y no hay miradas entre los personajes. Alcanzamos el punto en el que Clementina dirige su mirada al lector y, a continuación, en la octava ilustración vemos a través de sus ojos a Arturo, que viene a lo lejos. En la novena imagen se aprecia el reproche en la mirada de Arturo a Clementina y ella no le devuelve la mirada, sino que mira al lector buscando complicidad. En la décima imagen, Arturo mira fijamente a Clementina, que ya es sólo un caparazón vacío: la protagonista de la historia se ha marchado, abandonando el hogar familiar.

La mirada suplicante de Clementina a una gallina enorme que la observa desde una posición superior podría interpretarse como su impotencia ante la actitud restrictiva de Arturo a sus deseos. Hasta prácticamente el final de la historia, Clementina se siente vulnerable y no parece contar con ninguna ayuda. Esta vecina gallina podría representar la cobardía de quienes no se atreven a ayudar o podría representar, quizá, a una madre más tradicional, un ama de casa orgullosa de su rol tradicional, rol que contrasta con la actitud de nuestra protagonista, siempre llena de inquietudes y deseos de experimentar la vida por ella misma.

La segunda historia analizada, *Los Tutús no son mi estilo*, presenta a Emma, una niña que recibe, como regalo de parte de su tío, un vestido de bailarina, con un tutú rosa y unas zapatillas de punta de ballet. Se muestra disgustada porque esperaba un sombrero de pirata o un lagarto: “What was uncle Leo thinking? Emma had never wanted to be a ballerina” (ilustración en la tercera página). Sin embargo, por no contrariar a su tío, que va a venir a visitarla, intenta danzar como lo haría una bailarina. El cartero que le ha traído el paquete es testigo de su torpeza y le da algunos consejos para triunfar en el baile. También una vecina, que pasaba por allí paseando a sus perritos, le ofrece consejos (Figura 2). Emma lo intenta

en repetidas ocasiones, pero pierde el equilibrio, tropieza, cae y parece frustrada. Busca también el consejo de su hermano, pero todo es en vano, no consigue ser una bailarina. Al igual que la protagonista del relato anterior, Emma intenta encajar en un patrón tradicional, pero, al ver que no es lo que de verdad desea, decide liberarse y buscar sus propias reglas para ser feliz. Se da cuenta de que puede combinar movimientos diferentes para crear su propia coreografía.



Figura 2. Emma escucha los consejos de su vecina. Tomada de *Tutus aren't my style* de Linda Skeers y Ann Wilsdorf (2010). © Nueva York: Dial Books for Young Readers.

El análisis de *Los Tutús no son mi estilo* revela que la totalidad de las miradas de las 23 ilustraciones son de ofrecimiento. No

hay contacto visual entre los PPRR y los lectores, por lo que no apreciamos una intención clara en las ilustraciones de provocar una reacción empática, como parecía ser el caso en las dos ilustraciones de contacto del libro álbum anteriormente analizado. Podemos sentirnos invitados, no obstante, a asistir como testigos a la historia que se va tejiendo entre los personajes y a sacar nuestras propias conclusiones del relato, ya que no hay miradas que nos predispongan a determinado juicio o sentimiento.

Tampoco abundan las miradas directas entre los PPRR. De un total de veintitrés miradas, tan sólo cuatro muestran a los personajes mirándose a los ojos: (1) Emma, desde el suelo, mira a la vecina que también la mira mientras le da consejos para ser una bailarina graciosa y elegante “with elegance and grace” y bailar con las puntas, (2) Emma y su hermano se miran mientras él le aconseja buscar música de violines, harpas y flautas para bailar bien, (3) Emma y su tío se miran cuando él llega a visitarla y ella se lanza a sus brazos y (4) Emma baila y su tío aplaude cuando termina y se tira al suelo.

El resto de miradas entre los PPRR son no correspondidas: dos del cartero a Emma, una de la vecina a Emma y otra del cartero a la vecina. Cuando el cartero le trae un regalo a Emma, le dirige la mirada a la niña, pero ella parece estar más interesada en la caja. En la siguiente ilustración Emma mira con fastidio el traje de bailarina que se encontraba en la caja regalo, mientras se pregunta qué puede hacer ella con un vestido de baile: “I don’t know how to be a ballerina, she said”. El cartero baila mostrando un ejemplo de los movimientos que ella podría hacer (p. 4). La mirada de él parece dirigirse al cielo, ensimismado en su danza, pero no vemos que Emma dirija su mirada al cartero, prueba de su falta de interés por la actividad del baile. Las siguientes ilustraciones muestran a nuestra protagonista intentando bailar torpemente y cayendo en una

fuente (p. 5-6). En la siguiente (p. 7), Emma saca las zapatillas de bailarina de la caja y las observa con atención, mientras el cartero la mira de nuevo y sigue dándole consejos, levantando su dedo índice en actitud de superioridad.

Al mismo tiempo, aparece en escena una vecina (la ilustración se extiende entre las páginas siete y ocho), que también la mira y se dirige a ella para animarla a bailar: “‘Oh, Emma!’ she said, ‘You’ll make a lovely ballerina’!”. En la página siguiente (p. 9), cartero y vecina conversan; él la mira, pero ella parece observar a sus perros al tiempo que saca unas chucherías y las sujeta en alto para que estos bailen de puntillas intentando alcanzarlas. Emma contempla la escena mientras sujeta las zapatillas de bailarina en la mano. En la siguiente ilustración se ata las zapatillas bajo la mirada de su gato (p. 10). A continuación, sigue intentando bailar hasta que cae nuevamente al parterre de petunias (p. 11). Con la protagonista en el suelo (p. 12) vemos un primer cruce de miradas entre Emma, disgustada por haber caído, y la vecina, quien le aconseja que quizá sea mejor que baile dentro de casa. La mirada de Emma se proyecta desde un plano bajo, lo que indica su vulnerabilidad e inferioridad frente a la vecina, que parece saber mucho de la técnica del baile.

Una vez dentro de la casa, es su hermano quien viene a aconsejarla sobre el tipo de música que necesita y ambos hermanos se miran mientras conversan (p. 13). En un acto de rebeldía, ella saca un *kazoo* que toca con fuerza y los ojos del hermano se cierran al tiempo que se tapa los oídos (p. 14). En la siguiente imagen (en la parte inferior de la misma página) vemos a Emma muy enfadada, buscando la mirada de comprensión de su gato. Por fin vemos a nuestra protagonista sonreír cuando, patas arriba, decide inventar sus propias reglas de baile (p. 15). Calza sus botas de cowboy y mientras baila

feliz (p. 16), llaman a la puerta y acude a abrir (p. 17). El tercer cruce de miradas es el primero que muestra afecto y tiene lugar cuando Emma, tras abrir la puerta, extiende los brazos para abrazar a su tío. El cuarto intercambio de miradas ocurre cuando ella, muy satisfecha, acaba su baile, se lanza al suelo y su tío aplaude (p. 20).

La siguiente escena, (p. 21) revela la confusión que había tenido lugar en el envío del paquete: el tío de Emma había encargado un traje de safari para su sobrina y comprueba extrañado que lo que ella ha recibido es un traje de bailarina. Cuando lo ve, guardado en la caja, exclama: “They sent the wrong outfit!”. Emma, en tono conciliador, responde: “Maybe I can be a ballerina *and* a jungle explorer, Uncle Leo”. El desenlace de la historia muestra a Emma bailando y rugiendo a la vez. Es una bailarina que ha encontrado sus propias reglas y es muy feliz. Ya no tiene que buscar consejo ni que imitar a nadie porque puede seguir sus propios dictados y combinar los movimientos que tienen sentido para ella.

En cuanto a las relaciones de distancia social, el análisis de las ilustraciones en *Los Tutús no son mi estilo* muestra que los planos son de media distancia, excepto el primer plano de Emma en el momento en que ha decidido crear sus propias reglas: “I’ll make up my *own*”. La protagonista aparece cabeza abajo, con las manos apoyadas en el suelo y preparada para rodar: “She somersaulted across the floor. ‘Ballerinas roll like tumbleweeds in a dust storm’”. En esta secuencia el lector asiste al clímax del relato y se apela a su empatía con la protagonista. Emma ha dejado de preocuparse por recopilar consejos de los demás y por tratar de imitar los modelos que le ofrecen para satisfacer las expectativas de la sociedad. La historia da un giro de 180 grados, igual que Emma, que toma una decisión clave en su vida: decidirá sus movimientos y

bailará su propio baile (véase Figura 3). Por tanto, mientras que el resto de ilustraciones permiten ser espectadores a una distancia media, este primer plano tiene un significado muy especial, involucrando al lector en la escena representada.



Figura 3. Emma baila con su propio estilo. Tomada de *Tutus aren't my style* de Linda Skeers y Ann Wilsdorf (2010). © Nueva York: Dial Books for Young Readers.

Por último, el sistema de actitud nos confiere una perspectiva de implicación con los personajes, mediante el ángulo horizontal de representación. Nos implicamos con Emma mientras recibe consejos, intenta bailar, tropieza, cae y se levanta. También sentimos el cariño de su tío y la satisfacción de la niña cuando, tras bailar a su estilo, cuenta con su aplauso y aprobación. El ángulo de presentación parece ligeramente oblicuo, con perspectiva de ángulo bajo en tres ocasiones, con significados asociados a relaciones de poder. Primero, cuando el cartero entrega un paquete voluminoso y pesado a Emma, que podría representar el peso de la tradición y los roles sociales. Después, cuando la vecina da consejos a Emma que aparece sentada y caída en el suelo. La vecina tiene el conocimiento que a ella le falta y parece representar también el poder de la tradición. En tercer lugar, vemos desde un ángulo algo elevado a la protagonista, sentada en la alfombra después de su baile, disfrutando mientras el tío aplaude. Tenemos una posición aventajada para contemplar la resolución del conflicto de Emma.

### **3. CONCLUSIONES**

El análisis de los sistemas de contacto, distancia social y actitud ha mostrado las diferentes funciones de los recursos interactivos de los que disponen los ilustradores para establecer relaciones interpersonales entre los PPRR y entre estos y los lectores de los libros álbum. El lenguaje visual puede crear, a veces, una implicación más fuerte que las palabras (Moya Guijarro, 2011: 2982) y, en los libros álbum, imágenes y texto interactúan para involucrar al lector en la narración y hacerlo partícipe de las aventuras y problemas cotidianos de PPRR. Esto se logra, según el análisis presentado, a través del contacto que se establece con las miradas de demanda de los personajes, la distancia social cercana de los planos, (de carácter íntimo

o personal) y la actitud que provoca la identificación del lector con la historia narrada y les coloca, bien en una posición frontal de empatía e implicación con los personajes, o bien les concede el privilegio de situarse en un ángulo oblicuo, en una posición más lejana pero aventajada para presenciar ciertos detalles relevantes.

Los dos libros álbum analizados muestran enfoques diferentes en la construcción de significado interpersonal. *Arturo y Clementina* permite que los lectores se acerquen a los personajes, empleando distancias cortas, ángulo visual horizontal y dos imágenes con mirada de demanda en momentos clave de la narración, que buscan la implicación de quienes leen la historia con los personajes protagonistas. Sin embargo, los personajes de *Los tutús no son mi estilo*, no nos dirigen su mirada, se presentan a mayor distancia y con mayor objetividad, por lo que no condicionan nuestro juicio o forma de sentir. Nos permiten ser testigos del proceso de evolución de la protagonista en diferentes escenarios, intentando encajar en un modelo tradicional primero y decidiendo, más adelante, crear sus propias reglas para ser feliz. Como testigos anónimos, podemos adoptar, como lo hace la protagonista, nuestro propio punto de vista.

En *Arturo y Clementina* vemos la importancia que tienen las miradas que se cruzan entre los PPRR, ya que representan la relación amorosa que existe entre los personajes al principio de la historia (miradas directas) o cómo se gesta la relación de superioridad de Arturo sobre Clementina (por medio de las miradas de Arturo desde un ángulo superior). No menos importantes son las miradas que se establecen entre los PPRR y el lector. Por ejemplo, cuando Clementina se dirige a él mediante una imagen de demanda en primer plano supliendo comprensión, se muestra lo infeliz que se siente; más adelante, cuando ha decidido escapar y buscar una nueva vida,

de nuevo busca su complicidad y se la representa feliz. A su vez, las distancias cortas y en un ángulo frontal provocan que el lector se convierta en testigo mudo del desengaño amoroso de los protagonistas y de la progresiva liberación de Clementina, que consigue desprenderse de su caparazón y escapar. Las ilustraciones en la que podemos ver a los personajes desde un ángulo oblicuo presentan detalles importantes para la historia: los repetidos ires y venires de Arturo cargado de regalos, las desavenencias de la pareja, los reproches de Arturo cuando ha sido abandonado.

Los personajes de *Los tutús no son mi estilo* no entablan contacto visual con el lector y se muestran a larga distancia y con mayor objetividad. De este modo el cartero y la vecina aparecen más preocupados por ofrecer un modelo de comportamiento a Emma que por establecer empatía con la niña. La única mirada entre Emma y su vecina revela una desigual relación de poder entre ellas: Emma está en el suelo porque ha vuelto a caer tras su intento de ser una buena bailarina y la vecina le recomienda que baile dentro de casa. Las miradas de cariño se intercambian esencialmente entre Emma y su tío, primero cuando se encuentran y, después, cuando él la ve bailar.

A Emma le preocupa aprender a bailar con el traje de bailarina y las zapatillas. Tanto en el jardín de la entrada de su casa como dentro de la vivienda, presenciamos los esfuerzos de Emma por encajar en el estilo o molde que requiere un traje de ballet y desempeñar con éxito el papel de bailarina. Si su tío le ha enviado un traje de bailarina y unas zapatillas, tiene que aprender a emplearlos y no puede defraudarle. Quiere desempeñar el rol que cree le corresponde. Después de recibir los consejos del cartero, la vecina y su hermano, intenta ponerlos en práctica, pero tropieza y cae en repetidas ocasiones, se frustra y se pregunta si de verdad saben de lo que hablan, ya que

parece que cada uno le ofrece un consejo diferente. Finalmente decide crear sus propias reglas y, a partir de este momento la vemos feliz, bailando con su estilo propio y respetando sus deseos. A su vez, a nosotros, como lectores, se nos permite adoptar nuestro propio punto de vista. Al no recibir miradas de demanda, ni acercarnos a los personajes en primeros planos o a través de participación inscrita o inferida, podemos sentirnos más libres, igual que la protagonista, para construir nuestra opinión de los personajes y la historia.

#### **4. REFLEXIÓN FINAL**

El análisis semiótico multimodal de las relaciones interpersonales ofrece una información muy valiosa para desentrañar los significados que surgen de la combinación entre texto e imagen en los libros álbum. La gramática visual proporciona herramientas de gran utilidad para interpretar los significados semióticos que no son de carácter verbal (Moya-Guijarro, 2014: 39). Más concretamente, los sistemas de focalización de contacto, distancia social y actitud, ofrecen una interesante perspectiva para el estudio de las relaciones interpersonales del que ha sido objeto de estudio este capítulo. A través de las miradas, sus ángulos y la distancia de los planos podemos establecer diferentes grados de interacción con los personajes de la narración.

El conocimiento de estos recursos puede resultar de gran utilidad para quienes tutoricen o dinamicen la lectura de libros álbum, ya que la interpretación del significado interpersonal ayudará a fomentar la implicación del lector tanto con el texto como con las ilustraciones y a facilitar su identificación con los personajes y los hechos representados.

Si empleamos los libros álbum para la transmisión de valores educativos, lograremos despertar la actitud crítica de niños

y niñas con más facilidad cuanto mayor sea la capacidad lectora de los modos semióticos verbales y visuales. También es deseable una comprensión óptima por parte de adultos, pues, sin duda, puede propiciar un reequilibrio cognitivo de actitudes en consonancia con los valores transmitidos y conducir, de forma lenta pero progresiva, a un cambio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAÑAMARES-TORRIJOS, C. y MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019) Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos* 18(3), 59-70.
- HALLIDAY, M.A.K. y MATTHIESSEN, C. (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. Londres: Edward Arnold.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN T. (2006): *Reading Images: A grammar of visual design*. Second edition. Londres: Routledge.
- LONSDALE, M. (1993): Postmodernism and the picture book. *English in Australia*, 103, 25-35.
- MEEK, M.. (1988): *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2010): A multimodal analysis of *The Tale of Peter Rabbit* within the interpersonal metafunction. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 32.1: 123-140.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2011): Engaging readers through language and pictures. A case study. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2982-2991.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014): *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. Londres: Equinox.

- MOYA-GUIJARRO, A.J. y CAÑAMARES-TORRIJOS, C. (2020, en prensa). Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. *Estudios Filológicos* 66.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (En prensa). The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How Picturebooks Work*. Nueva York, Estados Unidos: Garland Publishing.
- PAINTER, C., MARTIN, J.R. y UNSWORTH, L. (2013): *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- PRAIN, V. (1998): *Picture books in secondary English*. En A. Goodwyn (Ed.), *Literary and Media Texts in Secondary English*. Londres: Cassell. 81-97.
- STEPHENS, J., y K. WATSON (Eds.). (1994): *From picture book to literary theory*. Sidney: St Clair Press.
- UNSWORTH, L. y ORTIGAS, I. (2008): Exploring the narrative art of David Wiesner: using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), p. 1-21.
- UNSWORTH, L. (2001): *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- UNSWORTH, L. (2003). Re-framing research and practice relating to CD ROM narratives in classroom literacy learning: Addressing 'radical change' in digital age literature for children. *Issues in Educational Research*, 13(2), 55-70.
- UNSWORTH, L. (2006): *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer.

- WATSON, K. (Ed.). (1997): *Word and Image*. Sidney: St. Clair Press.
- WILLIAMS, G. (1987): Space to play: The analyses of narrative structure in classroom work with children's literature. En Saxby, M. y Winch, G. (Eds.), *Give them wings: The experience of children's literature*. Melbourne: Macmillan. 355-368.
- WILSON-MAX, K. (2019): *Astro girl*. Herefordshire: Otter-Barry Books.

### **TEXTOS PRIMARIOS**

- SKEERS, L. y WILSDORF, A. (2010): *Tutus aren't my style*. Nueva York: Dial Books for Young Readers.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. (1976): *Arthur and Clementine*. Writers and Readers Publishing Cooperative. Traducción al español: *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.