

UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación



TESIS DOCTORAL

CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LITERATURA INFANTIL Y SU FUNCIÓN FORMATIVA

ANA REYES PIÑERO GABARRÓN

Director:

JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN

Programa de doctorado:

Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Línea de investigación: **Estudios Literarios**

Septiembre de 2020, Almería

TESIS DOCTORAL

***CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LITERATURA
INFANTIL Y SU FUNCIÓN FORMATIVA***

***Teachers' beliefs about Children's Literature and its formative
function***

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

Ana Reyes Piñero Gabarrón

DIRIGIDA POR EL DOCTOR

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Programa de doctorado:

Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Línea de investigación: **Estudios Literarios**

Septiembre de 2020, Almería

Agradecimientos

Qué mejor día que un 6 de enero para agradecer a tanta gente que ha formado parte de este largo camino recorrido.

Empezaré nombrando a quien de pequeña me enseñó que ser maestra era lo más bonito de la vida, como era el día a día enseñando y aprendiendo de los más pequeños. A esas maestras a las que nunca les faltó una sonrisa o un abrazo en el momento preciso. María Dolores Torrano, María Dolores Ortega y Tona García, gracias por haber formado parte de mi infancia y enseñarme tanto y querer seguir vuestros pasos.

Después continué en el instituto, tuve la suerte de encontrar profesores que valían la pena y les gustaba lo que estaban haciendo, nunca olvidaré cómo te apoyaban en momentos difíciles y siempre te daban ánimos para seguir intentándolo. Antonio Nieto, Raimundo de los Reyes y Micaela Herraíz, gracias por hacernos sentir importantes en un proceso a veces difícil para los alumnos.

Al terminar el bachiller, realicé un módulo de grado superior y tuve el placer de poder volver en el Practicum a aquella escuela infantil donde di mis primeros pasos. Tuve la suerte de reencontrarme con aquellas maestras que habían estado allí siendo yo tan pequeña y que me acogieran de nuevo con los brazos abiertos. Tengo un gran cariño y afecto por la directora de este centro, Clara del Toro, por enseñarme a amar la profesión de maestra y a empujarme a seguir estudiando y no quedarme en el camino. (Nunca olvidaré aquella conversación en el despacho).

Así es cómo llegué a Almería. Allí conocí al promotor de todo esto, José Manuel de Amo Sánchez Fortún. Sin ti nada de esto no hubiera sido posible. Gracias de corazón por confiar en mí, por ver en mí la posibilidad de que podía llegar, de no desanimarte nunca y apoyarme hasta el final. Nunca había conocido a nadie que pusiera tantas ganas e ilusiones por enseñar, por llegar a sus alumnos de la manera tan especial (nunca me perdía una clase tuya). Gracias, José Manuel, por haber formado parte en mi vida. También agradecer a Celia Domínguez por quitarse tiempo y ayudarme con todo el trabajo de maquetado de este trabajo (sin ti hubiera sido imposible).

Y por último y no menos importante, deseo agradecer a mis padres, Encarna y Antonio, todo el esfuerzo y apoyo, porque sin ellos esto nunca hubiera sido posible. Porque los quiero. A mis hermanos; Isa, José y Julio, a mi cuñada Lourdes y a mis sobrinos, Lola, Diego e Isabel, por servirme de inspiración en algunos momentos de esta tesis.

¡Gracias a todos por compartir conmigo un poquito de vuestras vidas!

Resumen

En las últimas décadas, el volumen de publicaciones de obras literarias destinadas al público infantil ha aumentado de manera espectacular. En algunos casos, los fines que parecen caracterizar estos textos se encuentran en los valores sociales que en teoría transmiten: multiculturalismo, solidaridad, etc. En otros, en la utilidad formativa que los textos pueden tener. En ambos casos se les suponen calidad literaria. Si trasladamos a nuestro sistema educativo estos fines, puede deducirse que cualquier obra de literatura infantil no solo está vinculada a un área de experiencia específica, sino que además está relacionada directamente con las demás parcelas del conocimiento. Son, pues, productos literarios que tienen una finalidad educativa evidente y deben expresar cualidades estético-literarias. Somos conscientes de que todo lo que se publica en el mercado “literatura infantil” no cumple necesariamente ambos requisitos. Por ello, conocer las creencias que tiene un grupo de docentes y cuál es su función formativa al respecto nos ha llevado a realizar esta investigación cuyo **objetivo** principal es:

Conocer, explicar y describir el sistema de creencias, representaciones y conocimientos que tienen un grupo de maestras de infantil de primer y segundo ciclo sobre Literatura Infantil y su función formativa.

La **metodología** de investigación que planteamos en este trabajo es consecuencia directa de los objetivos planteados al inicio del mismo. Partiremos de un planteamiento sobre la investigación educativa como una actividad científica formal, por tanto, sistemáticamente controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia literaria, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el corpus de textos infantiles

Para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a partir de una metodología de corte *cualitativo-interpretativo* que, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos métodos de observación y distintos instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los participantes. Partimos de la tesis de que las creencias y decisiones que los docentes toman deben estar en relación con su actuación y con el contexto de aula y del centro. Aportaremos explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia lingüística, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información

valida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el hábeas de textos infantiles. A través de sus declaraciones, los docentes manifiestan un sistema de creencias personales sobre lo que les rodea, una cierta visión del mundo. Un diseño etnográfico de estas características implica la combinación de diferentes técnicas y recursos de recogida de datos, aunque los más importantes son aquellos de carácter interactivo, es decir: la observación participante, la entrevista en profundidad, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de toda clase de artefactos.

Concluimos que la opinión de los maestros debería tomarse más en cuenta en todo el proceso de planificación educativa. Precisamente una de las quejas que a veces se oye por parte de los maestros es que “apenas se les tiene en cuenta” en la toma de decisiones, la mayor parte tomadas a partir de los planteamientos políticos o de las “modas” pedagógicas. Como recurso educativo, la literatura infantil informa y forma recreando sin oponerse a la creación. Informa sobre hadas, culturas, pueblos, mitos y poderes de la imaginación. Forma en cuanto a los usos del lenguaje, aciertos y errores de la humanidad, posibilidades de reflexión, usos del pensamiento y valores de juicio.



Índice

I. JUSTIFICACIÓN	25
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
III. MARCO TEÓRICO	39
III. 1. LA LITERATURA INFANTIL	41
III.1.1. Orígenes y desarrollo de la literatura infantil	44
III.1.2. Concepto de Literatura Infantil.....	46
III.1.3. Literatura para niños	50
III.1.3.1. Características de los textos literarios.....	54
III.1.3.2. Tipología de textos infantiles.....	55
III.1.4. Funciones de la Literatura Infantil.....	58
III.1.5. Educación literaria en la escuela.....	61
III.1.5.1. Enfoque basado en la lectura	68
III.1.5.2. El aula como espacio de interpretación	70
III. 2. CREENCIAS DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL.....	75
III. 2.1. Hábitos lectores del niño	77
III. 2.2. El concepto de hábito lector	78
III. 2.3. Competencia lecto-literaria.....	82
III. 2.3.1. Definición	83
III. 2.3.2. Un lector competente y un lector modelo.....	86
III. 2.3.3. Componentes de la competencia literaria	92
III. 2.3.4. El enfoque intertextual en la Educación literaria.....	98
III.3. EL ÁLBUM ILUSTRADO	102
III. 3.1. Definición	102



III. 3.2. Mercado editorial.....	110
III. 3.3. Muestra de Álbumes Ilustrado.....	112
III. 3.4. El álbum ilustrado y la posmodernidad	149
III. 3.5. Rasgos Discursivos, formales, temáticos y pragmáticos del álbum .	152
III. 3.5.1. Discursivo: narratividad multimodal: relación imagen-texto	152
III. 3.5.2. Elementos (para)textuales.....	165
III. 3.5.3. Temático: Metaliteratura/tema metaliterario, temas actuales, muerte del argumento en sentido tradicional.....	188
III. 3.5.4. Formales: metaficción – intertextualidad – parodia, pastiche...	199
III. 3.5.5. Pragmáticos: respuestas lectoras ante el álbum.....	234
IV. METODOLOGÍA	251
IV.1. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES Y ESCENARIO.....	257
IV.2. TEMPORALIZACIÓN	259
IV.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	261
IV.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	262
IV.4.1. Entrevista en profundidad.....	262
IV.4.2. Observación participante	267
IV.4.3. Técnicas complementarias.....	270
IV.5. TRIANGULACIÓN DE DATOS	271
IV.6. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	273
V. ANÁLISIS DE DATOS	275
V.1. ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS POR LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	276
V.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE AULA Y BIBLIOTECA	302
V.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CORPUS TEXTUAL SELECCIONADO	



V.3.1. Análisis descriptivo del hábeas textual seleccionado.	312
V.3.1.1. Caperucita Roja (Tal y como se la contaron a Jorge)	312
V.3.1.1.1. Análisis descriptivo.....	312
V.3.1.1.2. Análisis crítico.	325
V.3.1.1.3. Aplicación de modelos de análisis.....	328
V.3.1.1.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum.	345
V.3.1.2. Interrupting Chicken	350
V.3.1.2.1. Análisis descriptivo.....	350
V.3.1.2.2. Análisis crítico.	361
V.3.1.2.3. Aplicación de modelos de análisis	363
V.3.1.2.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum	379
V.3.1.3. ¡La auténtica historia de los tres cerditos!	384
V.3.1.3.1. Análisis descriptivo.....	384
V.3.1.3.2. Análisis crítico	394
V.3.1.3.3. Aplicación de modelos de análisis.....	399
V.3.1.3.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum	414
VI. CONCLUSIONES	419
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	427



Índice de tablas

Tabla 1: Interacción entre imagen y texto	163
Tabla 2: tipologías de títulos	171
Tabla 3: imagen	173
Tabla 4: sinergia texto-imagen	174
Tabla 5: Temas actuales de LI	198
Tabla 6: Competencia literaria	217
Tabla 7: Selección de muestra	258
Tabla 8: Cuestionario semiestructurado	266
Tabla 9: Diario de campo	269
Tabla 10: Triangulación de datos	278
Tabla 11: Códigos asignados	279
Tabla 12: Observación de aula 5 años A	303
Tabla 13: Observación de aula 5 años B	305
Tabla 14: Observación de Aula Bilingüe	307
Tabla 15: Observación de aula primero A	309
Tabla 16: Observación de aula primero B	311
Tabla 17: Caperucita Roja (Análisis)	344
Tabla 18: Interrupting Chicken (Análisis)	378
Tabla 19: Los tres cerditos (Análisis)	413



Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Willy el soñador	101
Ilustración 2: Ejemplo 1 Madrechillona	107
Ilustración 3: Ejemplo 2 Madrechillona	107
Ilustración 4: Donde viven los monstruos	108
Ilustración 5: El Pequeño Rey de las Flores	108
Ilustración 6: Koloro.....	112
Ilustración 7: Cuentos silenciosos	113
Ilustración 8: Diablote	113
Ilustración 9: Yo quiero mi gorro	114
Ilustración 10: ¡Otra vez!.....	114
Ilustración 11: El Zorrito	115
Ilustración 12: Ernesto.....	116
Ilustración 13: ¿Entonces?.....	116
Ilustración 14: El árbol de los cuentos	117
Ilustración 15: ¿Nada?.....	118
Ilustración 16: ¡La verdadera historia de los tres cerditos!	118
Ilustración 17: El topo Grabowski.....	119
Ilustración 18: La tortuga que quería dormir.....	120
Ilustración 19: La vaca que puso un huevo	120
Ilustración 20: Cosita linda.....	121
Ilustración 21: Félix, el coleccionista de miedos.....	122
Ilustración 22: ¿Qué es un niño?	122
Ilustración 23: ¿Cuándo? Frederick.....	123
Ilustración 24: Murciélagos en la biblioteca.....	124



Ilustración 25: En el zoológico.....	124
Ilustración 26: ¡Ñam!.....	125
Ilustración 27: La verdadera historia de caperucita.....	125
Ilustración 28: El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza...	126
Ilustración 29: Donde viven los monstruos	126
Ilustración 30: El monstruo que se comió la oscuridad.....	127
Ilustración 31: No soy perfecta.....	127
Ilustración 32: Cuando mi gato era pequeño	128
Ilustración 33: El hombre de la Luna: (un día en la vida de Bob).....	129
Ilustración 34: Uma, la pequeña diosa.....	129
Ilustración 35: Un barco en el cielo.....	130
Ilustración 36: Ramón preocupón	131
Ilustración 37: ¡Sígueme!	131
Ilustración 38: Los tres lobitos y el cerdo	132
Ilustración 39: Caminos sin nombre.....	133
Ilustración 40: La tortuga gigante de Galápagos	133
Ilustración 41: Horripilantorio.....	134
Ilustración 42: La casita de chocolate	135
Ilustración 43: La noche de los cambios	135
Ilustración 44: Diario secreto de Pulgarcito	136
Ilustración 45: Los tres cerditos.....	136
Ilustración 46: Voces en el parque	137
Ilustración 47: Madrechillona.....	137
Ilustración 48: Willy el soñador	138
Ilustración 49: Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge).....	138



Ilustración 50: El cartero simpático o unas cartas especiales	139
Ilustración 51: Besos que fueron y no fueron.....	139
Ilustración 52: El herbario de las hadas	140
Ilustración 53: Pequeño teatro de Rébecca.....	140
Ilustración 54: Nat y el secreto de Eleonora.....	141
Ilustración 55: Elmer	141
Ilustración 56: El libro de los Cerdos	142
Ilustración 57: Yo, Ming	142
Ilustración 58: Bebé Dodo.....	143
Ilustración 59: La Ola.....	143
Ilustración 60: El libro en el libro en el libro	144
Ilustración 61: El misterioso huevo	144
Ilustración 62: Los cuentos de Willy.....	145
Ilustración 63: ¡Un momentito!	146
Ilustración 64: Un jardín.....	146
Ilustración 65: Paso a paso	147
Ilustración 66: Cándido y los demás.....	148
Ilustración 67: ¡Dídola Pídola Pon! o la vida debe ofrecer algo más	148
Ilustración 68: Donde viven los monstruos	161
Ilustración 69: Ejemplo 1 El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	163
Ilustración 70: Ejemplo 2 Willy el mago.....	163
Ilustración 71:: Ejemplo 3. Cuando mi gato era pequeño	163
Ilustración 72: Ejemplo 4 Mermelada de fresa.....	163
Ilustración 73 : Ejemplo 5 El libro en el libro en el libro.....	166



Ilustración 74: Ejemplo 6 El libro de los cerdos	167
Ilustración 75: Ejemplo 7 El apesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos	167
Ilustración 76: El libro en el libro en el libro	168
Ilustración 77: Ejemplo 8 La Ardilla Miedosa	169
Ilustración 78: Frederick.....	170
Ilustración 79: Chester.....	170
Ilustración 80: Tonin o el invisible.....	170
Ilustración 81: Un regalo diferente	170
Ilustración 82: La vaca que puso un huevo	170
Ilustración 83: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?.....	170
Ilustración 84: Pico, arañazo y gruñón	171
Ilustración 85: El ogro, el lobo, la niña y el pastel	171
Ilustración 86: Catálogo de padres para niños que deseen cambiarlos	171
Ilustración 87: La palabra que se fue de vacaciones	171
Ilustración 88: Háblame.....	171
Ilustración 89: Como agua.....	171
Ilustración 90: Una novia, graciosa, vistosa, preciosa.....	171
Ilustración 91: ¡Scirc scrac bibib blub!.....	171
Ilustración 92: Voces en el parque	172
Ilustración 93: Chester.....	172
Ilustración 94: Cuando no llega la noche	173
Ilustración 95: Ahora no, Bernardo	173
Ilustración 96: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?.....	173
Ilustración 97: El abrigo de Pupa	173



Ilustración 98: Cuando mi gato era pequeño	173
Ilustración 99: Mermelada de fresa	174
Ilustración 100: Los tres lobitos y el Cochino feroz.....	175
Ilustración 101: Portada de Mal día en Río Seco	178
Ilustración 102: Portada de Zoo.....	180
Ilustración 103: Guardas de Donde Viven los monstruos	180
Ilustración 104: Portada de Diary of a Worm.....	181
Ilustración 105: El abrigo de Pupa	185
Ilustración 106: La Ardilla Miedosa.....	186
Ilustración 107: Voces en el Parque	192
Ilustración 108: Voces en el parque	192
Ilustración 109: funciones lingüísticas	195
Ilustración 110: An Undone Faire Tale	195
Ilustración 111: Cuando mis padres se olvidaron de ser amigos.....	196
Ilustración 112: La gran ola.....	197
Ilustración 113: El pato y la muerte	197
Ilustración 114: Despedida de tristeza.....	197
Ilustración 115: El diario secreto de Pulgarcito	197
Ilustración 116: Vou ter un irmán!!!.....	197
Ilustración 117: ¿Kiencomequé?	198
Ilustración 118: La flor que estorbaba	198
Ilustración 119: El libro en el libro en el libro	210
Ilustración 120: El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos	210
Ilustración 121: Cuidado con los cuentos de Lobos	211



Ilustración 122: La auténtica historia de los tres cerditos	212
Ilustración 123: Los tres cerditos	213
Ilustración 124: Willy el soñador	221
Ilustración 125: Portada de El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos	229
Ilustración 126: Fragmento 1 de El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos.....	230
Ilustración 127: Fragmento 2 de El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos.....	230
Ilustración 128: Fragmento de Príncipe rana.....	230
Ilustración 129: Portada de ¡Qué tontos son los camaleones!.....	232
Ilustración 130: Portada de Monstruo, no me comas	232
Ilustración 131: Huellas Gigantes.....	233
Ilustración 132: Portada de ¿Kiencomequé?	233
Ilustración 133: Caperucita Roja (Portada)	313
Ilustración 134: Caperucita roja (contraportada).....	313
Ilustración 135: Caperucita roja (Guardas)	314
Ilustración 136: Caperucita roja (Copyright).....	314
Ilustración 137: Caperucita roja (Segunda portada)	315
Ilustración 138: Caperucita roja (Primera apertura)	315
Ilustración 139: Caperucita roja (Segunda apertura).....	316
Ilustración 140: Caperucita roja (Tercera apertura)	317
Ilustración 141: Caperucita roja (Tercera apertura)	317
Ilustración 142: Caperucita roja (Cuarta apertura)	318
Ilustración 143: Caperucita roja (Quinta apertura).....	319
Ilustración 144: Caperucita roja (Sexta apertura).....	320



Ilustración 145: Caperucita roja (Séptima apertura).....	321
Ilustración 146: Caperucita Roja (Octava apertura)	321
Ilustración 147: Caperucita roja (Novena apertura)	322
Ilustración 148: Caperucita roja (Decima apertura)	322
Ilustración 149: Caperucita roja (Undécima apertura)	323
Ilustración 150: Caperucita roja (Duodécima apertura)	324
Ilustración 151: Caperucita roja (Decimotercera apertura)	324
Ilustración 152: Caperucita roja (Decimocuarta apertura)	325
Ilustración 153: Interrupting Chicken (cubierta).....	350
Ilustración 154: Interrupting Chicken (guardas)	350
Ilustración 155: Interrupting Chicken.....	351
Ilustración 156: Interrupting Chicken (primera apertura)	351
Ilustración 157: Interrupting Chicken (segunda apertura).....	352
Ilustración 158: Interrupting Chicken (tercera apertura).....	352
Ilustración 159: Interrupting Chicken (cuarta apertura)	353
Ilustración 160:Interrupting Chicken (quinta apertura).....	353
Ilustración 161: Interrupting Chicken (sexta apertura).....	354
Ilustración 162: Interrupting Chicken (séptima apertura)	354
Ilustración 163: Interrupting Chicken (octava apertura)	355
Ilustración 164: Interrupting Chicken (novena apertura)	355
Ilustración 165: Interrupting Chicken (décima apertura)	356
Ilustración 166: Interrupting Chicken (undécima apertura)	356
Ilustración 167: Interrupting Chicken (duodécima apertura)	357
Ilustración 168: Interrupting Chicken (decimotercera apertura)	357
Ilustración 169: Interrupting Chicken (decimocuarta apertura)	358



Ilustración 170: Interrupting Chicken (decimoquinta apertura)	358
Ilustración 171: Interrupting Chicken (decimosexta apertura).....	359
Ilustración 172: Interrupting Chicken (decimoséptima apertura).....	359
Ilustración 173: Interrupting Chicken (decimooctava apertura).....	360
Ilustración 174: Interrupting Chicken (decimonovena apertura)	360
Ilustración 175: Interrupting Chicken (contraportada).....	360
Ilustración 176: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (portada)	385
Ilustración 177: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (guardas).....	385
Ilustración 178: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (segunda portada).....	385
Ilustración 179: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (ISBN)	386
Ilustración 180: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (primera apertura).....	386
Ilustración 181: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (segunda apertura).....	387
Ilustración 182: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (tercera apertura)	387
Ilustración 183: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (cuarta apertura)	388
Ilustración 184: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (quinta apertura)	388
Ilustración 185: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (sexta apertura).....	389
Ilustración 186: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (séptima apertura).....	389
Ilustración 187: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (octava apertura).....	390
Ilustración 188: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (novena apertura)	390
Ilustración 189: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (décima apertura)	391
Ilustración 190: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (undécima apertura)	391
Ilustración 191: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (duodécima apertura)	392
Ilustración 192: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimotercera apertura) .	392
Ilustración 193: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimocuarta apertura) ..	393
Ilustración 194: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimoquinta apertura) ..	393



Ilustración 195: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (contraportada) 394



Lo esencial es invisible a los ojos.
(Saint - Exupéry, A. d, 2004). El principito.

LEER es como recorrer una casa con muchas habitaciones. Unas llevan a las otras y estas a algunas más lejanas, pero todas están comunicadas entre sí. Leer es aprender a recorrer esa casa enorme, a no extraviarse en ella, a saber, en qué habitaciones nos gustaría permanecer largo rato, en cuáles no queremos entrar (...)
(Mendoza, 2010: 149).

Mientras leemos sentimos intensamente y nos vemos afectados por la visión que habitamos y que nos habita. Con todo, misteriosamente, al mismo tiempo podemos retroceder y considerar lo que nos está sucediendo y por qué. Tomamos parte en el acontecimiento -en efecto, nosotros somos el acontecimiento- pero estamos afuera también, observando.
(Chambers, 2006: 146).



I. JUSTIFICACIÓN



En las últimas décadas, el volumen de publicaciones de obras literarias destinadas al público infantil ha aumentado de manera espectacular. En algunos casos, los fines que parecen caracterizar estos textos se encuentran en los valores sociales que en teoría transmiten: multiculturalismo, solidaridad, etc. En otros, en la utilidad formativa que los textos pueden tener. En ambos casos se les suponen calidad literaria. Si trasladamos a nuestro sistema educativo estos fines, puede deducirse que cualquier obra de literatura infantil no solo está vinculada a un área de experiencia específica, sino que además está relacionada directamente con las demás parcelas del conocimiento. Son, pues, productos literarios que tienen una finalidad educativa evidente y deben expresar cualidades estético-literarias. Somos conscientes de que todo lo que se publica en el marchamo “literatura infantil” no cumple necesariamente ambos requisitos.

Los estudios sobre literatura infantil se han centrado casi siempre en la importancia que esta tiene en la formación lectoescritora del individuo en sentido tradicional. En cambio, apenas se ha hablado de ella como fuente para el desarrollo de valores sociales y de la competencia lecto-literaria. Como afirma Teresa Colomer, este vacío:

Responde, sin duda, a la arraigada idea de que los libros infantiles sirven básicamente para educar en valores sociales. Sin embargo, si aumentara la atención dedicada a pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender literariamente, la literatura infantil podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea. (Colomer, 1999: 20)

Dentro de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), el álbum es uno de los productos editoriales que más auge tiene en nuestros días (Van der Linden, 2015; Borda, 2002 y 2017). Su presencia en librerías, escuelas y bibliotecas es importante y, por ello, se constituye en la primera experiencia lectora para muchos niños y niñas (Silva-Díaz, 2005). Esta gran trascendencia puede explicarse por ser el álbum un objeto que encaja perfectamente con la sociedad actual del consumo, una sociedad que ha venido desarrollando un progresivo interés por las imágenes y el juego con formas y materiales (Colomer y Fons, 2010).



En la última década se han realizado importantes investigaciones centradas en cómo formar lectores competentes y en cómo ciertos textos literarios inciden especialmente en el proceso de desarrollo de la competencia literaria (propuestas realizadas por el *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* de la Universidad de Castilla-La Mancha *CEPLI* (Cerrillo, 2010); los estudios llevados a cabo en el seno del *FRAC - Formación Receptora. Análisis de Competencia* (Mendoza, 2010); los trabajos de *GIMET – Grupo de Investigación sobre Metaficción* (Amo y Ruiz, 2010); las líneas desarrolladas por *GRETEL -Grupo de Investigación en Literatura Infantil y educación Literaria* de la Universidad de Barcelona), referidas a la lectura de obras narrativas en el contexto escolar, centrándose en propuestas de consenso educativo sobre la selección y uso de las mismas, así como de orientación de las políticas de fomento de la lectura (Colomer, 2009).

Por otra parte, son numerosos los estudios que se centran en los significados que construye el lector durante el proceso de recepción literaria y en cómo estos vienen condicionados por su *horizonte de expectativas* (Jauss, 1987; Guillén, 1985: 399); esto es, por el sistema de conocimientos previos de géneros, formas, temas, lenguaje poético... que el lector construye en el seno de su comunidad y, por consiguiente, en el aula donde interactúa.

En este sentido, en la construcción de las concepciones metaliterarias que el estudiante pone en acción durante el proceso de recepción, interviene de manera decisiva el complejo sistema de creencias y actuaciones del docente con respecto al hecho literario. Las investigaciones a este respecto podrían arrojar luz acerca de cómo encarar prácticas docentes innovadoras que propugnen estrategias educativas de mejora de la comprensión literaria: “written conversations, response journals, discusión guides, think-aloud or paired/shared readings, and quick-writes” (Langer y Close, 2001: 20).

En este marco general de investigación, se hacen necesarios estudios rigurosos que muestren la manera en que los álbumes forman lectores, las habilidades receptoras que son capaces de desarrollar en el lector, su impacto en las fuerzas que colisionan en el polisistema literario y la importancia de un espacio de lectura conjunta que permita una arquitectura.



Los textos multimodales y el concepto de textualidad están sufriendo un significativo proceso de deconstrucción. Frente a una larga tradición literaria donde el logocentrismo ha delimitado, sin lugar a duda, las características y la posición de los textos en el polisistema cultural, comienzan a redefinirse los elementos constitutivos de la estructura conceptual de la literatura. En este sentido, la palabra escrita está obligada a cohabitar con otros tipos de lenguajes en armonía y sin un orden jerárquico preestablecido. En el ámbito concreto de la literatura infantil, la práctica dominante actual es el álbum, es decir, el texto multimodal cuya narratividad -en tanto que rasgo discursivo- viene expresada por la interrelación entre imagen y palabra.

Esta particularidad textual impone una manera específica de ser leída, mucho más compleja. Requiere de la activación de un conjunto de habilidades receptivas concretas, además de las solicitadas para una lectura literaria tradicional. Y esto es precisamente lo que convierte al álbum en un producto con un alto grado de funcionalidad formativa. En cada etapa en la formación de la competencia literaria del lector, las obras idóneas son aquellas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un diálogo interactivo, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector. Esta es la razón por la que se habla de “itinerarios lectores”, o sea, la ampliación progresiva de canon de lecturas que puede ser realmente disfrutado por los alumnos (Colomer, 1998: 110).

Por otra parte, debe hacerse hincapié en la “lectura de imágenes”. La hemos convertido en una de las partes de esta investigación: analizar la manera en que un grupo de niños/as comprende e interpretan álbumes de autores reconocidos a partir de la lectura del discurso narrativo en imágenes.

Este tipo de texto nos lleva a plantear una manera distinta de leer (Silva-Díaz, 2003) mediante una clase de texto que se adecua perfectamente al nuevo perfil de “niño” nacido en la sociedad postindustrial (Colomer, 1998). Los nacidos en este nuevo milenio son en general nativos digitales (Prensky, 2010), habitantes de un mundo altamente tecnificado, que crecen en una cultura mucho más visual y mediática que antes. Estas circunstancias plantean la necesidad de adoptar nuevas formas de abordar la alfabetización y de redefinir el concepto de textualidad.



Por otra parte, los álbumes, al ser productos artístico-literarios formados por imágenes y palabras relacionados íntimamente, poseen un tupido y rico entramado textual, tejido por las convenciones innovadoras inscritas en el periodo literario actual (posmoderno). Esta realidad está favoreciendo un cambio de horizonte de expectativas en el receptor y la construcción de un *lector modelo* diferente.

En este sentido, la manera en que afecta la iniciación en la cultura literaria mediante álbumes en el desarrollo de la competencia lecto-literaria y multimodal de los niños y niñas es un campo aún por explorar (Arizpe y Styles, 2004). Por ello, se necesitan trabajos que analicen cómo los álbumes postulan o prefiguran un lector activo ante el que se abren nuevas formas de colaboración con el texto.

Al contrario de lo que muchas propuestas curriculares establecen (priorización de la lectura de texto y marginación de libros con imágenes), los álbumes ilustrados, en particular, los de autores contemporáneos, presentan un reto en el ámbito visual y expresivo para los niños de 4 años en adelante, ya que les permiten comprender imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico, además de impulsar su capacidad expresiva y analítica.

Por ello, compartimos con Sipe (2008) la idea de que existe una necesidad de llevar a cabo investigaciones que aclaren las conexiones entre la comprensión lectora y los procesos cognitivos más amplios implicados en la lectoescritura, y que sitúe la comprensión lectora de los niños y el aprendizaje incipiente de la literalidad. Sabemos que la literatura multimodal motiva mucho a los niños y posee un conjunto extenso de cualidades que la hace ser una potente herramienta para el aprendizaje de la lectura.

Por esta razón, me interesa analizar la experiencia de los niños en la lectura visual de álbumes, la apreciación que estos puedan hacer de la inter-animación entre los diferentes códigos o lenguajes implicados (visuales y escritos), así como lo que estos procesos de recepción textuales aportan a la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización multimodal.

Partiremos del concepto de lectura como un proceso interactivo mediante el cual se construye significados (Díez de Ulzurrun, 1999). Las transacciones que el lector debe realizar a partir de la estructura apelativa del texto suponen un proceso de formación que



comienza en el mismo momento en que este entra en contacto con los productos específicos de la cultura. Es decir, a leer se aprende leyendo (Meek, 1988). La práctica educativa resulta esencial, desde esta perspectiva, para establecer o potenciar el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los niños. La escuela debe proporcionar necesariamente las condiciones espaciotemporales óptimas, un canon literario y formativo idóneo, así como las pautas que guíen al estudiante en los procesos de negociación comprensiva e interpretativa con el texto.

Formarse como lectores mediante textos previsibles (tradicionales) supone un desarrollo limitado de ciertos aspectos relacionados con las convenciones literarias. El receptor infantil debe interactuar con una amplia gama de textos, incluyendo aquellos que le generen la ruptura cognitiva. Esto es, aquellas obras que rompen deliberadamente con el horizonte de expectativas del lector y le obligan a reconstruir sus convenciones elaboradas a lo largo de sus experiencias lectoras. Por ello, nos hemos propuesto observar a los lectores reales cuando se enfrentan al tipo de obra (los álbumes), con la intención de comprobar si reconocen las rupturas que los mismos introducen y si explicitan o hacen uso de sus conocimientos sobre las convenciones.

Teniendo en cuenta que cualquier texto se halla entreverado de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos, esta peculiar disposición textual reclama una participación activa del receptor consistente en establecer actividades de identificación, asociación y conexión que le permitan reconstruir el sentido de la obra (Mendoza, 2001: 96). De esta manera, una lectura rica, competente y placentera dependerá, en gran parte, de la capacidad del lector de observar y descubrir las alusiones, semejanzas, conexiones que el texto presenta.



II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



En este trabajo nos vamos a centraremos en indagar acerca de las creencias que tiene un grupo de docentes sobre literatura infantil. Deseamos en este sentido, explorar la relación existente entre creencias y las actuaciones de las maestras, así como las diferencias de conceptualización que presentan. Resulta un estudio relevante ya que sus opiniones determinaran sus decisiones respecto a sus alumnos, al enfoque didáctico que adopte, al currículo y al proceso mismo de desarrollo de la competencia lecto-literaria de sus estudiantes. Los profesores son agentes activos que se mueven en un contexto determinado y que orientan su práctica en función del pensamiento, de sus intenciones y de cómo perciben la realidad de su aula. Por ello, el foco de mi investigación se sitúa sobre las palabras del profesorado, sobre su voz¹.

Podríamos defender esta propuesta como un acto de reconocimiento, pero no es nuestra única intención: las palabras del docente deben recuperarse porque aportan una información sin la cual es imposible comprender lo que sucede en una realidad tan compleja como la de las aulas de infantil.

Autores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1981) y Peterson (1986) coinciden en afirmar que las opiniones y las creencias de los profesores guían y orientan su propia actuación. En este sentido, estamos de acuerdo con María Cecilia Silva (1999) cuando señala que:

Con frecuencia se habla de la necesidad de que los mediadores entre los niños y los libros conozcan la literatura infantil. Como respuesta a esta necesidad, cada vez son más los cursos y talleres que se ofrecen, tanto en los distintos niveles de la formación universitaria como en otros espacios no académicos.

¹ En la tradición de la teoría de la literatura y de las investigaciones en el área de los estudios culturales relacionados con los fenómenos semióticos literarios, se utiliza la palabra “voz” en su sentido narratológico, es decir, la perspectiva desde la que se sitúa el que narra. Por ello, cuando hablamos de voz en este trabajo debe entenderse *el punto de vista que cada participante aporta a la realidad que trata de explicar, entender, narrar...* Se relaciona íntimamente con el concepto bajtiniano de *plurilingüismo*; esto es, que todo discurso ejemplifica la diversidad social del lenguaje y la visión poliédrica de la realidad.



A pesar de esto, la reflexión sobre la didáctica de la literatura infantil es hasta ahora escasa e insuficiente. (Silva, 1999)

Cuando se destaca la importancia de analizar el pensamiento de los profesores, lo que quiere hacerse explícito es el interés por el saber cómo comprenden su mundo y qué relación existe entre esta comprensión y la actuación en el aula infantil. Por esta razón, se pone en énfasis en los procesos mentales de los docentes, en la manera en cómo interpretan sus propias acciones, las actuaciones de los alumnos e, incluso, qué piensan sobre la influencia que tiene en el contexto del aula el pensamiento de los estudiantes. El propósito no es reducir la complejidad a una serie de variables fáciles de usar y de manipular, sino saber cómo los docentes afrontan esta complejidad.

Como venimos exponiendo a lo largo de este apartado, el tipo de investigación que proponemos se articula en torno a las palabras de los profesores. Para esto, es imprescindible recuperar su voz cuando reflexionan sobre literatura infantil, sobre su propio pensamiento o sobre sus emociones respecto a esta práctica.

Cuando el docente se enfrenta a la necesidad de utilizar la Literatura Infantil como herramienta en su aula, se plantea interrogantes tales como: ¿Qué funcionalidad tiene la literatura infantil en el aula? ¿Qué concepto tengo de literatura infantil? ¿Estoy formado para saber seleccionar obras de calidad? ¿Qué tipo de libro debo utilizar para fomentar la lectura?

Como hemos señalado más arriba, si partimos del hecho de que las creencias y los saberes de los docentes guían y orientan su actuación en el aula y que, al mismo tiempo, esta actuación ayuda a consolidar o a modificar las creencias y saberes, nos formulamos como preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Las creencias de las maestras sobre literatura infantil condicionan su propia planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura infantil en su aula?
- ¿La utilización de textos literarios infantiles en el aula fomenta la lectura en los niños y la formación de una buena competencia lectora?



- ¿Están las maestras de Infantil realmente formadas para realizar una correcta elección de material literario en las aulas de Infantil?
- ¿Es correcto y provechoso el uso de la biblioteca de aula, y la biblioteca de centro en el desarrollo lecto-literario de los niños?

El interés del tema también viene determinado para ver cómo ha influido las nuevas tendencias en libros infantiles dentro del aula, teniendo en cuenta:

- El “boom” editorial de álbumes ilustrados en nuestras librerías y bibliotecas hacen necesario un estudio pormenorizado de la relación entre estos textos y la competencia literaria de los niños/as a los que van dirigidos. Es necesario, además, conocer la contribución de estos álbumes ilustrados a la construcción o desarrollo de la competencia metaliteraria.
- Esta tipología textual está redefiniendo el polisistema de la LIJ (sus movimientos hacia el centro del sistema y su legitimación por parte de las instituciones).
- Nos centramos en los elementos paratextuales por cuanto apenas se han realizado investigaciones pormenorizadas de estos componentes. En este sentido, cabe señalar que hay trabajos que contemplan el análisis de algún elemento como las guardas (Sipe y McGuire, 2006) pero no de todo el entramado paratextual que rodea a los álbumes metaficcionales.
- Utilizan una serie de complejos recursos narrativos y literarios antes circunscritos solo a la Literatura de adultos.
- Se han convertido en uno de los géneros con los que el niño se acerca a la cultura literaria y definen, por consiguiente, la complejidad de su intertexto lector. Se trata pues de conocer las nuevas formas de comprensión e interpretación que los niños/as pueden hacer de un texto tan novedoso e innovador como es el álbum, puesto que responde a estándares posmodernos que están totalmente ligados al nuevo perfil de alumno/a que hoy en día encontramos en las aulas.



Por todo ello, me planteo como *objetivo principal*:

Conocer, explicar y describir el sistema de creencias, representaciones y conocimientos que tienen un grupo de maestras de infantil de primer y segundo ciclo sobre Literatura Infantil.

Queremos, por lo tanto, descubrir las opiniones que tienen los docentes sobre literatura infantil como base para potenciar el goce de la lectura en infantil, en particular, como base para potenciar la formación literaria y el goce de la lectura en la etapa de Educación Infantil.

Los *objetivos específicos* que nos hemos planteado con esta investigación son:

- *Explorar lo que un grupo de docentes piensan sobre qué debe ser la educación literaria, sobre qué formación específica debe tener el profesorado para abordar esta labor educativa y sobre cómo planificar un proceso formativo eficaz en el aula.*
- *Describir qué piensan los docentes sobre el papel de la Literatura Infantil y Juvenil en el desarrollo estético de los niños y, en particular, del álbum ilustrado.*



III. MARCO TEÓRICO



Se ha dividido el marco teórico en dos apartados claramente diferenciados. Por un lado, las investigaciones referidas al ámbito concreto de la literatura infantil y su función formativa. Y por otro, la conceptualización de términos tan polisémicos como el de creencias en el ámbito educativo.

En el primero de estos grandes apartados, hemos trazado un mapa general sobre el estado actual de las investigaciones relacionadas con la práctica literaria infantil y sus contribuciones al desarrollo de la competencia lecto-literaria. En él podemos encontrar el estado actual en que se encuentran el concepto de Literatura Infantil, las perspectivas de abordaje discursivo, formal, temático y pragmático de los textos literarios; la evolución historiográfica de las prácticas culturales literarias; su funcionalidad; los enfoques desde los que se establecen los procesos de la educación Literaria; la naturaleza pragmática del fomento de la lectura; los modelos formativos referidos a las competencias lectoras, literarias, intertextuales...

Con respecto al segundo apartado, se ha definido y etiquetado el concepto de *creencias*, ya que muchos investigadores han dado una denominación distinta: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. En cualquier caso, hay que señalar que las creencias, que en muchos casos son subconscientes, afectan a la percepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás y de las cosas y situaciones que nos rodean.

A partir del modelo desarrollado por D. Woods (1996), hemos optado por un sistema de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (*CRS*). Desde esta perspectiva, entendemos creencias como los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza aprendizaje. A pesar de estas distinciones conviene destacar que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un *continuum* y se solapan fácilmente.



III. 1. LA LITERATURA INFANTIL

Cuando hacemos referencia a la Literatura Infantil hablamos de sentimientos, fantasía, imaginación, nuevos mundos por descubrir, etc. Se podría decir que la Literatura Infantil es un conjunto de textos en cuya recepción se vinculan la cultura, la educación y la comunicación entre niño y libro.

Adentrándonos en este mundo casi inexplorado, el niño convive con nuevos sentimientos, emociones, angustias existenciales, que son producidos por el acercamiento a la literatura que los desvela, mostrándoles diversos puntos de vista de la vida, de la naturaleza, de la imaginación y enseñándoles a volar por mil lugares nuevos donde poder soñar y cobijarse.

Intentar precisar el significado y los límites del término de Literatura Infantil es tarea difícil, ya que nos encontramos con un área de conocimiento llena de prejuicios e incertidumbres (Díaz Plaja y Prats, 1988).

Destacamos la definición de Juan Cervera que en 1984 nos hablaba de la Literatura Infantil como un espacio donde se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño y niña (1984).

Por su parte, María Bortolussi (1985) definió Literatura Infantil como “la obra artística destinada a un público infantil, identificando así la Literatura Infantil como a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño” (1985: 16). Afortunadamente, en las últimas décadas se han generado nuevas propuestas que la han sacado del pozo en el que se encontraba.

La Literatura Infantil es una disciplina poco desarrollada científicamente y necesita de una adecuada proyección académica que favorezca su normalización. Precisamente por ser un campo de investigación en ciernes se anda aún a tientas y se reclama la construcción de una sólida teoría que permita el deseado impulso definitivo para echar a volar de forma autónoma (Amo, 2003).

Una de las supuestas características de la Literatura Infantil, su elasticidad, ha obstaculizado el trabajo; haber tensado tanto el término (con el fin de que en él cupiera cualquier producto para niños) ha terminado por provocar que este haya dejado de ser



realmente funcional u operativa. Nos resistimos a pensar que un libro de conocimiento o un *gadget* promocional pueda rotularse como texto literario infantil o que pueda situarse al lado de obras de reconocida calidad literaria como el álbum *Elmer* de David McKean (Madrid: Altea, 1996), *Alicia en el País de las Maravillas* (L. Carroll) o *El pequeño, Prodigioso y Pomposo Circo de las Pulgas* de R. Rae (Barcelona: Montena, (1996).

El problema de su conceptualización se explica, en parte, por haber hecho más hincapié en el adjetivo “Infantil”. Priorizar este aspecto supone limitar su contenido temático, coordinar sus formas expresivas y alejarlo del campo general de la Literatura Infantil (García Padrino, 1993). Conscientes de esta realidad, algunos se han preguntado por qué hay que adherirle la coetilla de “infantil”, si con ella lo único que se consigue es otorgar carta de naturaleza a producciones de muy dudosa calidad literaria (Amo, 2003).

De esta opinión es Lolo Rico, quien afirma:

Me pregunto si no nos sorprendería que calificáramos de infantil la arquitectura de un edificio en el que viven niños. Lo mismo digo respecto a los libros infantiles. O son literatura, en cuyo caso sobra todo lo demás, o son infantiles y entonces, no hay que preguntarse si son verdaderamente literatura. (1986:8)

Desde este punto de vista, conviene aclarar que cualquier producción destinada al niño no es Literatura Infantil. De esta forma, la frontera de la literatura se ensancha dentro del marco de la Literatura Infantil y su concepto se depura al denunciar que no toda publicación para niños es literatura.

El único camino viable para determinar la especificidad de los textos literarios infantiles es el de abogar por su naturaleza literaria, siendo este uno de los primeros argumentos que han centrado el debate teórico sobre la identidad de la literatura infantil (Amo, 2003: 18). Christine Nöstlinger lo expresa perfectamente cuando afirma en una entrevista concedida a Luisa Mora (1993) que la Literatura Infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje.

Tal y como apunta Cervera (1991: 10-11), cualquier intento por definir el marbete “Literatura Infantil” ha de estar supeditado a dos principios básicos e ineludibles:



- Una función integradora, esta es, ha de quedar incluido dentro de su ámbito de acción, todo cuanto se considere literatura infantil. Cuentos tradicionales, poesías infantiles, adivinanzas, retahílas, libros ilustrados...
- Una función selectora, que consigue y certifique la calidad literaria de los textos incluidos en la etiqueta. No todos lo que se vende como Literatura Infantil, realmente lo es.

La expresión “Literatura Infantil”, en cambio, ha de englobar todas las manifestaciones lúdico-artísticas en cuya base está la palabra y hacia las que el niño muestra interés y motivación (Cervera, 1984: 15) como se puede observar en la definición se ha evitado el uso de adjetivo “destinadas”, esencialmente por dos razones:

- El niño puede o no ser destinatario real del libro infantil.
- Lo que caracteriza a la literatura infantil es que el niño se convierte en el receptor real de la obra.

Por otra parte, no debe considerarse la existencia de una Literatura Infantil específica y diferenciada de la literatura general, puesto que la única diferencia se basa en tener al niño como receptor o lector de esta. Para esta cuestión, véase el apartado b de esta sección.

Más que definir Literatura Infantil, lo que hace es destacar sus objetivos. Cuando se refiere a la Literatura Infantil, sostiene que es un acto de comunicación de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores.

Durante muchos años se ha observado la literatura infantil como un subproducto de la pedagogía o didascalía. En este caso, su utilización o función era la de transmitir contenidos que el niño todavía no tenía adquiridos o la de introducir al niño en los principios morales de la comunidad.

La cuestión es que ya no se explica el texto según sus rasgos estructurales, sus temas, su simpleza lingüística, etc. sino en investigar (Amo, 2003):

- Su aportación al diálogo interactivo que entabla con el lector.
- Su capacidad de activar los saberes, las habilidades y las actitudes del receptor.



- Su función de guiar y orientar la lectura.

El lector modelo que suelen idear para una adecuada y exhaustiva comprensión e interpretación del texto.

III.1.1. Orígenes y desarrollo de la literatura infantil

La determinación de los orígenes de la literatura infantil debe plantearse de acuerdo con el concepto que se tenga de la misma. Por eso, conviene tener presente que la intención de aproximarse al niño literariamente es decisiva.

En cambio, debemos afirmar que la literatura infantil sólo puede surgir a partir del momento en que empieza a considerarse al niño como ser con entidad propia y no sólo como un hombre en pequeño. Partimos de esta afirmación porque hay quienes han pretendido que la Literatura Infantil, bajo formas orales, existe desde los orígenes mismos de la literatura. Pero al pensar así, confunden las raíces históricas del cuento de hadas con la Literatura Infantil.

Reconocemos la existencia de materiales, como son los mitos, leyendas o relatos elaborados y transmitidos a lo largo de muchos siglos. Pero esta materia sólo cobra identidad plena como literatura infantil al ser aceptada como tal o al ser sometida al tratamiento adecuado para que el niño sea su receptor natural. Toda esta materia es lo que debe tomarse como antecedente de la literatura infantil. Sin duda, la literatura infantil comienza en el S. XVIII. Hay quien piensa incluso que nace con los hermanos Grimm, a principios del S. XIX.

En cualquier caso, Perrault, a finales del S. XVIII, es considerado el afortunado difusor de unos cuentos con raíces anteriores, cuya afectada ingenuidad no oculta que los niños no son sus únicos destinatarios. Perrault es el precedente reconocido cualitativa y temporalmente más próximo que entreabre la puerta de la literatura infantil.

Los libros didácticos para niños, que se remontan incluso al S. VI de nuestra era, no deben considerarse literatura, pero junto a los relatos orales y a los libros que los



recogen habrá que colocar el teatro, del que el teatro escolar, de los jesuitas supone, desde el S. XVI una interesante aproximación progresiva al niño.

Por lo que respecta al género dramático, se ha atribuido a Arnaldo Berquin (1749-1791) el comienzo del teatro para niños, aunque hay quienes colocan a sus producciones en una situación difícil para calificarlas como literatura. Su teatro parece más bien remitirse a los diálogos doctrinales de otras épocas, pese a su intento de ponerse al alcance de los niños.

El entremés recoge tradiciones y relatos populares, juegos y bailes infantiles y realizaciones poéticas festivas. Es indudable que todo ello se pretende atraer la atención del niño que a menudo es su intérprete. Cuando en el S. XVIII nos encontramos con el Padre José Villarroya (1714-1783), el salto hacia lo infantil parece definitivo. En efecto, Villarroya se queda solamente con el entremés y prescinde de las partes doctrinales. El suyo es ya un teatro que mira solo al niño como niño, y el entremés ya no es el cebo para que aguante toda la obra.

Por otra parte, los primeros intentos de conceptualizar y describir el desarrollo histórico de la literatura infantil hay que situarlo, como indica García Padrino (1992), en los años inmediatamente posteriores a la guerra civil. Carmen Bravo-Villasante (1985), en su *Historia de la Literatura Infantil Española* publicada por primera vez en 1959, sentó los pilares en España para un estudio de la Literatura Infantil atendiendo a su eje cronológico. Haciendo honor a la verdad, dos años antes, Carolina Toral había escrito un libro crítico desde esta perspectiva, pero en el que solo perfilaba o esbozaba unas posibles directrices para una posterior descripción histórica.

A partir de estos trabajos se ha abierto una tímida línea de investigación que ha intentado situar, describir y sistematizar las corrientes más características de la literatura infantil en el marco general de la cultura española. Sirvan de ejemplo obras de gran impacto en el ámbito de nuestra disciplina como son *El Teatro Infantil Español. Aspectos sociales (1875-1950)* de A. Mendoza Fillola (1980) y *libros y literatura para niños en la España contemporánea* de J. García Padrino (1992).



III.1.2. Concepto de Literatura Infantil

Intentar precisar el significado y los límites de este término es una empresa ardua y espinosa, ya que es difícil encontrar un área de conocimiento tan llena de prejuicios e incertidumbres como la de Literatura Infantil (Díaz-Plaja y Prats, (1998: 191). Durante mucho tiempo, se han lanzado encendidas diatribas contra ella (Canderell, 1976 y Rico, 1988), discutiendo su existencia, su posición en el palmarés literario e incluso su propia definición. Fruto de este cúmulo de despropósitos ha ido construyéndose una línea dura que ha vertido juicios o tesis que, en lugar de esclarecer este ámbito, lo han marginado aún más. Afortunadamente, en las últimas décadas se han generado nuevas propuestas que han sacado a la Literatura Infantil del forzoso ostracismo.

Estamos, pues, ante una disciplina poco desarrollada científicamente y necesitada de una adecuada proyección académica que favorezca su normalización. Precisamente por ser un campo de investigación en ciernes se anda aún a tientas y se reclama la construcción de una sólida teoría de la literatura infantil que permita el deseado impulso definitivo para echar a volar de forma autónoma.

Se debería hablar, por un lado, de literatura en general y, por otro, de libros para niños, rótulo este último que da cabida a todos aquellos productos educativos que huyen de un uso elaborado de la lengua y de la riqueza connotativa de las obras literarias. Por consiguiente, un libro para niños podría ser un libro de *foam* o un libro documental, pero no podrían pertenecer, de ningún modo, al ámbito real de la Literatura (Amo, 2003).

El único camino viable para determinar la especificidad de los textos literarios infantiles es el de abogar por **su naturaleza literaria**, siendo este uno de los primeros argumentos que ha centrado el debate teórico sobre la identidad de la Literatura Infantil. Christine Nöstlinger lo expresa perfectamente cuando afirma en una entrevista concedida a Luisa Mora (1993) que: La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje.

La Literatura Infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primarios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos insólitos. Es



un arte que abarca campos del ser humano básicos y que tiene que se vincula con la cultura, la educación, la comunicación, la ciencia y lo más central de las humanidades; es un arte que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, toca y se introduce en lo eterno. Devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser humano y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o del ser humano que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida. Busca reinventar el mundo en función de viejos y, a la vez, de nuevos cariños e ilusiones.

En 1984, Juan Cervera coincide en que en la literatura infantil: “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”. (1984:15)

En 1991, Juan Cervera apunta que cualquier intento por definir el marbete “Literatura Infantil” ha de estar supeditado a dos principios básicos e ineludibles:

1. Una función **integradora**, esto es, ha de quedar incluido dentro de su ámbito de acción todo cuanto se considere literatura infantil: cuentos tradicionales, poesía infantil, adivinanzas, retahílas, libros ilustrados, etc.
2. Una función **selectora**, que consigne y certifique la calidad literaria de los textos incluidos en la etiqueta. No todo lo que se vende como literatura infantil lo es realmente. (1991: 10-11).

Por su parte, como se ha comentado más arriba, Marisa Bortolussi califica como literatura infantil: “la obra artística destinada a un público infantil”. Se ha identificado la Literatura Infantil como “a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario, el niño” (1985:16).

Este afán de totalidad se amplía al marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos, por lo que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión; el interés por parte del niño implica no sólo identificación con las producciones ajenas o propias, sino la participación en el goce de la literatura.



Desde perspectivas más cercanas al ámbito de la Estética de la Recepción, puede defenderse la idea de que la base de toda la literatura supone el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito. Si retomamos el enfoque formalista, que hacía hincapié en la función poética del lenguaje, es importante distinguir lo que es obra literaria y lo que no. Debemos comenzar por crear una clara diferenciación entre el lenguaje estándar, utilizado, por ejemplo, en los libros de texto destinados al niño y el lenguaje artístico desautomatizado, vehículo de la producción literaria que ha de ser aceptada por el niño.

Lo más trascendente de esta concepción integradora es precisamente la voluntad de englobar manifestaciones y actividades un tanto abandonadas. Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, hay otras manifestaciones menores que pasan a encuadrarse en la Literatura Infantil: rimas, adivinanzas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en las que la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine y la televisión, el vídeo y en menor medida, el disco. No olvidemos los textos multimodales actuales, una textualidad generada en torno a la pantalla digital. Y no sólo esto, sino que también se dan actividades pedagógicas y creativas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor.

Esta visión amplificadora crea condiciones para potenciar el juego como elemento fundamental y motivador del contacto del niño con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes preferentemente reactivas a otras más activas donde la participación y la motricidad pasan a ser piezas clave.

Por eso, conviene aclarar que cualquier producción destinada al niño no es literatura infantil. Debe hacerse hincapié en el primer término del sintagma (literatura) y no reducir su significado únicamente a productos destinados a los niños, que aún no tienen una competencia comunicativa clara y necesitan una simplificación de los códigos lingüístico, semiótico, cultural, etc.

Por otra parte, no debe considerarse la existencia de una Literatura Infantil específica y diferenciada de la literatura general, puesto que la única diferencia se basa en tener al niño como receptor o lector de esta.



Marisa Bortolussi (1983) distingue entre tener al niño como destinatario y tenerlo como receptor. Cuando hablamos del niño como destinatario nos referimos a las obras que van dirigidas a él y que están realizadas con ese fin. En cambio, cuando nos referimos a él como receptor, se está haciendo hincapié en el acto de comprensión del texto que lee. Este matiz es importante, aunque la autora haya hablado de “obra artística destinada a un público infantil” y aunque Juan Cervera se haya decantado por los términos destinado y destinatario. Está claro que, en su definición de 1984, la expresión “que interesen al niño” se anticipa a la corrección de Marisa Bortolussi que sitúa al niño como receptor.

El interés y la aceptación del niño pasan por delante de la intención del autor cobran una especial importancia frente incluso al propio autor. La aceptación voluntaria por parte del niño de todo texto literario es lo que llamamos literatura ganada. Engloba a todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, con el trascurso del tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron y los que los elaboraron, para ser leídos por los niños de manera específica.

Más que definir Literatura Infantil, lo que hace es destacar sus objetivos. Cuando se refiere a la Literatura Infantil, Juan Cervera sostiene que es un acto de comunicación de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores.

Una precisión significativa es el papel que la Literatura Infantil desarrolla en el marco de la cultura. Sin entrar en la definición de cultura, hay que admitir que la literatura infantil debe tenerse como parte de ella. No sólo por las valiosas aportaciones, como mitos, leyendas, cuentos tradicionales, etc., ni por su función iniciativa que desempeña, sino también por su manera propia de estar en ella.

Durante muchos años se ha visto en la literatura infantil un subproducto de la pedagogía y de la didáctica. En ambos casos la función más elevada que se le puede conferir es la de introducir al niño en la cultura o facilitarles los conocimientos que les hacen falta.

En cambio, en la actualidad se interpreta que su manera de estar en la cultura ha cambiado: la literatura infantil es básicamente una respuesta a las necesidades íntimas del



niño. Esta ya está admitida. Y esto justifica precisamente su naturaleza específica dentro del conjunto de literatura. Por tanto, no se trata de aproximar al niño a la literatura, sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo sea ayudarlo a encontrar respuesta a sus necesidades. El polo de atracción ya no es la historia ni la cultura. Por eso hay que ofrecerle la literatura que le conviene, y se acertará en esta operación cuando el niño la acepte, es decir, cuando actúe como receptor, no como destinatario.

Las consecuencias de este cambio de enfoque son significativas. La historia, la teoría y la crítica de la literatura infantil adquieren matices diferenciales en el marco de la historia, la teoría y la crítica de la literatura. Por muy importante que sea el análisis de las sucesivas versiones de un texto, todo esto pasa a un segundo plano, sino entronca con la versión utilizada por el niño y si no se ha tenido presente a este a la hora de las transformaciones.

III.1.3. Literatura para niños

Según Silva-Díaz (2000), si examinamos las obras literarias en infantil, veremos que las mismas pueden ser clasificadas en tres grupos principalmente: las escritas por los propios niños, las escritas para los niños y las adoptadas para los niños.

- *La obra escrita por los niños* es la que, con todo rigor, podría clasificarse como Literatura Infantil. Los niños prefieren sus propios escritos sin tener en cuenta los defectos de expresión o estilo que tengan porque los mismos son una expresión de su intimidad. Y aunque sus creaciones no deleiten a otras personas, ellos se sienten deleitados y conmovidos con su obra.
- *La obra escrita para los niños* ha sido la que más amplia difusión ha logrado; difusión motivada en gran parte, por intereses comerciales. Es en esta literatura donde el calificativo de “infantil” debe ponderarse con mayor cuidado. En la mayoría de los casos, el adulto se arroja el derecho de seleccionar lo que él considera propio para los niños. En la mayoría de los casos, el adulto lo que hace es imponerles sus gustos y decir, obras cuyo fin primordial es el didáctico. Sin embargo, la experiencia nos señala que los niños aceptan, sin reservas, una obra cuando la disfrutan. El niño que disfruta de una obra, la vive. Se regocija con la belleza contenida en la prosa de un buen cuento y se deleita con el ritmo, la rima



y la musicalidad de los poemas. Su fértil imaginación trasforma la palabra, leída o escuchada, en magia evocadora de ensueños y de sentimientos.

- *La obra adoptada para niños* merece nuestra más profunda reflexión. *El Conde Lucanor*, los *Viajes de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, entre otros, fueron creados para un público adulto. No obstante, los niños los han hecho suyos. ¿Por qué? La explicación es, a nuestro criterio, sencilla: los niños adoptan una obra no dirigida a ellos, escrita por un adulto, cuando la misma los conmueve y los deleita. Precisamente estas son las características esenciales de la literatura; ya que la capacidad de embelesar y conmover es lo que convierte al texto en un texto literario.

La lectura es un excelente medio para informar; su discurso es además objetivo y su contenido apela a la lógica y el razonamiento. Por otro lado, el lenguaje literario es un objetivo ambivalente, cargado de sugerencias dirigidas a la emoción y a lo afectivo. Si no tenemos clara la distinción entre literatura y lectura, podemos caer en el error de intentar sustituir la una por la otra. Cosa que con demasiada frecuencia ocurre en los contextos escolares.

Por otro lado, José Manuel de Amo (2003) afirma que la Literatura Infantil es el *corpus* de textos que **mejor se adecua al desarrollo global del niño(a)**. Esta es la peculiaridad que lo separa, en principio, del resto de campos dentro del polisistema literario. Gracias a este nuevo matiz, se disuelve una antigua polémica acerca de la posición del niño con relación al texto, es decir:

- 1) Literatura elaborada por niños.
- 2) Literatura escrita para niños.
- 3) Literatura protagonizada por niños.

No tiene sentido ya defender una u otra acepción porque son excesivamente restrictivas, plagadas de excepciones y necesitadas de múltiples matizaciones (Día-Plaja y Prats, 1998):

- El uso del rótulo <<La literatura escrita por los niños>> implica más un valor psicopedagógico que estético; es decir, su interés se justifica esencialmente por la idoneidad de este material didáctico para la construcción del sujeto. La razón es bien



sencilla: el propio aprendiz es el creador de la obra, el conocedor de las reglas de hipercodificación textual, el productor de textos literarios cuyo dominio estructural favorece el desarrollo intelectual, porque está interiorizando nuevas formas de representación de la realidad.

- Existen obras *protagonizadas* por niños que no pueden catalogarse de Literatura Infantil porque su lectura no se adecua al interés y a las estructuras cognitivas de estos. Un ejemplo claro se encuentra en *Un mundo para Julius* de Bryce Echenique, donde, a través de la tierna mirada de un niño, se nos muestra de forma demoledoramente crítica la sociedad oligárquica limeña de los años cincuenta.
- Bien es cierto que, cuando la acción está protagonizada por un niño, el lector experimenta un proceso de identificación que “si, de por sí mismo no constituye un fenómeno estético, sí produce un placer catártico que se convierte en camino y proceso de comunicación para el lector desde la perspectiva de modelos de conducta” (Gómez del Manzano, 1987: 12).
- Asimismo, excluir una extensa producción literaria cuyos protagonistas son adultos es una falacia, porque entraña el peligro de una excesiva mengua en una práctica imaginativa que crece sin ceños en lo que a este aspecto se refiere.
- ¿Qué hacemos con la literatura universal? ¿Negamos al lector-aprendiz la posibilidad de crecer y fortalecer su personalidad por medio de la lectura de textos no destinados específicamente a él? ¿Resulta descabellado no proveer al lector/niño, conformado por un yo poliédrico inmerso en un espacio cultural fragmentado (Gimeno Sacristán, 1998), de múltiples y heterogéneos modelos de representación de la realidad? ¿Minusvaloramos la capacidad creativa del niño en el proceso de interacción dinámica con el texto?
- Si se reduce el campo de acción a una producción exclusivamente *destinada* a la infancia, se estará contribuyendo a que resida en la periferia del polisistema cultural. Si el texto se rescribe en el momento en que el lector descubre sus significados ocultos, rellenando los espacios vacíos y optando por una dirección específica dentro de la apertura interpretativa de la obra, un lector infantil puede interactuar con textos literarios no destinados a niños, concretando su significado y estableciendo una relación afectiva con la obra. No accederá simplemente a una comprensión <<cerrada>> del texto (cfr. Gennari, 1997), sino a un nivel de interpretación no-



superficial. Ahora bien, la profundización cada vez mayor del sentido textual es un proceso que entra dentro del campo de la intervención educativa y que se traduce en la adquisición progresiva de una mejor competencia literaria y, en general, comunicativa.

- Por la sencilla razón de ser los niños los receptores reales, no debe priorizarse el criterio pedagógico. Estamos de acuerdo con Enzo Petrini (1981) cuando afirma que la literatura infantil debe satisfacer la fantasía del niño y, por ello, debe comprender –aunque almibarados- los intereses morales, sociales y técnicos característicos de su edad. Pero el carácter literario ha de prevalecer. Independientemente de aquellos que defiendan una u otra postura, se han de facilitar a los niños textos literarios que respondan a sus exigencias psicoafectivas; siendo ellos mismos los que saquen de la lectura el provecho o beneficio moral.
 - Se puede afirmar que la Literatura Infantil es un *corpus* textual con un potencial didáctico importantísimo para el desarrollo global del niño. Sobre la base del diálogo interactivo texto-lector y del efecto lúdico, creativo y abierto a la imaginación del niño, las implicaciones formativas y prácticas de la lectura de libros infantiles podrían resumirse en:
 - Una mejor y lúdica interacción con el entorno.
 - Un desarrollo de las habilidades comunicativas.
 - La representación personal y creativa de la realidad de forma descontextualizada.
 - La reconstrucción del imaginario colectivo que permite la interpretación del mundo que le rodea y la elaboración de una actitud favorable hacia la cultura.
 - El disfrute lúdico de sus posibilidades –entre otras, el placer de jugar con las palabras.
 - El desarrollo y estímulo de la capacidad imaginativa.
 - La transmisión de conductas morales y el alivio de los problemas psicológicos del crecimiento: superar las frustraciones narcisistas, los conflictos edípicos, las rivalidades fraternas, renunciar a las dependencias de la infancia; obtener un sentimiento de identidad y de autovaloración, y un sentido de obligación moral (Bettelheim, 1999: 12).



- El desarrollo de la competencia lecto-literaria.
- La interiorización de las estructuras narrativas y poéticas que permiten abrir su campo de competencias con el fin de comprender y/o producir discursos adecuados a las diferentes situaciones comunicativas.
- La creación de textos orales con secuencias narrativas (verbales o no) coherentes y con estructuras formales de rimas, canciones...
- La comprensión de cuentos sencillos, canciones, retahílas, trabalenguas...
- La creación de hábitos lectores y la valoración positiva del uso de libros.
- Un desarrollo de los conocimientos sobre el *uso creativo* de la lengua.
- El interés por la escucha y la reproducción de estructuras lingüísticas rítmicas.
- La creación de criterios de preferencia en la elección de las producciones artístico-literarias.

III.1.3.1. Características de los textos literarios

Como indica A. Mendoza (1998), en cada etapa en la formación del lector, las obras idóneas son aquellas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un diálogo interactivo, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector. Esta es la razón por la que se habla de “itinerarios lectores”, es decir, el conjunto de lecturas de lecturas que podemos leer, interpretar y disfrutar en cada etapa de la vida (Colomer, 1998: 110).

Cuando los lectores que poseen un nivel bajo de desarrollo de competencia literaria, las lecturas adecuadas son indiscutiblemente las obras que forman parte de la Literatura Infantil. Si esto es cierto (es decir, si los textos literarios infantiles son los idóneos para los niños), podemos deducir que estos textos poseen unas peculiaridades que potencian y estimulan la implicación y la respuesta del lector en su lectura e interpretación.

Esta literatura tiene como objetivo establecer un diálogo con el lector infantil por medio del juego, del divertimento y de su naturaleza motivadora. A tal efecto, se buscan los mecanismos de producción necesarios para convertir el libro en el vehículo de expresión de las necesidades, sentimientos, intereses y experiencias del niño. Esta peculiaridad (crear un universo ficcional donde el niño se sienta a sus anchas) ha



permitido observar, o mejor imaginar, una serie de constantes en las obras literarias para niños. Siguiendo los razonamientos de Myles McDowell (1973: 51) y primando el cuento como género infantil por excelencia, podemos hablar de los siguientes rasgos:

- Son textos relativamente cortos.
- Altamente previsibles (por lo tanto, no chocan con las expectativas de sus lectores).
- Los protagonistas suelen ser los niños.
- Las acciones que realizan los personajes son siempre las mismas.
- Sus convenciones literarias han sufrido pocos cambios a lo largo de su evolución: fórmulas estereotipadas, estructuras repetitivas, narrador en tercera persona, se encuentra fuera de la historia que cuenta, indeterminación en cuanto al tiempo y al espacio (“hace muchos años” y “en un país muy lejano”) (Pisanty, 1995); la historia se desarrolla dentro de un esquematismo moral claro:
 - Héroe/heroína = guapo/a = bueno/a = recompensa
 - Bruja, ogro... = feo/a = malo/a = castigo
 - El lenguaje está determinado por el grado de competencia lingüística del niño.
 - Tiene un final feliz. La excepción que confirma la regla la tenemos en cuentos con un desenlace desafortunado: La Cerillera, El soldadito de Plomo o la versión de Caperucita de Charles Perrault.
 - Realidad y ficción se entrelazan para formar un universo fantástico que el niño cree y acepta sin reservas.

Como señala Meek, la recepción o lectura de estas obras permiten aprender a leer literariamente (1988).

III.1.3.2. Tipología de textos infantiles

El boom editorial que ha experimentado la literatura infantil en estas últimas décadas ha favorecido que se amplíe su oferta y demanda. Hasta hace bien poco, los textos para niños eran los cuentos tradicionales. Hoy en cambio, han proliferado las editoriales que dedican colecciones específicas a los niños (Serres, Kalandraka, Lónguez, La Galera,



Altea, Juventud...) y lanzan libros dedicados a una franja de edad mucho más amplia: la inclusión de niños desde los primeros años de vida hasta la adolescencia. Desde esta perspectiva se diversifican aún más los libros infantiles, añadiéndose los dedicados a niños que todavía no saben leer, concibiéndose como un “estadio intermedio entre la literatura y el juego” (Colomer, 1999: 143).

Es tal la cantidad de material impreso para niños que podemos establecer una tipología de textos abierta:

1. Libros de imágenes: imágenes sin relación entre unas y otras, no encontramos texto escrito. La oferta editorial en este campo es amplísima; destacar entre otros, libros como “*El primer libro de imágenes*” para los más pequeños de Ian Beck (Barcelona: Juventud, 1995).
2. Abecedarios y silabarios: alrededor del alfabeto o de las posibles sílabas que puedan combinarse se presentan objetos o personajes cuyo nombre comience con la letra o la sílaba presentada.
3. Rimas, cantinas, canciones y poemarios: son textos que recopilan rimas, canciones, retahílas, adivinanzas, etc. El libro de adivinanzas *Sorpresa de colores* de Svejtlan Junakovic (Madrid: Bruño, 2001), *Los versos de Noé* escrito por Antonio Gómez Yebra e ilustrado por Carles Rabat (Madrid: Hiperión, 2001), *El búho y la gatita* de Edward Lear (Barcelona: Juventud, 1997), *La cebra Camila* de Marisa Núñez (Pontevedra: Kalandraka, 2000) son ejemplos de este tipo.
4. Cuentos: textos narrativos de autores clásicos o contemporáneos.
5. Adaptaciones de cuentos tradicionales: son resúmenes de cuentos tradicionales. Por ejemplo, *Cuéntame un cuento*, extraído de Hans Christian Andersen (Barcelona: Timun Mas, 1998) o del mismo autor, *La princesa y el guisante* (Barcelona: La Galera, 1994) y *El soldadito de plomo* (Barcelona: Destino, 1994). Una mención especial merece Mercè Escardò i Bas que, en su obra, *Los tres cerditos* (Barcelona: La Galera, 2000), adapta magistralmente el conocido cuento homónimo.
6. Adaptaciones no tradicionales: el cine y los dibujos animados.



7. Álbumes: son en los que se unen perfectamente la narración visual con la escrita. Entre ellos, podemos señalar *Gato tiene sueño* de Satoshi Kitamura (Madrid: Anaya, 1997).
8. Libros mudos: son relatos visuales, sin ninguna palabra escrita. Se diferencia de los libros de imágenes en que aquí las imágenes sí guardan relación causal entre ellas.
9. Pop-up, libros-juego o libros interactivos: son textos troquelados, con pestañas y/o relieves; podemos citar títulos como, *El circo de las pulgas* de S. Rae (Barcelona: Montena, 1996), *El divertido e interactivo texto* de Kees Moerbeek, *Las aventuras del conejito Benny* (Barcelona: Elfos, 1992), *la preciosa obrita La oruguita glotona* de Eric Carle (Barcelona: Elfos, 1995) o *el asombroso libro* de Jean-François Martin, *La granja* (Barcelona: Planeta, 1996).
10. Documentales o libros de conocimientos: son textos ideados para que el niño pueda alcanzar un conocimiento de la realidad que le rodea. En *Los colores de Maisy* (Barcelona: Serres, 1997), Lucy Cousins muestra a través de la *Ratita Maisy* los colores a los más pequeños. De la misma forma, John Burningham, en *Las estaciones* (Madrid: Kókinos, 1997) enseñan de qué forma afectan las distintas estaciones del año en el campo.
11. Cuadernos de actividades: son entretenimientos para momentos de ocio (muñecas recortables, construcciones plegables, cuadernos para colorear...). se puede destacar la serie “*Buly*” del Grupo Anaya que consiste en material del alumno que puede incluir fichas de trabajo individual, fichas para componer, láminas de identificación, fichas festivas, hojas de troquelados, boletín informativo, hojas de gomets rojos y amarillos...
12. Gadgets promocionales: son promociones de marketing, es decir, las viñetas, cómics, libros... que una casa comercial saca con el fin de promocionar su producto: Super Mario, McDonald’s, etc.
13. Publicaciones periódicas: como revistas, cómics, etc. Por hacer un poco de historia, recordemos que la serie de Celia de Elena Fortín comenzó a publicarse en la revista *Gente Menuda* el 6 de enero de 1929 con *Celia sueña con la noche de Reyes* y rápidamente se convirtió en una sección fija de esta. Naturalmente no todas esas categorías resisten un análisis desde el punto de vista literario.



Otra clasificación de los textos literarios Infantiles es la que atiende al contenido temático:

- Libros que narran procesos cotidianos, es decir, la historia narrada le ocurre o le puede ocurrir al lector todos los días. Nick Butterworth en su libro, *Cuando es hora de ir a la cama* (Barcelona: Juventud, 1995).
- Libros que narran procesos insólitos, es decir, su argumento expone cosas, casos y situaciones alejadas de la cotidianidad del lector.
- Libros que narran procesos extraordinarios, es decir, libros donde se muestran hechos prodigiosos (algo que aconteció a alguien una vez y no más) o maravillosos (propios de seres fantásticos).

Libros que propician procesos lúdicos o mecánicos, es decir, libros que necesitan de la manipulación del lector para fascinar o sorprenderlo.

III.1.4. Funciones de la Literatura Infantil

Las funciones de la literatura infantil se identifican con las necesidades que debe tener un texto para niñas y niños. Las mismas pueden ser variables y jerarquizadas por el lector, que es quien consume la obra. Esta, además, puede ser caracterizada según las funciones dominantes en ella y solo de acuerdo con ellas, se puede investigar su lugar en la cultura general de un determinado período.

La obra literaria es polifuncional. Mediante la jerarquización y desjerarquización de las distintas funciones de la literatura y, distinguiendo las dominantes, puede atribuírsele un lugar específico en la estructura cultural general de un determinado período, así como también una función en la estructura social y dentro de una formación social en particular. Teniendo en cuenta que estas funciones pueden ser variables y jerarquizadas también por el lector, que es quien consume la obra literaria, podemos establecer:

- **Función estética.** La literatura transmite la belleza a través de la palabra, haciendo surgir en el lector el goce espiritual y la sensibilización tanto estética como social. Esta función se complementa con otras de igual importancia. La literatura no se



reduce a su función estética, sino que parte de ella para una comunicación con sus receptores. Inicia al lector a modo de introducción para que posteriormente, vaya apropiándose de ese universo literario encontrando el significado de las otras funciones.

- **Función social.** La obra literaria es testimonio de una época, de ideales y del entorno histórico en los cuales se desenvuelve. Es un documento social de su tiempo, esto es, de costumbres, de política y de la Psicología de un pueblo. La historia de los pueblos no se entiende del todo, sin haber leído las producciones literarias de sus autores. Por ejemplo, la Revolución mexicana es mucho más comprensible si se lee a Mariano Azuela o a Vasconcelos.
- **Función cultural.** La literatura afirma y transmite los valores universales, comunes de la humanidad. Por lo tanto, crea conciencia en la gente para establecer su vida en sociedad. A través de la literatura, así como del arte en general, el ser humano plasma sus ideales, sus costumbres, su cultura y sus anhelos. Mediante este testimonio tan valioso se puede hacer una reconstrucción de las civilizaciones. De ahí la importancia de esta función.
- **Función musical.** Los elementos de la lengua están distribuidos de tal manera que su armonía produce un efecto relajante anima a su lectura.
- **Función emotiva.** Cuando en un texto literario predomina el “yo” predomina la función emotiva. Normalmente en la lírica la función emotiva es la imperante.
- **Función imaginativa.** La literatura promueve el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje y forma a lectores autónomos debido a que toda obra literaria contribuye a la creación de la lengua. Por su parte la literatura infantil permite que el niño incursione en el conocimiento de la lengua, a través del espíritu lúdico de las palabras, las onomatopeyas, el ritmo, la sencillez en cuanto a su concepción y expresión temática, el dramatismo en el sentido de centrar la atención. El niño participa de las recreaciones imaginarias de una realidad que le son brindadas en las creaciones literarias que las hace suyas y las recrea. En fin, a través de la literatura el docente puede incentivar y desarrollar comportamientos lectores en sus alumnos.
- **Función lingüística.** El término de función lingüística se acuñó y se relaciona con el de nociones lingüísticas. Hablamos de un ofrecimiento o petición de información (identificación, relato, descripción y narración, etc.)



- Expresión de actitudes intelectuales y su comprobación (acuerdo y desacuerdo, aceptar o declinar una oferta o una invitación, etc.).
- Expresión de actitudes emocionales y comprobación (gusto, agrado, sorpresa, miedo...)
- Expresión y comprobación de actitudes morales (aprobación, disculpa, aprecio, indiferencia...).
- Persuasión (sugerir actividades, aconsejar, prevenir...).
- Usos sociales de la lengua (saludar y despedirse, presentarse, felicitar, etc.).

El concepto de funciones lingüísticas está estrechamente emparentado con el de funciones del lenguaje; no obstante, se diferencia de este por varias características:

- En primer lugar, por su objetivo, directamente relacionado con la obtención de unidades lingüísticas con las que elaborar un programa de enseñanza de una lengua extranjera.
 - En segundo lugar, por su grado de sistematización, consecuencia de la anterior característica. Al no tener una finalidad estrictamente científica, sino aplicada, los criterios para su delimitación y establecimiento obedecen a la funcionalidad para la que se crean.
 - En tercer lugar, derivado de la característica anterior, por el número de funciones lingüísticas que pueden llegar a establecerse, que es abierto y mucho mayor que el de funciones de la lengua.
-
- **Función referencial.** Es la función del lenguaje que se pone énfasis en el factor contextual. Al ser el contexto todo lo extracomunicativo, la función referencial trata solamente sucesos reales y comprobables. Está presente en todos los actos comunicativos. Se da cuando el mensaje que se transmite puede ser verificable, porque claramente reconocemos la relación que se establece entre el mensaje y el objeto (referente). Los recursos lingüísticos principales de esta función son los deícticos.



Tiene como principal objetivo el informar. Los textos que la contienen se caracterizan por ser objetivos y unívocos. Esta función la encontramos en los llamados textos científicos, cuyo propósito es ofrecer conocimientos. Se caracterizan por aludir a lo extralingüístico, es decir, a nuestro entorno o lo que nos rodea.

- **Función pedagógica.** Esta función se hace referencia a la socialización por cuanto los textos se pueden inculcar ideas, creencias y valores sociales. Legitimamos instituciones o instancias sociales. Legitimamos también roles y funciones sociales. Ofrecemos modelos de actuación. Ofrecemos modelos de identificación desde el punto de vista emotivo. Enseñamos cómo solucionar conflictos. Ofrecemos un mundo mágico en el que los niños viven y con el que pueden descargar la agresividad, la ansiedad y los miedos reales. Ofrecemos también una fuente de imaginación y creación, a partir de la cual creará sus propias historias e imaginará su mundo ideal.

III.1.5. Educación literaria en la escuela

Frente a una concepción tradicional de la enseñanza de la literatura determinada por el aprendizaje “memorístico” de un conjunto de datos de autores, títulos de obras, características de la época, secuenciados en torno al eje historicista, así como aburridísimas sesiones de comentarios de texto, que alejaban al estudiante del verdadero goce de la obra literaria, las aportaciones de las actuales teorías literarias han transformado sustancialmente esta concepción tradicional de la literatura.

La enseñanza desde estos planteamientos tradicionales no tenía en cuenta el interés y la valoración de la lectura como fuente de placer y diversión, sino de conocer e identificar autores, fechas, movimientos, recursos estilísticos, etc. Era la base del modelo tradicional de enseñanza de la literatura. Este enfoque historicista y formalista apenas brinda la oportunidad al alumno de valorar, apreciar y disfrutar las cualidades estéticas de toda producción literaria. Parafraseando a Lomas (2002), la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Desde hace unos años se aprecia un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben



-se les dice así desde los medios de comunicación- la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar.

Pero hay que ser consciente de que el potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad. Pero al alumno desde sus planteamientos tradicionales, no se le capacitaba para ser un lector autónomo, reflexivo y crítico; ni mucho menos se le favorece en la adquisición de hábitos lectores con los que asegurar y formar lectores competentes. Al contrario, lo que se conseguía era la absoluta desmotivación y tedio hacia el universo literario.

En nuestros días, y como consecuencia de las aportaciones de las teorías literarias, se hace más hincapié en la forma en que decidimos leer que a la naturaleza misma de lo escrito (Eagleton, 1995: 94). Desde esta perspectiva pragmática, *la literatura es vista como un uso del lenguaje en una situación comunicativa específica y con finalidad estética*. En ella, el receptor adquiere un protagonismo inusitado, ya que es él, durante el proceso de la lectura, quien da existencia al texto literario, es decir, actualiza o concreta el significado potencial textual mediante la puesta en funcionamiento de todo un arsenal de convenciones y experiencias. Pero estas aportaciones del receptor durante el acto de leer han de ser aprendidas, convirtiéndose en contenido curricular prioritario en el área de Lengua y Literatura.

Acercar a los niños a la Literatura supone invitar a participar de las infinitas formas que la humanidad tiene de mirar, pensar, interpretar y expresar el mundo a través de la palabra (y, en su caso, de la imagen). Pero en este acercamiento a los libros, resulta crucial que los niños no vivan la Literatura como un territorio ajeno, sino que se les debe brindar la oportunidad de implicarse en ella desde sus propias inquietudes y experiencias.

Este logro requiere la presencia de libros, canciones, narraciones y lecturas en voz alta desde la más tierna infancia en el seno familiar; y posteriormente atañe, en gran medida, a la escuela, pues es en clase de desde lengua y literatura donde se posibilita esta implicación a través de actividades diversas: de biblioteca, taller de escritura, dramatizaciones y otras manifestaciones expresivas.



Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura (Martínez Fernández, 1997) que han tenido una especial incidencia en la enseñanza de la Literatura son los siguientes:

- a) Teorías lingüísticas y semiológicas, entre las que habría que destacar la Semiótica y la Pragmática literaria. La concepción de la obra literaria como signo da lugar a la semiología literaria, que señala. Es preciso conocer tanto el significante, como el significado que se le atribuye en cada serie cultural en función de factores externos a la propia obra. De los tres estudios que propone el método de la Semiología (semántico, sintáctico y pragmático), destacamos el último de ellos porque aborda las relaciones entre autor, lector y sistemas culturales en que está inserto el proceso. La Pragmática prima el texto y considera indispensable al lector como sujeto del «acto de lectura».
- b) También habría que citar la teoría de los polisistemas aparecida en Israel con el grupo de investigación de Itamar Even-Zohar, que plantea una visión del fenómeno literario como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar al «centro» en un momento dado, y viceversa.
- c) Teorías fenomenológicas y hermenéuticas. La Estética de la Recepción ha supuesto un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la enseñanza de la Literatura. Las aportaciones de esta teoría que más han influido en esa didáctica: han sido dos: el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social, simultáneamente por otro.
- d) Teorías disgregadoras. La teoría de la Deconstrucción sostiene que cualquier lectura es posible, por lo que un texto puede tener multitud de lecturas. Pero «de construir» no es destruir, sino «desmontar», es decir enfrentar los textos con sus



contradicciones internas. No es una teoría que haya tenido demasiada influencia en la enseñanza de la Literatura.

La educación literaria, como toda educación, supone un proceso y es presumible que este se dilate ampliamente en el tiempo, pues la facultad lectora ni es innata ni pertenece a la naturaleza humana, aunque encuentre en esta las condiciones y medios de desarrollarse. Este desarrollo exige esfuerzo en el aprendizaje del lector, tanto más cuanto menor sea la atracción que el sujeto siente por la lectura.

El interés del niño –como el de cualquier otra persona de cualquier edad– se despierta cuando el objeto de su atención le involucra, de alguna manera. Cuando entra en contacto directo con sus emociones, su curiosidad, sus inquietudes o su experiencia; que no excluye que, además, siga habiendo un esfuerzo de aprendizaje, pero este será tanto más liviano cuanto mayor sea el interés despertado.

Por lo tanto, más que enseñar literatura se ha de educar literariamente, convirtiendo la formación para la recepción literaria en la base misma de toda propuesta didáctica. La literatura, en el ámbito escolar, se ha de plantear dentro del perímetro del aprendizaje lector. Se trata, en definitiva, de aprender a leer literariamente (Mendoza, 2001: 49). Este “enseñar a apreciar la literatura” se halla más acorde con el planteamiento cognitivo de los programas de aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia.

Desde esta perspectiva resulta obvio que el planteamiento didáctico y las orientaciones curriculares precisa de un cambio con detenimiento. No es lo mismo formar a un alumno para capacitarlo para su autónomo disfrute y valoración (receptiva e interpretativa) de las obras literarias, que transmitirle una serie de conocimientos sobre las creaciones literarias, (que, si bien son necesarios para tal apreciación, no pueden constituirse por sí mismos en el exclusivo objeto de aprendizaje). Por ello, creemos que más que hablar de didáctica de la literatura (que lleva implícita la idea de enseñanza de...), deberíamos plantearnos en concepto de *hablar de tratamiento didáctico* de la literatura, expresión más matizada y que responde a una concepción más abierta a la participación del lector, a su implicación y que respeta el hecho de que la literatura no se puede enseñar, sino que se puede leer, analizar, valorar, apreciar... (Mendoza, 2002).



Con esta sugerencia inicial queremos destacar la necesidad de renovar el enfoque de la enseñanza de la literatura en cuanto a exponentes de una cultura.

La búsqueda de correlaciones intertextuales e interculturales, de asociaciones del sistema literario, que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores literarios-culturales son factores decisivamente mucho más formativos que simples fechas y títulos, de nombre de recursos y figuras literarias (que, luego, no siempre se saben identificar en el texto), si no se integran en la apreciación personal. Todo ello implica situarnos desde la perspectiva pragmática (vid. A García Berrio, 1990).

No cabe duda de que la lectura se convierte en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de la educación literaria. Pero este presupuesto básico choca aún con prejuicios propios de algunos docentes que siguen dudando en asignarle un mayor protagonismo, creyendo que no es un verdadero trabajo escolar, sino un simple divertimento con la única utilidad de hacer un descanso entre clase y clase y no aprecian el valor formativo de la lectura.

Adoptar un enfoque educativo, basado en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia literaria través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma, se dota al alumno de los conocimientos necesarios para que pueda dialogar con la obra literaria.

Recordemos a este respecto que la lectura es una tensión entre el lector real y el lector “implícito” o “modelo”, entendiendo estos últimos como una estrategia específica del texto que muestra convencionalismos e índices textuales para que el lector se implique en este diálogo interactivo. El lector real, por consiguiente, deberá formarse para leer conforme a lo previsto por el texto, reconociendo los itinerarios que este le ofrece. En una palabra, deberá *aprender a saber qué hacer* con el texto literario.

Dicho de otro modo, el nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje de la literatura se ha de definir por su atención hacia el proceso receptivo del alumno-lector, cuya actividad – compleja y activa- favorece un enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del



texto literario. Por consiguiente, se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos todos aquellos aspectos que:

- Fomentan una implicación cooperativa del lector con el texto;
- Potencian los valores inherentes a toda lectura activa;
- Favorecen la adquisición de hábitos lectores;
- Desarrollan actitudes positivas hacia el texto literario, etc.

Este interés hacia el complejo proceso cognitivo de atribución de significado textual ha permitido reconocer y acentuar el valor formativo de las obras literarias infantiles: su capacidad de formar al niño para enfrentarse al texto literario. Desde esta perspectiva, representan un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas.

Los estudios de Pragmática literaria han permitido entender la literatura como aquel conjunto de textos a los que una comunidad les ha otorgado las calidades de literarios (Ellis, 1988). Esta definición ha favorecido que, en nuestro ámbito específico, se levanten voces que aboguen por una concepción de la Literatura Infantil como “los libros que aparecen en las listas de edición de libros para niños” (Townsend, 1977) o como “las colecciones de tapas duras y colores que ofrecen un cierto tipo de placer hecho de curiosidad y atención” (Soriano, 1975).

Desde otro ángulo de la pragmática, el lenguaje literario deja de tener sentido. Observar las formas lingüísticas y las funciones estructurales que supuestamente otorgan valor estético al discurso literario no puede justificar, en modo alguno, su especificidad. No debe juzgarse el discurso literario como un tipo especial de lenguaje, sino como un uso más de este. El uso cotidiano y el poético utilizan recursos lingüísticos similares, aunque con distinta intencionalidad. Aunque bien es cierto que el uso literario de la lengua posee una potencialidad expresiva y una multiplicidad de recursos creativos, que se reconocen y se concretan en el acto mismo de la recepción.



La única diferencia entre el uso literario y otros usos lingüísticos radica por lo tanto en la peculiar situación comunicativa que el texto produce:

- La comunicación entre emisor (autor) / receptor (lector) se realiza en diferido, sin la presencia real de ambos interlocutores. Es una comunicación en la que no se pueden establecer turnos de intervención y donde el receptor no puede interrogar al emisor sobre posibles dudas o malentendidos durante el acto comunicativo. Por esta razón, el lector (en nuestro caso, el niño) debe activar todos sus saberes, habilidades y estrategias para ir solventando los posibles problemas que pueda presentarle el texto y, a su vez, el texto debe aportar información adicional, indicios textuales, pautas de recepción que favorezcan la formulación de expectativas, hipótesis e inferencias durante la lectura. El diálogo, pues, se establece entre el texto (que ha absorbido al autor) y el lector; los dos componentes de la comunicación literaria preparados para una cooperación interactiva.
- El esquema de la comunicación literaria tiene sus peculiaridades; la más notable es la asimilación que se produce entre los componentes autor y texto, a favor del segundo que hace de emisor y mensaje.
- En la comunicación literaria, el receptor activa, además del código lingüístico y sociocultural, un código pragmático y *estético* que le permite realzar elementos que, en cualquier otra situación comunicativa, carecerían de valor. El lector, ante una obra artístico-literaria, tiene que prestar atención a todos y cada uno de los detalles de esta, por mínimos e insignificantes que parezcan (Posner, 1987). Gracias a esta consideración, la obra literaria infantil, conformada por una multitud de códigos convencionales (lingüístico, literario, de género, etc.), presenta en su organización una serie de propiedades que el lector ha de reconocer y valorar como relevantes. En función del grado de reconocimiento de estos elementos se pueden hacer lecturas diferentes. La recepción “literaria” del texto promueve que el lector *desautomatice* los distintos niveles, dando mayor importancia a aspectos que, en la comunicación ordinaria, pasarían desapercibidos. De esta forma, el receptor literario niega la posibilidad de concederle de forma inmediata un valor referencial, sin tener en cuenta una visión integradora de todos sus componentes estructurales (Posner, 1987; Pozuelo Yvancos, 1989).



- En la comunicación literaria, los participantes no se plantean la veracidad de lo narrado. El lector acepta jugar un papel ficticio en esta comunicación y se compromete a no ver el mundo del texto en el marco de referencia de la realidad social (Schmidt, 1987). Este contrato favorece la generación de mundos posibles, gracias a los cuales el lector / niño consigue enriquecerse con nuevas experiencias vitales durante esa etapa en que los límites entre realidad y fantasía están muy desvaídos (Colomer, 1995). Se asume, en definitiva, un universo ficcional tan válido como la experiencia ordinaria de la realidad, consiguiéndose la creencia de la existencia de un mundo *real* durante la lectura (Villanueva, 1992: 76). Pero para que esto se lleve a cabo es necesario el desarrollo de la función imaginativa (cfr. Bruner, 1988) cuyo propósito es construir el mundo del texto y sus significados desde una posición lúdico-creativa.
- Los libros literarios infantiles están fuertemente determinados por agentes como el editor, los padres... cuya mediación específica enormemente el tipo de comunicación texto-niño.

III.1.5.1. Enfoque basado en la lectura

No cabe duda de que la lectura se convierte en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de educación literaria. Pero este presupuesto básico choca aún con prejuicios propios de algunos docentes que siguen dudando en asignarle un mayor protagonismo, creyendo que no es un verdadero trabajo escolar, sino un simple divertimento con la única utilidad de hacer un descanso entre clase y clase y sin apreciar el valor formativo de la lectura.

La formación literaria basada en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia Literaria a través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma se dota al alumno del conocimiento necesario para que pueda dialogar con la obra literaria.

Para ello, el nuevo enfoque de enseñanza/ aprendizaje de la literatura se centra en el proceso repetitivo del alumno lector, cuya actividad –compleja y activa- favorece un



enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del texto literario. Se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos, todos aquellos aspectos que:

- Fomenta una implicación cooperativa del lector con el contexto;
- potencia los valores inherentes a toda lectura activa;
- favorece la adquisición de hábitos lectores;
- desarrollan actitudes hacia el texto literario, etc.

Este interés hacia el complejo proceso cognitivo de atribución de significado textual ha permitido reconocer y acentuar el valor formativo de las obras literarias infantiles. Desde esta perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas que son los ejes fundamentales de la formación literaria.

A partir de la idea de que la lectura en la escuela es un medio para pensar, y no un mero pasatiempo, Chambers propone como elemento esencial de la educación literaria la conversación sobre lo leído. Esta conversación abarcaría tanto la charla informal entre los niños para compartir su gozo y su comprensión de los libros, sin las aportaciones del maestro, como un tipo de conversación formal que les hace pensar en lo leído, guiados por la ayuda de alguien que sabe cómo hacerlo (Chambers, 2007).

- En la conversación informal suele ocurrir tres situaciones típicas: en primer lugar, los niños comparten lo que les gusta y lo que no les gusta; en segundo lugar, comparten las dificultades o los desconciertos que la historia puede haber suscitado y con ello negocian y construyen el sentido de los textos y en tercer lugar, los niños tienden a comparar patrones para construir el sentido de un texto, ya sea porque comparan un texto con otro, apelando a sus lecturas previas, ya sea porque comparan con los patrones de su conocimiento del mundo.
- La conversación formal, por su parte, aspira a llevar a los niños hacia una lectura crítica. En este caso, el papel del maestro es el de facilitar la exploración de las intuiciones que los niños han tenido, ayudarles a articular el significado. Chambers define la crítica fundamentalmente como interpretación que surge de la experiencia propia que tiene el lector con el texto:



[...] la crítica tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido: estableciendo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector.

Una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquier que sea la tendencia particular del crítico, o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etc.), la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como lo apunta Jonathan Culler, “hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura” (2007:40)

La propuesta de Chambers va, por tanto, en la línea de potenciar la capacidad crítica que los niños poseen. Los niños comparan, juzgan, relacionan lo leído con otras lecturas o con patrones de sus experiencias personales. Y precisa que “los niños son tan capaces como los adultos de realizar lecturas críticas, en el sentido literario, y que necesitamos saber más sobre cómo abordar con ellos respuestas críticas”. El papel del mediador sería el de ayudarles a formular sus intuiciones y hacerles ver que la literatura no solo tiene que ver con el hallazgo de significados, sino que también es una construcción lingüística metafórica.

III.1.5.2. El aula como espacio de interpretación

Partimos del hecho de que el texto literario ha de concebirse como una herramienta excelente gracias a la cual cualquier persona puede establecer o reforzar su propio yo. Como señala Sánchez Corral (1999), el texto literario posee una marcada funcionalidad constructivista, gracias al *proceso activo, interactivo y creativo de la lectura*, debido a que es el lector quien ha de rellenar los huecos vacíos del texto y quien elige, en función de sus conocimientos, una u otra posibilidad interpretativa. El lector se convierte, entonces, en co-creador de la obra.



¿Por qué los textos artístico-literarios poseen esta funcionalidad formativa y no así tanto los demás textos? La razón puede encontrarse en la propia naturaleza indeterminada del hecho literario. Los textos literarios, en su configuración, están repletos de *espacios vacíos*; los no literarios, en cambio, no están conformados por tantos huecos (Acosta, 1989). Por consiguiente, el lector en el texto literario se enfrenta a un proceso receptivo muy complejo, donde se le solicita mayor atención y actividad para rellenar estos huecos. El lector, entonces, se entrega a la interacción comunicativa con el texto, implicándose en la construcción de sentido. Así lo pone de manifiesto la siguiente cita de Escandell Vidal (1993: 243):

La participación del lector es, pues, cognoscitiva e imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para reconstruir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos (...). El emisor da muchos datos; pero es el lector quien crea el marco en el que suceden las cosas.

No solamente desde la didáctica sino desde la propia teoría literaria se insiste en este “nivel de contenido superior” en el que se ubica necesariamente el receptor. Como dice Lotman, el discurso literario desarrolla una estructura de gran complejidad; y aquí reside la razón de que puede transportar un mayor nivel de contenido y un mayor nivel de información:

Y si el volumen de información contenido en el discurso poético y en el discurso normal fuese idéntico, el discurso poético perdería el derecho a existir y, sin lugar a duda, desaparecería. Pero la cuestión se plantea de un modo muy diferente: la complicada estructura artística, creada con los materiales de la lengua, permite transmitir un volumen de información completamente inaccesible para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De aquí se infiere que una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada (Lotman, 1978: 21).

Esta situación enunciativa específica le exige al receptor una *ruptura cognitiva* no exenta de complejidad, precisamente por lo que acabamos de decir: porque, al sumergirse en el nuevo lenguaje, quedan suspendidas las reglas elocutivas usuales, liberándose las



formas significantes de los vínculos coercitivos de la lógica cotidiana (Sánchez Corral, 1995).

Desde esta perspectiva, y por lo que concierne al *hacer interpretativo* que estimula el discurso literario, cabe afirmar que estamos ante un paradigma ejemplar del sistema de la comunicación, puesto que la competencia del lector está inscrita, como una instancia más, en el interior de los textos artísticos, incluso está presupuesta en su funcionamiento concreto. En palabras de Greimas, podríamos asegurar que el sujeto competente del discurso literario “puede ser considerado como un sujeto en formación permanente, si no un sujeto por construir” (1980: 12).

Ante esta dificultad, el aula se concibe como un espacio de negociación literaria estableciendo al mismo tiempo las reglas implícitas y explícitas de lo que ha de ser literatura y del trayecto lector que el estudiante tiene que recorrer (Amo, 2010).

En este sentido, Chartier (2000) señala que los enfoques literarios que conceptualizan la lectura como una “recepción” o una “respuesta” de un lector modelo tienen la limitación de entender implícitamente la lectura de una manera abstracta y universalizadora, ya que el mundo del lector es el de la “comunidad de interpretación” a la que pertenece y que define un mismo conjunto de aptitudes, de normas, de usos y de intereses.

Pensada como un acto de pura intelección, cuyas circunstancias y modalidades concretas carecen de importancia, la lectura que suponen considera, en realidad, como universales prácticas de lectura históricamente particulares: las de los lectores letrados y, a menudo, profesionales de nuestra época. Contra este “etnocentrismo espontáneo de la lectura” [...] conviene recordar que la lectura también tiene una historia (y una sociología) y que la significación de los textos depende de capacidades, de códigos y de convenciones de lectura propias de las diferentes comunidades que constituyen, en la sincronía o la diacronía sus diferentes públicos (Chartier, 2000: 171).

Chambers (2007: 20-21), por su parte, señala que cada vez que leemos algo no podemos evitar experimentar algún tipo de respuesta: placer, aburrimiento, excitación, interés, disfrute... Dos respuestas se deben tomar en cuenta para ayudar a los niños a convertirse en lectores más reflexivos: la primera es que cuando disfrutamos un libro queremos experimentar otra vez el mismo placer, ya sea volver a leer el mismo libro o leer



otros del mismo autor o más libros del mismo tipo o simplemente volver a leer. La segunda respuesta es que cuando hemos disfrutado intensamente un libro deseamos hablarle a alguien más de él. Esto supondrá algún tipo de conversación literaria, de tipo informal si se da como charla entre amigos, o más formal, si se da en un contexto de clase.

Partiendo de la idea de que la lectura en la escuela es un medio para pensar, y no un mero pasatiempo, Chambers propone como elemento esencial de la educación lectora y literaria *la conversación sobre lo leído*. Esta conversación abarcaría tanto la charla informal entre los niños para compartir su gozo y su comprensión de los libros, sin las imposiciones del maestro, como un tipo de conversación más formal que les hace pensar más profundamente en lo leído, guiados por la ayuda de alguien que sabe cómo hacerlo (Chambers, 2007).

- En la conversación informal suelen ocurrir tres situaciones típicas: en primer lugar, los niños comparten lo que les gusta y lo que no les gusta; en segundo lugar, comparten las dificultades o los desconciertos que la historia puede haber suscitado, y con ello *negocian y construyen el sentido de los textos*; en tercer lugar, los niños tienden a *comparar patrones para construir el sentido de un texto*, ya sea porque comparan un texto con otro, apelando a sus lecturas previas, ya sea porque comparan con los patrones de su conocimiento del mundo.
- La conversación formal, por su parte, aspira a llevar a los niños hacia una lectura crítica. En este caso, el papel del maestro es el de facilitar la exploración de las intuiciones que los niños han tenido, ayudarles a articular el significado. Chambers defiende la capacidad de los niños como lectores críticos si entendemos la crítica fundamentalmente como interpretación que surge de la experiencia propia que tiene el lector con el texto:

[...] la crítica tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido: estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector. (Chambers, 2007)



Una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquiera que sea la tendencia particular del crítico o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etc.), la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como lo apunta Jonathan Culler, “Hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura” (*Sobre la reconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*) (Chambers, 2007: 40).

La propuesta de Chambers va, por tanto, en la línea de potenciar la capacidad crítica que los niños ya poseen. Los niños comparan, juzgan, relacionan lo leído con otras lecturas o con patrones de su experiencia personal. Y precisa que “los niños son tan capaces como los adultos de realizar lecturas críticas, en el sentido literario, y que necesitamos saber más sobre cómo abordar con ellos respuestas críticas” (Chambers, 2007: 40). El papel del mediador sería el de ayudarles a formular sus intuiciones y hacerles ver que la literatura no sólo tiene que ver con el hallazgo de significados, sino que también es una construcción lingüística metafórica.

Podemos afirmar, por tanto, que esta línea de trabajo en el aula que se basa en el uso de la conversación como herramienta docente fundamental para hacer pensar reflexivamente a partir de las intuiciones iniciales, para construir significados compartidos socialmente y para enriquecerse con el pensamiento de los demás, constituye una de las propuestas metodológicas más interesantes para la educación literaria en la escuela.

El aula, por tanto, cobra un protagonismo esencial en el desarrollo de la competencia literaria (y el lector modelo) puesto que, como precisa Sipe (citado en Amo y Ruiz, 2011: 5), “la comprensión literaria consiste simplemente en lo que la comunidad interpretativa de clase ha determinado que es”. Es decir, la comunidad interpretativa de la que forma parte el lector otorga los significados que construye el discente en el proceso de recepción (Amo y Ruiz, 2011).



III. 2. CREENCIAS DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL

Todos tenemos diversas creencias sobre diferentes ámbitos de nuestra vida: religión, entorno, cultura, o de nosotros mismos. El filósofo Ortega y Gasset firma que las creencias “no son ideas que tenemos, sino ideas que somos” (Ortega y Gasset, 1959:19), es decir, que se confunden para nosotros con la realidad misma y, por ello, estamos convencidos de que se ajustan a dicha realidad, de que son verdad.

Woods (1996:195) nos define en un enfoque dirigido a creencias del profesorado que las creencias son la “aceptación de una proposición para la cual no existe conocimiento convencional, que no es demostrable y para la cual existe desacuerdo reconocido”.

Según el diccionario de las ciencias de la educación, 1988, las creencias pueden ser conscientes o inconscientes y que la única forma que hay de conocerlas es observado a la persona. “Proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable.

Williams y Burden (1997) formularon una serie de **características** de las creencias:

- Tienen a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve.
- Son resistentes al cambio.
- Están relacionadas con conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento de información.
- Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos, como por ejemplo con las actitudes y valores de cada persona.
- Son difíciles de medir; habrá que deducirlas a través del comportamiento de las personas. Habrá que analizar lo que dicen y hacen.

Hay dos modelos de **representación** de creencias:



- El primero fue elaborado por la autora Mantle-Bromley (1995) donde destaca tres dimensiones:
 - Dimensión afectiva; reacción evaluativa y emocional ante e objeto de aprendizaje.
 - Dimensión cognitiva; lo que a persona sabe o conoce en cuanto al objeto de aprendizaje (CREENCIAS)
 - Comportamiento; intenciones o acciones relacionadas con el objeto de aprendizaje.
- El segundo modelo que presenta Benson y Lor (1999) es más reciente y relaciona concepciones, creencias y maneras de aprender como conceptos de diferentes grados de abstracción:
 - Concepciones; sobre lo que es la literatura y en qué consiste su aprendizaje.
 - Creencias.
 - Maneras de aprender; en las que las creencias se manifiestan en contextos de aprendizaje específico.

Apenas existen trabajos acerca de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la literatura infantil. Hemos tenido acceso a una investigación realizada por Nerea García (2011) y dirigida por María del Mar Ruiz, inscrita en el “Máster de Investigación y Evaluación Didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente” de la Universidad de Almería. Este trabajo se centra en las creencias del profesorado, en su sistema de valores y en sus concepciones acerca de la educación literaria, los contenidos de aprendizaje y los procesos mismos de enseñanza.

La investigación se ha realizado con 4 profesores, de Infantil y Primaria, de dos centros educativos de Alicante y Almería. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- **Los docentes afirmaron que Enseñar literatura** no solo consiste en una mera transmisión de conocimientos y contenidos teóricos, sino que además precisan la necesidad de hablar sobre libros.
- También consideraron que la **función de la literatura** infantil es de trasmisor cultural, como medio para aprender las convenciones literarias, pero también



como fuente de placer, experiencias vicarias, creatividad, expresión de sentimientos, transmisión de valores, por otro lado.

- Los **finés educativos** que se pretenden con la literatura fueron según las maestras de infantil: fomentar valores formativos de la literatura, y desarrollar de manera integral con la literatura otros aspectos formativos de carácter instrumental.
- El **canon formativo** adquiere diferentes matices en función del nivel educativo puesto que el docente está condicionado por los objetivos formulados en los Decretos del correspondiente nivel. Para su selección tienen en cuenta aspectos tales como que sean adecuados a la edad del niño, que sean motivadores, e interesantes, el formato del libro, así como su estética.
- Y, por último, presenta la diversidad de actividades de lectura propuestas por las informantes: la lectura guiada o lectura en voz alta, la escritura literaria sobre todo en Educación Infantil, la utilización de la biblioteca de aula, entre otros.

III. 2.1. Hábitos lectores del niño

Si nos aproximamos a los escenarios en los que niños adquieren la competencia lectora mediante una variedad de actividades y experiencias, descubriremos dos contextos: *el centro escolar y el familiar*. En estos dos ámbitos en los que los niños ejercitan y desarrollan su competencia lectora se hace uso de los diversos recursos y actividades que se les ofrecen. Algunas de las experiencias lectoras cuentan con una estructura rígida y, en especial, las que tienen lugar en el aula como parte de la enseñanza de la lectura; otras, menos estructuradas, ocurren como parte natural e informal de las actividades cotidianas de los niños. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora.

Por otra parte, la competencia lectora está directamente relacionada con las razones por las que las personas leen. En el caso de los niños, estas razones pueden agruparse en dos: la lectura para uso y disfrute personal y la lectura para el aprendizaje. Estos propósitos también están presentes en la mayoría de las lecturas que el alumnado de estas edades realiza tanto dentro como fuera del ámbito escolar:



- **La lectura como experiencia literaria.** El niño hace uso del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, ideas y sentimientos ficticios, y para disfrutar del lenguaje en sí. Esta lectura generalmente se realiza para el disfrute y desarrollo personal.
- **La lectura para adquisición y uso de información.** El niño no se encuentra inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del mundo real. A través de textos informativos, es posible entender cómo es y cómo ha sido el mundo, y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen. Además, esta información se puede utilizar para practicar el razonamiento y la acción. Este tipo de lectura suele realizarse como instrumento para el aprendizaje.

III. 2.2. El concepto de hábito lector

El verbo *leer* encierra múltiples significaciones, y esta polisemia constituye uno de los problemas fundamentales que se plantean los estudios sociológicos centrados en hábitos lectores. La investigadora Christine Détrez (2004: 93-94) lo formula con estos términos:

Las preguntas que apuntan a la lectura suponen la existencia de una definición común sobre lo que es el acto de leer; ahora bien, tal definición está lejos de ser compartida por todos: [...] “leer” se utiliza (y entiende) en muchas encuestas de manera intransitiva, como si este verbo implicara no sólo el soporte de la lectura (el libro, y no el magazín, el cómic, o incluso lecturas fragmentadas, cotidianas y concretas que se realizan a lo largo del día, desde la lectura de un cartel en la vía pública a la de una publicidad, pasando por la infinita variedad de ocasiones de lectura de una sociedad que, aun definida como la sociedad de la imagen, está saturada de escritos múltiples), sino también el género del libro, la manera de leerlo, incluso el marco en que se produce la lectura.

Por otra parte, aunque la creación del hábito lector en los niños y jóvenes ha sido objetivo prioritario de la actividad escolar y de las campañas más o menos institucionales



de fomento o animación a la lectura, tampoco hay consenso entre los expertos sobre el concepto de “hábito lector”, lo que añade dificultades al estudio de los hábitos lectores de la población.

En el año 2001, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura [cf. CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003)]. Su objetivo básico era potenciar los hábitos de lectura entre la población infantil y juvenil, desde un marco abierto y de colaboración con otras instituciones públicas y privadas y con los medios de comunicación. Una de las actuaciones desarrolladas ha sido el extenso informe elaborado por el CIDE en 2003, *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. En el Marco teórico que precede a la investigación realizada (2003: 9 y ss.) se expone una interesante reflexión sobre el concepto de “hábito lector” que guía la posterior formulación de los objetivos, metodología y conclusiones de la investigación.

El concepto de hábito lector, se indica, es un término compuesto que resulta de la conjunción de lo que se entiende por “hábito” y por “lectura”. De las distintas acepciones que los diccionarios de la lengua o diccionarios de términos psicológicos dan sobre “hábito” se desprenden algunos rasgos comunes, entre los que destacan “la facilidad que se adquiere con la práctica constante y duradera de un mismo ejercicio” y “la necesidad de reiteración de una conducta para que surja la disposición a repetirla, de forma que dicha conducta se haga, progresivamente, de una forma más segura, fácil, rápida, automática e inconsciente”. Los hábitos se refieren a conductas que se realizan con distintos niveles de conciencia. En relación con la lectura, esto no significa que dicha actividad se realice de forma inconsciente, sino que lo que se hace inconsciente es la disposición o tendencia a realizar dicha actividad. Las definiciones destacan, por otra parte, el carácter aprendido de los hábitos, de tal forma que son susceptibles de ser enseñados, aunque también pueden provenir de disposiciones más o menos instintivas.

El CIDE adopta como concepto de “hábito” la idea de que “una tendencia individual relativamente estable a obrar de un modo determinado, adquirida, fundamentalmente, por la reiteración de un acto. Los efector del hábito son una mayor automatización, seguridad, facilidad y rapidez de ejecución del acto, así como una menor conciencia del mismo.” (2003:10). La función de los hábitos es, ante todo, de economía



de esfuerzos, porque permiten ejecutar automáticamente actos complejos que exigen un esfuerzo considerable durante su adquisición. A medida que aumenta la edad resulta cada vez más complicado instaurar hábitos nuevos o corregir los ya interiorizados.

Según el *Diccionario de Pedagogía y Psicología* de F. Canda (2000, citado por el CIDE, 2003: 10) el proceso de formación de hábitos pasa por tres fases sucesivas: provocar una conducta que sea manifestación del hábito pretendido; fijarla para que aumente su contingencia ante las situaciones que sirven de estímulo; y acrecentar su estabilidad para que llegue a formar parte de la estructura mental del sujeto. Durante estas tres fases, afirma este autor, se debe hacer uso de las siguientes técnicas:

- *Repetición:* para adquirir un hábito es necesario repetir una conducta o secuencia numerosas veces hasta hacerla automática.
- *Utilización de modelos:* se debe facilitar que el sujeto imite las conductas-objetivo.
- *Variación de las situaciones:* la lectura no debería vincularse sólo a la actividad escolar, sino a distintos contextos.
- *Motivación:* el sujeto debe encontrar sentido a la actividad y hacerla suya.

Por otra parte, los hábitos suelen asociarse a lugares propiciatorios y a tiempos determinados, ya que tienden a hacerse periódicos (leer antes de dormir, por ejemplo). También se relaciona la conducta-clave con estímulos ambientales específicos.

En los trabajos de investigación que miden hábitos lectores de la población este concepto se operativiza de múltiples formas, entre las que destacan las siguientes:

1. *Frecuencia de lectura:* autopercepción acerca de la frecuencia con la que el sujeto indica que lee libros por placer.
2. *Tiempo de lectura:* número de horas dedicadas a la lectura por placer en una unidad temporal determinada, habitualmente una semana.
3. *Cantidad de lectura:* número de libros leídos en un espacio temporal dado, habitualmente en un año o trimestre.
4. *Autopercepción lectora:* valoración del sujeto acerca de cuánto lee.



A estas variables pueden añadirse otras, tales como la *actitud hacia la lectura*, la *frecuencia en la asistencia a bibliotecas*, la *procedencia de los libros o el volumen de compra de libros*.

A la dificultad intrínseca de reducir un concepto tan complejo como el de hábito lector a una serie de variables cuantificables se unen otras dificultades específicas cuando lo que se pretende es medir hábitos de lectura de la población infantil o adolescente. La mayoría de las encuestas de lectura no tienen en cuenta a los lectores infantiles ni a los preadolescentes, señala el CIDE (2003). Molina (2006:109) apunta como posibles condicionantes que dificultan esa labor los posibles defectos en la fidelidad de las respuestas, la interpretación poco adecuada de las preguntas, la falta de interés en la interpretación poco adecuada de las preguntas, la falta de interés en la cumplimentación del cuestionario y, muy especialmente, la difícil distinción entre el carácter voluntario u obligatorio del acto de la lectura en los lectores más jóvenes. Son más abundantes, en cambio, los estudios a partir de los 15/16 años, cuando el mayor nivel de la formación académica permite ya una cierta autonomía e iniciativa en el lector a la hora de seleccionar las lecturas con criterio propio, por lo que el hábito lector es más genuino.

En el *Diccionario de la Lectura y términos afines* de la Internacional Reading Association (IRA) (1995, citado por el CIDE, 2003:13), “hábito de lectura” se define de tres maneras distintas:

1. Es la utilización de la lectura como actividad normal, usual.
2. Se trata del acto repetitivo de la lectura de un tipo de textos (textos científicos, etc.).
3. Es la persistencia en una manera específica de leer (por ejemplo, omitiendo palabras o saltándose fragmentos poco relevantes).

Desde la primera perspectiva, la formación de hábitos lectores implica que el individuo recurra regularmente, y por su propia voluntad, a los materiales de lectura y que esta acción se utilice para satisfacer sus demandas cognitivas y de entretenimiento, es decir, *es la frecuencia de lectura*. La segunda acepción pone énfasis en los intereses de



lectura, las preferencias lectoras. La tercera considera la forma en que se lee, el estilo de la lectura.

III. 2.3. Competencia lecto-literaria

¿Cómo es posible describir los rasgos de este lector modelo infantil? Reconozcamos con Zimmermann (1987: 49) que el lector activo, (re)creativo, crítico, (co)autor es un componente intraliterario, es decir, es una instancia que organiza el entramado del texto; impone una forma específica de estructurar el texto. Parafraseando a Eco (1987: 79), en el proceso de creación literaria –en nuestro caso, infantil-, se aplican unas estrategias productivas que contemplan o prevén los movimientos del receptor. Si esto es así, para entender la especificidad de la comunicación literaria infantil, se habría de indagar en este “mecanismo generativo” que incluye las posibles lecturas interpretativas.

La definición y el establecimiento del concepto competencia literaria han proporcionado un nuevo enfoque en la educación literaria. Esta competencia capacita al lector no solo para comprender e interpretar creaciones artístico-literarias, sino también para valorarlas y apreciarlas.

A la hora de definir el concepto de competencia literaria, Aguilar e Silva precisas que:

Diversos intentos de definición de la competencia literaria concluyen presentándola como una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. En los procesos de producción y de recepción, intervienen las diversas aptitudes del autor y del lector ante los usos literarios manifiestos en la obra de creación.

La complejidad del hecho literario no facilita ni la limitación ni la sistematización de los componentes de la competencia literaria, como tampoco es posible la concreción de correlaciones entre estímulo y respuesta. Y la presencia de una competencia literaria solo es posible constatarla a partir de los efectos –comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce



artístico o intelectual...- que el mensaje provoca en el lector Aguilar e Silva (1980: 110).

T. A. van Dijk, al señalar las finalidades de la poética teórica, indicó que esta además de ocuparse de las propiedades universales de los textos literarios, tiene como obligación la “descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: llamada competencia Literaria” (van Dijk, 1972: 170). Parece, pues, que para concretar los componentes de la competencia literaria es preciso señalar:

- Los aspectos generales (globales) que posibilitan el reconocimiento de un texto como Literario.
- La determinación de los recursos, usos, estructuras y tipologías, etc. que aparecen en el texto y que se perciben como literarios (Mendoza, 1998a y 2004).

III. 2.3.1. Definición

Existe un acuerdo general en la consideración de la competencia literaria como una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. Se integra, por lo tanto, dentro de la competencia comunicativa (Ballester, 1998), que implica el dominio de las diversas competencias de los diversos niveles del sistema para poder reconocer la función poética y poder interpretar el texto.

Se debe entonces dilucidar en qué consiste la competencia literaria que ha de poseer el lector para activar aquellas virtualidades significativas que los textos literarios aportan, como situación discursiva específica, para el desarrollo de la competencia comunicativa en general.

Jonathan Culler define la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978: 169). Para Fish, la competencia literaria es el resultado de “la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas más especializadas – figuras de dicción retóricas, etc.- hasta los grandes géneros), asimilados gracias a la experiencia como lector” (1980: 124).

En realidad, como Greimas ha puntualizado a propósito de la competencia lingüística, podríamos considerar que tanto esta como la competencia literaria son sólo casos particulares de un fenómeno más amplio dentro de la semiótica, que incluye un buen



número de competencias específicas. Es decir, que “una obra literaria apela a toda la competencia del lector en cuanto descifrador de actos de habla” (Ohmann, 1986: 29).

Para Van Dijk, la competencia literaria radica en la capacidad productiva e interpretativa; esta última nos interesa particularmente desde la perspectiva didáctica: “La poética teórica tiene como objeto formal de estudio, por tanto, las propiedades universales de los textos literarios y de la comunicación literaria, pero posee como finalidad prioritaria tanto desde el punto de vista ontológico como desde el punto de vista lógico-la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada competencia literaria” (Aguiar e Silva, 1980: 99).

Por su parte, Aguiar e Silva considera la competencia literaria como una competencia textual, es decir, “un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante una gramática literaria del texto y no mediante una gramática literaria de la frase, en tanto que la competencia lingüística postulada por Chosmsky es una competencia frástica a la que corresponde, en el plano teórico, una gramática de la frase”. (Aguiar e Silva, 1980: 110). De esta forma, reconoce el concepto de competencia literaria, de acuerdo con las aportaciones de van Dijk (1972).

Cuando Culler define la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios”, en realidad lo que hace es afirmar que en la lectura literaria opera un proceso de descodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar:

1. El condicionante sociocultural que permite el reconocimiento, en un texto, de la marca + *literario*.
2. La propia experiencia del mundo.
3. El aprendizaje de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad.
4. La particular competencia literaria (Mendoza, 1998a: 21).

Por lo tanto, a manera de premisas didácticas sobre las posibilidades de formación de la competencia literaria de los escolares y del enfoque para el estudio de las obras literarias, creemos que pueden distinguirse dos niveles de competencia literaria (Mendoza, 1998: 32): Uno primario, inicial, muy próximo al *conocimiento intuitivo* (van Dijk, 1972:



185), que Culler (1975) valora muy positivamente y que permitiría señalar el exponente literario aun en aquellos casos de desconocimiento crítico por parte del receptor; y un segundo nivel de competencia literaria basado en el *aprendizaje*, es decir en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenidos de instrucción.

Aunque, la lectura de textos literarios puede ser un instrumento al servicio de otros fines educativos -estimables sin duda-, como la comprensión lectora, la adquisición de léxico, la percepción de algunos rudimentos de teoría literaria, las primeras aproximaciones a la historia de la literatura, etc.

En el ámbito escolar se ha enseñado tradicionalmente a leer para comprender, cuando lo cierto es que el texto literario conduce al lector hacia la interpretación. La competencia lectora no se identifica con la literaria.

El lector competente es el que coincide con el lector implícito puesto que corresponde al previsto por el autor como destinatario de sus textos, es el lector preparado, a través de su experiencia personal y conocimientos previos, para interpretar las referencias y peculiaridades textuales, tal como señala Mendoza (2001: 70-71).

Trabajar la competencia literaria implica desarrollar en los alumnos criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto encaminada hacia una recepción constructiva del significado del discurso literario: “En la interpretación el lector activa y conecta saberes muy dispares, activa sus conocimientos previos y actualiza las inferencias que han derivado de sus experiencias lectoras previas. Mediante los reconocimientos en cada lectura se activa y amplía su intertexto personal” (Mendoza, 2001: 70-71).

Además, el concepto de intertexto lector del que parte A. Mendoza (2001) nos parece muy adecuado para comenzar a revisar la educación literaria. La atención a la formación del intertexto lector que el citado autor define como “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria” (2001:102), nos parece de funcionalidad didáctica adecuada puesto que corresponde a la base de lo que nosotros entendemos por educación literaria.



III. 2.3.2. Un lector competente y un lector modelo

¿Cómo es posible describir los rasgos de un lector modelo infantil? Reconozcamos con Zimmermann (1987:49) que el lector activo, (re)creativo, crítico o (co)autor es un componente intraliterario, es decir, es una instancia que organiza el entramado del texto, impone una forma específica de estructurar el texto. Parafraseando a Eco (1987:79), en el proceso de creación literaria – en nuestro caso infantil-, se aplican unas estrategias productivas que contemplan o prevén los movimientos del receptor. Si esto es así, para entenderla especificidad de la comunicación literaria infantil, se habría de indagar en este “mecanismo generativo” que incluye las posibles lecturas interpretativas.

Antonio Mendoza (2001) nos introduce en la revisión de la educación literaria. La atención a la formación del intertexto lector que el citado autor define como “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmáticos-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria (2001: 102), nos parece de funcionalidad didáctica adecuada, puesto que corresponde a la base de lo que nosotros entendemos por educación literaria.

Es por ello por lo que debemos considerar lo que Antonio Mendoza denominaba “lector literario ideal”, una especie de “lector implícito” de todas las creaciones literarias, es decir tiene un papel activo en la recepción (Mendoza, 2010:28).

U. Eco denomina a este lector: “*lector modelo*”. Tiene unas características tales como (Amo y Ruiz, 2011; Amo, 2011; Amo, 2010):

- Requerir la participación del lector para ser potencialmente actualizado.
- La obra literaria exigiría del receptor que tuviera la misma o parecida competencia literaria que la utilizada por el autor en su proceso de creación, ya que así se podrá agotar el potencial significativo inscrito por y en el texto.



- Se deduce que las posibles interpretaciones, las diversas sendas de lectura que tome el intérprete son previstas y trazadas por el texto desde el principio, ya que, “*forma parte de su propio mecanismo generativo*” (U. Eco citado en Amo y Ruiz, 2011: 2).
- El autor utiliza esta estrategia textual para diseñar y/o proyectar, para ello, debe hacer uso de su competencia literaria.
- “Por consiguiente, implica necesariamente una dialéctica entre la estrategia del autor (lector modelo) y la respuesta del lector real” (Amo 2011: 31).
- “Este receptor requerido no es un destinatario empírico, sino un mecanismo más del texto, construido para la cooperación interpretativa: el lector modelo” (Amo, 2010: 6).

Con estas características el lector competente, manifestaría un conocimiento sobre las complejas relaciones entre el texto y otros del mismo género que le anteceden o le siguen; reconocería el género y todos los elementos intertextuales que haya adquirido en su experiencia lectora. Si no se reconocieran esos hipotextos y el entramado intertextual que de este desprende, no podría darse una lectura literaria (Amo, 2011).

Enseñar literatura es complejo y susceptible de variadas relaciones y de múltiples interpretaciones. Esto dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debería de ser la base de la enseñanza de la literatura.

Cuando hacemos referencia al lector, investigaciones recientes de Cerrillo y Senis (2005) señalan que es posible hablar de dos modelos lectores capaces de responder desde el ámbito de la libertad y la autonomía crítica:

- Por un lado, nos encontramos el lector tradicional, lector de libros y lector competente.
- Y por otro lado podemos hablar del lector nuevo, fascinado por las nuevas tecnologías, leyendo información, hablando con otra gente (chat), búsqueda de



documentos, juegos, etc. pero que no es lector de libro, ni lo ha sido con anterioridad.

Parafraseando a Mendoza (2001), las diferencias entre un lector experimentado, competente, y un lector inexperto o ingenuo se deben esencialmente al desarrollo de las habilidades receptoras que un tipo u otro de lector sean capaces de aplicar. El lector es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones. De modo que, las habilidades y estrategias que intervienen en la construcción de saberes a través de la cooperación texto-lector son decisivas para que el receptor se manifieste como un lector ingenuo (si se queda en un nivel superficial de lectura) o como un lector competente (que profundiza en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo). Pero, además, no debe olvidarse que el lector se forma en el ejercicio de la lectura, de modo que la experiencia lectora —efecto del hábito lector—, amplía los componentes de la competencia literaria y contribuye al desarrollo de la diversidad de estrategias que la lectura de los distintos tipos de texto requiere. Experiencia lectora, desarrollo de la competencia lectora y dominio estratégico son las claves de la formación del lector competente.

Algunas de las características que este lector competente tiene / debe de poseer para, por un lado, recibir adecuadamente las características metaficcionales y/o paratextuales de un texto literario; y por otro, algunas competencias generales que pone en juego a la par de las características de estas competencias.

El lector competente que el álbum posmoderno potencia por cuánto manipula las convenciones del género, lo que implica poner en funcionamiento estrategias receptoras más complejas, a la par que ser capaz de buscar “un mayor número de relaciones inter- e intratextuales, tejiéndose así una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja” (Pantaleo, citado en Amo y Ruiz, 2011: 4).

Parto de la base de que el lector es un elemento trascendental en el acto de leer, entendiendo leer como el hecho de re(construir) un texto, darle sentido, inyectarle vida. El lector responde a las provocaciones que el texto literario le lanza durante el proceso de lectura. Me alejo de teorías lineales donde la lectura significa una simple producción de



significados acercándome a la idea de la lectura como experiencia lúdica, vital, inducida por el texto. Se requiere del lector entonces una “actitud activa, una implicación y una cooperación con el texto que dé como resultado una *interpretación*” (Díaz Armas, 2005: 28). Démosle por el momento el nombre de “lector literario ideal (una especie de “lector implícito” de todas las creaciones literarias)” (Mendoza, 2010: 28).

Tradicionalmente, el proceso de comprensión lectora se ha reducido a identificar los componentes y aspectos de la narrativa y utilizar estos elementos para determinar el funcionamiento de la obra (Sipe, citado por Silva-Díaz, 2005). Pero cuando afirmamos que el significado de un texto literario es único y que sobrepasa el mero análisis de los elementos, la comprensión literaria se vuelve más compleja.

En este sentido, Amo apunta que: los postulados fenomenológicos de la Estética de la Recepción han favorecido la valoración de los textos literarios infantiles como obras indeterminadas, cuya estatura –esquemática, en términos de Ingarden– apela al niño-lector y exige de él su participación activa para actualizar el significado textual a partir de su propia experiencia lectora (Iser, 1987). La función del receptor sería, en este caso, (re)crear la obra, actualizarla, rellenando los huecos o vacíos hermenéuticos que esta posee en su propia estructura (Amo, 2010: 4).

Se incluirían de este modo, las estrategias propias de la comprensión lectora, pero dando un paso más. Esta ampliación viene determinada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa, como hemos comentado, un mayor grado de implicación por parte del receptor.

Culler, menciona esta relación entre la experiencia de un sujeto y la propiedad del texto, determinando que “un lector no podrá leer una obra como literatura si no ha interiorizado previamente unas convenciones o códigos elaborados por la institución literaria y de los que se sirve el autor a la hora de optar por una propuesta creativa” (citado en Amo y Ruiz, 2011: 1; Amo, 2011: 30).



P. Hunt (citado en Silva-Díaz, 2005: 95) incluye esta última competencia dentro de su clasificación donde expresa los cinco niveles que pone en marcha el lector para comprender un texto:

- Los tres primeros niveles serían los relativos a los campos léxico-semántica, morfológico y pragmático.
- El cuarto nivel se referiría a las referencias intertextuales. Amo en este sentido expresa que “no cabe duda de que un lector competente utiliza las estrategias receptoras pertinentes desarrolladas en el proceso de construcción de su intertexto lector [...]” (Amo, 2010: 3). Hunt advierte que no se espera que el lector entienda la totalidad de las alusiones. Un lector con plenas competencias es “una bestia mítica inventada por lo teóricos de la literatura” (Hunt, citado en Silva-Díaz, 2005: 95).
- El quinto nivel se refiere al “modus operandi” que poseen los textos, es decir, se refiere al cómo funcionan, a las marcas estructurales y a las convenciones literarias de la obra que se lee, en definitiva, al patrón genérico común a otros textos. “El lector reconoce ese patrón y activa sus expectativas sobre la obra. Según Hunt es el patrón más importante y el menos atendido” (citado en Silva-Díaz, 2005: 96).

A partir del dominio de estas competencias del proceso de comprensión lectora, Mendoza (2010: 29) señala que un lector competente es capaz de desarrollar las siguientes actividades:

- Expresar opiniones sobre el tipo de texto.
- Reconocer índices textuales.
- Seguir con éxito las fases del proceso lector, estableciendo coherentemente una lectura que el texto no contradiga y disfruta con la propia actividad de recepción.
- Adecuarse a las características del texto, reconociendo sus saberes y aportaciones.



- “Reconocer macroestructuras y estructuras sobrepuestas en el discurso literario; y buscar las correlaciones lógicas con las que articula los distintos componentes textuales” (Mendoza, 2004: 29).
- Ser coherente en su lectura lo que le permite hallar una (la) significación del texto.
- Adecuarse, según las fases del proceso de lectura, a las demandas que el texto le proporciona, identificando clase, estímulos, orientaciones, etc. Adoptando una actitud ajustada al tipo de intencionalidad del texto activando sus conocimientos disponibles.
- “Controlar la metacognición de su actividad lectora, teniendo presente durante todo el proceso la funcionalidad de cada una de las actividades que está realizando” (Mendoza, 2010: 29).

En definitiva, tal y como señalan Amo y Ruiz: En el proceso mismo de recepción, el lector competente descubre la tupida red de relaciones que se teje entre el texto y los textos que le anteceden o le siguen; pone en funcionamiento, además de sus esquemas referidos a las características textuales del género, todos los conocimientos metatextuales en general adquiridos mediante su experiencia lectora. Si el lector no reconociera los hipotextos y su complejo entramado intertextual, no sería posible la lectura literaria; simplemente podría hacer una lectura lineal. Activar los conocimientos metaliterarios, por consiguiente, potencia la recepción estético-literaria (2011: 3).

Encontramos entonces que tanto el proceso lector, como el proceso de comprensión de un determinado texto se enmarañan porque se tienen en cuenta nuevos factores, es decir, el proceso de recepción de la obra ha cambiado radicalmente.

Un término fundamental dentro de este lector competente es el “Polisistema literario” en el que se encuentra inscrito cada lector. Puesto que cada texto y contexto construye un lector modelo específico.



La comunidad interpretativa de la que forma parte el lector da los significados que construye el discente en el proceso de recepción (Amo y Ruiz, 2011). Por tanto, son muy importantes dentro del proceso que siga el alumno/a.

L. Sipe (citado en Amo y Ruiz, 2011: 5) expresa que “la comprensión literaria consiste simplemente en lo que la comunidad interpretativa de clase ha determinado que es”. Con lo cual, el aula tiene un protagonismo vital en el desarrollo de la competencia literaria (y el lector modelo).

Si unimos al polisistema literario los rasgos específicos con los que cuenta el lector infantil debido al momento de aprendizaje lector en el que se le ubica, esta unión marcará el tipo de relación que va a mantener con los textos, en cuanto a forma, narración, temática... (Amo, 2011):

Al poseer el niño un repertorio muy limitado, los textos literarios infantiles han de ayudarlo mediante el uso de múltiples códigos sencillos, recurrentes y en nada subversivos, puesto que si estos no se cruzan o interactúan con los códigos del receptor infantil no podría darse un dialogo fluido entre ambos (Ibid.: 32).

Necesitaríamos entonces, unas nociones tanto del receptor al que va dirigido el texto (en este caso los álbumes ilustrados) y el polisistema literario en el que se ubica (el aula).

III. 2.3.3. Componentes de la competencia literaria

Un componente esencial en la competencia literaria es la **competencia lectora**. Si el texto tiene la cualidad de estimular y activar las capacidades comprensivas del lector, serán las habilidades receptoras del individuo las que, por un lado, permiten activar los saberes necesarios para interactuar con el texto y, por otro, en función de los saberes activados, explican y justifican la comprensión e interpretación individuales del texto. Entre sus elementos, encontramos:

- **Conocimiento de usos especialmente expresivos** del sistema de lengua, que le servirán de referentes justificativos en la fase de explicitación. La propia



experiencia receptora del niño sirve como base de conocimientos inferidos, que proporcionan el reconocimiento del valor literario y la función estética en un texto dado (Mendoza, 1998a), confiriéndose valores especiales a las unidades lingüísticas.

- **Saberes referidos al conocimiento cultural-enciclopédico:** son aquellos conocimientos imprescindibles para reconocer referentes socioculturales y contenidos generales necesarios para la comprensión global del texto. En *La Cenicienta*, por ejemplo, para entender la extrañeza de las hermanastras de la bella protagonista, cuando esta les ofrece los limones y las naranjas, con los que el príncipe la había obsequiado, es necesario saber que son presentes extremadamente raros, exóticos y caros en el siglo XVII: “Ella [Cenicienta] fue a sentarse al lado de sus hermanas y les hizo mil demostraciones de cortesía: compartió con ellas las naranjas y los limones que el príncipe le había dado, cosa que les sorprendió mucho, pues no la conocían de nada” (Perrault, 1998: 190)
- **Saberes relativos a estrategias:** estrategias de descodificación, de comprensión/interpretación. Si el niño no comprende la expresión “tira de la aldabilla y caerá la tarabilla” anteriormente señalada, puede optar por seguir varios caminos estratégicos: obtener información o completarla gracias al dibujo que acompañe al texto escrito o preguntar el significado a un mayor o lanzar alguna hipótesis según el contexto u obviarla porque no es relevante para la comprensión global del texto.
- **Los saberes que confieren valores especiales (estético-literarios) a las estructuras lingüísticas.** El lector activa aquellos criterios que le permiten valorar lo que están leyendo como productos literarios y le predisponga al goce estético.
- **Los conocimientos metaliterarios, intertextuales y semióticos** con que se identifican (algunos) convencionalismos culturales que regulan los códigos artísticos. Los saberes intertextuales son los que permiten reconocer en el texto que se está leyendo su interrelación con otros textos anteriores (ya sean textos escritos, como cuadros, música, cine...). Con frecuencia, aparecen en los textos de creación alusiones y correlaciones entre sí que hayan de ser inferidas y/o reconocidas por el lector para una comprensión óptima. El cuento tradicional, por ejemplo, es un tipo



de narrativa en el que los componentes estructurales y funcionales se han mantenido inalterados; de tal forma que estos son predecibles. Un lector de cuentos irá interiorizando a lo largo de su experiencia lectora un bagaje de conocimientos sobre este género en virtud del reconocimiento e identificación de los componentes formales que se reiteran en todas estas producciones: fórmulas de inicio o final, desarrollo lineal de la acción narrativa, funciones de los personajes, etc. Estos aspectos, al ser esperados, funcionan como estímulos discursivos y favorecen que el lector interrelacione conocimientos pertinentes para una lectura competente (cfr. Mendoza, 1998c).

Asimismo, en la obra de Anthony Browne, *Las pinturas de Willy*, publicada en el año 2000 por el Fondo de Cultura Económica dentro de la colección “A la orilla del viento”, se muestra el juego intertextual mediante unos cuadros que pinta Willy el chimpancé y las reproducciones, en un anexo desplegable, de las obras maestras de la pintura que le sirven como modelos. El lector se encuentra con 16 cuadros que tendría que ir asociando para descubrir los guiños y el homenaje pictórico que está haciendo el autor. En la página izquierda, por ejemplo, encontramos a un gorila duchándose que nos recuerda la Venus de Botticelli; en otra, los girasoles de Van Gogh, el Adán Miguel Ángel y así sucesivamente.

Por otro lado, desarrollamos otros componentes de la competencia literaria establecidos por el profesor A. Mendoza (1999 y 2004) son los siguientes:

1. La *competencia lectora*, perteneciente a la competencia comunicativa y discursiva general, como supuesto básico y vinculante para la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria. Estamos ante un elemento ineludible desde el primer momento para acceder a la descodificación lingüística y a una comprensión primaria del texto literario. Intervienen con relación a este primer componente, las operaciones, estrategias y procedimientos que se activan normalmente en el acto de leer, que irían desde los niveles microestructurales de los saberes lingüísticos hasta los niveles macroestructurales y niveles superestructurales del ámbito pragmático y del ámbito discursivo.



2. El segundo de los componentes vendría dado por el *texto* mismo, en su existencia virtual que se ofrece al lector para establecer relaciones interactivas con el fin de actualizar esa existencia. U. Eco, en el capítulo tres de su *Lector in fábula*, cuando define la instancia del Lector Modelo, concibe el texto como un artefacto destinado a producir su propio lector: “un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia” (1987: 79). Es aquí, en el texto literario, donde residen, como dice Mendoza, las pautas de formación del lector competente y es en el espacio textual donde hay que aplicar los saberes específicos –literarios, metaliterarios, retóricos, expresivos– que permiten identificar la enunciación como una enunciación estética.
3. El tercero de los componentes viene dado por la figura activa y creadora del *lector*, como sujeto encargado de actualizar el texto literario mediante la construcción del significado y del sentido, mediante la interpretación y la valoración: “Podría afirmarse que un lector competente (en términos de lector ideal) es el que coincide con el denominado lector implícito, que es el previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos” (Mendoza, 1999: 36).
4. El cuarto de los componentes fundamentales (y, sin duda, el que sirve para conectar y hacer confluir todos los demás componentes) se corresponde con el *intertexto del lector*: “Se entiende por intertexto del lector el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural” (Mendoza, 1998a: 181-182).

La competencia lecto-literaria se configura, por tanto, como un complejo proceso de integración de saberes, habilidades y estrategias específicos para la recepción del texto literario, entre los cuales Mendoza (1998) precisa:



- Conocimientos textuales y discursivos que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativas.
- Saberes lingüísticos para la decodificación.
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
- Saberes metatextuales, referidos a convenciones y tipologías textuales.
- Conocimientos de las microestructuras retóricas.
- Conocimiento de usos especialmente expresivos del sistema de la lengua.
- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
- Saberes relativos a estrategias (de reconocimiento de las peculiaridades del texto; de metacognición del proceso de lectura; de organización de las distintas fases del proceso lector; estrategias de precomprensión, de formulación de expectativas e inferencias, de comprensión e interpretación).
- Saberes intertextuales, que permiten detectar en los textos alusiones y correlaciones a otros textos.

De acuerdo con estos saberes, habilidades y estrategias, Mendoza (2004) describe al lector suficientemente competente como el que:

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario según su grado de competencia literaria.
- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia del mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
- Interactúa con el texto
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto: identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. en el texto.
- Sabe distinguir entre actividades paralelas: decodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.



- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
- Busca las correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer norma de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia interpretación. (Mendoza, 2004: 155).

En formulaciones posteriores del concepto de competencia literaria, Mendoza (2009, 2010b) advierte de la dificultad de definir unos rasgos descriptores exhaustivos para este concepto y, más aún, de secuenciar los mismos para establecer un aprendizaje sistematizado de la competencia literaria. La riqueza y diversidad de las creaciones literarias hacen que la enumeración de rasgos que perfilan al lector competente y que, por tanto, caracterizan la competencia literaria pudiera llegar a ser muy extensa, si se llegara a desglosar cada una de las acciones correspondientes al dominio de subcompetencias, de habilidades y de estrategias que intervienen en la recepción literaria.

A pesar de la dificultad, Mendoza agrupa en tres direcciones fundamentales, a las que añade una cuarta, las competencias esenciales que habrá que desarrollar en el alumno en relación con la competencia literaria.

- La que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno lector.
- La referencia al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, así como el dominio de básicas referencias y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su personal comprensión e interpretación.



- La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para con contextualización.

Aún podría considerarse una cuarta referencia: la experiencia lectora, que pondría en conexión la proyección de las tres primeras, además de ser componente también la competencia literaria (Mendoza, 2010b-28).

En la construcción de la competencia literaria indica Mendoza (2010b:29) que, “será preciso seguir un largo proceso que irá desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios”, hasta llegar a desarrollar en los escolares, a través de la literatura, su capacidad de “pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos respecto a los otros, respecto a otras formas de expresión, respecto a la historia social y política, la atención a las formas y a los contenidos, el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas” (François Quet, 2009²- Cit. Por Mendoza, 2010b:29).

III. 2.3.4. El enfoque intertextual en la Educación literaria

El intertexto lector implica un concepto esencial para desarrollar el enfoque literario actual centrado en la recepción. Desbrocemos primero el término “intertextualidad” para llegar luego a su consideración en la formación literaria.

Por intertextualidad en general se puede entender, en palabras de Genette (1989), *el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado*. Ya Julia Kristeva (1981) había señalado que todo texto se construye como un mosaico de citas; un juego en el que el texto dialoga con otros textos anteriores. Parafraseando a Barthes, estaban poniendo el acento en que todo texto es un intertexto, en que otros textos están presentes en él; en definitiva, todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Se trata, por lo tanto, de una condición o característica necesaria de todo texto literario.

² QUET, F (2009): <<Introducción>> en Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens? (en línea): <http://litterature.inrp.fr> (litterature/cabient%20curiosites/enseignemete-de-la-litterature-I2019approche-par-competences-a-t-elle-un sens (consultado septiembre de 2011).



En este sentido, el **intertexto lector** (Mendoza, 1996) es uno de los aspectos más interesantes aportados por el nuevo paradigma de la teoría literaria. Antonio Mendoza Fillola, pionero en este ámbito de investigación, lo define como aquel <<componente de la competencia comunicativa que regula las actividades de *identificación*, de *asociación* y de *conexión* en el proceso de recepción>> (2001: 96). Desde este plano pragmático, el intertexto del lector estaría formado por todos aquellos saberes, estrategias, recursos y habilidades, adquiridos por la experiencia lectora, que capacitan al receptor para inferir, comprender y dar sentido a todo un entramado textual conformado por conceptos históricos de normas estéticas, por reflexiones metaliterarias, culturales y enciclopédicas... que pone a la obra en medio del corpus general de enunciados. Véase el cuadro n.º 4 elaborado a partir de las reflexiones de Mendoza (*ibid.*: 98-99).

Su funcionalidad formativa ha permitido ir más allá del mero reconocimiento de unidades menores (fonemas/signos gráficos). Si bien es verdad que este no activa los saberes necesarios para descodificar el texto literario infantil (*ibid.*: 106), sus ventajas en el desarrollo de la competencia comunicativa son innegables. Las razones son obvias:

- Potencia la cooperación textual, implicando activamente al lector en la (re-) construcción del significado;
- Pone en funcionamiento los saberes, habilidades y estrategias de carácter pragmático, necesarios para la reconstrucción de la situación comunicativa presentada en el texto;
- Favorece que el lector lea el texto literario infantil con una intencionalidad estética;
- Activa los conocimientos literarios, lingüísticos y culturales necesarios para la concreción y/o actualización del significado del texto;
- Potencia el valor lúdico de la lectura de textos literarios y desarrolla el uso creativo del lenguaje, fomentando el hábito lector;
- Permite la consolidación y mejora de estrategias lectoras.

Pero también la intertextualidad puede concebirse como una faceta del proceso de recepción literaria. El lector, en función de su experiencia vital y lectora, puede establecer conexiones con otras obras.



Se trata, por consiguiente, de dos intertextos distintos; al primero se concreta con el adjetivo *discursivo*, enfatizando su carácter de rasgo inherente al propio texto, y al segundo se le denomina *intertexto lector* (Mendoza, 2001), situándose en el ámbito de la recepción, en la capacidad del lector de establecer relaciones entre una obra y otras.

La siguiente cita de Antonio Mendoza pone de relieve los aspectos positivos de la intertextualidad:

La formación en el reconocimiento de lo intertextual es una actividad esencial en la educación del individuo, por cuanto que permite el conocimiento y la integración más efectiva en la recepción y conocimiento de la transmisión de múltiples valores culturales que comparte en su contexto social (1995: 31).

Ciertamente, la intertextualidad no es una característica exclusiva de la literatura – ahí está el discurso publicitario para demostrar que también sus enunciados están organizados mediante la inserción de enunciados ajenos-. Pero, nadie puede poner en duda, según observa con precisión Graciela Reyes, que en literatura la intertextualidad se nos presenta de manera bien evidente como tema de la escritura: “La literatura se refiere al mundo y también se refiere a la literatura, aunque sólo sea por inscribirse en un género (acepte o quebrante sus postulados). Desde la alusión más sutil hasta la repetición literal, desde la elección de una fórmula (sea “Había una vez”) hasta la parodia de un sistema literario íntegro, en todo texto literario hay otros –muchos, los identificables y los no identificables- textos literarios” (1984: 45). De ahí que el texto literario, frente a otros textos, ofrezca innumerables opciones didácticas.

La intertextualidad abarca no solamente la presencia de varios sistemas semióticos literarios, sino también la presencia de otros sistemas semióticos (Eco, 1987: 116) y de otros lenguajes artísticos ajenos, en principio, al lenguaje literario. Los efectos de significación no se producen solamente entre el diálogo polifónico de la palabra literaria propia con la palabra literaria ajena; los efectos de significación se originan también a causa de las relaciones dialógicas (intertextuales) que se entablan entre la palabra y la imagen o entre las cadencias de la palabra y las cadencias de la música. Las relaciones que pueden descubrirse entre el lenguaje de un texto poético y el lenguaje de un texto musical o pictórico constituyen una muestra significativa de lo que decimos y, desde luego, ya se han efectuado interesantes propuestas didácticas, orientadas en este sentido, para ser



desarrolladas en las aulas. Tal es el caso, por ejemplo, de las propuestas llevadas a cabo por A. Mendoza en “Un modelo de síntesis metodológica: la intertextualidad literaria y plástica en el mito de Apolo y Dafne” (1994: 162-178) o la de E. Carrillo Mateo, J. González Dador, T. Moto Teruel y F. Tejedo en *Dinamizar textos* (1989).

Uno de los escritores-ilustradores de literatura infantil que más importancia da a los procesos de reconocimiento intertextual es Anthony Browne. Sus obras funcionan como verdaderos mosaicos intertextuales, en los que se da cabida a otras manifestaciones artísticas y en los que las ilustraciones son una invitación para disfrutar del establecimiento lúdico de conexiones entre textos (cfr. Andricáin, 1999). En *Willy el soñador* (México: FCE, 1997), el protagonista sueña que es “una estrella de cine” y la imagen reproduce con cara de gorilas a los personajes ilustrados por Tieniell de algunos personajes famosos.



A veces Willy sueña que es una estrella de cine

Ilustración 1: Willy el soñador

De esta forma, da la posibilidad de que el niño –según su intertexto lector– pueda reconocer las ilustraciones del libro de Lewis Carroll. Si no es capaz de establecer los enlaces oportunos, los familiares o el docente deben ayudarle a crear los mecanismos necesarios para descubrir el juego intertextual, enseñándole a fijar la atención en los detalles y mostrándole con antelación (en las lecturas anteriores) las ilustraciones del hipotexto.

El enfoque intertextual en la didáctica de la literatura se hace necesario porque la formación en el descubrimiento de relaciones intertextuales promueve una de las



manifestaciones del *placer lector*: la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que resultan de una comprensión coherente en relación con nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias intertextuales e interculturales a partir de los datos que nos aporta la lectura.

III.3. EL ÁLBUM ILUSTRADO

III. 3.1. Definición

El lector de un álbum ilustrado acaba teniendo una impresión mucho mayor que la suma de las partes del libro que tiene entre sus manos. (Barbara Kieffer 2008: 20)

Los álbumes ilustrados, al combinar con éxito lo imaginario con lo simbólico, lo icónico con lo convencional, consiguieron lo que ninguna otra forma literaria. (Nikolajeva y Scott, 2001: 262)

La historia es una imagen; las imágenes, una historia. (M. Meek, 1988: 177)

Tras la frase de “una imagen vale más que mil palabras” se esconde el hecho de que una imagen evoca una realidad representándola, informándonos acerca de ella, unas veces de forma evidente y otras, de forma enigmática. (Borda, 2009: 45).

Hoy en día podemos ver una gran diversidad de libros, con diferencias en los niveles de dificultad, de variada concepción sobre Literatura Infantil y de cómo presentárselo a los lectores más pequeños.

Esta práctica Literaria en nuestro país es de muy reciente creación. Se ha desarrollado con agilidad a partir de los años 90 y en la actualidad, los álbumes han conseguido un puesto muy importante en este campo. Es precisamente la producción editorial que más trascendencia está teniendo, proyectándose más allá de sus destinatarios más directos, rebelándose contra las recomendaciones por edad, aumentando el número de propuestas aptas para distintos niveles de lectura al mismo tiempo y proponiendo un lector activo y crítico, en consonancia con la nueva era digital (Borda, 2009).



Dentro de esta variada oferta, llama la atención un género narrativo muy importante dentro de la Literatura Infantil. Se trata del “*Libro-Álbum*” o “*Álbum Ilustrado*” o “*Picturebook*”³, que se caracteriza por ser un libro donde imagen y texto se complementan íntegramente para contar una historia.

Con esta definición aún se puede creer que es el libro clásico para niños con colores saturados, personajes convencionales y de fácil lectura, sin embargo, el álbum ilustrado va más allá.

Como nos define José Manuel de Amo (2003: 132), el álbum ilustrado representa un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-recreativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilización estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüísticas-comunicativas. Se trata de libros dedicados a los más pequeños, en los que predomina la narración por medio de imágenes o ilustraciones, con un texto muy reducido o inexistente dirigido a la globalidad cognitiva y senso-perceptiva del niño para introducirlo de forma lúdica en el mundo de la lectura.

El álbum, también denominado álbum ilustrado en América Latina y “*Picturebook*” en los países anglosajones, es un objeto artístico-literario complejo para el que no existe una definición universal. Mientras el mundo editorial lo define por su formato (número de páginas, tipografía, cantidad de palabras, presencia de ilustraciones, etc.), los investigadores lo hacen desde la relación especial que se da entre texto e ilustraciones. El álbum es un producto en el que confluyen dos lenguajes, uno verbal y otro icónico, que apelan conjunta y armónicamente al lector para hacer posible la construcción del sentido de la obra. Otra de sus características es la manera que tiene de romper con la forma narrativa tradicional y cuya acogida es tan significativa que nos obliga a tenerla muy presente en investigaciones en la medida en que contribuye a la formación lectora. Desde esta perspectiva, nos preguntamos por el lugar que ocupan en este proceso de construcción de la competencia literaria de los álbumes, teniendo en

³ Al igual que Lewis (2001) y Nikolajeva y Scott (2000), escribimos “*Picturebook*” (álbum ilustrado) como una palabra compuesta, para indicar que su naturaleza depende por igual de ambos términos.



cuenta que gran parte de sus características se alejan de las que definen la Literatura Infantil tradicional.

El concepto de álbum ilustrado es muy amplio y variado y obedece a conceptualizaciones de realidades muy diversas. Silva-Díaz, (2006) afirma que a pesar de la diversidad de libros a los que llamamos álbumes y las dificultades para clasificarlos, permanecen rasgos estables en el conjunto como la preponderancia de la imagen en la mayoría de las páginas y la confluencia de dos códigos, el léxico y el visual.

Mientras que Ruiz (2008: 27) determina que: “en un álbum se produce un diálogo entre dos códigos, una sinergia (término de Sipe, 1998) entre palabra e imagen con el fin de dotar de sentido la historia que se relata”

De acuerdo con Hoster y Lobato (2007), si analizamos las posibilidades comunicativas y artísticas que ofrece el álbum como conjunto armónico de ilustración y texto, podemos encontrar tres perspectivas que estos autores encuentran en esta modalidad de libro: la complementariedad entre la ilustración y el texto, el código plástico y el código verbal.

Según Arizpe y Styles (2004), lo que debe quedar bien claro es que la mayoría de los elementos clave de las narrativas elaboradas están presentes de manera más simple en el álbum ilustrado. Estas afirmaciones sugieren que, en este, como forma de arte, está listo ya para reclamar su propio terreno tanto en el arte como en la investigación.

Teresa Durán (2000: 12-13) lo define como:

[...] es un tipo de literatura heterodoxa no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y para quién lo dice. El álbum muestra un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología visual y textual concuerdan afinadísimo. Este acorde puede estar al servicio de cualquier tipo de relato (fantástico, documental, cotidiano...) y dirigirse a cualquier tipo de público. Con él, el lector no sólo entra en contacto con un relato posible, sino, por añadidura, con un modo posible de contar un relato, de modo que los signos (alfabéticos o no, icónicos o no) hacen inteligible el relato, pero también el relato hace inteligible al signo, y ambas inteligibilidades otorgan inteligencia al lector, porque son fruto del ingenio comunicativo. Forzosamente, y como producto emblemático de la



postmodernidad, el álbum es algo más que un tipo de libro, algo más que una modalidad editorial, el álbum es, cada vez más y, ante todo, “un modo de leer”.

Por ello, interpretamos los álbumes como obras en las que la imagen predomina en la página en relación con el texto, que puede estar ausente. Y en palabras de Lorant-Jolly y van Der Linden (2006), la narración se realiza de manera articulada entre texto e imagen.

Mackey (1990) expresa, por otra parte, que el álbum destruye los límites del texto literario infantil, a la par que proporciona una función pedagógica importantísima. Se puede convertir en una lección de lectura, ya que muestra el proceso mismo de construcción del texto y solicita expresamente la participación constante del lector (Trites, 1994).

Por ello, tal y como plantea Amo (2005), estos tipos de libros producen un efecto desestabilizador en el lector, ya que, al no corresponder con las expectativas que había generado, ponen en tela de juicio la manera de acercarse a la obra literaria. Y precisamente esta cualidad los convierte en textos que propician un aprendizaje significativo, porque primero apelan a sus conocimientos previos, para luego promover una ruptura cognitiva y la consiguiente modificación de los esquemas del niño. Además, al poner al descubierto los procedimientos formales desde un punto de vista plástico y literario, genera la necesidad de una lectura que trasciende de lo meramente temático y argumental, a una lectura, en definitiva, más ligada al juego de las formas y el lenguaje, y más atenta al placer estético.

De acuerdo con Arizpe y Styles (2004), puede describirse el álbum como texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página.

El álbum no es una práctica narrativa nueva. Los estudios sobre este tipo especial de obras literarias han proliferado en los últimos treinta años (Nodelman, 1988; Sipe, 1998; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Colomer, 2005; Silva-Díaz, 2005 y 2006;



Díaz, 2007; Pantaleo, 2007; Zaparaín y González, 2010; van der Linden, 2015). En este sentido, podemos decir que el álbum se ha transformado en objeto de estudio desde diferentes ámbitos (literario, educativo, artístico, psicológico, entre otros), concediéndosele carta de naturaleza en el mundo académico y accediendo, por lo tanto, a un lugar privilegiado en el centro del polisistema literario.

Las relaciones sinérgicas entre imagen y texto pueden ser de muchos tipos. Entre ellas, la más característica y la más estudiada desde la crítica especializada ha sido la contradictoria, que genera estrategias de contrapunto (Nikolajeva y Scott, 2001).

Genera, en este sentido, un tipo de lectura distinto para una audiencia dual, al estar obligados a leer el texto escrito y “leer” las imágenes para poder comprender el mensaje total del libro.

Esa interdependencia entre imágenes y palabras es, en realidad, un diálogo. Lo que se consigue es la interrelación palabra- imagen, a través de la cual el receptor dota de unidad sentido al texto (Borda, 2009). Siguiendo a Zaparaín y González (2010), un álbum consiste en la combinación de texto con imágenes secuenciadas en un libro; si faltase alguno de estos elementos, el álbum dejaría de considerarse como tal.

En este sentido, Dénise Escarpit (2006) señala que un álbum ilustrado es una obra en la cual la ilustración es lo principal, lo predominante, pudiendo estar el texto ausente. Como escribió la investigadora M. Caparros (1989: 16):

El álbum ilustrado es un arte impreso que, desde las páginas de un libro, ofrece al niño la primera visión de la magia y la belleza de la pintura, la primera lectura de imagen gráfica, la primera interpretación de códigos significativos universales.

La fuerza visual que poseen las ilustraciones es tan cautivadora que hay libros donde el cuento es narrado a través de una secuencia de ilustraciones, por ello, la ilustración toma un papel muy importante dentro de álbum y se vale de las más variadas técnicas para su reproducción como son el collage, el grabado, la fotografía, la pintura, el diseño gráfico, entre otros. Pero también hay que tener en cuenta que la imagen está cargada de códigos que hacen reconocer mensajes que no se encuentran formulados en el texto.



Los álbumes son, en definitiva, textos cuyas ilustraciones sostienen casi por completo la carga narrativa de la historia. Por ejemplo, podemos ver en el *Madrechillona* de Jutta Bauer (Salamanca: Lóguez, 2001), la ilustración es la protagonista indiscutible y, mediante su simplicidad, narra al lector infantil la historia de un pingüino que se rompió en pedacitos cuando su madre le dio un grito.

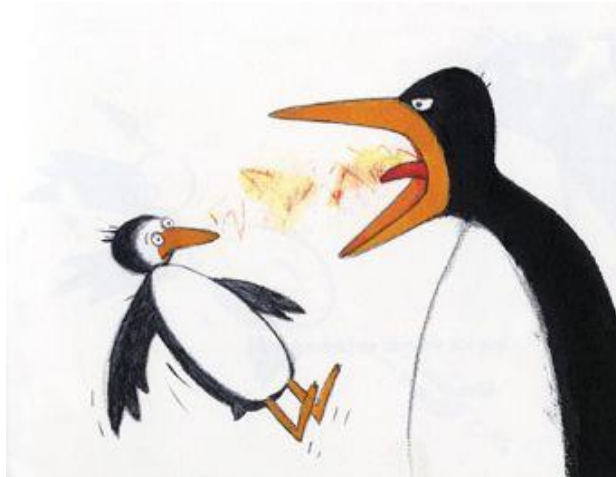


Ilustración 2: Ejemplo 1 *Madrechillona*



Ilustración 3: Ejemplo 2 *Madrechillona*

Otro ejemplo que podemos destacar es el más premiado *Donde viven los Monstruos* de Maurice Sendak (Madrid: Altea, 1995). La ilustración enriquece y añade una gran cantidad de matices al texto escrito. Lo mismo ocurre con la obra *del Pequeño Rey de las Flores* de Kveta Pacovska (Madrid: Kókinos, 1996), donde frente al texto



escueto nos encontramos con magnificas e impactantes ilustraciones que llevan el peso narrativo.



Ilustración 4: Donde viven los monstruos



Ilustración 5: El Pequeño Rey de las Flores

Denominar a este tipo de textos “libros de imágenes” puede inducir a confusión, ya que hay otros libros con imágenes que no son literatura. Para es este caso, Teresa Duran (2002) propone el neologismo imaginario, con el que se pretende designar a un conjunto de imágenes sueltas, encuadradas como un libro, cuyo fin es tan solo “reconocer” que representan aquellas figuras. Por esta razón se prefiere la denominación de “álbum ilustrado” a todos esos libros infantiles de carácter artístico-literario (Amo, 2003).

Los álbumes ilustrados presentan un itinerario de lectura mediante la integración de ambos códigos (icónico y el verbal). Este rasgo particular lo parte gracias a la ilustración el niño verifica su grado de comprensión textual, ayudándolo a ampliar la información no explícita y, por tanto, se acentúa el carácter de la obra abierta, ya que el sentido global lo construye el lector en su interrelación con diversos códigos, (entre ellos, el gráfico), contribuyendo así a su formación estética. (Díaz-Plaja, 2002, citado en Amo, 2003)



Por todo ello, podemos decir que en los álbumes ilustrados la imagen deja de ser un elemento ornamental para ofrecernos una nueva forma de lectura y ser una parte primordial de lectura. Esta lectura visual requiere de una serie de juegos que podrán entenderse a través de:

- Mensajes que no se leerán en la primera lectura y que observaremos, o se irán apreciando, cada vez que el libro sea releído.
- Elementos que cobran importancia cuando antes no parecían esenciales.
- Rostros que el ilustrador dejó a través del color, la luz, la composición, los elementos, el formato, etc. para que el lector pueda establecer relaciones, recrear atmósferas e intuir situaciones que aún están por suceder.

La función de la imagen en el libro literario infantil no es meramente completar y clarificar los signos escritos en la obra, sino que forma parte inherente del mensaje estético y, por consiguiente, de su propia textualidad. Poseedora de unas determinadas estrategias discursivas, contribuye a trazar itinerarios posibles de interpretación cuyo recorrido dependerán del “texto del lector” (M. Otten, 1987, citado en Amo, 2003).

Siguiendo el esquema de Janer (1995), la función de las ilustraciones puede ser:

- Explicar los contenidos literarios, aclarándolos y simplificándolos para hacerlos más comprensibles.
- Ampliar y enriquecer la capacidad imaginativa del niño-lector.
- Recreación de la situación comunicativa presente en el texto.
- Intensificar el grado de placer de la lectura, haciéndola menos monótona.
- Desarrollar la sensibilidad estética.
- Ayudar a rellenar lagunas del texto, posibilitando una mejor comprensión.
- Resumir determinadas acciones narrativas, permitiendo en todo momento comprobar y verificar las predicciones y expectativas formuladas con anterioridad.

Desde esta perspectiva, reconocemos con García Padrino (1998) que la ilustración se caracteriza por los siguientes rasgos:



- Su reflejo, o secuenciación, de los momentos claves en el desarrollo de una acción, si se trata de un texto narrativo o dramático, o de las sensaciones, sentimientos o tono general que anima una determinada creación poética.
- La adecuación o consonancia de los recursos plásticos o gráficos al tono general de los elementos expresivos presentes en el texto literario. Desde tal consideración, resultaría disonante una ilustración de rasgos muy realistas, casi una verdad fotografiada, a la hora de plasmar una realidad animada en el texto literario por la creación de situaciones absurdas o disparatadas, con las que el autor busca la ruptura o deformación de una realidad objetiva.
- La caracterización plástica de situaciones, ambientes y personajes que gocen de relevancia propia o que definan el carácter de esa creación literaria. Tal definición, a través de una imagen plástica, es una ayuda decisiva para la mejor comprensión del mensaje global entrañado, en su conjunto, por ese objeto físico que espera su transformación en auténtico producto artístico, a partir del contacto más completo con el lector infantil o juvenil.
- El reflejo, además de los elementos propios de las corrientes artísticas vigentes en cada momento histórico, de una sensibilidad social característica de cada momento hacia el mundo propio de la infancia y de la juventud.
- La belleza y el encanto que caracterizan a este nuevo género “El Álbum Ilustrado” no solamente ha cautivado a los niños, sino a los adultos. Su carácter poético, posmoderno, metaficcional e intertextual en libros que narran desde las cosas más sublimes de la vida hasta el horror soslayado en la historia más pura o inocente, pueden ser algunas razones por las cuales el adulto se ha interesado por este nuevo género narrativo.

III. 3.2. Mercado editorial

La Literatura Infantil y Juvenil, entendida como las obras de creación para niños y jóvenes (y las escritas por estos colectivos) y exceptuando los textos de carácter educativo, atraviesa en la actualidad un gran momento. Los organismos oficiales han tomado conciencia de su importancia en la formación de la personalidad, como fomentadora de la creatividad y trasmisora de valores; escritores, ilustradores y editores



se han dado cuenta del número potencial de lectores dentro de este segmento de población y de la exigencia de los mismos y, conscientes de que el público joven, que no ha sido captado a edades tempranas difícilmente lo será después, tienen especial interés en su conocimiento para elaborar una producción que se adecue al mismo.

Hoy en día tenemos una gran muestra de editoriales, que nos muestran la gran implicación que ha tenido el álbum ilustrado en los últimos tiempos, y la gran afluencia de ilustradores que podemos encontrar. De hecho, en los últimos tiempos se realizan unas ediciones más cuidadas de los libros infantiles con unas ilustraciones más artísticas y vistosas. Con esta idea se pretende no solo enseñar a leer a los niños, sino también introducirles en la educación estética. De esta manera, se les comunica la sensación de que estos libros no son solo útiles sino también bellos y por lo tanto dignos de ser cuidados como las pequeñas obras de arte que son por derecho propio. Por todo ello, las editoriales han fomentado la realización de este género.

En este apartado vamos a realizar una selección de las diversas editoriales, ilustradores y álbumes ilustrados que podemos encontrar hoy en día en las librerías. La relación que presentamos a continuación se va a realizar por edades siguiendo los diferentes catálogos que nos presentan la Feria del Libro de la Literatura Infantil y Juvenil de los últimos años. Cada obra se describe en un registro abreviado, que recoge los siguientes datos: autor, título, ilustrador, serie, género, comentario e ilustración o portada.

Los títulos que componen la muestra han sido seleccionados solamente siguiendo el criterio de álbumes ilustrados, ya que separarlos por edades sería censurar las miles de maneras que hay de trabajar con ellos, tanto en educación infantil como en educación primaria. La muestra está compuesta por más de 61 títulos de diversas editoriales que han publicado álbumes en los últimos años como: Kalandraka, OQO, Bárbara Fiore, Edelvives, Kókinos, Fondo de Cultura Económica, Editorial Juventud, Vicent Vives, Lumen, Lóquez, entre otros.

En cuanto a las reseñas⁴, las añadimos para hacer más completa la selección de libros y tienen como función, no solo ofrecer una breve síntesis de la obra, sino también

⁴La mayoría de la selección de títulos como los comentarios que hemos recogido en este apartado se han realizado por la empresa de gestión cultural, A mano Cultura S.L., muchos de ellos recogidos en los



señalar sus puntos fuertes y, a veces, sus debilidades con el fin de ofrecer argumentos en la valoración de las obras.

III. 3.3. Muestra de Álbumes Ilustrado

Autor: Algueró, Tavi

Título: *Koloro*

Ilustrador: Algueró, Tavi

Edición: ItsImagical, Zaragoza, 2007

En cartóné, sin palabras y respondiendo a la asociación de un color con un animal, este libro se adecua a la perfección a los niños que están aprendiendo a identificar los olores y les gustan los animales. En la página de la izquierda, una mancha de color y a la derecha unos animales, a veces solos, a veces tantos que no encuentran lugar en los márgenes de la página y parece que la desbordan. Patitos para el amarillo, verde para una rana glotona, azul para un banco de peces, rosa para cientos de cochinitos, rojo para la mariquita, marrón para el mono, gris para el hipopótamo, blanco para un oso dormilón y negro para unos pingüinos muy peculiares. El tratamiento del dibujo es humorístico y queda reflejado en las expresiones de los animales y en su disposición en la página.

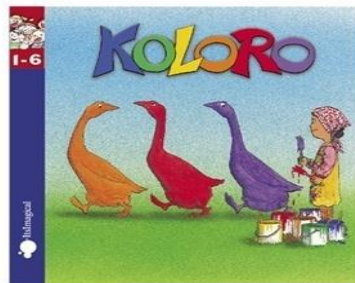


Ilustración 6: Koloro

catálogos de la “Muestra del Libro Infantil y Juvenil” de Madrid (2007/ 2012) y la “Guía de libros infantiles y juveniles”, de IBBY, México (2019/2020).



Autor: Antonio Rodríguez Almodóvar
Título: *Cuentos silenciosos*
Ilustrador: Lacombe, Benjamin
Edición: Luis vives (Edelvives), 2010

Pop-up con una escena clave de los cuentos tradicionales infantiles: Alicia en el país de las maravillas, Peter pan, Caperucita roja, Barba azul, Pulgarcita. Son muchos de los cuentos que se reflejan en este pop-up. En una de las páginas aparece como guiño Naoko protagonista del libro los amantes de las mariposas.



Ilustración 7: *Cuentos silenciosos*

Autor: Teresa Durán
Título: *Diablote*
Ilustrador: Elena Val
Edición: Ekaré, 2010

Este diablo está harto de vivir en el infierno. Por lo que enrosca su cola y de cómo un resorte se tratara, da un gran brinco y se a parar a diferentes partes y paisajes: el polo norte, el desierto, el mar o la selva.

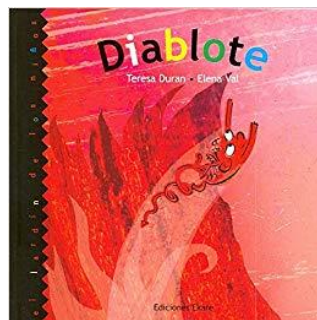


Ilustración 8: *Diablote*



Autor: Jon Klassen
Título: *Yo quiero mi gorro*
Ilustrador: Jon Klassen
Edición: Luis vives (Edelvives), 2010

La historia comienza con un oso que ha perdido su gorro. Como es lógico, el oso quiere encontrar su gorro, sin él se siente perdido y desesperado, así que comienza a buscarlo. Le pregunta a cada uno de los animales que va encontrando por el bosque si lo han visto. Ninguno parece haber visto su gorro, hasta la liebre que lo lleva puesto, pero el oso ni cuenta se dio.



Ilustración 9: *Yo quiero mi gorro*

Autor: Emily Gravett
Título: *¡Otra vez!*
Ilustrador: Emily Gravett
Edición: McMillan Children's books, 2011

Era casi la hora de dormir de Cedric, ya se ha tomado la leche y las galletas, se ha lavado los dientes y se ha bañado. Ahora lo único que falta por hacer es que la mamá de Cedric le lea una página de su libro favorito. Trata de un dragoncito igualito a él, y a Cedric le gusta tanto, que si por él fuera lo escucharía una vez, y otra vez, un pequeño dragón y su libro de cuentos favorito resulta una combinación combustible en este cuento ilustrado con sorpresa final.

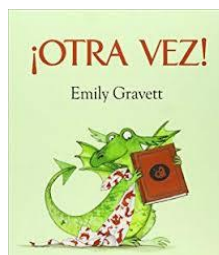


Ilustración 10: *¡Otra vez!*



Autor: Banks, Kate
Título: *El zorrillo*
Ilustrador: Hallensleben, Georg
Edición: Juventud, Barcelona, 2007

En este caso cuenta a través de un zorrillo cómo se suceden los aprendizajes a lo largo de la vida hasta conseguir la autonomía e incluso la emancipación de los padres. Con el uso de la enumeración y un pequeño estribillo que va marcando el paso de los días y los ciclos de la naturaleza, vemos a un zorrillo inquieto por crecer y ser independiente, para ello pregunta siempre a sus padres si está preparado para ello. Con una ilustración muy colorida que trabaja las distintas gamas cromáticas, el lector percibe el campo y sus matices: la luz y la oscuridad, la aventura y los peligros. El animalito va pidiendo permiso para ir dando pasos en su independencia y sus padres le van previniendo de los peligros para finalmente entender y ponerle en el camino de su emancipación.

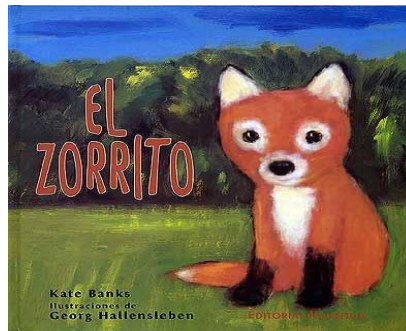


Ilustración 11: *El Zorrillo*

Autor: Casas, Lola y Gusti
Título: *Ernesto*
Ilustrador: Gusti
Edición: RBA-Serres, Barcelona, 2007

Para que un álbum funcione, los ritmos de la palabra y las secuencias de las ilustraciones tienen que conjuntarse y crear expectación ante el lector. Si se añade humor y sorpresa final, el álbum resulta casi perfecto. Así ocurre en este libro donde el trabajo del ilustrador, combina elementos de tornillería con sabias pinceladas y la creación de texturas. Nos ofrece un resultado magnífico, repleto de gracia y expresividad. El juego de la tipografía y el buen ritmo narrativo basado en la enumeración, propio de los cuentos



de tradición oral, resultan adecuados para primeros lectores que se divertirán con un relato que se burla de los estereotipos.

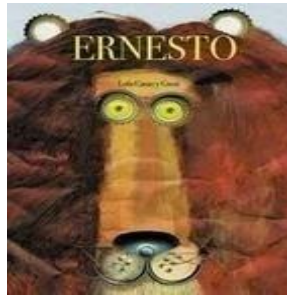


Ilustración 12: Ernesto

Autor: Crowther, Kitty
Título: *¿Entonces?*
Ilustrador: Crowther, Kitty
Edición: Corimbo, Barcelona, 2007

La expectación, el desconocimiento de lo que será, el misterio por lo que puede llegar, se confabulan en una sencilla historia marcada por el tiempo detenido y las frases muy breves construidas con un máximo de dos palabras. Los juguetes de una habitación infantil esperan que algo suceda y preguntan, a medida que se introducen en la escena, si alguien ha llegado. En la habitación juegan entre ellos mientras siguen esperando y por fin, cuando alguien llega aparece la alegría y da sentido al tiempo que ha transcurrido. Con un componente poético que lo da el ritmo de las frases y la delicadeza de la técnica del lápiz que utiliza para ilustrar, nos encontramos con un álbum singular que dice muchas cosas con pocos recursos.

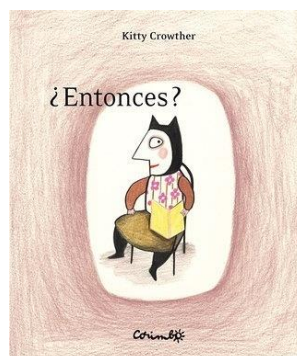


Ilustración 13: ¿Entonces?



Autor: Lupton, Hugh
 Título: *El árbol de los cuentos*
 Ilustrador: Fatus, Sophie
 Edición: Beascoa, Barcelona, 2006

Un arbolito que se nutre de distintas fuentes se alimenta de la fantasía de un escritor y crece para hacerse grande y abarcar el mundo: el árbol de los cuentos es una recopilación y adaptación de cuentos que proceden de distintos países y que encierran la magia de la tradición oral. Explora culturas distintas, el autor construye o recrea pequeñas historias que se distinguen por un ritmo muy musical. Cabe mencionar también el esfuerzo de la traductora, que ha sabido mantener esta importante característica. A través de un recorrido cuyos protagonistas son un cazo mágico, unas monas traviesas o un grupo de animales que defienden su amistad, los niños descubrirán que todo, hasta un abrigo azul, puede transformarse en un cuento.

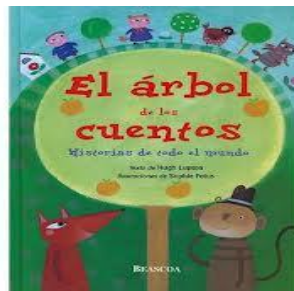


Ilustración 14: *El árbol de los cuentos*

Autor: McDonnell, Patrick
 Título: *¿Nada?*
 Ilustrador: McDonnell, Patrick
 Edición: Serres, Barcelona, 2007

Este álbum ilustrado de pequeño formato es una simpática metáfora sobre el consumismo. Conde cumple años y Morro, un perro detallista quiere regalarle algo especial a su amigo *el gato* por su cumpleaños. Pero parece que Conde lo tiene todo: un tazón de comida, una cama, un juguete para morder, ¿qué se le puede regalar a alguien que ya lo tiene todo? Morro decide qué le regalará: NADA. El protagonista busca sin tener muy claro qué es nada, en un mundo lleno de cosas. Esta historia espontánea e ingenua, enfatiza la capacidad de disfrutar de las cosas sencillas. Finalmente, Morro



envuelve una caja vacía que contiene nada y todo, y cuando Conde la abre ambos amigos disfrutan de algo muy importante: su amistad.



Ilustración 15: ¿Nada?

Autor: Scieszka, Jon
Título: *La auténtica historia de los tres cerditos*
Ilustrador: Smith, Lane
Edición: Thule, Barcelona, 2007

Una vez más, el tándem Scieszka - Smith “perpetra” una versión de un clásico - esta vez, *los tres cerditos*- con su habitual gracia y desparpajo. En esta ocasión, es el señor Lobo quien cuenta su versión de los hechos: resulta que la historia de los tres cerditos no es más que un invento de la prensa sensacionalista. El pobre Lobo solo acudió a casa de los cerditos a pedir un poco de azúcar para hacer un pastel para su abuelita. ¿Qué culpa tenía él de estar un poco resfriado (de ahí los estornudos y las casas derruidas) y de encontrarse a los cerditos muertos bajo los escombros? Y todo el mundo sabe que la comida se echa a perder si se la deja al aire libre... Pero claro, la historia de un pobre lobo resfriado no tiene suficiente gancho para la prensa. Y esta es la auténtica historia, aderezada, en la ilustración, con ingeniosos collages, letras en forma de salchichas y expresivos encuadres.



Ilustración 16: ¡La verdadera historia de los tres cerditos!



Autor: Murschetz, Luis
Título: *El topo Grabowski*
Ilustrador: Murschetz, Luis
Edición: Madrid: Anaya, 2008

La invasión del campo por parte de las máquinas para urbanizar el terreno hace que el topo protagonista de esta historia deba buscar nuevos lugares para hacer su madriguera. Grabowski descubre con asombro que unas máquinas muy agresivas están invadiendo su terreno haciendo agujeros mucho más grandes de los que él hace y que en lugar de tierra dejan una huella de tuberías y hormigón. Las expresivas y luminosas ilustraciones hacen que el lector comparta con este animalito la confusión y la angustia de ver su territorio destruido. Sin mensajes explícitos, que los más pequeños no entenderían, comprobamos a través de este topo obligado a desplazarse de su casa el precio de la civilización y de la extensión del asfalto que no respeta la naturaleza.

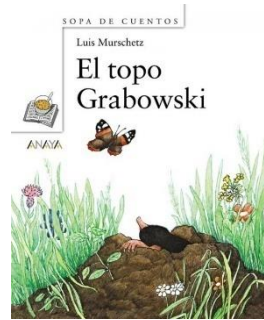


Ilustración 17: *El topo Grabowski*

Autor: Aliaga, Roberto
Título: *La tortuga que quería dormir*
Ilustrador: Cimatoribus, Alessandra
Edición: OQO, Pontevedra, 2008

Llega el tiempo en el que la tortuga debe prepararse para la época del letargo y, para iniciar su largo sueño, se cepilla los dientes, se pone su camisón, coge su manta... Casi a punto de dormirse alguien llama a la puerta: su amiga Totovía le trae un regalo para acompañarla en el largo invierno. ¡Qué contenta está la tortuga, su amiga ha sido un encanto! Pero la tortuga tiene sueño, y vuelve a la cama. Pero antes... ¡hay que cepillarse los dientes, mullir la almohada, arreglar la manta...! ¡Otra vez la puerta! Es que sus amigos la quieren mucho y le van llevando regalitos para que se sienta mimada durante todo el tiempo que descansará... La historia de este delicioso álbum, cuyos temas son la amistad,



el miedo a la noche y a la oscuridad, se desarrolla gracias a rimas, repeticiones y enumeraciones que tanto gustan a los niños. La expresividad de los rostros de los animales otorga un toque gracioso a la ilustración.



Ilustración 18: La tortuga que quería dormir

Autor: Cutbill, Andy
Título: *La vaca que puso un huevo*
Ilustrador: Ayto, Russell
Edición: RBA, Barcelona, 2008

Divertido álbum con un final muy sorprendente que hace que la historia cobre un sentido humorístico reseñable. Una vaca que no destaca entre las vacas por contar con ninguna habilidad especial (no sabe montar en bicicleta ni andar a dos patas como las otras vacas de la granja) está muy triste y sus amigas las gallinas decidirán convertirla en una vaca singular haciéndole que crea que ha puesto un huevo. Con la prensa movilizada y un granjero orgulloso, todo parece ir a pedir de boca para la autoestima de la vaca... pero el huevo va a romperse y ¿qué saldrá? Las audaces composiciones de Ayuntamiento, aprovechando el recurso de la repetición, el juego con la tipografía, el estilo pop en el uso de los colores y las curvas y la expresividad de los personajes, garantizan un libro fresco con un gran sentido del humor.

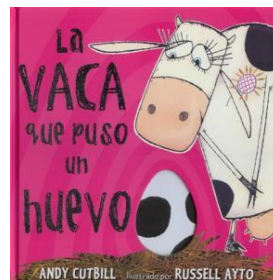


Ilustración 19: La vaca que puso un huevo



Autor: Browne, Anthony
Título: *Cosita Linda*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: Fondo de Cultura Económica, México, 2008

Este ilustrador inglés, que nos tiene ya tan acostumbrados a los gorilas, nos deleita con una historia basada en un hecho real ocurrido con un gorila llamada Koko que un día pidió a sus cuidadores un gatito como compañía. Si la historia es entrañable, vuelven a sorprender las ilustraciones en las que se mezclan diversos tratamientos del dibujo: desde la minuciosidad del detalle, al abocetado pasando por estilos que van del decorativo al expresionismo. Su dominio de la técnica no tiene límites y sus juegos intertextuales aportan riqueza a la historia más sencilla.

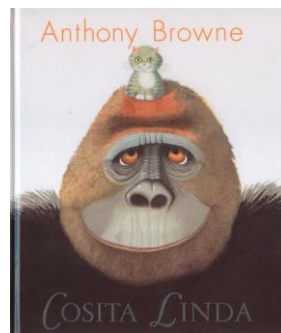


Ilustración 20: *Cosita linda*

Autor: Casalderrey, Fina
Título: *Félix, el coleccionista de miedos*
Ilustrador: Lima, Teresa
Edición: OQO, Pontevedra, 2009

Para superar los miedos hay que reírse de ellos. Este libro pertenece a la larga colección de historias infantiles en las que se enumeran los miedos del protagonista para que el lector se identifique con ellos o los juzgue como ridículos. Pero lo que sobresale de manera especial son las ilustraciones de Teresa Lima. La ilustradora portuguesa da corporeidad a los temores dibujando unos personajes fantásticos, entre el surrealismo y la metáfora, capaces de crear un clima de extrañamiento y de inquietud. Seres que conforman una galería de miedos que son el contrapunto perfecto a la escritura contundente, directa y humorística de Fina Casalderrey.

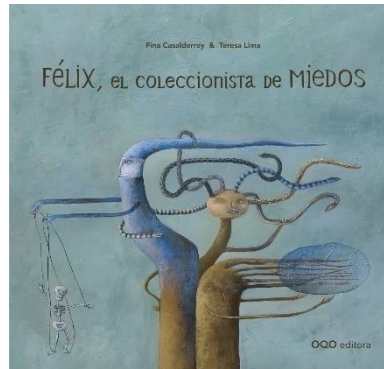


Ilustración 21: Félix, el coleccionista de miedos

Autor: Alemagna, Beatrice
Título: *¿Qué es un niño?*
Ilustrador: Alemagna, Beatrice
Edición: SM, Madrid, 2009

Todo álbum ilustrado es un valioso punto de encuentro entre el niño, todavía desconocedor de las letras, y el adulto que le acompaña en las primeras lecturas. Está deliciosa obra de la siempre original Beatrice Alemagna explora precisamente esa circunstancia: el libro le explica al adulto qué es un niño y, ante el niño, expone una percepción penetrante y comprensiva de su condición infantil: sus raras ideas, sus preferencias, sus anhelos, su tamaño y el de las cosas que le rodean o con las que sueña, su necesidad de “una mirada cálida” ... Esa es la mirada implícita en las diecisiete ilustraciones a toda página: retratos (tiernos, extravagantes y humorísticos) de rostros de niños que ejemplifican los textos, resaltando el componente emocional que debe primar en la mutua comprensión entre niño y adulto.

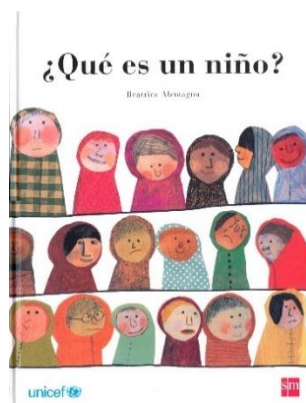


Ilustración 22: *¿Qué es un niño?*



Autor: Lionni, Leo
Título: *¿Cuándo? Frederick*
Ilustrador: Lionni, Leo
Edición: Kalandraka, Sevilla, 2009

Las estaciones del año y el día y la noche aparecen como escenarios de las sencillas acciones de este par de ratones de la familia de Frederick, el conocido ratón poeta, que el autor creó para nuestro disfrute. En este librito para niños muy pequeños se muestra sin palabras lo más característico década época del año: la nieve, las flores, las hojas amarillas, el baño... con la máxima economía en los recursos expresivos, usando exclusivamente la figura de los ratones y un collage sencillísimo realizado con papeles decorados se obtiene el máximo de expresividad, de ternura y poesía. La pregunta del título la tiene presente el lector para ir dando sentido a las escenas y compartir con el adulto el juego de preguntar y responder. Han aparecido tres títulos más en esta serie: *¿Quién es? ¿Dónde? ¿Qué es?*

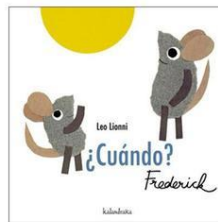


Ilustración 23: *¿Cuándo? Frederick*

Autor: Lies, Brian
Título: *Murciélagos en la biblioteca*
Ilustrador: Lies, Brian
Edición: Juventud, Barcelona, 2009

Una ventana abierta en la biblioteca, durante la noche, se convierte en una oportunidad para la lectura, aunque sea de forma clandestina. Este alegato a favor de la lectura protagonizado por un grupo de murciélagos que invaden de noche una biblioteca resulta divertido para un lector poco acostumbrado a palabras como “legajo”, “libro tridimensional”, “estantes” o “bibliotecario”. La combinación de unos textos rimados, fruto de una correcta traducción del inglés, con simpáticas ilustraciones de corte clásico y tono descriptivo donde no faltan guiños literarios sugiere ese mundo de posibilidades



que se abre al entrar en el espacio mágico y a la vez muy real de una biblioteca, que es siempre una ventana abierta como sugiere esta historia.

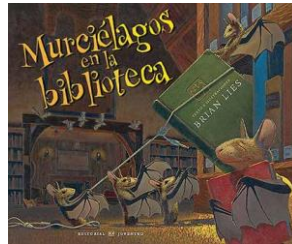


Ilustración 24: Murciélagos en la biblioteca

Autor: Lee, Suzy
Título: *En el zoológico*
Ilustrador: Lee, Suzy
Edición: Los cuatro azules, Madrid, 2010

Durante la visita al zoo de unos padres con su hija, buscando los animales en sus jaulas, la pequeña se extravía y entra en un mundo extraordinario de animales en libertad que contrastan con el espacio cerrado del lugar. Sin apenas texto, el lector disfruta de la oposición entre el color desbordante en el mundo libre y los grises que transmiten la angustia de los padres por la pérdida de la niña. Un doble plano narrativo que se expresa en un libro apaisado de gran tamaño que invita al lector a vivir dos realidades que terminan encontrándose en un final feliz. Esta extraordinaria ilustradora coreana consigue que sus dibujos se enhebrén en un relato emocionante, lleno de tensión y de sentimientos. El detalle de un globo escapado, que aparece en todas las escenas, y el dibujo de la contracubierta son elementos que unen los escenarios y cierran el conmovedor relato.

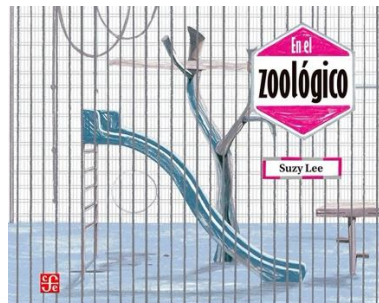


Ilustración 25: En el zoológico



Autor: Schössow, Peter
Título: ¡Ñam!
Ilustrador: Schössow, Peter
Edición: Lóguez: Santa Marta de Tormes (Salamanca), 2011

Una propuesta gráfica marcada por potentes fondos negros, poco habitual en los libros para los más pequeños, aporta protagonismo al único personaje de la historia: un pequeño Godzilla que, tras un atracón arrasando ciudades, bosques y parte del espacio sideral, termina como cualquier pequeño glotón, aliviado en su retrete. Una mirada fresca, imaginativa y atrevida sobre un hecho cotidiano infantil que supera la simple descripción de situaciones, incorporando el humor y la sorpresa. Unos mínimos textos compuestos de onomatopeyas invitan a reproducir los sonidos y participar así en la aventura gástrica del pequeño monstruito.

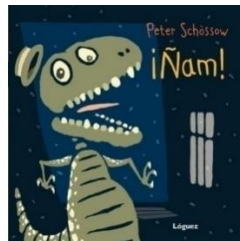


Ilustración 26: ¡Ñam!

Autor: Almodóvar, Antonio
Título: *La verdadera historia de caperucita*
Ilustrador: Taenger, Marc
Edición: Kalandraka, Sevilla, 2013

Esta versión de caperucita se basa en textos recogidos de la tradición oral francesa y estudiados por el gran folclorista Paul Delearve. También tiene en cuenta las discusiones teóricas de otros estudiosos como antropólogos, psicoanalistas (principalmente Bruno Bettelheim y Erich Fromm), acerca de las distintas adaptaciones posteriores del cuento.



Ilustración 27: *La verdadera historia de caperucita*



Autor: Holzwarth, Wermer

Título: *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*

Ilustrador: Erlbruch, Wolf

Edición: Alfaguara infantil, España, 1989

Todo empezó cuando el topo asomó la cabeza por su madriguera y le cayó aquello gordo, marrón, que se parecía a una salchicha. De mal humor, se dispuso a buscar culpables. ¿Pudo hacerlo una paloma? ¿Tal vez una vaca? ¿Encontrará finalmente a quien lo hizo? En este libro se intenta despertar la vena investigadora del niño, además de arrancarle una buena sonrisa.

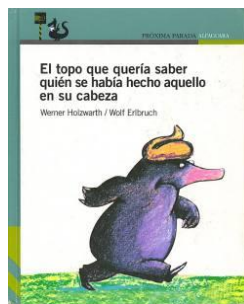


Ilustración 28: *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*

Autor: Sendak, Maurice

Título: *Donde viven los Monstruos*

Ilustrador: Sendak, Maurice

Edición: Altea, Madrid, 1995.

Max es un niño travieso, pillo y en ocasiones malo. Cuando se pone su disfraz de lobo, le entran ganas de hacer travesuras y entonces su madre lo llama ¡MONSTRUO! Y Max le contesta ¡TE VOY A COMER! Su mamá lo castiga enviándole a su cuarto sin cenar. Encerrado en su habitación, Max imagina que navega lejos, a un mundo de monstruos donde él es el rey.

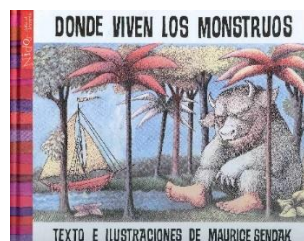


Ilustración 29: *Donde viven los monstruos*



Autor: Dunbar, Joyce
Título: *El monstruo que se comió la oscuridad*
Ilustrador: Jimmy Liao
Edición: Bárbara Fiore, Barcelona, 2010

Una sencilla historia de ida y vuelta en la que un terrible monstruo se come la oscuridad y lo que podría ser una alegría para los niños miedosos termina convirtiéndose en una gran pesadilla para todos los que necesitan la noche para vivir y para dormir. ¡Que vuelva la oscuridad!



Ilustración 30: *El monstruo que se comió la oscuridad*

Autor: Liao, Jimmy
Título: *Nos soy perfecta*
Ilustrador: Liao, Jimmy
Edición: Bárbara Fiore, Barcelona, 2012

Esta niña se llama perfecta. Ese es el nombre que le pusieron mamá y papá. Dicen que cuando era niña, tanto de cara como de espalda, despierta o dormida o llorando, les parecía perfecta. Pero a medida que fue creciendo, la cosa cambió... Las exigencias de sus padres y de su escuela fueron en aumento. Está tan cansada que tiene que gritar “No soy perfecta”. A todos los niños y mayores que buscáis la perfección, os invito a escucharla.

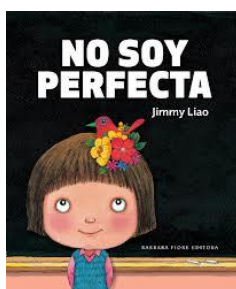


Ilustración 31: *No soy perfecta*



Autor: Bachelte, Guilles
Título: *Cuando mi gato era pequeño*
Ilustrador: Bachelte, Guilles
Edición: Molino, Barcelona, 2007

Ya conocíamos el libro que precede a este título llamado: *Mi gatito es el más bestia*, en el que el narrador, que es un trasunto del ilustrador Bachelte, nos contaba ante nuestros ojos asombrados cómo su gato se comportaba fuera del modo tradicional y resultaba en verdad muy bestia. Y es que lo que nosotros veíamos en la ilustración no era un gato sino un gigantesco elefante metido en una casa. Este libro nos cuenta con el mismo humor disparatado e hiperbólico del libro anterior cómo el ilustrador adopta a este “gatito”, sus primeros días en la casa adaptándose y su relación con un peluche que le regala el dueño para que no se sienta tan solo. La sucesión de secuencias narrativas, que necesitan de muy pocas palabras, nos traslada a situaciones delirantes en las que ilustración y texto se contradicen para provocar la risa del lector. Los gestos del elefante-gato cuando se entristece, planea una maldad, disfruta o se enfada resultan geniales, despertando la admiración en el lector sobre la capacidad expresiva de unos ojos o de un trazo en la cola. Un álbum para disfrutar.



Ilustración 32: *Cuando mi gato era pequeño*

Autor: Bartram, Simon
Título: *El hombre de la Luna: (un día en la vida de Bob)*
Ilustrador: Bartram, Simon
Edición: La Galera, Barcelona, 2006

El hombre de la Luna cuenta la ordenada jornada laboral de Bob. Cada día sale de su casa, va a la Luna, la limpia, come, atiende a los turistas espaciales, vuelve a casa y descansa. Los extraterrestres no suponen un problema para él porque sabe que no existen. Sin embargo, en todas y cada una de las coloristas y detalladas ilustraciones se desmiente



la información que ofrece el texto, pues aparecen múltiples extraterrestres. Un álbum lleno de humor que puede convertirse en un entretenido juego de búsqueda a partir de la pregunta “¿dónde se ocultan los extraterrestres que inundan cada página?”

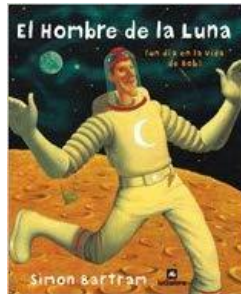


Ilustración 33: *El hombre de la Luna: (un día en la vida de Bob)*

Autor: Bernard, Fred
Título: *Uma, la pequeña diosa*
Ilustrador: Roca, François
Edición: Juventud, Barcelona, 2007

Álbum ilustrado de gran formato que recrea la historia de Uma, recogida en *Elahabhárata*, libro que alberga la tradición mitológica hindú. Este personaje mítico convertido en una pequeña diosa por los sacerdotes debe huir de una guerra y abandonar su palacio, emprenderá un largo viaje en el que conocerá tierras lejanas y contará con la ayuda de varios animales, hasta que vuelve de nuevo con su familia a su hogar en las montañas, donde sus emociones pueden ser de nuevo expresadas con libertad. Dos voces que ya se han unido en otros trabajos anteriores como: *El tren amarillo*, *El secreto de las nubes*, *La comedia de los ogros*, o Jesús Betz, y que ponen de relieve con gran maestría su capacidad para crear historias redondas en las que texto e ilustración conforman un todo indisoluble.

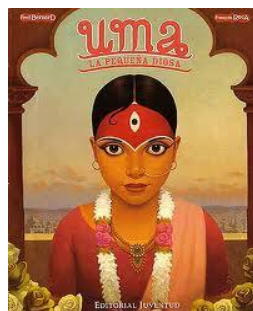


Ilustración 34: *Uma, la pequeña diosa*



Autor: Blake, Quentin
Título: *Un barco en el cielo*
Ilustrador: Blake, Quentin
Edición: Sevilla, Kalandraka, 2007

Dos muchachos reparan un barco que encuentran destrozado en la playa e inician una aventura que los lleva a conocer algunas de las desgracias de la sociedad actual: la inmigración, la pobreza, la violencia, la explotación, la contaminación o la guerra. Y, como se anuncia al comienzo del álbum, al rescatar al primer desgraciado “se ha escogido un camino y no se puede parar”. El final abierto lanza un mensaje de esperanza en un mundo mejor, teñido además de cierto humor por las ilustraciones de Quentin Blake, conocido por ilustrar una gran parte de la obra de Roald Dahl. El autor escribe esta historia después de escuchar los deseos de miles de niños en diferentes ciudades del mundo, con una intención de denuncia social y con una invitación a la acción, personificada en esos dos muchachos que se lanzan a rescatar vidas.

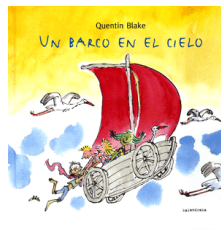


Ilustración 35: *Un barco en el cielo*

Autor: Browne, Anthony
Título: *Ramón preocupón*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: Fondo de Cultura Económica, México, 2006

Al pobre Ramón su imaginación le juega malas pasadas. Por la noche, su cuarto se llena de preocupaciones. De poco le vale que su papá y su mamá intenten tranquilizarlo con buenas palabras. Pero la abuela le descubre un remedio fantástico: los muñequitos “quitapesares”. Es una tradición guatemalteca que funciona bien contra las preocupaciones infantiles... Y Ramón sabrá mejorar este invento cuando parece que empieza a fallarle. Destacamos la delicadeza y profundidad de este retrato psicológico de un niño en el que todos los lectores podrán reconocerse. Excelente también resulta la solución al problema tratado, por la transparencia y la efectividad del planteamiento. Las



ilustraciones del autor poseen aquí especial relevancia al desarrollar contenidos más allá de los textos. Son ilustraciones brillantes y muy personales, acordes con el tono estilístico de la obra, mezcla exquisita de sencillez y sutileza que el lector apreciará. Y todo ello sin olvidar el “valor práctico” de la obra: ¿quién se resistirá a fabricarse un muñequito quitapesares para cuando lo necesite?

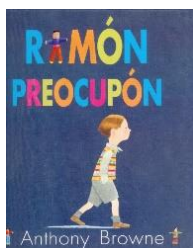


Ilustración 36: Ramón preocupón

Autor: Campanari, José
Título: ¡Sígueme!
Ilustrador: Olmos, Roger
Edición: OQO, Pontevedra, 2007

La editorial OQO sigue apostando con esta obra por una literatura infantil moderna, fuera de los cauces más convencionales, con propuestas muy originales tanto en la presentación gráfica como en los contenidos. En este caso es la extravagante historia de amor entre un elefante con lunares morados y una hormiga con cintura de avispa. Esta última le incita a que le siga en un largo viaje a su hormiguero. Y allá se va el elefante, “ni lento ni perezoso”, para vivir una historia de amor “que no tiene nada de raro”. Disparate, humor y lirismo se combinan en esta fábula alegórica sobre las relaciones amorosas extraordinarias que transcurren por caminos poco previsibles. Los juegos con frases hechas, los pasajes imposibles y una cómica ternura marcan el medido tono de la obra. Todo un envolvente alarde de ingenio, sutileza y talento literario para los pequeños.

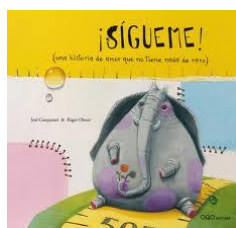


Ilustración 37: ¡Sígueme!



Autor: Cano, Carles
Título: *Los tres lobitos y el cerdo*
Ilustrador: Dumas, Oliveros
Edición: Factoría de libros, Vigo, 2007

En un ambiente moderno que muestra una sociedad individualista muy avanzada tecnológicamente, se recrea la famosa historia de los tres cerditos, contada al revés: un enorme y agresivo cerdo busca a los tres lobitos para devorarlos uno a uno. La venganza y la violencia impregnan el relato con un juego de exageraciones que provoca humor. Unas expresivas ilustraciones que se inspiran en el diseño gráfico, con composiciones donde abunda el collage, ayudan a trasladar la historia clásica a la sociedad de hoy. Además, el tono transgresor del texto refuerza el humor de esta historia, dirigida a los que ya escucharon el cuento muchas veces.

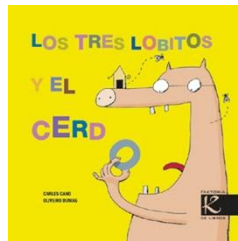


Ilustración 38: *Los tres lobitos y el cerdo*

Autor: Castagnoli, Anna
Título: *Caminos sin nombre*
Ilustrador: Castagnoli, Anna
Edición: OQO, Pontevedra, 2007

“Llevaba tiempo deseando escribir algo sobre niños que ya no están”. A partir de esta idea, dice la autora, nace el álbum cuya voz narrativa es la de una niña que, desde una ventana, observa el mundo que le rodea: la tortuga en el jardín de las hortensias o la araña en el bosque detrás de la ciudad. Mientras el texto, a veces más discreto y a veces más presente, corre en la parte superior de las ilustraciones, que ocupan todas las dos páginas del libro, la observación concreta del mundo de afuera se mezcla con elementos oníricos que pertenecen al campo semántico de lo invisible y que contrastan con unas palabras en negrita, todas relacionadas a la idea del ruido, de la confusión. Para la ilustración Castagnoli elige los lápices de cera, las acuarelas y la monotypia.



Ilustración 39: Caminos sin nombre

Autor: Dautremer, Rébecca
Título: *La tortuga gigante de Galápagos*
Ilustrador: Dautremer, Rébecca
Edición: Edelvives, Zaragoza, 2007

El teatro dentro del teatro es la propuesta que, en este álbum, algo manierista y rebuscado, nos hace esta prestigiosa ilustradora. A partir del juego literario que consiste en inventarse un autor y un texto dramático, la autora pone en marcha una pequeña pieza teatral en la que unos actores, que hacen de animales en una obra de teatro, se preparan para disfrazarse de otros animales en un baile de carnaval. La mariquita quiere disfrazarse de tortuga gigante de Galápagos y no hay quien la ayude a fabricarse un disfraz tan grande, siendo ella tan pequeña. El texto resulta simpático, aunque poco consistente como historia, pero las ilustraciones son las protagonistas de este libro. Aunque se desenvuelven en una tonalidad de luz algo tenebrista, el gusto por los mínimos detalles y los elementos decorativos, los juegos de transparencias, y su habilidad para reflejar las telas y los volúmenes le dan al libro un empaque magnífico. Para que la mirada disfrute.



Ilustración 40: La tortuga gigante de Galápagos



Autor: Velasco, Alma
Título: *Horripilantorio*
Ilustrador: Gedovius, Juan
Edición: Fineo, México, 2008

28 son los monstruos y criaturas congregados por la autora y el ilustrador en este álbum de pequeño formato. Como reza la contraportada, el libro pretende seguir los pasos de los *limericks* ingleses, pequeños poemas descriptivos de cinco versos que mezclan humor y absurdo sobre un personaje. Todos los bichos y seres fantásticos son aquí horripilantes pero sus retratos destacan la vertiente más cómica de sus costumbres de forma que, tras pasar por el tamiz de la parodia, de lo terrorífico sólo queda un rastro risueño y, con frecuencia, tierno. El esquema formal utilizado en las estrofas puede resultar muy ajeno a los oídos infantiles, que se decantan por una musicalidad basada en versos de arte menor y asonancias. Las surrealistas imágenes atrapadas en la rigidez métrica quedan por ello un tanto encorsetadas, con falta de espontaneidad. Las ilustraciones, de gran expresividad y soltura, contribuyen a equilibrar lo forzado de los textos.

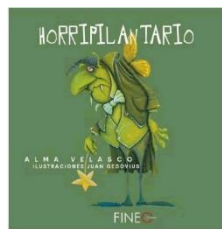


Ilustración 41: *Horripilantorio*

Autor: Grimm, Jacob y Killhem
Título: *La casita de chocolate*
Ilustrador: Auladell, Pablo
Edición: Kalandraka, Sevilla, 2008

Los cuentos clásicos deben su nombre a que desde generaciones mantienen su vigor y su capacidad para actualizar un mensaje que sigue hablando al corazón de los lectores y de valores universales como el amor fraternal, el ingenio y la valentía... Cuando estos cuentos pasan a ilustrarse, el artista nos trasmite su visión más allá del propio cuento y añade su lectura. Pablo Aula del incorpora a este cuento, tan conocido, una atmósfera siniestra, llena de vacíos que presagian algo terrible y silencioso en un bosque muerto.



Utiliza grandes masas de negro y el rojo como bases de sus composiciones, nos alejamos de una visión dulce de la casita de chocolate para entrar en lo más duro del relato: el hambre de los protagonistas, de los padres, de los niños y de la bruja conducen a los personajes a la perdición.

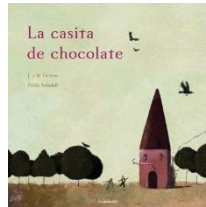


Ilustración 42: La casita de chocolate

Autor: Bruno, Pep
Título: *La noche de los cambios*
Ilustrador: Müllerova, Lucie
Edición: OQO, Pontevedra, 2008

¿Dónde está la vaca? El granjero Pérez acaba de darse cuenta de que se acostó sin tomar su vaso de leche; decide, entonces, levantarse y procurarse su vaso de leche recién ordeñada. Cuando entra al establo, menuda sorpresa se encuentra: allí está el gallo intentando hacerse unos cuernos con la cresta. ¿Qué pasa en esta granja? Un cerdo en el tejado, el burro en la pocilga, el perro empollando huevos... pero de la vaca ni rastro. Busca y rebusca, el granjero Pérez encuentra a su vaca en el redil: contento la besa, la ordeña y toma su leche. ¡Por fin puede acostarse tranquilo! Al menos esto debe de haber pensado el granjero, antes de encontrarse a 37 ovejas durmiendo en su cama. No se extrañe el lector si el granjero tuviera que dormir en la caseta del perro: hoy es la noche de los cambios ¡todo puede ocurrir! La graciosa ilustración subraya el carácter paradójico del álbum en el que, como confiesa el mismo autor, confluyen ecos de sus otros textos, para recrear un microcosmos pensado para divertir al lector.



Ilustración 43: La noche de los cambios



Autor: Lechermeir, Philippe
Título: *Diario secreto de pulgarcito*
Ilustrador: Dautremer, Rébecca
Edición: Edelvives, España, 2010

En este álbum ilustrado nos encontramos con la clásica historia con una vuelta de tuerca. Pulgarcito y sus hermanos han sido abandonados en el bosque por su padre y su madrastra, ya que no tienen suficiente comida durante la época de la Gran Escasez. Así, los niños y, especialmente, el espabilado Pulgarcito, deberán echar mano de toda su astucia para sobrevivir. En sus aventuras se encontrarán con personajes tan pintorescos como **Doña Zurrapa**, **Luis el Mero** o el malvadísimo **ogro Barbak...** Y todo ello, por supuesto, con las preciosas ilustraciones de Dautremer como acompañamiento.

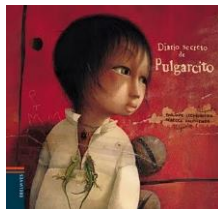


Ilustración 44: *Diario secreto de Pulgarcito*

Autor: Wiesner, David
Título: *Los tres cerditos*
Ilustrador: Wiesner, David
Edición: Editorial juventud, Barcelona, 2010

El cuento comienza de la forma tradicional (para dar confianza a los lectores), enseguida despliega de manera sorprendente un mundo de imaginación poco frecuente en los álbumes para los más pequeños. Cada vez que el lobo sopla, los cerditos "salen" del cuento para moverse al margen de la historia descubriendo sus propios cuentos. De esta manera, mientras el lobo se ha comido a los cerditos, estos se encuentran con un dragón y un gato violinista que, en un momento dado, deciden llevarlos a su cuento original. Una vez rotos los límites de las páginas, todo puede pasar.

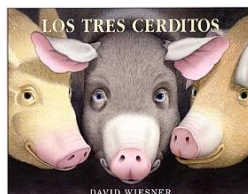


Ilustración 45: *Los tres cerditos*



Autor: Browne, Anthony
Título: *Voces en el Parque*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: México, Fondo de cultura Económica, 2010

Voces en el parque, lo que podría ser un sencillo y apacible cuento que describe al lector una tarde en un parque cualquiera, con niños y mascotas correteando, se convierte, en manos de Anthony Browne, en un complejo entramado donde convergen cuatro voces, cuatro puntos de vista distintos de un mismo hecho. A través de la visión de los cuatro protagonistas -Carlos y su madre y Mancha y su padre-, el pequeño lector que se acerque al libro podrá observar y aprender que, en la literatura como en la vida, todo depende del color con el que se mire.



Ilustración 46: *Voces en el parque*

Autor: Bauer, Jutta
Título: *Madrechillona*
Ilustrador: Bauer, Jutta
Edición: Santa Marta de Tormes, Salamanca, Lóguez, 2010

Este es un viaje muy especial. Es real y fantástico. Cuando la madre pingüino grita enfadada a su hijo, este se desintegra en pedazos que van a parar a las diferentes partes del mundo. Una parte al universo, otra al mar, a la jungla y al desierto y el *pompins* se fue a la ciudad. La madre arrepentida de ese grito tendrá que viajar por el mundo buscando los trozos de su hijo y cosiéndolos para recuperarlo. Un precioso cuento sobre los enfados y la reconciliación.



Ilustración 47: *Madrechillona*



Autor: Browne, Anthony
Título: *Willy el soñador*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: Fondo de Cultura Económica, México, 1997

Willy sueña con lo que le gustaría hacer y ser. Un cantante de rocanrol, un gran pintor, un superhéroe. Una vez más, el autor nos llena de intertextualidad, pero siempre al estilo de Willy, plagado de plátanos y simios.



Ilustración 48: *Willy el soñador*

Autor: Pescetti, Luis María
Título: *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*
Ilustrador: O'kif
Edición: Alfaguara Infantil, Madrid, 2008

Mientras mamá no está, papá le cuenta a Jorge la historia de Caperucita Roja en una versión muy correcta, sin embargo, la imaginación de Jorge convierte a esa caperucita en otra muy diferente.

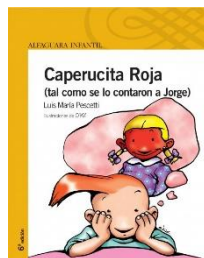


Ilustración 49: *Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge)*

Autor: Ahlberg, Janet y Allan
Título: *El cartero simpático o unas cartas especiales.*
Ilustrador: Ahlberg, Janet y Allan
Edición: Destino, Inglaterra, 1991

El cartero reparte las cartas de casa en casa: una para los tres osos, otra para Cenicienta, otra para la bruja malvada... Un divertidísimo libro móvil con cartas de verdad, que nos explican que pasó tras el colorín colorado de los cuentos de siempre.

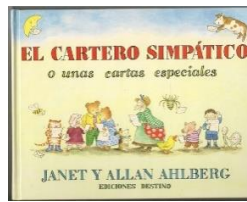


Ilustración 50: El cartero simpático o unas cartas especiales

Autor: Olmos, Roger
Título: *Besos que fueron y no fueron*
Ilustrador: Aceituno, David
Edición: Lumen, Barcelona, 2012

Ella no sabe que un beso puede cambiarlo todo, convertir al sapo, si no en un príncipe, sí en un sapo mejor... sueña con el príncipe azul porque soñar es tan propio de **princesas** como ser azul es típico de príncipes... sostiene al sapo con delicadeza en el cuenco de las manos, como se sostiene un libro con historias de amor dentro... está nerviosa y feliz y asustada al mismo tiempo... ¿Cómo será su historia de amor? ¿Acaso no son los besos siempre protagonistas y los príncipes y princesas personajes secundarios? Está a punto de comprobarlo; suspira, cierra los ojos y déjese llevar.



Ilustración 51: Besos que fueron y no fueron

Autor: Lacombe, Benjamín
Título: *El herbario de las Hadas*
Ilustrador: Pérez, Sébastien
Edición: Edelvives, Madrid, 2011

Las hadas son seres excepcionales de un mundo que nos pasa desapercibido, que se escapa a nuestros sentidos y que, a veces, aparecen en un susurro, en un pequeño haz de luz, en un suave olor que nos acompaña durante días. Son las hadas las que, de reojo, se escapan de nuestra visión y se esconden detrás de nosotros por miedo. Pero hay



ocasiones, hay instantes, en los que las hadas aparecen de improviso, se encuentran a nuestro paso y nos saludan mientras parpadean, haciéndonos olvidar nuestro mundo e introduciéndonos de lleno en el suyo. Son ellas, y no nosotros, los dueños de nuestra vida. Porque una vez que alguien de nosotros se cruza en sus pasos, se meterá de lleno en su existencia, y ya jamás volverá a encontrarse, porque esa será su perdición.



Ilustración 52: *El herbario de las hadas*

Autor: Dautremer, Rébecca
Título: *Pequeño teatro de Rébecca*
Ilustrador: Dautremer, Rébecca
Edición: Edelvives, Madrid, 2012

Se trata de un álbum 3D en el cual recoge a todos los personajes que ha desarrollado esta ilustradora en obras pasadas. Casi un centenar de personajes se suben al escenario del pequeño teatro de Rébecca Dautremer. Un libro con espectaculares troqueles que te llevan un mundo de teatro y diversión.



Ilustración 53: *Pequeño teatro de Rébecca*

Autor: Le Ray, Anik
Título: *Nat y el secreto de Eleonora*
Ilustrador: Dautremer, Rébecca
Edición: Edelvives, Madrid, 2012

Cuando Eleonora le deja en herencia a Nata el contenido de su biblioteca, el joven no puede ni imaginar que todos esos libros esconden el más increíble de los secretos:



¡Unos personajes que sobran vida! Un álbum con impacientes ilustraciones de Rébecca Dautremer en el que se desdibuja la delgada línea entre realidad y ficción.



Ilustración 54: Nat y el secreto de Eleonora

Autor: Mckeen, David
Título: *Elmer*
Ilustrador: Mckeen, David
Edición: Beascoa, Madrid, 2012

Elmer es un elefante diferente a todos los demás, no es gris, es de color naranja, azul, rojo, verde, blanco, negro... es el que le hace reír al resto y cuando no está cerca se nota, porque los demás elefantes se vuelven muy serios. Un día decidió que quería ser del mismo color que el resto y se levantó muy temprano y se fue a buscar a ese árbol que da frutos del color elefante, al que zarandó para que le cayeran sus frutos y se tiró, se revolcó sobre ellos hasta que su piel se tiñó de ese color gris elefante. No le duró mucho tiempo el color gris porque la lluvia hizo que Elmer volviera a ser de todos los colores. Se les ocurrió a todos los elefantes hacer una fiesta y pintarse la piel con colores para homenajear a Elmer y ¿adivinaís de qué color se pintó Elmer? Gris, del color de los elefantes. Este cuento trata de la distinción de los colores de la piel, de la amistad, la solidaridad, la convivencia, el respeto, la integración y la coeducación.

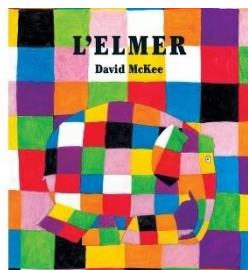


Ilustración 55: Elmer



Autor: Browne, Anthony
Título: *El libro de los cerdos*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: Fondo de Cultura Económica, México, 2008

La familia acostumbrada a que la mamá lo limpie todo, haga la comida y se encargue de todo. Pero un día, ella decide irse y al despedirse solo les dice una cosa: “¡Son unos cerdos!” Cuando se ven en apuros y se acaba la comida, se dan cuenta de que ella... tenía toda la razón.

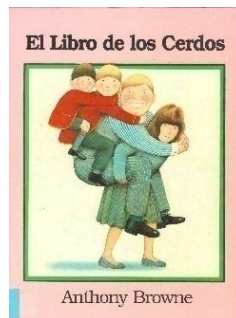


Ilustración 56: *El libro de los Cerdos*

Autor: Bernos, Clilde
Título: *Yo, Ming*
Ilustrador: Novi, Nathalie
Edición: Kókinos, Sevilla, 2006

Todos, alguna vez, soñamos con ser otro. Ming también se pregunta cómo hubiese sido nacer reina de Inglaterra, gran general; bruja horrible o emperador en lugar de vivir en China, entre arrozales y té. Sin embargo... ¿cuántos darían cualquier cosa por ser Ming cada mañana?!

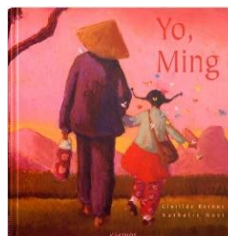


Ilustración 57: *Yo, Ming*



Autor: Schossow, Peter
Título: *Bebé Dodo*
Ilustrador: Schossow, Peter
Edición: Editorial Juventud, Barcelona, 2009

Personajes antropomorfos y grandes ilustraciones tan llenas de detalles que son capaces de contar por sí solas una historia independiente: la de la vida cotidiana de una ciudad portuaria. El capitán Horatio Lüttich, el cocinero Paul Zausenke y el maquinista Hans-Ulrich Krittell permanecen en tierra mientras piensan cómo conseguir el dinero necesario para reparar su barco, el remolcador Krautsand. Cuarenta y nueve mil treinta y cuatro euros con sesenta y cuatro céntimos es una cantidad desorbitada que sólo podrán conseguir si venden el enorme y valioso huevo que encontraron en la playa y que, al parecer, pertenece a un pájaro que se extinguió hace cientos de años. El capitán está dispuesto a todo por su remolcador, pero no el cocinero, ni el maquinista están dispuestos a permitir que se salga con la suya.

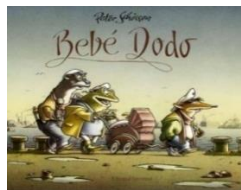


Ilustración 58: *Bebé Dodo*

Autor: Suzy, Lee
Título: *La Ola*
Ilustrador: Suzy, Lee
Edición: Bárbara Fiore, Barcelona, 2009

Sugere un libro que cuenta la historia de una niña en un día de playa a través de la imagen, como si de una película en blanco y negro se tratase. Pero en lugar de blanco y negro, las ilustraciones, de aparente sencillez y muy minimalistas, son a carboncillo negro y acuarela azul, sobre un fondo blanco. Para contar a los más pequeños lo que sucede.



Ilustración 59: *La Ola*



Autor: Müller, Jörg
Título: *El libro en el libro en el libro*
Ilustrador: Müller, Jörg
Edición: Serres, Argentina, 2001

Cuando un niño abre un libro en el que un niño abre un libro... Al adentrarnos en un libro penetramos en otro mundo. Jörg Müller se toma esta máxima al pie de la letra, la plasma en imágenes y hace aparecer en el mismísimo centro de este rompecabezas de múltiples capas al propio ilustrador del cuento.



Ilustración 60: *El libro en el libro en el libro*

Autor: Gravett, Emily
Título: *El misterioso huevo*
Ilustrador: Gravett, Emily
Edición: Picarona, Barcelona, 2019.

Las ilustraciones con tonos suaves van bien con el humor ligero de este relato, donde las aves forman parte de situaciones muy humanas. Pato está enfadado porque todas las aves han puesto huevos menos el, pero de pronto encuentra uno. Las demás aves no están muy seguras de que es eso, pues les parece un huevo horrendo. Los huevos de las demás aves empiezan a eclosionar. Del huevo de pato nace una particular criatura, que le dice “mama”.



Ilustración 61: *El misterioso huevo*



Autor: Browne, Anthony
Título: *Los cuentos de Willy*
Ilustrador: Browne, Anthony
Edición: Fondo de Cultura Económica, México, 2018

Willy vive experiencias emocionantes en una biblioteca: naufraga y llega a una isla desierta, se convierte en un marinero que navega en busca de un tesoro, o bien, cae en un oscuro y profundo agujero donde se encuentra con un conejo blanco que mira su reloj de bolsillo... Las aventuras continúan cada vez que cruza las puertas de tan peculiar sitio.

Con relatos breves e ilustraciones alusivas a algunos clásicos infantiles, el reconocido autor Anthony Browne, a través de su célebre personaje Willy, invita a recordar diez obras entre las que se encuentran Robinson Crusoe, La isla del tesoro y Alicia en el país de las maravillas.

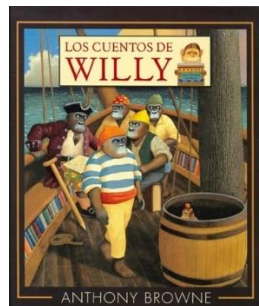


Ilustración 62: *Los cuentos de Willy*

Autor: Dorémus, Gaëtan
Título: *¡Un momentito!*
Ilustrador: Dorémus, Gaëtan
Edición: Océano, México, 2019

Una voz intenta explicar qué come la oruga, pero esta no le permite continuar. La voz se empeña en explicar, con todo detalle, los vegetales que come la oruga, pero ella está convencida de que es un animal carnívoro que come deliciosos conejos y sabrosos peces, nada de verduras, ¡y mucho menos hongos!



Divertido libro álbum que plantea un interesante juego de contradicciones entre la ilustración y el texto. Las imágenes muestran dos niveles de ficción; en uno de ellos se juega, genialmente, con el estilo de la ilustración científica.



Ilustración 63: ¡Un momentito!

Autor: Ferrada, María José
Título: *Un jardín*
Ilustrador: Ferrer, Isidro
Edición: A Buen Paso, Barcelona, 2016

Durante el día, el señor Wakagi era sólo el señor Wakagi, uno más entre la inmensa marea gris de señores y señoras de este mundo. Sin embargo, por las noches, el señor Wakagi se transformaba en todos los seres o elementos que habitaban sus sueños: el conejo, la lluvia y el zorro solitario. Una historia sobre los sueños y su naturaleza, jardines en los que la riqueza de la imaginación se opone a la monotonía de la vida cotidiana. En este libro con una encuadernación en acordeón, el texto y la imagen componen una mezcla onírica que invita a explorar el misterio de los sueños.

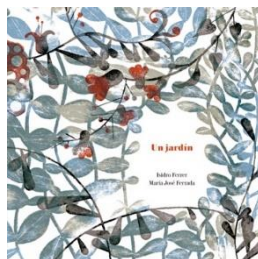


Ilustración 64: *Un jardín*



Autor: Lionni, Leo
Título: *Paso a paso*
Ilustrador: Lionni, Leo
Edición: Kalandraka, Pontevedra, 2018

Premio New York Times al Mejor Libro Ilustrado

Un petirrojo hambriento encuentra una oruga verde. Al intentar comerla, esta le pide que no lo haga, porque ella es muy útil, pues puede medir cosas. Ante la incredulidad del ave, la oruga mide su cola. El petirrojo, maravillado con el resultado, decide buscar junto con la oruga otros pájaros que deseen medirse, pero al parecer no todos quieren ser medidos.

Cándido relato que muestra la astucia y el ingenio de algunos animales para evadir a sus depredadores por medio de ilustraciones, realizadas con la técnica del collage en tonos verdes, que recrean los escenarios naturales en los que se desarrolla el relato.

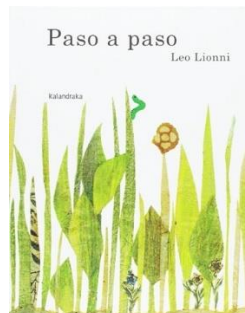


Ilustración 65: *Paso a paso*

Autor: Pintadera, Fran
Título: *Cándido y los demás*
Ilustrador: Inaraja, Christian
Edición: Kalandraka, Pontevedra, 2018

XI Premio Internacional Compostela para Álbumes Ilustrados, 2018

“Este es Cándido. Es evidente que no es como los demás”. Así empieza una historia que aborda esa sensación incómoda de no tener un espacio en ningún lado, de



sentir que “no cabemos”, aunque, al final, nos deja en claro que todos somos diferentes y que siempre existe un lugar especial para cada uno en este mundo.

Con una propuesta artística que interpela al lector a través de una paleta extensa de colores y una gran variedad de formas geométricas, los autores de este libro logran hacernos reflexionar sobre el respeto a la diversidad y sonreír.

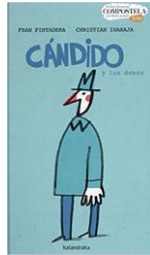


Ilustración 66: *Cándido y los demás*

Autor: Sendak, Maurice
Título: *¡Dídola Pídola Pon! o la vida debe ofrecer algo más*
Ilustrador: Sendak, Maurice
Edición: Kalandraka, Pontevedra, 2018

Best Books, School Library Journal, 1967. Fanfare Honor List, Horn Book, 1968.

Jennie lo tiene todo. Es una mascota privilegiada que incluso cuenta con una ventana para ver el mundo a través de ella, cosa que no todos los perros tienen. A pesar de poseerlo todo, un día, Jennie decide dejar esa vida para salir al mundo a buscar algo más. En realidad, no sabe bien qué quiere, hasta que descubre que puede ser la primera dama del Teatro de Mamá Oca.

Divertida fábula de sinsentido por la que desfilan inquietantes personajes y que transcurre en un tiempo de ensoñación. Las ilustraciones acentúan el carácter reflexivo del texto.



Ilustración 67: *¡Dídola Pídola Pon! o la vida debe ofrecer algo más*



III. 3.4. El álbum ilustrado y la posmodernidad

Teresa Durán (2007) nos habla del cambio Cultural que internacionalmente se advierte: cambios profundos en la manera de comunicarse, en la globalidad de la esfera intelectual a partir de la década de los 60. Una cultura de masas, una sociedad de consumo, una nueva ubicación del hombre dentro de las coordenadas del espacio y del tiempo transforma la cultura del mismo modo en que la revolución industrial había cambiado el concepto de libro y de literatura. Se dice que asistimos a un cambio de era, caracterizado por la manera de hacer, de ser y de saber de las personas y con la prudencia de la provisionalidad, se designan esta nueva era con el nombre de posmodernidad.

La Literatura Infantil y Juvenil, y dentro de ella el álbum, no es ajena a los cambios culturales, artísticos, literarios y/o filosóficos que afectan a la sociedad. A partir de la década de los sesenta la cultura de masas y la sociedad del consumo precipitan un cambio de era denominado posmodernidad:

Poco a poco, en muchos ámbitos, de los cuales el económico, el político y el artístico no están excluidos, se produce el fin de una ortodoxia académica, para alcanzar un pensamiento relativista, que en la década de los noventa algunos designan como laxo o débil, donde no hay líneas de fuerza dogmática sino ramificaciones y experimentaciones que hacen más evidente lo que es posible que lo real (Durán, 2007: 205).

En la Literatura Infantil esta corriente posmoderna tiene repercusiones que, de acuerdo con Teresa Colomer (1999:136), pueden ser resumidas en cinco aspectos:

- El establecimiento de ambigüedades entre la realidad y la fantasía.
- El enorme aumento del juego de alusiones intertextuales entre las obras y entre distintos sistemas culturales.
- Un elevado grado de fragmentación.
- La introducción del juego con las formas escritas de nuestra cultura.
- La proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor.

Para Teresa Durán (2007), es el carácter lúdico del álbum, una narratología caracterizada por diferentes lenguajes (verbal, paratextual, visual, etc.) fusionados en una



compleja simplicidad al servicio de una narración, el que hace de él un objeto cultural representativo de la posmodernidad. Por sus características, es decir, por la presencia de dos códigos al servicio de una narración, y por la dificultad que de ellas deriva para su definición, ha llegado a proponer que "El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también para quién lo dice ya quién lo dice" (2007: 209).

Así, en el álbum, producto artístico-literario constituido por un código lingüístico y otro icónico en donde a la imagen se le otorgan funciones del texto y viceversa, la narrativa construida a través de las aportaciones de ambos códigos "posee características propias que son intrínsecamente afines a las de las narraciones posmodernas" (Silva-Díaz, 2005: 53).

Estas características son tres:

- **Dialogismo:** La condición polisistémica del álbum genera un tipo de narración dialógica en el que dos códigos se limitan mutuamente. El álbum es dialógico por naturaleza y rehúye del autoritarismo de los textos monológicos (Seelinger Tristes, 1994) A esta capacidad poética de contener metáforas también se refiere Landes, quien afirma que el álbum tiene una gran capacidad semántica y semiótica (Landes, 1987: 320).
- **Discontinuidad:** Los códigos que confluyen en el álbum presentan una narrativa discontinua, pues como hemos visto hay que oscilar de uno a otro para construir la significación. Entre el texto y la ilustración existe una brecha de mayor o menor tamaño que el lector debe rellenar. De la misma manera, en la secuencia de imágenes, cada ilustración está relacionada con una posición diferente del sujeto. En este sentido, los álbumes presentan la discontinuidad del yo y la problematizan (Moss, 1990). Los lectores intentan completar los segmentos discontinuos; aunque se tiene a pensar en el álbum como una película con imágenes en movimiento, en realidad la continuidad es un presupuesto acerca de la narrativa que el lector trae al texto y que construye en su lectura.
- **Simultaneidad:** En una narración que utiliza sólo el texto no es posible que dos historias transcurran al mismo tiempo, limitadas por la linealidad del texto las obras modernas y posmodernas han intentado ofrecer la sensación de que varios



hilos argumentales transcurran al mismo tiempo. En cambio, en una narración compuesta de texto e ilustración, la imagen permite la simultaneidad. Con el uso de este recurso, algunos álbumes construyen lo que se ha llamado “narraciones de muchas capas” (Seelinger Tristes, 1994), en las que varios hilos narrativos transcurren en forma de simultánea. (cfr. Silva-Díaz, 2005: 53-54).

Silva-Díaz (2005) nos refleja que estas características del álbum potencian su tendencia a la experimentación y a romper con las formas narrativas canónica de la literatura. Dialogismo, discontinuidad y simultaneidad, convierten por tanto al álbum en una forma narrativa proclive a la experimentación posmoderna. Aludiendo por otra parte a la oscilación del lector entre un código y otro que configuran un lector activo al ensamblar la información que le viene dada por dos vías -de manera continua y simultánea-: este modelo de lector es afín también al modelo que construye el postmodernismo (Silva-Díaz, 2005:54).

Por su parte, de Amo y Ruiz Domínguez (2008) sostienen que el álbum es un género propicio para experimentos e innovaciones en lo que a convenciones literarias se refiere ya que está constituido por obras que tratan de:

Fracturar y subvertir los elementos que ha definido la tradición literaria de los más jóvenes: el espacio y el tiempo de la narración, el papel del autor y el lector, los procedimientos de moralización narrativa –la voz, el punto de vista...–, los personajes, el valor narrativo del argumento, la función del lenguaje, la linealidad de la estructura narrativa, la mimesis, etc. (2008: 2).

Finalmente, dentro de esta resumida caracterización del álbum posmoderno, cabe destacar el uso de la metaficción (que se desarrolla más adelante en toda su extensión). Esta puede ser entendida como “un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad” (Waugh, 1984: 2). Hay quienes que, como María del Mar Ruiz Domínguez, llegan a equiparar los términos álbum y álbum metaficcional: “el álbum metaficcional es un libro ilustrado en el que se produce un diálogo entre dos códigos (texto e imagen)” (2008: 27). Si bien es cierto la metaficción no puede ser considerada como un aspecto exclusivo de las obras posmodernas, es verdad que tiene una presencia reiterada en los álbumes de este período.



III. 3.5. Rasgos Discursivos, formales, temáticos y pragmáticos del álbum

III. 3.5.1. Discursivo: narratividad multimodal: relación imagen-texto

Los álbumes ilustrados, al combinar con éxito lo imaginario con lo simbólico, lo icónico con lo convencional, consiguieron lo que ninguna otra forma literaria. (Nikolajeva y Scott, 2001: 262).

La relación entre palabra y texto dentro del álbum ilustrado es muy complicada, puesto, que ambos códigos (verbal y visual) deben complementarse para formar una sola obra literaria, con pluralidad de sentidos, aunque destinada a un público infantil. Pero no siempre la interrelación entre ambos lenguajes, el icónico y el lingüístico, es de complementariedad o interdependencia, sino que en muchas ocasiones la imagen tiende a prevalecer por encima de la palabra o es la que añade la ampliación característica del texto literario, su artísticidad. Otras veces, imagen y palabra entran en contradicción, obligando a lectores infantiles y adultos a recomponer el sentido de la obra.

La existencia de este doble código que caracteriza al álbum ilustrado y, también, lo que dificulta su definición y caracterización. Son muchos los investigadores que han tratado el tema de las ilustraciones en el álbum, como Doonan (1993), Aham (1990), Lewis (2001), Nikolajeva y Scott (2001), Nodelman (1988), Sipe (1998), Styles y Arizpe (2001), Pantaleo (2005 y 2010).

Algunos, buscando describir la interacción entre ambos códigos, han propuesto términos. Por ejemplo, Sipe (1998) utiliza el concepto “sinergia” y Mitchell (1994), “imagen-texto”. Otros, en cambio, han optado por la construcción de esquemas que describan dicha relación, como Doonan (1993) y Nodelman (1988).

Sipe (1988) determina el termino descriptivo “sinergia” como “la producción de dos o más agentes, sustancias, etc. de un efecto combinado mayor que la suma de sus efectos por separado” En un libro de imágenes, tanto el texto y la ilustración secuencia sería incompleto sin el otro. Tienen una **sinérgica relación** en la que el efecto total no sólo depende de la unión del texto y las ilustraciones, sino también en las interacciones percibidas o transacciones entre estas dos partes.



La lectura semiótica en el álbum se consigue, en parte, gracias a su condición de doble narración (imagen y palabra); no pueden interpretarse de manera aislada, sino en su interacción. El lector debe combinar ambos códigos (el icónico y el verbal) para obtener un sentido global del texto. Esta interacción puede ser de diferente naturaleza: simétrica, intensificadora, contradictoria y asimétrica (cfr. Amo, 2003). Esta característica refuerza la forma espacial. La fragmentación del texto escrito y la imagen hace que se haga énfasis en la especialización de la forma.

El significado del texto solo se desprende de una percepción simultánea de la totalidad, no de una lectura parcial del cuento. Por ello, esta forma de escribir literatura infantil y juvenil construye un nuevo lector modelo: más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, habilidades y actitudes referidos al sistema literario y más ejercitado en el juego de relaciones intertextuales. Sylvia Pantaleo (2005) señala a este respecto que, con la ayuda intensificadora de la ilustración, el lector es capaz de potenciar la búsqueda de un mayor número de relaciones intratextuales, tejiéndose así una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja.

El modelo de Nikolajeva y Scott (2001)

En línea con los planteamientos de Nodelman (1988) y Lewis (2001). Nikolajeva y Scott (2001:2) define el proceso de lectura de un libro infantil ilustrado como un círculo de hermenéutico y, en consecuencia, afirma:

“Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual an-back again, in an ever-expanding concatenation of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole (Nikolajeva y Scott 2001: 2)”
(Cualquiera que sea comenzamos con la verbal o visual el que crea expectativas para el otro, que a su vez proporciona nuevas experiencias y expectativas. el lector pasa de verbal visual a una vuelta, en una concatenación continua expansión de palabras o dibujos crea mejores condiciones previas



para una adecuada interpretación de la totalidad) (Nikolajeva y Scott 2001: 2)
(Traducción propia)

En función de esta posible complementación entre texto e imagen, propone cinco categorías para describir la interacción entre los componentes verbales y visuales: interacción simétrica, de ampliación, complementación, contrapunto y contradictoria.

- En la *interacción simétrica*, las palabras y las imágenes cuentan la misma historia, repitiendo información a través de modos comunicativos diferentes (Nikolajeva y Scott, 2000).
- En la *interacción de ampliación*, sin embargo, las imágenes amplifican, aunque sea de una forma mínima, el significado de las palabras o las palabras expanden el significado del componente visual, de tal manera que la pequeña variación de información que se trasmite a través de los componentes verbal y visual produce una dinámica más compleja (Nikolajeva y Scott, 2000).
- Cuando la interacción de ampliación es muy significativa y uno de los componentes semióticos ofrece información relevante y diferente a la proporcionada por el otro, entonces pasa a ser una *interacción complementaria*. Estas interacciones pueden culminar en relaciones de contrapunto y contradictoria, si las siguientes imágenes y las palabras hacen contribuciones independientes al hilo argumental.
- Así, dependiendo del grado de información que se presenta, se puede desarrollar una *dinámica de contrapunto*, donde la palabra y las imágenes colaboran para transmitir significados más allá de su propio campo de actuación, bien porque los componentes visuales cuentan la historia desde una perspectiva diferente o bien porque esta se presenta desde un punto de vista irónico.

Una forma extrema de interacción verbal/ visual es la *contradictoria*, donde las palabras y las imágenes parecen estar opuestas, ofreciendo dos historias aparentemente dispares. Esta ambigüedad supone un reto para el lector, que tiene que mediar entre ambas para poder entender lo que realmente está sucediendo, ya que admiten gran diversidad de interpretaciones (Nikolajeva y Scott, 2000: 226) (citado en Moya y Pinar, 2007).



✚ *Las cinco relaciones dialógicas entre texto y la imagen del álbum*

Abrir una discusión en el campo de la ilustración implica tratar la imagen de manera concienzuda. Hay que tener en cuenta que la ilustración contemporánea no sólo se enfoca en el campo editorial, y que el libro álbum es un género más abierto que permite la exploración fuera de lo que habitualmente se conoce como libro infantil, ya que su importancia radica en el uso de textos e imágenes que se complementan de formas diferentes y que permiten distintos niveles de significación (J. Roncero, 2010).

En este caso, Juan Roncero (2010) explora la ilustración dentro del marco del libro álbum en general y nos expone cinco formas en que la ilustración se relaciona con el texto. Estas forman parte del proceso de crear imágenes a partir de un texto o viceversa, y no necesariamente son causa ni consecuencia la una de la otra. Sirven como categorías para el reconocimiento del tipo de ilustración utilizada en el libro álbum. Cabe señalar que las formas permiten ser, y no necesariamente deben ser fronteras cerradas sino considerar también los espacios entre las mismas.

- El *vasallaje* se identifica generalmente cuando la ilustración es hecha a partir de textos previamente escritos, es decir, cuando el relato fue realizado sin un presupuesto visual y puede sostenerse sin la imagen. La ilustración allí cumple un papel puramente decorativo y elemental al servicio del texto escrito. La imagen representa sin profundidad lo que sucede en la narración, haciendo sólo un señalamiento literal. El vasallaje permite que el ilustrador explore su forma de crear y le dé una puntada poética y personal a la interpretación del relato. Con esto los textos, a pesar de no necesitar sustancialmente el uso de imágenes, se alimentan estéticamente de las ilustraciones y ayudan a que el lector les gane un aprecio distinto. Se habla de una relación de *clarificación* en el momento en que la ilustración logra recrear situaciones, hechos o hilos argumentativos que una narración previamente escrita, evoca directa o indirectamente.
- La imagen puede hacer señalamientos a objetos y personajes, o recomponer escenas que surgen a partir de la interpretación y la imaginación del ilustrador con el fin de hacer un proceso de *clarificacionismo* debido en parte al uso de lugares comunes, y la retoma de situaciones fuera del texto para reordenar un



entendimiento dentro del libro álbum, donde se generan nuevas conexiones mentales en el lector jugando con sus conocimientos previos. La narración se enriquece con la poética visual del ilustrador, por su capacidad de componer un hipertexto con las imágenes, haciendo también señalamientos que la narración no trae en sí y que retroalimentan todo lo que el texto contiene. El libro álbum adquiere una fuerza inesperada y la acción de leer se convierte en una dialéctica entre imagen y texto, que hacen de la narración en sí algo que requiere de una atención distinta a la de un libro común. El lector se convierte en un sujeto capaz de interpretar los guiños del ilustrador, y en el momento en que estos guiños se descubren ocurre una verdadera catarsis lectora.

- La *Simbiosis* sucede en un punto donde la sustracción de la imagen o el texto implica el derrumbe de la narración. La imagen juega el papel de ser también la narración, así el texto escrito complementa lo que la imagen no presenta o viceversa, y la relación se convierte en un contrapunteo de lenguajes.
- La categoría de *ficción* es un poco engañosa debido a que generalmente los álbumes ilustrados provienen de cuentos donde hay fantasías. Sin embargo, fue necesaria la inclusión de esta categoría, ya que existen algunos libros que resultan imposibles de ubicar en medio de las categorías anteriores. Estos libros pueden ser a su vez vasallaje, clarificación o simbiosis, pero tienen un componente agregado enriquecedor, al genera un mundo ficcional. Los libros álbumes pueden construir una ficción que sobrepase la narrativa misma del cuento, desde lo visual y lo escrito.
- La categoría *taxonómica* define al tipo de libros donde la imagen y el texto están armados de manera que hacen una clasificación de un concepto, un cuento o un personaje, con el fin de construir el relato visual y escrito por medio de la unión de partes que esta descomposición presenta, de manera que el libro se compone de los fragmentos que forman el total.

La imagen como texto

Leer la imagen del artista es movilizar nuestros recuerdos y nuestra experiencia del mundo visible, y probar su imagen a través de proyecciones, tentativas (...). Sin embargo, no es el “ojo inocente” el que consigue esta



unión, sino la mente inquisitiva que sabe poner a prueba las ambigüedades de la visión (E. H. Gombrich, *Art and Illusion*, 1962).

La ilustración ha encontrado en la literatura infantil un campo de experimentación tanto artística como expresiva que está proyectando este campo literario más allá de sus receptores infantiles (Borda, 2009:44).

En el álbum la imagen ha de entenderse necesariamente como texto, no como contexto. Desde esta perspectiva y en palabras de Mendoza (2008), la imagen como texto obliga a comprender e interpretar la ilustración. Supone conocer y poder explicar cada una de las alusiones a una concreta obra. De lo contrario la funcionalidad de la ilustración quedará en suspenso. Por ello, se considera que este texto (plástico y verbal) no resulta fácil para sus destinatarios; pero el procedimiento de acceso está previsto a través de la mediación del adulto que acompañe en la lectura.

Es muy posible que los pequeños destinatarios de este álbum no conozcan todos los referentes que están representados en la ilustración; sin embargo, la finalidad de la misma es una propuesta y un reto para observar, preguntar y conocer nuevas referencias, aportadas desde la experiencia, el conocimiento del adulto que le ayude a identificar (presentar, explicar) los indicadores de los textos representados y aportando la información correspondiente: de ese modo se incrementan los referentes del receptor en su fase de lector inicial; donde la lectura de esa página habrá aportado nuevos referentes y conocimientos y habrá introducido al lector en un nuevo espacio cultural.

Por su parte, Sipe y McGuire (2006) han analizado las interpretaciones que efectúan niños de Infantil, así como de Primer y Segundo Grado de las imágenes y colores de las guardas de diversos álbumes. Han comprobado que el alumnado era capaz de realizar anticipaciones a partir de la observación de las guardas. Y, además, «once children know the conventions of picturebook design, including the various uses and purposes of endpapers, they can begin to appreciate how some books subvert these conventions» (ibid.: 301). En este sentido, afirman que, si el maestro trabaja con estos textos en el aula, los niños están capacitados para identificar y analizar las subversiones de los códigos y convenciones culturales que se producen en los álbumes.



Sipe (2008) investiga las respuestas de los niños a las lecturas de diversos álbumes y señala la importancia de que el mediador sea consciente de que los niños deben interpretar texto e imagen desde las primeras páginas de los álbumes, puesto que «all the introductory peritextual elements have been carefully designed and orchestrated to produce a total effect, and part of the purpose of this careful orchestration is precisely to prepare us to read the book» (2008:231).

La alfabetización visual

Lo que vemos no es simplemente dado, sino que es el producto de nuestras experiencias pasadas y nuestras expectativas. (Gombrich, 1982: 28-29)

De manera sorprendente, muy poco interés se ha mostrado por preguntar a los niños acerca de su experiencia en la lectura-visión de textos pictóricos en términos de su comprensión del arte visual, su apreciación de técnicas artísticas, las implicaciones de estas en la enseñanza y del aprendizaje de la alfabetización visual.

Muchos teóricos pretendieron construir modelos para rastrear la respuesta a los textos⁵ visuales en término de desarrollo. La mayoría de las investigaciones se limitan a analizar temas particulares del desarrollo psicológico, lingüístico o artístico, en los que se examina a los sujetos en un contexto que puede no tener mucho en común con el de las ilustraciones. En los estudios pocos se centran en álbumes e incluso a veces plantean las mismas preguntas a niños de distintas edades. Además, son escasos los trabajos que toman en cuenta la forma en la que el niño percibe la relación entre imágenes y palabras. Por otro lado, algunos autores trataron más en identificar las frases que atraviesan los observadores al profundizar en sus respuestas lectoras (Arizpe y Styles, 2004).

La alfabetización visual es un término polémico y un tema de múltiples debates que muchas veces se limita a la forma particular que requieren las diferentes disciplinas. Suhar y Little (1988:470), por ejemplo, ven la alfabetización visual como un “concepto agregado” y no ya “un área de estudio coherente, sino, en el mejor de los casos, una

⁵ Conjunto de enunciados que componen un documento escrito. Usamos aquí, la palabra “texto” en su sentido más amplio: puede tratarse de pintura fotografía, video, ilustración, objeto artístico, etc.)



orquestración ingeniosa de ideas”. Algunos escritores se inclinan por definiciones sencillas “de sentido común”, como Horton (1983, 92-106) quien la define como “la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes, es decir, pensar visualmente”.

Fue Debes (1968: 28) quien acuñó el término alfabetización visual (*visual literacy*) a finales de la década de los 60. Se centró en las capacidades de una persona visualmente letrada: “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrase en su medio”, así como en la aplicación “creativa” de estas destrezas para la comunicación con los demás y la apreciación de textos visuales. El concepto pronto encontró acogida en estudios de los medios, tecnología de la información, estudios culturales y educación en artes visuales.

Otros estudiosos, como Horton (1983: 102), describen “la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes, es decir, pensar visualmente”.

Sinatra (1986) observa la falta de información en lo que llama comprensión de imágenes y, aunque algunos estudios investigan los efectos de una presentación visual en los espectadores, no se atienden los procesos mediante los cuales se construye el significado. Este académico considera que los tres componentes esenciales de la alfabetización visual son la observación, la exploración sensomotora y la representación no verbal. Sostiene que la alfabetización visual es indispensable para pensar y la define de manera como “la reconstrucción activa de experiencias pasadas con información visual nueva para obtener significado” (Sinatra, 1986: 5).

Por su parte, Dondis (1973) la define como una sintaxis visual, comparable a la gramática lingüística, con términos tales como línea, color, forma, tono, dimensiones, textura, etc., en lugar de verbo, preposición, enunciado, etcétera. Raney (1998: 38) quien ofrece una de las definiciones más amplia de alfabetización visual, la expresa como:

“La historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden



funcionar como modelos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que la crearon” (Visto en Arizpe y Styles, 2004).

El estudio Delphi, a instancias de la IVLA (International Visual Literacy Association), construyó una definición de alfabetización visual a partir de las descripciones que del término daban los especialistas en este ámbito:

“A group of acquired competencies for interpreting and composing visible messages. A visually literate person is able to: (a) discriminate, and make sense of visible objects as part of a visual acuity, (b) create static and dynamic visible objects effectively in a defined space, (c) comprehend and appreciate the visual testaments of others, and (d) conjure objects in the mind’s eye (Brill, Kim y Branch, 2007: 55).

Imagen y texto como unidad de sentido

La característica más sobresaliente del álbum y la que lo define es el uso y la relación de los niveles comunicativos que contiene (imagen y palabra). Ambos sistemas de signos se encuentran en igual de condiciones (Sipe, 2008), no pudiendo determinar cuál es el texto y cuál el co-texto. Se transforma, en este sentido, en una doble narración (imagen y palabra), cuya interacción en el proceso lector permite dotar de significado global al texto. La función de la imagen deja de verse como mero adorno decorativo, para adquirir un valor textual primordial.

Estas “tensiones” son las que la crítica especializada (Sipe, 2008; Lewis, 2001; Serafini 2010; Nikolajeva y Scott, 2001; Pantaleo 2008, Amo 2010; entre otros) ha denominado la sinergia de las palabras e imágenes: relación entre ambas partes, que no solo es la unión, sino la percepción de lo que entre ellas se produce en su combinación. De cómo las imágenes y el texto transacciones entre sí y transforman entre sí, como dice Nodelman (1988): “The words change the pictures and pictures change the words”. Son precisamente esas interacciones las que nos conducen a experimentar la lectura del álbum de una forma reflexiva y, sobre todo, a ser un lector recursivo, para poder representar y codificar esa información que surge de los datos verbales y no verbales a través de las conexiones para la construcción de sentido. Sipe (2008) la reconoce como la conversación



entre palabras e imágenes, denominándola “transmediation”⁶ o la traducción de los contenidos de un sistema de signos a otro.

La interpretación de las palabras en términos de imágenes da lugar a una nueva interpretación de imágenes y, por el contrario, al interpretar las imágenes en términos de palabras, da lugar a una nueva interpretación del texto. Esta teoría semiótica de “transmediation” es ejemplificada por Sipe (2008) con el análisis del álbum *Donde viven los monstruos*. Se convierte, así, en una experiencia creativa de los lectores de álbumes y los involucra en los procesos de construcción de significados nuevos. Si solo leyéramos el texto, nuestra primera impresión sería la de un mundo aterrador; no obstante, la lectura de las imágenes nos ilumina sobre las claves del libro. No es posible dissociar ambos códigos.



Ilustración 68: *Donde viven los monstruos*

Del análisis de este álbum surge la idea de que la *transmediación* es una forma precisa de ver la relación texto-imagen, produciendo ideas nuevas, permitiendo otras relecturas, con distintas interpretaciones y modificaciones de significado. En la imagen que vemos como ejemplo, el autor en el texto verbal nos va introduciendo en una situación de ferocidad y miedo, que no es la lectura que nos da la imagen. Esta nos muestra otra, bien diferente, produciendo una tríada semiótica.

Se han sucedido distintas formas de describir las relaciones e interacciones entre textos e imágenes, en los álbumes, la dificultad, por las características de estos, o es tarea fácil, porque no está exenta de complejidad. Para David Lewis (1990), cuando describe

⁶ La narrativa transmedia, narración transmedia o narrativa transmediática (en inglés *Transmedia storytelling*), es un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión.



la interacción de la palabra y la imagen, como “entrelazamiento” y por la definición que hace Allan Ahlberg con Elaine Moss (2001) nos habla de metáforas musicales:

Usted no tiene que contar la historia de las palabras. Usted puede salir de las palabras y en las imágenes se obtiene estas palabras. Usted puede salir de las palabras y de las imágenes y conseguir este tipo de agradable efecto antifonal (Moss Elaine, 2001: 31).

Pero no todos los álbumes pueden catalogarse partiendo de estas metáforas. Sipe (1998) encuentra distintos subgrupos, en función de sus características. Nikolajeva y Scott (2001) utilizan el término de una manera similar, argumentando que hay libros que presentan solo ciertas características de contrapunto; son aquellos en los que las palabras y las imágenes ofrecen diferentes tipos de información que el lector debe hacer un esfuerzo para conciliar e integrar (Lewis 2001: 34). En este sentido, dependiendo del grado de información presentado, un contrapunto dinámico se puede desarrollar cuando las palabras y las imágenes colaboran para comunicar significados más allá del alcance de uno solo (Nikolajeva, 2000: 226). Perry Nodelman señala a este respecto:

(...) las imágenes integran diversos significados, muchos más que la linealidad significado -significante, por ejemplo, enfatizar sobre un personaje, instalar una idea, etc., no solo ponderar que la imagen transmite ideas, sino instalarlas como obra de arte y fuentes de información relevante para la comprensión final del texto (1988: 204-205).

En esta interacción entre texto-imagen, que diferencia a los álbumes de otros géneros, el lector actúa como constructor de significados, entregado en distintos mecanismos, entre lo que ve y lee, observe concediendo así nuevos significados a esa interacción entre lo textual y lo visual.

La combinación indisoluble de ambos códigos (el icónico y el gráfico) puede ser de diferente naturaleza: Amo (2009) establece las siguientes posibilidades:







Interacción entre imagen y texto		
INTERACCIÓN SIMÉTRICA	Palabra e imagen cuentan la misma historia, repitiendo la información en diferentes formas de comunicación. Son <i>historias contadas dos veces</i> .	 <p>Y feliz y contento, el topo volvió a desaparecer dentro de su agujero.</p>
	<i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i> , W. Holzwarth / W. Elbruch (1989).	
INTERACCIÓN INTENSIFICADORA	Las ilustraciones amplían la información de las palabras.	 <p>Más tarde, cuando ya regresó a casa Willy se acordó del su hermanito y del abueloncillo, y sonrió.</p>
	En esta imagen de <i>Willy el mago</i> , A. Browne (1996) (muestra el pensamiento del personaje no explicitado en el texto escrito.	
INTERACCIÓN CONTRADICTORIA (CONTRAPUNTO)	La información proporcionada por la imagen y la aportada por la palabra son opuestas.	 <p>CUANDO MI GATO ERA PEQUEÑO</p>
	En <i>Cuando mi gato era pequeño</i> , Bachelet Gilles (2007), el narrador del texto escrito habla de un gato; en cambio, el narrador de las imágenes dibuja siempre un elefante.	
INTERACCIÓN ASIMÉTRICA	La imagen no se contradice con el texto escrito, sino que ambas no narran la misma escena.	
	En esta escena de <i>Mermelada de fresa</i> , Nesquens y Lorenzo (2001), lo narrado en el texto no corresponde en nada con lo representando por ilustración.	

Tabla 1: Interacción entre imagen y texto



Esta “interanimación” o interdependencia entre la palabra e imagen es denominada por Lewis *interacción ecológica*, “...the words come to life in the context, the environment, of the pictures and viceversa” (2001: 54), puesto que define el álbum como un pequeño ecosistema, en el que la complejidad de la relación que mantienen los dos lenguajes de los que venimos hablando está sujeta a la naturaleza de cualquier ecosistema, con vida propia en que:

Cada uno de ellos puede convertirse en el entorno en el que el otro vive y prospera...la noción de ecosistema como una estructura dinámica nos ayuda a comprender cómo la relación palabra-imagen puede moverse y cambiar, página por página y de momento a momento... el reconocimiento de que los ecosistemas pueden ser complejos... de ver la relación palabra-imagen en los álbumes en términos ecológicos es que apunta hacia el papel del lector en el interanimación de la palabra y la imagen (Amo, 2001: 54).

Para que una historia sea generada en la lectura de una forma exitosa no solo el lector debe conocer un vocabulario visual y unos códigos fonéticos de las palabras, sino que tiene que ir mucho más allá. Debe hacer uso de sus conocimientos, de los códigos narrativos (escritos y visuales) que están inscritos en el texto.

Como ya se ha señalado, el álbum aporta información a través de los indicios que el autor e ilustrador prevén, en esa construcción de significados que resultan de las relaciones entre imagen-texto. Y el lector ha de poner en funcionamiento saberes, habilidades y actitudes para actualizar su significado. Esto nos evidencia la importancia y la acción formativa del álbum.

Siguiendo a Amo (2005), el efecto estético total de la obra depende no solo de la unión “sumativa” de texto e ilustración, sino también (y, sobre todo) de la interacción o transacción percibida entre estas dos partes. Imagen y palabra, por lo tanto, interactúan, facilitando la construcción de sentido por parte del lector novel, y contribuye a que desde muy pequeño el niño desarrolle:

- Capacidades estratégicas (echar mano de la imagen para entender o enriquecer lo dicho en palabras, o para evidenciar lo no dicho);



- Habilidades de conexión intertextual (establecer relaciones entre textos con diferentes códigos expresivos), etc.
- En definitiva, estrategias que potencian un encuentro más gozoso y enriquecedor con el libro.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la lectura del álbum es un proceso complejo sujeto a cierta flexibilidad: el autor es quien, a través de las imágenes, nos introduce en la historia, nos saca de ella, nos habla; cuando las palabras callan, las imágenes cobran una relevancia en la comprensión de la historia, nos hacen detenernos, en lo que está ocurriendo, nos proporcionan mensajes subliminales, implícitos, que el lector ha de encontrar a través de ellas. Por ello, el desarrollo de las habilidades visuales es crucial para la recepción de los álbumes.

III. 3.5.2. Elementos (para)textuales

Se entiende por paratextos los elementos periféricos del libro, es decir a todo lo que está fuera de las palabras del texto⁷. En el álbum, el paratexto es cualquier parte del libro excepto las dobles páginas que contienen el texto verbal de la historia acompañado de imágenes. Cualquier impresión en la cubierta o contracubierta, sobrecubierta, tapas del final, guardas, portadilla, portada y página de la dedicatoria están incluidas en esta designación (Sipe, 2008). Tal como señala Jenkins es “el espacio que esta fuera del espacio ocupado por el texto [que] se llena con otros elementos” (2001: 115).

Tradicionalmente en la novela dirigida al público adulto lo más importante ha sido el texto, y los lectores consideran los aspectos físicos del libro (paratextos) como algo secundario por lo que no se les ha prestado mayor atención, lo elemental ha sido siempre llegar al primer capítulo, es decir, a las palabras del autor (Sipe, 2008). En la literatura tradicional infantil se ha seguido la misma tendencia: normalmente la cubierta de los

⁷ Genette define la Paratextualidad como la relación que “el texto propiamente dicho mantiene con lo que solo podemos nombrar como su *paratexto*: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos; notas al margen, a pie de página, finales, epígrafes, ilustraciones; fajas, sobrecubiertas, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas u ológrafas, que procuran un entorno (variable) al texto” (1989: 11)



cuentos se ha decorado y, en el mejor de los casos, se ha utilizado para crear un primer impacto, el resto de los paratextos apenas se han cuidado. (Nikolajeva y Scott, 2006)

Pero, en la literatura de las últimas décadas, los elementos paratextuales están ocupando lugares muy importantes. Y en el álbum ilustrado están adquiriendo un protagonismo y lugar fundamental en el sentido de las historias que se relatan. De esta manera, los paratextos pueden mostrar no solo información sobre la obra como objeto - datos sobre autoría, ventas, destinatarios, etc., -sino que se ha convertido en un elemento más del texto, “el texto afirma todo lo que está fuera de él y confirma que no existen diferencias entre el interior y el exterior del texto” (Jenkins, 2001: 116).

Y justo en ese instante, cuando en los álbumes se borran las diferencias entre el texto y los paratextos, se le asignan funciones narrativas. Podemos observar dos grandes ejemplos:

- En *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos de Scienszka (2004)*, el narrador intenta disuadirnos en la introducción para que no leamos el libro.
- En *El libro en el libro en el libro* de Müller (2001) encontramos un bocadillo en la página de derechos en el que el escritor pide ayuda porque no puede salir de su escrito.



Ilustración 73 : Ejemplo 5 *El libro en el libro en el libro*

Sipe y Mcguire (2006) comprueban que en muchos álbumes se utilizan elementos paratextuales, como las guardas, para generar la ambientación o incluso para desarrollar una escena. Y así, por ejemplo, las guardas del álbum “*El libro en el libro en el libro*” se utilizan para realizar un juego fantástico de perspectiva, anticipándonos el mismo juego



que va a seguir en todo el relato. Señalan, además, Sipe y McGuire (2006) la necesidad de examinar las relaciones entre guardas y otros elementos paratextuales puesto que los álbumes son productos estéticos en su totalidad y todo tiene un sentido y propósito para comprenderlos. En este sentido, Lewis habla de la *ecología* de los álbumes al señalar “look for the organized, coherent multiplicity characteristic of such [ecological] systems” (2001: 52).

También en la cubierta y contracubierta de algunos álbumes pueden aparecer claves de vital importancia para comprender la historia. En la cubierta del álbum *El libro de los Cerdos* de Browne (2008), relacionando texto-imagen (entendiendo esta relación como una *sinergia*) y utilizando una estrategia de anticipación, se puede inferir la temática de la historia que se va a contar.

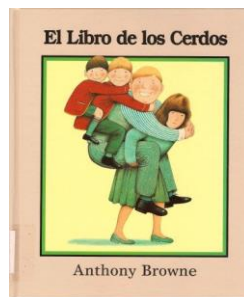


Ilustración 74: Ejemplo 6 *El libro de los cerdos*

En otros álbumes, llegan a convertirse en un espacio por el que transitan personajes, como en la contracubierta del *El apesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scienszka (2004), donde la gallinita que ha estado “incordiando” durante todo el relato acaba quejándose sobre el ISBN.



Ilustración 75: Ejemplo 7 *El apesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*



En otros casos incluso puede ser que “no solo no anticipa el final, sino que solo podrá ser entendido tras la lectura del texto con el que concuerda perfectamente” (Díaz Armas, 2003: 11), como el caso de la contracubierta de *La mosca, en un día perfecto puede llegar a ser una pesadilla* de Gusti (2005), donde en la imagen final aparece la mosca con una maleta volando que solo entenderemos cuando hemos terminado de leer el álbum y conocemos los pequeños problemas con un Walter y una Niña. Podemos, por tanto, pensar que “the contribution of paratexts to the picturebook is clearly highly significant, especially since they frequently carry a substantial percentage of the book’s verbal and visual information” (Nikolajeva y Scott, 2006: 256).

Como acabamos de señalar son variados y diversos los elementos paratextuales que puede contener un libro y son muy variadas también la función o funciones que pueden llegar a tener en un álbum ilustrado:

- **Forro o tapa (solapas):**

Los forros, en muchos casos, pueden hacer la función de cubierta y contracubierta –de ahí que las características que se van a explicar en el siguiente apartado las podamos aplicar a estas–. Pero en otros casos, la función podrá ser diferente y así, por ejemplo, la tapa podrá darnos pistas sobre la narración. Esto es lo que sucede en *El libro en el libro en el libro* de Muller (2001), donde el forro es un envoltorio de regalo que inicialmente no nos dice nada, pero cuando abrimos la cubierta descubrimos que la protagonista del libro está recibiendo un regalo, justo con el mismo envoltorio e igual que nuestro forro, lo que nos envuelve el libro en el libro, esa característica metaficcional del “*álbum en el álbum*”.

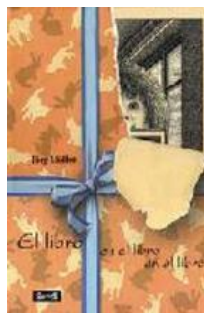


Ilustración 76: *El libro en el libro en el libro*



Otro ejemplo lo podemos encontrar en el álbum de Melanie Watt, *La Ardilla Miedosa* (2010)⁸:

En un primer momento, la protagonista del álbum, la Ardilla Miedosa, nos resume en la solapa inicial sus miedos a la vez que hace una llamada de atención al lector, generándole expectativas: “¿sobreviviré a esta prueba? ¿Soportaré una experiencia que puede cambiar mi vida? ¿Descubriré como soy en realidad? Para averiguarlo descubre mis *ardillescas* aventuras”. Utilizando el humor como recurso, al afirmar: “*Aviso: este cuento no es adecuado para marcianos verdes*”. Mientras que en la solapa final encontramos un autorretrato suyo con una descripción de su rutinaria vida como escritora, hablando de los elementos que ha utilizado para la escritura del álbum, como el tipo de letra o las técnicas pictográficas. Al mismo tiempo, observamos a La Ardilla Miedosa cómo tiene en la mano otra de sus aventuras, esta vez “La ardilla Miedosa encuentra un amigo, la protagonista nos está vendiendo sus otros libros, realizando alusiones intertextuales a otros textos propios.



Ilustración 77: Ejemplo 8 *La Ardilla Miedosa*

⁸HE AQUÍ UNA *BELLOTESTA* HISTORIA: nunca me alejo de mi roble porque en el exterior hay muchos peligros. Puedo tropezar con gérmenes, hiedra venenosa y tiburones. Sin embargo, estoy preparada para cualquier peligro. Tengo jabón bactericida, tiritas y un paracaídas. Pero, como cuento en el libro, la situación cambia cuando tengo que abandonar el roble por culpa de un intruso feroz. ¿Sobreviviré a esta prueba? ¿Soportare una experiencia que puede cambiar mi vida? ¿Descubriré como soy en realidad? para averiguarlo, lee mis *ardillescas* aventuras... *Aviso: este cuento no es adecuado para marcianos verdes. Melanie Watt nunca se aleja de su casa, cerca de Montreal, en Quebec. Prefiere quedarse allí haciendo cuentos para niños. Su rutina diaria consiste en levantarse, comer, escribir, dibujar, corregir, dibujar, comer e irse a dormir.

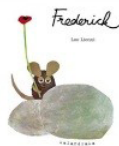
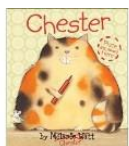


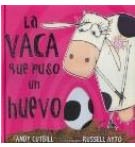



- **Cubierta y contracubierta**

La cubierta y la contracubierta son los elementos en los que antes se fija un lector -si no posee solapa o forro-, de hecho, son tan importantes que pueden hacer que un lector sienta curiosidad por descubrir el contenido del texto. En la cubierta se encuentran varios elementos, como el título, subtítulo, la relación texto-imagen que pueden desempeñar varias funciones dentro de un álbum:

- Título:

La composición de los títulos de los álbumes puede ser muy variada y cumplir diferentes funciones. En el siguiente cuadro se presenta una sinopsis de las topologías de títulos más significativas que se pueden encontrar en las portadas de los álbumes:

<i>Tipología de títulos</i>		
Nombre	<p><i>Frederick</i>, Leo Lionni (2009)</p>  <p><i>Ilustración 78: Frederick</i></p>	<p><i>Chester</i>, M. Watt (2010)</p>  <p><i>Ilustración 79: Chester</i></p>
Nombre + apelativo o Lugar: Caracteriza el nombre	<p><i>Tonin o el invisible</i>, G. Rodari (2009)</p>  <p><i>Ilustración 80: Tonin o el invisible</i></p>	<p><i>Un regalo diferente</i>, M. Azcona y R. Osuna (2005)</p>  <p><i>Ilustración 81: Un regalo diferente</i></p>
Objeto central de la historia	<p><i>La vaca que puso un huevo</i>, A. Cutbill y R. Ayto (2008)</p>  <p><i>Ilustración 82: La vaca que puso un huevo</i></p>	<p><i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i>, Díaz (2010)</p>  <p><i>Ilustración 83: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i></p>



<p>Grupo de personajes</p>	<p><i>Pico, arañazo y gruñón</i>, M. Backes (2007)</p>  <p><i>Ilustración 84: Pico, arañazo y gruñón</i></p>	<p><i>El ogro, el lobo, la niña y el pastel</i>, P. Corentin (2004)</p>  <p><i>Ilustración 85: El ogro, el lobo, la niña y el pastel</i></p>
<p>Narrativo</p>	<p><i>Catálogo de padres para niños que deseen cambiarlos</i>, C. Ponti (2009)</p>  <p><i>Ilustración 86: Catálogo de padres para niños que deseen cambiarlos</i></p>	<p><i>La palabra que se fue de vacaciones</i>, V. Vilana y C. Mayor (2006)</p>  <p><i>Ilustración 87: La palabra que se fue de vacaciones</i></p>
<p>Topográfico: con difícil explicación</p>	<p><i>Háblame</i>, M. Berrettoni y C. Carrer (2010)</p>  <p><i>Ilustración 88: Háblame</i></p>	<p><i>Como agua</i>, C. S. Floriano y S. Perez (2010)</p>  <p><i>Ilustración 89: Como agua</i></p>
<p>Paronomasias: título que contienen rimas (Díaz Armas, 2006: 35)</p>	<p><i>Una novia, graciosa, vistosa, preciosa</i>, B. Masini (2002)</p>  <p><i>Ilustración 90: Una novia, graciosa, vistosa, preciosa</i></p>	<p><i>¡Scirc scrac bibib blub!</i>, K. Crowther (2005)</p>  <p><i>Ilustración 91: ¡Scirc scrac bibib blub!</i></p>

Tabla 2: tipologías de títulos



Los títulos también pueden tener diferentes formas, tamaños, fuentes... que pueden darnos información relevante. En *Voces en el parque* de A. Browne (2010), cada letra es diferente puesto que pretende indicarnos que dentro del propio libro hay diferentes “voces”:

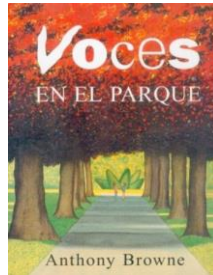


Ilustración 92: *Voces en el parque*

Otro elemento textual con el que se juega en la cubierta es el propio nombre del escritor/ ilustrador. Un ejemplo de ello es el álbum *Chester* de Mélanie Watt (2009), donde Chester, el protagonista tacha el nombre de la escritora para dar a conocer al lector que es el quien escribe el álbum.

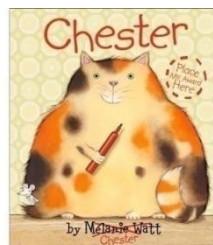


Ilustración 93: *Chester*

- Imagen de la Cubierta

En el siguiente cuadro se muestra las posibilidades que se pueden encontrar en la cubierta.




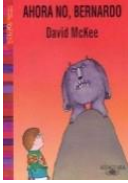



Imagen	
Puede ser igual o diferentes a alguna escena del libro	
Repetida o variación mínima	Única
<p><i>Cuando no llega la noche</i>, P. Bernatene (2010)</p>  <p><i>Ilustración 94: Cuando no llega la noche</i></p>	<p><i>Ahora no, Bernardo</i>, D. McKee (2008)</p>  <p><i>Ilustración 95: Ahora no, Bernardo</i></p>

Tabla 3: imagen

- Sinergia texto-imagen:

En este cuadro se recoge la relación imagen-texto que se pueden dar en la cubierta y que ha estudiado Amo (2010: 16):

Interacción simétrica	<p>Palabra e imagen cuentan la misma historia, repitiendo la información en diferentes formas de comunicación. Son <i>historias contadas dos veces</i>.</p> <hr/> <p><i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i> De Díaz Requena (2010)</p>	 <p><i>Ilustración 96: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i></p>
Interacción intensificadora	<p>Las ilustraciones amplían la información de las palabras.</p> <hr/> <p>En <i>El abrigo de Pupa</i>, Ferrándiz (2010 amplía lo que dice el título expresando la situación de Pupa, es decir, su estado de ánimo como metáfora de la burbuja.</p>	 <p><i>Ilustración 97: El abrigo de Pupa</i></p>
Interacción contradictoria (contrapunto)	<p>La información proporcionada por la imagen y la aportada por la palabra son opuestas.</p> <hr/> <p>En <i>Cuando mi gato era pequeño</i> de Gilles Bachelet (2007), el narrador del texto escrito habla de un gato; en cambio, el narrador de las imágenes dibuja siempre un elefante.</p>	 <p><i>Ilustración 98: Cuando mi gato era pequeño</i></p>




Interacción asimétrica	La imagen no se contradice con el texto escrito, sino que ambas no narran la misma escena.	 <p>Ilustración 99: Mermelada de fresa</p>
	En esta escena de <i>Mermelada de fresa</i> , de Nesquens y Lorenzo (2001), lo narrado en el texto no se corresponde en nada con lo representado por la ilustración.	

Tabla 4: sinergia texto-imagen

Todas las interacciones texto-imagen que se pueden dar en la cubierta llevan implícitas una serie de funciones en la lectura:

- Anticipación del conflicto (Díaz Armas, 2006: 34).
- Presentación del cronotopo (lugar y tiempo en que transcurre la historia).
- Clarificar y contradecir la doble narrativa (Nicolajeva y Scott, 2006).
- Enfatizar la cercanía del personaje respecto a su supuesto auditorio.
- Dar información sobre “el protagonista, tema, conflicto, tono, género literario, intención, referencias intertextuales, tipo de relación intertextual” (Díaz Armas, 2006: 34)
- Dar una descripción del personaje, pero no expresar nada sobre la historia.
- Contradecir o desconectar la lectura.
- Proporcionar “información genérica o temática, por ejemplo, pero prestándose también a la interpretación por parte del lector” (Díaz Armas, 2003: 10).

Cada álbum puede cumplir una o varias funciones, todo depende de lo que desee expresar el autor /a o autores.

○ **Contracubierta**

Según Nikolajeva y Scott (2006), las contracubiertas pueden:



- Contener detalles esenciales: a veces contradice, otras complementan la historia.
- Imponer al lector estrategias interpretativas con alguna ilustración.
- Rara vez llevan texto que sea parte de la narración, normalmente llevan la sinopsis y datos legales, edad recomendada...

La contracubierta es un elemento que el lector suele olvidar dada su ubicación como elemento final del libro, este no le presta mayor atención puesto que ya da por terminada la lectura. Sin embargo, como ya hemos visto, puede tener diversas funciones:

Nos puede anticipar la historia, como sucede en *El libro de los Cerdos* de A. Browne, donde la contracubierta contiene una nota con una pezuña donde pone: “Son unos cerdos”. Si realizamos una *prelectura*, término utilizado por Mendoza (citado en Díaz Armas, 2005: 34) podemos anticipar el argumento del texto a partir de esta imagen.

Puede contener un resumen: en el *Abrigo de Pupa* de Ferrándiz (2010) observamos un resumen metafórico del álbum: “Aquello que la oruga llama el fin del mundo, el resto lo llama mariposa” Con esta frase, la escritora juega con las diferentes estructuras apelativas del lector, puesto que un lector con una competencia lectora más baja le dará una lectura diferente a la de aquellos lectores más competentes.

Hay álbumes en los que cubierta y contracubierta están unidas por una misma ilustración. En el álbum de *Los tres lobitos y el Cochino feroz* de Trivizas (1993) es necesario extender el álbum para que se perciba la línea narrativa que expresa la imagen de cubierta y contracubierta:



Ilustración 100: *Los tres lobitos y el Cochino feroz*



○ La guarda

Las guardas suelen ser utilizadas como elementos decorativos u ornamentales, como protección del libro, pero tanto las editoriales como los propios creadores, en las últimas décadas, están comenzado a utilizar este espacio con diferentes intenciones (Díaz Armas, 2006 y Nikolajeva y Scott, 2006), como ocurre con el resto del entramado paratextual.

Pueden tener funciones estéticas, pudiendo ser de un único color o de varios colores, ilustradas de diferentes tipologías, iguales a las traseras, diferentes, simétricas, complementarias o con alguna pequeña variación. Pueden ser un espacio metaficcional o no, nos pueden sugerir el tono de la historia, presentar el cronotopo (lugar y tiempo en que transcurre la historia), presentar al personaje y/o alguna característica de este. Contener diferentes texturas, servirnos para guardar objetos, ser despletables, etc.

▪ Las guardas en el discurso literario

Los libros ilustrados contemporáneos tienen características y convenciones que se han desarrollado para contribuir a la riqueza de la forma. En el campo de las publicaciones para niños, ilustradores, autores, editores y diseñadores de libros tiene prestado especial atención a las formas en que la parte delantera y trasera, chaqueta de polvo, guardas, páginas medio título y el título, y la página de dedicación todo el trabajo junto con el texto e ilustraciones de acompañamiento para producir un efecto unificado. Estas características son conocidas como el "peritexto"⁹ del libro ilustrado, un término usado por primera vez por Gerard Genette (1987) para describir todas las características físicas de un libro (Sipe, L. y McGuire, C., 2006).

⁹Genette denomina paratextos a aquellas producciones verbales y no verbales que rodean, prolongan, presentan y dan presencia al texto. Considera paratexto el nombre del autor, el título, el prefacio, las ilustraciones... Genette distingue entre paratexto sautoriales o editoriales según la fuente que los origina. Y a partir de la situación física de estos, diferencia entre peritextos, si se sitúan en el espacio mismo del volumen (los títulos de los capítulos, las notas, el prefacio...), o epitextos, si los mensajes se sitúan en el exterior del libro (entrevistas, conversaciones, diarios íntimos, prospectos, anuncios, críticas...).



Las denominadas “Guardas” son páginas pegadas el interior de la portada y contraportada de un libro, por lo que son las primeras partes del interior del libro que se ve cuando se abre, así como el último en ser visto después de la historia leída y justo antes de ser cerrado. Las guardas representan una gran variedad de formas visuales y desempeñan una serie de funciones diferentes dentro del álbum ilustrado.

Sipe y McGuire (2006) han intentado representar esa diversidad de formas y funciones mediante la construcción de un orden tipología que presenta, sin embargo, artificialmente, una manera de pensar acerca de guardas y su contribución a la estética del libro ilustrado. A partir de una investigación exclusiva de cientos de libros ilustrados contemporáneos se crearon un conjunto de categorías que describían exhaustivamente todos los ejemplos encontrados. Realizando la comparación entre guardas delanteras y traseras, cabe señalar que son o bien completamente idénticas o bien hay alguna diferencia sustancia que permite reorientar la lectura o el significado textual. Por lo tanto, hay dos dimensiones principales de nuestra tipología: si las guardas se ilustran o no, o si la parte frontal y final de las guardas son idénticas o diferentes. Dentro de las cuatro categorías delineadas por estas dos dimensiones, vamos a articular aún más los diversos roles que pueden jugar en la construcción del significado del álbum ilustrados. Estableciendo así las siguientes categorías:

- **Guardas no ilustradas delanteras y traseras idénticas:** Aunque es posible que se tiende a prestar poca atención a las guardas de colores lisos, su inclusión en libros ilustrados es intencional y considerado, y vale la pena examinar su significado semiótico. En algunos casos, las tonalidades de las guardas reflejan los colores dominantes en la paleta de las ilustraciones que siguen, que contribuye a la coherencia estética visual de la obra en su conjunto. El color liso también se utiliza a menudo para indicar el estado de ánimo general de la historia que vamos a encontrar en el libro. Además de establecer el estado de ánimo con el que debe abordarse la historia, las guardas de colores planos también pueden referirse más específicamente a elementos de esta y que complementa el significado textual: personajes o eventos en particular de la trama.



Uno de los ejemplos que Sipe y McGuire (2006) nos presenta *Bad Day at Riverbend* de Chris Van Allsburg (1995) (*Mal día en Río Seco*), donde las guardas en negro liso sirven de propósito más complejo, relacionado con la trama y recursos metaficciones del álbum. El cuento se refiere a los ciudadanos de una pequeña ciudad del oeste que de repente se ven amenazados por la irrupción de "color" en un tipo de texto que parece un libro para colorear. Las ilustraciones de la ciudad se ejecutan en negro estilo de esquema, como en un libro para colorear, y el lodo, en varios colores a forma de garabatos, cubre partes de los habitantes del pueblo, sus animales y el paisaje. El texto de la historia afirma que "estaban congeladas en el luminoso que llenó de repente el cielo". En la ilustración adjunta, un realista dibujado aparece la mano de la derecha, sosteniendo un lápiz de color rojo. En este trabajo reconocemos la existencia de dos niveles dentro del mundo de la historia: el libro del mundo para colorear a la gente del pueblo y de la obra artística de un niño ficticio q colorear. La historia concluye con que el niño va a salir a jugar, después de haber cerrado el libro de colorear. Somos conscientes de que el niño cierra el libro, "Y entonces la luz se apagó" en relación con la guarda final en negro.

Es decir, las guardas, en combinación con el texto, invitan al lector a la conclusión de que la luz brillante se conecta a la apertura del niño del libro de colorear y el contraste su cierre de esta. Las guardas negras dan a los lectores de la misma experiencia de "apagar las luces", como la gente del pueblo de Río Seco. Así, los guardas median nuestra experiencia del elemento meta-ficciones en la historia.

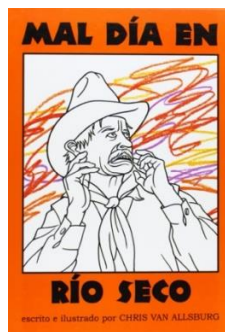


Ilustración 101: Portada de *Mal día en Río Seco*



- **Guardas no Ilustradas delanteras y traseras diferentes:** Al examinar las guardas de un libro ilustrado, es una buena idea distinguir las guardas delanteras de las traseras, porque su significado va a ser diferente y dependerá del contrato que se quiera adquirir en la obra. Un ejemplo claro que podemos observar es el que Sipe y McGuire (2006) nos presenta:

En *Zoo* de Anthony Browne (1992), las guardas delanteras y traseras son una parte del mensaje serio y sutil del libro: una reflexión sobre las formas en que los seres humanos oprimen y encarcelan a los animales. La portada del libro presenta el título como texto blanco sobre un fondo negro por encima de un retrato de familia, que se superponen sobre un fondo de rayas blancas y negras intrépidas. Desde el principio de este libro cuidadosamente diseñado, el lector se alerta de la posibilidad de contraste en la historia que está por venir. Las guardas delanteras repiten este contraste: la portada en blanco y la guarda en negro. Como la familia recorre el zoológico, el padre y los hijos menosprecian y critican a los animales, mostrando cada vez un comportamiento más desagradable, mientras aparece la madre cada vez más angustiada. Estas representaciones de personas aparecen constantemente en el lado izquierdo de la doble diferencial, mientras que los animales del zoológico se representan en el lado derecho. El padre y los hijos no se compadecen de los animales, que Browne arroja a través de texto e imágenes tan miserables en su desnuda y jaulas estériles. Mamá concluye: “No creo que el zoo sea realmente para los animales. Creo que es para la gente”. “Esta inversión de la perspectiva se enfatiza aún más en la siguiente, última apertura del álbum, con su ejemplo de uno de los hijos encarcelados en una vacía jaula, y las palabras, “Esa noche tuve un sueño muy extraño”. Las guardas de la espalda son la imagen especular de las delanteras, ahora en el lado izquierdo el negro y en la derecha el blanco. Debido a que el diseño del libro ha asociado con los seres humanos el lado izquierdo de la propagación y los animales con la mano derecha, la reversión de negro y blanco en las guardas es un gesto de la semiótica visual hacia este subtexto crucial.

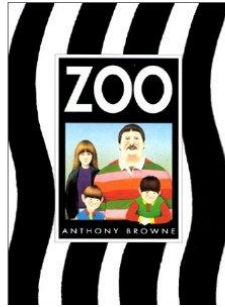


Ilustración 102: Portada de Zoo

- **Guardas ilustradas delanteras y traseras idénticas:** En el tercer grupo, las guardas delanteras y traseras son idénticas, ya que tienen el mismo tipo de ilustración. Estas normalmente se relacionan directamente con la trama, escenario, personajes, o elementos visuales del diseño que encontraremos en la historia. El clásico *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (1963) las guardas se ilustran con superposición de formas parecidas a las hojas, que se hacen eco de los árboles en la cubierta, y sugieren la exuberante vegetación de un bosque tropical. Como primer y segundo grado interpretaron estas guardas. Los guardas parecen funcionar como cortinas del escenario para el drama de aventuras de Max, en la tierra de los *Wild Things*.



Ilustración 103: Guardas de Donde Viven los monstruos

- **Guardas ilustradas delanteras y traseras diferentes:** En el grupo final, las guardas delanteras y traseras se componen de diferentes ilustraciones que enmarcan la historia de varias maneras. Una forma sencilla pero eficaz de hacer las ilustraciones diferentes es invertir simplemente la ilustración de la parte delantera guardas para que aparezca como una imagen de espejo en las guardas del final. Diferentes guardas delanteras y traseras también pueden servir para



representar los cambios que tienen producido en el transcurso de la historia. Las diferencias entre las guardas también pueden estar relacionados con los cambios en el ajuste de la historia y la forma en que interpretamos los sentimientos o emociones de los personajes. Algunos ilustradores también utilizan las guardas tanto para comenzar y terminar la narración.

Un ejemplo que podemos destacar es *Diary of a Worm de Cronin* (2003) utiliza las guardas para desdibujar los límites de la historia contada a través de las entradas del diario del gusano. Los guardas, que aparecen como páginas de un libro de recuerdos, muestran varias fotos y recuerdos de los eventos que no se repiten en el curso de la historia. Por ejemplo, las guardas delanteras incluyen grabado en instantáneas del primer día del gusano en la escuela y "Las vacaciones de la familia en la isla de abono", así como su reportar tarjeta. Los guardas finales incluyen fotografías de otros eventos memorables, un desecho de papel moneda titulada "¿No es esta hoja impresionante!", y un cómic dibujado por el gusano. Por tanto, los guardas presentan a los lectores con formas alternativas y adicionales de recuerdos de grabación, y el gesto hacia los acontecimientos en la vida del gusano que pueden tener tanto precedido y sucedido a la historia que se cuenta en el diario.

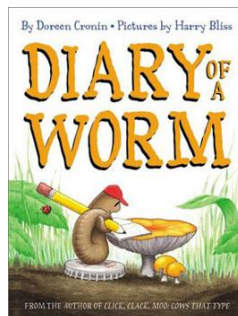


Ilustración 104: Portada de *Diary of a Worm*

Bosch y Durán (2011) realizan una clasificación de las “Tipologías de las guardas de los álbumes” más compleja y precisa a partir de la desarrollada anteriormente por Sipe y McGuire (2006). Esta estructura es en base a la función de las guardas en el contexto de la narración. En una primera subdivisión y adoptando la terminología acuñada por Genette (1989) –aunque con una acepción distinta– hemos discernido entre aquellas



guardas que mantienen con la narración una relación exógena (epitextuales) y aquellas cuya relación es endógena (peritextuales).

Las guardas *epitextuales* son aquellas que aluden a la colección o la editorial, las que hacen referencia al autor, las que contienen dedicatorias u homenajes, y las que se dirigen explícitamente al receptor de la obra. En definitiva, todas aquellas cuyo contenido no tiene una relación estrecha y significante con la narración.

En las guardas *peritextuales* el contenido interactúa con el relato. En este grupo se pueden distinguir las guardas que presentan los personajes, las que muestran la localización de la narración, aquellas en que se expone el tema, las que aprovechan este espacio para iniciar o finalizar la historia, e incluso aquellas que contienen juegos e información añadida en referencia al contenido del libro.

Algunas de estas categorías pueden subdividirse en un nivel secundario atendiendo a la forma. Sipe y McGuire (2009) presentan dos tipos de guardas según esta dimensión y distinguen entre guardas lisas y guardas ilustradas. Aprecio tres grupos: lisas, estampadas e ilustradas. Las guardas lisas serían aquellas que presentan un color homogéneo. Las guardas estampadas están formadas por elementos gráficos que se repiten rítmicamente a modo de patrón y ocupan la totalidad de la superficie. Y las guardas ilustradas son las que incluyen una ilustración que no está organizada en forma modular.

La topología desarrollada por Boch y Durán (2011) se divide en dos grandes bloques ya presentados:

1. Guardas de contenido epitextual en relación con el relato

1.1 Colección, Serie o Editorial: Algunas editoriales tienen un diseño específico para sus colecciones. Usando los mismos códigos formales, cromáticos y/o tipográficos tanto en el exterior como en el interior del libro se materializa la pertenencia de este a dicha colección. Estos recursos gráficos pueden usarse para identificar también las series de libros e incluso la editorial. Muchas veces



las guardas son un elemento que sirve como identificador de colección, serie o editorial.

1.2 Autor: Las guardas pueden ser un buen lugar para hacer referencia al autor del libro. Una breve biografía o el listado de otros libros publicados por la misma editorial pueden aparecer junto a una fotografía de los autores.

1.3 Dedicatorias y Homenajes: Aunque no es usual usar la página de guarda como página de cortesía, este espacio puede ser utilizado para que el autor dedique la obra a los suyos o para rendir un homenaje.

1.4 Destinatario: Las guardas pueden ser el espacio perfecto en donde se especifique el destinatario final del libro, el lector, pueda escribir su nombre como acto de toma de posesión del álbum.

2. Guardas de contenido peritextual en relación con el relato.

3.2 Personaje: Es habitual encontrar a los personajes, ya sean protagonistas o secundarios, en las guardas de los libros ilustrados. Presentar a los personajes es una manera muy común de empezar una narración y no olvidemos que las guardas primeras se hallan al principio del libro, al inicio de la narración.

3.3 Localización: En algunos álbumes las guardas detentan la función de ayudar al lector a localizar el lugar en que transcurre la narración.

3.4 Tema: En las guardas puede descubrirse también el tema del libro.

3.5 Prefacio y epílogo: La situación privilegiada de las guardas, al estar situadas al principio y final del libro, puede ser usada con intenciones narrativas. Las guardas primeras pueden mostrar la situación previa a la historia que se desarrollará y, finalmente, desvelarnos en las guardas últimas cómo ha variado esa situación inicial debido al transcurso de los acontecimientos narrados en el libro. Así, las guardas actuarían como un prefacio y un epílogo de este.

3.6 Bonus Track: En el ámbito de las producciones musicales el término *bonus track* hace referencia a una canción extra, adicional que aparece en el “álbum” de música. Hemos tomado prestado este término para designar aquellas guardas en que los autores han incorporado un juego o una información independiente de la historia. Se trataría de un anexo, un “regalo” de los autores.



Ultrapasada ya su mera función práctica que permite la encuadernación del libro-álbum, las guardas ofrecen al ilustrador un espacio idóneo para la experimentación gráfica, experimentación que ha ido explorando nuevos e ingeniosos caminos con el paso de los años. (Bosch y Durán, 2011).

- **Página de dedicatoria**

En la página de la dedicatoria, como su propio nombre indica, se suele expresar una nota personal del autor de agradecimiento. En los álbumes este espacio se puede utilizar como elemento metaficcional: en el *Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos de Scieszka (2004)* la página de dedicatoria se utiliza como cortocircuito de audiencia (se dejan lagunas para que sean rellenas por los niños/as), sin embargo, en la dedicatoria de *El libro de los cerdos de Browne (2008)* no encontramos ningún elemento metaficcional pero sí imágenes que nos evocan y revelan datos que pueden ser parte de la interpretación del texto, como son los “cerdos voladores”.

- **Páginas de derechos**

La página en la que están incluidos todos los datos legales puede ser utilizada de diferentes formas, al igual que hemos visto en el apartado anterior: se puede utilizar como intertexto, como ocurre en *El Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scieszka (2004), donde el planteamiento metaficcional llega a tales extremos que ridiculiza incluso el Copyright exponiendo:

Ilustraciones aliñadas al óleo y al vinagre.

La reproducción total o parcial de esta obra no puede realizarse en manera alguna ni por ningún medio sin consentimiento previos y por escrito de la editorial o de los propietarios del copyright. Todo aquel que sea sorprendido contando alguno de estos cuentos maravillosamente estúpidos recibirá una visita en persona del Apesto Hombre Queso.

En *El libro en el libro en el libro* de Müller (2001), en la página de derechos comienza la narración puesto que encontramos un globo de dialogo donde el propio



escritor pide ayuda para salir. De manera similar en *El abrigo de Pupa* de Ferrándiz (2010), la protagonista en la página de derechos (en este caso al término del álbum justo antes de la guarda final) observamos un columpio vacío que se nos expresa de manera metafórica que Pupa se ha liberado de sus miedos. Por tanto, esta página sigue estando en el texto puesto que nos expresa la finalización de la historia.

Un caso diferente ocurre en *La vaca que puso un huevo* de Cutbill (2008), los derechos legales del álbum están escritos siguiendo la forma de un huevo, ambientando el escenario conforme a la temática del texto.

○ **Portadilla**

La portadilla suele contener un pequeño dibujo, un detalle de alguna ilustración del interior del libro, por lo que suele cumplir una función decorativa (Nikolajeva y Scott, 2006), como ocurre en el álbum *Frederick* de L. Lionni (2009). Sin embargo, en el texto *El abrigo de Pupa* de Ferrándiz (2010), la portadilla se inserta en la narración puesto que aparece Pupa sentada en un columpio expresando incertidumbre, inseguridad, que es precisamente el estado de la protagonista al comienzo de la historia.



Ilustración 105: El abrigo de Pupa

Otro ejemplo podría ser *La Ardilla Miedosa* de Melanie Watt (2010), donde la portadilla está ilustrada con avellanas (el único alimento que come La Ardilla Miedosa) y encontramos un aviso donde todos debemos de lavarnos las manos antes de comenzar a leer ese álbum, todo debido al miedo de la Ardilla a las bacterias. La historia se sigue contando desde este elemento paratextual.



Ilustración 106: La Ardilla Miedosa

○ Portada

La portada habitualmente tiene la misma función que la portadilla. En *Los tres lobitos y el cochino feroz* de Oxebury (2009) observamos un castor, animal al que piden ayuda los tres lobitos para luchar contra el cochino feroz. Pero existen álbumes que transgreden estas convenciones: en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scienszka (2004) aparece explícitamente en la portada el término “Portada” y debajo el título del álbum. Se está efectuando, por tanto, un juego hipertextual haciendo más que explícitas las convenciones literarias.

También puede ocurrir que los elementos de la portada solo puedan entenderse tras la lectura (Díaz Armas, 2003). Es el caso de los “cerdos voladores” de la portada de *El libro de los cerdos* de Browne (2008), puesto que entenderemos en el momento que el padre y los dos hijos han dejado de ser unos cerdos y han “volado”. Este elemento, como se ha comentado anteriormente, también puede ser utilizado como juego anticipatorio en la prelectura.

○ Epílogo, página de introducción e índice

Dos elementos más de este entramado paratextual son la página de introducción y el índice. Estos paratextos son puestos en evidencia en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scienszka (2004), puesto que en la página de introducción el narrador incita al lector a dejar de leer esa página porque la única razón por la que sigue escribiendo es para parecer que sabe más de lo que sabe. De esta manera



está dejando en evidencia el sentido y función de la introducción. También llama la atención el hecho de que el índice esté inserto en el primer cuento “El pollo rollo”, con una función muy clara dentro del texto, la de aplastar a todos los personajes de ese cuento.

- **Formato**

El formato en el álbum según Nikolajeva y Scott (2006) no es algo accidental, sino que es un todo en la estética de un libro. El formato horizontal es especialmente útil para representar espacio y movimiento; también hay libros moldeables, imitando peluches, normalmente para los bebés; etc.

Multitud de formas y características pueden darse en los álbumes, pero lo que nos tiene que quedar claro es que el formato no es algo puramente ornamental, sino que pueden constituir parte integrante del álbum. Por ejemplo, el formato horizontal del texto de Ferrándiz, *El abrigo de pupa* (2010), al que hemos aludido en varias ocasiones, desea expresar el transcurso del tiempo con su disposición horizontal.

Van der Linden (2015) nos dice que el formato se decide antes del libro, bien sea porque se trate de una imposición editortial o porque el autor, cuando concibe su proyecto, define cuál será su formato. El álbum es uno de los soportes impresos que muestra mayor diversidad de formatos y dimensiones.

No obstante, tampoco podemos negar que el formato es algo particular y conviene a estilos personales de los escritores/ilustradores (Nikolajeva y Scott, 2006), todo depende de lo que ellos deseen expresar.



III. 3.5.3. Temático: Metaliteratura/tema metaliterario, temas actuales, muerte del argumento en sentido tradicional....

La Literatura Infantil actual. Textos multimodales

Son varios los estudios dedicados a analizar los cambios en la literatura infantil del presente con respecto a la literatura tradicional, a señalar la redefinición constante que tales cambios promueven en los límites del campo, y a procurar caracterizar el sistema de la literatura infantil actual.

En este contexto, resultan destacables tanto por su extensión como por su dedicación a estos aspectos el trabajo de Colmenar *La formación del lector literario a través de la Literatura Infantil y Juvenil* (1995) divulgado como *la Formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual* (1998), el de Nikolajeva, titulado *Children's literatura comes of age toward a new aesthetic* (1996); y el de Dresang, *Radical Change: Books for youth in a Digital Age* (***). Aunque difieren en enfoques y en el grado de profundización, estos tres estudios coinciden en ratificar los dramáticos cambios experimentados por los que se considera literatura infantil y la ampliación de las fronteras de la que se considera literatura infantil.

A partir de este contexto nos centraremos en el estudio de Colmenar (1995; 1998), pues nos muestra las ventajas de buscar su caracterización en el análisis de un corpus representativo. De acuerdo con este estudio, partiremos de las características que Colmenar (1998) nos describe de la literatura infantil actual:

- *Introducción de nuevos modelos en la representación literaria del mundo:* que manifiesta en una renovación, bajo la influencia en la tradición narrativa infantil tradicional, una descripción social y la incorporación de nuevos valores adaptados a la realidad de las sociedades industrializadas.
- *Tendencia a la fragmentación narrativa:* como una forma literaria escrita influida por la cultura audiovisual y las tendencias culturales de la posmodernidad.



- *Aumento de la complejidad narrativa:* que influye en las nuevas estructuras narrativas complejas, perspectivas focalizadas, diferentes voces narrativas y anacronía.
- *Incremento del grado de participación otorgado al lector en la interpretación de la obra:* que se manifieste en la presencia de ambigüedades, de perspectivas narrativas distanciadas de referencias intertextuales y en la disminución del control explícito de la obra por parte del narrador.
- *Consolidación de la vertiente de la literatura escrita:* que se manifiesta por la explotación de las posibilidades de lo escrito a través de la fragmentación, la utilización de técnicas adecuadas al discurso escrito y la incorporación de recursos no verbales.

La Literatura Infantil ha ido cambiando, fluyendo y evolucionando, igual que nuestros niños y jóvenes, porque como ellos está viva, crece y se desarrolla. Su inevitable adaptación a los cambios sociales, políticos y económicos hace que sus contenidos y formatos fluctúen cada vez más entre la realidad y a fantasía. Por eso, definir la literatura infantil que encontramos actualmente, no es sencillo y por ello tomamos dos definiciones complementarias (De Barros, 2008).

Según J. Rubio, la Literatura Infantil es “aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la edad infantil y al mundo que de verdad les interesa” (Díaz- Plaja y Prats, 1998).

Por un lado, los autores de la promoción de la Lectura (Aique Didáctica, 1994). Para que la literatura sea considerada para niños debe reunir las siguientes características:

- Descripciones claras, ágiles y cortas.
- Diálogos frecuentes, rápidos, elaborados con frases que transmitan pensamientos completos en pocas palabras.
- Acción interrumpida, que mueva la curiosidad mediante el suspenso.
- Toda la cantidad de imaginación posible.



- Humor.
- Poesía.
- Atracción y entretenimiento.

El cambio en los formatos de la lectura y las nuevas tecnologías nos han hecho cambiar la manera de producir textos y de llevarlos al niño. Por ello, está cambiando la valoración de multimodalidad que hoy en día presentan los textos. Este cambio en la producción y recepción de textos viene dado cada vez más por las nuevas tecnologías que participan en la construcción del texto.

Los nuevos textos multimodales van más allá de lo lingüístico permitiendo al niño introducirse en el mundo de lo discursivo.

Podemos destacar que las concepciones clásicas de los textos necesitan actualizarse, es decir, no se puede tratar el texto tan solo como algo escrito o hablado, sino como una producción multimodal. Lo que sucede es que la práctica pedagógica no suele detenerse en los aspectos multimodales de un texto. El enfoque exclusivo en lo verbal es un problema ya detectado por varios teóricos, tal como señala Maingueneau (2005) al afirmar que limitar el universo discursivo solo a producciones lingüísticas nos aleja de las discusiones sobre la interdependencia entre los distintos soportes inter-semióticos. Por lo que los textos multimodales cada vez más comparten con la escritura tan sólo una parte de la composición (visto en: Pedrosa, F. y Sant´Anna, V.L, 2007).

Lirola (2008), en su artículo “las relaciones entre características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia”, nos afirma que los elementos multimedia que nos rodean suelen estar compuestos de dos elementos: el lingüístico (el lenguaje) y el visual (fotografía, diagramas...). Todo ello configura el texto y por tanto hemos de concebirlo como una unidad de significado, de ahí que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual o musical.



El discurso de los textos multimodales presenta un énfasis en modos de representación que no son escritas, especialmente como un dominio del modo visual para atraer la atención de los lectores (Lirola, 2006: 152).

Según María Martínez (2008), para que un texto multimodal esté bien construido debe tener una serie de características:

- Los elementos que formen el texto (verbal o no verbal) deben ser complementarios, es decir, deben mantener una relación estrecha. Las imágenes han de ayudar a identificar el contexto de situación.
- Todo lo que constituye un texto multimodal (tipo de letra, lugar en que aparece la imagen, vocabulario y estructuras empleadas, etc.) contribuye a la creación del sentido del texto e influye en el lector de una manera clara y directa.
- Los elementos verbales y no verbales no se pueden concebir como dos unidades independientes unidas, sino que han de comprenderse y leerse como un todo dentro del texto que configura.

Los autores de la gramática visual como Krees y Van Leeuwen (2006: 177) nos presentan tres maneras principales de composición en texto multimodales:

- *El valor de la información* (“*information Value*”): el lugar en el que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo, del centro a los márgenes, pueden añadirle un valor determinado.
- *Prominencia* (“*Saliencia*”): los elementos pretenden captar la atención del lector, por ejemplo, apareciendo en primer o en segundo plano, el tamaño, los contrastes en el color o la nitidez.
- *Los marcos* (“*Framing*”): la presencia o ausencia de marcos que conectan o desconectan elementos significativos que van o que no van unidos.

Un claro ejemplo de texto multimodal, donde podemos ver gran parte de las características que nos describe los diversos autores es: *Voces en el Parque* de Anthony Browne.



Ilustración 107: Voces en el Parque



Ilustración 108: Voces en el parque

En esta imagen diferenciamos los dos niveles de los que habla Silva-Díaz (2006):

- **Nivel 1.** Observamos dos espacios, el texto y la imagen. La imagen acompaña y agranda lo que el texto desea transmitir, es decir, tenemos claro que la niña es la que le habla al niño y el niño es el que cuenta la historia. Desde el punto de vista de la narración, se trata de la propia historia, lo que nos dice la ilustración y lo que nos dice el texto.
- **Nivel 2.** Corresponde al discurso, es decir, a la manera en que texto e ilustraciones se relacionan para contar la historia. Lo que nos revelan texto e imagen no es solo el momento en el que juegan en los columpios, sino los diferentes estados de ánimo que ambos presentan en ese momento, es decir, es necesario comprender que este texto nos desea transmitir todos los puntos de vista desde los cuales puede ser contada una historia.

Podemos entonces señalar que, como afirma Silva-Díaz, “la ilustración en el álbum, como el cine y la televisión, es un arte multimodal, en el que se integran la



dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo” (2006: 26). Y el lector debe combinar ambos códigos (el verbal y el gráfico) para obtener un sentido global del texto. Esta interacción puede ser de diferente naturaleza: simétrica, intensificadora, contradictoria y asimétrica (Amo, 2003; Ruiz, 2008). Esta característica refuerza la forma espacial. La fragmentación del texto escrito y la imagen hace que se haga énfasis en la especialización de la forma. El significado del texto solo se desprende de una percepción simultánea de la totalidad, no de una lectura parcial del álbum.

Este arte multimodal está inserto en la denominada architextualidad definida por Genette como el conjunto de categorías generales (tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.) del que depende cada texto (1989, citado en Amo, 2009: 33). Así pues, podríamos afirmar que cada álbum es un mundo único y establecer rasgos generales se torna una tarea ardua pero estimulante por cuanto comparten estrategias metaficcionales que, aunque no exclusivas de las corrientes posmodernas, resultan habituales en la literatura de las últimas décadas (Pantaleo, 2010).

Metaliteratura

Hablamos de “Metaliteratura” como un discurso narrativo que trata de sí mismo, que narra cómo se está narrando. Mientras se escribe, se muestra el ejercicio de la escritura. Es decir, es una literatura consciente de su misma que escribe analizando lo que escribe.

Evidentemente este tipo de posturas hace que también se modifique el lugar del lector. No solamente es el escritor quien desvela su problemática literaria, también el lector corresponsabiliza con el autor en algunas dudas y análisis que hace de la realidad. No es pues, una literatura basada en la seducción. No nos arrastra, sino que nos obliga a pensar mientras leemos.

Dotras (1994) define Metaliteratura como la producción literaria oral o escrita, cuyo argumento central sea la creación literaria misma, la lectura o recepción de la literatura, la escritura, composición, la revisión o la edición del texto literario. Se trata de



una concepción novedosa y única de la escritura como posibilidad de ser crítica- lectura- escritura. El narrador a su vez es teórico-crítico-creador.

Según Dotras (1994), la Metaliteratura tiene 4 características principales:

- Autorrealismo.
- Autoconciencia.
- Autorreferencialidad.
- El papel esencial que da el escritor.

Las tres primeras tienen que ver con el acto de escribir, pues además de referirse al que contar, se refiere al lector y a su relación con el acto creador.

La Metaliteratura se observa como una reacción frente a la lógica del sentido (impuesto a “machamartillo” por el régimen posmoderno), de modo que se pretende una cierta reconstrucción de la relación del hombre con el mundo, y también del lector con la obra, junto con la realización de las estructuras narrativas que hacen de la literatura un valor frente a la desvalorización de todo cuanto rodea al postmodernismo. Este valor de la literatura moderna -después o más allá de la posmodernidad- es un valor edificado sobre la misma esencia de la literatura, desde su propio interior, por sí misma y para sí misma, pero sin olvidar los sujetos individuales humanos que la hacen posibles. La función del lector y el escritor es una categoría mixta cuya función del lector y el escritor hace posible el mismo juego metaliterario del texto y la anulación de ficticias barreras entre escritura y la lectura, pues se trata de dos dimensiones intercambiables del mismo acto creativo.

Si partimos del esquema de Roman Jakobson (1988^a: 36-37) en el que establece las funciones lingüísticas, y trasladamos estas funciones al texto literario, en tanto que, hecho de comunicación, podemos obtener un cuadro funcional en que aparecen los siguientes parámetros:

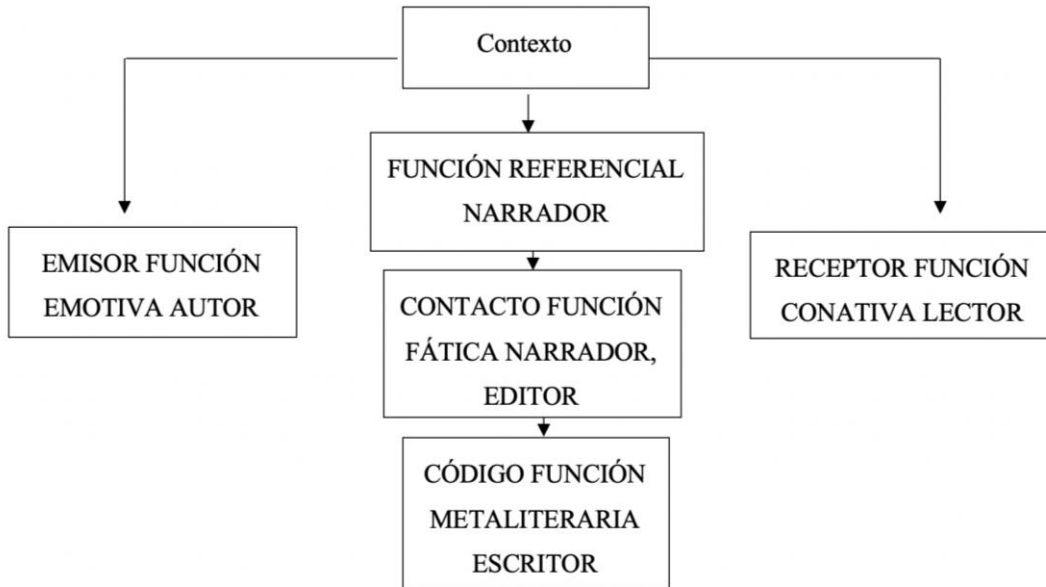


Ilustración 109: funciones lingüísticas

Ya no se trata de “referir” los objetos a los hechos mediante una referencialidad “pura” (el narrador), ni de poner en contacto a unos actores para que se produzca la transferencia efectiva de la obra (el redactor o el editor), sino de materializar toda la maquinaria al descubierto: una metarreferencialidad (Camarero, 1998).

An Undone Faire Tale (Un cuento de hadas) de Ian Ladler y Whitney Martin (2005) es un ejemplo claro de mataliteratura ya que en su interior nos encontramos al narrador y al Ilustrador creando el propio libro, a la vez que este es contado. Ya en la portada podemos observar cómo el libro está incompleto y todavía el ilustrador se encuentra realizando la portada.

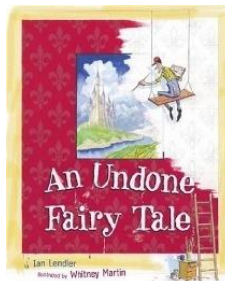


Ilustración 110: *An Undone Faire Tale*

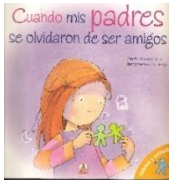


Temas actuales

El desarrollo económico y cultural de los países de occidente en el último cuarto de siglo ha generado una nueva visión del mundo y de la infancia, que se ha dejado sentir en la forma de concebir y estructurar los textos literarios infantiles. Los nuevos valores “posmodernos” ya desarrollados con anterioridad, se reflejan en las nuevas estrategias y temáticas narrativas. Esta nueva Literatura Infantil se caracteriza por:

- **LA INCLUSIÓN DE NUEVOS DESTINATARIOS:** el boom editorial de la literatura infantil favoreció la apuesta por una ampliación de la oferta, ya no sólo de colecciones especializadas en los temas infantiles, sino sobre todo de libros a una franja de edad mucho más amplia. La inclusión de niños desde 0 años hasta la adolescencia. Desde esta perspectiva, se diversifican aún más los libros infantiles dedicados a niños que aún no saben leer. Se concibe como un “estadio intermedio entre literatura y el juego” (Colmenar, 1999: 143).
- **LA APARICIÓN DE NUEVOS VALORES SOCIOCULTURALES, TEMAS, TRATAMIENTOS NARRATIVOS:** con los nuevos cambios operados en las sociedades occidentales, a los niños se les empieza a educar en la complejidad de la vida. Ya no se creerá en la existencia de un cambio prefijado y de normas para resolver unos problemas claramente graduados desde la infancia a la adolescencia. (Colmenar, 1999:110).

En este sentido, se les enseña a enfrentarse a los problemas y conflictos de la vida cotidiana y a concebirlos como una parte integrante de la misma:

Temas actuales	
La separación de los padres	<p><i>Cuando mis padres se olvidaron de ser amigos</i>, Jennifer Moore y Marta Fábrega (2004)</p>  <p><i>Ilustración 111: Cuando mis padres se olvidaron de ser amigos</i></p>



<p>La adopción</p>	<p><i>La gran ola</i>, Veronique Massenot y Bruno Pilorget (2013)</p>  <p><i>Ilustración 112: La gran ola</i></p>
<p>La muerte</p>	<p><i>El pato y la muerte</i>, Erlbruth, W. (2007).</p>  <p><i>Ilustración 113: El pato y la muerte</i></p>
<p>La enfermedad y/o la tristeza</p>	<p><i>Despedida de tristeza</i>, Jorge Gonzalvo y Cecilia Varela (2011)</p>  <p><i>Ilustración 114: Despedida de tristeza</i></p>
<p>La angustia y el desasosiego</p>	<p><i>El diario secreto de Pulgarcito</i>, Philippe Lechemeier y Rébecca Dautremer (2010)</p>  <p><i>Ilustración 115: El diario secreto de Pulgarcito</i></p>
<p>Los celos por la venida de un nuevo hermano</p>	<p><i>Vou ter un irmán!!!</i>, María Soler y Xosé Tomás (2011)</p>  <p><i>Ilustración 116: Vou ter un irmán!!!</i></p>





<p>Los miedos infantiles</p>	<p>¿Kiencomequé?, Parrondo, J. (2006)</p>  <p>Ilustración 117: ¿Kiencomequé?</p>
<p>La multiculturalidad</p>	<p>La flor que estorbaba, Lire Cest (2006)</p>  <p>Ilustración 118: La flor que estorbaba</p>

Tabla 5: Temas actuales de LI

Esta explosión en la temática literaria tradicional ha creado nuevas formas de expresar. Se reformulan los modelos literarios del folklore para subvertir o desmitificar los valores tradicionales: las fronteras entre géneros literarios de adultos y de niños se desdibujan, y comienzan a interrelacionarse. El narrador que siempre se había caracterizado por estar fuera de la historia y representar un punto de vista objetivo y único de la realidad, se rompe en mil pedazos para experimentar otras formas de hablar al lector infantil. La superposición de historias y el continuo cambio de perspectiva hacen de los libros un texto idóneo para ir descubriendo al niño la naturaleza de la polifonía de la narratividad y para ir suavizando el egocentrismo infantil. (De Amo, 2003: 123)

La Muerte del argumento en sentido tradicional

En la narrativa metaficcional, asistimos a la muerte del argumento en sentido tradicional; el argumento deja de ser el eje del texto y cede el protagonismo al acto mismo de escribir, de fabular. El álbum, como reflejo en un espejo, se convierte en el contenido del propio álbum (Gil González, 2001: 57). Por ello, este tipo de artefactos, en cualquiera de sus manifestaciones, constituye un tipo de escritura que se mira a sí misma, y que hace añicos el espejismo mimético –principio rector en la narrativa de corte realista–.

En este sentido, una de las estrategias creativas más utilizadas es aquella en la que dentro de la obra alguien escribe un álbum que, a la postre, termina siendo la que el lector “real” tiene en sus manos. En *Wolves* de Emily Gravett, el libro que lee el conejo es una



réplica en miniatura de la versión en pasta dura que los lectores estamos leyendo. Javier Sáez Castán, por otra parte, en su *Libro caracol*, juega también a tematizar el libro proponiéndonos al final un juego infantil.

Asimismo, se intensifica o se sistematiza el uso del relato enmarcado, intercalado o incrustado. Se consigue mayor profundidad narrativa, dando paso a veces a otros narradores con otras formas de mirar la historia. En *El Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith, el nivel narrativo primario es el del narrador organizando el texto; a partir de él, se irán engarzando diferentes cuentos, que no son sino parodias de cuentos tradicionales de lo que ellos deseen expresar.

III. 3.5.4. Formales: metaficción – intertextualidad – parodia, pastiche...

La metaficción

En la actualidad comienza a despuntar de manera tímida una producción literaria para jóvenes etiquetada de metaficcional, que postula un lector mucho más sofisticado que el requerido por la narrativa de corte tradicional. (Amo 2010: 22).

Precisamente, es esta ambigüedad la que permite emplear dicho marbete para referirse a aspectos tan dispares como: la novela cuyo contenido es su propio proceso de construcción, la revisión de la teoría de la ficción mediante la propia ficción (S. H. Fogel, 1974), el relato especular, el texto literario engarzado en otro, la obra en la que se difumina la frontera entre ficción y realidad, el texto narrativo en el que irrumpe de forma inusitada, el autor en el mundo de los personajes, etcétera. (Orejas, 2003: 22).

Esta falta de rigor conceptual ha sido estimulada por el galimatías terminológico imperante, representado, de una parte, por la polémica acerca de la mala traducción del término inglés *metafiction* y, de otra, por el abuso de vocablos supuestamente sinónimos: novela autorreferencial, autoconsciente, autoreflexiva, narcisista, ensimismada... (Sobejano-Moran, 2003).

Sea como fuere, el lenguaje teórico, para ser operativo, debe permanecer unívoco. Por ello, antes de enumerar sus características y mecanismos narrativos, creemos



necesario explicar qué entendemos por metaficción y describir el conjunto de términos a él vinculados.

Desde una perspectiva puramente formal, la metaficción es un tipo de escritura que llama la atención sobre su forma o sobre su propio proceso de construcción (convenciones, trama, personajes, instancia narrativa...), mostrando sin tapujos su naturaleza artificial y cuestionando la relación entre ficción y realidad (Waugh, 1984: 2; Dotras, 1994: 11). La mayoría de la crítica suele identificarla con una tendencia o corriente literaria y datarla a partir de los años sesenta.

Por esta razón, relato metaficcional suele equipararse erróneamente con relato posmoderno. Esta confusión se debe a que se asume, de manera casi unánime, como característica esencial de la literatura actual la consideración del texto como un artefacto o una construcción artificial (Sipe, 2008: 31). Olvidamos que esta práctica literaria, que pone énfasis sobre su propia naturaleza textual (Hutcheon, 1980), no es exclusiva de este periodo concreto, sino que ha existido desde el origen mismo del género novelístico. Sirva en este sentido como ejemplo *El Quijote*; donde se tratan, entre otros aspectos:

- El juego de narradores y autores ficticios.
- La inserción de los relatos de segundo grado.
- La autoconciencia por parte de los personajes (don Quijote y Sancho de la Segunda Parte) de su propia su identidad ficticia.
- La parodia de architextos (libros de caballerías, por ejemplo).

En realidad, por metaficción debe entenderse no un subgénero, sino una tendencia o una función inherente a toda ficción narrativa (Waugh, 1984: 5), caracterizada por el empleo de numerosos recursos narrativos y estilísticos.

Bien es verdad que debe reconocerse que es en el panorama literario contemporáneo donde la práctica metaficcional se hace sistemática y adquiere mayor notoriedad. Esto se debe, como señala Caburlon (2009: 175-176), a que la práctica metaficcional expresa perfectamente el desasosiego del hombre posmoderno despojado de sus certezas y creencias, mediante la ruptura de los niveles narrativos y el juego del



lenguaje. De ahí que una gran parte de la crítica haya reservado el término *metaficcional* para referirse a un tipo de narrativa que se cultiva en el último tercio del siglo XX ligado a la renovación del lenguaje literario y al experimentalismo formal.

Cuesta más armonizar el binomio posmodernidad-metaficción si nos ceñimos al ámbito concreto de la Literatura Infantil y Juvenil. No es difícil encontrar especialistas que se resistan al uso del adjetivo posmoderno (cfr. Silva-Díaz, 2005: 24-27), dudando de que un producto dirigido a los jóvenes pueda regirse por los principios básicos del nuevo paradigma estético. Así reducen las estrategias creativas a meros experimentos formales y estructurales (Lewis, 2001). En cambio, entendemos que la literatura cuyo destinatario explícito es el niño o el adolescente no es ajena (ni puede estarlo) a los cambios sociales, a la visión del mundo y/o al modelo cultural y filosófico que se tenga en ese momento. Los libros infantiles y juveniles son verdaderos documentos sociales, culturales e históricos (Sipe y Pantaleo, 2008); negar esta realidad implica volver a ubicar esta práctica en los arrabales del polisistema literario.

La producción en sí misma rompe lo establecido hasta ahora en las obras literarias, siendo esta más artificial, más abierta, que establece permanente la duda de lo que es realidad y lo que es ficción. Son obras que juegan con el receptor, con el propósito desestabilizarlo, para crear una actitud activa ante la lectura, que llega a implicarle y este se vea en la necesidad de buscar e indagar en sus experiencias como lector.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, si por algo se caracterizan los álbumes metaficcionales -tales como *Los misterios del Señor Burdick* de Chris van Allsburg, *Wolves* de Emily Gravett, *En el Bosque* Anthony Browe, *Flicts* de Ziraldo, *An Undone Fairy Tale* de Ian Lendler y Whitney Martin o *Chester* de Melanie Watt-, es por representar un punto de inflexión en la manera de entender y hacer uso de las convecciones que integran el código literario infantil. El álbum metaficcional, del que hablamos, está dirigido a un público que está en plena construcción de sus conocimientos, la naturaleza en sí del propio álbum, como ya hemos desarrollado en puntos anteriores, propicia y desencadena juegos de construcción, estrategias en sí mismas que favorecen todos esos procesos, y a la vez, rompen los moldes establecidos por la lectura desde convecciones o normas literarias establecidas. El hecho de llevar al límite las



convenciones de la Literatura Infantil favorece el enriquecimiento de la competencia literaria del niño: desde la manipulación desde el punto de vista, pasando por la secuencia narrativa no lineal hasta el tratamiento irónico de las técnicas tradicionales (Amo 2003 y 2005). Podemos hablar de un nuevo lenguaje narrativo, que ha sabido adaptarse a la realidad, a los cambios que esta narrativa infantil está experimentando, en la que como venimos afirmando es una forma de lectura que apela directamente al lector, parafraseando a Silva-Díaz (2005) los textos metaficciones suelen poner en evidencia la manera artificiosa en que operan las convenciones. Esta misma autora afirma:

Que al vulnerar y descubrir las convenciones y sus mecanismos se genera un distanciamiento entre el lector y el texto, que le permite conocer precisamente las convenciones y su artificiosidad. En cierta medida, le otorgan al lector nuevas herramientas para acceder y comprender cómo opera la ficción. Asimismo, movilizan un distanciamiento entre lector y el texto, lo que se conoce como ‘desfamiliarización’, gracias a lo cual se hacen visibles las técnicas de ficción (*ibid.*: 61-62).

Mediante estas estrategias se difumina la frontera entre ficción y realidad, se genera una textualidad opaca y se cuestiona la supremacía del mundo “real” frente al construido lingüística y textualmente (Rodenas, 1998). Esta duda antológica se acentúa gracias al empleo de la focalización interna múltiple, a la ruptura de la jerarquía convencional establecida entre personaje-narrador-autor, a la muerte del argumento en sentido tradicional, etcétera. (Amo, 2010: 23). 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 las relaciones intertextuales (Amo, 2009). Generando el álbum metaficcional lectores activos y perspicaces que profundizan en el texto y su mensaje, a la vez que lo construyen o, todo lo contrario. De esta forma, se colocan en posición más activa y en palabras de Silva-Díaz, enseña a los niños y niñas a desfamiliarizarse de las narraciones, de manera que sean menos inocentes y por tanto menos susceptibles a la manipulación ideológica de los textos totalizadores (2005: 63).



Algunos estudios específicos de las respuestas que los estudiantes desarrollan, en las lecturas en voz alta, en las discusiones que se propician en su comunidad interpretativa, con los dispositivos ficcionales, las estrategias, los recursos metaficcionales, están consolidando desde la crítica anglosajona, como afirma de Amo (2010), se ha abierto en los últimos años una línea-marco de investigación consistente en analizar desde diferentes ángulos los álbumes metaficcionales y construir una teoría sobre la comprensión lectora mucho más compleja que la tradicional, que los estudiantes desarrollan gracias a la lectura en voz alta y a las discusiones en su comunidad interpretativa- el aula- (McClay, 2000; Sipe, 2008; Nikolajeva, 2005; Arizpe y Styles, 2004; Lewis, 2001; Amo, 2010: 23). Se trata de una de artefactos literarios que potencian en el lector la búsqueda de un mayor número de asociaciones inter- e intratextuales, permitiendo tejer así una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja (Pantaleo, cit. en Amo, 2010).

Volviendo a los álbumes metaficcionales, uno de los autores más característicos de este tipo de narrativa es Jon Scieszka, y una de sus obras más representativas es el libro *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (2008). Como recogen Amo y Ruiz (2010), se utilizan estrategias narrativas que impactan al lector y fracturan sus expectativas construidas y/o generadas en torno al código literario. En este sentido, la obra de Scieszka y Lane Smith, al manipular las convenciones del álbum, potencia nuevos y sofisticados tipos de respuestas por parte de los jóvenes obligándolos a poner en funcionamiento estrategias receptoras más complejas (Sipe, 2008: 32).

El álbum metaficcional

J. M. de Amo (2003) nos trasmite una relación extensa sobre el álbum ilustrado, mención aparte también llamado “metaficcional”, que ha ganado terreno en las últimas décadas. En realidad, tal y como David Lewis (1990) considera, el álbum es un género que se presta a la metaficcionalidad, debido a la naturaleza bicéfala (imagen-palabra) de los textos y debido a que estos se crean para lectores que están en estado de desarrollo. Tengamos presente que el álbum es un ámbito no ajeno a los cambios experimentados en las técnicas literarias actuales, las posmodernas (Colomer, 1998), y



evolucionan al mismo tiempo que ellas y desligándose, en cierto sentido, de la tendencia conservadora de la literatura infantil a mantener estructuras y estrategias tradicionales con las que el público infantil inexperto no se sienta perdido.

Para aquellos que piensen que estos textos son una aberración para el niño, hemos de señalar, siguiendo las palabras de Margaret Mackey (1990), que la metaficción posee una función pedagógica importantísima: se puede convertir en una lección de lectura, ya que muestra el proceso mismo de construcción del texto y solicita expresamente la participación constante del lector (Trites, 1994). No podemos obviar que existe un público determinado que es cautivado por estos textos y que estos construyen, juegan y destruyen normas literarias establecidas (Moss, 1992). Llevar al límite las convenciones de la Literatura Infantil favorece el enriquecimiento de la competencia literaria del niño: desde la manipulación del punto de vista, pasando por la secuencia narrativa no lineal hasta el tratamiento irónico de las técnicas tradicionales.

El álbum ha elaborado un lenguaje narrativo que ha sabido adaptarse a la nueva realidad permitiendo que, en un campo tan poco dado a los cambios formales como la Literatura Infantil, se pueda hablar de (Silva-Díaz, 2003):

- **Repugnancia hacia el realismo mimético.** Ya no se busca que lo narrado reproduzca la realidad, sino la invente, declarando la naturaleza ficticia de los sucesos relatados. Es, apropiándonos del término acuñado por Linda Hutcheon (1984), una *narrativa narcisista* cuyo cometido es volverse hacia el lector e involucrarlo de lleno en el proceso de lectura.
- **Intercomunicación con formas ajenas al código escrito.** La palabra deja de tener la primacía cultural y se mezcla con otros códigos expresivos, estableciendo una relación de necesidad y/o complementariedad. En *El primer beso de Julianín*, de Navarro, Lafuerte, M (2003), se entremezclan dibujos infantiles, hojas de cuadritos, tapetes de hilo con filos de croché, collages, distintas fuentes o tipos de letras (incluso recortadas y pegadas), hojas en blanco, otras imitan tela a rayas, etc.
- **Forma espacial** (Frank, 1991). El último ejemplo nos permite observar cómo estos libros adquieren significado única y exclusivamente a través de una



percepción simultánea de la totalidad textual; son como pequeños fragmentos que adquieren coherencia y cohesión en una lectura global. En *Blanco y negro*, David Macaulay quebranta la lógica de la ficción narrativa tradicional, simultaneando cuatro historias diferentes gracias a cuatro estilos gráficos distintos en cada dos páginas. En *¡Papá!*, de Philippe Corentin (1999), existe un desdoblamiento narrativo donde se cuentan dos vidas paralelas, la de un niño y la de un monstruito en dos dimensiones distintas, aunque compartan cama, objetos y casa.

- **Construcción de artefactos.** Ahora el libro llama la atención sobre su propia naturaleza de artefacto verbal, para que el lector reconozca la difícil relación que existe entre ficción y realidad (Waugh, 1984). Una simple hojeada a la *Historia de la ratita encerrada en un libro* de Monique Félix (1981) nos basta para darnos cuenta de que se trata de un texto experimental. El lector infantil, habituado a un modelo narrativo muy simple, es sacudido fuertemente al presentársele un universo ficcional completamente extraño y novedoso. Se desdibujan las lindes entre el libro como objeto material y como narración: una ratita anda tranquilamente por las hojas del libro, accediendo o saliendo del cuento a su antojo.
- **Conciencia lingüística.** El lenguaje se convierte en diana hacia la que apuntan la reflexión y la práctica literarias. El concepto tradicional de unidad textual salta en pedazos; el significado deja de tener el liderazgo absoluto y son los significantes los que se convierten en materia novelable.
- **Juego.** El texto se desacraliza y vulnera las leyes lógicas de la narración. Se convierte en un juego con su propia textualidad y provoca la sorpresa y/o la perplejidad en el lector, llevándolo a aceptar la nueva organicidad narrativa y buscar nuevas claves para dar sentido al texto. Se le reta a un juego interactivo donde tendrá que medir sus fuerzas. La lectura del álbum, *La carta de la señora González*, de Lairla, S. y González Lartitegui, A. (2000), nos ofrece un ejemplo sugestivo: en las ilustraciones, aparecen seres u objetos fuera del contexto en el que normalmente se encuentran (un pez levitando en un bosque, un reloj sumergido en el río...); estas imágenes poéticas –indeterminadas y ambiguas– presentan un mundo de ensueño, surrealista al niño desconcertado, que tendrá



que actuar para eliminar de ellas la ambigüedad y la indeterminación que de por sí poseen.

- **Intertextualidad productiva.** Una de las características principales de esta tendencia posmodernista en la Literatura Infantil consiste en ser concebida como una tupida urdimbre en la que se entrecruzan múltiples referencias a textos y discursos anteriores. En este sentido, las obras de Anthony Browne funcionan como verdaderos mosaicos intertextuales, en los que se da cabida a otras manifestaciones artísticas (cfr. Andricaín, 1996). En *Gorila*, de Browne, A. (1996), por ejemplo, se propone el reto de ir asociación las imágenes con aquellos iconos, símbolos, mitos y textos, en definitiva, de nuestra cultura (audiovisual, literaria...): King Kong, Marilyn Monroe, Superman, Che Guevara, etc. No olvidemos las relaciones hipertextuales (relación texto imitado/ texto imitador) del tipo parodia o desviación del texto por medio de un mínimo de transformación en la tan imitada *Caperucita roja: Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Pescetti y O'kif (1998), *Caperucita de colores* de Cano, C y Monreal, V. (1996), *Te pillé, Caperucita* de Carles Cano y Gusti (1995), *Las tres mellizas y Caperucita roja* de Mercé Company (1985), *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité (1991), etc.
- **El lector implicado** se convierte en personaje y/o en agente activo de la historia. Deja, por lo tanto, de ser un consumidor pasivo y se adentra en una obra polisémica.
- **Pictogramas**, los dibujos se reproducen en todo el cuento. El niño va sustituyendo el dibujo por el nombre apropiado para completar el libro o las frases de las historias que se está presentando. Un ejemplo claro de pictogramas lo encontramos en *Colás el Fantasma de Romero*. A (1997).
- **Se pierde el código icónico**, tenemos un buen ejemplo en *Juanilin* (el primer beso) de Navarro, A. y Lafuerte, M. (2003), donde dibujos y letras varían conforme vamos leyendo el libro.
- **Nuevos temas**, en los álbumes ilustrados los tópicos son de innovación y encontramos temáticas de actualidad como puede ser el tema de la muerte, la separación de los padres, la adopción, los miedos..., un ejemplo es *El Pato y la Muerte*, de Erlbruch, W. (2007).



Estas características están articuladas por los procedimientos metaliterarios, cuya incidencia en la estructura de la obra permite indagar acerca del lenguaje, los personajes, el punto de vista, el espacio, el tiempo, etc.

Siguiendo las reflexiones de Geoff Moss (1992: 56) sobre los libros infantiles de imágenes, se pueden sintetizar los rasgos particulares posmodernos en los libros ilustrados infantiles

- **Discontinuidades narrativas.** Se ofertan textos infantiles que muestran dos narrativas diferentes a través de la palabra escrita y de la imagen, convirtiéndose en un verdadero reto para leerlo de forma activa y crítica. Un magnífico ejemplo lo encontramos en *Quiero ganar este concurso* de Istvan (1997), donde un niño decide participar en un concurso de dibujo. Las ilustraciones que va creando el niño adquieren autonomía frente a la narración escrita y generan una historia paralela.
- **Cortocircuito.** Los álbumes posmodernos impactan al lector al exponer el espacio convencional entre el texto y el mundo. Un libro que dirija su atención a sus propias convenciones, a su propia sustancia material ayuda a formar a un lector que sea capaz de comprometerse emocionalmente con el texto y sea consciente de cómo se ha construido el texto. En *Los tres cerditos* de Wiesner, D. (2003), se fractura la narrativa tradicional, ya que los cerditos, ante el ataque insistente del lobo, se salen del cuento y acceden a la página en blanco, desmontan físicamente el cuento, construyen un avión de papel con alguna página de este y descubren que el folio en blanco es la llave que los lleva a otros cuentos, a universos rimados, a abecedarios, etc. Se rompe en añicos las fronteras entre lo que está dentro y fuera del texto. En este mismo sentido, en *Un cuento de oso* de Browne, A. (1994), se produce lo que la crítica ha venido en llamar “metaficción metaléptica”, es decir, cuando el narrador extradiegético irrumpe en el mundo de los personajes y va construyendo la historia. Nos muestra el proceso de creación, el osito se convierte en una especie de demiurgo.



- **Mundos multidiegéticos y polifónicos.** Conscientes del relativismo epistemológico, es decir, de la diversidad de formas de percibir el mundo, los autores posmodernos proponen textos que reflejen esta realidad. Entre los procedimientos o estrategias literarias más utilizadas, es la de contar la misma historia desde las distintas voces de sus personajes. El álbum escrito por Anguera, M. e ilustrado por Piérola, M. *Muy María* (2002) es un claro ejemplo de la omnisciencia multiselectiva de la que venimos hablando. En él, cada ilustración representa el ángulo de visión del personaje que habla; de esta forma, nosotros, los lectores, percibimos la realidad que ve ese protagonista-narrador. Así vemos con los ojos de María cómo se cepilla los dientes, cómo se baña, cómo la miran, pero también a través de los ojos del gato presenciamos muchos actos de la vida cotidiana de María. Recordemos, asimismo, *Voces en el parque* de Browne, A. (1999), del que ya hemos hablado a propósito de los géneros narrativos. El lector tiene la ardua responsabilidad de hacerse una idea de la realidad en función de los datos que aportan todos los narradores. Nos cuenta la historia de un encuentro entre dos familias (por un lado, Victoria, su hijo Carlos y su perra, y por otro, papá gorila, su hija Mancha y su perro Alberto) y cómo lo ve cada uno de ellos. En *Zoológico* de Browne, A. (1993), nos introduce en un relato donde los verdaderos espectadores-narradores son los animales y juzgan las “animaladas” de una familia que va a visitarlos al zoo.
- **Explosión del yo coherente.** El álbum ilustrado muestra la pluralidad del sujeto múltiple y esto se refleja en un texto inestable, repleto de fragmentos, dialógico, donde se experimentan nuevas formas de mestizaje de géneros literarios. En este sentido, la práctica literaria infantil actual se asienta sobre la base de la fragmentariedad como categoría epistemológica esencial posmoderna que refleja la explosión dentro del texto de la estructura narrativa, del yo, del narrador, del lenguaje, de los géneros literarios, de la propia concepción de realidad-ficción, etc. Un ejemplo claro lo tenemos en *El primer beso de Julianín*, de Navarro, A. y Lafuente, M. (2003), donde a lo largo de la historia no existe homogeneidad de imágenes, ni letras, ni colores, ni tipos de papel, ni técnicas de dibujo.



- **El juego con las palabras.** Deleitarse con un artefacto verbal que se caracteriza por romper con la lógica del lenguaje. Un ejemplo lo tenemos en *El pes* de Johansen, H. (1997), donde a la joven protagonista le regalan por su cumpleaños lo que ella más deseaba, un “pes”. Un ingenioso juego de palabras que nada tiene que ver con los peces. En *Disparates (Rimas y adivinanzas)* de Chaktoura, J. e ilustrado por Maddoni, K. (1998), se proponen amenos, absurdos y extravagantes poemas rimados donde el niño pueda divertirse con el uso poético del lenguaje.
- **El placer del texto.** La imagen y la palabra posibilitan el placer y disfrute por la lectura en tanto que acto de co-creación de la obra artística. Esta nueva realidad narrativa que llama la atención del lector adquiere la categoría de verdadero texto *scriptible* (utilizando el término acuñado por Barthes (1970), abierto, plural, indeterminada, irresponsable porque requiere de un destinatario como productor activo de significados.
- **Fragmentalidad.** Se fragmenta la historia, en diferentes partes, pero se sigue contando el todo de una historia.
- **Obra Abierta.** Cada lector le da su significado distinto en función a sus experiencias previas antes de su lectura.

Estrategias de creación metaficcional

A continuación, nos detendremos en la presentación de las estrategias de creación metaficcionales más relevantes que se recogen en los álbumes ilustrados por cuanto nos permitirán señalar, por un lado, las características que pueden presentar estos libros y, por otro lado, identificar los aspectos metaliterarios a la hora de identificar las facetas que activa el alumnado durante la recepción (Amo, 2005 y 2009; Amo y Ruiz, 2010; Ruiz, 2008):

- **El álbum en el álbum:** es la narrativa dentro de la propia narrativa, es decir, el autor decide hablar de su propia creación en el libro. Se produce cuando el libro reclama la atención sobre su propia existencia (Ruiz 2008). Un álbum que refleja perfectamente esta característica es “*El libro, en el libro, en el libro*” de Jörg Muller, (2001) ya solo con el título podemos dilucidar esa llamada de atención.



Durante el transcurso de la historia se hace mención al libro, así, por ejemplo, con los diferentes diálogos que van manteniendo el ilustrador y la protagonista del cuento nos damos cuenta de esa presencia del “libro en el libro”:

Si bueno, en realidad yo quería ser un ilustrador de cuentos y hacer un libro que se llamara “el libro en el libro en el libro”. Pero empecé a hacer este dibujo y fui adentrándome en él más y más y... y ahora ya no sé cómo salir. Conejos hay por todas partes. Hazme un libro de gatos y te sacaré de aquí. ¡Lo prometido es deuda! (Müller, J. (2001)

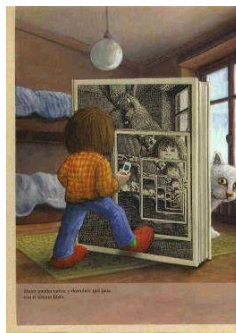


Ilustración 119: El libro en el libro en el libro

- **Metalepsis:** es un mecanismo narrativo consistente en la irrupción del narrador, personaje, lector... en un nivel distinto al que le corresponde: extra, intra y hipodiegético (Pantaleo, 2010). Un ejemplo clarificador podría ser “*El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*” de Scieszka, (Barcelona: Thule, 2008) donde la gallinita roja se ha escapado de su relato y se ha colado en una de las guardas para reclamar su espacio a Juan el narrador. En la siguiente imagen se recoge la discusión que mantienen:



Ilustración 120: El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos



- **Intertextualidad e Hipertextualidad¹⁰**: en la propia definición de metaficcionalidad comprobamos que la intertextualidad es una característica inherente al álbum ilustrado, ya que, para transgredir las convenciones literarias (género en el que se enmarca, procedimientos narrativos que ridiculiza...) es necesario que esas convenciones existan en relatos anteriores. Son los intertextos pues alusiones en el texto que hacen referencia a textos anteriores que le sirven para construir la historia (mediante alusiones, paradojas, etc.). Nos advierte que la “literatura posmoderna reconoce que es imposible ya escribir un libro que no haya sido escrito antes” (citado en Amo, 2009: 40), de ahí que se convierta en una escritura narcisista, por cuanto hace explícito sus propios mecanismos creativos. En los álbumes se hace uso de la intertextualidad para ironizar o cuestionar determinados elementos de los textos tradicionales infantiles. Para ello, se utiliza el recurso de la **parodia**, que consiste en ridiculizar, mediante el uso del humor y el juego burlesco, a personajes, escenas y situaciones de los relatos tradicionales a los que se alude. En el álbum de Child, L., *Cuidado con los cuentos de Lobos* (2005), se manifiesta esa burla del cuento canónico, por ejemplo, en la caracterización que realiza del lobo.

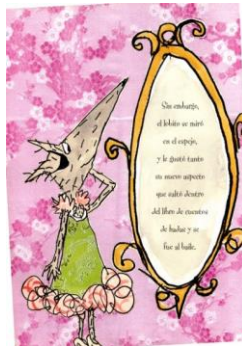


Ilustración 121: *Cuidado con los cuentos de Lobos*

¹⁰Genette (1989: 9-11) establece una serie de categorías englobadas bajo el concepto de *transtextualidad*, entre las que cabe destacar la *intertextualidad*, que se manifiesta mediante el empleo de la cita, el plagio y la alusión. Y la *hipertextualidad* definida como la relación que un texto (hipertexto) establece con otro anterior (hipotexto) a través de la transformación o imitación 1989: 14-17).



- **Cortocircuito:** este término, tomado de Lodge, significa hacer evidente la brecha existente entre el libro y el mundo (Silva-Díaz, 2006). En el álbum *El libro en el libro en el libro* de Müller, J. observamos durante todo el relato la construcción del propio libro dentro del libro. Multitud de imágenes nos evocan a momentos pasados o futuros del propio texto, es decir, las imágenes nos muestran otras imágenes que hemos visto anteriormente o que aparecerán con posterioridad.
 - De **audiencia:** las lagunas textuales y visuales se dejan de liberadamente para que las rellenen los niños y los adultos.
 - De **perspectiva:** distinción entre quién habla y quién ve.
 - De **caracterización:** Las palabras y las imágenes pueden presentar personajes de diferente y contradictoria manera.
 - De **espacio y tiempo:** Los álbumes presentan una oportunidad para el tratamiento de la especialidad y temporalidad. Como señala Nikolajeva (2006), el álbum es narrativo y secuencial, e intenta transmitir una sensación de movimiento y cambios que tengan lugar en el tiempo. Para ello, hay una variedad de técnicas para combinar texto e imagen y que impliquen movimiento y cambios en el espacio y en el tiempo.

- **Polifonía:** el narrador, que en la literatura tradicional infantil se caracterizaba por estar fuera de la historia y representar un punto de vista objetivo y único de la realidad (narrador omnisciente en tercera persona), se rompe en mil pedazos y se nos presentan otras formas de hablar y hacer ver al receptor infantil. Así, por ejemplo, en *La auténtica historia de los tres cerditos*, de Scieszka, J. y Smith, L (2007), el lobo se convierte en el narrador que cuenta su versión de la historia.



Ilustración 122: *La auténtica historia de los tres cerditos*



- **El libro como objeto. Materialidad:** los protagonistas comienzan a ver el libro como algo a deshacer y hacer a su antojo, es decir, se dan cuenta de que están en un cuento y lo desmontan a su parecer. En el libro de *Los tres cerditos*, de Wiesner, D. (2003), son los protagonistas cansados de la versión canónica los que desmontan el libro para escapar de su terrible destino. Uno de los recursos que se utiliza para destacar la materialidad del libro consiste en el uso de los paratextos como espacio narrativo o bien en el cuestionamiento de su utilidad.



Ilustración 123: *Los tres cerditos*

Los elementos paratextuales, que son los elementos que rodean a un texto: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas u ológrafas (Genette, 1989: 11), son de suma importancia para comprender el texto puesto que estos elementos forman parte la propia historia y son necesarios para su comprensión.

El enfoque intertextual

El papel del álbum ilustrado en el desarrollo del intertexto lector

Las aportaciones de Mijaíl Bajtín (1979-1995) en el ámbito de los géneros discursivos son especial relevancia. Defiende, en primer lugar, la naturaleza heterogénea de todo discurso, ya que en él conviven otros discursos, otras voces, distintos niveles de lengua y numerosas variantes lingüísticas individuales. Por ello, en una novela entran en dialogo diversas visiones del mundo, distintas conciencias, diferentes perspectivas, que reflejan el verdadero entramado de la sociedad en la que surge. A estas cualidades se le denomina *dialogismo* o *polifonía* y se opone a otro tipo de textos que ofrecen una visión monológica o única, omnipresente y oficial de narrador tradicional.



A partir de este enfoque polifónico, Julia Kristeva (1967) desarrollará el concepto de intertextualidad que se ofrece sumamente operativo al tratar de géneros muy complejos. Esta noción implica la percepción del texto ya no como un texto cerrado, sino como una apertura de otros textos, donde el lector “da sentido a su experiencia vital y construye su vida en relación con los textos” (Onega, 1997: 21).

Los álbumes son verdaderos artefactos cuya comprensión se asienta sobre la base de la apreciación de las conexiones intertextuales que el lector pueda establecer. No es posible una lectura aislada e inconexa de un texto, sino que esta existe y se enriquece si se enmarca en una tupida red de relaciones textuales.

En este sentido, el concepto nos lleva necesariamente a los planteamientos de Gérard Genette (1989), transtextualidad, es decir, “todo lo que pone un texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos”. De esta forma, la lectura aislada e inconexa de un texto se enmarca en una tupida red de relaciones textuales (véase en Amo, 2003). Estas conexiones son de cinco tipos:

- *Hipertextualidad*: la relación que mantiene un texto imitador (hipertexto) y el texto imitado (hipotexto), a través de parodia o el travestimiento. Como señala Ana Díaz Plaja (1998), un tipo de travestimiento es aquel en que se utilizan animales humanizados para presentar a los personajes, de esta forma se asegura que el niño se identifique afectiva o humorísticamente con el personaje a la vez que se distancia de él. Un tipo especial de esta modalidad es el cambio de especie animal. En este campo, se podría incluir *Frederick* de Lionni, L. (1982) en el que se ha operado una transformación paródica, o sea, se ha retomado un texto conocido para darle una significación nueva.
- *Architextualidad*: se refiere a la relación que mantienen un texto con el género al que pertenece. Durante la comunicación literaria, el lector ha de poner en marcha su **competencia textual** para reconocer elementos micro- y macroestructurales, transformarlos en índices significantes, así como lanzar predicciones, establecer hipótesis y construir provisionalmente el sentido del texto. De ahí la importancia de sus conocimientos, entre otros, acerca de las propiedades discursivas (socio-institucionales, enunciativas, receptivas, funcionales) y textuales (formales y



temáticas), ya que toda obra literaria supone un **horizonte de expectativas**, es decir un conjunto de reglas preexistentes para orientar la comprensión del lector y permitirle una recepción apreciativa. (Stempel, 1988) A partir de los datos avanzados por la lectura, el lector formula previsiones sobre: el género y la tipología textual, el contenido, el desarrollo argumental, los personajes, la estructura general de la obra, la intencionalidad del texto, etc. En muchos álbumes actuales, se juega con estas relaciones architextuales para desestabilizar al lector. Es el caso de *Los tres cerditos* de Wisner, D. (2003); comienza con una estructura narrativa arquetípica: “Había una vez tres cerditos”, con el fin de que el lector cree unas expectativas determinadas: se trata de un cuento tradicional. Pero varias ilustraciones más allá, sus expectativas se ven truncadas con una nueva forma de narrar (la metaficcional).

- *Metatextualidad*: el comentario -normalmente crítico- que un texto hace de otro. No cabe duda de que se puede incluir en esta categoría la interpretación personal que un niño hace de un cuento famoso. Es el caso de la obra de Pescetti, L. y O'kif, *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* (1998). En este álbum, mientras el padre cuenta la historia tal como él la vio siempre, su hijo Jorge, la reconstruye a partir de elementos sacados de la imaginación infantil actual: moderniza la historia de Caperucita y el lobo feroz; la comida es pizza, los personajes vuelan; el cazador que libera a la abuelita se parece a “Supermán” y firma autógrafos...
- *Paratextualidad*: la relación del texto con su paratexto, o sea, con un conjunto de signos que presentan al texto (título, subtítulo, prefacio, prólogo, notas a pie de página, ilustraciones...). El título proporciona al lector una información inicial que ayuda al proceso general de intuir, captar y comprender la macroestructura textual. Pensemos lo que nos sugiere el título del cuento *Antes de Ricitos de Oro*: la historia de los tres ositos antes de la llegada de la niña a su casa. El título del álbum de *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Holzwarth y Erlbruch (1991), representa la idea principal del texto y permite saber el contenido del libro y su estructura narrativa: un topo que irá investigando el desagradable suceso que le ha ocurrido.



- *Intertextualidad*: la presencia real de un texto en otro, mediante citas, plagios o alusiones o, dicho de otra manera, cómo algunos libros hacen referencia a otros libros, citando personajes, imitando formas de escribir, situaciones, diálogos. Es el caso del álbum que cuenta la historia de la bailarina de Degas. Como todas conexiones transtextuales no son compartimientos estancos, sino que se interrelacionan, podemos señalar aquí otra vez *Frederick* de Lionni, L. (2009), una joya de libro cuya trama está urdida tomando como modelo la fábula de *La cigarra y la hormiga*.

En relación con la Literatura Infantil (y especialmente en el cuento), hay que señalar que es un *corpus* de obras para niños caracterizado por mantener una relación de repetición con su género o, lo que es lo mismo, se reitera el esquema básico del cuento. La naturaleza especial del receptor de la literatura infantil (por encontrarse en el umbral del desarrollo de su competencia literaria) marca el tipo de relaciones que puede mantener el texto con su modelo formal, narrativo, temático... Al poseer el niño un esquema narrativo muy simple, los textos literarios infantiles han de ayudar a que lo reconozca y lo interiorice, para ir avanzando progresivamente en dificultad. Por esta razón, en este campo es más difícil que existan innovaciones o transformaciones del género (Amo, 2003: 105).

Por otra parte, el concepto de intertextualidad (en sentido amplio) ha sido relacionado con las aportaciones de la teoría de la recepción y ha dado lugar a una nueva perspectiva en la que el lector es quien tiene que reconocer las múltiples conexiones del texto con otros, mediante la activación de sus conocimientos previos. La intertextualidad se ve, entonces, como un *efecto* del proceso de recepción (véase Mendoza, Colomer y Camps, 1998). Una lectura rica, competente y placentera dependerá, en gran parte, de la capacidad del lector de observar y descubrir las citas, referencias, asociaciones que el texto le presenta (visto en Amo, 2003).



Así pues, el concepto crítico de intertextualidad se abordará desde dos perspectivas complementarias:

- **El intertexto de la obra concreta.** El texto-mosaico constituye una estructura abierta y sin límites, cuya elaboración está condicionada por las experiencias lectoras del autor y por el sustrato cultural. En este sentido, se podría hablar de interdiscursividad, o sea, el texto en su relación con los enunciados de la cultura.
- **El intertexto del lector.** Antonio Mendoza Fillola, pionero en este ámbito de investigación, lo define como aquel “componente de la competencia comunicativa que regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción” (2001: 96). Desde este plano pragmático, el intertexto del lector estaría formado por todos aquellos saberes, estrategias, recursos y habilidades, adquiridos por la experiencia lectora, que capacitan al receptor para inferir, comprender y dar sentido a todo un entramado textual conformado por conceptos históricos de normas estéticas, por reflexiones metaliterarias, culturales y enciclopédicas... que pone a la obra en medio del corpus general de enunciados. Véase el cuadro n.º 4 elaborado a partir de las reflexiones de Mendoza (2001: 98-99).

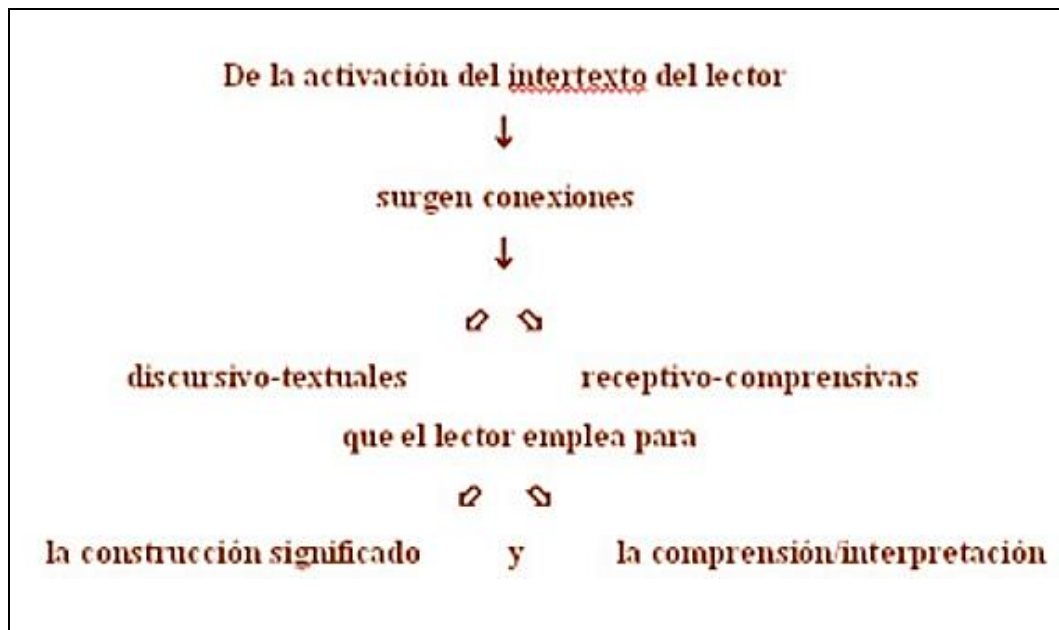


Tabla 6: Competencia literaria



Como hemos podido apreciar, esta intertextualidad (en sentido lato) productiva, de la que hace gala el álbum, ofrece infinidad de posibilidades para la estimulación lectora. La lectura o recepción de un hipertexto (o sea, de un nuevo texto) es un estímulo para interesarse por los hipotextos o viceversa. Si tenemos en cuenta que es a través de la lectura como aprendemos a leer, el álbum puede considerarse una herramienta fundamental para la formación lecto-literaria. Precisamente por ser un artefacto que juega constructivamente con la estructura arquetípica del cuento y con los recursos narrativos tradicionales permite ir actualizando nuestra competencia en relación con dichas convenciones literarias e ir adiestrándonos en la activación de los conocimientos necesarios no sólo para establecer relaciones intertextuales, sino además para descubrir la nueva forma de narrar (Amo, 2005).

El enfoque intertextual en la educación literaria

El intertexto lector implica un concepto esencial para desarrollar el enfoque literario actual centrado en la recepción. Desbrocemos primero el término “intertextualidad” para llegar luego a su consideración en la formación literaria.

Por intertextualidad en general se puede entender, en palabras de Genette (1989), *el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado*. Ya Julia Kristeva (1981) había señalado que todo texto se construye como un mosaico de citas; un juego en el que el texto dialoga con otros textos anteriores. Parafraseando a Barthes (1980), estaban poniendo el acento en que todo texto es un intertexto, en que otros textos están presentes en él; en definitiva, todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Se trata, por lo tanto, de una condición o característica necesaria de todo texto literario.

En este sentido, el **intertexto lector** (Mendoza, 1996) es uno de los aspectos más interesantes aportados por el nuevo paradigma de la teoría literaria. Antonio Mendoza Fillola lo define como aquel “componente de la competencia comunicativa que regula las actividades de *identificación*, de *asociación* y de *conexión* en el proceso de recepción” (2001: 96). Desde este plano pragmático, el intertexto del lector estaría formado por todos aquellos saberes, estrategias, recursos y habilidades, adquiridos por la experiencia lectora, que capacitan al receptor para inferir, comprender y dar sentido a todo un entramado



textual conformado por conceptos históricos de normas estéticas, por reflexiones metaliterarias, culturales y enciclopédicas... que pone a la obra en medio del corpus general de enunciados. Véase el cuadro n.º 4 elaborado a partir de las reflexiones de Mendoza (2001: 98-99).

Su funcionalidad formativa ha permitido ir más allá del mero reconocimiento de unidades menores (fonemas/ signos gráficos). Si bien es verdad que este no activa los saberes necesarios para descodificar el texto literario infantil (2001: 106), sus ventajas en el desarrollo de la competencia comunicativa son innegables. Las razones son obvias:

- Potencia la cooperación textual, implicando activamente al lector en la (re-) construcción del significado;
- pone en funcionamiento los saberes, habilidades y estrategias de carácter pragmático, necesarios para la reconstrucción de la situación comunicativa presentada en el texto;
- favorece que el lector lea el texto literario infantil con una intencionalidad estética;
- activa los conocimientos literarios, lingüísticos y culturales necesarios para la concreción y/o actualización del significado del texto;
- potencia el valor lúdico de la lectura de textos literarios y desarrolla el uso creativo del lenguaje, fomentando el hábito lector y
- permite la consolidación y mejora de estrategias lectoras.

Pero también la intertextualidad puede concebirse como una faceta del proceso de recepción literaria. El lector, en función de su experiencia vital y lectora, puede establecer conexiones con otras obras.

Se trata, por consiguiente, de dos intertextos distintos; al primero se concreta con el adjetivo *discursivo*, enfatizando su carácter de rasgo inherente al propio texto, y al segundo se le denomina *intertexto lector* (Mendoza, 2001), situándose en el ámbito de la recepción, en la capacidad del lector de establecer relaciones entre una obra y otras.

La siguiente cita de Antonio Mendoza pone de relieve los aspectos positivos de la intertextualidad:



La formación en el reconocimiento de lo intertextual es una actividad esencial en la educación del individuo, por cuanto que permite el conocimiento y la integración más efectiva en la recepción y conocimiento de la transmisión de múltiples valores culturales que comparte en su contexto social (1995: 31).

Ciertamente, la intertextualidad no es una característica exclusiva de la literatura -ahí está el discurso publicitario para demostrar que también sus enunciados están organizados mediante la inserción de enunciados ajenos-. Pero, nadie puede poner en duda, según observa con precisión Graciela Reyes, que, en la literatura, la intertextualidad se nos presenta de manera bien evidente como tema de la escritura: “La literatura se refiere al mundo y también se refiere a la literatura, aunque sólo sea por inscribirse en un género (acepte o quebrante sus postulados). Desde la alusión más sutil hasta la repetición literal, desde la elección de una fórmula (sea “Había una vez”) hasta la parodia de un sistema literario íntegro, en todo texto literario hay otros -muchos, los identificables y los no identificables- textos literarios” (1984: 45). De ahí que el texto literario, frente a otros textos, ofrezca innumerables opciones didácticas.

La intertextualidad abarca no solamente la presencia de varios sistemas semióticos literarios, sino también la presencia de otros sistemas semióticos (Eco, 1987: 116) y de otros lenguajes artísticos ajenos, en principio, al lenguaje literario. Los efectos de significación no se producen solamente entre el diálogo polifónico de la palabra literaria propia con la palabra literaria ajena; los efectos de significación se originan también a causa de las relaciones dialógicas (intertextuales) que se entablan entre la palabra y la imagen o entre las cadencias de la palabra y las cadencias de la música. Las relaciones que pueden descubrirse entre el lenguaje de un texto poético y el lenguaje de un texto musical o pictórico constituyen una muestra significativa de lo que decimos y, desde luego, ya se han efectuado interesantes propuestas didácticas, orientadas en este sentido, para ser desarrolladas en las aulas. Tal es el caso, por ejemplo, de las propuestas llevadas a cabo por A. Mendoza en “un modelo de síntesis metodológica: la intertextualidad literaria y plástica en el mito de Apolo y Dafne” (1994: 162-178) o la de E. Carrillo Mateo, J. González Dador, T. Moto Teruel y F. Tejedo en *Dinamizar textos* (1989).



Uno de los escritores-ilustradores de literatura infantil que más importancia da a los procesos de reconocimiento intertextual es Anthony Browne. Sus obras funcionan como verdaderos mosaicos intertextuales, en los que se da cabida a otras manifestaciones artísticas y en los que las ilustraciones son una invitación para disfrutar del establecimiento lúdico de conexiones entre textos. (Andricaín, 1999). En *Willy el soñador* de Browne, A. (1997) el protagonista sueña que es “una estrella de cine” y la imagen reproduce con cara de gorilas a los personajes ilustrados por Teniell de algunos personajes famosos.



Ilustración 124: *Willy el soñador*

De esta forma, da la posibilidad de que el niño -según su intertexto lector- pueda reconocer las ilustraciones del libro de Lewis Carroll. Si no es capaz de establecer los enlaces oportunos, los familiares o el docente deben ayudar a crear los mecanismos necesarios para descubrir el juego intertextual, enseñándole a fijar la atención en los detalles y mostrándole con antelación (en las lecturas anteriores) las ilustraciones del hipotexto.

El enfoque intertextual en la didáctica de la literatura se hace necesario porque la formación en el descubrimiento de relaciones intertextuales promueve una de las manifestaciones del *placer lector*: la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que resultan de una comprensión coherente en relación con nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias intertextuales e interculturales a partir de los datos que nos aporta la lectura.



El papel del álbum ilustrado en el desarrollo del intertexto lector.

A cada edad le corresponde un tipo de texto y una forma de realizar sus lecturas (Mendoza, 1998a: 39). En cada etapa en la formación de la competencia literaria del lector, las obras idóneas son aquéllas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un **diálogo interactivo**, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector. Esta es la razón por la que se habla de “itinerarios lectores”, o sea, la ampliación progresiva de canon de lecturas que puede ser realmente disfrutado por los alumnos (Colomer, 1998: 110).

En el caso de los lectores que poseen una competencia literaria y vivencial incipientes o en formación, las adecuadas son indiscutiblemente las obras que forman parte del *corpus* de la Literatura Infantil. Si esto es cierto (es decir, si los textos literarios infantiles son los idóneos para los niños), podemos inferir que estos textos poseen unas peculiaridades que potencian y estimulan la implicación y la respuesta del lector en la construcción del significado.

¿Qué peculiaridades textuales son estas? Teniendo en mente el cuento como género infantil por excelencia, podemos hablar de los siguientes rasgos (Amo, 2003):

- Son textos relativamente cortos;
- altamente previsibles (por lo tanto, no chocan con las expectativas de sus lectores);
- los protagonistas suelen ser los niños;
- las acciones que realizan los personajes son siempre las mismas;
- sus convenciones literarias han sufrido pocos cambios a lo largo de su evolución: fórmulas estereotipadas, estructuras repetitivas, narrador extra- y heterodiegético, indeterminación de la estructura narrativa espacio-temporal (Pisanty, 1995);
- la historia se desarrolla dentro de un esquematismo moral claro; El lenguaje está determinado por el grado de competencia lingüística del niño;
- tiene un final feliz. La excepción que confirma la regla la tenemos en cuentos con un desenlace desafortunado: como la versión de *Caperucita Roja* de Perrault, C. (1697)



- Realidad y ficción se entrelazan para formar un universo fantástico que el niño cree y acepta sin reservas.

Todas estas características permiten entender por qué estas obras (eminentemente de tradición oral) se hallan en el inicio de la educación literaria. Indiscutiblemente, su recepción o lectura permite al niño/a aprender a leer literariamente (Meek, 1988).

Sin embargo, existe una porción cada vez más grande de literatura infantil que rompe con la forma narrativa tradicional y cuya acogida es tan significativa que nos obliga a tenerla muy presente en nuestras investigaciones en la medida en que contribuye a la formación lectora.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos por el lugar ocupan en este proceso de construcción de la competencia literaria los álbumes, teniendo en cuenta -como hemos señalado anteriormente- que gran parte de sus características se alejan de las que definen la literatura infantil tradicional.

La recepción de estas obras resulta clave para la formación del niño como lector, puesto que lo implica activamente en la producción de sentido y lo estimula en todo momento a poner en funcionamiento su intertexto. En este camino de la educación literaria, puede ofrecer una experiencia de lectura muy *atractiva*, pues la extrañeza que muestra al principio el niño se transforma en un reto que se presenta en un marco lúdico o humorístico. En definitiva, como señala María Cecilia Silva (2003), plantea una *manera distinta de leer* altamente formativa.

Cualquier texto se halla entreverado de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos. Esta peculiar disposición textual reclama una participación activa del receptor consistente en establecer actividades de identificación, asociación y conexión que le permitan reconstruir el sentido de la obra (Mendoza, 2001: 96). De esta manera, una lectura rica, competente y placentera dependerá, en gran parte, de la capacidad del lector de observar y descubrir las alusiones, semejanzas, conexiones que el texto presenta.

Llegados a este punto, nos gustaría establecer una diferencia clara y operativa entre dos tipos de intertextualidad: una como característica formal de los textos y otra



como un *efecto* del proceso de recepción (Mendoza et al., 1998). En el fondo, hablamos del intertexto discursivo de la obra y del intertexto lector.

En este sentido, las obras de Anthony Browne funcionan como verdaderos muestrarios de citas, que no pertenecen necesariamente al ámbito literario, sino a cualquiera de las diferentes manifestaciones artísticas (Andricaín, 1996). En *Willy el soñador* (1997), por ejemplo, Browne muestra personajes que forman parte de nuestro imaginario colectivo: *Mary Poppins*, *Tarzán*, *el enanito de Blancanieves*, *el mago de Oz*, *Magritte*, *la Venus de Milo*, etc. Pero estas asociaciones difícilmente las puede establecer un receptor infantil con escasas referencias culturales. En una escena del álbum, el sueño de Willy de ser escritor transcurre en un escenario pictórico donde se reconocen los personajes (eso sí, travestidos) de *Alicia en el país de las maravillas*. El lector implícito, en este caso, no es tanto el niño como el adulto que sirve de mediador.

Señalemos que ya es un lugar común reivindicar la perspectiva intertextual en el ámbito de la educación literaria. Desde estos parámetros, el objetivo principal radica en formar al lector para ir reconociendo las vinculaciones entre un texto determinado y otros que, como señala Riffaterre (1989), le anteceden o le siguen. Gracias a la identificación de estas interrelaciones, el lector interviene activamente en la comprensión e interpretación del texto, a la vez que va enriqueciendo su competencia literaria (recursividad) (Mendoza, 1994 y 2001). Se trata, en definitiva, de que el niño vaya construyendo a lo largo de sus lecturas un intertexto que le permita apreciar la tupida urdimbre de dependencias y relaciones con otros textos (el intertexto discursivo) que cada obra establece y requiere para ser interpretado. Por consiguiente, se ha de trabajar con textos que *favorezcan el desarrollo de su capacidad asociativa*, que permita desde muy pequeño interiorizar saberes metaliterarios e intertextuales y tomar conciencia de que la comprensión textual depende de nuestra experiencia lectora anterior.

Desde este enfoque, resulta prioritario establecer una selección de textos literarios infantiles cuya recepción permita mostrar explícitamente y jugar con los hipotextos a fin de favorecer o estimular la ampliación del **intertexto del lector**.



El intertexto del lector lo integran, por consiguiente, una serie de saberes, estrategias y recursos, cuya activación le permite asociar referencias hipológicas, temáticas, ideológicas, etc. y reaccionar ante indicaciones discursivas (visto en Amo, 2003). Estos saberes serían los siguientes (Otten, 1987: 346-347):

- **Códigos culturales** (símbolos, signos, figuras, relatos mitológicos, alusiones y clichés literarias, y otros lugares comunes de la cultura. Por ejemplo, el cuervo es un pájaro de mal agüero y acompaña siempre a la bruja; la madrastra de los cuentos tradicionales es siempre un ser maléfico; el rey de la selva es el león...
- **Conocimiento de los géneros y de la tipología textual:** un niño que ha crecido en un ambiente rico en experiencias lectoras sabe diferenciar desde muy temprano un cuento de hadas de un álbum ilustrado o de un poema infantil.
- **Un amplio abanico de estructuras textuales y modelos:** al receptor infantil se le enfrenta a textos que, aunque pertenezcan a un mismo género, presenta diferentes formas de narrarlo. La distancia entre un cuento tradicional y uno actual o posmoderno es enorme: frente al primero con un narrador en tercera persona y una narración lineal, el segundo recurre (o puede recurrir) a una omnisciencia multiselectiva (es decir, el narrador cuenta la historia desde la perspectiva de diferentes personajes) y a una estructura narrativa circular o un planteamiento *in medias res*.
- **Experiencias previas de lectura:** A este respecto, parece incuestionable el reconocimiento del cuento tradicional como base para la construcción del intertexto lector. Este género se caracteriza por la repetición sistemática de temas, estructuras, funciones, personajes, escalas de valores... y ello lo convierte en el texto modelo para formar al lector infantil en la recepción intertextual (Mendoza, 1997 y 1998b). Un texto que comienza por “Érase una vez...”, donde existen princesas, hadas malas, recompensas, etc. permite al niño establecer relaciones con otros textos anteriormente recibidos y que poseen características análogas; de esta forma, puede reconocer que se trata de un cuento, observar sus características formales, advertir su secuencia textual narrativa y otorgarle un plus literario, así como una intencionalidad estética.



Sin embargo, hay textos que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas del lector, con el objetivo de que este lo reestructure de forma lúdica y vaya ampliando su *mosaico de citas y referencias*. Entre estos textos, hay que hacer especial mención del álbum, ya que, por su propia naturaleza, prepara al lector infantil en el juego de las reelaboraciones de obras clásicas, personajes, etc. En *Los tres cerditos* de Wiesner, D.(2003), se fractura la idea de cuento tradicional: anima desde la portada y la primera página al lector para que active sus conocimientos sobre el hipotexto (*El cuento de los tres cerditos*); pero el repertorio que el lector ha activado deja de ser operativo cuando los cerditos, ante el ataque insistente del lobo, se salen del cuento y acceden a la página en blanco, desmontan físicamente el cuento, construyen un avión de papel con alguna página de este y descubren que el folio en blanco es la llave que abre la puerta a otros cuentos, a universos rimados, a abecedarios, etc. Se rompe en añicos las fronteras entre lo que está dentro y fuera del texto.

La parodia y el pastiche en álbum ilustrado

Desde que Aristóteles determinó lo que sería la primera clasificación de los géneros literarios; épico (narrativa), lírico (poesía) y trágico (teatro), la propia historia de los pueblos con sus guerras, conocimientos usos y costumbres, cambiantes a lo largo de los siglos, ha ido configurando históricamente, siendo difícil mantener unos patrones rígidos entre lo narrativo y lo épico narrativo o entre dramático y lo teatral, por ejemplo.

En la aproximación teórica a la producción de literatura infantil se advierte un evidente interés por las diferentes formas de intertextualidad, entre las que se encuentran formas doblemente codificadas como la parodia y la ironía.

La parodia -a menudo llamada cita irónica, pastiche, apropiación, o simplemente intertextualidad- es considerada comúnmente un fenómeno que se halla en el centro del postmodernismo, tanto por los detractores como por los defensores de este último. En la literatura infantil, dado la inexperiencia de los lectores, la vulneración de las narrativas, la parodia y la alusión se pueden presentar de forma previa a las referencias que las originan, y este hecho que, sin duda, condiciona por igual a la producción, a la crítica y a la consideración de los procesos de lectura por parte de los mediadores (Hutcheon, 1993).



Es interesante, en palabras de L. Hutcheon (1993), el hecho de que pocos comentaristas del postmodernismo usen realmente la palabra *parodia*. Creo que la razón es que esta todavía está contaminada con las nociones dieciochescas de ingenio y ridículo. Pero hemos de argumentar que no debemos restringirnos a tales definiciones de la parodia limitadas a un período (Hutcheon, 1985) y que las formas del arte del siglo XX nos enseñan que la parodia tiene una amplia gama de formas y propósitos desde aquel ridículo ingenioso, pasando por lo festivamente lúdico, hasta lo seriamente respetuoso.

McCallum (1999) denomina estrategias o técnicas al tipo de efectos que en su criterio caracterizan a la metaficción y a la ficción experimental, denominando la parodia y la intertextualidad como una forma abierta donde muestra cómo las narrativas se construyen a partir de otros textos, ayudan a indicar posibles posiciones interpretativas a sus lectores al distanciarlos de los eventos que se representan y de los personajes, y permiten que dentro del texto haya una pluralidad de discursos. Esta característica del código de la literatura nos sitúa en el terreno de las relaciones intertextuales, inherentes a todas las obras literarias.

Silva-Díaz (2005: 163) nos aclara en cuanto a la parodia que no todas son metaficcionales. La propiamente metaficcional consiste en la trascodificación que incluye en una obra los códigos de otra, o genéricos, con la intención de llamar la atención sobre el material del cual están hechas las narraciones. Es decir, el objeto de la parodia es la literatura y sus convenciones en el lugar de aspectos sociales o políticos. Sin embargo, la parodia metaficcional no deja de lado el aspecto cómico (Rose, 1993; Zervou, 2000). La trascodificación implica un doble código (Hutcheon, 1980) en el que la variante metaficcional, por parte, implica el uso del código pre-existente; pero, por otra, realiza la crítica de ese código. Este aspecto de crítica productiva en la parodia metaficcional resulta paradójica: se critica la literatura a través de la literatura.

Waugh (1984) también proporciona una extensa lista de las técnicas que puede emplear la metaficción en la narrativa posmoderna, resaltando la parodia explícita de textos literarios y no literarios.



De acuerdo con Beckett (2001), existen cuatro aspectos pragmáticos que envuelven el estudio de las formas alusivas entre las que se incluye la parodia, la ironía y la metaficción:

- La intención del texto
- El efecto en el lector
- La competencia en la codificación y descodificación de la forma intertextual
- Los elementos contextuales que median en la comprensión de las referencias

Según Beckett, (2001: 175) estos aspectos son “más cruciales en los libros para niños que en la literatura para adultos” puesto que, en la literatura infantil, la experiencia de los lectores y el tipo de comunicación asimétrica que se plantea entre autor y los lectores.

El texto cómico persigue provocar la risa o la sonrisa. La comicidad en lo literario va acompañada de una lista de recursos: la parodia, la ironía, lo burlesco, lo bufonesco, lo grotesco, la sátira, la exageración, el juego de palabras, la antítesis la comparación, son algunos de los más usados por quienes se atreven a buscar o provocar en sus lectores una risa.

El alumno no es ajeno al género paródico. Si puede serlo a la parodia literaria, pero no al género en sí mismo. Basta con inventariar los programas televisivos o las películas que constituyen sus acervos populares. Entre ellas proliferan las de naturaleza paródica, porque los empresarios conocen las aficiones de nuestra sociedad y tratan de explotarla al máximo a través de parodias que recogen imágenes fácilmente identificables por los receptores. Este juego de identificaciones es la base del éxito de la parodia y constituye nuestro punto de partida. Una vez que el alumno reconoce que no es ajeno a la parodia y que, además, disfruta de ella, es más sencillo adentrarse en la parodia literaria (Peláez, 2011).

Stevenson (1999) utiliza como ejemplo claramente paródico el álbum *The Stinky Cheese man and other Fairly stupid Tales* (*El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*) de Scieszka, J. y Smith, L. (2004), cuando relaciona la



lectura infantil con la cultura mediática y la alta cultura, normalmente asociada a la lectura, afirmando:

Muchas de las características de la literatura posmoderna para adultos, tales como el texto paródico y juguetón, la manera en que abraza el azar y lo arbitrario, y su cuestionamiento a un significado último, pero estos elementos aparecen no porque Scieszka se haya dedicado al estudio de la literatura adulta, sino porque estos impulsos prevalecen en la cultura posmoderna, particularmente en la cultura popular (Stevenson, 1999: 27).

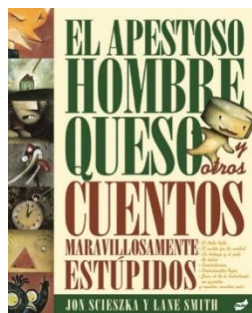


Ilustración 125: Portada de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*

Rose (1993) hace una reflexión sobre la parodia metaficcional donde nos especifica que es en ella donde se introduce una mirada auto reflexiva de la obra, con el objetivo de determinar en qué consiste esa auto reflexión y qué tipo de lector implícito se construye, resulta interesante conocer o determinar si la parodia corresponde al código lingüístico, al personaje, al género, a la obra en concreto o algún aspecto relacionado con el código de la narración.

Continuando con el álbum de, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Scieszka, J. y Smith, L. (2004), podemos definir o desarrollar que parte de su libro son parodiadas, por ejemplo:

- Se parodia el código lingüístico utilizado en los cuentos populares; en la historia que da nombre al libro, el estribillo que repite el personaje “corred, corred, tan rápido como podáis. No me podéis alcanzar porque yo soy el apestoso hombrecillo de queso” parodia el estribillo del cuento *El Hombrecillo de jengibre*:



“And i can outrum you too-o-o (Y yo te puedo alcanzar, ja, ja)”, sólo que en esta historia el hombrecillo hiede tanto que nadie se interesa en perseguirlo.



Ilustración 126: Fragmento 1 de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*

- También se parodia a los personajes, presentando a la gallina, a quien nadie ayuda a plantar el grano de trigo, como una tonta gritona que agobia con sus reclamos a quien se encuentra.



Ilustración 127: Fragmento 2 de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*

- Además, podemos observar una parodia de cuentos específicos, como el *Príncipe rana* de Scieszka, en la que todo transcurre con normalidad hasta que, tras el beso, la rana regresa al pozo diciendo: “era una broma”



Ilustración 128: Fragmento de *Príncipe rana*



Los beneficios de la parodia no se reducen solo a la motivación del alumno, sino que el interés que suscite nos permitirá trabajar habilidades artísticas en el aula: realizar nuevas creaciones paródicas a partir de los conocimientos adquiridos, tanto de los discursos paródicos, así como inventar textos literarios original, a partir de la información de una parodia determinada. Del mismo, las parodias se convierten en una herramienta útil para trabajar los recursos literarios en el aula, ya que estos son un mecanismo habitual en el proceso de recreaciones de la parodia. Dentro de la Literatura Infantil encontramos álbumes ilustrados que abiertamente buscan el divertimento bien nos hacen guiños para que surja la sonrisa (Peláez, 2011).

Como en la vida, el humor en la literatura sirve para desmitificar ideologías, personas o creencias, para ridiculizar la pomposidad y la solemnidad, para explorar e imaginar; y más específicamente, para transgredir normas y convenciones literarias, para hacer reflexionar sobre los usos del lenguaje dando cavidad a expresiones disparatadas o jergas callejeras, para mezclar personajes reales y ficticios, para alterar el orden de las cosas, la temporalidad, el paisaje. La risa surge a través de situaciones o personajes imposibles. El personaje cómico debe ser maniático, anacrónico, desvinculado, estrafalario o extraño..., todas aquellas características que nos hagan creernos superiores a él; las situaciones cómicas serán ilógicas, exageradas e incluso, angustiosas. (Borda, 2006)

Un claro ejemplo lo tenemos en *¡Que tontos son los camaleones!* de Prestifilippo, P. (2005). Desde el principio establece complicidad con el lector implicándole en su absurda búsqueda, además el protagonista es un niño solo en casa, que para investigar sobre la existencia de estos animales va generando situaciones cada vez más caóticas en su hogar, haciendo que fácilmente se identifiquen con él. *¡no veas cuando llegue su madre!* La historia nos regala un giro interesante en su desenlace, cuando por fin aparece la madre, se cambian los papeles, la madre se convierte en investigadora y el niño se esconde como un camaleón, reproduciendo ella los trucos que había usado su hijo.



Ilustración 129: Portada de ¡Qué tontos son los camaleones!

Otro ejemplo que podemos encontrar son álbumes ilustrados que abiertamente busca el divertimento sin más, o bien nos hacen guiños para que surja la sonrisa al tenerlos en nuestras manos (como quien no quiere la cosa, pero decididamente introducidos a conciencia). Y esto lo observamos tanto en los textos como en las ilustraciones.

También se ríen del miedo, de lo desconocido, de esas situaciones que se van poniendo tensas, hasta desagradables y que al final se solucionan. Se ríen de los monstruos que los aterran, de lo que puede no ser humano y desconocen. Podemos poner como ejemplos *Monstruo, no me comas*, de Cneut, C. (2006). Cuando parece que lo peor va a ocurrir y el monstruo que es terrorífico se va a comer al cerdito, aparece la figura materna, que le obliga, al monstruo, a soltar el bocado y encima le regaña por “picar entre comidas”, lo manda a casa y al baño; quien parecía el más feroz es ahora un pobre hijo al que su madre grita enfadada... ¡Se desata el momento cómico y la imagen nos sobrecoge... de risa!!!

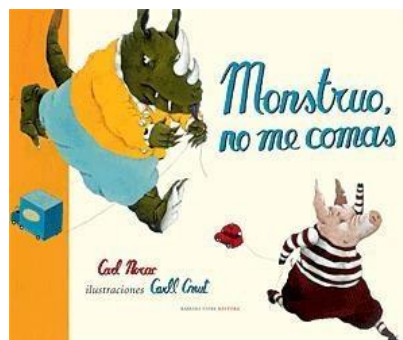


Ilustración 130: Portada de *Monstruo, no me comas*



En *Huellas gigantes*, de Krahn, F. (2007), los hijos de un matrimonio han desaparecido, a la vez que se descubren en la nieve unas tremendas huellas gigantes de un ser que no podemos ni imaginar. Pensamos en lo peor..., al final se descubre el engaño y que son los niños las que las crean, conforme van avanzando en la nieve.



Ilustración 131: *Huellas Gigantes*

También encontramos textos que propician inventar, pensar qué hacer, dar respuestas... Son interactivos, textos que hacen que hablemos, gritemos, que queramos acertar y proponer lo mismo que el autor-a. Entre ellos destacamos *¿Kiencomequé?*, de Parrondo, J. (2006).



Ilustración 132: Portada de *¿Kiencomequé?*



III. 3.5.5. Pragmáticos: respuestas lectoras ante el álbum

Para ser lector antes de saber leer (o escritor antes de saber escribir) es necesario interactuar con lectores y con textos escritos más que con los “textos huérfanos” de la pizarra o de las fichas.

(Bruner, 1990)

Apenas existen estudios acerca de los procesos de recepción textual mediante la imagen. En la literatura especializada, encontramos algunos trabajos relacionados más con la comprensión literaria de textos multimodales que con la lectura real de imágenes. Es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Lawrence R. Sipe. Sus indagaciones han estado enfocadas a la lectura y discusión en grupo de álbumes ilustrados. En su obra *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (2008), examinó los resultados de 45 sesiones de lectura y discusión de libros álbum entre niños de 5-7 años en la escuela. Encontró cinco categorías principales de respuestas. Una de ellas es la respuesta “intertextual”, que define como el vínculo entre un texto con otro (incluye libros, canciones, televisión, video, anuncios). El análisis mostró de forma cuantitativa la importancia de esta estrategia en la construcción de sentido, ya que uno de cada 10 turnos de los 4.165 turnos discursivos en estas 45 sesiones era un vínculo intertextual.

Sipe (2008) distingue tres tipos de los vínculos intertextuales:

- vínculos de asociación, en los que el comentario se basa en la similitud, pero no se elabora;
- vínculos analíticos, donde se hace una descripción de similitudes y diferencias;
- vínculos sintéticos, que son generalizaciones o conclusiones. Según el investigador, estos vínculos intertextuales tienen varios propósitos, permitiendo a los lectores hacer lo siguiente:
 - Interpretar experiencias personales o imaginadas.
 - Hacer interpretaciones simbólicas de los elementos visuales del texto.



- Predecir qué sucederá en la narración.
- Crear y modificar el esquema de las historias.
- Construir y perfeccionar ideas de ilustración y estilo.
- Interpretar los sentimientos, los motivos o las acciones de los personajes.
- Situarse por encima de la dinámica de la narración.
- Establecer aún más vínculos intertextuales.

Estas funciones son similares a las tres estrategias de lectura fomentadas por la intertextualidad según John Stephens (aunque cabe mencionar que él no basa su teoría en lectores “reales”): 1) la lectura es un proceso de reconstrucción; 2) promueve una separación entre el punto de vista del lector y el del protagonista y 3) localizan la historia dentro de un discurso que le da otros tipos de significado (1992: 35-36).

Es interesante que Sipe (2008) no incluya los vínculos personales o “autobiográficos” dentro de la categoría que se refiere a la intertextualidad. Les da una categoría aparte (que denomina personal) dentro de sus cinco principales categorías. Sin embargo, en palabras de Kristeva (1969), me parece que nuestros “textos de vida” no pueden separarse de la intertextualidad porque son como un diagrama que superponemos al diagrama del texto, creando así, en el acto de la lectura, una imagen particular y distinta de los demás. Estos textos vivenciales incluyen no sólo emociones y recuerdos, sino también nuestro bagaje cultural, construido, en parte, por las prácticas de lectoescritura y sus consecuentes referencias textuales, que nos rodearon desde la infancia (ayudando al lector a interpretar, predecir, construir y perfeccionar ideas).

Entonces, el autor/ilustrador en el álbum ilustrado no solo utiliza estrategias para apoyar el reconocimiento y la interpretación de la intertextualidad, sino que emplea la intertextualidad misma para extender la comprensión literaria de los lectores.

Sipe (2008) describe e interpreta los procesos por parte de los niños de comprensión de las historias y presenta una teoría de esta comprensión literaria que está basada en lo que ellos y sus maestros dijeron durante más de cien lecturas en voz alta de álbumes. Llega a la conclusión de que estas negociaciones en la comunidad interpretativa del aula permiten a los niños experimentar respuestas mucho más sofisticadas y críticas



que si lo hicieran de manera individual. Asimismo, indica que los más pequeños aprenden los elementos más complejos de las convenciones literarias (argumento, ambientación, personajes, tema...) a través de la discusión con el maestro y con otros niños, y consiguen construir una comprensión literaria mucho más amplia y profunda. Esto es lo que se ha venido en llamar comunidad interpretativa (Fish, 1980).

A continuación, se recogen los cinco aspectos de comprensión literaria y las relaciones que Sipe (2010) expone en su trabajo sobre la teoría en la comprensión lectora.

En esta investigación, lo que el autor manifiesta es que existen cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta. Sugieren, además, que estos cinco tipos de respuestas representan cinco tipos distintos de comprensión lectora:

- **Analítica:** Los niños usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. También analizan la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado, como las guardas, la página de título, la portada y la contraportada. Aunque hay cinco subcategorías para este tipo de respuesta, daré únicamente dos ejemplos de la categoría. El primero es un análisis del texto y el segundo es un análisis visual de las ilustraciones.
- **Intertextual:** Refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales: otros libros, películas, vídeos, anuncios, programas de televisión o la obra de otros ilustradores y artistas.
- **Personal:** Otro aspecto de la comprensión lectora se refiere a las formas en las que dibujamos una historia nosotros mismos, haciendo conexiones entre nuestras vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos. Los niños usan alguna experiencia de su vida para comprender o iluminar algo de sus propias vidas. Es lo que Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002) han llamado conexiones “del texto a la vida” y “de la vida al texto”.
- **Transparente:** Indica que los niños habían entrado en lo que Michael Benton llama el mundo secundario del texto (2002); que vivían lo que Louise Rosenblatt (2002) describe como experiencia estética vivida del cuento. Se llama a esta categoría



“transparente” porque parece que el mundo de los niños y el mundo del cuento se han hecho momentáneamente transparentes para el otro. Como este nivel de implicación era seguramente más evidente cuando los niños escuchaban en silencio, las respuestas verbales de esta categoría eran escasas, lo que indicaba, como la punta del iceberg, la profundidad de su implicación. En estos tipos de respuesta, los niños responden directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran realmente inmersos en ella, o hacen otros comentarios que indican su implicación profunda en la historia.

- Preformativa: Se trata de una de las categorías más interesantes que hemos recogido. Aquí, los niños manipulan lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos. El texto parece funcionar como plataforma de lanzamiento para la creatividad y la imaginación de los niños. Estas respuestas normalmente son algo (o muy) subversivas, transgresoras o dionisias: en algunas clases se considerarían simplemente “no adecuadas a la tarea”. En este sentido, convertir al alumno-lector en el agente protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje implica tomar posición por una concepción de la lectura donde se prioricen las relaciones interactivas entre los esquemas de conocimiento del lector y la estructura textual.

Por otra parte, la única investigación específica acerca del papel de la imagen en el proceso lector es la llevada a cabo por Evelyn Arizpe y Morag Styles (2004). Lo que estas investigadoras realizaron y publicaron en español fue una investigación titulada *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales* (2004), cuyos objetivos principales consistían en:

- Realizar un proyecto sobre la forma en que los niños interpretan las imágenes; qué ven, cómo las relacionan con lo que cuenta el texto escrito y lo que esto implica para la enseñanza de la lectura, así como para el desarrollo de la capacidad visual.
- Explorar el potencial de la capacidad visual y las habilidades que los niños necesitan para interpretar de manera más profunda el texto visual.

En este estudio, llevado a cabo con niños de primaria de entre 4 y 11 años, la maestra leía el libro a toda la clase, sin hacer comentarios. Es decir, estos niños llegaban



al texto solamente con las herramientas que ya poseían y su experiencia lectora. Durante las entrevistas, resultó evidente que, al hacerles preguntas y responder a sus comentarios, en mayor o menor grado les iba proporcionando una dirección y hasta algunas herramientas para interpretar y analizar los textos, pero más que nada, fueron las discusiones en grupo las que animaron a los participantes a mirar con detenimiento y a hacer interpretaciones más profundas.

Podemos decir que son muchas las investigaciones que ha llevado a cabo Evelyn Arizpe (2004), con lectores “reales”. Por ello, esta investigadora ha sido un referente en nuestro estudio “Procesos de comprensión en textos multimodales; el álbum ilustrado”. Por tanto, hemos querido destacar los resultados más relevantes que hemos hallado en sus diversas investigaciones:

Los procesos de interconectividad cultural nos conciernen porque, como sabemos, la infancia tiene una cultura particular que se conecta de diversas formas con la cultura hegemónica de los adultos. Las barreras entre estas culturas se han vuelto más transparentes gracias a los medios, la cultura popular y los géneros que cruzan barreras entre las edades, pero en algunas instancias se han vuelto más opacos, por ejemplo, por el uso de términos nuevos en los juegos digitales que muchos adultos no comprenden.

En cambio, son más abundantes los trabajos relacionados con la dimensión intertextual en los álbumes. Destaquemos el realizado por Sandra Beckett (1999) acerca de las alusiones visuales y la parodia en el libro álbum como un tipo de intertextualidad. En él sostiene que, a principios del nuevo milenio, los niños poseen una “sofisticación cultural” inédita, aunque considera que este repertorio se limita a los iconos culturales representados en programas paródicos como “Los Simpson”. Asimismo, considera que los autores e ilustradores “no esperan que sus jóvenes lectores posean todos los códigos necesarios para comprender todas las alusiones paródicas en sus textos” (1999: 176). Por eso utilizan estrategias para facilitar la comprensión, por ejemplo, presentando parodias a distintos niveles, proporcionando pistas o repitiendo alusiones. En otras palabras, construyen una especie de escalera o andamiaje por medio del cual el lector/espectador



será capaz de acercarse cada vez a más significados (sin que la falta de reconocimiento les impida disfrutar de la obra).

El lector puede o no reconocer los referentes, pero igualmente hará alusión a otros textos, tanto a sus textos “de vida”, como a los textos dentro de su marco de referencias culturales (por ejemplo, las películas de Disney). Las referencias intertextuales que hacen los lectores pueden parecerle al maestro o investigador más o menos acertadas, pero para los primeros representan una forma de acercarse al texto, de hacerlo más suyo. El hecho de reconocer las similitudes o diferencias entre lo conocido y lo nuevo constituye una forma de juego que les aporta satisfacción y los coloca en una posición más favorable para adoptar una perspectiva más objetiva y crítica.

Algunos estudios sobre el desarrollo de lectores iluminan la manera en que los niños se apropian de los textos y construyen textos intertextuales. En el ámbito concreto de la recepción intertextual, hay que reseñar el estudio que los esposos Crago (1983) realizaron acerca del comportamiento lector de sus hijos desde muy pequeños. Muestran cómo aparece la intertextualidad desde que aprenden a hablar y más adelante, a través de otras expresiones creativas como escritura y drama.

Otro tipo de estudios, como los de Anne Haas Dyson (1997) y las de Kate Pahl y Jennifer Rowsell (2005), se basan en las observaciones de un investigador en casa del niño. Las investigadoras notaron las referencias a textos populares, televisión, vídeo y cómics en los textos escritos y en otras actividades creativas. En cuanto a lectores “reales” en la escuela, en los escritos tanto de Carol Bearse (1992) como de Carole Fox (1993) se trazó la influencia de estructuras y lenguaje de cuentos de hadas en los textos escritos de los alumnos.

Todas estas investigaciones indican la trascendencia de la intertextualidad en la respuesta lectora (ya sea oral, escrita, visual o en forma de artefacto). Son muchos los investigadores que han demostrado, en general, que los niños pueden ir más allá que los adultos porque son menos conscientes de límites y convenciones.



Si tomamos como ejemplo la investigación de Jill K. McClay (2000), podremos comprobar claramente cómo los niños adaptaban estrategias en su lectura que a los adultos no se les habían ocurrido. McClay trabajó con veinte lectores de 7, 10, 12 años, y con 25 adultos que leyeron y comentaron *Blanco y negro*, de David Macaulay (1990).

Los resultados que McClay (2000) obtuvo sobre la lectura de los niños fueron los siguientes:

- Observaron con cuidado los chistes visuales y la intertextualidad, lo cual les permitió hacer conexiones entre las imágenes.
- Disfrutaron del reto que les presentaba el texto.
- Buscaron el sentido basándose en lo que otros decían, construyeron juntos el sentido.
- Mostraron más tolerancia ante las ambigüedades del texto.
- La lectura de los adultos demostró resultados contrastantes:
 - Debido a la dificultad que tuvieron con el texto, los adultos subestimaron las habilidades de los niños para comprender y aun disfrutar del texto, pensando que era para jóvenes y no para niños.
 - En su lectura, daban prioridad al texto por encima de la imagen.
 - Sus comentarios mostraron que no se les había ocurrido usar distintas estrategias para abordar el texto fuera de la más tradicional, es decir, la lectura lineal. Pensaron que la “re-lectura” era señal de “malos” lectores. Sylvia Pantaleo (2005) realizó un proyecto de investigación con niños de primer año de Primaria en Canadá, donde leyeron y discutieron ocho libros álbumes con aspectos metaficcionales. Pantaleo detalla los siguientes resultados:
 - Los libros proporcionaron lecciones sobre lectura.
 - Participaron de manera activa en el “juego”.
 - Experimentaron el “placer del texto”.
 - Desarrollaron capacidades críticas.
 - Las estrategias son similares a las requeridas para ser “multiletrados” y para “leer” textos en la web: conectividad, interactividad y acceso.



Estos resultados remiten a las funciones de la intertextualidad descritas por Sipe y Stephens. Por ejemplo, en otro ensayo, Sipe (2000) describe una investigación con un grupo de niños en primero de Primaria que leyeron *Los tres cerditos*, de David Wiesner (2001). Muestra que el “pastiche intertextual” inicialmente les presentó dificultades a los lectores, pero pronto dejaron de decir “no tiene sentido”; aprendieron a tolerar las ambigüedades y así pasaron a la interpretación. Sipe (2000) atribuye esta transición a la experiencia de sesiones dialógicas e interactivas en la escuela, donde la maestra los anima a hacer interpretaciones múltiples.

Para concluir este apartado, citaremos una última investigación sobre Alfabetización Visual, llevada a cabo por Raney (1998) para el *Arts Council* y la Universidad de Middlesex. Su investigación se enfocó en Arte y Lengua Inglesa. Este trabajo la condujo a construir un marco de referencia de diferentes tipos de alfabetización visual donde identifica y describe cinco dimensiones:

- La sensibilidad perceptiva es la percepción visual básica que se encuentra en todas las personas que pueden ver, pero el nivel de sensibilidad es variable, matizado por factores culturales que se profundizan con la educación.
- El hábito cultural se refiere a las variaciones que corresponden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos.
- El conocimiento crítico alude a las concepciones sobre el modo en el que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística, y cómo se coloca el espectador en relación con ella. La apertura estética describe “nuestra capacidad de deleite visual”. Por lo tanto, entendemos que aquí se ocupa de las respuestas emocionales y sensoriales a la experiencia visual, las cuales dan “acceso inmediato al significado (...) es la experiencia la que colorea nuestras ideas”.
- La última dimensión es la elocuencia visual, “en la cual se integran todas las anteriores en el acto de crear cosas para ser vistas (...) lo que requiere una compleja mezcla de sensibilidad perceptual, hábito cultural, conocimiento crítico y apertura estética” (1998: 41).



De este trabajo se desprende que los alumnos, en la mayoría de los casos, mostraron un alto grado de sensibilidad perceptual y una poderosa apertura estética. Sus dibujos dan testimonio de gran elocuencia visual y encanto, en especial los de los niños y niñas más pequeños.

El álbum en la formación del lector literario

Creemos en la educación literaria como término que se opone a una concepción tradicional de la enseñanza literaria determinada por el aprendizaje “memorístico” de un conjunto de datos de autores, títulos de obras, características de la época, secuenciados en torno al eje historicista, así como por a aburridísimas sesiones de comentarios de texto, que alejaban al estudiante del verdadero goce de la obra literaria.

Las nuevas y actuales aportaciones teorías literarias, transforman sustancialmente esta concepción tradicional, dando paso a nuevos planteamientos.

Las enseñanzas tradicionales no tenían en cuenta el interés y la valoración de la lectura como fuente de placer y diversión, sino de conocer e identificar autores, fechas, movimientos, recursos estilísticos, etc. Era la base del modelo tradicional de enseñanza de la literatura. Este enfoque historicista y formalista apenas brinda la oportunidad al alumno de valorar, apreciar y disfrutar las cualidades estéticas de toda producción literaria. Parafraseando a Lomas (2002:11-41), la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Desde hace unos años se aprecia un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben -se les dice así desde los medios de comunicación -la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar.

Pero hay que ser consciente de que el potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad. Pero al alumno desde sus planteamientos tradicionales no se le capacitaba para ser un lector autónomo, reflexivo y



crítico; ni mucho menos se le favorece en la adquisición de hábitos lectores con los que asegurar y formar lectores competentes. Al contrario, lo que se conseguía era la absoluta desmotivación y tedio hacia el universo literario.

En nuestros días, y como consecuencia de las aportaciones de las teorías literarias, se hace más hincapié en la forma en que decidimos leer que a la naturaleza misma de lo escrito (Eagleton, 1995: 94). Desde esta perspectiva pragmática, *la literatura es vista como un uso del lenguaje en una situación comunicativa específica y con finalidad estética*. En ella, el receptor adquiere un protagonismo inusitado, ya que es él, durante el proceso de la lectura, quien da existencia al texto literario, es decir, actualiza o concreta el significado potencial textual mediante la puesta en funcionamiento de todo un arsenal de convenciones y experiencias. Pero estas aportaciones del receptor durante el acto de leer han de ser aprendidas, convirtiéndose en contenido curricular prioritario en el área de Lengua y Literatura.

Acercar a los niños a la Literatura supone invitar a participar de las infinitas formas que la humanidad tiene de mirar, pensar, interpretar y expresar el mundo a través de la palabra (y, en su caso, de la imagen). Pero en este acercamiento a los libros, resulta crucial que los niños no vivan la Literatura como un territorio ajeno, sino que se les debe brindar la oportunidad de implicarse en ella desde sus propias inquietudes y experiencias.

Este logro requiere la presencia de libros, canciones, narraciones y lecturas en voz alta desde la más tierna infancia en el seno familiar; y posteriormente atañe, en gran medida, a la escuela, pues es en clase de desde lengua y literatura donde se posibilita esta implicación a través de actividades diversas: de biblioteca, taller de escritura, dramatizaciones y otras manifestaciones expresivas.

Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura (Martínez Fernández, 1997) que han tenido una especial incidencia en la enseñanza de la Literatura son los siguientes:

- Teorías lingüísticas y semiológicas, entre las que habría que destacar la Semiótica y la Pragmática literaria. La concepción de la obra literaria como signo da lugar a la semiología literaria. Es preciso conocer tanto el significante, como el



significado que se le atribuye en cada serie cultural en función de factores externos a la propia obra. De los tres estudios que propone el método de la Semiología (semántico, sintáctico y pragmático), destacamos el último de ellos porque aborda las relaciones entre autor, lector y sistemas culturales en que está inserto el proceso. La Pragmática prima el texto y considera indispensable al lector como sujeto del «acto de lectura».

- También habría que citar la teoría de los polisistemas aparecida en Israel con el grupo de investigación de Itamar Even-Zohar, que plantea una visión del fenómeno literario como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar al «centro» en un momento dado, y viceversa.
- Teorías fenomenológicas y hermenéuticas. La Estética de la recepción ha supuesto un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la enseñanza de la Literatura. Las aportaciones de esta teoría que más han influido en esa didáctica han sido dos: el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social, simultáneamente por otro.
- Teorías disgregadoras. La teoría de la Deconstrucción sostiene que cualquier lectura es posible, por lo que un texto puede tener multitud de lecturas. Pero «deconstruir» no es destruir, sino «desmontar», es decir enfrentar los textos con sus contradicciones internas. No es una teoría que haya tenido demasiada influencia en la enseñanza de la Literatura.

La educación literaria, como toda educación, supone un proceso y es presumible que este se dilate ampliamente en el tiempo, pues la facultad lectora ni es innata ni pertenece a la naturaleza humana, aunque encuentre en esta las condiciones y medios de



desarrollarse. Este desarrollo exige esfuerzo en el aprendizaje del lector, tanto más cuanto menor sea la atracción que el sujeto siente por la lectura.

El interés del niño -como el de cualquier otra persona de cualquier edad- se despierta cuando el objeto de su atención le involucra, de alguna manera. Cuando entra en contacto directo con sus emociones, su curiosidad, sus inquietudes o su experiencia; que no excluye que, además, siga habiendo un esfuerzo de aprendizaje, pero este será tanto más liviano cuanto mayor sea el interés despertado.

Por lo tanto, más que enseñar literatura se ha de educar literariamente, convirtiendo la formación para la recepción literaria en la base misma de toda propuesta didáctica. La literatura, en el ámbito escolar, se ha de plantear dentro del perímetro del aprendizaje lector. Se trata, en definitiva, de aprender a leer literariamente (Mendoza, 2001: 49). Este “enseñar a apreciar la literatura” se halla más acorde con el planteamiento cognitivo de los programas de aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia.

Desde esta perspectiva, resulta obvio que el planteamiento didáctico y las orientaciones curriculares precisa de un cambio con detenimiento. No es lo mismo formar a un alumno para capacitarlo para su autónomo disfrute y valoración (receptiva e interpretativa) de las obras literarias, que transmitirle una serie de conocimientos sobre las creaciones literarias, (que, si bien son necesarios para tal apreciación, no pueden constituirse por sí mismos en el exclusivo objeto de aprendizaje). Por ello, creemos que más que hablar de didáctica de la literatura (que lleva implícita la idea de enseñanza de...), deberíamos plantearnos en concepto de *hablar de tratamiento didáctico* de la literatura, expresión más matizada y que responde a una concepción más abierta a la participación del lector, a su implicación y que respeta el hecho de que la literatura no se puede enseñar, sino que se puede leer, analizar, valorar, apreciar... (Mendoza, 2002).

Con esta sugerencia inicial queremos destacar la necesidad de renovar el enfoque de la enseñanza de la literatura en cuanto a exponentes de una cultura.

La búsqueda de correlaciones intertextuales e interculturales, de asociaciones del sistema literario, que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores



literarios-culturales son factores decisivamente mucho más formativos que simples fechas y títulos, de nombre de recursos y figuras literarias (que, luego, no siempre se saben identificar en el texto), si no se integran en la apreciación personal. Todo ello implica situarnos desde la perspectiva pragmática (García Berrio, A. 1990).

No cabe duda de que la lectura se convierte en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de la educación literaria. Pero este presupuesto básico choca aún con prejuicios propios de algunos docentes que siguen dudando en asignarle un mayor protagonismo, creyendo que no es un verdadero trabajo escolar, sino un simple divertimento con la única utilidad de hacer un descanso entre clase y clase y no aprecian el valor formativo de la lectura.

Adoptar un enfoque educativo, basado en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia literaria a través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma, se dota al alumno de los conocimientos necesarios para que pueda dialogar con la obra literaria.

Recordemos a este respecto que la lectura es una tensión entre el lector real y el lector “implícito” o “modelo”, entendiendo estos últimos como una estrategia específica del texto que muestra convencionalismos e índices textuales para que el lector se implique en este diálogo interactivo. El lector real, por consiguiente, deberá formarse para leer conforme a lo previsto por el texto, reconociendo los itinerarios que este le ofrece. En una palabra, deberá *aprender a saber qué hacer* con el texto literario.

Dicho de otro modo, el nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje de la literatura se ha de definir por su atención hacia el proceso receptivo del alumno-lector, cuya actividad - compleja y activa- favorece un enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del texto literario. Por consiguiente, se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos todos aquellos aspectos que:



- Fomentan una implicación cooperativa del lector con el texto;
- Potencian los valores inherentes a toda lectura activa;
- Favorecen la adquisición de hábitos lectores;
- Desarrollan actitudes positivas hacia el texto literario, etc.

Este interés hacia el complejo proceso cognitivo de atribución de significado textual ha permitido reconocer y acentuar el valor formativo de las obras literarias infantiles: su capacidad de formar al niño para enfrentarse al texto literario. Desde esta perspectiva, representan un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas.

Los estudios de Pragmática literaria han permitido entender la literatura como aquel conjunto de textos a los que una comunidad les ha otorgado las calidades de literarios (Ellis, 1988). Esta definición ha favorecido que, en nuestro ámbito específico, se levanten voces que aboguen por una concepción de la Literatura Infantil como “los libros que aparecen en las listas de edición de libros para niños” (Townsend, 1977) o como “las colecciones de tapas duras y colores que ofrecen un cierto tipo de placer hecho de curiosidad y atención” (Soriano, 1975).

Desde otro ángulo de la pragmática, el lenguaje literario deja de tener sentido. Observar las formas lingüísticas y las funciones estructurales que supuestamente otorgan valor estético al discurso literario no puede justificar, en modo alguno, su especificidad. No debe juzgarse el discurso literario como un tipo especial de lenguaje, sino como un uso más de este. El uso cotidiano y el poético utilizan recursos lingüísticos similares, aunque con distinta intencionalidad. Aunque bien es cierto que el uso literario de la lengua posee una potencialidad expresiva y una multiplicidad de recursos creativos, que se reconocen y se concretan en el acto mismo de la recepción.

La única diferencia entre el uso literario y otros usos lingüísticos radica por lo tanto en la peculiar situación comunicativa que el texto produce:



- La comunicación entre emisor (autor) / receptor (lector) se realiza en diferido, sin la presencia real de ambos interlocutores. Es una comunicación en la que no se pueden establecer turnos de intervención y donde el receptor no puede interrogar al emisor sobre posibles dudas o malentendidos durante el acto comunicativo. Por esta razón, el lector (en nuestro caso, el niño) debe activar todos sus saberes, habilidades y estrategias para ir solventando los posibles problemas que pueda presentarle el texto y, a su vez, el texto debe aportar información adicional, indicios textuales, pautas de recepción que favorezcan la formulación de expectativas, hipótesis e inferencias durante la lectura. El diálogo, pues, se establece entre el texto (que ha absorbido al autor) y el lector; los dos componentes de la comunicación literaria preparados para una cooperación interactiva.
- El esquema de la comunicación literaria tiene sus peculiaridades; la más notable es la asimilación que se produce entre los componentes autor y texto, a favor del segundo que hace de emisor y mensaje.
- En la comunicación literaria, el receptor activa, además del código lingüístico y sociocultural, un código pragmático y *estético* que le permite realzar elementos que, en cualquier otra situación comunicativa, carecerían de valor. El lector, ante una obra artístico-literaria, tiene que prestar atención a todos y cada uno de los detalles, por mínimos e insignificantes que parezcan (Posner, 1987). Gracias a esta consideración, la obra de literatura infantil, conformada por una multitud de códigos convencionales (lingüístico, literario, de género, etc.), presenta en su organización una serie de propiedades que el lector ha de reconocer y valorar como relevantes. En función del grado de reconocimiento de estos elementos se pueden hacer lecturas diferentes. La recepción “literaria” del texto promueve que el lector *desautomatice* los distintos niveles, dando mayor importancia a aspectos que, en la comunicación ordinaria, pasarían desapercibidos. De esta forma, el receptor literario niega la posibilidad de concederle de forma inmediata un valor referencial, sin tener en cuenta una visión integradora de todos sus componentes estructurales (Posner, 1987; Pozuelo Yvancos, 1989).
- En la comunicación literaria, los participantes no se plantean la veracidad de lo narrado. El lector acepta jugar un papel ficticio en esta comunicación y se compromete a no ver el mundo del texto en el marco de referencia de la realidad



social (Smith, 1987). Este contrato favorece la generación de mundos posibles, gracias a los cuales el lector / niño consigue enriquecerse con nuevas experiencias vitales durante esa etapa en que los límites entre realidad y fantasía están muy desvaídos (Colomer, 1995). Se asume, en definitiva, un universo ficcional tan válido como la experiencia ordinaria de la realidad, consiguiéndose la creencia de la existencia de un mundo *real* durante la lectura (Villanueva, 1992: 76). Pero para que esto se lleve a cabo es necesario el desarrollo de la función imaginativa (cfr. Bruner, 1988) cuyo propósito es construir el mundo del texto y sus significados desde una posición lúdico-creativa.

- Los libros literarios infantiles están fuertemente determinados por agentes como el editor, los padres... cuya mediación especifica enormemente el tipo de comunicación texto-niño.



IV. METODOLOGÍA



Nuestra investigación se desarrolla en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde no nos interesa “aplicar” y probar una tecnología de enseñanza, sino observar y comprender el funcionamiento de los aprendizajes en la escuela con el fin de introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que surgen del análisis de las mismas situaciones didácticas. El interés principal es, pues, el de comprender qué aportan los álbumes metaficcionales a la educación literaria y qué ocurre cuando en un contexto escolar, los aprendices entran en contacto con estos libros: al menos potencialmente, pueden enseñar aspectos del funcionamiento literario.

La metodología de investigación que planteamos en este trabajo es consecuencia directa de los objetivos planteados al inicio del mismo. Partiremos de un planteamiento sobre la investigación educativa como una actividad científica formal, por tanto, sistemáticamente controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia literaria, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el *corpus* de textos infantiles.

Por ello, para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a partir de una metodología de corte *cualitativo-interpretativo* que, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos métodos de observación y distintos instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los participantes.

Por otro lado, cuando hablamos de metodología de corte cualitativa interactiva, hacemos referencia a un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de los participantes en sus escenarios naturales. En palabras de Schumacher y McMillan (2005: 400), podría definirse como “el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno”. En este tipo de trabajos, el investigador debe interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les atribuye. De



esta forma, se traza un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes acerca de los procesos de recepción textuales.

Son aspectos que la observación y los cuestionarios semiestructurados. Y las entrevistas pueden captar. A través de sus declaraciones, los docentes manifiestan un sistema de creencias personales sobre lo que les rodea, una cierta visión del mundo. De esta óptica personal deriva la necesidad de que optemos por una postura émica, es decir, que interpretemos las creencias de los participantes desde dentro, desde su propia perspectiva, y de manera holística, esto es, que consideremos a las personas estudiadas y su entorno como un todo.

Estas declaraciones de los niños nos permitirán ahondar en la conceptualización de la competencia lectora multimodal, desarrollar un modelo formativo que tiene como base la lectura de álbumes y lo sugerir propuestas prácticas para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en diferentes etapas educativas. Los datos de las observaciones y el análisis de las respuestas provienen de las entrevistas a los niños y las profesoras, y se interpretan no solo en función de su adecuación a una descripción previa, sino también en función de la que estas puedan revelar sobre los procesos que se activan con la lectura de álbumes metaficticiales en el aula.

En este sentido, el profesor Mendoza, citando a Schumacher y McMillan, señala que “los estudios cualitativos son particularmente apropiados para desarrollar estudios exploratorios, que examinen temas poco investigados anteriormente, como suelen ser los temas objeto de nuestra área” (Mendoza, 2004: 27). La investigación cualitativa se centra en el conocimiento, la observación, la reflexión sobre aspectos que son objeto de estudio. Por sus peculiaridades, el paradigma cualitativo de investigación es el más adecuado para estudiar las ciencias sociales, entre ellas la educación.

Wiersma (1995: 211) señala que los factores propios de la investigación cualitativa son los siguientes:

- Los fenómenos se contemplan de forma holística y global.



- Se trabaja en contextos naturales, no manipulables (más que por la intervención de la figura del investigador).
- La percepción de aquello que son estudiados es fundamental: en la medida de lo posible estas percepciones deben ser captadas a fin de obtener una adecuada noción de la realidad.
- El diseño de la investigación se caracteriza por su flexibilidad y apertura; es susceptible de ser modificado y someterse a reajustes en el trascurso de la investigación.

Por otro lado, podemos decir que “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorporan lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismo”, como nos dice Watson-Gegeo en 1992 (citado en Mendoza, 2004).

No obstante, la investigación cualitativa es un término que hace referencia a:

Tipos diferentes de aproximaciones y técnicas, incluidos la etnográfica, el estudio de casos, la inducción analítica, el análisis de contenidos, la semiótica, la hermenéutica, las historias de vida, y algunos tipos de aproximaciones de estadística por ordenador. El término cualitativo no remite al marco en el cual se lleva a cabo la investigación, sino a la intención y al modo de obtener unos determinados datos. Los principios de la metodología cualitativa se pueden concretar de muchas maneras. Una de ellas es la investigación etnográfica (Palou y Civera, 2007: 59).

Para el planteamiento de algunas investigaciones en el área de Didáctica de la Lengua y la literatura interesa este enfoque o perspectiva, por cuanto completa el punto de vista del sujeto: describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y el modo de que todo eso se desarrolla o cambia en algunas apreciaciones (Woods: 1987, citado en Mendoza: 2004). A partir del modelo desarrollado por D. Woods (1996)¹¹, hemos optado

¹¹ Como ya se ha indicado más arriba, D. Woods (1996) propone el concepto de sistemas de conocimientos BAK, formado por Creencias (*Beliefs*), *Presuposiciones* (Assumptions) y conocimientos (*Knowledges*).



por un sistema de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS) en el que entendemos como creencias los aspectos cognitivismo necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones conviene destacar que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuo y se solapan fácilmente.

En concreto, nos centramos en el análisis de la voz de los profesores cuando hablan sobre su actuación en el aula, con el propósito de comprender sus representaciones. Lo haremos desde un paradigma concreto de la investigación cualitativa: *la investigación etnográfica*. Para mostrar de una manera clara cuál es nuestra propuesta nos situaremos también en un tema concreto: Literatura Infantil.

Aportaremos explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia lingüística, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el hábeas de textos infantiles.

Un diseño etnográfico¹² de estas características implica la combinación de diferentes técnicas y recursos de recogida de datos, aunque los más importantes son aquellos de carácter interactivo, es decir: la observación participante, la entrevista en profundidad, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de toda clase de artefactos. Para la realización de esta investigación las técnicas de recogida de datos más relevantes serán:

¹² Una investigación etnográfica hace referencia a un método de investigación que consiste en observar a un grupo de personas y poder participar con ellos, para poder contrastar lo que dicen con lo que hacen en el aula.



- La **Entrevista en profundidad** será la técnica que utilizaremos con las maestras para la recogida de información, ya que la entrevista es una técnica cualitativa más común que nos permite investigar la realidad social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas; creencias, actitudes, valores o conocimientos que de otra manera no estarían al alcance del investigador (Rodríguez y otros, 1999, Acevedo, 1980, Arnal y otros, 1995)
- **Observación participante**, será uno de los instrumentos de recogida de datos que se utilice en esta investigación y nos permitirá conocer la presencia de los materiales literarios en el aula y el uso que realiza el docente de los mismos. Se han establecido varias sesiones de observación con el fin de comprobar los recursos didácticos que utilizan los docentes a la hora de promover la competencia lecto-literaria de sus estudiantes.
- El instrumento básico de nuestra investigación para la recogida de datos será el **cuestionario semiestructurado**. Para Numan (1989:257), los cuestionarios se definen como “*instrumento mediante respuestas orales o escritas*”. Un cuestionario cerrado solicita datos que pueden ser rápidamente cuantificados (por ejemplo, los de respuesta múltiple), pero encajona demasiado la respuesta y no parecía apropiado para que se diera ese libre fluir de la memoria. Un cuestionario abierto permite al sujeto dar una respuesta libre, pero en este caso no facilitaba la orientación hacia unos determinados temas. No obstante, como veremos más adelante nos inclinamos por un cuestionario de estas características.

Como apuntan Díaz de Rada y Velasco (1997), a menudo se justifica la complementariedad de estos métodos apelando a la necesidad de contrastar lo que afirman las personas y lo que hacen.

IV.1. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES Y ESCENARIO

A la hora de seleccionar a los participantes, en un primer momento nos planteamos el perfil deseado de los docentes que se ajustara a las características de esta investigación (McMillan y Schumacher, 2010: 446). Consideramos que sería interesante conocer qué pensaban los maestros de Educación Infantil y Primaria, es decir en colegios públicos y en una escuela infantil de la misma localidad.



Para la selección de una muestra característica hemos utilizado el procedimiento de muestra por criterio o fines específicos. Es decir, una muestra por conveniencia en la que se escoge a todos los miembros que son importantes en nuestra investigación. Seleccionamos a 4 Técnicos superiores de educación Infantil, 11 maestras Educación Infantil y 5 maestros de Educación Primaria.

Educación Infantil	Primer ciclo	Selección de cuatro técnicos superior en Educación Infantil.
	Segundo ciclo	Selección de once Maestros de Educación Infantil.
Educación Primaria	Primer ciclo	Selección de cinco maestros de Educación Primaria

Tabla 7: Selección de muestra

Entendiendo la selección del escenario como el espacio para localizar personas implicadas en un acontecimiento concreto. Desde esta perspectiva, se tomó los centros de infantil y sus respectivas aulas como escenario para describir y analizar la toma de decisiones de los profesores sobre actividades de aprendizaje, o perspectivas y estrategias de los alumnos con respecto a la organización de las clases, o el concepto de profesión por parte de los profesores de la etapa elemental, entonces, por lo que el escenario seleccionado nos va hacer posible que estos puntos de vista o acciones estuvieran presentes y pudieran estudiarse.

Los centros seleccionados son los de la misma población, tienen características muy similares.

En este caso, nos interesan maestros de Educación Infantil y Primaria que impartan clase en este momento. Las maestras se han elegido del último curso de infantil y primer año de primaria para obtener una correlación directa de los aprendizajes en el aula y el salto más grande para los niños sobre todo en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura.



Entendiendo la selección del escenario como el espacio para localizar personas implicadas en un acontecimiento concreto. Desde esta perspectiva, se tomaron varios centros de infantil y primaria y sus respectivas aulas como escenario para describir y analizar la toma de decisiones de los profesores sobre actividades de aprendizaje, o perspectivas y estrategias de los alumnos con respecto a la organización de las clases, o el concepto de profesión por parte de los profesores de la etapa elemental. Por lo que el escenario seleccionado nos va a hacer posible que estos puntos de vista o acciones estuvieran presentes y pudieran tenerse en cuenta en nuestra investigación.

IV.2. TEMPORALIZACIÓN

Nuestro estudio etnográfico se prolongó durante 4 años. Los cuestionarios y las observaciones de Aula se realizaron durante los cursos escolares 2012-2015, partíamos según la disponibilidad del docente. Se realizaron observaciones participantes en cada aula del tutor encuestado. La duración de sendas sesiones dependió de los participantes: con algunas maestras llegamos a estar en el aula por periodos de tiempo entre 1 y 3 meses. Lo que se pretendía era que los cuestionarios estuvieran enfocados en las opiniones sobre literatura infantil que querían transmitirnos. Además, una vez realizadas las transcripciones y el análisis posterior, se volvió a los centros para esclarecer y resolver pequeñas dudas que habían quedado incompletas.

La duración de las entrevistas dependió de los participantes: osciló entre 90 y 120 minutos (aunque hubo diversas variaciones según el entrevistado). Lo que se pretendía era que las entrevistadas estuvieran enfocadas en las creencias, conocimientos y saberes sobre literatura infantil que cada una tenía y que querían transmitirnos. Además, una vez realizadas las transcripciones y el análisis posterior, se volvió a los centros para esclarecer y resolver pequeñas dudas que habían quedado incompletas.

Nuestro trabajo de campo comenzó en enero del 2012 y finalizó en junio del 2015. Para dejar constancia del proceso que llevamos a cabo durante este tiempo, redactaremos los pasos que dimos y el tiempo que nos llevó abordar esta fase en nuestro estudio.

Nuestro estudio etnográfico se prolongó durante varios años. Los cuestionarios de contexto y las observaciones de Aula se fueron realizando conforme iba avanzando la



investigación y conforme iba accediendo a las diferentes aulas. Se realizaron observaciones participantes en cada aula del tutor entrevistado.

Nuestro trabajo de campo comenzó en enero del 2013 y finalizó en junio del 2016. Tras llevar a cabo la selección de los 3 álbumes ilustrados realizamos un análisis descriptivo de los textos. Nos pusimos en contacto con la dirección del centro, negociamos y nos autorizaron para poder llevar a cabo nuestro estudio. Tras una reunión informal con las maestras del centro, expusimos nuestra idea y accedieron a colaborar en el estudio.

Antes de meternos de lleno en la investigación de aula y con la lectura de los álbumes, acordé con las profesoras, en primer lugar, la realización de las entrevistas en profundidad que quería desarrollar con ellas. Una vez realizadas las entrevistas a las 6 maestras seleccionadas, decidimos cómo se iban a llevar a cabo las lecturas. Se llegó a la conclusión de que se realizarían en el aula correspondiente y que serían ellas las que realizarían la lectura mientras nosotros observábamos y recogíamos en vídeo las reacciones de los alumnos. Por ello, nos reunimos una vez más con ellas antes de realizar las lecturas para darles una charla formativa donde tratamos e hicimos hincapié en los siguientes apartados:

- La alfabetización visual como opción en el aprendizaje lector.
- El álbum, definición y partes; relación entre palabra e imagen y recursos narrativos.
- Presentación de los álbumes seleccionados, análisis descriptivo de cada álbum y pautas para la lectura.

En esta charla formativa tratamos, además, la forma en la que se iban a llevar a cabo las lecturas. Estas se realizaron cada una en el aula correspondiente y separando los niveles educativos. Las maestras realizaron las lecturas en sus aulas con todos los alumnos mientras nosotros observábamos y recogíamos en vídeo esas lecturas. Tras la lectura por parte de la maestra de uno de los libros escogidos, se entrevistaron a 5 niños de cada aula. (E. Infantil y E. Primaria) durante 45 minutos cada uno aproximadamente. Durante las entrevistas individuales se hicieron las mismas preguntas a todos los niños, aunque



procuramos no sólo seguir las pautas de las preguntas sino dejarles responder con libertad cuando sus respuestas iban encaminadas hacia una comprensión más profunda de los libros. También se les pidió que realizaran un dibujo a partir de su experiencia con el libro.

Durante los meses que estuvimos en los colegios, participábamos activamente, visitando las clases y hablando con los docentes y padres. Realizábamos las entrevistas en los espacios de tiempo que las tutoras convenían. Ambas nos fueron facilitando un plan semanal por adelantado y nos adaptábamos a su disponibilidad con la idea de no ocasionar interrupciones ni trastornos en las rutinas.

IV.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en diferentes fases de investigación:

1. Primero se llevó a cabo la presentación de estudio en los diferentes centros educativos en los que queríamos intervenir para realizar nuestra investigación.
2. La segunda fase ha sido la realización de las diferentes técnicas de recogida de datos, que en nuestro caso podemos destacar cuatro: la entrevista en profundidad, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el cuestionario contextual. En cuanto a la entrevista, el instrumento principal de esta fase de la investigación, sus ítems han sido formulados a partir del marco teórico creado, para conocer cuáles son las creencias respecto a Educación Infantil de los docentes entrevistados. Con respecto a la observación participante del aula se ha diseñado para obtener datos de las características y del contexto de los alumnos y maestras con el objeto de proporcionar información sobre los hábitos de lectura, costumbres y utilización de la literatura infantil en el aula.
3. Constituye la tercera fase la realización de las entrevistas en profundidad a las maestras sobre sus creencias, presuposiciones y conocimientos acerca de la Literatura Infantil y sobre los procesos de comprensión y evolución que tienen los niños sobre sus métodos de lectoescritura en el aula.
4. Una vez recogida la información diaria y de interés para la investigación, funciones diarias, tareas, utilización de biblioteca de aula. Vimos oportuno pasar a realizar las entrevistas semiestructuradas a los docentes.



5. Realizamos el análisis exhaustivo de las entrevistas realizadas.
6. Análisis descriptivo del corpus textual seleccionado. Con este proceso queríamos explicar a las docentes entrevistadas las características del álbum ilustrado, además de proponerles cómo podían introducirlo en el aula, en su día a día.
7. Por último, se realizó una triangulación de datos, para da credibilidad y fiabilidad a nuestra investigación.

IV.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

IV.4.1. Entrevista en profundidad

Uno de los principales instrumentos de recogida de datos de nuestra investigación ha sido la entrevista en profundidad a los maestros. Se trata de una entrevista *centrada en el problema*, como desarrolla Witzel (1985: 230), se caracteriza por las siguientes premisas:

- *Se centra en el problema*, es decir, “la orientación del investigador hacia un problema social pertinente”.
- *Se orienta al objeto*, es decir, “los métodos se desarrollan o modifican con respecto a un objeto de investigación”.
- *Se orienta al proceso*, “en el proceso de investigación y en la manera de comprender el objeto de investigación”.

Se optó por una entrevista de repuesta oral ya que la entrevista cualitativa estandarizada englobaba el tipo de preguntas que queríamos realizar:

La entrevista estandarizada se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. Esta modalidad es apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales. (Colás, 1994: 261)

Las características propias de entrevistas cualitativas en general, tal como las resume Colás (1994: 261), son:

- Las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.



- El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

Realización o planteamiento de las preguntas a seguir en la entrevista

La elaboración de tales preguntas se realizó considerando globalmente todo el proceso de recogida de datos. Es decir, una vez delimitados los ámbitos sobre los que íbamos a recabar información de los docentes y planificadas las sesiones de observación, procedimos a elaborar un primer borrador del cuestionario. Nuestro propósito era el de realizar entrevistas con carácter más intensivo que extensivo (sobre unos 60 o 95 minutos de duración), de modo que estuvieran muy centradas en las opiniones que tienen sobre la educación literaria de sus estudiantes.

El investigador que hace las preguntas ha de partir de la idea de que tiene delante todo un mundo por descubrir. Para adentrarse en él, lo más aconsejable no es actuar como preconizaba una visión más clásica, es decir mostrándose frío, distante y poco implicado. Por el contrario, lo que conviene es crear una relación empática, de confianza, mostrarse abierto a todo, sin prejuicios, y actuar con un cierto sentido del humor. Consideramos que es importante que el entrevistador disponga de unas preguntas iniciales, aunque esto no tiene por qué ser incompatible con una actitud flexible, que permita formular nuevas cuestiones, si se considera necesario, según la misma evolución del cuestionario.

Para la elaboración de las preguntas, nos hemos ayudado de otras investigaciones realizadas en nuestro ámbito de estudio, trabajos que además nos han permitido establecer la validez de constructo de nuestras preguntas. Una de las investigaciones más interesantes a propósito de las creencias sobre la enseñanza de la literatura en el aula es la que realiza Silva-Díaz (2000) sobre las creencias en literatura infantil de los docentes en formación; asimismo, nos hemos ayudado de la investigación de Lehman, Freeman y Allen (1994) sobre creencias en el proceso de alfabetización literaria de los escolares. A



su vez, la investigación realizada por Amo (2007) sobre actitudes lectores en Educación Infantil también nos permitirá contrastar preguntas y categorías. Otra investigación que nos ha servido de referente es el trabajo de Pascual Díez (2000) sobre las necesidades del profesorado de secundaria para la evaluación del lenguaje.

Por otra parte, en el proceso de concreción de las preguntas contamos con la colaboración de expertos y docentes en Lengua y Literatura. Una vez elaboradas las preguntas de nuestra entrevista, y antes de la recogida de datos, entregamos las preguntas del cuestionario a una serie de especialistas en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura para que pudiesen validar las preguntas elaboradas.

Para la realización de esta muestra de preguntas, nos hemos ayudado de la clasificación que realiza Patton (1987, citado por Colás, 1994: 262) de tipologías de posibles preguntas en una entrevista cualitativa:

- *Preguntas sobre experiencias y comportamientos*: descubren lo que los informantes hacen o han hecho. Su objetivo es describir experiencias, conductas, acciones y actividades que podrían haber sido observadas.
- *Preguntas sobre opiniones y valores*: pretende averiguar lo que la gente piensa acerca de sus comportamientos y experiencias. Informan sobre las metas, intenciones, deseos y valores de las personas, conllevan una implicación racional y una toma de decisiones por parte del entrevistado.
- *Preguntas sobre sentimientos y emociones*: tratan de conocer las repuestas emocionales de las personas y sus experiencias y pensamientos.
- *Cuestiones de conocimientos*: su objeto es descubrir información factual que posee el entrevistado.
- *Cuestiones sensoriales*: intentan averiguar los estímulos a los que son sensibles los sujetos.
- *Cuestiones ambientales*: pretenden conocer características identificativas de los informantes: ocupación, educación edad, etc.

Teniendo presente los trabajos anteriormente citados y la clasificación de Patton, se elaboró el siguiente índice de preguntas organizado en tres temas centrales:



Sexo:
Edad:
Nombre:
Curso escolar:
Hábitos lectores y desarrollo profesional.

Formación:
Años en ejercicio:
Cursos de formación:
Año de Diplomatura:
Interinidad:
Puesto de gestión dentro del centro:
¿Con qué frecuencia lees?
¿Con qué finalidad lees?
¿Qué se necesita para ser un buen lector?
¿Sueles leer o comprar libros infantiles?
¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil? ¿Conoces los álbumes ilustrados? Defínelos.
¿Realizas asiduamente cursos de formación?
¿Haces alguno relacionado con Literatura?

Creencias, conocimientos y presuposiciones sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

¿Define Literatura Infantil?
¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?
¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?
¿Qué es para ti enseñar literatura?
¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas? ¿Qué importancia le das tú?



¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?
¿Cuál es el método de lectoescritura que llevas en el aula?
¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en las etapas más tempranas de la educación?
¿Qué funciones literarias adquiere el niño en tus clases?
¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?
¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?
¿Qué es la competencia literaria? ¿Crees que se desarrolla una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil? ¿Parten de una buena competencia literaria cuando entras a primero de primaria?

Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?
¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?
¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?
¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?
¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?
Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.
¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?
¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?
¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

Tabla 8: Cuestionario semiestructurado

Por otra parte, debemos tener en cuenta que vamos a trabajar con profesores y que debemos adaptarnos a sus condiciones individuales de trabajo y también a las peculiaridades del centro educativo. En este sentido, como se señaló anteriormente, reservamos las primeras semanas para realizar el cuestionario y paralelamente se



planificaron varias sesiones de observación en las que se visitaron las aulas de los docentes con el fin de obtener una visión más aproximada de la realidad escolar:

Las entrevistas se realizaron en la misma escuela. En la sala de jefatura de estudios, una sala silenciosa en la que poder conversar con tranquilidad sin interrupciones. Cada entrevista se produjo durante los periodos de tutorías con una duración entre 60 minutos y 2 horas. Hay que señalar que el formato de entrevista ha dado lugar a una gran diversidad en cuanto a la extensión de las respuestas: algunos maestros se ajustaron a los temas de las preguntas, mientras que otros detallaron situaciones, anécdotas y experiencias. La investigadora fue la encargada de realizar las preguntas que se grabaron en soporte de audio para facilitar así su posterior análisis.

IV.4.2. Observación participante

Se trata de una técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando. Malinowski es el primer autor que estructura la observación participante; afirma que para conocer bien a una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana.

Consideramos, en la misma línea que señala Amescua (2000), que la observación participante es algo más que una técnica, es la base de la investigación etnográfica, que se ocupa del estudio de los diferentes componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores, etc.

Como tal enfoque admite la posibilidad de incorporar una pluralidad de técnicas a la investigación, de hecho, podría considerarse como un ejercicio de alternancia y complementariedad entre observación y entrevista, aunque ambas se utilizan desde la óptica de que el investigador forma parte de la situación estudiada.

Las fuentes de las que obtenemos los datos son las situaciones naturales, siendo el investigador el principal instrumento de recogida de datos, buscando la interrelación entre investigador y sujeto de investigación.



Este será el segundo instrumento de recogida de datos que utilicé en esta investigación y nos permitirá conocer la presencia de los materiales literarios en el aula, el uso que realiza el docente de estos. Se han establecido varias sesiones de observación con el fin de comprobar los recursos didácticos que utilizan los docentes según su concepto de Literatura Infantil, puesto que, como apunta Díaz de Rada y Velasco (1997), a menudo se justifica la complejidad de estos métodos apelando a la necesidad de contrastar lo que afirman las personas y lo que hacen.

Para que los resultados obtenidos con esta técnica sean fidedignos, e independientemente del tipo de observación que realicemos, hay que partir de unos postulados previos:

- ❖ Establecimiento de una definición clara de los elementos que queremos estudiar.
- ❖ Rigurosidad y sistematicidad en el observador, lo que significa que este debe tener una gran habilidad en esta técnica. Y es que deber estar atento a anotar lo que sucede con el objeto de estudio y su entorno.
- ❖ La observación se debe efectuar con objetividad y seriedad.

Precisamente, con el fin de sistematizar y reflejar lo más fielmente posible las observaciones, se suele echar mano de un instrumento complementario a esta técnica, es recomendable, por un lado, la observación y, por otro, el registro y las anotaciones que se efectúan en el transcurso de la observación (Amo, Ruiz y Galera, 2007). Un recurso muy utilizado es la creación de una lista de control, que consiste en la aplicación de un listado en el que se exponen los objetivos que se van a analizar “en términos que posibiliten su observación” (Reyzábal, 1993: 388-394).

Tal como hemos señalado anteriormente, se ha realizado una observación participativa con el fin de recoger el mayor número de datos sobre el uso y tratamiento de los materiales literarios en el aula, así como de las actividades que se promuevan para el desarrollo de la competencia literaria de los niños.



Para ello se planificaron varias observaciones en las aulas de los docentes entrevistados durante las sesiones en las que se iban a desarrollar contenidos de literatura o actividades con textos literarios.

Realización de la observación de aula

Las sesiones de observación se producían durante un día completo con el mismo tutor. Y se realizaban en el aula, aunque no se estuviera trabajando contenidos de literatura.

Para esta observación vimos conveniente realizar un diario con una serie de ítem que nos interesaba observar para posteriormente poder realizar la triangulación de los datos obtenidos con las entrevistas y la entrevista semiestructurada.

El esquema de este diario de clase fue el siguiente:

Observación n.º:
Colegio:
Aula:
Fecha:
Número de participación en la sesión:

Hora de Comienzo:
Hora de Finalización de la sesión:
Actividades que realizan (descripción).
Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes...):
Biblioteca de Aula (funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).
Comentarios (reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):
Utilización de álbumes ilustrados o cuentos tradicionales (limitados por la unidad didáctica).

Tabla 9: Diario de campo



IV.4.3. Técnicas complementarias

Diario de Campo

Vázquez y Angulo (2003) nos advierten que “el diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que, desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente al campo, se inscriben las acciones de investigador /a”, ya mencionan este hecho Taylor y Bogdam recordando que “durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se debe llevar notas de campo detalladas” (Taylor y Bogdam, 2003: 38).

Sprangle (citado en Vázquez y Angulo 2003: 39) afirma que un diario de campo debe contener “un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo”. Por este motivo se ha elaborado un diario de campo para las sesiones de observación que permitan la atención en los aspectos que se desean observar.

En las sesiones de observación mantendremos la atención en las actividades que realizan los profesores para trabajar la literatura infantil con los niños y en concreto la utilización, de álbumes, libros, cuentos tradicionales..., es decir comprobaremos y anotaremos la utilización que se realiza de la biblioteca de aula, su funcionamiento y organización, así como los libros que contiene. A su vez, anotaremos en que actividades los niños se han mostrado más motivados e implicados.

Grabación en vídeo

La grabación en vídeo es un elemento que permite un análisis posterior conjunto y, por tanto, más riguroso de la investigación. Además, hemos estimado que es necesaria porque nos permite incorporar lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Watson-Gegeo, citado en Mendoza, 2004: 36).



Recogida de artefactos

La selección de artefactos es una estrategia no interactiva para obtener datos cualitativos con una capacidad de reciprocidad pequeña o inexistente entre investigador y participante. La selección de artefactos es menos reactiva que las estrategias interactivas de las que el investigador no extrae conclusiones.

Consiste en la recogida del material que puede ser relevante para la investigación puesto que se trata de “manifestaciones tangibles que describen las experiencias de la gente, sus conocimientos, sus acciones y sus valores” (McMillan y Schumacher, 2010: 467).

En esta ocasión, hemos recogido documentos que atestiguan la utilización de la biblioteca de aula mediante las fichas de seguimiento y control de las lecturas de los alumnos de 5 años y primero de primaria en el aula en la que se realizó la observación.

Siguiendo las líneas de McMillan Y Schumacher (2010: 247) señalamos las formas que pueden adoptar los artefactos:

- ❖ **Documentos personales.** Los documentos personales con cualquier narración en primera persona que describa las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo.
- ❖ **Documentos oficiales.** Los documentos oficiales abundan en cualquier organización y pueden adoptar muchas formas distintas. Estos documentos describen las funciones y valores y cómo varias personas definen una organización.
- ❖ **Objeto o símbolo.** Que son aquellos objetos tangibles que sugieren para la persona que los posee un significado social y de valores.

IV.5. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa y que hemos utilizado es la “triangulación”. Consiste en recoger y analizar



datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Para Kemmis (1983), consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

La triangulación actualmente se entiende en sentido amplio, dándose cuatro tipos básicos de triangulación y una combinación entre ellos:

- Triangulación de datos: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo las citadas a continuación;
 - a) **Temporal**: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes.
 - b) **Espacial**: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias.
 - c) **Personal**: se utilizan distintos sujetos (lo grupos) para contrastar los resultados.
- Triangulación teórica: se trabaja sobre teorías alternativas, incluso contrapuestas más que sobre un único punto de vista. De esta forma se pretende tener una interpretación más comprensiva del fenómeno.
- Triangulación metodológica: se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Se pueden utilizar distintos instrumentos y se contrasta si se llega a las mismas conclusiones.
- Triangulación de investigadores: se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos registran lo mismo, diversos investigadores contrastan los resultados respectivos sobre el mismo tema.
- Triangulación múltiple: se combinan varios tipos de triangulación: datos, teorías y metodologías. La combinación de niveles de triangulación consiste en utilizar más de un nivel de análisis; recordemos los tres principales niveles de análisis: individual, social e interactivo. En nuestro estudio, hicimos una triangulación de datos recogiéndolos en distintos momentos (los procesos de negociación grupal



durante la lectura en voz alta en el aula, entrevistas individuales...), lugares (aula, escenario de la entrevista...) y sujetos (los diferentes participantes seleccionados).

IV.6. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

La credibilidad de la investigación cualitativa ha sido una de las grandes preocupaciones de los especialistas en metodología de investigación etnográfica, ya que a menudo se acusa a este paradigma de ofrecer conclusiones impresionistas, subjetivas y distorsionadas (Guba, 1983: 151-152). Estudiosos como Guba (1983) y Guba y Lincoln (1981, 1989) abordan los criterios para juzgar la credibilidad de las investigaciones llevadas a cabo dentro de este paradigma de investigación. En este sentido señalan que se han establecido cuatro preocupaciones relacionadas con la credibilidad de estas investigaciones naturalistas que son: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba, 1983: 152).

A. *Valor de verdad o credibilidad.* La verdad de los descubrimientos se establece mediante el contraste de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido y con los propios participantes. En nuestra investigación hemos utilizado:

1. El procedimiento de triangulación conocido como triangulación metodológica que consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos con el fin de contrastarlos e interpretarlos. En nuestra investigación, hemos utilizado para un mismo objeto de estudio dos instrumentos diferentes (cuestionario y observación), lo que supone un elemento muy importante de validación de los datos obtenidos (McKillip, 1987: 95).
2. La recogida de material de adecuación referencial (grabaciones en audio para contrastar los descubrimientos e interpretaciones).

B. *Aplicabilidad.* Para conseguir la aplicabilidad de los resultados de la investigación a otros sujetos y contextos hemos utilizado como procedimientos:

1. El desarrollo de descripciones minuciosas. Esto nos permitirá establecer comparaciones entre las distintas respuestas se intentar hacer extensivas algunas generalizaciones.



2. El cotejo de las interpretaciones con otras investigaciones que abordan el mismo objeto de estudio. Esto nos permitirá extraer conclusiones a partir de resultados anteriores.
- C. *Consistencia*. Se trata de asegurar que los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase con los mismos (o similares) sujetos en el mismo (o similar) contexto. Los procedimientos que hemos aplicado son:
1. Descripciones minuciosas de las respuestas de los participantes para lo que se formulan preguntas suficientemente abiertas para que se propicie una explicación detallada por parte de los docentes.
 2. Exposición de los procesos de decisión seguidos por la investigadora en la elaboración de teorías y la explicitación de los supuestos que guían tales decisiones.
- D. *Neutralidad de los resultados obtenidos o confirmabilidad*. Implica la necesidad de ofrecer garantías de que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses o subjetividades del investigador. Los procedimientos empleados para evitarlos han sido:
1. Descriptores de baja inferencia o registros lo más concretos posible, mediante la utilización de transcripciones textuales de las respuestas dadas por los docentes entrevistados.
 2. Recogida de datos mecánica. Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron.



V. ANÁLISIS DE DATOS



V.1. ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS POR LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Para comenzar con el análisis de datos, debemos plantearnos que es de gran importancia no solo precisar cómo se recogen los datos, sino también cómo se analizan, puesto que cuando nos referimos a pensamientos y creencias del profesorado nos estamos refiriendo a algo que no es posible ver, algo que conocemos a través de las palabras, que nos transmiten los entrevistados y que vamos conociendo de manera indirecta.

En este sentido, se pretende que el lector de esta investigación comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella. Será necesario elaborar un informe de descripciones densas que caractericen un contexto, configurándolo a partir de sus distintas perspectivas, así como de sus narraciones vivas que nos acerquen a las historias de los acontecimientos y las consecuencias, de las diferentes acciones de los individuos y de los grupos (Pérez Gómez, citado en Mendoza 2004: 43)

No podemos perder de vista que nos encontramos, no en el espacio del análisis formal, sino en el de la interpretación; en esta situación se mezcla *sospecha* y *escucha*, tratando de penetrar en el significado de los sujetos y de sus enunciados (Alonso, 1998).

El proceso de análisis de datos que hemos seguido ha sido básicamente el modelo general propio de la investigación cualitativa, que parte del análisis de datos cualitativos. Se trata de un *método inductivo* donde se obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares. Se trata del método científico más usual, que se caracteriza por cuatro etapas básicas:

1. La observación y el registro de todos los hechos
2. El análisis y la clasificación de los hechos
3. La derivación inductiva de una generalización a partir de los hechos
4. Y la contrastación

Esto supone que, tras una primera etapa de observación, análisis y clasificación de los hechos, se deriva una hipótesis que soluciona el problema planteado. Una forma de llevar a cabo el método inductivo es proponer, a partir de la observación repetida de



objetos o acontecimientos de la misma naturaleza, una conclusión para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza.

Para comenzar con el manejo la información obtenida, hemos elaborado un sistema de archivo de datos. A partir de aquí, comenzamos con el análisis propiamente dicho de los datos obtenidos:

- Análisis durante la recopilación de datos, atendiendo a describir estrategias de análisis como: observar los comentarios, jugar con las ideas, explorar la bibliografía o marco teórico realizado teóricamente, metáforas y analogías. De esta forma, se realizará un análisis interno de los datos obtenidos.
- Codificación de temas y categorías, desarrollamos un sistema de organización y codificamos la información en segmento o por temas tratados en las entrevistas. A partir de aquí se pueden generar diversas categorías ya sean predeterminadas, *emic* (interiores) o *etic* (exteriores).
- Búsqueda de modelos: Para la búsqueda de modelos nos planteamos diversas técnicas.
 - Estimar el carácter fidedigno de datos.
 - Evidencias y discrepancias negativas.
 - Ordenar y clasificar categorías
 - Representaciones visuales
 - Análisis cruzados para llegar a la credibilidad de las explicaciones obtenidas
 - Uso de la triangulación

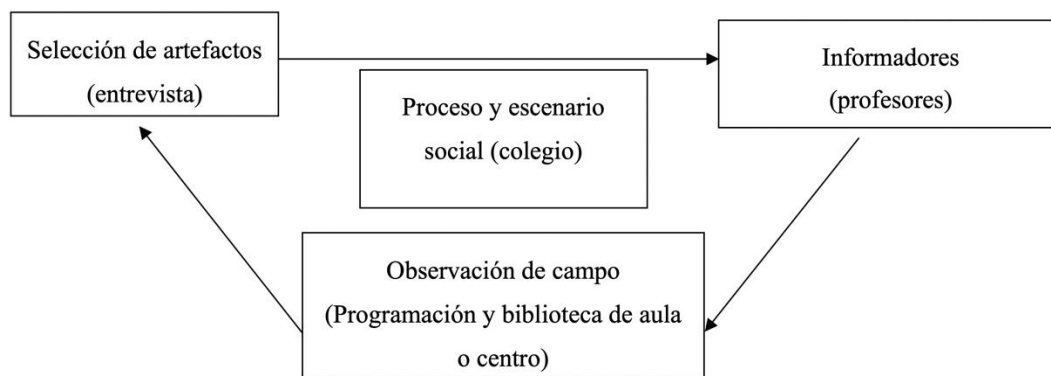


Tabla 10: Triangulación de datos

Tal y como hemos señalado con anterioridad en el apartado de metodología, los sujetos informantes son veinte maestras de Educación Infantil del pueblo de Mula (Murcia); no todos tienen la misma experiencia académica y profesional. Han sido entrevistados individualmente en varios años académicos desde 2013 a 2016. Las entrevistas suman un total de 900 minutos aproximadamente (Véase el Anexo).

Dada la cantidad de material textual recogida en una investigación de corte cualitativo, el análisis de datos requiere la reducción de los mismo mediante la organización de la información a través de procesos de categorización y codificación.

Para ello, una vez transcritas a papel las entrevistas, se procedió a la categorización de la información. En este sentido, utilizamos códigos de referencia a los centros, a los docentes, y al nivel educativo en los que se llevó a cabo esta investigación. Los denominados códigos serían descriptivos, pero también servirían para relacionar las respuestas obtenidas. Véase la tabla siguiente:

1. Escuela Infantil Publica	Cuatro Técnicos en Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Técnico 1 Año A (TA1) - Técnico 1 Año B (TB1) - Técnico 2 Años A (TA2) - Técnico 2 Años B (TB2)
-----------------------------	---------------------------------------	--



2. Colegio Público	Siete Maestras en Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de 3 años (CA3) - Maestra de 4 años A(CA4) - Maestra de 4 años B(CB4) - Maestra de 5 años A (CA5) - Maestra de 5 años B (CB5) - Maestra de apoyo A (CAA) - Maestra de apoyo B (CAB)
3. Colegio Público	Cinco Maestras en Educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de 5 años A (5A) - Maestra de 5 años B (5B) - Maestra de 4 años A (Coordinadora de ciclo) (4A) - Maestra de apoyo de infantil (AI) - Maestra de apoyo de infantil (Jefa de estudios) (JE)
	Cuatro Maestras en Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de Primero A (1A) - Maestra Bilingüe de Primaria (1AB) - Profesor de apoyo Primero B (Director del centro) (D) - Maestra de apoyo de primaria (AP)

Tabla 11: Códigos asignados

Las entrevistas se atuvieron a la estructura de preguntas que se iban realizando. Las respuestas fueron detalladas y libres por la mayoría de los entrevistados, ya que las preguntas de investigación se dirigían a un análisis tanto individual como comparativo de los datos que aportaban los informantes. Esto condujo a una teorización acerca de los factores que podían influir en el desarrollo de la literatura infantil y acerca del peso en el



contexto escolar donde se realizó la observación de aula. Por ello, y en un proceso progresivo de reducción de datos, la observación de fenómenos semejantes se fue deduciendo unos patrones recurrentes y de ahí se fueron derivando conclusiones cada vez más abstractas en relación con las preguntas de la investigación planteadas.

En primer lugar, hemos partido de los diversos temas principales que encontramos a partir del propio análisis del discurso de las maestras. Posteriormente, siguiendo un proceso progresivo, reduje los datos a diversas categorías de niveles más amplios de generación y dichas categorías se han agrupado en diversos modelos, que corresponden a los objetivos previstos en esta investigación (Véase el siguiente esquema de concreción).

1. Ámbito personal

- Hábitos lectores
- Desarrollo profesional docente

2. Creencias sobre Literatura Infantil

- Literatura infantil en el Aula
 - Definición de Literatura infantil
 - Enseñanza de la literatura infantil en el aula
 - Funciones que se asigna a la literatura
 - Recursos de la literatura infantil utilizados en el aula
 - Tareas formativas

3. Creencias, valores y usos de la biblioteca

- Biblioteca de aula
 - Organización de la biblioteca
 - Materiales que encontramos en la biblioteca
 - Utilización de la biblioteca de aula

A continuación, vamos a analizar las respuestas obtenidas y clasificadas a partir de las categorías de análisis establecidas y del nivel educativo de la maestra. Recordamos que estas entrevistas se han realizado a 20 personas, de las cuales 4 son técnicos



superiores de Educación Infantil y el resto, maestras de Infantil o de Primaria de los diferentes centros educativos seleccionados para esta investigación.

Hábitos lectores y desarrollo profesional del profesorado participante

Comenzamos el análisis de las entrevistas en profundidad de las maestras participantes. Todas ellas son maestras en ejercicio que se declaran habitualmente lectoras sobre todo en su periodo vacacional o cuando el tiempo se lo permite. Las maestras entrevistadas nos dicen que suelen leer por placer, trabajo, disfrute, hobby, recreativa, para relajarse, para aprender, ocio, mejorar profesionalmente.

Todos los entrevistados **aseguran leer y comprar libros infantiles**, aunque en casi todas sus repuestas nos indica que lo hacen en el centro por trabajo y que los libros son adquiridos por el centro según acuerdo adoptado en ciclo.

- *Sí, en el trabajo. (A4)*
- *Sí, suelo leer en mi centro educativo. Normalmente, leo para los niños que apoyo. Los libros los compra el centro. Se suelen elegir en el ciclo. (AI)*
- *Tanto como soler no, normalmente cuando compro libros infantiles suelen ser en inglés. Cuando viajo suelo comprar porque me gusta tener de diferentes partes del mundo, pero no suelo hacerlo a menudo. (IAB)*
- *Sí, sobre todo ahora que tengo al bebe. Por la profesión siempre he estado muy relacionada con la Literatura Infantil y soy de las que se queda embobada cuándo va a una tienda y ve que hay material infantil. (IA)*
- *Sí, Porque tengo dos niños y me gusta proporcionarles buenos libros para que desarrollen su imaginación. (CAA)*
- *Intento leer diariamente. La verdad es que no, en clase tengo los que os proporcionan las editoriales con las que trabajamos. (CA4)*
- *Sí, aquí en la escuela soy yo la que me encargo de comprar y pedir los libros, y me gusta leerlos u ojearlos para ver los que son adecuados o no para estos niveles. (TAI)*



Estas repuestas donde todas nos hablan de editoriales o de sus propios hijos cuando hablan de comprar o leer literatura infantil, destaca la repuesta de una maestra que nos dice claramente que no le interesa la Literatura infantil:

- *La verdad no me intereso por la literatura Infantil, puesto que en la escuela nos guiamos por el libro de texto. (TA2)*

En los tres centros, las maestras han ofrecido respuestas muy parecidas cuando les preguntábamos que se necesita para ser **un buen lector**. En primaria las maestras entrevistadas destacan la motivación:

- *Motivación y gusto por la lectura. (D)*
- *Motivación e interés, comprensión lectora, velocidad. (AP)*
- *Motivación, interés, tiempo. (IA)*
- *Pues yo creo que en primer lugar motivación, por supuesto saber leer, pero sobre todo motivación. (IAB)*

En el ciclo de infantil destacan otras respuestas más relacionadas con la comprensión, el amor por la lectura o el hábito lector del niño:

- *Amor a los libros, a las historias mágicas. Empezar desde pequeños a contar cuentos haciendo de ese momento un rato maravilloso, en compañía de risas, de conversación, etc. (5B)*
- *Una buena comprensión. (5A)*
- *Leer con fluidez y comprender lo leído. Además, desarrollar interés y gusto por la lectura y leer habitualmente. (AI)*
- *Creo que una buena competencia lectora, y disfrutar de la lectura, introducirse en el mundo que nos presentan. (CA4)*
- *Creo que son importantes los “Valores” que de pequeños te inculquen sobre la lectura. (CA5)*
- *Tener un buen hábito lector desde que eres un niño. (CAA)*



En el primer ciclo de infantil se centran todas las entrevistadas en la importancia de la creación de hábito lector desde que son pequeños:

- *Para ser un buen lector de necesita un hábito. (TA2)*
- *Leer desde pequeño. (TB2)*
- *Comprender lo que se lee. (TB1)*
- *Se necesita crear un hábito lector, y tener una buena competencia literaria. (TA1)*

Las docentes participantes nos han señalado que son asiduas a realizar **cursos de formación** pero que son escasos los recursos sobre literatura infantil. Aun así y de manera puntual, que algunas de las entrevistadas si recuerdan haber asistido alguno:

- *Todos los años. Sí, uno relacionado con la lectoescritura en primaria. (AP)*
- *Si, realizamos al menos 3 en el centro todos los años para el desarrollo del profesorado. He hecho varios, en relación con nuevos métodos de lectoescritura. (JE)*
- *Sí. Si, en especial curse uno sobre el fomento de la lectura en Ávila, pero en los últimos años no. (D)*
- *Sí, sobre todo de nuevas tecnologías en el aula, la pizarra digital y esas cosas. Realice uno de cómo llevar los cuentos tradicionales al aula de infantil. Nos exponían diferentes maneras de exponer el cuento tradicional en las aulas, por mediación de rincones, juegos, teatros, y también por diversos autores o finales. (CAA)*
- *Sí, Intento realizar todos los cursos que nos proponen la concejalía de educación. De literatura he hecho dos: uno que nos hablaba de las diferentes editoriales que encontrábamos en educación infantil hoy en día, y otro sobre Hipertexto e hipotexto que encontramos en los libros infantiles. (TA1)*

En relación con la **formación permanente del profesorado**, las maestras expresaron que necesitaban asistir y participar en cursos relacionados con el álbum, su complejidad narrativa y su funcionalidad formativa. Comentaron que se trata de un nuevo material cuya finalidad interpretativa les impedía trabajarlo con cierta comodidad en el



aula, ya que no poseían la formación adecuada para la comprensión e interpretación del texto.

Todo esto se reflejaba en sus respuestas cuando les preguntábamos por las **editoriales** que suelen utilizar en Literatura infantil ya que la mayoría nos habla específicamente de las editoriales de los libros de texto y también por sus respuestas sobre el conocimiento de los álbumes ilustrado:

- *No compro por editoriales, sino por títulos que me gustan. No sé lo que son álbumes ilustrados. (5B)*
- *Suelo utilizar diversas editoriales. Destaco, por ejemplo, S.M. Y Edelvives. Sí, conozco los álbumes ilustrados. Es el tipo de literatura que se trabaja en Infantil. Poco Texto acompañado de grandes imágenes. (AI).*
- *Muy diversas sobre todo el “t-fonic” que son como un minicuento de fonemas y el resto no uno una editorial en particular. Si, pues son cuentos que no tiene palabras, sino que van contando el cuento con imágenes. (IAB)*
- *Suelo utilizar las que nos proporcionan las editoriales del libro de texto que utilizamos en cada año, como Anaya, Bruño, Santillana. (CA5)*

Cabe destacar que, según las observaciones de aula, los álbumes ilustrados, los cuentos tradicionales y los pop-up o juegos interactivos son recursos que se encuentran dentro del aula, pero no son utilizados y en algunas ocasiones no saben ni que están dentro de los que las maestras denominan biblioteca infantil.

Los álbumes ilustrados están presentes en todas las aulas observadas, en algunas ocasiones son leídos sobre todo por las maestras de infantil a los niños de clase. Los álbumes ilustrados que encontramos en las bibliotecas normalmente están relacionados como veremos más adelante con el proyecto que se esté llevando a cabo en el aula, o en el centro.

Sin embargo, los cuentos tradicionales se utilizan casi prioritariamente en todos los niveles para introducir actividades o desarrollar vocabulario. Además, también se trabaja desde fuera del aula con cuenta cuentos.



+ **Concepciones y creencias de los profesores acerca de la Literatura Infantil en el contexto escolar**

A tenor de las respuestas obtenidas, podemos señalar que el **Concepto de Literatura Infantil** no es monosémico. Para algunas de nuestras informantes en infantil la definen como:

- *Conjunto de textos escritos y/o ilustrados, dirigidos a niños/as con la finalidad de entretener, divertir, aprender, etc. (5B)*
- *Aquella obra para niños que les suponen adquirir valores sea de forma llamativa o moral. Con ella fomentamos la imaginación y creatividad desde sus primeros años. (5A)*
- *Es la literatura dirigida a los más pequeños (Niños de Infantil y Primaria). (AI)*
- *La fórmula mágica que nos abre mundos maravillosos de imágenes, ilustraciones y palabras. (JE)*
- *Es todo aquello que me permita introducir en el aula el gusto por leer, por mirar un libro y disfrutar con ello. (CAB)*
- *Textos literarios (Cuentos, poesías, canciones...), escritos para niños. (CA4)*
- *Aquellos textos que por sus contenidos y presentación despiertan el interés de los niños. (CB4)*
- *Son libros, letras, textos, canciones... Dedicadas a los niños. El vocabulario utilizado debe ser simple, familiar con frases cortas para no confundir al niño y los hechos deben suceder rápidamente. Los contenidos deben ser muy placenteros para que así el texto logre cautivar al pequeño. (CA5)*

En cambio, hubo algunas respuestas en que se introdujeron nuevos matices terminológicos. Por ejemplo, una de las maestras de infantil afirma que el destinatario de estos cuentos era originario para los adultos:

- *Conjunto de textos literarios considerados aptos para los más pequeños pero que origen se escribieron pensado en lectores adultos. (4A)*

O directamente nos reflejan que la literatura infantil es lo que se necesita para aprender o enseñar algo:



- La literatura es tanto un recurso como un objetivo de aprendizaje. (CA3)
- La literatura infantil es una forma, estrategia, arte, que nos permite enseñar a los alumnos de forma entretenida a través del repertorio que abarca. (CAA)

En el ciclo de primaria las respuestas que obtuvimos fueron un conjunto desde una perspectiva tradicional de la definición ya que se centra en la literatura escrita para niños. También podemos observar que algunas maestras introducen a esta definición, que la Literatura no solo es aquella que va dirigida al niño, sino que es un recurso, una estrategia o un objetivo de aprendizaje.

- *Libros dirigidos a entretener a los niños, siendo un elemento clave en el fomento de la imaginación y la creatividad en los niños. (AP)*
- *Decía Aristóteles que una definición es más fácil de refutar que de establecer, pero podríamos decir que la literatura infantil es aquella dirigida a los niños/as fundamentalmente. (D)*
- *Pues la Literatura Infantil es la puerta que le abre a los niños el conocimiento del mundo a través del juego, de la diversión, de la fantasía. Es una manera formidable de establecer sus primeros contactos con el medio. (IA)*
- *Pues la Literatura Infantil, cuentos. Hacer llegar a los niños historias diversas y variopintas. Para acercar a ellos la imaginación, la creatividad. Cuentos. (IAB)*

Por otra parte, aunque no muy alejada de las definiciones que nos da sobre literatura infantil, les preguntábamos sobre **la aportación que les propone la literatura infantil dentro del aula**. Tanto las repuestas de las maestras de infantil y primaria son muy parecidas y nos hablan de la facilidad que obtienen para enseñar contenidos, para estimular al niño, para enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje, como un recurso inagotable para el aula, tanto como para motivar como para trabajar los contenidos en el aula. Destacaría dentro de estas repuestas proporcionadas por las maestras entrevistadas de educación Infantil:

- *Un recurso inagotable para el aula, tanto para motivar como para trabajar contenidos y un largo etcétera. (5B)*



- *Es que les estimula el lenguaje, creatividad, imaginación, expresión oral, vocabulario, atender y escuchar tanto a los compañeros como al adulto. (5A)*
- *Estimula el lenguaje, expresión oral, vocabulario, aprenden a escuchar a los demás, desarrollan la creatividad. (4A)*
- *Enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje. La literatura motiva y despierta el interés de casi todos los niños y sirve para trabajar muchos aspectos importantes: comprensión, vocabulario, imaginación. (AI)*
- *Muchos de estos libros infantiles son ideales para leer a los niños pues no solo pretender dar un buen ejemplo de convivencia, sino también enseñar la importancia del respeto a los demás. La literatura infantil aporta en los pequeños la idea de soñar, imaginar aquellos que se está relatando. (CA5)*
- *La Literatura infantil es un medio para iniciar a los niños en la lectura y en la comprensión de cuentos. (TA2)*
- *En el aula me aporta un momento de tranquilidad y disfrute para los niños. (TB1)*

Para los docentes participantes **enseñar literatura** no solo consiste en la mera transmisión de conceptos y contenidos, sino que además precisan la necesidad de hablar sobre libros, aunque en la observación de aula se haya podido observar que se utilizan, sobre todo, para trabajar el vocabulario y para aprender nuevos contenidos. En las respuestas que hemos obtenidos nos hablan de educar en la sensibilidad, acercarlos a los textos literarios, introducir al niño en nuevos mundos, fomentar su desarrollo, su imaginación, su creatividad, convertir los aprendizajes mecánicos en comprensivos:

- *Enseñar vocabulario, desarrollar la memoria, comprensión creativa, imaginación, fantasía. Expresarse, acercarlos a los textos literarios. (5A)*
- *Introducir al alumno en un mundo de fantasía e imaginación. Aprovechando la motivación que genera el cuento y trabajar de manera amena diferentes contenidos. (4A)*
- *Profundizar no sólo en la lectura, sino en la propia vida. (D)*
- *Para mí enseñar literatura es, digamos que es poner lo que matemáticamente han trabajado en lectoescritura, que es un proceso mecánico, convertirlo en algo, como lo explicaría, hacer ese proceso mecánico en comprensivo. (IAB)*



- *Para mí enseñar literatura me permite resaltar a los niños las palabras y letras, haciéndoles ver que esas palabras en un libro pueden narrar una historia o proporcionar información a quien los lee. (CA5)*
- *A mí me sirve para introducir al niño al principio mediante la voz de la maestra en un mundo de fantasía donde personajes fantásticos cobran vida a partir de aquí ir descubriendo por sí mismos el gusto por la lectura hasta que son al final los niños los que realizan la lectura de esos textos. (CAA)*
- *Es un medio de aprendizaje fácil y de interés para el niño que multiplica sus facilidades, en todos los aspectos del conocimiento personal, social y comunicativo.*

Ponemos al mismo nivel y de respuestas semejantes a las preguntas que les realizábamos sobre si **los niños a estas edades deben relacionarse con la literatura o con los libros**. Todos afirman lo importante y fundamental que es el acercamiento de los libros a los niños en estas edades tan tempranas por la cantidad de experiencias y fantasías que le proporcionan, para que dé mayor tengan adquirido el hábito lector, introducir al niño en mundos mágicos.

- *Muy importante, por la cantidad de experiencias y fantasías que les proporcionan. Cuando antes se empieza a tomar contacto con ella, más fácil será crear gusto por ella. (5A)*
- *Sí, es importantísimo. De este modo, es más probable que de mayores tengan adquirido el hábito lector y el interés hacia la lectura. (AI)*
- *Sí, para ir formalizando a los niños con los libros. Además, construye al desarrollo del lenguaje y actitudes psico-afectivas muy positivas. (AP)*
- *Es muy importante, porque desde las primeras edades debemos motivar a los niños por las distintas manifestaciones que nos aporta la literatura y fomentar el gusto por leer. (CAA)*
- *Totalmente, deben familiarizarse con los libros también con su uso en un entorno positivo de lectura.*



Llama mucho la atención respecto a esta pregunta la respuesta que obtuvimos de unas de las maestras de educación primaria sobre el acercamiento o enseñanza a edades tempranas, especificando que es fundamental disfrutar de la literatura y no tanto enseñar.

- *Es fundamental disfrutas de la Literatura Infantil en edades tan tempranas. No sé si enseñar, porque a mí quisieron enseñarme tanta que termino un tiempo en que termine por no amar la literatura. (1A)*

Las maestras participantes señalan que dan **gran importancia a la literatura infantil**. En los diferentes niveles se coincide que, aunque la importancia es alta, no todas ellas le dan la importancia que debería de darse, por falta de tiempo o de una forma no adecuada.

- *Sí, pero no de la manera adecuada. Trato de darle importancia, pero no siempre consigo lo que quiero porque me falta tiempo, la familia no se implica, etc. (5B)*
- *Sí, sobre todo en la etapa de educación infantil. Yo la considero muy importante ya que a través de ella pueden trabajar muchos contenidos. (4A)*
- *Sí, sobre todo en la etapa de infantil. Hay más tiempo y situaciones para realizar actividades relacionadas con la lectura. En primaria falta tiempo. Considero muy importante la literatura en infantil. (AI)*
- *Creo que no. Yo creo que tiene mucha más importancia de lo que yo le he dado hasta ahora. Creo en que me excuso a lo mejor en que no he tenido esa oportunidad, como tutora de lengua castellana, que pueda yo lucirme más en eso. Pero creo que se le debería de dar muchísimas más de la que se da y no centrarnos solo como ya bien sabes en lo mecánico de las palabras y la literatura sin comprensión oral. (1AB).*
- *Sinceramente creo que no, pienso que debería haber más actividades que involucre l literatura infantil en las aulas. (TA2)*
- *Pienso que sí, pero por experiencia no en todas se le da la importancia que de verdad necesita. (TB1)*



Por otro lado, las que reconocen que sí se tiene en cuenta la importancia que tiene enseñar literatura, reconocen que la importancia que ellos le otorgan siempre estará relacionada con el tiempo, el currículum, y con el problema de los horarios:

- *Se sale de su importancia, pero se le dedica el tiempo justo. Para mí es fundamental trabajar la literatura en las escuelas. (JE)*
- *En general no. La que me permite la distribución horaria. (D)*
- *Considero que sí, sobre todo en educación infantil, porque es un recurso muy bueno para desarrollar conocimientos básicos y vocabulario. (CA4)*
- *Sí, es uno de los objetivos que planteamos en las programaciones. (CA5)*
- *En absoluto. Yo le doy menos que la que tiene también porque el currículum y los contenidos nos dan un mínimo y no nos dejan explayarnos, pero evidentemente cuando uno coge un libro o un cuento y se pone a trabajarlo con los niños, puedes trabajar desde 10 minutos hasta dos horas. El problema es que el horario no siempre lo permite. A no ser que hagas como solemos hacer nosotros, que le damos una “pataica” rápida al libro para poder tener tiempo y poder disfrutar de otras cosas. (IA)*

Hay diversidad de respuestas por parte de las entrevistadas con respecto a los **contenidos** que el niño adquiere relacionados con la literatura, pero sobre todo destaca la comprensión lectora, la organización de los personajes dentro de una historia, conocer las partes de un cuento o texto: principio-nudo-desenlace, el mensaje que trasmite la historia, descripción de detalles, en el ciclo de Primaria. Y por otro lado en Infantil destacan el gusto por la lectura, desarrollar hábitos lectores: cuidar los libros, ir a la biblioteca, leer o que le lean todos los días, desarrollar el lenguaje oral y escrito, desarrollar la imaginación y la creatividad.

- *El gusto por la lectura. Desarrollar hábitos lectores: cuidar los libros, ir a la biblioteca, leer o que le lean todos los días. Desarrollar el lenguaje oral y escrito. Desarrollar la imaginación y la creatividad. (AI)*



- *El mensaje que transmite, la secuencia de la historia, la identificación de los personajes, la descripción de los detalles. (JE)*
- *Aquellos que, a través de la narrativa, de la poesía... favorezcan la imaginación, la comprensión, la inteligencia emocional, el autoconcepto, etc. (D)*
- *Lo más importante es educar a nuestros pequeños con la mejor literatura infantil, con textos didácticos, que es faciliten un mejor uso del lenguaje y les ayuden a conocer el mundo a través de ilustraciones e historias cercanas a la vida cotidiana, favoreciendo así una mejor relación con el entorno. (CA5)*
- *A estas edades los contenidos no son lo prioritario sino la comprensión de textos, identificar los personajes y poder involucrarse en el texto. (CA3)*
- *En estas edades tan tempranas lo importante es que el niño valore el cuento en sí, que disfrute de la lectura del cuento y que comprenda lo leído u observado. (TA2)*

El método de lectoescritura en el aula es en general el tradicional o mixto en los diferentes centros, algunas maestras nos responden que en otra época o que en otro momento han trabajado el constructivismo y que los resultados que se obtienen son mucho mejores, pero que la falta de tiempo y la poca flexibilidad del currículum hacen tener que trabajar con lo más práctico. En infantil las maestras se declaran más por un método global o silábico.

En cuanto a la necesidad del niño de relacionarse con libros en edades tempranas, obtenemos repuestas dirigidas, que, aunque que el niño no comprenda en importante el acercamiento, el trato con el libro, sus cuidados... son factores que ayudaran posteriormente al niño a su relación con la literatura.

- *Pues porque leer, no solo leer, sino el hecho solamente de estar en contacto con los libros, ya les hacer pasar como por otro mundo, ser capaces de imaginar. Yo por ejemplo en ingles les doy libros que no comprenden, y que yo sé que no comprenden y que son como tú dices álbumes ilustrados. Que en realidad él se va inventado lo que va pasando y es que con tan solo ver una imagen. (1AB)*



- *Sin duda. Sobre todo, teniendo en cuenta que son de una generación que podemos calificar de digital e interactiva. (D)*
- *Sí, es muy necesario. Si desde muy pequeños comienza a interesarse por la lectura y están en contacto con los libros, cuentos, de mayores será más fácil que tengan desarrollado el gusto por leer. (AI)*

A su vez, comentan la **función de la literatura infantil** como trasmisor cultural y como medio para aprender las convenciones literarias, por un lado, y como fuente de placer, experiencias vicarias, creatividad, expresión de sentimientos, transmisión de valores, por otro. En los diferentes ciclos se coincide en que las funciones más desarrolladas son:

- **Función emotiva, social, cultural e imaginativa:**
 - *Amor por los libros. Cuidado y buen trato a cada ejemplar. Lectura en familia. (5B)*
 - *Adquirir mayor cultura, valores, así como desarrollar la imaginación. Unas veces son ellos los lectores y otras veces son oyentes activos. Suelen preguntar, expresar ideas y opiniones. (AI)*
 - *Se procura que aumenten su interés por los libros y su competencia lectora. (D)*
 - *Son muchas las cosas que pueden pasar por la cabeza de mis pequeños. Mi intención es acentuar su interés por introducirse en las páginas de los libros que les propongo. Intento también que los niños se identifiquen con los personajes, que se sientan atraído por la lectura, y sobre todo intento que la conviertan en un hobby, que les ayude a formarse. (CA5)*
 - *Pues se desarrolla la atención, la comprensión, la creatividad e imaginación, desarrollamos mucho los sentimientos y emociones del niño. (CA3)*
- **Función narrativa y formativa:**
 - *Didáctica, les motiva, calorea, les crea hábitos de atención y concentración, comprensión y expresión, enriquece el vocabulario y la construcción de frases,*



satisface su necesidad de conocer y resuelven sus propios problemas (conflictos). (5A)

- *Didáctica, valores, atención, concentración, comprensión, enriquece vocabulario, le ayuda a solucionar problemas. (4A)*
- *Lector activo y lector receptivo. (AP)*
- *Actitud de lectura, verbalizar y ordenar ideas, construir historias, disfrutar las historias. (JE)*
- *La lúdica y la formativa son las funciones que más adquieren. (CA4)*
- **Función pedagógica:**
 - *Son lectores, son protagonistas, como te lo diría yo; son protagonistas tanto a la hora de la lectura como para cambiar la historia y sobre todo son creadores. (1A)*
- **Ninguna función:**
 - *En estas edades creo que ninguna, solo la relación con los libros y con sus imágenes. (TB1)*

Los recursos más utilizados por las entrevistadas dentro del aula para trabajar la literatura infantil coinciden tanto en infantil como en primaria: cuentos, cuentos populares, refranes, adivinanzas, trabalenguas, poesías, teatros y canciones.

- *Cuentos variados: de hadas y mundos mágicos, de aprendizaje lecto-escritos con distintos tipos de letras, de imágenes, libros informativos, de aprendizaje de valores, actitudes y hábitos, etc. (5B)*
- *De personajes significativos para los niños como “Teo”, cuentos afásicos, cuentos de imágenes. (TA1)*
- *Sobre todo, utilizo los libros de ficción y de fantasía, libros ilustrados, que tengan moreleja, cuentos de letras y números. (CA5)*

Los textos literarios más utilizados por las maestras participantes son los cuentos, las poesías, adivinanzas canciones, cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y ficción, cuentos tradicionales, breves obras de teatro, libros de imágenes. Algunos títulos señalados por ellas y que se encuentran en la biblioteca de aula son: *Elmer, Laura* y



Nacho, Cuentos clásicos (Pinocho, Blancanieves, Cenicienta, Caperucita roja, Ricitos de oro, Blancanieves, La bella durmiente, Pinocho, Los tres cerditos, Garbancito, El patito feo), Nico... También más actuales: *Sueños de algodón, Nacho en Otoño, Laura ayuda a mamá, La Vaca Sara, campesina, Colección divertiletras, Leemos con Teresa, Pepe y Lola, Chup-Chup (Salvatella), Versos para dibujar (Susaeta), Don Quijote de la Mancha.*

A partir de estos recursos, las maestras nos comentan que hay **diversidad de actividades** para reforzar aquellos textos trabajados en clase como: préstamos de libros una vez trabajados, dramatizar historias, escribir nombres de personajes, dibujar, memorizar, colorear y realizar dibujos acerca del cuento, analizar el vocabulario que aparece en las lecturas, ver el significado de palabras que aparecen en las lecturas, secuenciar las acciones, entre otras.

Una de las preguntas con más peso en la investigación y en la que más hincapié hice fue la relacionada con la **competencia literaria** y su desarrollo al finalizar el ciclo de infantil y su entrada en primaria. Se partía de que la competencia literaria es la suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. Aunque no son muy diversas las respuestas obtenidas sobre la definición de competencia literaria:

- *Capacidad para leer un libro, disfrutar con él y saber transmitirlo o respetarlo. Se trabaja, pero hay que mejorarlo. (5B)*
- *Expresión y comprensión lectora. (5A)*
- *Capacidad para producir e interpretar textos literarios... (4A)*
- *Tener adquiridas habilidades relacionadas con la lectura, conocimiento y comprensión de obras literarias. (AI)*
- *Es la habilidad que tiene el niño para enfrentarse a una lectura a una edad temprana. (AP)*
- *Ser capaz de escuchar y comprender un texto que se transmite realmente. Interpretar imágenes y textos sencillos adaptados a su nivel. (JE)*
- *La entiendo como competencia lectora y capacidad para seleccionar los textos a leer. (D)*
- *Me imagino que será la capacidad que tiene cada sujeto de disfrutar, entender y de vivir la literatura. (IA)*



- *Pues creo que ser capaz de leer cualquier documento, cuento, poesía o novela o lo que sea y ser capaz de comprenderlo a la misma vez que estás leyendo. (IAB)*
- *Creo que sí, en infantil la literatura es un recurso imprescindible que utilizaos día a día es una satisfacción que al final del ciclo los niños lean por sí solos y disfruten haciéndolo. (CAA)*

Por otro lado, y en referencia a la competencia literaria desarrollada, las entrevistadas coinciden en que los niños de infantil adquieren durante esta etapa una buena competencia literaria, pero sin embargo en primaria observamos que algunas discrepan sobre la entrada de estos alumnos en la nueva etapa.

- *Al finalizar la etapa de infantil es pronto para tener bien definida esta competencia, pero hay que tenerla como objetivo. (D)*
- *El problema es que en primero de primaria no podemos trabajar esa competencia lingüística de la manera tan didáctica y amena como se trabaja en infantil. No es que no podamos, es que estamos tan aprisionados a los horarios y a los contenidos mínimos y a los libros de texto que es cuando más trabajo nos cuesta. (IA)*
- *No, no creo, te hablo desde la inexperiencia porque está ahí. (IAB)*

Las maestras de la escuela infantil consideran que los alumnos salen con una buena competencia literaria cuando pasan al colegio, sobre todo en vocabulario:

- *Sí, pienso que los niños llegan al colegio con una buena base, sobre todo en vocabulario. (TB2)*
- *Pienso que sí, porque en infantil la enseñanza de la literatura infantil y de la lectoescritura es progresiva y se desarrolla adecuadamente cuando llegan a niveles superiores. (TB1)*
- *Creo que sí, que la enseñanza por medio de la literatura en esta edad es primordial, y los niños desarrollan adecuadamente y han interiorizado los aprendizajes. (TA1)*

Concepciones y creencias de los profesores acerca de la valoración y uso de la biblioteca de aula y de centro



La **biblioteca de aula** está ubicada en todas las clases en un rincón específico del aula y su uso está integrado en las programaciones.

Su **organización y utilización** va a depender de cada una de las maestras, además también se realiza en función de los alumnos que hay en el aula. Se observa una gran diferencia entre la organización del uso de la biblioteca de aula; en infantil, las bibliotecas de aulas se conforman de estanterías expositoras donde hay variedad de libros, al alcance de los niños. Sin embargo, en primaria las bibliotecas de aula son escasas o prácticamente nulas, aunque se encuentran estantería con algunos cuentos, no están bien organizadas.

- *Fatal, fatal, fatal. Libros y ya está. Muy mal. (1A)*
- *Es un rincón. En el tenemos una estantería con los libros vistos en clase, una mesa con el material y libros del proyecto, y un armario bajo con muñecos de guiñol y libros elaborados por los niños. (5A)*
- *Los libros están expuestos en estanterías al alcance de los niños, se van rotando los libros, priorizando siempre los que están relacionados con el centro de interés que se trabaja. (CA4)*
- *Para la organización de la biblioteca de aula decidimos en asamblea cuál sería su ubicación y todos participamos para llenarla de vida. Costa de una mesa, y un expositor, bandejas, contenedores, libros, pictogramas, folios y tarjetas. Además, contamos con diversos materiales de letras de distintos niveles de dificultad, distintos tipos como periódicos, diccionarios, revistas, por supuesto también contamos con materiales creados por ellos mismos, como títeres, guiñol, marionetas. (CA5)*
- *Está compuesta por libros atractivos para los alumnos, algunos fáciles de leer y otros no, también se amplía con cuentos que traen los alumnos y que nos ayudan en los temas de los métodos didácticos, intentamos decorar el rincón para que llame mucha la atención y atraiga a los niños. (CAA)*
- *La biblioteca de centros es una sala con cojines donde ellos pueden estar tranquilos. Los cuentos están organizados por temas y edades, aunque que no realizamos diferenciaciones y dejamos que cada uno coja el que quiera. (TB2)*



- Los libros que tengo en clase son muy pocos porque el nivel del aula de 1 a 2 años y la mitad de los niños son muy pequeños, pero tengo algún cuento y algunos libros juego, acolchados y con forma de animales. (TB1)

La biblioteca de aula **no se utiliza diariamente y los niños no son libres** para acceder a ella, sino que se rigen por normas del profesor. Ellos son los que dicen cuando pueden y no pueden hacer uso de la biblioteca o cuando pueden coger un libro para leerlo en la mesa. En algunas de las aulas observadas el tiempo es tan limitado que a los niños no les da tiempo ni a coger un libro cuando se les permite.

- *Libres no, la clase la tengo organizada en cinco rincones, los niños han rotado a lo largo de la semana por todos los rincones. Como ya has visto en clase los cinco rincones que tenemos son: la casita, la biblioteca, las construcciones, la plástica y los puzles. (CA5)*
- *No, el acceso no es libre. A la hora del almuerzo si alguno acaba antes no puede jugar, pero si puede coger un cuento. (5B)*
- *Las dos cosas. Todos los días a un grupo de la clase le toca estar en la biblioteca, pero también hay tiempo libre donde los niños pueden ir si lo desean. (AI)*
- *Hay normas de utilización. Por ejemplo, se puede acudir al terminar otras tareas. (D)*
- *Hombre, ellos pueden acceder a la biblioteca cuando la seño les comunica que pueden acceder a ese rincón. (IA)*
- *No, solo van si han terminado la tarea, es como un premio. (IAB)*

Hay algunas excepciones donde si son libres de acceder a ella siempre y cuando cumplan las normas indicadas:

- *No la biblioteca no es un rincón más, los niños pueden acceder a ella cuando quieran, aunque respetando unas normas. (CA4)*
- *Si, aunque ellos saben que tiene que cumplir las normas. (CB4)*
- *Pueden acceder cuando quieran, pero también debemos seguir unas normas a la hora de utilizarla. (TA2)*



- Yo les dejo acceder libremente a los libros que tengo en el aula, si alguno me lo piden en la biblioteca también cogen el que ellos quieren a veces realizamos actividades dirigidas, en la biblioteca de centro, y a veces nos vienen cuentacuentos. (TB2)
- Sí, hay espacios de tiempo que son libres de actividad y el niño puede acceder a ellos libremente.

Partiendo de la responsabilidad del docente en el fomento de la lectura es interesante destacar cómo, a partir de la utilización de la biblioteca de las aulas, las maestras intentan **fomentar la lectura** a través de actividades y recursos que llamen la atención del niño. Es muy diferente la manera que tienen las maestras de infantil y las de primaria de fomentar la lectura. En infantil todo es más lúdico y a través del juego, mientras que en primaria suele ser más difícil construir un método donde se fomente el disfrute del niño por los libros:

- En el primer ciclo de infantil las maestras fomentan la lectura sobre todo leyéndoles cuentos y sentándose con ellos a leer y manipular libros.
- En el ciclo de infantil las maestras utilizan diversidad de actividades para este fomento de la lectura:
 - *Sí, se hace en una ambiente atractivo y relajado, a la vez que lúdico. Además, se lee exagerando sonidos, gestos, poniendo voces diferentes según el personaje. (A1)*
 - *Poner al alcance de los niños libros, leer con y para ellos, animarlos a que cojan libros para verlos y leerlos. Hacerles participar en dramatizaciones de cuentos..., hacer préstamos de libros desde el aula. (4A)*
 - *Creo que sí. Siempre que un libro me gusta lo llevo al aula y lo cuento; a veces son de mis hijos, otros los compro yo. (5B)*
 - *Lo intento, para ello todos los días tras el recreo llevamos a cabo la hora del cuento. Es un momento de relajación que los niños esperan ansiosos, en ocasiones leemos libros que pertenecen a la biblioteca de aula, y otras veces los niños los traen de casa que les gustan o están relacionados con la unidad didáctica que se está viendo en clase. (CA5)*



- En el ciclo de primaria las actividades que presentan las maestras son:
 - *Leyendo todos los días; 30 minutos. (JE)*
 - *En la clase hay tanta diversidad de alumnado que no resulta sencillo preparar actividades literarias comunes. (D)*
 - *Pues otros años si lo he hecho, recuerdo que otros años llevamos una especie de diario para ver las poesías, adivinanzas que trabajábamos, que traían de casa, pero este año no. (1A)*
 - *Si lo primero es mi recurso estrella a través de la pizarra digital, creo que, solamente usando ese recurso, dispositivo electrónico digital, ya solo con eso, creo que los estamos motivando. (1AB)*

Cuando hablamos de material que se encuentra dentro de las bibliotecas de aula, observamos que todas más o menos coinciden en que estos libros o materiales se deciden en ciclo y se escogen atendiendo el proyecto educativo que se esté llevando a cabo. Los títulos coinciden en la mayoría de las entrevistadas ya que normalmente los libros se van pasando de unas clases a otras.

Quiero destacar la respuesta de las maestras de infantil que nos dice que cuando selecciona libros lo hace a partir de las imágenes, la letra...

- *Tengo en cuenta varios criterios: la letra, las ilustraciones, la calidad del papel, el argumento (Claro y bien escrito), la edad de los niños, el proyecto que estamos trabajando, etc. (5B)*
- *Si eligen según el proyecto que estamos trabajando. Y los que se llevan a casa (préstamos de libros), según el texto, ilustraciones, formato del libro, pero intento tener variedad. (5A)*
- *En función de las edades (No es lo mismo si el niño tiene 3 años que 5 años, por ejemplo). (AI)*

Aunque casi todas las entrevistadas nos dicen que no tiene un horario específico para el trabajo o la utilización de las bibliotecas de aula, hemos podido observar que



prácticamente no se utilizan como tal. Solamente se utiliza como estantería de almacenamiento de material literario y que son las maestras quien acuden a ella cuando necesitan seleccionar algo. En primaria nos hablan de del currículum y de lo que en él se establece, pero nos dicen que no siempre se cumple. Por otro lado, en infantil se habla más del préstamo de libros para llevar a casa (siempre de la colección que las maestras proporcionan, no es libre elección) que de la propia utilización de ella.

- *Todos los viernes hacemos préstamos de libros y cada niño/a anota en una ficha el libro que se lleva. (5B)*
- *No, lo usamos en los momentos de jugar en rincones o en espacios de tiempo sueltos cada niño coge un libro para verlo y leerlo. (4A)*
- *En horario es obligatorio fijar ½ hora de lectura. El nuevo currículum introduce el área de lectura comprensiva de 1.º a 3.º de primaria. (D)*
- *No, la utilizo cuando lo necesito. (TBI)*

En el segundo centro educativo donde entrevistamos a las maestras, todas coinciden que se ha establecido como una rutina el trabajar la literatura después del recreo, y también como medio de relajación. En esa hora suelen aprovechar para escuchar y trabajar el cuento y la canción que los libros de texto proponen.

- *Normalmente trabajamos la literatura cuando volvemos del recreo 35 minutos después de la relajación, trabajamos el cuento, aunque tenemos otros momentos dentro de la programación. (CA4)*
- *Si, diariamente después del recreo. Se dedica un día a la semana al cuento y actividades a partir de él. El día del libro que es el 23 de abril con cuentacuentos de editoriales, también al introducir un nuevo contenido en la unidad didáctica, recurrimos al cuento y las canciones y también cuando surge algún problema o conflicto se resuelve con un cuento relacionado con el problema. (CAB)*

Después de las respuestas obtenidas en los horarios, también observamos una dejadez por parte de las maestras a llevar una relación o seguimiento de aquellos libros, cuento o actividades que los niños realizan sobre ello. En infantil se ha observado que llevan una pequeña ficha donde apuntan que libro se llevan a casa cada fin de semana. En



primaria no se realiza prestamos de libro por lo que el seguimiento que se realiza asiduamente es el dibujo de lo que más les ha gustado o algunas preguntas de comprensión.

- *No, en realidad en otros años se lo he hecho. Pero ahora en ingles no trabajo así, ya que la competencia de niño no es la misma. Dibujos de lo que ellos han leído. (1AB)*
- *Pues lo que te he dicho antes, otras veces sí que lo he trabajado, sobre todo en segundo, una especie de diario de clase exclusivo para la biblioteca y ahí anotábamos los títulos que van leyendo. Inventar historias, y este año me funciona muy bien lo del teatro. (1A)*
- *Sí, hojas de registro y hojas donde el alumno refleja datos como nombre del escritor, ilustrador, editorial y breve resumen. Y para los que no tienen habilidades aún de escritura, hacen un dibujo sobre las lecturas realizadas. (AP)*
- *Como ya he comentado, los préstamos de cuentos. En este momento no les pongo tareas, pero otras veces si lo hago, algún dibujo o alguna pregunta sobre el argumento. (5B)*
- *Como ellos aún no saben leer hacemos un seguimiento de los libros que son leídos en clase, y creamos nuestra propia lista de títulos que se han visto y al final hacemos un ranking para ver cual nos ha gustado más. (CA4)*
- *Ellos me proponen la actividad y yo les proporciono los materiales. (CA5)*
- *Si, cada unidad didáctica lleva un libro diferente para cada trimestre donde trabajamos la comprensión lectora con las actividades que este nos propone. (TB2)*
- *No, los niños son muy pequeños. (TB1)*



V.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN DE AULA Y BIBLIOTECA

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N.º: 1
Colegio: Santo Domingo
Aula: 5 años de infantil A
Fecha: 14/01/14

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula	<u>La biblioteca se utiliza únicamente como soporte de algunos libros, ya que no se utiliza ni como rincón, ni para facilitar el préstamo de obras.</u>	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes	<u>No se utiliza para las diferentes áreas.</u>	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas



Áreas didácticas			de las áreas planificadas.	
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	<u>El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.</u>	La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Tabla 12: Observación de aula 5 años A

Anotación: La biblioteca de aula compuesta por una estantería. No se contempla ni como rincón de juego, ni para promover las competencias en lectura de clase. Solo se utiliza como una zona de juego, siempre que los niños tengan tiempo después de realizar las tareas que la maestra les propone. El préstamo de libros no se contempla como tal, ya que, aunque los viernes eligen un libro, solo pueden elegirlo de la colección establecida (Nacho y Laura de Edelvives)



Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N.º: 2
Colegio: Santo Domingo
Aula: 5 años de infantil B
Fecha: 01/04/2014

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	<u>La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.</u>	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, solo se facilita los préstamos.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	<u>No se utiliza para las diferentes áreas.</u>	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas



Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.
--	---	--	--	--

Tabla 13: Observación de aula 5 años B

Anotación: La biblioteca de aula compuesta por una estantería. No se contempla ni como rincón de juego, ni para promover las competencias en lectura de clase. Solo se utiliza como una zona de juego, siempre que los niños tengan tiempo después de realizar las tareas que la maestra les propone. El préstamo de libros no se contempla como tal, ya que, aunque los viernes eligen un libro, solo pueden elegirlo de la colección establecida (Nacho y Laura de Edelvives).



Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N.º: 3
Colegio: Santo Domingo
Aula: Aula Bilingüe de Primaria
Fecha: 09/05/2014

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	<u>La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.</u>	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, solo se facilita los préstamos.	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	<u>En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.</u>	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	<u>Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas</u>



Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.
--	---	--	--	--

Tabla 14: Observación de Aula Bilingüe

Anotación: La biblioteca del aula bilingüe está compuesta por una estantería en ella podemos encontrar diferentes recursos literarios, cuentos gramaticales y cuentos, todo ellos en lengua inglesa. La biblioteca se utiliza en casi todas las sesiones con la elección de uno de ellos, o con el gramatical que corresponda. Esta biblioteca si se encuentra integrada en el plan de lectura del aula.



Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N.º: 4
Colegio: Santo Domingo
Aula: Primero de Primaria A
Fecha: 12/05/2014

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	<u>La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.</u>	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, solo se facilita los préstamos.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	<u>No se utiliza para las diferentes áreas.</u>	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas



<p>Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.</p>	<p>El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.</p>	<p>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</p>	<p>La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.</p>	<p>Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.</p>
---	--	--	---	---

Tabla 15: Observación de aula primero A

Anotación: La biblioteca está compuesta por una estantería que es utilizada para tener los libros colocados, ya que no se utiliza. El préstamo de libros no se realiza, en excepciones pueden dejarles algún libro a algunos niños en concreto, pero no es lo habitual. Solo realizan lecturas con el libro de lectura que propone la editorial, quien termine este libro vuelve a empezar.



Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N.º: 4
Colegio: Santo Domingo
Aula: Primero de Primaria B
Fecha: 20/05/2014

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	<u>La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.</u>	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, solo se facilita los préstamos.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	<u>No se utiliza para las diferentes áreas.</u>	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas



Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	<u>El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.</u>	La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.
--	--	---	--	--

Tabla 16: Observación de aula primero B

Anotación: La biblioteca está compuesta por una estantería que es utilizada para tener los libros colocados, ya que no se utiliza. El préstamo de libros no se realiza, en excepciones pueden dejarles algún libro a algunos niños en concreto, pero no es lo habitual. Solo realizan lecturas con el libro de lectura que propone la editorial, quien termine este libro vuelve a empezar.



V.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CORPUS TEXTUAL SELECCIONADO

V.3.1. Análisis descriptivo del hábeas textual seleccionado.

Con el fin de demostrar el proceso completo de análisis se presenta el análisis de los tres títulos que conforman el hábeas reducido:

1. *Caperucita Roja (Tal y como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti y O`kif (Madrid: Alfaguara, 2008).
2. *Interrupting Chicken* de Davis Ezra (London: Candelwick, 2011).
3. *Los tres cerditos* de Jon Scieszka y Lane Smith (Barcelona: Thule ediciones, 2007).

Estos tres álbumes fueron seleccionados y analizados para su posterior utilización en el aula. Este análisis se divide o se conforma de 3 niveles de concreción:

- A. El análisis descriptivo del álbum.
- B. El análisis crítico.
- C. Y el análisis para describir las diferentes variaciones metaficcionales que podemos encontrar en el álbum.
- D. Entrevistas semiestructuradas, realizada para su posterior utilización en el aula.

V.3.1.1. Caperucita Roja (Tal y como se la contaron a Jorge)

V.3.1.1.1. Análisis descriptivo

El primer libro que vamos a desarrollar es “Caperucita roja (Tal y como se la contaron a Jorge)”. De él podemos decir que es un álbum ilustrado que cuenta con 30 páginas, todas con ilustraciones y todas ellas también poseen texto. Ho hay dobles páginas y no encontramos ningún texto (iconotextos) dentro de las ilustraciones. Para hacer el análisis descriptivo nos hemos centrado es todas las partes de las que se compone un libro y las desarrollamos individualmente a continuación:

- Cubierta: en la cubierta encontramos la editorial, el título del cuento y la ilustración de Jorge pensando en caperucita roja, en su caperucita roja, para ser más concretos. El título y el autor están escritos en primer lugar y en la misma



tipografía, destaca el nombre del ilustrador que se encuentra en un rincón de la ilustración de la cubierta. La imagen y el subtítulo de la cubierta ya nos ofrece algunas ideas de lo que va a tratar el cuento.

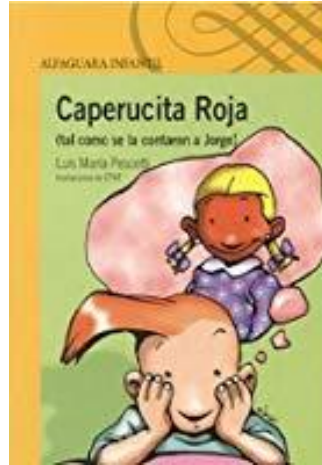


Ilustración 133: Caperucita Roja (Portada)

- Contracubierta: en la contracubierta encontramos todo en la misma tipografía y de nuevo encontramos título, autor, ilustrador y editorial. También encontramos en ella una pequeña sinopsis sobre los que nos ofrece el cuento. Y por supuesto el ISBN, el código de barras y la edad recomendada para su lectura.



Ilustración 134: Caperucita roja (contraportada)



- Guardas: Las guardas tanto delanteras como traseras son simples, en blanco y nos presentan la editorial, sin ningún tipo de ilustración.



Ilustración 135: Caperucita roja (Guardas)

- Página de Copyright: esta página se encuentra en la primera apertura del libro.
- Página de dedicatorias y agradecimientos: No encontramos en esta ocasión ninguna página de dedicatorias y agradecimientos.

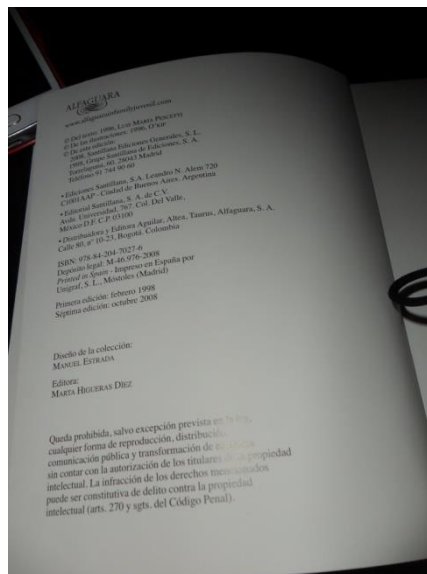


Ilustración 136: Caperucita roja (Copyright)

- Página del Título: Aquí encontramos de nuevo el título, al editor, y el ilustrador, con la misma tipografía y acompañado de una imagen de Jorge relamiéndose la boca. ¿Tendrá algo que ver con lo que vamos a ver a continuación?

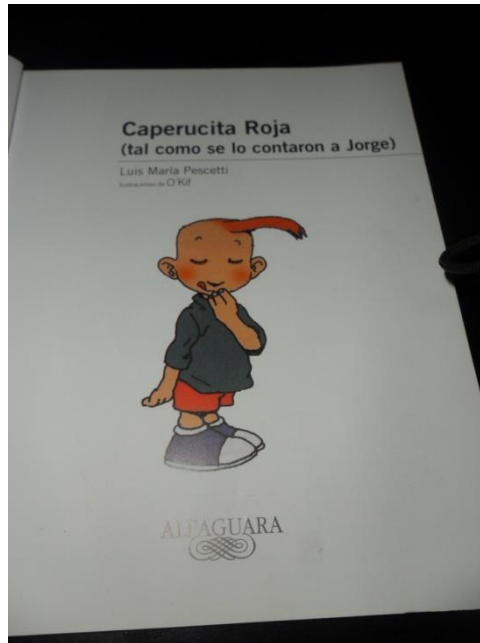


Ilustración 137: Caperucita roja (Segunda portada)

➤ Descripción de aperturas:

- Primera apertura (pág. 5): En ella se observa a los papas de Jorge conversando y se realiza la introducción de lo que va a pasar a continuación en la historia. El tipo de letra se mantiene durante todo el libro, manteniendo la primera letra de cada página de una manera más animada y divertida



Ilustración 138: Caperucita roja (Primera apertura)



- Segunda apertura (págs. 6-7): aquí el papá de Jorge comienza la historia, presentando a la protagonista del cuento. En todas las aperturas encontramos dos viñetas: por un lado, la ilustración de lo que nos cuenta el narrador, que está historia es el papá de Jorge y, por otro lado, la viñeta de cómo imagina Jorge lo que le cuenta su papá. Ya al comienzo del cuento podemos observar que es un cuento contado de dos maneras diferentes, es decir, con un mismo texto, pero dos historias diferentes reflejadas en las ilustraciones. En las ilustraciones podemos observar que se trata de dos épocas diferentes en el tiempo. El papá a la vez que cuenta la historia va pensando en el cuento que le va contando a Jorge, pero la historia que imagina Jorge es bien diferente. En esta apertura podemos ver que la protagonista es diferente en ambas ilustraciones e incluso que Jorge cambia de niña, cuando el papá le dice que es Muy bonita.



Ilustración 139: Caperucita roja (Segunda apertura)

- Tercera apertura (págs. 8): La historia se sigue dividiendo en dos historias, en este caso el papá dice el nombre de la protagonista del cuento “Caperucita Roja” y Jorge le cambia el color de la cara a la niña, ¿qué se imaginará?, mientras el papa le pone una caperuza de color rojo.

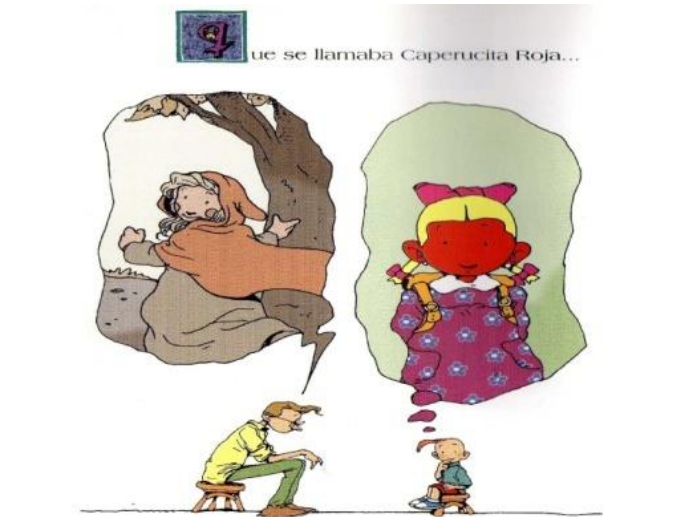


Ilustración 140: Caperucita roja (Tercera apertura)

- En la página 9 continuamos la historia en la situamos en su marco espaciotemporal, pero ¿Qué pasa? Jorge imagina una selva llena de peligros con serpientes, un león, monos... y ¿Aparece mamá?, mientras su papá imagina una casa en medio de un bosque, con humo en la chimenea.

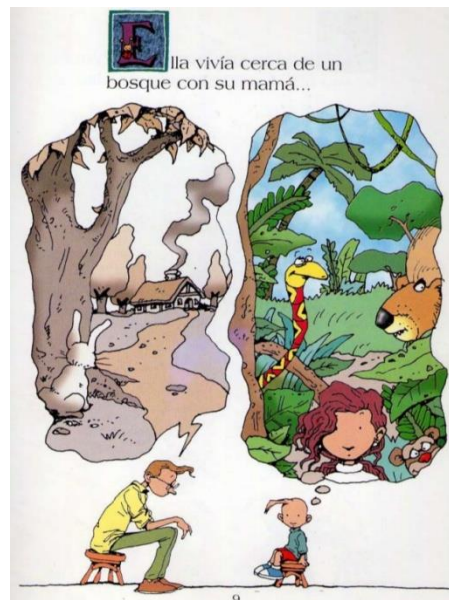


Ilustración 141: Caperucita roja (Tercera apertura)



- Cuarta apertura (págs. 10-11): El papá de Jorge sigue contando la historia e imaginando como la mamá de caperucita le prepara una rica cesta de fruta para que se lo lleve a la abuelita, pero sin embargo Jorge oye comida y no piensa en fruta, piensa en una rica pizza, solo hay que verle la cara. Además, su imaginación a volado tanto que ya se encuentra con la abuela en su viñeta. Pero en la página 11 el papá le cuenta que la abuelita vive lejos de allí e imagina un largo camino. Sin embargo, Jorge, imagina a las dos juntas con cara de tristeza porque aún no podían estar juntas.



Ilustración 142: Caperucita roja (Cuarta apertura)

- Quinta apertura (págs. 12-13): En la página 12 el papá continúa con su historia y se observa a la mamá de caperucita despidiéndose para emprender su camino hacia casa de la abuelita con su cesta de rica comida. Jorge vuelve a introducir a su mamá en la su viñeta, como mamá de caperucita advirtiéndole a caperucita que tenga cuidado con el lobo feroz que vive en el bosque. Encima de la cabeza de caperucita roja encontramos una bombilla, ¿qué significado tendrá para Jorge? ¿Caperucita tiene una idea? Caperucita sigue llevando la pizza que Jorge imagino. En la página 13 se observa que las dos caperucitas emprenden su viaje, pero de maneras muy diferentes. Papá imagina a caperucita por el bosque observando las flores y los pajaritos, y el lobo escondido detrás de un árbol vigilando de



cerca de caperucita. La caperucita Roja de Jorge ha echado a volar. ¿Esa era su idea para cruzar el bosque?, el lobo en esta ocasión la mira desafiante y cabreado, pues no puede alcanzarla.



Ilustración 143: Caperucita roja (Quinta apertura)

- Sexta apertura (págs. 14-15): en esta página el papá de Jorge ya le cuenta que caperucita y el lobo se encuentran, pero valla diferencia de encuentro. Papá imagina al lobo y caperucita y el camino y a caperucita con cara extrañada, pero claro la caperucita de Jorge estaba volando y el lobo ¿qué pensáis? Se ha puesto un sombrero, unas gafas de aviador, unos guantes y una capa y ha echado a volar. Se han encontrado en el cielo y caperucita roja un gran frenazo para no chocar con él. A caperucita le acompaña un loro verde y sigue llevando la pizza que le lleva a la abuelita.

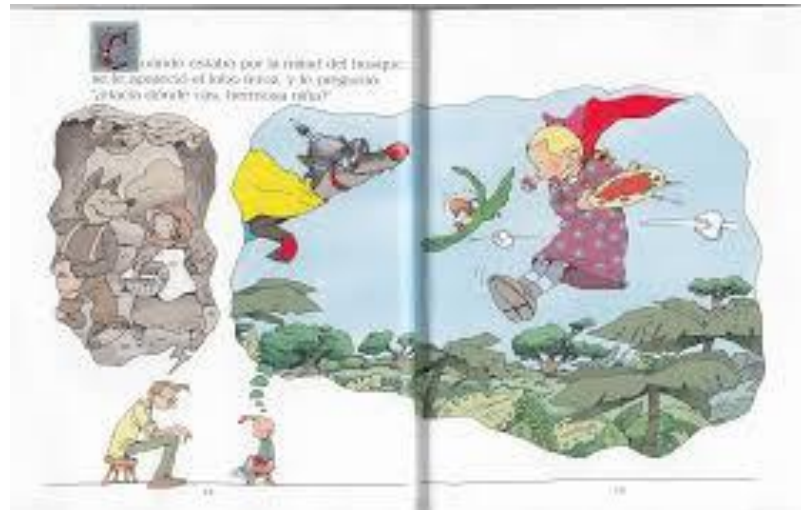


Ilustración 144: Caperucita roja (Sexta apertura)

- Séptima apertura (págs. 16-17): en la página 16 el papá le cuenta que caperucita había olvidado lo que le había dicho mamá y le dice al lobo donde va a llevar esa rica comida. En esta ocasión el papá no tiene viñeta, pero Jorge imagina como el lobo sale tan rápido como su papá le ha dicho haciendo una carrera con caperucita roja, un mono le da bandera a cuadros de llegada y el lobo llega antes que ella. En la página 17 el lobo ya ha llegado a la casa de la abuela, aquí el papá de Jorge ve como el lobo se asoma a la habitación de la abuela relamiéndose, porque esta está metida en la cama. Sin embargo, Jorge se imagina a lobo preparado para un festín sentado en una mesa y aun camarero con una bandeja con la abuela. Y la expresión de Jorge es de estar muy cabreado con el lobo.



Ilustración 145: Caperucita roja (Séptima apertura)

- Octava apertura (págs. 18-19): En esta apertura no encontramos con la viñeta de la historia que nos cuenta papá, pero si con una gran viñeta de Jorge, en ella podemos observar a la abuelita en la bandeja como si fuera un cochinito y a al lobo disfrazándose con su ropa, Jorge tiene una expresión de intrigando pensado en que pasara cuando caperucita llegue a la casa de la abuela. Y llegó, en la viñeta del papá caperucita encuentra a la abuela muy tapada y acurrucada en la cama, pero en la viñeta de Jorge ambos se quedan sorprendidos porque caperucita no ha reconocido al lobo disfrazado y, sino que le pregunten a Jorge que se tapa los ojos para no ver qué sucede después.



Ilustración 146: Caperucita Roja (Octava apertura)



- Novena y décima apertura (págs. 20-21-22-23): El papá de Jorge le cuenta que caperucita empieza a preguntar a la abuelita por su aspecto. En la ilustración del papá es siempre la misma imagen del lobo disfrazado metido en la cama y a caperucita al lado de la cama, pero las viñetas de Jorge son mucho más divertidas. En la primera donde caperucita dice: ¿Y por qué tienes esa nariz tan grande? (Jorge imagina al lobo con una gran trompa como si fuera un elefante), en la segunda: ¿Por qué tienes esas orejas tan grandes? (Jorge imagina un lobo con grandes orejas, como las de un elefante), y en la tercera: ¿Y por qué tienes esa boca tan grande? (y de un salto el lobo se lanzó a caperucita con una boca que parecía un cocodrilo y al camarero empujándola hacia el lobo).



Ilustración 147: Caperucita roja (Novena apertura)

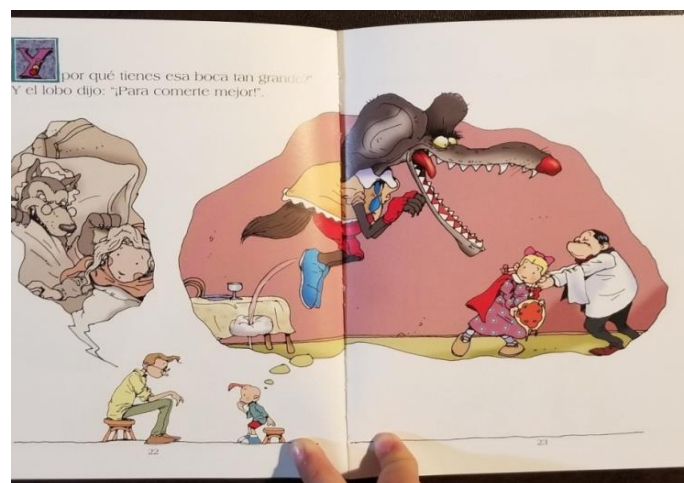


Ilustración 148: Caperucita roja (Décima apertura)



- Undécima apertura (págs. 24-25): en la página 24 no encontramos ilustración del papá que le pregunta a Jorge ¿qué crees que pasó? Y Jorge les pone interrogantes a los personajes con cara de duda, de no saber qué va a suceder después. Pero en la página 25 llega el cazador. Que dos cazadores más diferentes, el de papá de un sombrero de pluma, una espada una casaca roja que entra por la puerta de la casa de la abuelita. Y por otro lado el cazador de Jorge, un superhéroe con capa y pistola supersónica y entra de un salto por la ventana, ¿No os recuerda a alguien?



Ilustración 149: Caperucita roja (Undécima apertura)

- Duodécima apertura (págs. 26-27): en esta apertura el cazador ya ha salvado a caperucita de las garras del lobo y ha sacado a la abuelita de la barriga de lobo, ambas viñetas representan lo mismo, pero Jorge añade algo más, su héroe ha llegado en una Súper nave espacial y el lobo que esta tumbado lleva una gran tirita en la barriga y su abuela sigue en la bandeja donde la sirvió el camarero. Pero encontramos algo más a caperucita le sale un corazón de la cabeza ¿Por qué será?

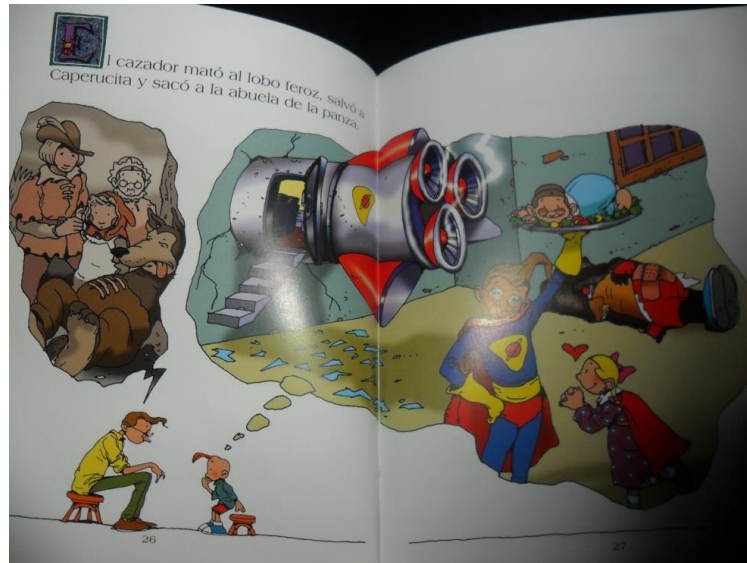


Ilustración 150: Caperucita roja (Duodécima apertura)

- Decimotercera apertura (págs. 28-29): y así los tres juntos volvieron a casa, de diferentes maneras, en viñeta de Jorge van en nave espacial y comiendo pizza. Y en la viñeta de papá ya solo se ven a los tres con una gran sonrisa. En la página 29 ya se acaba la historia y el papá ya no piensa en nada, pero Jorge sí. Piensa en sus amigos pidiéndole autógrafos a su superhéroe y caperucita y la abuelita también están.



Ilustración 151: Caperucita roja (Decimotercera apertura)



- Decimocuarta apertura (págs. 30): en esta última apertura ya solo vemos a Jorge relamiéndose los labios imaginando cómo será el rico bocata que le va a hacer papá, ¿se va a comer al lobo?...

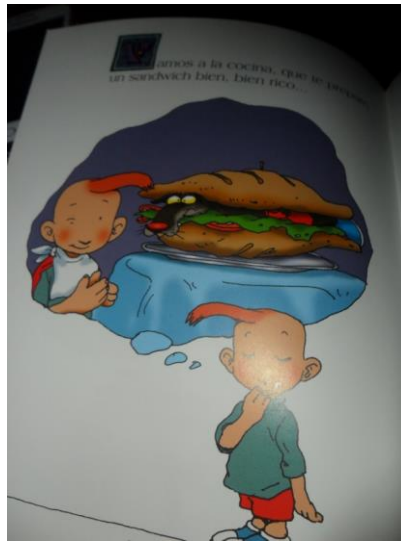


Ilustración 152: Caperucita roja (Decimocuarta apertura)

V.3.1.1.2. Análisis crítico.

Caperucita Roja (Tal y como se la contaron a Jorge) es un libro álbum escrito por Luis Pescetti e ilustrado por O`kif, y fue publicado por primera vez en 1996, nosotros hemos utilizado la edición de 2008. En este álbum ilustrado podemos observar que se rompe con la lógica del cuento clásico al que estamos acostumbrados, y esto lo observamos por qué en el encontramos tres peculiaridades:

- *El dialogismo*: las ilustraciones dialogan con el texto y a partir de ambas partes construimos la historia.
- *Discontinuidad*: en la historia que papá cuenta es más tradicional y su continuidad es lógica y se puede predecir lo que sucederá, pero por el contrario no encontramos esa continuidad en el cuento o en la historia que imagina Jorge, en sus ilustraciones no es muy difícil predecir qué sucederá



a continuación o que es lo que Jorge puede imaginar. También podemos decir que hay una discontinuidad entre ambas historias, ya que se encuentran en distintas épocas.

- *Simultaneidad*: podemos observar que tanto texto e ilustración conviven al mismo tiempo, en nuestro caso es muy necesario para poder entender la historia que nos cuenta Jorge, necesitamos saber cuál es la que cuenta papá.

En este tipo de libro la imagen sostiene una gran importancia narrativa, ya que sin ellas el texto solo revelaría un cuento clásico, y en esta ocasión, la unión del texto y la imagen logran la significación del relato.

Uno de los recursos metaficcionales que se observa y se desarrolla dentro de esta historia de caperucita roja son la polifonía o los mundos multidiegéticos que algunos autores definen como una diversidad de percibir el mundo, y es por ello por lo que proponen textos que reflejan la realidad desde diferentes perspectivas.

El título del libro “Caperucita Roja” nos lleva a pensar en el cuento clásico que ya conocemos de Perrault, Disney, entre otros, pero es el subtítulo “Tal y como se lo contaron a Jorge”, el que nos hace pensar y nos abre un nuevo mundo para la imaginación, dándole un papel primordial a la interpretación del niño. Por lo que es tan importante destacar las dos versiones que encontramos en el cuento, dando una construcción del cuento diferente por parte de las dos voces:

- La versión del papá:
 - Versión tradicional del cuento de Caperucita Roja.
 - Presenta el relato.
 - La misma postura corporal durante todo el cuento, no hay cambios posturales, ni gestuales, acordes con el discurso.
 - Es el narrador de la historia.
- La versión de Jorge:
 - La versión es más moderna y poco lógica.



- El mismo relato que el de papá, pero presenta en Jorge algo distinto y despierta su imaginación. Es como una aventura para él.
- Jorge presenta diferentes expresiones corporales y gestuales a lo largo del cuento y realiza guiños al lector según su imaginación. Creando supuestos que refleja en sus viñetas.
- Aunque Jorge es el oyente del cuento, también hace de narrador, porque a través de sus viñetas nos cuenta su propia historia.
- En la realización de las viñetas de Jorge, se observa la capacidad que tiene para identificar a los personajes, representándolos como parte de su familia.

En la estructura de este álbum podemos encontrar un elemento muy característico y desarrollado anteriormente como es el: Humorístico o Paródico. Podemos observar como el propio autor desmitifica a los personajes, los transforma y esto le permite ver el mundo desde otro lugar, mirar más allá del discurso narrativo oficial y agregar nuevas voces. Qué es lo que sucede con las viñetas que nos aporta Jorge en el cuento.

Resumiendo:

Se trata de una narración clásica y muy correcta contada a través de la ilustración en dos voces diferentes, que, aunque cuentan la misma historia podemos encontrar un gran salto en el tiempo. El tratamiento ilustrativo es lo que nos sorprende de la historia y depende de la voz de cada uno de los narradores (contando a Jorge como un narrador omnipresente). El tratamiento tipológico es correcto y el mismo durante toda la historia. Se utilizan dos tipos de ilustración diferentes, en los que se representan un marco-espacio temporal diferente: por un lado, encontramos las viñetas de papá en colores muy claros y dibujos de épocas pasadas y las de Jorge que son a todo color y muy llamativas.

La vulneración del cuento tradicional por medio de una focalización doble de la historia pone al descubierto la inestabilidad y artificialidad de la ficción. En consecuencia, la metaficcionalidad de *Caperucita Roja (Tal y como se lo contaron a Jorge)* radica en que una misma historia se cuenta desde varias perspectivas y con diferentes focalizaciones.



V.3.1.1.3. Aplicación de modelos de análisis.

Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>E. I. Trama y lógica causal. A. se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple.</p> <p>B. La estructura simple se introducción aparece codificada.</p>	<p>A'. No se puede reconstruir los acontecimientos</p> <p>B'. se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal.</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mezclan los finales con los inicios (Historias circulares) ➤ Historias sin final, con finales abruptos o varios finales. 	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p>		



		<p>B´.2. Sobrecodificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se discute la historia dentro de la historia. ➤ Otras sobrecodificaciones. 	B´.2. Cortocircuito y reverberación.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>F. II. Personajes.</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa.</p>	<p>A´. El personaje se muestra como artificio.</p>	<p>A´.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje.</p> <p>A´.2. El personaje se desdobra en varios niveles.</p>	<p>A´.1. Cortocircuito-Indeterminación.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p>	<p>A´.2. Ilustración.</p>	<p>A´.2. Estructural.</p>



		<p>A´.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual.</p> <p>A´.4. El personaje proviene de otro contexto.</p>	<p>A´.3. Indeterminación.</p> <p>A´.4. Reverberación.</p>	<p>A´.4. Ilustración.</p>	<p>A´.4. Estructural.</p>
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>G. III. Marco espacio temporal.</p> <p>A. La estructura espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género.</p>	<p>A´. La estructura espacio temporal (Cronotopo) vulnera las marcas convencionales.</p>	<p>A´.1. Marco espacial no-convencional.</p>	<p>A´.1.1. Juego.</p>		



		<p>A´.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico.</p> <p>A´.1.2. La página como espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La narración transcurre en la página. ➤ La página aparece representada. <p>A´.1.3. Los paratextos como espacio.</p> <p>A´.1.4. Perspectivas imposibles.</p> <p>A´.1.5. Espacio Subjetivo.</p>	<p>A´.1.2. Cortocircuito</p> <p>A´.1.3. Cortocircuito</p> <p>A´.1.4. Indeterminación.</p> <p>A´.1.5. Indeterminación.</p> <p>A´.1.6. Reverberación.</p> <p>A´.2.1. Indeterminación.</p>	<p>A´.1.4. Ilustración.</p> <p>A´.1.6. Ilustración.</p>	<p>A´.1.4. Estructural.</p> <p>A´.1.6. Estructural.</p>
--	--	--	--	---	---



		<p>A´.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales.</p> <p>A´.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A´.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí.</p> <p>A´.2.2. Tiempo imposible.</p> <p>A´.2.3. Marco temporal subjetivo.</p> <p>A´.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales.</p>	<p>A´.2.2. Indeterminación.</p> <p>A´.2.3. Indeterminación.</p> <p>A´.2.4. Reverberación.</p>	<p>A´.2.1. Ilustración.</p> <p>A´.2.4. Ilustración.</p>	<p>A´.2.1. Estructural.</p> <p>A´.2.4. Estructural.</p>
--	--	---	--	---	---



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>H. IV. Estructuras complejas. A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales.</p> <p>a) Encadenamiento . b) Intercalación. c) Encabalgamiento.</p>	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A´.1.se rompe la relación de subordinación entre las historias.</p> <p>A´.2. Se rompe las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse.</p> <p>A´.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra.</p> <p>A´.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia.</p>	<p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Indeterminación.</p> <p>A´.3.1. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p>		



<p>I. Estructuras Complejas en la ilustración.</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración de establecer una jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia.</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación.</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas.</p> <p>A''.3. Trasvase de los elementos de una historia a otra.</p>	<p>A'.3.2. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>A''.1. Indeterminación.</p> <p>A''.2. Indeterminación.</p> <p>A''.3. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p>	<p>A''.3. Ilustración.</p>	<p>A''.3. Estructural.</p>
--	--	---	---	-----------------------------------	-----------------------------------



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>J. V. Focalización y voz narrativa.</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable.</p> <p>Focalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Externa. b) Interna. c) Fija. d) Variable. e) Múltiple. <p>Voz Narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Narrador homodiegético. b) Narrador heterodiegético. c) Narrador intradiegético. d) Narrador extradiegético. 	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A´.1. Focalización.</p> <p>A´.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia.</p> <p>A´.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija.</p> <p>A´.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable.</p>	<p>A´.1.1. Indeterminación.</p> <p>A´.1.2. Indeterminación.</p> <p>A´.1.3. Indeterminación.</p> <p>A´.1.4. Indeterminación.</p>		



		<p>A´.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización Múltiple.</p> <p>A´.2. Voz</p> <p>A´.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo.</p> <p>A´.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo, pero habla de otros.</p> <p>A´.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa.</p> <p>A´.2.4. El narrador intradiegético se sale de la</p>	<p>A´.2.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2.2. Indeterminación.</p> <p>A´.2.3. Cortocircuito.</p> <p>A´.2.4. Cortocircuito.</p>		
--	--	---	---	--	--



		historia violentando la frontera narrativa			
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>Focalización y voz narrativa en la imagen.</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menos sintonía entre la focalización del texto y la ilustración.</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p> <p>B´. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A´.1. Sintonía por la conciencia del narrador o personaje.</p> <p>A´.2. Contradicción: brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia.</p> <p>B´.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia.</p>	<p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Indeterminación.</p> <p>B´.1. Indeterminación.</p> <p>B´.2. Indeterminación.</p>	<p>A´.2. Ilustración.</p> <p>B´.2. Ilustración.</p>	<p>A´.2. Estructural.</p>



		<p>B´.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles.</p> <p>B´.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones.</p>	B´.3. Indeterminación – cortocircuito.		B´.2. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>VI. Temporalidad.</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación.</p>	A´. Se vulnera la estructura temporal convencional.	<p>A´.1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado.</p> <p>A´.2. Introducción del tiempo de la lectura.</p>	<p>A´.1. Cortocircuito.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p> <p>A´.3. Indeterminación.</p>		



		A´.3. Discordancia entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación.			
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>VII. Parejas de comunicación.</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción.</p> <p>B. El narratorio es el receptor inmediato de la comunicación.</p> <p>VII.B Autor implícito o Lector Implícito.</p>	<p>A´. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo.</p> <p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia.</p>	<p>A´. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción.</p> <p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia.</p>	<p>A´. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>B´. Cortocircuito.</p> <p>A´´.1. Indeterminación.</p>	<p>B´. Ilustración.</p>	<p>B´. Estructural.</p>



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
VIII. Soporte. A. No se utiliza como un elemento narratorio.	A'. Se utiliza como elemento narratorio.	A'.1. El soporte o una alteración en él se convierten en un elemento de la narración. A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente.	A'.1. Cortocircuito. A'.2. Cortocircuito.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
IX. Paratextos. A. cumplen funciones organizativas e informativas.	A'. Cumplen funciones narrativas.	A'. Los paratextos se hacen parte de la narración.	A'. Cortocircuito.	A'. Ilustración.	A'. Estructural.



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>X. El código.</p> <p>A. tendencia a mantener marcas de género.</p> <p>B. Los prestamos obedecen a la condición intertextual de la literatura.</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera</p>	<p>A'. se vulneran las marcas de género.</p> <p>B'. Se hacen evidentes los prestamos (Saturación intertextual.</p> <p>C'. Transcodificación la atención acerca de aspectos del código.</p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p>B'. Se exageran los préstamos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De la tracción literaria ➤ De los cuentos populares. ➤ De las tiras cómicas. ➤ De los medios audiovisuales ➤ De la publicidad. ➤ De discursos que circulan socialmente. <p>C'.1. Parodia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De personaje ➤ Del genero ➤ De una obra 	<p>A'. Reverberación</p> <p>B'. Reverberación- juego.</p>	<p>B'. Ilustración.</p>	<p>B'. Estructural.</p>



<p>del código (políticos y sociales).</p> <p>D. Significado y significante unidos.</p>	<p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado.</p>	<p>➤ Otros.</p> <p>C'.2. Ironía.</p> <p>D'. Juego Lingüístico.</p>	<p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego.</p>	<p>C'. Ilustración.</p>	<p>C'. Estructural.</p>
<p>Historia canónica</p>	<p>Variación metaficcional</p>	<p>Estrategias</p>	<p>Principio-efecto</p>	<p>Medio</p>	<p>Incidencias y localización.</p>
<p>El Código de la ilustración.</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género.</p>	<p>A'. Se Vulnera la coherencia del modo de representar.</p>	<p>A'. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación.</p>	<p>A'. Indeterminación - Reverberación</p>	<p>A'. Ilustración.</p>	<p>A'. Estructural.</p>



<p>B. Los parámetros obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas.</p> <p>C. Significado y significante unidos.</p>	<p>B'. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico.</p> <p>C'. Se privilegia el significado sobre el significado.</p>	<p>B'. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración.</p> <p>C'.1. Juego gráfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Del significante. ➤ De algún elemento narrativo de la ilustración. 	<p>B'. Reverberación.</p> <p>C'. Juego.</p>		
---	--	---	---	--	--

Tabla 17: Caperucita Roja (Análisis)



V.3.1.1.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum.

Para realizar las entrevistas semiestructuradas, nos hemos basado en las diferentes aperturas descritas con antelación del libro analizado. Caperucita roja (Tal y como se la contaron a Jorge) cuenta con catorce aperturas, más la Cubierta, contracubierta, las Guardas, y la página del ISBN. A continuación, presento las preguntas que se realizarán de manera colectiva tras la lectura del libro y que será recogida mediante grabación, las repuestas que nos ofrezcan los niños.

- Cubierta:
 - Sugerencias de la imagen
 - ¿Cómo empiezan los cuentos?
 - ¿Qué expresión tienen la cara de Jorge y Caperucita?
 - ¿Os dan ganas de leer el libro al ver la portada? ¿por qué?
 - ¿De qué va a ir la historia?
 - Hablar del escritor e ilustrador y por qué aparecen ahí.
 - ¿Habéis leído algún otro libro que cuente esta historia? ¿creéis que va a ser la misma?

- Guarda y página del ISBN:
 - ¿Qué os sugiere esta página llena de letras chiquitas y números? ¿sabéis lo que es?

- Portada:
 - Título, ¿Qué os sugiere?
 - ¿Os dice algo la expresión de la cara de Jorge?
 - Nombre del Autor, ilustrador y la editorial. ¿Conocéis a este autor?

- Primera apertura (pág. 5):
 - ¿Cómo empiezan los cuentos?
 - ¿Cuéntame que ves aquí?
 - Lectura



- ¿Qué te hace pensar la ilustración?
 - ¿Dónde se sienta Jorge y su papá?
 - ¿Veis a Jorge interesado en lo que le va a contar papá? ¿Qué expresión tiene?
 - ¿Por qué decide papá contarle un cuento a Jorge?
 - ¿Dónde están?
- Segunda apertura (págs. 6-7):
- ¿Qué sucede con la historia que le cuenta papá a Jorge?
 - ¿Son iguales las dos niñas que imaginan papá y Jorge? ¿Por qué?
 - ¿Qué diferencias veis?
 - ¿Tienen alguna expresión en la cara?
 - ¿Qué ha dicho papá para que Jorge cambie la imagen de la niña?
 - ¿Qué expresión tiene Jorge?
 - ¿Qué le sale a Jorge de la cabeza? ¿Y eso que significa?
 - ¿Qué expresión tiene Jorge en la cara?
- Tercera apertura (págs. 8-9):
- ¿En quién piensa papá?
 - ¿Quién es ese personaje?
 - ¿Y Jorge? ¿Es la misma protagonista? ¿Por qué le ha pintado la cara de color Rojo?
 - ¿Qué diferencias vemos entre lo que piensa el papá y Jorge?
 - ¿Quién aparece en la imagen de Jorge? ¿Por qué creéis que piensa en ella?
 - ¿Jorge piensa en un bosque? ¿Qué representa?
- Cuarta apertura (págs. 10-11):
- ¿Qué comida le ha preparado la mamá de caperucita en la viñeta del papá?
 - ¿Jorge piensa en la misma cesta de comida?
 - ¿Quién es la mamá de caperucita roja en la viñeta de Jorge?
 - ¿Qué diferencias hay entre las dos viñetas?
 - ¿Qué gesto tiene Jorge en la cara?



- ¿Qué le ha pasado a Jorge?
- ¿En qué piensa papá?
- ¿Qué cara tiene caperucita y la abuela en la viñeta de Jorge?

- Quinta apertura (págs. 12-13):
 - ¿Cómo es la casa de la mama de caperucita? ¿es antigua?
 - ¿Con qué está hecha?
 - ¿Quién aparece en la viñeta de Jorge?
 - ¿Qué le pasa a caperucita?
 - ¿Qué significa la bombilla que le sale de su cabeza?
 - ¿Qué aparece en la viñeta de papá?
 - ¿Dónde está caperucita? ¿y el lobo? ¿qué lleva en la mano?
 - ¿Qué expresión tiene en la cara Jorge?
 - Y caperucita, ¿cómo está cruzando el bosque?
 - Y el lobo, ¿Qué expresión tiene en la cara?
 - ¿Qué lleva caperucita puesto? ¿y eso para qué sirve?

- Sexta apertura (págs. 14-15):
 - ¿Qué está pasando?
 - ¿Qué imagina papá? ¿Cuál es la expresión del lobo y de caperucita?
 - ¿Y Jorge qué está pensando?
 - ¿Con quién se ha encontrado caperucita? ¿Quién la acompaña?
 - ¿Qué lleva puesto el lobo?
 - ¿Y con todo se puede volar?

- Séptima apertura (págs. 16-17):
 - ¿Qué está haciendo caperucita y lobo?
 - ¿Quién creéis que llegara primero a casa de la abuela?
 - ¿Sabéis cuál es la meta?
 - ¿Quién ha llegado a casa de la abuela?
 - ¿Qué está haciendo la abuela?
 - ¿Qué hace un camarero en la viñeta de Jorge con la abuela en una bandeja?



- ¿A qué está esperando el lobo? ¿A quién se va a comer?
- ¿Qué expresión tiene Jorge?

- Octava apertura (págs. 18-19):
 - ¿Qué ha hecho el lobo?
 - ¿pero se la come a la abuelita o no? ¿Qué pensáis?
 - ¿Qué le pasa a Jorge, está nervioso o inquieto? ¿Por qué?
 - ¿Ha llegado caperucita ya?
 - ¿Ha reconocido caperucita al lobo?
 - ¿qué le pasa a Jorge que se tapa la cara?

- Novena apertura (págs. 20-21-22-23-):
 - ¿Qué le pasa al lobo de las 3 viñetas de Jorge?
 - ¿Por qué le sale esa nariz tan larga? ¿y esas orejas tan largas? ¿y esa boca tan grande?
 - ¿Y el camarero que hace en la viñeta de Jorge?

- Décima apertura (págs. 24-25):
 - ¿Qué está pensando Jorge?
 - ¿Por qué tienen un interrogante los tres personajes en la cabeza?
 - ¿Sabéis que viene ahora?
 - ¿Quién ha aparecido?
 - ¿es el mismo cazador en las dos viñetas?
 - ¿En qué se diferencian?
 - ¿Quién es el superhéroe? ¿Os suena?
 - ¿Conocéis algún superhéroe que se le parezca a este?
 - ¿Llevan la misma arma?

- Undécima apertura (págs. 26-27):
 - ¿Qué han hecho los cazadores?
 - ¿Las han salvado?



- ¿En qué medio de transporte ha ido el cazador de Jorge?
 - ¿Y el lobo, como ha quedado?
 - ¿Qué lleva el lobo en la barriguita?
 - ¿Y ha caperucita que le pasa? ¿Por qué le salen corazones de la cabeza?
- Duodécima apertura (págs. 28-29):
- ¿En qué medio de transporte vuelven a casa?
 - ¿Qué se están comiendo?
 - ¿Qué está haciendo el superhéroe de Jorge? ¿Quién hay haciendo cola?
- Décima tercera apertura (pág. 30):
- ¿qué se va a comer Jorge?
 - ¿De que esta hecho su bocadillo?
 - ¿Qué expresión tiene en la cara?
 - ¿Cómo acaban los cuentos? ¿Tiene este un final feliz? ¿Porqué?
- Contraportada:
- ¿Qué os sugiere esta página?
 - ¿Para qué creéis que vale ese rectángulo lleno de barras?
 - ¿Sabéis por qué pone aquí Alfaguara infantil?



V.3.1.2. Interrupting Chicken

V.3.1.2.1. Análisis descriptivo

Interrupting Chicken es un álbum ilustrado que cuenta con 40 páginas, todas de ellas con ilustraciones y no todas poseen texto escrito. En este libro no encontramos dobles páginas, pero si encontramos algunos iconos textos dentro de las ilustraciones. Este libro tiene doble cubierta, en papel y cartón.

- Cubierta: en la cubierta encontramos el título, el autor y también a los personajes dialogando sobre el título de la historia que vamos a leer. El pequeño pollo rojo le pregunta sobre el título y el papa le dice que no le interrumpa la historia.

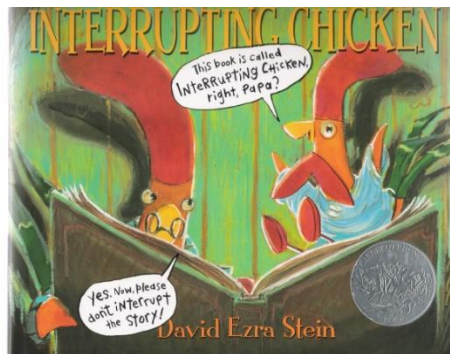


Ilustración 153: *Interrupting Chicken* (cubierta)

- Guardas: las guardas son monocromáticas en color verdes, y son idénticas las delanteras con las traseras. En las delanteras encontramos una sinopsis del libro y en las traseras una breve biografía del escritor.



Ilustración 154: *Interrupting Chicken* (guardas)



- Portada: el álbum cuenta con una doble portada, en la primera encontramos sobre un fondo blanco, el título del cuento, una pequeña libreta y unos cuantos lápices. En la siguiente portada es a todo color y la ilustración es una gran casa que representa una cocina a medio recoger y una entrada. Además, en ella volvemos a ver el título, al autor y la editorial del libro.

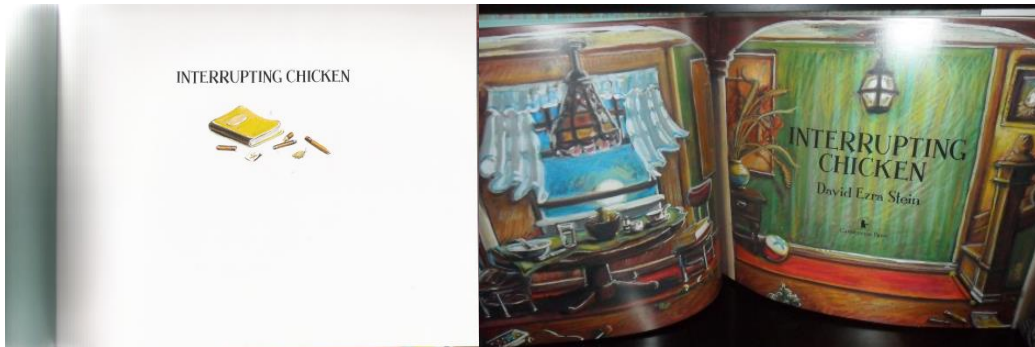


Ilustración 155: *Interrupting Chicken*

- Descripción de aperturas.
 - Primera apertura (págs. 4-5): en ella encontramos una gran hoja en color verde con rayas amarillas y flores que simulan la pared de la casa. En la página 5 ya comienza la historia y podemos observar al pequeño pollo rojo y a su papa juntos poniéndose el pijama, pues era la hora de irse a dormir.



Ilustración 156: *Interrupting Chicken* (primera apertura)

- Segunda apertura (págs. 6-7): aquí observamos como papá lleva al pequeño pollo en brazos hacia la cama y podemos observar cómo poco a poco se va coloreando el escenario donde va a transcurrir la historia. En la habitación del



pequeño pollo además de una cama, mesita de noche, una lámpara, algunos cuadros y un gran ventanal, podemos ver tirados en el suelo tres grandes libros en medio de la habitación. El pollo pequeño ya está en su cama con la lámpara encendida y con un osito. Y le pide a su para que le cuente un cuento, que, si no, no puede dormir.



Ilustración 157: *Interrupting Chicken* (segunda apertura)

- Tercera apertura (págs. 8-9): Aquí el papá le dice al pequeño pollo que se lo leerá y que además será uno de los que más le gusta, coge uno de los grandes libros que había en la habitación se sienta en un taburete. El pequeño pollo ya está preparado para la historia metido en la cama.



Ilustración 158: *Interrupting Chicken* (tercera apertura)

- Cuarta apertura (págs. 10-11): Aquí encontramos ilustrado un gran libro abierto por el cuento de “Hansel y Gretel”, primero encontramos su portada y en la página siguiente comienza el cuento. Pero este cuento no empieza por el principio porque Hansel y Gretel ya están en la casa de la anciana comiendo



la casita de gominolas y la anciana los invita a pasar dentro, pero la historia se queda ahí. En esta apertura podemos observar como la ilustración y el texto han cambiado de la historia original, parece un libro antiguo, dibujado en bolígrafo y con tonos pastel.



Ilustración 159: Interrupting Chicken (cuarta apertura)

- Quinta apertura (págs. 12-13): La página del libro se ha pasado, pero las letras del cuento que papá estaba contando se han borrado, porque el pequeño pollo rojo ha dado un salto y se ha colado en el cuento de papá. Una vez dentro ha advertido a Hansel y Gretel de que la anciana era una bruja y estos al final no lo hicieron. Las caras de los personajes son relevantes al principio de un gran susto cuando lo ven aparecer. Y posteriormente de asombro y desconcierto, cuando se lleva a Hansel y Gretel y la bruja se queda sin nada que comer en la puerta de casa. Los diálogos del pollo aparecen en la historia con dos grandes bocadillos. Un guiño al cómic.



Ilustración 160: Interrupting Chicken (quinta apertura)

- Sexta apertura (págs. 14-15): En esta apertura el papá cierra el libro y por encima de él mira al pequeño pollo desafiante porque le ha interrumpido la historia. El pequeño pollo con los brazos hacia arriba pide perdón por



interrumpir y le pide al papá otro cuento prometiendo que esta vez se portara bien. En esta ocasión el escritor centra la atención solo en la imagen del pequeño pollo y no en toda la escena por eso centra con ese círculo en medio de la página en blanco al protagonista.



Ilustración 161: *Interrupting Chicken* (sexta apertura)

- Séptima apertura (págs. 16-17): De nuevo aparece el gran libro abierto, pero esta vez por el cuento de caperucita roja. En el libro aparece caperucita roja que se ha encontrado con el lobo, como en la ocasión anterior el cuento ya está empezado y sigue el mismo formato de la vez anterior. Pero la al igual que en Hansel y Gretel la historia no acaba. ¿Por qué será?



Ilustración 162: *Interrupting Chicken* (séptima apertura)

- Octava apertura (págs. 18-19): Cuando de repente el pequeño pollo rojo vuelve a dar un salto y se cuelga dentro de la historia de caperucita roja gritándole a está que no hable con desconocidos y se la lleva por el camino.



De primer impacto los personajes se asustan de ver al pequeño pollo, pero después caperucita se va feliz con él y el lobo se queda dubitativo pensando en lo que ha pasado. Llama la atención el color del pequeño pollo dentro de aquel gran libro con sus bocadillos blancos.



Ilustración 163: *Interrupting Chicken* (octava apertura)

- Novena apertura (págs. 20-21): se repite de nuevo la sexta apertura, papá enfadado cierra el libro y mira fijamente al pollo que lo ha vuelto a interrumpir la historia. El pollo ahora de pie en la cama y con los brazos en alto vuelve a pedir perdón, vuelve a pedir otra historia y promete que se portara bien. El Ilustrador vuelve en esta ocasión a centrar la mirada solo en el pequeño pollo rojo.

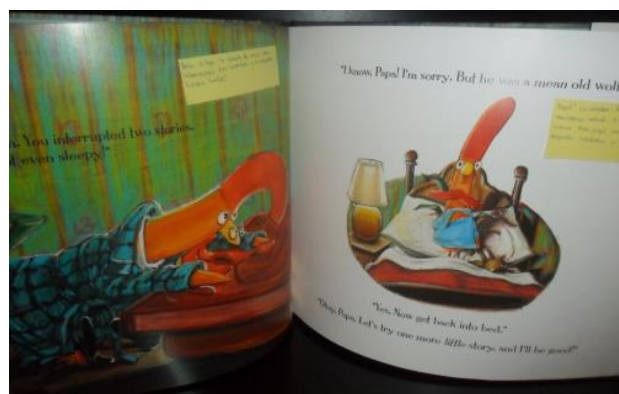


Ilustración 164: *Interrupting Chicken* (novena apertura)

- Décima apertura (págs. 22-23): Esta vez el gran libro se ha abierto por la historia de “Chicken Little”. En la ilustración aparece el protagonista avisando



al todo el gallinero que el cielo se está cayendo, se repiten las mismas ilustraciones y el mismo formato anterior. Y como en las veces anteriores el cuento no se acaba ¿Por qué será?



- Undécima apertura (págs. 24-25): El pequeño pollo rojo volvió a dar un gran salto y se coló en la historia que le contaba su papá. Lo hizo solo para avisar que no tenía por qué alarmarse nadie que el cielo no se caía que solo había sido una Bellota. Al igual que en las veces anteriores primero las gallinas estaban asustadas, pero después parecía más que estuvieran cabreadas, mientras el pequeño pollo rojo se llevaba de la mano a Chicken Little.



Ilustración 166: Interrupting Chicken (undécima apertura)

- Duodécima apertura (págs. 26-27): El papá ya desesperado tirado encima del libro le dice al pequeño pollo rojo, ¡Lo has vuelto hacer! De nuevo focaliza el



ilustrado solo al pequeño pollo que le pide a su papa suplicándole un último cuento, pero papá se van con el libro a la cama.



Ilustración 167: *Interrupting Chicken* (duodécima apertura)

- Décima tercera apertura (págs. 28-29): la imagen se centra en los personajes, ya no está ilustrada completamente, el papá bostezando se mete en la cama con mucho sueño y el pequeño pollo rojo decide contarle él la historia a su papá. El pequeño pollo se preparó con su cuaderno y su lápiz para comenzar su historia.



Ilustración 168: *Interrupting Chicken* (decimotercera apertura)

- Décima cuarta apertura (págs. 30-31): esta vez el libro que se abre es el cuaderno del pequeño pollo rojo y encontramos una historia escrita y contada por él. En ella podemos encontrar primero el título y a sus personajes y



después la historia que tampoco termina de contar. Los dibujos y la letra son del pequeño pollo rojo y podemos observar que cuenta su propia historia de cómo es la hora de dormir, le pide al papá que le cuente un cuento y él siempre la interrumpe.



Ilustración 169: Interrupting Chicken (decimocuarta apertura)

- Décimo Quinta apertura (págs. 32-33): Aquí continua la historia que el pequeño pollo quería contar, pero como paso anteriormente algo lo está interrumpiendo y esta vez no es el pequeño pollo rojo. ¿Quién interrumpe la historia ahora?

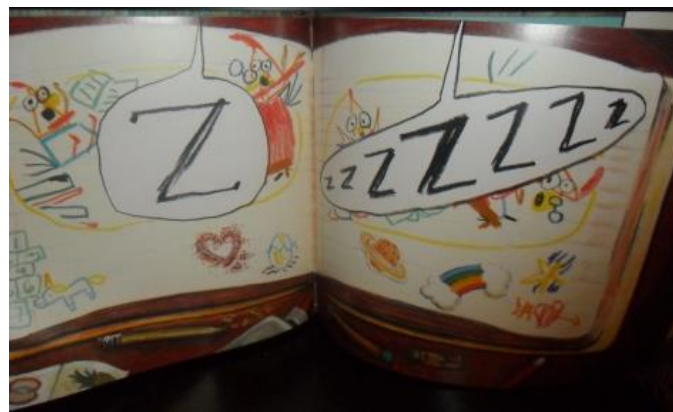


Ilustración 170: Interrupting Chicken (decimoquinta apertura)



- Décimo sexta apertura (págs. 34-35): El pequeño pollo con su libro abierto pregunta ¿papá?, pero este ya metido en la cama se había quedado dormido en la cama del pequeño pollo y era él quien interrumpía la historia con sus ronquidos.



Ilustración 171: *Interrupting Chicken* (decimosexta apertura)

- Décimo séptima apertura (págs. 36-37): El pequeño pollo cierra el libro y lo deja encima de su silla que se encuentra en una página en blanco y se va a la habitación darle las buenas noches a papá.



Ilustración 172: *Interrupting Chicken* (decimoséptima apertura)

- Décimo octava apertura (págs. 38-39): Aquí termina el cuento, se observa una ilustración centrada en los dos personajes metidos en la cama y dormidos. Y termina con la misma hoja simulando la pared de la habitación otra vez.

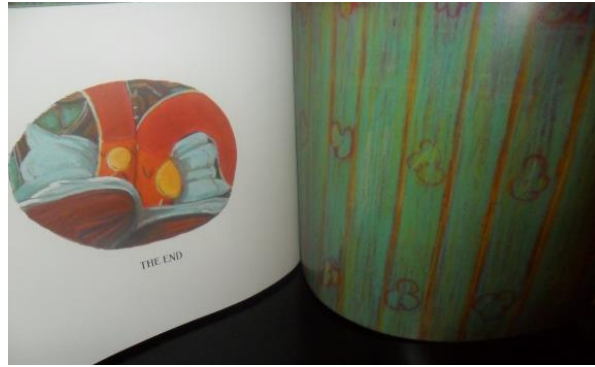


Ilustración 173: *Interrupting Chicken* (decimoctava apertura)

- Página ISBN: en ella encontramos la ilustración de la ventana de la habitación y todos los datos que corresponde al libro.

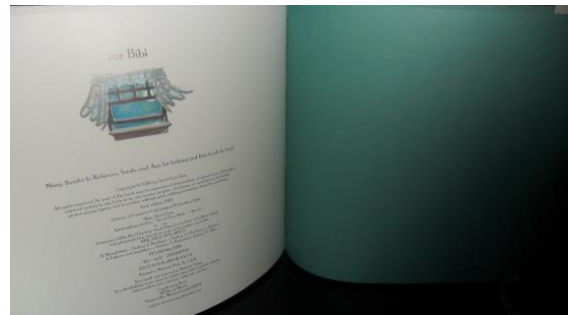


Ilustración 174: *Interrupting Chicken* (decimonovena apertura)

- Contraportada: Podemos ver un gran bocadillo sobre la imagen de la pared de la habitación lleno de “zetas” simulando el silencio (o los ronquidos) de los personajes que ya están dormidos. También encontramos el código de barras.



Ilustración 175: *Interrupting Chicken* (contraportada)



V.3.1.2.2. Análisis crítico.

Interrupting Chicken es una narración en lengua inglesa donde se introducen una serie de cuentos clásicos en su historia. En este álbum ilustrado podemos observar y destacar tres cualidades muy específicas de los álbumes metaficticiales: el enfoque intertextual en la educación literaria, la metalepsis del personaje y por último el cortocircuitó de la historia.

El enfoque intertextual definido anteriormente con más detenimiento lo establecemos y observamos en esta historia, ya que como dice Julia Kristeva (1981) todo texto se construye como un mosaico de citas; un juego en el que el texto dialoga con otros textos.

En el texto, observamos la introducción de los cuentos clásicos dentro de la historia como parte del desarrollo de esta, potenciando la corporación textual, implicando al lector en la (re. -) construcción del significado. (Mendoza, 1998).

Cuando el niño realiza la lectura de este álbum, pondrá en funcionamiento los saberes, habilidades y estrategias de carácter pragmático, necesario para la reconstrucción de la situación comunicativa. Por otro lado, también activa los conocimientos literarios, lingüísticos y culturales, potenciando el valor lúdico de la lectura, el uso creativo del lenguaje y fomentando el hábito lector.

La historia de *Interrupting Chicken* es una narración sencilla, con inicio, desarrollo y final, y aunque parezca una obra predecible en sus aspectos narrativos, una vez inmerso en la lectura observas diversos puntos que sobresalen.

Cuando hablamos de metalepsis hacemos referencia a un mecanismo narrativo que consiste en la irrupción del narrador, personaje o lector..., en un nivel al que le corresponde. En este álbum tenemos un claro ejemplo de este tipo de metalepsis del personaje. Ya que mientras su papá le cuenta la historia, el mismo termina colándose en los cuentos clásicos para cambiar la historia.

Al realizar un análisis tan detallado de un álbum encontramos infinidad de detalles del mundo metaficcional, como ya hemos nombrado en este álbum también encontramos una de las características metaficticiales. El cortocircuito definido como un relato que construye su mismo relato. Al igual que realiza el pequeño pollo rojo cuando decide contarle la última historia al papá y cuenta la misma historia y ya hemos leído con anterioridad sobre él. En esta parte del cuento podemos ver imágenes que, aunque están



dibujadas y escritas por el pequeño pollo rojo, nos evocan a momentos pasados y futuros del propio texto.

En ese álbum podemos observar el carácter lúdico de la narratología del álbum, una narratología caracterizada por diferentes lenguajes (verbal, paratextual, visual, etc.) fusionadas en una compleja simplicidad al servicio de una narración, el que hace de él un objeto cultural representativo de posmodernidad como nos diría teresa Duran (2007).

Resumiendo:

Se trata de una historia con una narración moderna, donde se incluyen algunas adaptaciones de cuentos clásicos contada por un narrador (en este caso también es personaje de la historia, el papá).

El tratamiento ilustrativo que David Erza realiza en el álbum es sorprendente con los cambios que realiza en la narración. El meter los cuentos tradicionales de esa manera manuscrita, con colores pasteles, hace que explote de intensidad la historia principal en la que el papá cuenta las historias al pequeño pollo rojo, para que concilie el sueño.

El tratamiento tipológico es correcto, aunque en este caso podemos diferenciar tres tipos de letra. Por un lado, encontramos los diálogos de papá y el pequeño pollo en la historia principal. Por otro lado, la escritura que nos presentan los libros de los cuentos clásicos. Y por último podemos destacar la letra del pequeño pollo rojo que se introducen en las interrupciones y su historia propia.

El marco espaciotemporal es constante y no sufre ningún descontrol narrativo. La muerte del argumento tradicional forma parte de la historia ya que rompe con los esquemas de cuento tradicional y de su forma narrativa tan predecible y sencilla.



V.3.1.2.3. Aplicación de modelos de análisis

Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>K. I. Trama y lógica causal.</p> <p>A. se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple.</p> <p>B. La estructura simple se introducción aparece codificada.</p>	<p>A'. No se puede reconstruir los acontecimientos</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal.</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mezclan los finales con los inicios (Historias circulares) ➤ 	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p>	<p>A'. Texto e ilustración.</p> <p>B'.1. Ilustración.</p>	<p>A'. Estructural.</p> <p>B'.1. Parcial (Por recurrencia).</p>



		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Historias sin final, con finales abruptos o varios finales. <p>B´.2. Sobrecodificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se discute la historia dentro de la historia. ➤ Otras sobrecodificaciones. 	B´.2. Cortocircuito y reverberación.	B´.2. Ilustración.	B´.2. Parcial (Por recurrencia).
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>L. II. Personajes.</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa.</p>	A´. El personaje se muestra como artificio.	<p>A´.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje.</p> <p>A´.2. El personaje se desdobra en varios niveles.</p> <p>A´.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual.</p>	<p>A´.1. Cortocircuito-Indeterminación.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p> <p>A´.3. Indeterminación.</p>	A´.1. Texto e ilustración.	A´.1. Estructural.



		A´.4. El personaje proviene de otro contexto.	A´.4. Reverberación.	A´.4. Texto e ilustración.	A´.4. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>M. III. Marco espacio temporal.</p> <p>A. La estructura espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género.</p>	<p>A´. La estructura espacio temporal (Cronotopo) vulnera las marcas convencionales.</p>	<p>A´.1. Marco espacial no-convencional.</p> <p>A´.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico.</p> <p>A´.1.2. La página como espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La narración transcurre en la página. ➤ La página aparece representada. 	<p>A´.1.1. Juego.</p> <p>A´.1.2. Cortocircuito</p> <p>A´.1.3. Cortocircuito</p>	<p>A´.1.3. Ilustración.</p>	



		<p>A´.1.3. Los paratextos como espacio.</p> <p>A´.1.4. Perspectivas imposibles.</p> <p>A´.1.5. Espacio Subjetivo.</p> <p>A´.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales.</p> <p>A´.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A´.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí.</p> <p>A´.2.2. Tiempo imposible.</p>	<p>A´.1.4. Indeterminación.</p> <p>A´.1.5. Indeterminación.</p> <p>A´.1.6. Reverberación.</p> <p>A´.2.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2.2. Indeterminación.</p>	<p>A´.2.2. Texto e Ilustración.</p>	<p>A´.1.3. Parcial. (Cada cuento se utiliza como espacio).</p> <p>A´.2.2. Estructural.</p>
--	--	---	--	--	--



		A´.2.3. Marco temporal subjetivo.	A´.2.3. Indeterminación.		
		A´.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales.	A´.2.4. Reverberación.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>N. IV. Estructuras complejas.</p> <p>O.</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales.</p> <p>d) Encadenamiento o.</p> <p>e) Intercalación.</p> <p>f) Encabalgamiento o.</p>	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A´.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias.</p> <p>A´.2. Se rompe las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse.</p>	<p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Indeterminación.</p>	<p>A´.1. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.1. Estructural.</p>



<p>P. Estructuras Complejas en la ilustración.</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A'.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra.</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia.</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia.</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación.</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas.</p>	<p>A'.3.1. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>A'.3.2. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>A''.1. Indeterminación.</p> <p>A''.2. Indeterminación.</p>		
--	---	---	---	--	--



		A''3. Trasvase de los elementos de una historia a otra.	A''3. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>Q. V. Focalización y voz narrativa.</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable.</p> <p>Focalización:</p> <p>f) Externa. g) Interna. h) Fija. i) Variable. j) Múltiple.</p>	A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.	<p>A'.1. Focalización.</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia.</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija.</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación.</p> <p>A'.1.2. Indeterminación.</p>		



<p>Voz Narrativa:</p> <p>e) Narrador homodiegético. f) Narrador heterodiegético. g) Narrador intradiegético. h) Narrador extradiegético.</p>		<p>A´.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable.</p> <p>A´.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización Múltiple.</p> <p>A´.2. Voz</p> <p>A´.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo.</p> <p>A´.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo, pero habla de otros.</p> <p>A´.2.3. El narrador extradiegético se introduce en</p>	<p>A´.1.3. Indeterminación.</p> <p>A´.1.4. Indeterminación.</p> <p>A´.2.1. Indeterminación.</p>		
---	--	--	---	--	--



		<p>la historia violentando la frontera narrativa.</p> <p>A´.2.4. El narrador intradieético se sale de la historia violentando la frontera narrativa.</p>	<p>A´.2.2. Indeterminación.</p> <p>A´.2.3. Cortocircuito.</p> <p>A´.2.4. Cortocircuito.</p>		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>Focalización y voz narrativa en la imagen.</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menos sintonía entre la focalización del texto y la ilustración.</p>	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A´.1. Sintonía por la conciencia del narrador o personaje.</p> <p>A´.2. Contradicción: brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia.</p>	<p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Indeterminación.</p>	<p>A´.2. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.2. Parcial. (Por recurrencia)</p>



<p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>B´. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>B´.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia.</p> <p>B´.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles.</p> <p>B´.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones.</p>	<p>B´.1. Indeterminación.</p> <p>B´.2. Indeterminación.</p> <p>B´.3. Indeterminación – cortocircuito.</p>	<p>B´.1. Texto e ilustración.</p> <p>B´.2. Ilustración.</p>	<p>B´.1. Estructural.</p> <p>B´.2. Parcial.</p> <p>(Cada cuento deriva en diferentes finales que el lector puede elegir).</p>
<p>Historia canónica</p>	<p>Variación metaficcional</p>	<p>Estrategias</p>	<p>Principio-efecto</p>	<p>Medio</p>	<p>Incidencias y localización</p>
<p>VI. Temporalidad.</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación.</p>	<p>A´. Se vulnera la estructura temporal convencional.</p>	<p>A´.1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado.</p>	<p>A´.1. Cortocircuito.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p>		



		<p>A´.2. Introducción del tiempo de la lectura.</p> <p>A´.3. Discordancia entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación.</p>	A´.3. Indeterminación.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>VII. Parejas de comunicación.</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción.</p>	<p>A´. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo.</p> <p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y</p>	<p>A´. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción.</p> <p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia.</p>	<p>A´. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>B´. Cortocircuito.</p>	<p>B´. Ilustración.</p>	<p>B´. Estructural.</p>



<p>B. El narratorio es el receptor inmediato de la comunicación.</p> <p>VII.B Autor implícito o Lector Implícito.</p> <p>A. Autor implícito no representado.</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto.</p>	<p>participa en el curso de la historia.</p> <p>A''. Autor implícito representado.</p> <p>B''. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración</p>	<p>A''.1. La representación del autor implícito tiene efecto distanciador.</p> <p>A''.2. El Autor implícito se representa en vario niveles de la narración.</p> <p>B''.1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia.</p> <p>B''.2. El lector implícito es considerado un jugador.</p> <p>B''.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la narración.</p>	<p>A''.1. Indeterminación.</p> <p>A''.2. Cortocircuito.</p> <p>B''.1. Indeterminación.</p> <p>B''.2. Juego.</p>		
---	---	---	---	--	--



			B''3. Cortocircuito.	B''3. Texto e ilustración.	B''3. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
VIII. Soporte. A. No se utiliza como un elemento narratorio.	A'. Se utiliza como elemento narratorio.	A'.1. El soporte o una alteración en él se convierten en un elemento de la narración. A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente.	A'.1. Cortocircuito. A'.2. Cortocircuito.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
IX. Paratextos.					



A. Cumplen funciones organizativas e informativas.	A'. Cumplen funciones narrativas.	A'. Los paratextos se hacen parte de la narración.	A'. Cortocircuito.	A'. Texto e ilustración.	A'. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
X. El código.					
A. Tendencia a mantener marcas de género.	A'. se vulneran las marcas de género.	A'. Mezcla de géneros	A'. Reverberación		
B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura.	B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual).	B'. Se exageran los préstamos. ➤ De la tracción literaria ➤ De los cuentos populares. ➤ De las tiras cómicas.	B'. Reverberación-juego.	B'. Texto e ilustración.	B'. Estructural.



<p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (político y social).</p>	<p>C'. Transcodificación la atención acerca de aspectos del código.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De los medios audiovisuales ➤ De la publicidad. ➤ De discursos que circulan socialmente. <p>C'.1. Parodia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De personaje ➤ Del genero ➤ De una obra ➤ Otros. <p>C'.2. Ironía.</p>	<p>C'. Reverberación</p>	<p>C'. Texto e ilustración.</p>	<p>C'. Estructural.</p>
<p>D. Significado y significante unidos.</p>	<p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado.</p>	<p>D'. Juego Lingüístico.</p>	<p>D'. Juego.</p>		



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>El Código de la ilustración.</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género.</p> <p>B. Los parámetros obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas.</p> <p>C. Significado y significante unidos.</p>	<p>A'. Se vulnera la coherencia del modo de representar.</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico.</p> <p>C'. Se privilegia el significado sobre el significado.</p>	<p>A'. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación.</p> <p>B'. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración.</p> <p>C'.1. Juego gráfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Del significante. ➤ De algún elemento narrativo de la ilustración. 	<p>A'. Indeterminación -Reverberación</p> <p>B'. Reverberación.</p> <p>C'. Juego.</p>	<p>A'. Ilustración.</p> <p>B'. Ilustración.</p>	<p>A'. Estructural.</p> <p>B'. Estructural.</p>

Tabla 18: *Interrupting Chicken* (Análisis)



V.3.1.2.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum

- Cubierta:
 - ¿Qué os sugiere la portada?
 - ¿Cómo empiezan los cuentos?
 - ¿Quién aparece? ¿Serán los personajes de la historia?
 - ¿Cómo se titula el cuento? ¿Qué os dice ese título?
 - ¿Conocéis al escritor o al autor del cuento?
 - ¿Qué están haciendo los personajes?

- Guarda:
 - ¿Sabéis que es esto y como se llama?

- Primera portada:
 - ¿Qué veis aquí?
 - ¿Os sugiere algo esta imagen?

- Segunda portada:
 - Describid que veis aquí.
 - ¿Qué hay escrito?
 - ¿De quién creéis que será esta casa?

- Primera apertura (págs. 4-5):
 - ¿Qué os sugiere esta página? ¿Qué creéis que es?
 - ¿Qué se ve en la imagen?
 - ¿Qué están haciendo?

- Segunda apertura (págs. 6-7):
 - ¿Qué está pasando aquí?
 - ¿A dónde lleva el gallo al pollito pequeño?



- ¿Qué hay en medio la habitación del pequeño pollo?
- ¿Alguno de vosotros ha visto alguna vez libros tan grandes?
- ¿Qué hay en la habitación? ¿De quién creéis que esta habitación?
- ¿Por qué?

- Tercera apertura (págs. 8-9):
 - ¿Para qué se está preparando el papá?
 - ¿Dónde está el pollo pequeño?
 - ¿Qué tiene el papá bajo sus patas?
 - ¿Qué expresión tienen los personajes?
 - A alguno de vosotros, ¿os leen cuentos antes de ir a dormir?

- Cuarta apertura (págs. 10-11):
 - ¿Qué ha pasado aquí?
 - ¿Qué es lo que estamos viendo?
 - ¿De qué cuento se trata?
 - ¿Quiénes son los personajes?
 - ¿Dónde están?
 - ¿Sabéis por qué se queda la historia a medio contar?
 - ¿Estas ilustraciones son de la misma forma que la del pollo?
 - ¿En qué se diferencian?

- Quinta apertura (págs. 12-13):
 - ¿Qué ha pasado?
 - ¿Qué hace el pollo pequeño rojo dentro del cuento?
 - ¿Qué caras se les han quedado a los personajes?
 - Y las letras del cuento ¿Qué ha pasado con ellas?
 - ¿Quién cuenta la historia Ahora?
 - ¿Qué son esas cosas blancas con letras que han aparecido?
 - ¿Sabéis cómo se llaman?
 - ¿Qué hace el pollo pequeño con Hansel y Gretel? ¿Qué cara se le queda a la bruja?



- Sexta apertura (págs. 14-15):
 - ¿Qué ha hecho papá?
 - ¿A quién mira tan fijamente?
 - ¿Por qué?
 - ¿Qué ha hecho el pequeño pollo?
 - ¿Qué cara tiene el pollo en la cama?
 - ¿Qué le dice el pequeño pollo a su papá?

- Séptima apertura (págs. 16-17):
 - ¿Qué ha pasado de nuevo?
 - ¿Qué cuento es este?
 - ¿En qué parte del cuento se encuentran?
 - ¿El libro que lee para os parece un libro nuevo o viejo?
 - ¿Sabéis por qué no acaba la historia? ¿Qué creéis?

- Octava apertura (págs. 18-19):
 - ¿Qué ha hecho el pequeño pollo?
 - ¿Dónde está?
 - ¿Es que este pollo sale en este cuento?
 - ¿Qué le ha pasado a caperucita y al lobo?
 - ¿A dónde se lleva el pequeño pollo a caperucita? ¿seguro? ¿Por qué lo sabéis?
 - ¿Cómo se ha quedado el lobo?

- Novena apertura (págs. 20-21):
 - ¿Qué le pasa a papá?
 - ¿Parece cabreado?, ¿sabéis por qué?
 - ¿Cuántos libros tiene papá bajo sus patas?
 - Y el pequeño pollo, ¿qué hace y que le dice a su papá?



- Décima apertura (págs. 22-23):
 - ¿Qué vemos aquí?
 - ¿Qué libro va a leer papá esta vez?
 - ¿Lo conocéis?
 - ¿Este es el mismo que habéis visto antes?
 - ¿Quién me cuenta la historia?
 - ¿Por qué el papá no termina de contar la historia? ¿qué pasara?
 - ¿Qué va a pasar a continuación?

- Undécima apertura (págs. 24-25):
 - ¿Dónde ha salido el pollo rojo?
 - ¿Es qué sale en este cuento?
 - ¿De qué advierte al pueblo?
 - ¿Qué les pasa a los personajes del cuento parecen cabreados?
 - ¿A dónde se lleva a Chicken Little? ¿Y las gallinas como se quedan?

- Duodécima apertura (págs. 26-27):
 - ¿Qué le ha pasado a papá? ¿Cómo esta?
 - ¿Y el pollo pequeño que está haciendo?
 - ¿Se ha dormido ya?
 - ¿Dónde creéis que va papá con ese gran libro?
 - ¿Qué intenta hacer el pequeño pollo?
 - ¿Qué le pide a papá por última vez?

- Décima tercera apertura (págs. 28-29):
 - ¿Qué hace el papá?
 - ¿Dónde está?
 - ¿Y el pequeño pollo que está haciendo?
 - ¿Qué ha cogido?
 - ¿Para qué creéis que quiere eso?
 - ¿Qué le cuenta al papa?
 - ¿Sabéis cual le va a contar?



- Décima cuarta apertura (págs. 30-31):
 - ¿Conocéis esta historia?
 - ¿Cómo se titula?
 - ¿Qué personajes salen en ella?
 - ¿Qué historia es la que está contando el pequeño pollo rojo?
 - ¿Quién la ha escrito?
 - ¿Por qué creéis que el pollo no termina la historia?
 - ¿Quién será el que interrumpe ahora?

- Décimo quinta apertura (págs. 32-33):
 - ¿Qué ha aparecido en las hojas?
 - ¿Y ese símbolo que significa?
 - ¿Quién es el que interrumpe de esa forma?
 - ¿Imagináis quién puede ser?

- Décimo sexta apertura (págs. 34-35):
 - ¿Qué ha pasado aquí?
 - ¿Quién está en la cama y quien en la silla?
 - ¿Qué le ha pasado a papá?
 - ¿Es él, el que hacia ese ruido?
 - ¿En la cama de quién se ha quedado dormido papá?

- Décimo séptima apertura (págs. 36-37):
 - ¿Qué le dice el pequeño pollo a papá?
 - ¿Qué se ha dejado encima del taburete?
 - ¿Dónde ha ido el pequeño pollo?
 - ¿Qué sigue haciendo el papá?
 - ¿Qué creéis que pasara ahora?



- Décimo octava apertura (págs. 38-39):
 - ¿Qué ha pasado?
 - Dime otro final
 - Vuelve a salir esta página en color verde con flores, ¿la reconocéis ahora?

- ISBN:
 - ¿Sabéis que es todo esto que aparece aquí?

- Contraportada:
 - ¿Qué sale aquí detrás?
 - ¿Esto salía en la historia?
 - ¿Qué representaba?
 - Y este cuadrito con rayas ¿Qué es?

V.3.1.3. ¿La auténtica historia de los tres cerditos!

V.3.1.3.1. Análisis descriptivo

El álbum ilustrado cuenta con 32 páginas todas ellas con ilustraciones y texto. En este álbum no encontramos dobles páginas. En el encontramos algunos Icono textos (texto en la ilustración). Las tapas de este libro son duras.

- Portada: en la portada de este álbum podemos encontrar la primera plana de un periódico, en este caso, el diario Lobo que da en primicia “La auténtica historia de los tres cerditos” que es el título de nuestra historia. Esta historia contada por el S. Lobo. En la portada también encontramos al señor lobo dando un gran soplido y se observan los tres culos de los tres cerditos como volando del gran soplido que ha dado el señor lobo vestido con traje y pajarita. Esta historia es escrita por Jon Scieszka según se lo contaron e ilustrado por Lane Smith, nombre que también se reflejan en la portada. En la esquina inferior derecha podemos ver una pata porcina de un cerdo que está leyendo el periódico. Debajo de esta observamos la editorial del álbum.



Ilustración 176: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (portada)

- Guardas: son monocromáticas idénticas tanto delanteras como traseras.



Ilustración 177: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (guardas)

- 2ª Portada (pág. 1): En la portada encontramos el título, el autor, el ilustrador y la editorial. También encontramos una ilustración en medio de la portada, es un vaso medidor, una rama de paja, otra de madera y se encuentra encima de un ladrillo con fondo marrón jaspeado.

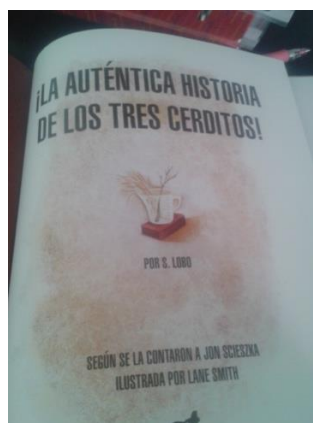


Ilustración 178: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (segunda portada)



- ISBN y Pagina de dedicatorias y agradecimientos (págs. 2-3): En ella encontramos la ilustración de la ventana de la habitación y todos los datos que corresponde al libro. Por otro lado, en este álbum si encontramos página de dedicatoria para Jeri y Molly; J. S. y L. S.

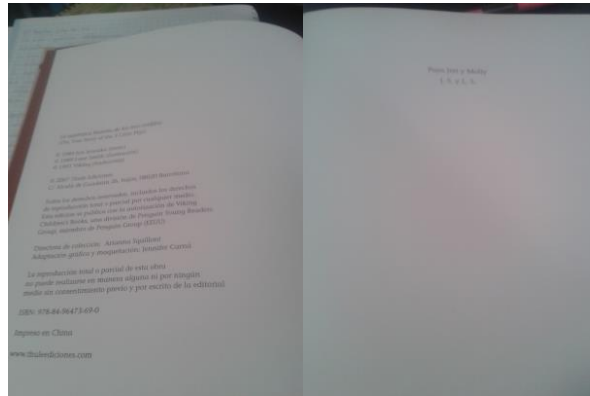


Ilustración 179: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (ISBN)

- Descripción de aperturas.
 - Primera apertura (págs. 4-5): En la primera apertura nos encontramos un pequeño texto introduciendo la historia que vamos a ver a continuación. En ella podemos ver la primera letra del texto realizada de ladrillos, ramas de árbol y ramas de paja. Todos conocemos la historia de los tres cerditos, pero ¿Conocemos la auténtica?



Ilustración 180: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (primera apertura)



- Segunda apertura (págs. 6-7): En esta apertura encontramos al S. Lobo que es quien cuenta la historia. El S. Lobo se presenta y se describe no como un lobo feroz ¡eso son invenciones! En la ilustración de la página 7 podemos ver al lobo feroz medio escondido detrás de un gran bocadillo relleno de animalitos, verduras. Y explica que es que los lobos comen animalitos, pero que no por eso se feroz.



Ilustración 181: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (segunda apertura)

- Tercera apertura (págs. 8-9): En la página 8 vemos una gran pizarra ilustrada y en ella aparecen una gran nariz y un vaso medidor que según le lobo es de lo que trata este cuento. Por otro lado, en la página 9 vemos la portada que ha realizado el lobo con gran cantidad de letras diferentes y sus orejas se ven al final de la página. En estas letras el lobo nos dice ¡Esta es la auténtica historia!



Ilustración 182: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (tercera apertura)



- Cuarta apertura (págs. 10-11): En esta apertura observamos al lobo realizando un gran pastel lleno de leche, con una bolsa de azúcar, huevos y un gran bol donde está realizando la mezcla, en ella se puede observar algunos huevos, las orejas de un conejo blanco, harina, mantequilla... en las pares encontramos un cuadro de la abuelita del lobo. Y al lobo con el vaso medidor en la mano echando azúcar de una bolsa que parece estar vacía.

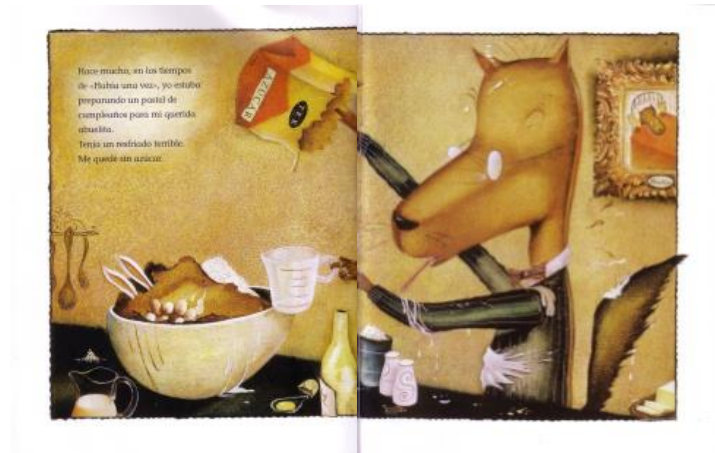


Ilustración 183: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (cuarta apertura)

- Quinta apertura (págs. 12-13): En estas dos páginas encontramos un paisaje un poco tenebroso con un largo camino. El lobo se encuentra al principio del camino saliendo con una taza medidora para pedir azúcar al vecino más cercano. Al otro lado del camino se observa una casa hecha de paja. Los dibujos de la ilustración son oscuros y se va clarificando el paisaje conforme llegas a la casa del final del camino.

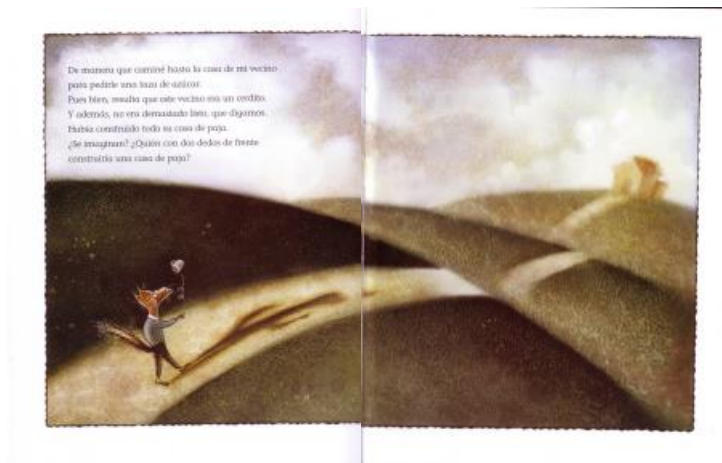


Ilustración 184: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (quinta apertura)



- Sexta apertura (págs. 14-15): En esta apertura primero vemos al lobo asonado a una casa echa de paja, la puerta está en el suelo, abierta y el lobo pregunta si hay alguien dentro, pero nadie responde. El lobo sigue llevando en la mano su taza para el azúcar.

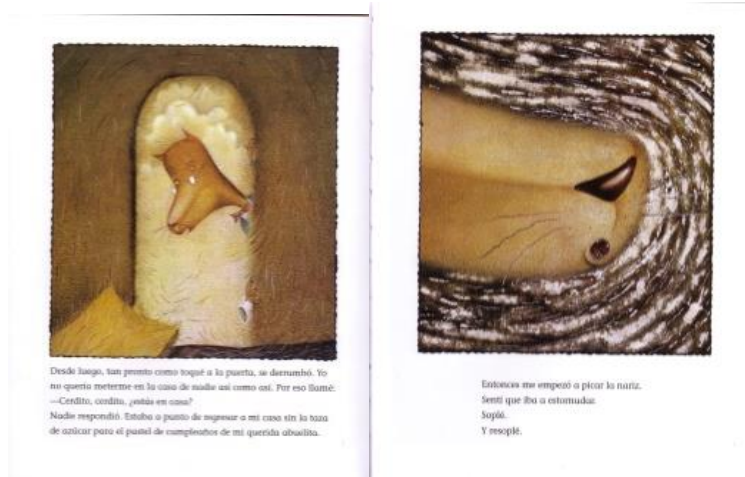


Ilustración 185: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (sexta apertura)

- Séptima apertura (págs. 16-17): En esta apertura se ve el hocico del lobo soltando un gran estornudo, tanto que sus gafas y su pajarita han salido volando. El rabo del lobo se observa entre la espiral de nubes que le rodea y justo en el frente del lobo se observa un trasero del cerdito volando para entrar en la casa de paja, esta ilustración también tiene colores oscuros.



Ilustración 186: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (séptima apertura)



- Octava apertura (págs. 18-19): esta apertura cuenta con son ilustraciones, la de la página 18 se ve al lobo saliendo entre el humo y de entre los escombros que ha producido el derrumbe de la casa de paja. El lobo tapándose el hocico con un pañuelo observa el culo del cerdito que sobresale entre los escombros de la casa. En la página 19, el lobo sale pensativo mirando el trasero de aquel porcino. ¿Estará pensando en comérselo?

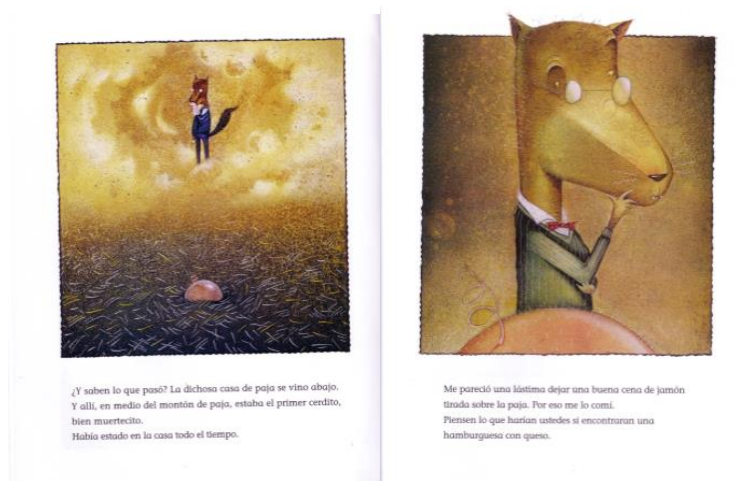


Ilustración 187: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (octava apertura)

- Novena apertura (págs. 20-21): Aquí encontramos dos ilustraciones, en la primera observamos una casa echa de troncos de árboles con un caminito que va hacia ella, a su alrededor se pueden ver algunos árboles cortados y la sierra tirada en el suelo. En la segunda ilustración vemos el hocico de un cerdo dentro de su casa afeitándose con una vasija de agua y una cuchilla de afeitar. Por la ventana se puede ver la cola del lobo.



Ilustración 188: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (novena apertura)



- Décima apertura (págs. 22-23): En la página 23 vemos la silueta del lobo un poco distorsionada con las gafas volando y por lo visto ha vuelto a estornudar porque la casa del cerdito hecha de madera está volando por todos lados. El cerdito también ha salido volando pues solo se le ven dos patitas. En la página 24 entre escombros, madera y humo se encuentra el cerdito bien muertecito, y solo se le ve el trasero y el rabito. ¿Se lo comerá?



Ilustración 189: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (décima apertura)

- Undécima apertura (págs. 24-25): Aquí observamos al lobo un poco más gordo de cómo empezó la historia, andando y con su taza de azúcar aun vacía. En la ilustración de la página 26 se observan las orejas del lobo delante de un gran muro de ladrillo con una pequeña ventana de madera.

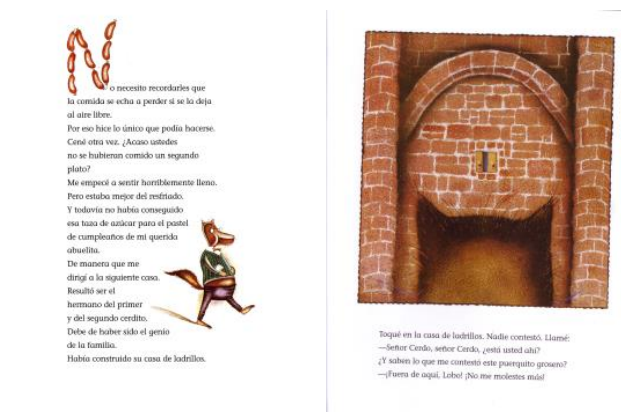


Ilustración 190: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (undécima apertura)



- Duodécima apertura (págs. 26-27): En esta apertura vemos al lobo estornudando con un pañuelo en el hocico mirando al cerdo que se encontraba detrás de aquella minúscula ventana. Al cerdito solo se le veían los ojos, pero parecía estar muy cabreado.

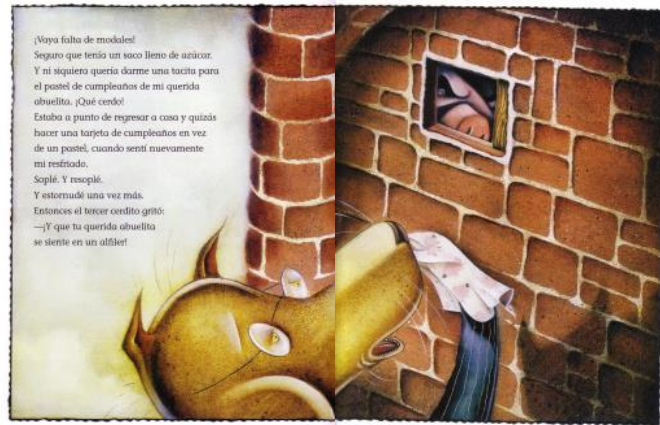


Ilustración 191: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (duodécima apertura)

- Décima tercera apertura (págs. 28-29): en esta apertura observamos al lobo soplando y resoplando con gran fuerza la casa de ladrillos del tercer cerdito, de ella sale un humo negro de la chimenea. Al lado de la casa también podemos observar un estanque de agua e incluso un coche hechos también de ladrillo. Al pie de la montaña sobresalen algunas cabezas de algunos porcinos, pueden ser periodistas ya que se observan micrófonos, algunas libretas, bolígrafos; aunque también hay algún policía con porras.



Ilustración 192: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimotercera apertura)



- Décima cuarta apertura (págs. 30-31): En esta apertura encontramos la portada de un periódico que cuenta la historia del S. Lobo que acabamos de conocer. Por lo que podemos observar es el mismo lobo el que lee el periódico pues se le ve una de sus patas sujetándolo. En la página 31 vemos una pequeña ilustración de las manos el lobo con camiseta a rayas rompiendo el periódico y en ella podemos ver la imagen del señor lobo.



Ilustración 193: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimocuarta apertura)

- Décimo quinta apertura (págs. 32-33): en esta apertura vemos al lobo preso con una gran barba blanca y un vaso en la que pone prisión porcina. Se encuentra tras las rejas asomándose por los barrotes. A lado del lobo encontramos al porcino policía con cara de malas pulgas, con un antejo. Y al pobre lobo preguntando ¿Quizás tu puedas prestarme una taza de azúcar?

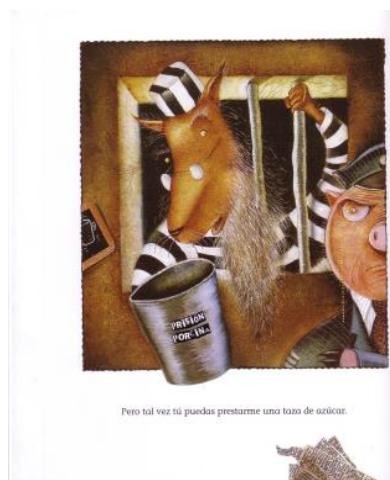


Ilustración 194: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (decimoquinta apertura)



- Contraportada: es como la página final de un periódico lleno de recortes, en ella se ven los tres escenarios del crimen, la editorial y el código de barras.



Ilustración 195: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! (contraportada)

V.3.1.3.2. Análisis crítico

El conflicto entre verdad y falsedad es la materia inagotable de la que está hecha la ficción. La literatura no se cansa de afrontarlo de distintos modos.

En este libro el principal exponencial es el problema de la verdad, no es sólo una preocupación de los adultos. Al contrario, inquieta en gran medida a los niños, que, aunque pacten con la ficción, siempre están cuestionando su relación con la realidad. Pareciera que ellos más que nadie reconociese lo que señala como "el carácter doble de la ficción, que mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario"(Soer, 1997).

Esta cuestión que plateamos desde la visión de un personaje de los cuentos tradicionales acerca de la veracidad de la historia, de la frontera de la realidad y la imaginación se transforma en un tema en el que los lectores infantiles pueden hacerla propia. La cuestión de la verdad podría ser un tema filosófico complicado para los niños si se lo abordara en forma descarnada, abstracta, despegada de la experiencia (real o ficcional). Más si se trata de un lobo que hace gala de una retórica seductora para apelar a sus interlocutores.

Este cuento folklórico de *Los tres cerditos* es revisitado paródicamente desde la perspectiva del lobo quien, lejos de la identidad genérica a la que fue "condenado"



por el relato tradicional, aquí se presenta con nombre y apellido: Silvestre B. Lobo. Con un registro que busca permanentemente la complicidad, ya que este lobo intenta convencer a los lectores de que "*este asunto del lobo feroz*" es "*todo un invento*". Para ello cuenta la "*verdadera historia*" en la que se muestra como un pacífico lobo resfriado que quería preparar una torta para su abuelita (haciendo una de las resonancias al cuento de "Caperucita Roja"). Como no tiene azúcar para la preparación decide pedirle a su vecino, un cerdito "poco listo" que había construido su casa de paja. Mientras espera en vano que lo atienda, un estornudo "feroz" destruye la precaria vivienda y, ante esta oportunidad del azar, el lobo devora al chanchito, no sin antes justificar ante el lector su voracidad. Lo mismo ocurre con el siguiente vecino, hermano del anterior, y su casa de palos de madera. Cuando llega a la casa del tercer hermano (que según el lobo era "*el genio de la familia*" pues había hecho su casa de ladrillos), encuentra un vecino resistente que desde su protección lo provoca y despierta en él sus genuinos ímpetus feroces. Aquí la escena se parece más a la historia original ya que el lobo intenta tumbar la puerta no sólo con estornudos, sino también con soplidos y golpes. En medio de su escándalo llega la policía y los periodistas (en su mayoría pertenecientes al gremio porcino a juzgar por la ilustración de Smith). Aquí termina el relato del lobo que, como veremos en la última imagen, es encarcelado y desde su celda custodiada por un policía cerdo protesta por la tergiversación de la historia por parte de los periodistas, que al no encontrar jugosa para las primeras planas su historia de azúcar y estornudos (verdadero móvil de los sucesos, según el lobo), deciden publicar un titular más sensacionalista, que lo etiqueta como "lobo feroz". Esta imagen del reo en el calabozo sugiere que han pasado muchos años desde que sucedieron los hechos narrados si consideramos su barba entrecana, pero el lobo sigue apelando directamente a los lectores e insistiendo en conseguir su taza de azúcar: ¿cocinará la torta tras las rejas?

Esta historia, en apariencia simple, esconde una compleja urdimbre de versiones que termina poniendo en tela de juicio la "verdad" del lobo.

Ya desde la tapa asistimos al cuestionamiento sobre la autoría de la historia pues la imagen reproduce la tapa de un artículo de *El Diario Lobo* firmado por S. Lobo cuyo título coincide con el del libro que estamos analizando. Este a su vez se presenta como la fuente recogida por los autores reales ya que al pie de la tapa se lee el texto "según se la



contaron a Jon Scieszka, ilustrada por Lane Smith". Esta estrategia se reproduce en forma de espejo invertido después de la escena en la casa del tercer chanchito: el destino del lobo es anunciado por *El Diario Porcino* con una mirada que privilegia la fama malvada que los cuentos tradicionales invitaron a construir.

El adjetivo "verdadera" que se antepone a la palabra "historia" en la tapa del libro sugiere un doble cruce genérico ya que está expresando la utilización del discurso periodístico como materia ficcional por parte de los autores. Aquí es interesante ver cómo se relacionan cada uno de los discursos con el referente. El periodístico se caracteriza por pretender una relación supuestamente más objetiva que la que entabla la ficción, aunque, como sabemos, ambos discursos plantean una construcción de la verdad y no son la verdad misma. El cruce entre varias versiones posibles: la del lobo (recogida por los autores que indudablemente acompañan "la verdad" del lobo), la de los periodistas porcinos y las de los lectores, confirman que no existe una única forma de contar los hechos.

Por otra parte, el acto de la lectura aparece escenificado en esta tapa tan significativa: el artículo firmado por S. Lobo está siendo leído simultáneamente por el lector real y por un lector ficcional, probablemente el cochinito de la casa de ladrillos que quedó vivo, representado por sus pezuñas al intentar dar vuelta las hojas en el extremo inferior derecho. Un procedimiento similar aparece cerca del final en la tapa del diario porcino pues esta vez quien sostiene el ejemplar es el lobo del cual se deja ver sólo su pulgar.

Al ingresar al relato hay una alusión por parte del narrador en primera persona, Silvestre Lobo, a la posibilidad de que los lectores, a quienes interpela en su carácter de concedores de historias clásicas, conozcan el cuento de *Los tres cerditos*. Entabla una relación cómplice ("*les voy a contar un secreto*") pero compite con los lectores en la veracidad de las versiones y, por supuesto, destaca la suya como la "*verdadera*".

Ya desde la perspectiva del lobo en este álbum podemos hablar de una variante metaficcional llamada; mundos multidiagéticos y polifónicos donde se observa la diversidad de formas de percibir el mundo, los autores posmodernos proponen textos que reflejen esta realidad. Entre los procedimientos o estrategias literarias más utilizadas, es la de contar la misma historia desde las distintas voces de sus personajes. Aquí no encontramos las diferentes voces del personaje, pero si es la voz del protagonista el que



nos cuenta una historia ya muy popularizada y conocida por todos los niños “los tres cerditos”.

Otra de las variaciones metaficcionales muy delimitadas en este álbum parte de que el lobo se convierte en el narrador único de esta historia contando su versión, con esto hacemos referencia a la polifonía. En la literatura tradicional infantil el narrador, se caracterizaba por estar fuera de la historia y representar un punto de vista objetivo y único de la realidad (narrador omnisciente en 3a persona), esto se rompe en mil pedazos y se nos presentan otras formas de hablar y hacer ver al receptor infantil.

En este álbum también encontramos lo que meta ficcionalmente se denomina cortocircuito definido como un relato que construye su mismo relato. Es este caso se observa una vez vendidos los ejemplares del periódico en ellos se desarrolla la misma historia que el lobo nos cuenta a lo largo de esta historia.

Resumiendo:

Se trata de una historia con una narración moderna, donde cambia la voz narrativa de quien cuenta el cuento según su punto de vista.

El tratamiento ilustrativo que el autor realiza en el álbum es muy llamativo ya que cambia según la historia las tonalidades de las ilustraciones, para dar más intensidad a lo que el lobo cuenta. Por otro lado, algo muy característico de las ilustraciones es el que no se vean en ningún momento los cerdos del cuento entero, sino pequeñas partes de ellos, para darle más importancia o más énfasis a que la historia es del lobo y no ellos.

El tratamiento tipológico es muy correcto, es constante durante todo el libro y se observan pequeñas modificaciones en los inicios de algunas páginas, ilustrando las letras, en la composición que realiza el lobo para ponerle su título a la historia.

El marco espaciotemporal de la historia es constante y no sufre ningún descontrol narrativo. Pero si podemos observar que desde que suceden los hechos hasta el momento en el que el lobo nos cuenta la historia han pasado algunos años, observables en la caracterización del lobo en la cárcel con su gran barba blanca, pidiendo la taza de azúcar.



V.3.1.3.3. Aplicación de modelos de análisis.

Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>R. I. Trama y lógica causal. A. se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple.</p> <p>B. La estructura simple se introducción aparece codificada.</p>	<p>A'. No se puede reconstruir los acontecimientos</p> <p>B'. se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal.</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mezclan los finales con los inicios (Historias circulares) ➤ Historias sin final, con finales abruptos o varios finales. <p>B'.2. Sobrecodificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se discute la historia dentro de la historia. 	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito y reverberación.</p>		



		➤ Otras sobrecodificaciones.			
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>S. II. Personajes. A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa.</p>	<p>A´. El personaje se muestra como artificio.</p>	<p>A´.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje.</p> <p>A´.2. El personaje se desdobra en varios niveles.</p> <p>A´.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual.</p> <p>A´.4. El personaje proviene de otro contexto.</p>	<p>A´.1. Cortocircuito-Indeterminación.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p> <p>A´.3. Indeterminación.</p> <p>A´.4. Reverberación.</p>	<p>A´.1. Texto.</p> <p>A´.4. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.1. Parcial.</p> <p>A´.4. Estructural.</p>



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización
<p>T. III. Marco espacio temporal.</p> <p>A. La estructura espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género.</p>	<p>A´. La estructura espacio temporal (Cronotopo) vulnera las marcas convencionales.</p>	<p>A´.1. Marco espacial no-convencional.</p> <p>A´.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico.</p> <p>A´.1.2. La página como espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La narración transcurre en la página. ➤ La página aparece representada. <p>A´.1.3. Los paratextos como espacio.</p> <p>A´.1.4. Perspectivas imposibles.</p> <p>A´.1.5. Espacio Subjetivo.</p>	<p>A´.1.1. Juego.</p> <p>A´.1.2. Cortocircuito</p> <p>A´.1.3. Cortocircuito</p> <p>A´.1.4. Indeterminación.</p> <p>A´.1.5. Indeterminación.</p>	<p>A´.1.2. Ilustración.</p>	<p>A´.1.2. Estructural. (Por recurrencia)</p>



		<p>A´.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales.</p> <p>A´.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A´.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí.</p> <p>A´.2.2. Tiempo imposible.</p> <p>A´.2.3. Marco temporal subjetivo.</p> <p>A´.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales.</p>	<p>A´.1.6. Reverberación.</p> <p>A´.2.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2.2. Indeterminación.</p> <p>A´.2.3. Indeterminación.</p> <p>A´.2.4. Reverberación.</p>	<p>A´.2.4. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.2.4. Estructural.</p>
--	--	--	--	--	------------------------------------



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>U. IV. Estructuras complejas. V. A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales.</p> <p>g) Encadenamiento. h) Intercalación. i) Encabalgamiento.</p> <p>W. Estructuras Complejas en la ilustración.</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A'.1. se rompe la relación de subordinación entre las historias.</p> <p>A'.2. Se rompe las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse.</p> <p>A'.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra.</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia.</p>	<p>A'.1. Indeterminación.</p> <p>A'.2. Indeterminación.</p> <p>A'.3.1. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p>		



<p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración de establecer una jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas.</p>	<p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia.</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación.</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas.</p> <p>A''.3. Trasvase de los elementos de una historia a otra.</p>	<p>A'.3.2. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p> <p>A''.1. Indeterminación.</p> <p>A''.2. Indeterminación.</p> <p>A''.3. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p>		
<p>Historia canónica</p>	<p>Variación metaficcional</p>	<p>Estrategias</p>	<p>Principio-efecto</p>	<p>Medio</p>	<p>Incidencias y localización.</p>
<p>X. V. Focalización y voz narrativa.</p>		<p>A. 1. Focalización.</p>			



<p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable.</p> <p>Focalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> k) Externa. l) Interna. m) Fija. n) Variable. o) Múltiple. <p>Voz Narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Narrador homodiegético. j) Narrador heterodiegético. k) Narrador intradiegético. l) Narrador extradiegético. 	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p>	<p>A´.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia.</p> <p>A´.1.2. Se exacerban las limitaciones de la focalización fija.</p> <p>A´.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable.</p> <p>A´.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización Múltiple.</p> <p>A´.2. Voz</p> <p>A´.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo.</p>	<p>A´.1.1. Indeterminación.</p> <p>A´.1.2. Indeterminación.</p> <p>A´.1.3. Indeterminación.</p> <p>A´.1.4. Indeterminación.</p> <p>A´.2.1. Indeterminación.</p>	<p>A´.1.1. Texto e ilustración.</p> <p>A´.1.4. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.1.1. Estructural</p> <p>A´.1.4. Parcial. (Los diarios dan diferentes versiones)</p>
---	---	---	---	---	--



		<p>A´.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo, pero habla de otros.</p> <p>A´.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa.</p> <p>A´.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa.</p>	<p>A´.2.2. Indeterminación.</p> <p>A´.2.3. Cortocircuito.</p> <p>A´.2.4. Cortocircuito.</p>		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
Focalización y voz narrativa en la imagen.					



<p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menos sintonía entre la focalización del texto y la ilustración.</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A´. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.</p> <p>B´. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A´.1. Sintonía por la conciencia del narrador o personaje.</p> <p>A´.2. Contradicción: brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia.</p> <p>B´.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia.</p> <p>B´.2. la focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles.</p> <p>B´.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones.</p>	<p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Indeterminación.</p> <p>B´.1. Indeterminación.</p> <p>B´.2. Indeterminación.</p> <p>B´.3. Indeterminación – cortocircuito.</p>	<p>A´.2. Texto e ilustración.</p> <p>B´.1. Texto e ilustración.</p>	<p>A´.2. Estructural (por recurrencia)</p> <p>B´.1. Estructural</p>
--	--	---	---	---	---



Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>VI. Temporalidad.</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación.</p>	<p>A'. Se vulnera la estructura temporal convencional.</p>	<p>A'.1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado.</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura.</p> <p>A'.3. Discordancia entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación.</p>	<p>A'.1. Cortocircuito.</p> <p>A'.2. Cortocircuito.</p> <p>A'.3. Indeterminación.</p>		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
<p>VII. Parejas de comunicación.</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo.</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción.</p>	<p>A'. Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación.</p>		



<p>camino entre la emisión y la recepción.</p> <p>B. el narratorio es el receptor inmediato de la comunicación.</p> <p>VII.B Autor implícito o Lector Implícito.</p> <p>A. Autor implícito no representado.</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto.</p>	<p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia.</p> <p>A´. Autor implícito representado.</p> <p>B´. Lector implícito representado para</p>	<p>B´. El narratorio debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia.</p> <p>A´.1. La representación del autor implícito tiene efecto distanciador.</p> <p>A´.2. El Autor implícito se representa en vario niveles de la narración.</p> <p>B´.1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia.</p> <p>B´.2. El lector implícito es considerado un jugador.</p>	<p>B´. Cortocircuito.</p> <p>A´.1. Indeterminación.</p> <p>A´.2. Cortocircuito.</p> <p>B´.1. Indeterminación.</p> <p>B´.2. Juego.</p>	<p>A´.1. Texto.</p> <p>A´.2. Texto.</p> <p>B´.1. texto e ilustraciones.</p>	<p>A´.1. Estructural.</p> <p>A´.2. Estructural.</p> <p>B´.1. Estructural.</p> <p>B´.3. Estructural.</p>
--	---	---	--	--	---



	asignarle un papel activo en la narración	B´.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la narración.	B´.3. Cortocircuito.	B´.3. texto e ilustraciones.	
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
VIII. Soporte.					
A. No se utiliza como un elemento narratorio.	A´. Se utiliza como elemento narratorio.	A´.1. El soporte o una alteración en él se convierten en un elemento de la narración. A´.2. El soporte de la ficción se representa físicamente.	A´.1. Cortocircuito. A´.2. Cortocircuito.		
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
IX. Paratextos.					



A. cumplen funciones organizativas e informativas.	A´. Cumplen funciones narrativas.	A´. Los paratextos se hacen parte de la narración.	A´.1. Cortocircuito.	A´.1. Texto e ilustraciones. (icono textos)	A´.1. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
X. El código. A. tendencia a mantener marcas de género. B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura. C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines	A´. Se vulneran las marcas de género. B´. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual).	A´. Mezcla de géneros B´. Se exacerban los préstamos. ➤ De la tracción literaria ➤ De los cuentos populares. ➤ De las tiras cómicas. ➤ De los medios audiovisuales ➤ De la publicidad. ➤ De discursos que circulan socialmente.	A´. Reverberación B´. Reverberación-juego. C´. Reverberación	A´. Texto. B´. texto e ilustraciones. C´.1.1. Texto e ilustración.	C´.1.1. Estructural. C´.1.3. Estructural.



fuera del código (político y social). D. Significado y significante unidos.	C'. Transcodificación la atención acerca de aspectos del código. D'. Se privilegia al significante sobre el significado.	C'.1. Parodia. C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del genero C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros. C'.2. Ironía. D'. Juego Lingüístico.	D'. Juego.	C'.1.3. Texto e ilustración. C'.1.4. Texto e ilustración. C'.2. Texto e ilustración.	C'.1.4. Estructural. C'.2. Estructural.
Historia canónica	Variación metaficcional	Estrategias	Principio-efecto	Medio	Incidencias y localización.
El Código de la ilustración. A. Tendencia a mantener las marcas de género. B. Los parámetros obedecen a la	A'. Se Vulnera la coherencia del modo de representar.	A'. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación.	A'. Indeterminación -Reverberación		



<p>condición intertextual de las artes gráficas.</p> <p>C. Significado y significante unidos.</p>	<p>B'. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico.</p> <p>C'. Se privilegia el significado sobre el significado.</p>	<p>B'. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración.</p> <p>C'.1. Juego gráfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Del significante. ➤ De algún elemento narrativo de la ilustración. 	<p>B'. Reverberación.</p> <p>C'. Juego.</p>		
---	--	---	---	--	--

Tabla 19: Los tres cerditos (Análisis)



V.3.1.3.4. Cuestionario semiestructurado a partir del análisis del álbum

- Portada:
 - ¿Qué os sugiere esta portada?
 - ¿Quién aparece en ella?
 - ¿Conocéis la historia?
 - ¿Quiénes son estas dos personas que nombran aquí abajo?
 - ¿De quién es la pata que sujeta el periódico?

- Guarda:
 - ¿Sabéis cómo se llaman estas páginas marrones?

- Segunda Portada:
 - ¿Cómo se titula este cuento?
 - ¿Qué podemos Observar?
 - ¿Qué es este icono pequeño que sale aquí debajo?
 - ¿Esta portada te invita a leer el cuento?

- ISBN y dedicatorias:
 - ¿Qué es todo esto que aparece en esta página?
 - ¿A quién va dedicado? ¿Sabes lo que una dedicatoria?

- Primera apertura (págs. 4-5):
 - ¿De qué esta echa la “E”?
 - ¿Y por qué crees que se han usado esos materiales?
 - ¿Cómo empiezan los cuentos?
 - ¿Este tiene un principio diferente a los que ya conoces?
 - ¿Dime algunos de los que conozcas?

- Segunda apertura (págs. 6-7):
 - ¿Quién es el personaje?



- ¿Qué características tiene?
 - ¿Cómo va vestido?
 - ¿Quién nos cuenta la historia?
 - ¿Qué hace el lobo?
 - ¿Qué tiene delante?
 - ¿de que esta hecho el bocadillo?
 - ¿Por qué, que comen los lobos?
 - ¿Es grande el bocadillo o pequeño?
- Tercera apertura (págs. 8-9):
- ¿Qué ves Aquí?
 - ¿Qué nos indica el lobo?
 - ¿qué le pasa a la nariz?
 - ¿Para qué será el azúcar?
 - ¿Tú conoces algún cuento en la que un estornudo y una bolsa de azúcar sean los protagonistas?
 - ¿Qué pone aquí?
 - ¿Como son estas letras? ¿Cómo están hechas?
 - Y esas orejas, ¿de quién son?
- Cuarta apertura (págs. 10-11):
- ¿Qué está haciendo el lobo?
 - ¿Qué hay en el bol?
 - ¿Qué ingredientes se observar?
 - ¿Qué le pasa a la bolsa de azúcar?
 - ¿De quién es el cuadro de la pared?
 - ¿Cómo va vestido el lobo?
 - ¿Qué tiene el S. Lobo en la mano?
 - ¿Sabes para qué sirve?
- Quinta apertura (págs. 12-13):
- ¿Qué ves aquí?



- ¿Qué hace el lobo?
 - ¿A dónde va?
 - ¿De quién es esa casa?
 - ¿De qué creéis que está hecha?
- Sexta apertura (págs. 14-15):
- ¿a dónde ha llegado el lobo?
 - ¿Qué creéis que quiere pedirle al cerdito?
 - ¿Hay alguien en casa?
 - ¿Qué le ha pasado a la puerta?
 - ¿Qué le pasa al lobo en la nariz?
- Séptima apertura (págs. 16-17):
- ¿Qué ha pasado?
 - ¿Qué le pasa el lobo?
 - ¿Y al cerdito?
 - ¿De qué es todo ese humo?
- Octava apertura (págs. 18-19):
- ¿Qué lleva el lobo en la mano?
 - ¿Qué le ha pasado a la casita de paja?
 - ¿Y al cerdito?
 - ¿Qué crees que piensa el lobo?
 - ¿Por qué mira con esa el trasero del cerdito?
 - ¿Se lo comerá?
- Novena apertura (págs. 20-21):
- ¿De qué está hecha esta casa?
 - ¿Con que creéis que la ha hecho?
 - ¿De quién creéis que es?
 - ¿Qué está haciendo el cerdito?



- ¿Ves a alguien por la ventana?
- ¿Quién crees que es?

- Décima apertura (págs. 22-23):
 - ¿Qué le pasa al lobo?
 - ¿qué son todos esos trozos de madera?
 - ¿Y esas patas, de quién son?
 - ¿Qué le pasa al cerdito y a su casa?
 - ¿Se lo comerá el lobo?

- Undécima apertura (págs. 24-25):
 - ¿Qué le pasa al lobo?, ¿Por qué?
 - ¿De qué está hecha la letra “N” del texto?
 - ¿Qué vemos aquí?
 - ¿A dónde ha llegado el lobo?
 - ¿Qué puerta más pequeña no?
 - ¿Por qué creéis que es tan pequeña?

- Duodécima apertura (págs. 26-27):
 - ¿Quién ha salido a la puerta?
 - ¿Qué cara tiene?
 - ¿De qué está hecha esta casa?
 - ¿Y el lobo sigue resfriado?
 - ¿Por qué lo sabes?
 - ¿Qué lleva en el pañuelo el lobo?
 - ¿Qué le está pidiendo al cerdito?

- Décima tercera apertura (págs. 28-29):
 - ¿Qué pasa aquí?
 - ¿Qué hace el lobo?
 - ¿Qué sale por la chimenea?



- ¿Quién son todos estos animales que parecen aquí abajo?
- ¿Quién creéis que son?
- ¿Por qué?

- Décima cuarta apertura (págs. 30-31):
 - ¿Qué es esto que aparece aquí?
 - ¿Qué historia cuenta el periódico?
 - ¿Quién lo está leyendo?, ¿Por qué lo sabes?
 - ¿De qué está hecha la letra “T”?
 - ¿Quién arruga el periódico de esa manera?
 - ¿Quién sale en el periódico?
 - ¿Por qué sabes que es él?

- Décimo quinta apertura (págs. 32-33):
 - ¿Dónde está el lobo?
 - ¿Ha pasado mucho tiempo?, ¿Por qué?
 - ¿Cómo va vestido?
 - ¿Qué lleva en la mano?
 - ¿Quién es el cerdo que hay delante de él?
 - ¿Qué expresión tiene el cerdo?
 - ¿Qué son estos papeles de aquí abajo?

- Contraportada:
 - ¿Qué es esto?
 - ¿Qué son estas tres casas?
 - ¿Y este Código que aparece aquí abajo para qué sirve?



VI. CONCLUSIONES



Esta investigación se ha centrado en las creencias de los maestros, en su sistema de valores y sus concepciones acerca de la educación literaria, los contenidos de aprendizaje y los procesos mismos de enseñanza- aprendizaje en la etapa de educación infantil.

Este aspecto resulta de vital importancia, ya que de la percepción de sus creencias en función de su labor docente surge una visión de la realidad escolar con respecto al desarrollo de la literatura infantil en el aula. Las respuestas obtenidas abarcan una serie de facetas complejas sobre la literatura, la biblioteca de aula y sus usos. En el análisis se ha procurado mantener un punto de vista crítico y descriptivo. Teniendo en cuenta las variables (ciclo formativo, formación del profesorado, hábitos lectores, y la visión de educación) que encontramos en la muestra, se exponen aquí una serie de conclusiones derivadas del estudio en su conjunto, teniendo en cuenta que en el apartado anterior se han expuesto los resultados de los análisis de datos obtenidos en las distintas fases de la investigación:

1. Se evidencia que los docentes se sienten atraídos por la literatura; creen y están convencidos de sus cualidades estéticas y formativas. Además, no les resulta difícil orientar las actividades de clase según criterios fundamentados en la Teoría de la Recepción, teniendo en cuenta los fines de la educación literaria. Pero, ¿realmente nuestros informantes otorgan especial relevancia a la educación literaria?

Al aproximarnos a las repuestas ofrecidas por las docentes participantes, lo primero que llama la atención es la utilización en su discurso de una terminología del enfoque “constructivista” de la enseñanza y del aprendizaje extendida en el ámbito educativo. Algunos de estos conceptos y términos son aplicables a todas las interpretaciones en el ámbito escolar y otros pertenecen al campo específico de la didáctica de la lengua. Entre las concepciones generales son las asumidas por las participantes figuran:

- La importancia de la motivación: los docentes hacen referencia a la importancia de la motivación entre los principales dinamizadores del aprendizaje.
- La necesidad de que lo aprendido tenga significado para que se realice el aprendizaje.
- La necesidad de mantener una relación sana con los libros.



- Y el desarrollo de una buena competencia literaria, partiendo que esta se basa en los conocimientos y saberes que el niño necesita para enfrentarse a un texto.

Pero podemos destacar, como ya se ha observado en el análisis de datos, la influencia de creencias en la actuación docente se refleja de una manera negativa, ya que, a la hora de realizar las clases y de proporcionar diversos materiales y actividades didácticas, siguen basándose en una educación tradicional en la que el profesor transmite y el niño memoriza. La poca información sobre literatura infantil y, especialmente, sobre lectura y compra de libros infantiles por parte del profesorado, hace que estos se dejen llevar por las editoriales de libros textos, y no se preocupen si de verdad esos libros, historias o cuentos son verdaderamente productivos para el desarrollo del alumnado.

2. Partiendo de que en nuestra investigación hemos podido extraer resultados de maestras y técnicos superiores, podríamos establecer diferencias respecto a cómo plantear y desarrollar la literatura infantil, según su formación inicial. pero los resultados nos dicen que, aunque su formación es diferente sus creencias, presuposiciones y conocimientos son iguales o muy parecidos con algunos matices.
3. La necesidad de una formación continua sobre literatura infantil es primordial. la propuesta de esta formación debería partir de la investigación-acción y estar orientada a construir un futuro docente que pueda asumir críticamente su rol de mediador entre la literatura y los niños. Se debe buscar lograr un aprendizaje significativo que posibilite la construcción y la apropiación de los conocimientos, a través de un proceso que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales del objeto de conocimiento, de modo que los futuros docentes y los ya en activo logren:
 - Reflexionar y trabajar sobre la necesidad e importancia de un espacio para la literatura en la vida del niño desde niveles iniciales.
 - Iniciar estudios críticos que nos ayuden sobre literatura y su problemática.
 - Desarrollar en el niño la capacidad crítica en diferentes textos.
 - Idear situaciones y modalidades de intervención que permitan a los niños participar de forma dinámica y generadora de producción de textos.
 - Intervenir en el espacio dedicado a la literatura desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.



4. Pero ¿se han planteado la necesidad de desarrollar la competencia literaria o estética de sus alumnos a través de una planificación de actividades de lectura (sensibilización y acercamiento a textos literarios infantiles)?

Partiendo de que el desarrollo de la competencia literaria requiere de una asiduidad de las experiencias de lectura, puesto que solo a través de ese encuentro repetido con los libros, las obras de distintas características en cuanto a temas, géneros, estilos, etc., es como se construye poco a poco la capacidad que permite valorar, interpretar y disfrutar de los textos literarios (capacidad múltiple que incluye el “intertexto lector”, los “competencia lectora”, sus “conocimientos del mundo”, los “conocimientos de nociones literarias, etc.). esa necesaria una asiduidad (que no necesariamente debe ser un hábito regular) que se ve favorecida cuando hay unos “momentos” disponibles, tanto como temporales, para la actividad de leer en el aula. Podríamos afirmar, por lo tanto, que el enfoque metodológico que las maestras y TSEI de infantil es inadecuado, ya que los textos literarios parten del centro de interés que se está trabajando en clase y se utiliza como un complemento al libro de texto y para el aprendizaje de vocabulario, y no como un proceso de aprendizaje o de disfrute propiamente dicho.

5. De todos los espacios que se asocian a la lectura merece una especial atención el espacio de biblioteca de aula, esta se relaciona con un contexto propicio para la lectura por la libertad de elección, aunque en algunas ocasiones esa libertad está guiada por el profesor del aula.

La biblioteca de aula supone dar un paso adelante en la metodología basada en las experiencias, actividades y juegos, ya que se concibe como un espacio organizado dentro del aula, que proporciona un ambiente de afecto y de confianza, en el que el niño puede “dialogar” con el libro, elegir libremente la lectura que más le apetezca en ese momento y manejar documentos que le ayude a investigar y/o descubrir contenidos curriculares. Las observaciones de aula y de biblioteca realizadas, han revelado la carencia que se observa en las aulas de infantil, además de un seguimiento más estricto sobre los libros que hay.

6. Hoy en día tenemos diversidad de editoriales infantiles como: Barbara Fiore, Bruño, Combel, Destino Infantil y Juvenil, Fondo de Cultura Económica, Kalandraka, Kókinos, La galera, Salamandra, Susaeta, Libre Albedrío entre otros, que nos ofrecen



un amplio repertorio de cuentos y álbumes ilustrados con diversidad de temáticas que se podrían utilizar en las aulas. Pero el gran problema que hemos observado en esta investigación es que las profesoras participantes, en su mayoría, no conocen editoriales que vayan más allá de las proporcionadas por los libros de texto que utilizan en el colegio. el que el profesorado conozca esta oferta literaria que nos ofrecen, se debería de aprovechar, y hacer que el profesorado sea también lector de literatura infantil, dando al niño una mejor variabilidad de cuentos y álbumes infantiles en el aula.

A modo de cierre

La investigación sobre creencias y concepciones del profesorado de infantil en el ámbito de lengua y literatura nos ha permitido profundizar en facetas de su tarea docente muy relevantes para investigar cómo se aborda la educación literaria en un contexto escolar, ya que la percepción que los profesores tienen de su materia determina en gran medida los demás componentes de la planificación docente. Aspectos como los fines asignados a la educación literaria, cómo conciben el planteamiento de la enseñanza de la literatura “ideal” para infantil, qué dificultades encuentran en su labor para realizar esa educación literaria que desearían o de qué forma consideran que podría mejorar el resultado de su tarea son determinantes para caracterizar de una manera etnográfica lo que actualmente está ocurriendo en las aulas de infantil.

A este respecto, la opinión de los maestros debería tomarse más en cuenta en todo el proceso de planificación educativa, y precisamente una de las quejas más repetidas por parte de los maestros es que “apenas se les tiene en cuenta” en la toma de decisiones, muchas veces orientadas por planteamientos políticos o por las “modas” pedagógicas.

Es evidente que partir de un trabajo cualitativo tan específico es imposible llegar a generalizaciones. Reiteramos la necesidad de seguir profundizando en este campo para poder proponer líneas de acción que contribuyan a la mejora de la formación de nuevos lectores.

Podemos afirmar, por tanto, que el análisis de las respuestas de nuestros informantes y la revisión de otras investigaciones evidencian tanto aspectos positivos



como negativos o que dificultan todavía el logro de las finalidades formativas en educación literaria en infantil.

Entre los aspectos positivos parecen consolidados los siguientes:

- La familia debe estimular al niño con lecturas, co-lecturas y narraciones de obras literarias infantiles para el establecimiento del contacto inicial con estos materiales.
- La escuela debe promover lecturas literarias como fuente de estimulación hacia la literatura, permitiendo lecturas afectivas, positivas y agradables.
- En la promoción de la lectura de obras literarias infantiles, más que el hábito por la lectura es preciso formar y desarrollar en los niños el gusto por esta actividad.
- La estimulación de los niños hacia la lectura literaria infantil es un recurso educativo que activa actitudes en el plano cognoscitivo, ético y estético y, que ayuda en su formación en sentido amplio y como lectores.
- La literatura infantil promueve el disfrute por la lectura y esta permite en el niño el acceso independiente a la información.
- Como recurso educativo, la literatura infantil informa y forma recreando sin oponerse a la creación. Informa sobre hadas, culturas, pueblos, mitos y poderes de la imaginación. Forma en cuanto a los usos del lenguaje, aciertos y errores de la humanidad, posibilidades de reflexión, usos del pensamiento y valores de juicio.

Desde el punto de vista de la metodología docente, en educación primaria se están desarrollando algunas prácticas de aula innovadoras que se van abriendo paso y que, aunque sin llegar a construir un enfoque global para la educación literaria, resultan interesantes (Sánchez corral, 2003: 319-348). Estas mismas prácticas se pueden aplicar a la etapa de infantil y comenzar con ellas desde el comienzo del desarrollo literario del niño. Las más significativas a destacar son:

El hacer de la lectura el eje de aprendizaje literario, abriendo el comentario y análisis de los textos hacia lecturas compartidas colectivamente, y, sobre todo, hacia un tipo de lectura que permite la interpretación del lector y la construcción de un lector activo.



El dar a los contenidos referidos a literatura y al contexto histórico y cultural de las obras un papel de herramienta para favorecer una mejor interpretación y valoración de dichas obras.

La diversificación de las situaciones lectoras, en unos continuos, cuyos polos no siempre son incompatibles: la lectura individual/ grupal; comentarios dirigidos/ comentarios abiertos; lecturas en voz alta del profesor/ de los alumnos; lecturas centradas en el desarrollo de respuestas adolescentes; lecturas que requieren una propuesta oral/ una respuesta escrita.

La creación de situaciones de lecturas libres o sugeridas, a veces en espacios y tiempo específicos dentro de la institución escolar (biblioteca, semana cultural) como vías para el estímulo del gusto por leer, complementarias de las situaciones de lectura más guiadas para el desarrollo más sistemático de la competencia literaria de los niños.

El interés de nuestra investigación estaría justamente en haber evidenciado que los profesores no asumen ciertas carencias en su propia formación inicial y permanente.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias bibliográficas primarias

- Ahlberg, J. y Ahlberg, A. (1991). *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Inglaterra: Editorial Destino.
- Alemagna, B (2009). *¿Qué es un niño?* Madrid: SM.
- Algueró, T. (2007). *Koloro*. Zaragoza: Itsmagical.
- Aliaga, R. y Cimatoribus, A. (2008). *La tortuga que quería dormir*. Pontevedra: OQO.
- Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Almodóvar, A y Taenger, M. (2013). *La verdadera historia de Caperucita roja*. Sevilla: Kalandraka.
- Angera, M. y Piérola, M. (2002). *Muy María*. Barcelona: La galera.
- Azcona y Osuna, R. (2005). *Un regalo diferente*. Andalucía: Kalandraka.
- Bachelet, G. (2007). *Cuando mi gato era pequeño*. Barcelona: Molino.
- Backes, M. (2007). *Pico, arañazo y gruñón*. Barcelona: Corimbo.
- Bank, K. (2007). *El zorrillo Rojo*. Barcelona: editorial Juventud.
- Bartram, S. (2006). *El hombre de la luna*. Barcelona: Galera.
- Bernard, S. (2006). *Uma, la pequeña diosa*. Barcelona: editorial juventud.
- Bernatene, P. (2010). *Cuando llega la noche*. Zaragoza: Unaluna.
- Bernos, C. Y Novi, N. (2006). *Yo, Ming*. Sevilla: Kókinos.
- Berrettoni, M. y Carrer, C. (2010). *Háblame*. Andalucía: Kalandraka.
- Blake, Q. (2007). *Un barco en el cielo*. Sevilla: Kalandraka.
- Braver, J. (2001). *Madre chillona*. Salamanca: Lónguez.
- Browne, A. (1992). *Zoo*. México: FCE.
- Browne, A. (1994). *Un cuento de oso*. México: FCE.
- Browne, A. (1996). *El Gorila*. México: FCE.
- Browne, A. (1996). *Willy el mago*. México: FCE.
- Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. México: FCE.
- Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: FCE.



- Browne, A. (2006). *Ramón preocupón*. México: FCE.
- Browne, A. (2008). *Cosita linda*. México: FCE.
- Browne, A. (2008). *El libro de los cerdos*. México: FCE.
- Browne, A. (2010). *Voces en el parque*. México: FCE.
- Browne, A. (2019). *Los cuentos de Willy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruno, P. Y Müllerova, L. (2008). *La noche de los cambios*. Pontevedra: OQO.
- Campanari, J. Y Olmos, R. (2009). *¡Sígueme!* Pontevedra: OQO.
- Cano, C. Y Dumas, O. (2007) *Los tres lobitos y el cerdo*. Lio: Factoría de libros.
- Cano, C. Y Monreal, V. (1995). *Te pille caperucita Roja*. Madrid: Bruño.
- Carrol, L. (1985). *Alicia en el país de las maravillas*.
- Casalderrey, F y Lina, T. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. Pontevedra: OQO.
- Casas, L. y Gusti, E. (2007). *Ernesto*. Barcelona: RBA-Serres.
- Castagnoli, A. (2007). *Caminos sin nombre*. Pontevedra: OQO.
- Chaktora, J. y Maddoni, K. (1998). *Disparates*. Buenos Aires: alfaguara.
- Child, L. (2003). *Cuidado con los cuentos de lobos*. Barcelona: Serres.
- Cneut, C. (2006). *Monstruo, no me comas*. Barcelona: Bárbara Fiore.
- Company, M. (1985). *Las tres mellizas y caperucita roja*. Barcelona: Ariel.
- Corentin, P. (1999). *¡Papá!*. Barcelona: Corimbo.
- Cronin, D. y Bliss, H. (2003). *Diary of a worm*. Canada: Harper Collins Publishers.
- Crowther, C. (2005). *¡Scric scrac bibib blub!*. Barcelona: Corimbo.
- Crowther, C. (2007). *¿Entonces?*. Barcelona: Corimbo.
- Cutbill, A y Ayto, R. (2008). *La vaca que puso un huevo*. Barcelona: RBA.
- Dautremer, R. (2007). *La tortuga gigante de Galápagos*. Zaragoza: Edelvives.
- Dautremer, R. (2012). *Pequeño teatro de Rebeca*. Madrid: Edelvives.
- Díaz, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*. Barcelona: Thule.
- Dóremus, G. (2019). *¡Un momentito!*. México: Océano Travesía.



- Dumbar, J y Liao, J. (2010). *El monstruo que se comió la oscuridad*. Barcelona: Bárbara Fiore.
- Durán, T. (2010). *Diablote*. Barcelona: Ekaré.
- Erlbruth, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barcelona: Bárbara Fiore.
- Ezra, D. (2011). *Interrunning Chicken*. London: Candelwick
- Felix, M. (1981). *La historia de la ratita encerrada en un libro*. Caracas: Maria di Mase.
- Ferrada, M. J. (2015). *Un jardín*. Barcelona: A Buen Paso.
- Ferrándiz, E. (2010). *El abrigo de Pupa*. Barcelona: Thule.
- Floriano, S. y Pérez, S. (2010). *Como agua*. Barcelona: Sleepyaps, S. L.
- Gonzalvo, J. Y Valera, C. (2011). *Despedida de tristeza*. Salamanca: Lónguez.
- Gravett, E. (2006). *The Wolves*. New York: **Simon & Schuster Children's Publishing**.
- Gravett, E. (2011). *¡Otra vez!*. Londres: McMillan Children`s.
- Gravett, E. (2019). *El huevo misterioso*. Barcelona: Picarona.
- Grimm, J., Grimm, K. y Auladel, P. (2008). *La casa de chocolate*. Sevilla: Kalandraka.
- Gusti, E. (2005). *La mosca, en un día perfecto puede llegar a ser una pesadilla*. Barcelona: Serres.
- Halzwach, W. Y Eribruch, W. (1989). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. España: Alfaguara.
- Klassen, J. (2012). *Yo quiero mi gorro*. Santander: Milrazones.
- Krahm, F. (2007). *Huellas gigantes*. Sevilla: Kalandraka.
- Lacombe, B. y Almodóvar, A. (2010). *Cuentos silenciosos*. Madrid: Edelvives.
- Lacombe, B. Y Pérez, S. (2011). *El herbario de las hadas*. Madrid: Edelvives.
- Ladler, I. y Martin, W. (2005). *Au Undone Fairy tale*. Canadá: Simon & Schuster for young readers.
- Lairla, S. (2000). *La carta de la señora González*. México: FCE
- Lechermeir, P. Y Dautremer, R. (2010). *Diario secreto de pulgarcito*. España: Edelvives.
- Lee, s. (2010). *Zoo*. Madrid: Los cuatro azules.
- LeRay, A. Y Dautremer, R. (2012). *Nat y el secreto de Eleonora*. Madrid: Edelvives.



- Liao, J. (2012). *Nos soy perfecta*. Barcelona: Bárbara Fiore.
- Lies, B (2009). *Murciélagos en la biblioteca*. Barcelona: Juventud.
- Lionni, L. (2009). *¿Cuándo? Frederick*. Sevilla: Kalandraka.
- Lionni, L. (2018). *Paso a paso*. Barcelona: Kalandraka.
- Lupton, H. Y Fatus, S. (2006). *El árbol de los cuentos*. Barcelona: Beascoa.
- Macaulay, D. (1990). *En blanco y negro*. Barcelona: Aura comunicación.
- Martin, C. (1991). *Caperucita Roja en Maniatan*. Madrid: Sírvela.
- Martos, J. Y Lorenzo, S. (2001). *Mermelada de fresa*. España: Anaya infantil y juvenil.
- Masini, B. (2002). *Una novia graciosa, vistosa, preciosa*. Madrid: Tuscania editorial.
- Massenot, V. y Pilorget, B. (2013). *La gran ola*. Barcelona: Juventud.
- McBonell, P. (2007). *¿Nada?*. Barcelona: Serres.
- McKeen, D. (1996). *Elmer*. Madrid: Altea.
- McKeen, D. (2008). *Ahora no Bernardo*. Colombia: Alfaguara Infantil.
- McKeen, D. (2012). *Elmer ha vuelto*. Barcelona: Beascoa.
- Moore, J. Y Fábregas, M. (2004). *Cuando mis padres se olvidaron de ser amigos*. Barcelona: Gemser Publications, S. L.
- Müller, J. (2001). *El libro en el libro en el libro*. Argentina: Senes.
- Muzschetz, L. (2008). *El topo Grabowski*. Madrid: Anaya.
- Navarro, A. Y Lafuerte, M. (2003). *El primer beso de Julianin*. Barcelona: Lumen.
- Olmos, R. Y Aceituno, D. (2012). *Besos que fueron y no fueron*. Barcelona: Lumen.
- Oxerbury, H. (2009). *Los tres lobitos y el cochino feroz*. Barcelona: Ekaré Europa.
- Pacouska, K (1996). *El pequeño reino de las flores*. Madrid: Kókinos.
- Parrondo, J. (2006). *¿Kiencomequé?*. Andalucía: Kalandraka.
- Pescetti, LM. Y O´kif (2008). *Caperucita Roja (Tal y como se lo contaron a Jorge)*. Madrid: Alfaguara.
- Pintadera, F. y Anaraja, C. (2019). *Cándido y los demás*. Barcelona: Kalandraka.
- Ponti, C. (2009). *Catálogo de padres para niños que deseen cambiarlos*. Barcelona: Corimbo.



- Prestifippo, p. (2005). *¡Qué tontos son los camaleones!*. Sevilla: Kalandraka.
- Rae, R. (1996). *El pequeño, prodigioso y pomposo circo de las pulgas*. Barcelona: Montena.
- Ramos, M. (2008). *El ogro, el lobo, la niña y el pastel*. Barcelona: Corimbo.
- Rodari, G. (2010). *Tonino el invisible*. Barcelona: Zorro Rojo.
- Rodríguez, L. (1997). *El pez de Hanna Johansen*. Salamanca: Lónguez.
- Romero, A. (1997). *Colás el fantasma*. Madrid: Editorial SM.
- Saint - Exupéry, A. d. (2004). *El principito: Antoine de Saint - Exupéry* (1a. ed.). México D.F.: Publimexi.
- Schössow, P. (2009). *Bebé Dodo*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Schössow, P. (2011). *¡Ñam!*. Salamanca: Lónguez.
- Schritter, I. (1997). *Quiero ganar este concurso de dibujo*. Bueno Aires: A-Z editora.
- Scieszka, J. (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- Scieszka, J. Y Smith, L. (2007). *La auténtica historia de los tres cerditos*. Barcelona: Thule.
- Sedank, M. (1995) *Donde viven los Monstruos*. Madrid: Altea.
- Sendak, M. (2018). *¡Dídola Pídola Pon! o la vida debe ofrecer algo más*. Barcelona: Kalandraka.
- Soler, M. y Tomás, X. (2011). *Vou ter un irmán!!*. Galicia: Editorial galaxia.
- Suzy, L. (2009). *La ola*. Barcelona: Bárbara Fiore.
- Van Allsburg, H. (1995). *Bad Day at Riverbend*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Velasco, A. Y Gedovius, J. (2008). *Horripilantorio*. México: Fineo.
- Vilana, V. Y Mayor, C. (2006). *La palabra que se fue de vacaciones*. Valencia: Brosquil.
- Watt, M. (2009). *Chester*. México: SM
- Watt, M. (2010). *La ardilla Miedosa*. Barcelona: Almadraba infantil.
- Wiesner, D. (2010). *Los tres cerditos*. Barcelona: Editorial Juventud.



Referencias bibliográficas secundarias

- Acosta, L.A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.
- Aguilar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia Literaria*. Madrid: Gredos.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Amescua, M. (2000). El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante. *Index Enferm*, 9(30), 30-35.
- Amo, J. M. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Amo, J. M. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, (28), 61-80.
- Amo, J. M. (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 54, 17-28.
- Amo, J. M. y Ruiz, M. M. (2008). *Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka*. Almería: Universidad de Almería.
- Amo, J. M. y Ruiz, M. M. (2010). Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka. En A. Mendoza y C. Romea (2010). *El autor en la obra hipertextual*. 57-67. Barcelona: Horsori.
- Amo, J. M.; Ruiz, M. M. y Galera, F. (2007). Sobre la didáctica de la comunicación oral: un Estudio exploratorio en el 2º ciclo de educación primaria. En A. Mendoza; J.M. Amo; M. M. Ruiz y F. Galera (Eds.): *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones*. 141-174. Granada: GEU.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2008). The Voices Behind the Pictures: Children Responding to Postmodern Picturebooks. En L. R. Sipe y S. Pantaleo (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality* (págs. 207-222). New York: Routledge.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En Mendonza, A. (Coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 297-322. Barcelona: SEDLL / ICE-Universitat de Barcelona / Horsori.
- Ballesteros, C. (2000). *El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma*. Barcelona: Graó.
- Barros, J. (2008). *Panorama actual de la Literatura infantil y juvenil*. Edición de libros infantiles y juveniles.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- Beach, R. (1993). *A teacher's Introduction to reader response theories*. Ed. A. David, Hamburg. Urbana (Illinois): National council of teachers of English.



- Beckett, S. (2001). Parodic Play with Paintings in Picture Books. *Children's Literature*, 29, 175-195.
- Bobes, M.C. (1975). *Gramática de Cántico. Análisis semiótico*. Madrid: Cupsa editoriales.
- Borda, I. (1999-2006). *Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrado*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Borda, I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Borda, M. (2002). El lector modelo en la narrativa infantil metaficcional. En A. Costas y otros (Coords.) *Narrativa e promoción de lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 105-118). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Borda, M. (2009) (Coord.). Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006). [En línea]. En: http://www.pactoandaluzporellibro.com/portal3/images/stories/pdf/Album_Ilustrado.pdf (Consulta, 10 de febrero de 2019).
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bosch, E y Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* nº 9, 2011 / 9-19 / ISSN 1578-6072
- Bravo-Villasante, C. (1972). *Historia de la Literatura Infantil Española*. Madrid: Doncel.
- Brill, J.M.; Kim, D. y Branch, R.M. (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, (27)1, 47-60.
- Bruner, J.S. (1988). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Caburlon, I. (2009). *Metaliteratura*. [En línea]. En: <file://localhost/www.http://hera.urg.es::tesisugr:18269199.pdf> (Consulta, 4 de junio de 2011).
- Camarero, J. (1988). Recherches Formelles: Michel Butor et la mobilité. En Joret, P. Rémale, A. (eds.) *Language and beyond. Actuality and virtuality in the relation between word, image and sound/ le langage et ses au-delá. Actualité et virtualité dans les rapports entre verbe, linage et le som*, 369-382. Amsterdam: Rodolpi.
- Caparros, M. (1989). El niño ante el libro de imágenes. *Comunidad Educativa*, 174, 16.
- Carrillo, E. y otros (1987): *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
- Cerrillo, N. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro.
- Cervera, J. (1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cíncel.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cíncel.
- Chamber, A. (2006). *Lecturas*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.



- Charaundeo, P. y Mingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis*. Buenos Aires: Amarrozto Editores.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedise.
- Clark, C. y Yinger R. R. (1979). Research on the teacher planning: a progress report. *Journal of curriculum studies*, 11, 175-177.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers thought processes. En M.C. Wittrock, (Eds.) *Handbook of Research on teaching third edition*. New York: McMillan.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón: revista de Orientación Pedagógica*, 46(4), 407-423.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colmenar, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Colmenar, T. y Fons, M. (2010). Presentació de la monografia: Narratives gràfiques. *Articles De Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 5-8.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis
- Culler, J. (1978). *Poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- Davies, J. y Brember, I. (1993). Comics or stories? Different in the reading attitudes and habits of girls and boys in year 2, 4 and 6. *Gender education*, 3, 305-320.
- Demazière, D. y Duban, C. (1997). *Analiser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Deprez, Ch. (1993). *L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue á tríos*. Calap, 10, Paris V.
- Deprez, Ch. (1996). Parler de soi, perler de son biliguisme (récits de vie d'apprenants et de biligues, Alie, 7. le biliguisme. Paris: Université de Paris.
- Détrez, C. (2004). *Lire au collège, lire au lycée*. Barcelona: Gedisa-Coll
- Díaz Armas, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil. En A. Mendoza y P.C. Cerrillo (coords.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. 61-98. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Díaz Armas, J. (2005). "Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil". En F. L. Viana et. al. (coords.), *Lectura, literatura infantil e ilustración*. 189-222. Coimbra: Almeida.
- Díaz Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 222, 33-40.
- Díaz-Plaja, A y Prats, M. (1998). Literatura infantil y juvenil. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *Conceptos claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 191-214. Barcelona: Horsori/ SEDLL/ICE.



- Díez de Ulzurrun, A. (Coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. I-II*. Barcelona: Graó.
- Díez, P. (2000). *Análisis de las necesidades del profesorado*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Dijk, T. A. van (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistic and poetics*. La Halla: Mouton.
- Differre, M. (1991). *Compulsory reader response: the intertextual drive*. En M. Worton y J. Stitt. 56-78. Manchester, Nueva York: Manchester University Press.
- Dondis, D. A. (1973). *A primer of visual literacy*. Cambridge: The MIT Press.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.
- Dotras, A. M. (1994). *La novela española de Metaficción*. Madrid: Júcar.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En AA.VV. *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. 13-22. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durán, T. (2006). En el ruedo de la ilustración. *Peonza, El Arte y el Álbum Ilustrado*, 75/76, 91-103. [En línea]. En <http://www.cervantesvirtual.com/obravisor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--32/html/> (Consulta, 12 de marzo de 2019).
- Durán, T. (2007). *Álbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per un infant*. Barcelona: Risa Sesatn.
- Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Textos de Literatura Infantil y Juvenil. Especial álbum ilustrado*, (230), 34.
- Durán, T. Y Boch, E. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*. 9.
- Eagleton, T. (1995). Where so postmodernist come from? *Monthly Review*, 47(3), 59-70.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula* (2ª ed.). Barcelona: Lumen. (Versión original *Lector in fabula*. Milán: Bompiani, 1979).
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2005). *Sobre literatura*. Barcelona: Mondadori.
- Ellis, J.M. (1998). *Teoría de la Crítica Literaria*. Madrid: Taurus.
- Escandell Vidal, Mª V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Escarpit, D. (2006). Leer un álbum es fácil. *Peonza*, 75, 7-21.
- Fish, S. (1980): *Is there a text in the class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fogel, S. H. (1974). And All the Little Tiptopus: Notes: Notes on Language Theory in the Contemporary Experimental Novel. *Modern Fiction Studies* XX, 3, 328-336.
- Frank, J. (1991). *The Idea of Spatial Form*. New Brunswick & London: Rutgers U.P.



- García Berrio, A. (1990). *Retórica general literaria y poética general. Investigaciones históricas III*. Madrid: UNED.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García Padrino, J. Cerrillo, P. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la Imagen*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gombrich, E. H., Arte e ilusión (1962): *Estudio sobre la Psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- Greimas, A. J. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Metodología y aplicación*. Buenos Aires: Hachette.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jasssey- Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Guía de Bibliotecas Escolares*. [En línea]. En: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/contenido.jsp?pag=/planlyb/contenidos/RecursosEducativos/GUIA_LYB&seccion=portada
- Guillén, C. (1985) *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Horton, J. (1983). Visual literacy and visual thinking. En L. Burbank y D. Pett (Eds.), *Contributions to the study of visual literacy*. 92-106. Bloomington: International Visual Literacy Association.
- Hoster, B. y Lobato, M.^a J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. En *Lenguaje y Textos*, 26, 119-134. Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. New York: Methuen.
- Hutcheon, L. (1988). *Intertextuality, parody, and the discourses of history. A poetics of postmodernism*. Abingdon: Taylor y Francis Group.
- Hutcheon, L. (1993). La política de la parodia postmoderna. *Cráteres*, La Habana, edición especial de homenaje a Bajtín, pp. 187-203
- IBBY. (2019). *Guía de libros infantiles y juveniles*.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, r. (1958): *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra, 1988^a.
- Jauss, H.R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. Mayoral, J.A. (Comp.). *Estética de la recepción*. 59-58. Madrid: Arco/libros.
- Jenkins, E (2001). Reading outside the lines: perites and authenticity in South African Children's Books. *The Lion and The Unicorn*, 25, 115-127.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos*. Barcelona: Paidós.



- Kemmis, S. 1983. Getting our thinking straight: Three views of education. *Advise*, 37, 1-3.
- Kiefer, B. (1988). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. *Language Arts*, 3.
- Kiefer, B. (1993). Children's Response to Picture Books: A Developmental Perspective. En Holland, K. (Ed.), *Journeying: Children Responding to Literature* (págs. 267-283). London: Heinemann.
- Kiefer, B. (2008). What is a Picturebook, Anyway? The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. En L. R. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (págs. 9-21). New York: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design. Segunda edición*. Londres: Routledge Press.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké. Recherches pour un sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Kvale, S. (1996). The Quality of the Interview situation and the Interview. *An introduction to Qualitative Research Interviewing* (págs. 144-159). London: SAGE.
- Landes, S. (1987). Picture books as Literature. En B. Harrison y G. Maguire, *Innocence y experience. Essays et conversations on children's literature* (págs. 315-322). New York: Lothrop.
- Langer, J.A. y Close, E. (2001). Importing Literary understanding through classroom conversation. [En línea]. En: <http://www.albany.edu/cela/publication/ev.pdf> (consultado el 30 de noviembre 2013)
- Lehman, B.; Freeman, E., & Allen, V. (1994). Children's literature and literacy instruction: "Literature-based" elementary teachers' beliefs and practices. *Reading Horizons*, 35, 3-23
- Lewis, D. (1990). The Constructedness of texts: Picture Books and Metafiction. *Signal*, 62, 131-146.
- Lirola, M. (2008). Las relaciones entre características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia. *Discurso & sociedad*, 2.
- Lomas Pastor, C. (2002). *Hacer Familia*. 84, 11-41. Madrid: Ediciones Palabra.
- Lorant-Jolly, A. y Linden, S. V. (Coords.) (2006). *Images des livres pour la jeunesse*. París: Éditions Thierry Magnier/ CRDP Académie de Créteil.
- Lotman, Y. (1978). *Estructuras del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Mackey, M. (1990). Metafiction for Beginner: Allan Ahlberg's Ten in a Bed. *Children's Literature in Education*, 21, 179-187.
- Martínez Fernández, J.E. (1997). Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura. En J. Serrano y J. E. Martínez Fernández, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 61-84). Barcelona: Oikos-Tau.
- Martínez Lirola, M. (2006). Una aproximación a la imagen del inmigrante en los textos multimodales de la prensa alicantina, ¿Estereotipos o realidad? En Gómez Gil, C.



- (Ed.) *Otras miradas sobre la inmigración* (págs. 151-174). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez Lirola, M. (2008). Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la prensa. *Discurso y sociedad*, 2(4), 799-815.
- Mason, J. (1996). *Investigar cualitativa*. London: Sage.
- McCallum (1999). Robum. Very advanced texts: Metafiction and experimental works. En P. Hunt (ed.), *Understanding children's literature* (págs. 138-150). London: Routledge.
- McClay, J. (2000). Wait a second...: Negotiating complex narratives in Black and White. *Children's Literature in Education*, 31(2), 91-106.
- McKillip, J. (1987). Need Analysis: Tools for the Human Service and Education. *Applied Social Research Methods Series*, 10.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010): *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos.: Thimble Press.
- Mendoza Fillola, A. (1980). *El teatro infantil español (1875-1950). Aspectos sociales*. Barcelona: Humanitas Material Didáctico.
- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Sigma*, 5, 265- 288.
- Mendoza Fillola, A. (1998c). Intertextualitat i recepció: el conte tradicional. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14,13-31.
- Mendoza Fillola, A. (1998d). El teatro infantil español: aspectos sociales. En Cabo, R (Dir). (1998), *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula. V Simposio Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 21-49). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mendoza Fillola, A. (1998e). Marco para una Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (lengua y literatura)*, (10), 233-269.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (págs. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. y López Valero, A. (1997). *La Creación Poética en la Escuela. Aspectos y Orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Mendoza Fillola, A.; Colmenar, T. Y Camps, A. (1998). Intertextualitat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14, 5-12.



- Mendoza, A. (1994). *Lectura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1995). *La literatura comparada e Intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE Universitat Barcelona / HORSORI.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesorado de literatura. Bases para la innovación. En VV. AA., *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*. Zaragoza: Ice Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Tabernero; J.D. Dueñas, M^a C.; P. Cerrillo, Y J. García Padrino, (2005), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2007). Facetas de la investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación. En A. Mendoza; J. M. Amo; M.M. Ruiz y F. Galera (Eds.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas y orientaciones* (págs. 9-54). Granada: GEU.
- Mendoza, A. (2008a). Textos e intertextos para la formación del lector. En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (págs. 11-25). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2008b). El intertexto lector. [En línea]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581&portal=0> (visto el 25 de enero 2013)
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En Mendoza, A.(Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Mitchell, W. J. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moles, A. (1990). *El Kitch: el arte de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Moss, G. (1990). Metafiction, Illustration and the Poetics of Children's Literature. En Hunt, P. (Ed.), *Literature for Children: Contemporary Criticism* (págs. 44-66). London: Routledge.
- Moya, J. y Pinar, M. J. (2007). La interacción texto/ imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38.
- Mozdzinski, L.P. (2006). *A cartilha jurídica: Aspectos sócio-histórico, discursivo emultimodais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco*. Recife: UFPE / Centro de Artes e Comunicação.



- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebook Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2010). Literatura de tradición oral y educación literaria en la primera infancia. *Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*, (24), págs. 220-233.
- Núñez, M.^a P. y Santamarina, M. (2015). Enfoques métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En M.^a P. Núñez (ed.) e I. Alonso (comp.), *Enfoques, Métodos y Metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, M.^a P.; Rienda, J. y Santamarina, M. (Coords.) (2013). *Oralidad y educación*. Granada: Monema editorial – Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad-Universidad de Granada.
- Núñez, M.P. y Santamarina, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta de Moebio*, 59, 198-210. Doi: 10.4067/S0717-554X2017000200007
- Ohmann, R. (1986). *La experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Onega, S. (1997). Intertextualidad: Concepto, tipos e implicaciones teóricas. En M. Bengochea y R. Sola. (Eds.), *Intertextuality/ intertextualidad* (págs. 17-34). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Orejas, F. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Madrid: Arcos/libros.
- Otten, M. (1987). Sémiologie de la Lecture. En M. Decroix y F. Hallyn, *Introduction aux Études littéraires*, 340-350. Paris: Poulot.
- Palou, J. y Civera, I. (2007). Una aproximación a la investigación etnográfica: el análisis de las entrevistas. En A. Mendoza; J. M. Amo, M. M. Ruiz y F. Galera (Eds.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones*, 55-81. Granada: GEU.
- Pantaleo, S. (2005). La lectura de los textos visuales de niños pequeños. *Investigación y Práctica de la niñez Temprana (ECRP)*, 7(1). Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo-sp.html> [Consulta: 24 de enero 2013].
- Pantaleo, S. (2010). Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41, 12–27.
- Pastene, L.; Charaudeau P. y Maingueneau, D. (2005). Diccionario de análisis del discurso. *Estud. Filol.*, (41), 295-296. Disponible en la World Wide Web: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117132006000100020&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713.
- Pedrosa, C.E. y Sant'Anna, U.L. (2009). *El texto Multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD)*. *Letras*, 51-79.
- Perriconi, G. y otros (1983). *El libro infantil*. Buenos Aires: El Ateneo



- Posner, R. (1987). Comunicación poética frente a lenguaje literario, o La falacia lingüística en la poética. En J. A. Mayoral (Comp.), *Pragmática de la comunicación literaria* (págs. 125-136). Madrid: Arco/ Libros.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Preusky, M. (2010). *Teaching Digital Native. Partnering for real learning*. California: Carwin. Madrid: SM
- Ramos, C. y Llobregat, M. (2007). *Creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de casos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Raney, K. (1998). A matter of survival: being visually literate. *The English and Media Magazine*, 39, 37-42.
- Reyes, G. (1998). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- Reyzábal, M^a. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rienda J. y Espinoza, A. (2018). El discurso publicitario y el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 489-503.
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 879-901.
- Rienda, J.; Núñez, M.^a P. (2013). Composición escrita e intertextualidad. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 46-60.
- Riffaterre, M. (1991). Compulsory reader response: the intertextual drive. En M. Worton, & J. Still, *Intertextuality: theories and practices* (págs. 56-78). Manchester: Manchester University Press.
- Ródenas de Moya, D. (2008). Contar callando y otras leyes del microrrelato. *Ínsula*, 741, 6-9.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2009). Estudio sobre las funciones pragmadiscursivas de ¿no? y ¿eh? en el español hablado”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 47(1): 83-101.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2012). ¿Neutralización, remodelización o subjetivización? A propósito de la combinación ‘muy + adjetivo diminutivo’ en español”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 25, 211-224.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015). Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de Asperger. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 53(1): 13-34.
- Rodríguez-Muñoz, F. J. y Madrid, V. M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. *Fuentes*, 18(2), 153-166.



- Rose, J. (1993). *Parody: ancient, modern, and post moderns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La Literatura como exploración*. México: FCE.
- Rosero, J. (2010). *Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado*. Colombia: Bogotá.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. & Ispizua, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. *Op.Cit.*131.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.171 Bilbao: Universidad de Deusto. Ruiz Olabuenaga, J. I. (2007) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M.^a M. (2008). Rasgos del álbum metaficcional: El apuesto Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. En Mendoza, A. (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. 27-35. Barcelona: Horsori,
- Sánchez Coral, L. (2003a). De la competencia Literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria*. 319-348. Madrid: Pearson.
- Sánchez Corral, L. (2003b). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y literatura para Primaria*. 291-317. Madrid: Pearson.
- Sánchez Corral, L. (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En P. Cerrillo y J. García (Coords), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sant'Anna, V. (2007). Material para Enseñanza a distancia (EAD): multimodalidad en la lección. *CD del Encuentro Internacional de Aprendizaje Multimodal*, 22-23. Universidad de Santiago de Chile.
- Shavelson, R. J. y Sterm, P. (1981). Research on Teachers pedagogical Thoughts judgments, decisions and behavior. *Riview of Educational research*, 51, 455-498.
- Silva-Díaz, C (2005). Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. [En línea]. En: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsd01de1.pdf?sequence=1>. (Consulta, 23 de enero de 2011).
- Silva-Díaz, C (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza, El Arte y el Álbum Ilustrado*, 75/76, 23-33. [En línea]. En: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantily-juvenil--32/html/>. (Consulta, 12 de diciembre de 2010).
- Silva-Díaz, C. (2003). La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales. *El vuelo de la Libélula*. [En línea]. En: <http://www.librelula.com/elvuelo/Temaafondo.asp?key=16> (Consulta, 27 de marzo 2013).
- Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en Literatura: un estudio diagnóstico (primera parte). *Cuatrogatos*. Artículo en línea: <http://www.cuatrogatos.org/articulolaformaciondelosmaestros1.html>



- Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books work: A Semiotically Framed Rhetoric of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.
- Sipe, L. R. (2008). *Story time. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.
- Sipe, L. R. y McGuire, C. E. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37, 291- 304.
- Sipe, L. R. y Pantaleo, S. (Eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. London / New York: Routledge.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la educación*. Madrid: Visor.
- Sobejano-Moran, A. (2003). *Metaficción española en la posmodernidad*. Kassel: Edition Reichenberger.
- Soriano, M. (1975). *Guide de la littérature pour la jeunesse. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Stempel, W. D. (1988). Aspectos genéricos de la recepción. En Garrido Gallardo, M.A. (Comps) (1988). *Teoría de los géneros Literarios*. 235-251. Madrid: Arcos/Libros.
- Stevenson, D. (1999). *For all our children's sake. Children's literature and contemporary culture* (Tesis doctoral dirigida por Betsy Hearne). Department of English language and literature. The university of Chicago. (Un capítulo de este trabajo aparece publicado en "if you read this last sentence, it won't tell you anything": Postmodernism, self- preferentiality and the stinky cheese man". *Children's literature association quarterly*. 19. 1 (1994)
- Stubbs, M. (1989). The state of English in the English state: reflections on the Cox Report. *Language and Education*, 34, 235-50.
- Townsend, J. R. (1977). *Written for children*. London: Penguin.
- Trites, R. S. (1994). Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books. *Children's Literature in Education*, 25, 225-242.
- Van Del Linder, S. (2006). *Lire l'album. Le puy-rêvai: l'atelier du poisson salubre*.
- Vázquez Recio, R. Y Angulo Rasco, F (2003). *Introducción a los primeros casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Velasco, O.M. y Díaz Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Morata.
- Villanueva, D. (1992). *Teorías del realismo literario*. Madrid: Instituto de España/Espasa-Calpe.
- Waugh, P. (1984). What is metafiction and why are they saying such awful things about it? [En línea]. En: <http://www.enotes.com/twentieth-centurycriticism/metafiction/patricia-waugh-essay-date-1984>. (Consulta, 2 de marzo de 2013).
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education*. Boston: Allyn y Bacon.



- Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. En Jüttemann, G. (Eds.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*, 227-255. Weinheim: Beltz.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1996). *Teacher Cognitions in language teachings believes, decisions-makings and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zaparaín, F. y González, L. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid / Cuenca: Universidad de Valladolid y Universidad de Castilla-La Mancha
- Zeruou, A. (2000). Le comique e(s)t le parodique dans la littérature d'enfance. *Lhumon dans la littérature de jeunesse*. Ed. J. Perrot. 29-44. París: In press.
- Zimmermann, B. (1987). El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la Recepción. En Mayoral, J. A. (Coord.). *Estética de la Recepción*. 39-58. Madrid: Arco/ Libros.

