



DOCUMENTOS CONGRESUALES

Lecturas para el nuevo siglo

**Reflexiones para
la formación
lectora y literaria**

**JESÚS DÍAZ ARMAS
(Coord.)**



Lecturas para el nuevo siglo
Reflexiones para la formación
lectora y literaria

Lecturas para el nuevo siglo

Reflexiones para la formación lectora y literaria

Jesús Díaz Armas (coord.)

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2012

LECTURAS para el nuevo siglo [Recurso electrónico]: reflexiones para la formación lectora y literaria / Jesús Díaz Armas (coord.). – La Laguna : Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2012. – 1 disco óptico (CD-ROM) ; 12 cm. – (Documentos congresuales ; 30)

Ponencias presentadas al Seminario de investigación celebrado en la Universidad de La Laguna en 2007. Requisitos del sistema: S.O. Windows o similar, Adobe Reader; lector de CD-Rom

Bibliogr. por cap.

ISBN 978-84-15287-88-9

1. Literatura-Didáctica-CD-ROM 2. Lectura-Didáctica-CD-ROM 3. Web 2.0 I. Díaz Armas, Jesús, (coord.) II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones

37.013:82

37:681.3

Colección:

DOCUMENTOS CONGRESUALES/30

Edita:

Servicio de Publicaciones

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Campus Central

38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife

Teléfono: 34922 31 91 98

Para las ilustraciones reproducidas, se ha contado con la autorización de las editoriales: Fondo de Cultura Económica, Ekaré, Alfaguara Infantil y Juvenil, Kalandraka, OQO y Edicions del Ponent

Diseño Editorial:

Jaime H. Vera

Javier Torres. Cristóbal Ruiz

1ª Edición 2012

*Prohibida la reproducción total o parcial
de esta obra sin permiso del editor*

Maquetación y preimpresión:

SERVICIO DE PUBLICACIONES

Impresión:

FABRICACIÓN CANARIA DEL DISCO, S.L.

I.S.B.N.: 978-84-15287-88-9

Depósito Legal: TF-132/2013

ÍNDICE

Presentación	9
LECTURA HIPERTEXTUAL Y COMPETENCIA LECTO-LITERARIA. Antonio Mendoza Fillola	11
CONVERSACIONES SOBRE LECTURAS EN LA WEB 2.0: EL CASO DE LAURA GALLEGO (ANÁLISIS DE CONVERSACIONES VIRTUALES ENTRE ADOLESCENTES). Gemma Lluch y Marilú Acosta	37
HOY, EL ÁLBUM. Teresa Duran	53
LITERATURA EN EL UMBRAL: LOS NUEVOS CUENTOS SERIADOS. Jesús Díaz Armas	67
ILUSTRACIONES DE ÁLBUM... ¡DE CINE! Celia Romea Castro	99
PLAN LECTOR Y ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA. Julián Pascual	121
LECTURA LITERARIA Y MOTIVACIÓN EN SECUNDARIA: EL PLAN LECTOR EN UN CENTRO EDUCATIVO. Adelaida Ríos Cruz	139

PRESENTACIÓN

Con algo de retraso debido a variadas circunstancias, y en tiempos difíciles (también para la lectura), sale ahora a la luz este libro que recoge los trabajos de quienes participaron en un Seminario de investigación celebrado en la Universidad de La Laguna en 2007 que fue cofinanciado por la Universidad de La Laguna y el Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona y que ahora puede leerse gracias al Servicio de Publicaciones y al Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de La Laguna. Pues el tiempo transcurrido ha permitido a sus autores remozar y actualizar las ponencias allí leídas, el resultado es un libro que traza unas líneas generales sobre aspectos de gran importancia en la educación lectora, centrándose en primer lugar sobre manifestaciones artísticas y prácticas de lectura y escritura consideradas a menudo y desgraciadamente como marginales y dadas de lado en la reflexión crítica y la intervención didáctica (la lectura y la escritura en las redes sociales, los libros para los que aún no saben leer por sí solos —los libros para prelectores, el álbum ilustrado—, el cine), y desembocando al fin en la muy oportuna vertiente didáctica de los Planes lectores de centro, que han mostrado en algunos casos —incardinados en planteamientos modernos y rigurosos sobre la lectura y la comprensión— convertirse en ejemplos modelo de intervención educativa.

El trabajo de Antonio Mendoza Fillola sirve como solvente introducción a los modernos planteamientos sobre la lectura, inscribiendo literatura y formatos electrónicos en un mismo paradigma textual, al recordar que ambos son hipertextos y enlazan, por un lado, con otros textos que ya han sido escritos o que se están reescribiendo en el mismo instante de la lectura, mientras que, por otro lado, exigen una lectura también hipertextual —y no una recepción pasiva— que no sólo conecta con la tradición literaria y cultural, sino también con lo leído, haciendo de cada nueva lectura una relectura.

Los siguientes trabajos se ocupan de los anaqueles más modernos de la biblioteca de Babel —usando la metáfora de Borges traída a colación por Antonio Mendoza—, empezando por el trabajo de Gemma Lluch y Marilú Acosta sobre las prácticas de escritura de los adolescentes en los espacios virtuales inaugurados por la escritora Laura Gallego, en una investigación pionera en nuestro país que aplica el análisis del discurso a las conversaciones virtuales.

Los tres trabajos siguientes analizan desde distintas perspectivas un tipo de literatura que, pese a haber cobrado un importante peso en tiempos recientes en la investigación de nuestro país, aún continúa siendo desconocida: el álbum ilustrado, esa obra que no deja de ser literaria aunque, paradójicamente, utilice como vehículo principal la ilustración y haya sido pensada para «lectores» que aún no han adquirido el código de la lectura. El capítulo de Teresa Duran presenta una muy conveniente revisión del concepto, mientras que nuestro trabajo analiza a continuación las estructuras narrativas más frecuentes en las obras literarias para prelectores y el de Celia Romea, en tercer lugar, se centra en algunos álbumes de marcada índole intertextual (o hipertextual, prosiguiendo con el planteamiento que da unidad a este libro) que rinden claros homenajes al cine.

Por último, los capítulos de Julián Pascual y Adelaida Ríos se ocupan de los planes lectores de centro, el primero de ellos planteando cuestiones de carácter metodológico imprescindibles para un correcto planteamiento que siga de cerca el actual marco competencial del sistema educativo y los más rigurosos planteamientos acerca de la didáctica de la lectura, mientras que el segundo ofrece los resultados de una investigación realizada desde dentro sobre un Plan Lector de Centro que sería calificado de «óptimo» según los parámetros del capítulo anterior y que desde hace ya casi una década se realiza —con notables resultados también sobre la formación del profesorado— en el I.E.S. Cruz Santa, en el norte de la isla de Tenerife.

Vaya también nuestro agradecimiento a quienes participaron en el Seminario de Investigación, alumnos de Doctorado y profesores de la Universidad de La Laguna y, muy especialmente, a los miembros del grupo «Poder, saberes y subjetividad en Educación», y a su investigador principal, el doctor Javier Marrero Acosta, así como al Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pues todos ellos han hecho realidad la obra que tiene el lector ante sus ojos.

Jesús DÍAZ ARMAS

LECTURA HIPERTEXTUAL Y COMPETENCIA LECTO-LITERARIA

ANTONIO MENDOZA FILLOLA
(Universitat de Barcelona)

Ninguna competencia es dada desde el principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, sino, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano.

(Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*. 1998)

EDUCACIÓN LITERARIA Y PLANTEAMIENTO HIPERTEXTUAL

La educación literaria depende de la actividad lectora (que se prevé extensiva, amplia, diversificada y habitual) de obras de distintas modalidades de género, de estilo, de recursos y de autores. Sin embargo, las disposiciones oficiales, pese a sus aparentes renovaciones, reiteran una especie de *synthesis del canon oficial*, sin atender a dos hechos tan evidentes como son que el canon y la competencia lecto-literaria son dos referentes que se unen precisamente mediante la actividad y la experiencia lectoras, y, por otra parte, que los escolares tienen un determinado nivel de competencia literaria, además de unas capacidades e intereses específicos. Se olvida también que la amplitud cualitativa de la competencia literaria depende del tipo de selección (canon escolar, canon personal...) y de las obras leídas, con las que se construye la experiencia lectora. Hay que atender a estos aspectos porque son motivos suficientemente relevantes para que la educación y la formación del escolar se centren en un canon adecuado a las posibilidades del destinatario específico, un concreto alumno-lector en formación (Díaz-Plaja, 2002a).

En el planteamiento de la formación lecto-literaria y de las pertinentes derivaciones metodológicas hay que tener muy presente que «no hay obra literaria que no evoque en algún grado, y según la lectura, a alguna otra obra», como ya explicara G. Genette (1982). Cuarenta años después de que J. Kristeva enunciara el hecho intertextual —«todo texto es absorción y transformación de otro texto»—, la crítica ya ha asumido que el texto (literario o de otro tipo) se construye y se elabora sobre un ensamblaje de referencias (estructuras de género, formales, de estilo...) que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores. El enfoque y los conceptos relativos a la intertextualidad y la hipertextualidad han sido objeto de transposición didáctica en las últimas

décadas: la perspectiva intertextual se ha consolidado en diferentes ámbitos de la teoría y la crítica literarias y, por supuesto, en la formación del lector literario, matizando, ampliando (y, en su caso, también desplazando) algunas orientaciones y metodologías tradicionales para poner de manifiesto nuevas funciones para las estrategias metacognitivas.

El hipertexto permite crear nuevas obras, innovar el sistema literario y, sobre todo, hace posible que la lectura sea un amplio viaje en el que la experiencia lectora es nuestro bagaje, mientras que el lector, siguiendo las indicaciones del texto, navega entre otras obras, descubre nuevos sitios y establece puntos de relación en el cuaderno de bitácora de sus experiencias lectoras y literarias. Así tendrá datos y experiencias para acceder a nuevas obras, a nuevos trazados hipertextuales más complejos en sus particulares trazados, como nos explica George P. Landow (2008: 425):

La transformación que conduce de la *Odisea* al Ulises se puede describir (de modo muy burdo) como una transformación *simple*, o *directa*: la que consiste en transponer la acción de la *Odisea* al Dublín del siglo xx. En cambio, la transformación que conduce de la misma *Odisea* a la *Eneida* es más compleja y más indirecta, a pesar de las apariencias (y de la mayor proximidad histórica), porque Virgilio no transpone, de Ogigia a Cartago y de Ítaca al Lacio, la acción de la *Odisea*: él cuenta una historia completamente distinta (las aventuras de Eneas y no ya de Ulises), pero inspirándose, para hacerlo, en el tipo (genérico, es decir, a la vez formal y temático) establecido por Homero en la *Odisea* (y, de hecho, también en la *Ilíada*).

Desde esta perspectiva, los estudios teóricos así como la crítica literaria, también en la literatura infantil y juvenil, han ido asumiendo la relevancia de la base intertextual e hipertextual en la valoración de las obras, de su discurso, respecto a su lugar en el sistema literario. En el ámbito de la didáctica de la literatura —a través de un riguroso proceso de transposición de la teoría a la metodología y a las actividades de enseñanza/aprendizaje según las finalidades específicas de la educación y formación lecto-literaria— se ha integrado el enfoque intertextual para derivar planteamientos y recursos pertinentes para mostrar que los textos contienen conexiones entre sí, que sus referencias en muchos casos remiten de un texto a otro; y esto ha de resultar evidente a los aprendices para facilitarles la comprensión y las correspondientes interpretaciones. Para ello, además, contamos con los recursos digitales; como señala García Carcedo (2008: 107), en referencia a los recursos electrónicos, «el panorama de la formación lectora tendrá presente a partir de ahora tanto los textos impresos como los formatos hipertextuales».

Efectivamente, el concepto de hipertexto se ha integrado en el espacio de los estudios literarios, de la lectura, de la formación del lector y, en suma, de la educación literaria. La concepción del texto (literario o de otro tipo) como un hipertexto —es decir, como el espacio de interconexión de diversas modalidades textuales y de inclusión de diferentes componentes hipotextuales— requiere de un tratamiento específico de las competencias y de las estrategias de recepción

lectora, que pueden potenciarse a partir de un itinerario formativo de lecturas, con criterios que tengan en cuenta el enfoque interactivo de la lectura y las claves intertextuales del discurso.

LECTURA, INTERTEXTOS E HIPERTEXTOS

El hipertexto es un hecho genérico, esencial y omnipresente en la producción literaria; ahora se redescubre que este hecho hipertextual ha estado presente desde siempre en la creación literaria. Como ha señalado Landow (1990: 426),

todos los textos existen siempre en relación con otros, antes de la llegada de la tecnología del hipertexto, ese tipo de interrelaciones no podían existir más que en los *esprits* individuales percibiendo esas relaciones o en otros textos que reivindicaran la existencia de tales relaciones.

Efectivamente, la lectura de cada obra —en su comprensión, en su valoración y, sobre todo, en su interpretación— se consolida mediante procesos que ponen en relación la lectura actual con otras lecturas anteriores, o sea, con diversas obras de nuestro *corpus personal* (canon de lecturas personal) de referencia del sistema literario, porque, como explicara U. Eco (1984), «ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos». Por ello, como acertadamente señalara Madden (1995), «la mayor parte del trabajo que se realiza con la literatura en clase es enseñar a los alumnos cómo hacer asociaciones»¹.

El hipertexto es un concepto compartido por la teoría intertextual y por la nueva teoría del hipertexto. Al respecto, resulta muy aclaradora la distinción que expone U. Eco (2003), al señalar las diferencias entre el hipertexto textual (los referentes que incluye un determinado texto literario, según esta modalidad) y el texto hipertextual, que correspondería al despliegue de un texto digitalizado y con soporte electrónico (las dos modalidades en las que me centraré), frente al hipertexto sistémico, que corresponde ya al espacio de la red, donde las posibilidades de enlaces alcanzan ya dimensiones casi inabarcables, con incidencia en la lectura y en la escritura hipertextual:

¹ «La mayor parte del trabajo que se realiza con la literatura en clase es enseñar a los alumnos cómo hacer asociaciones. Por supuesto que existe la necesidad de enseñar los principales nombres y textos, de aclarar el contexto en que surgen durante los sucesivos periodos históricos y de describir los géneros literarios, pero la labor que engloba todo esto es enseñar a los estudiantes cómo leer haciendo conexiones —creando asociaciones y comparaciones entre dos o más textos y leyendo esos textos dentro de varios contextos de género, biografía, periodo, cultura, ideología y enfoque teórico» (MADDEN, 1995).

Su modelo no es tanto una línea recta sino una verdadera galaxia, donde todos pueden trazar conexiones inesperadas entre distintas estrellas hasta formar nuevas imágenes celestiales en cualquier nuevo punto de la navegación. Sin embargo, es exactamente en este punto donde debemos empezar a deshilar la madeja, porque por estructura hipertextual solemos entender dos fenómenos muy diferentes. Primero tenemos el *hipertexto textual*. En un libro tradicional debemos leer de izquierda a derecha (o de derecha a izquierda, o de arriba a abajo, según las culturas), de un modo lineal. Podemos saltarnos páginas; llegados a la página 300, podemos volver a revisar o releer algo en la página 10. Pero eso implica un trabajo físico. Por el contrario, un *texto hipertextual* es una red multidimensional o un laberinto en los que cada punto o nodo puede potencialmente conectarse con cualquier otro nodo. En segundo lugar tenemos el *hipertexto sistémico*. La Web es la Gran Madre de Todos los Hipertextos, una biblioteca mundial donde podemos, o podremos a corto plazo, reunir todos los libros que deseemos. La Web es el sistema general de todos los hipertextos existentes.

Desde la perspectiva hipertextual, el establecimiento de relaciones durante la lectura se muestra como una actividad cognitiva de primer orden: se lee desplegando el hipertexto textual que contiene la obra. El lector ha de llegar a ser consciente de que lee porque es capaz de: 1) *abrir los archivos* de su competencia lecto-literaria (en lo sucesivo, CL), de su experiencia lectora y de su intertexto lector, que integra el hipertexto textual; y 2) comprender que, a la vez que realiza su lectura, consigue *abrir* los sucesivos *archivos* de contiene el texto.

Ahora bien, consideremos que el lector inexperto —es decir, con un bagaje limitado de lecturas y de referentes literarios o discursivos— tiende a suponer que cada obra es una producción aislada, única en sí misma. Pero a medida que su experiencia lectora se amplía, desarrolla su capacidad de establecer relaciones y conexiones. Y así, cuando detecte, por ejemplo, que un tipo de personajes actúan y reaccionan de un modo que ya le resulta previsible, cuando ante un determinado trazado argumental ese lector anticipa que el texto que lee corresponderá a una determinada modalidad de acción y de desenlace, cuando reconoce algunas peculiaridades formales y estructurales de un género, entonces es que el lector ya ha iniciado su andadura en el sistema hipertextual del discurso literario, por el que avanza gracias a las correlaciones y vinculaciones que establece, aunque aún no sea totalmente consciente del alcance de la actividad cognitiva que desarrolla.

La diversidad y complejidad de componentes insertos en un discurso hipertextual concreto (sea técnico, científico, audiovisual o literario) pueden dificultar su lectura y la construcción del significado; la falta de reconocimiento hará que la lectura resulte inviable porque el lector, encontrándose incapaz de comprender, fracasará en su lectura. Esta casuística plantea la necesidad de orientar la formación lectora para que, desde edades muy tempranas, el joven lector asuma que en una obra suele haber referencias a otras obras y también para que aprenda a hacer uso de sus experiencias lectoras para reconocer la presencia de algunas de éstas en los nuevos textos que lee. Esto requiere que en

la formación lecto-literaria se incluyan como modalidad habitual los textos de marcado carácter hipertextual.

Diversos estudios recientes coinciden en señalar que un buen número de escolares (lectores en formación) no llegan a comprender los textos que se les ofrecen. Andreas Schleicher, responsable del Informe PISA de la OCDE, en una entrevista sobre «Examen a la educación en el mundo» y en relación a la prueba de lectura digital, señalaba que los resultados indicaban claramente que «hay jóvenes que son perfectos lectores de libros, pero cuando manejan un hipertexto se pierden al tercer clic. Es imprescindible saber leer, pero eso no te garantiza saber leer en el mundo digital. [...] Hay chicos que leen bien, pero en lo digital se pierden al tercer clic»².

Entre los factores que podrían provocar este fracaso está el carácter hipertextual del discurso, problemática que hasta ahora no ha tenido atención específica, a pesar de que sea una de las posibles causas de la dificultad o incapacidad para establecer las pertinentes identificaciones y asociaciones de los referentes (hipotextos) que contiene el hipertexto objeto de lectura³.

Si cada una de nuestras lecturas (sea por prescripción curricular, sea por elección personal en nuestra actividad lectora autónoma) supone el aporte de referentes, de conocimientos, de aplicación de habilidades y de estrategias para la recepción literaria, resulta básico que la metodología para la educación literaria parta de la lectura de la obra y no del ‘aprendizaje’ de datos y cuestiones sobre la obra. Por ello resulta necesario hacer una planificación de los ‘contenidos

² Entrevista publicada en *El País*, 30/08/2011.

³ Al respecto ha señalado R. KOSKIMAA (2007): «A pesar de que en la mayoría de casas hay conexión a Internet, de que los ordenadores interconectados han entrado en casi todas las aulas, de que mucha gente pasa varias horas semanales jugando a juegos digitales, la literatura y la lectura parecen gozar de buena salud [...], también pueden detectarse tendencias opuestas. Los maestros de educación primaria de Finlandia están cada vez más preocupados porque, según ellos, los casos de alumnos con dificultades de lectura son cada vez más comunes. También el número de alumnos que no leen nunca literatura está aumentando. [...]. Al mismo tiempo, los alumnos pueden estar bien versados en el manejo de los nuevos medios digitales para propósitos informativos o de entretenimiento: al menos una parte de ellos compensan con alfabetización digital o *electracy*, (término que sirve para designar la capacidad de manejo de los medios digitales, acuñado por Gregory ULMER 2002) sus carencias en la capacidad de lectura y escritura. De hecho, podríamos prever un futuro con cuatro tipos de personas: las bien equipadas con capacidades tanto de lectura y escritura como con alfabetización digital, las competentes en el mundo de la escritura y la lectura, las competentes en alfabetización digital (*electracy*) y, finalmente, aquellas que no serán competentes en ninguno de los dos campos. Podríamos hablar mucho más sobre estas cuestiones, pero nuestra intención no es explicar el futuro».

literarios' que favorezca el desarrollo de la lectura autónoma y significativa de las obras propuestas en un canon formativo. Y, enlazando en esa trayectoria, aún cabe señalar que la perspectiva cognitiva y sus supuestos han sido destacados y reforzados por esta nueva orientación, de modo que sigue siendo válida la afirmación de D. A. Cohen (1990): «la lectura ha sido descrita como la percepción de un texto actual desde la perspectiva de un texto previo ya leído y con la predicción de lo que el texto haya de ser».

TEXTO, TEXTUALIDAD E HIPERVÍNCULOS

El texto literario se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores; por ello incluye tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género cuanto las citas y las alusiones a otras obras. De ese modo, el texto siempre se manifiesta como una compleja red de textos y, a la vez, ofrece orientaciones para su recepción y prevé el espacio para la participación (re)creadora del receptor. Todo ello requiere que el lector sea capaz de identificar y reconocer componentes intertextuales, nexos, y acceder a los hipervínculos a los que remite (o sobre los que se apoya) el texto. Ahí está una de las claves de la funcionalidad y eficacia de la CL, porque, en realidad, el significado del texto no resulta evidente para el lector, si éste no posee los referentes y/o los conocimientos que presupone el texto para su comprensión. De donde resulta una cuestión esencial: la dificultad no depende sólo del texto, sino que las dificultades de la lectura suelen estar en relación con las carencias del lector.

La producción literaria resulta inabarcable para los programas de estudios; en el contexto escolar no siempre es posible el 'estudio' de toda la diversidad de relaciones, a pesar de que permitiría captar la expansión de referentes literarios, porque el carácter curricular ('asignatura') con que habitualmente se presenta la literatura y las características del canon curricular-oficial (programa) no corresponden a un planteamiento significativo y funcional para sus destinatarios, lectores en formación, con un nivel de CL aún limitado⁴ (en experiencia lectora, en conocimientos de diversos tipos y en madurez y vivencias). A esta problemática habrá que añadir que las disposiciones administrativas estipulan y concretan la relación de autores y de obras literarias que serán objeto de estudio y análisis,

⁴ Al respecto, es interesante la idea de A. MANGUEL (2005): «La literatura depende, no de lectores ideales, sino simplemente de buenos lectores», que expone como cierre del apartado «Vers une définition du lecteur idéal» en su libro *Pinocchio et Robinson*, para destacar la realidad de los lectores empíricos (ya sean lectores en formación, lectores habituados o lectores competentes).

que en Secundaria la literatura ha retrocedido en presencia y reconocimiento⁵ y que en los niveles de Primaria la presencia de la 'literatura' parece limitarse a mencionar obras y fragmentos, vinculándola al aprendizaje de la lengua.

A partir de estas consideraciones y en relación con el carácter hipertextual de la obra, los conceptos de selección / canon curricular / canon de aula incorporan nuevas perspectivas de especial interés para una específica y sólida educación literaria; porque cada obra ya no es sólo una referencia cultural, sino que es un (necesario) referente de enlace entre otras producciones en cuyo discurso se incluyen y se contienen en y entre sí, porque «la remisión que el texto hace a otros textos ajenos al mismo se desplaza al propio texto, de tal modo que las referencias virtuales del texto clásico se convierten en referencias reales y materiales» (León, 2004: 38).

Consideremos que una obra del sistema literario posee características y rasgos hipertextuales, que además está integrada en la red de ese sistema literario y que mantiene (hiper)vínculos con otras diversas obras; desde ese planteamiento, entonces, mostrará sus conexiones y enlaces con otras producciones y referentes de la cultura (en especial con los propios del sistema literario) y también con obras de una u otra modalidad textual que resulten próximas a los escolares. Hay que tener en cuenta, pues, que el despliegue de las facetas inter/hipertextuales del discurso hipertextual genera actividades cognitivas (relación, asociación, comparación, contraste, matización, subordinación, correlación, etc.) que, necesariamente, inciden eficazmente en la lectura. En consecuencia, esas actividades deben estar previstas y tratadas en el proceso de formación lectora, porque, si el hipertexto textual (aquí me refiero al hipertexto impreso) incluye varios textos previos, el lector ha de saber reconocerlos o, por lo menos, reconocer su presencia para obtener la información que le falte, de modo que el lector, siguiendo las 'marcas' de tales conexiones, establecerá la serie de relaciones que procedan durante la lectura (Mendoza, 2010a).

H. R. Jauss (1986: 240) explicó que «el efecto y la recepción de una obra se articulan en un diálogo entre un sujeto presente y un discurso pasado» y su

⁵ «A pesar de las apariencias no vivimos un buen momento en la defensa de las Humanidades en general y la lectura de los clásicos en particular. Aunque socialmente se haya instaurado en España un cierto consenso acrítico sobre la necesidad de las Humanidades en los currícula de los estudiantes de Secundaria y nadie se atreva a negar su importancia, y aunque sea fácil imaginar comisiones ministeriales que lleguen a conclusiones generales sobre su necesidad, de hecho, y al margen de que una cosa sea predicar y otra dar trigo (es decir, es más fácil proclamar un principio que llevarlo bien a su práctica cotidiana, y eso lo saben bien los profesores de Secundaria, que asisten inermes al desinterés de los estudiantes por unos autores que simplemente han dejado de formar parte de su mundo, y los sienten como cultura ajena a ellos), al margen de esto, digo, el descrédito de la literatura tiene raíces más hondas» (POZUELO Y VANCOS, 2002).

afirmación, relevante en el marco de la hermenéutica y en el de la teoría de la recepción, ha alcanzado aún más amplitud con la difusión del concepto de hipertexto, ya que éste se muestra como el espacio que ofrece más amplia potencialidad para que confluyan referencias, intertextos e hipotextos en diferentes modalidades, incluso dando lugar a una compleja textualidad multimodal en la que pueden aparecer integradas múltiples muestras de los ‘discursos pasados’. Parece necesario, pues, que hayamos de partir de una concepción más amplia para ubicarnos en el espacio del hecho hipertextual. Así, para mayor claridad, lo expresamos con una conocida cita de J. L. Borges que siempre nos sirvió para justificar las conexiones intertextuales, pero cuyo significado, evidentemente, se expande hasta la misma concepción del hipertexto: «La obra no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones».

Si retomamos una excelente cita de U. Eco en la que pone de manifiesto las relaciones de orden intertextual con el hecho hipertextual, podríamos comprobar el alcance de ese juego metaliterario. Eco elabora un complejo hipertexto lleno de potenciales nexos que el lector habría de reconocer en esa secuencia textual en la que entrelaza referentes de la ficción literaria con menciones de la realidad contemporánea en un símil de trama narrativa compleja, que concluye como explicación del hacer del hipertexto:

...Podrán decir que Caperucita Roja entra en el bosque y se encuentra con Pinocho, o es secuestrada por su madrastra que, con el nombre de Cenicienta, la mete a servicio de Scarlett O’Hara; o que se encuentra en el bosque con un donante mágico que se llama Vladimir J. Propp, que le regala un anillo encantado gracias al cual descubrirá, en las raíces del baniano sagrado de los Thugs, el Aleph, ese punto desde donde se ve todo el universo; a Ana Karenina, que no muere bajo el tren, porque los ferrocarriles rusos de vía estrecha, bajo el gobierno de Putin, funcionan peor que los sumergibles; y, lejos, lejos, más allá del espejo de Alicia, a Jorge Luis Borges, que le recuerda a Funes el memorioso que no se olvide de devolver Guerra y Paz a la biblioteca de Babel... ¿Estaría mal? No, porque también esto lo ha hecho ya la literatura, y antes que los hipertextos (Eco, 2002: 20).

El fragmento sugiere consideraciones como: ¿cuántos referentes intertextuales reconocemos?, ¿de dónde proceden nuestros conocimientos?, ¿para qué pueden servirnos esos conocimientos?, todos esos conocimientos, ¿los teníamos previstos para acceder a un ensayo de crítica literaria?, ¿servirían para acceder a textos de ficción?, entre otras muchas preguntas que podrían ocurrirnos. Los referentes son diversos: desde personajes como Caperucita Roja, Pinocho, Cenicienta, Scarlett O’Hara, Ana Karenina, Alicia, Funes el memorioso, hasta elementos de la ficción tradicional, como la madrastra, el anillo encantado e incluso el baniano sagrado de los Thugs, pero también varios títulos de obras literarias como Ana Karenina, Guerra y Paz, El Aleph o La biblioteca de Babel y, además, en clave metaliteraria, la mención del donante mágico y su teórico Vladimir J. Propp, algún detalle argumental y la mención de dos personajes rea-

les: un político, Putin, y un escritor reiteradamente presente en ese fragmento, Jorge Luis Borges. Realmente, la lectura del pasaje pone a prueba la diversidad de referentes que es capaz de activar el lector —se supone que su lector implícito sea alguien interesado por los estudios literarios y conocedor del marco cultural y político de nuestros días. Lo peculiar es la cohesión que U. Eco ha sabido construir para elaborar un metaejemplo de hipertexto.

En parecidos términos, el carácter intertextual⁶ de la obra literaria sugiere y justifica los requerimientos que la lectura de una obra hipertextual plantea en relación evidente con otras obras, como hipotextos que contiene. La creación artística, en cualquiera de sus códigos, no puede prescindir de lo precedente⁷; y, por su parte, la construcción del saber científico⁸ también asume e integra las aportaciones previas (documentos, textos):

⁶ Como señalan MARINKOVICH y BENÍTEZ (2004): «Bloome y Egan-Robertson (1993 [en «The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons», *International Reading Association*, 28,4]) sostienen que la intertextualidad es la yuxtaposición de diferentes textos y revisan el concepto desde tres perspectivas»: a) la de «los estudios literarios, donde se considera a la intertextualidad como un atributo del texto literario mismo, reflejando en distintos grados de explicitación otros textos literarios»; b) una «perspectiva semiótico-social supone a la intertextualidad como un potencial para construir significado que, a su vez, tiene funciones interpersonales, ideacionales y textuales. La intertextualidad no se limita a referencias explícitas o implícitas a otros textos, puesto que puede ocurrir en distintos niveles (palabras, estructura de textos, registros, géneros y contextos) y de distintas maneras (mezcla de registros, contenidos, géneros y situaciones)»; y c) la de los «estudios del aprendizaje de la lectura y escritura que, aunque escasos, centran la intertextualidad en el estudiante como lector y escritor en una postura cognitivo-lingüística, ya que al comprender un texto, los estudiantes aplican sus experiencias como lectores de otros textos y, a su vez, como escritores emplean sus lecturas previas y sus experiencias de escritura».

⁷ «Derrière le texte affiché se lisent toujours tous les textes possibles, c'est-à-dire tous les autres textes. Ces textes ne sont que la concrétisation particulière d'une infinité de possibles. Derrière la littérature informatique, s'impose la présence de la littérarité», BALPE J.-P. (1997): «Dispositifs», 27 novembre 1997 (<http://hypermedia.univ-paris8.fr/Jean-Pierre/articles/Dispositifs.html>). Por otra parte, hay que tener en cuenta, como señala LAMARCA (2009), que «El hipertexto en la literatura se ha introducido de la mano de tres aproximaciones, la tercera de ellas de corte bien distinto a las anteriores: las llamadas ediciones genéticas, fruto de aplicar las ideas de obra abierta, intertextualidad, etc., propias del post-estructuralismo, a la crítica hipertextual; la narrativa hipertextual (que también recibe el nombre de hiperficción); y las ediciones críticas de obras clásicas (también llamada hiperedición)».

⁸ También el discurso científico recurre al hipertexto y sus referencias intertextuales tienen carta de naturaleza en él, como en un texto especializado o en un manual; en todos ellos confluyen referencias, citas, conceptos e ideas de otros textos (de otras propuestas, de otras concepciones, de otras fuentes, de otros códigos) o estudios, porque a través de su valoración, relación, refutación o apoyo se construyen nuevos significados (lo que también

Los artículos académicos y los libros ofrecen un ejemplo obvio de hipertextualidad explícita en un medio no electrónico. A la inversa, cualquier obra de literatura, como las que se suelen enseñar en la universidad y que arbitrariamente denominaré «noble» para simplificar y aligerar la discusión, ofrece un ejemplo de hipertexto implícito en un medio no electrónico. (Landow, 2009: 87)

Resulta pertinente considerar que el carácter hipertextual del discurso es motivo de primer orden para atender de modo específico al lector que ha de hacer el esfuerzo cognitivo de reconocer, señalar, relacionar lo que expone el texto con sus referentes e implícitos (claves o indicios hipotextuales), ya que, con frecuencia, el texto (literario, periodístico, científico y de cualquier otra tipología, además de la red de hipervínculos que enlazan textos on line) se elabora y construye como un hipertexto, es decir como un texto que en sí mismo contiene (por alusión, cita, referencia o transformación) la presencia de otros textos a través de alguna modalidad de inclusión (presencia) intertextual (Genette, 1982; Eco, 2002; Rabau, 2002; Landow, 1994, 2009; Vega, 2003; Romero y Sanz, 2008; Camarero, 2008). Estas cuestiones nos llevan a considerar que, sin duda, la comprensión de muchos textos, no sólo literarios, depende de la capacidad de lectura del discurso hipertextual, la cual requiere lectores competentes para establecer reconocimientos intertextuales, de los que en muchos casos depende la comprensión e interpretación, aspectos a los que se han dedicado ya diversos trabajos (Amo y Ruiz, 2010; Arizpe, 2010; Cerrillo, 2009a; Díaz Armas, 2003, 2005; Díaz-Plaja, 2002a; Leibbrandt, 2008, 2010; Mendoza, 2010b; Tabernerero, 2007; Romea, 2009, 2010). Pero, además, hay que señalar que una de las posibles causas de la complejidad lectora de los textos está unida a factores relacionados con el carácter hipertextual y el consiguiente requerimiento del despliegue de referentes implícitos o explícitos que el lector habrá de detectar.

EL HIPERTEXTO LITERARIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Las cuestiones señaladas aún parecen resultar más problemáticas respecto a la construcción de la competencia literaria; en primer lugar, porque esta competencia habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco educativo, en el que la 'competencia literaria' no tiene mención explícita ni específica; en segundo lugar, porque esta competencia literaria se apoya en otras

supone nuevos conocimientos); su carácter hipertextual es claro. El rigor e interés de un artículo científico, de un informe, etc., parecen aquilatarse con el apoyo de las pertinentes conexiones con otros textos, para confirmar el rigor, la novedad o el contraste con los antecedentes (hipotextos) mencionados con función crítica en el contexto científico.

competencias y subcompetencias. Habrán de ser los equipos docentes quienes determinen/asignen un espacio específico a la formación del lector literario. La finalidad de la educación literaria es formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. La amplitud de la CL podría llevarnos a concebir un lector literario ideal (una especie de ‘lector implícito’ de todas las creaciones literarias).

Para centrar la especificidad de la CL, creo que sería una buena clave la consideración de que «la competencia podría ser reconocida por lo que los estudiantes pueden hacer con los textos literarios de una cierta complejidad», como apuntan, en un interesante y riguroso estudio, Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006); además señalan tres dimensiones relevantes en la determinación de la competencia literaria: 1) la complejidad de la obra (literaria) que lee el estudiante; 2) valoración de las categorías que los estudiantes emplean al referirse a la obra literaria; y 3) la función de la lectura literaria que los alumnos transmiten y proyectan al escribir o hablar sobre los libros que leen. El interés de la aportación de estos tres autores está en la proyección de la CL para la valoración, la comprensión y la aplicación derivada de los puntos 2 y 3, en dependencia de la peculiaridad del texto (dimensión 1). Estas dimensiones se correlacionan para hacer evidente la funcionalidad de la CL: para ser capaz de valorar, opinar, enjuiciar una obra, conlleva haberla comprendido e interpretado en los márgenes de adecuación, coherencia y profundidad...

Sería deseable dotar de una competencia suficiente a nuestros escolares para que desarrollaran, a través de la literatura y de la correspondiente y específica formación, su capacidad de «pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos con respecto a los otros, con respecto a otras formas de expresión, con 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», aspectos que, para François Quet (2009), corresponden a la especificidad de la proyección de la CL.

Pero hasta que el alumno lector sea capaz de proyectar sus valoraciones, opiniones, etc., hay un largo trayecto de formación, de construcción de la CL, del que son responsables el enfoque didáctico, la actividad de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los materiales literarios (canon de formación) de referencia. Se trata, pues, de disponer un mecanismo que movilice recursos —conocimientos, saberes operativos, actitudes, etc.—, como apunta Dumortier (2009):

Una competencia no es pues un conjunto de saberes, de conocimiento y de actitudes, aunque este conjunto constituyera un «sistema», esos saberes estuvieran organizados en «esquemas operativos». Una competencia no es tampoco la puesta en marcha de los unos y de los otros. Una competencia es una capacidad de movilizar recursos de tipos diversos —cognoscitivos y socio-afectivos— propios de la resolución de los problemas inherentes a una familia de tareas o de situaciones.

Así, pues, parece que una cosa es ‘estudiar’ (intencionadamente matizo ‘estudiar’ y ni siquiera digo aprender) los contenidos y otra distinta es ser capaz

de activar y disponer los conocimientos necesarios para acceder competentemente a la recepción de la obra literaria. Efectivamente, la cuestión de base está en: 1) la concreción de qué conocimientos y qué tipo de saberes operativos consiguen el saber hacer que se precisa para ser un lector competente; y 2) perfilar también el grado de dominio de habilidades, conocimientos, estrategias. Estas cuestiones acaban por converger en el intento de concretar qué rasgos se consideran como definitivos para determinar que se es un lector literario competente. Todos esos dominios —que en muchos aspectos rozan el grado de lo ideal— serían efecto de una formación, de un adiestramiento y de un aprendizaje que se desarrolla en un largo proceso y por diversos itinerarios de obras y lecturas.

Claro que una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema (Perrenoud, 2009), aunque sin su reconocimiento resultara imposible aportarlos cuando el texto a leer los requiera. No nacemos lectores —y menos aún lectores literarios—. Nuestra capacidad de ser lectores está en el lote de las capacidades que desarrolla y construye la educación, de modo que el desarrollo de la CL es un efecto, entre otros, de la educación literaria. Resulta interesante la advertencia de D. Hanauer (1999):

Tradicionalmente, el objetivo de los programas de educación literaria ha sido producir estudiantes que tengan una base de conocimientos amplia de información histórica y biográfica sobre los autores, los períodos históricos y de género y la competencia en la interpretación de textos literarios. La asunción subyacente de una educación literaria es que la interpretación de un texto literario consiste en un cuerpo de conocimientos que es adicional a los conocimientos lingüísticos y pragmáticos, utilizado para la comprensión de otros tipos de texto (Culler, 1975; Schaubert y Spolsky, 1986; Zyngier, 1994). En consecuencia, el objetivo de una educación literaria es ayudar a los estudiantes a adquirir este cuerpo de conocimientos.

La matización que expone D. Hanauer incluye los factores esenciales que comporta la funcionalidad y construcción de la CL (capacidad de interpretar, experiencia de lectura, formación específica y entorno educativo formal o informal): «La capacidad de interpretar un texto literario es el resultado de la experiencia de lectura y de una formación específica dentro de un entorno educativo formal o informal» (Hanauer, 1999). De ese modo atiende a la finalidad (interpretar), a la metodología (lectura y educación formal e informal), además de a los referentes literarios correspondientes al ámbito escolar (obras del canon curricular) y al entorno personal (lecturas personales...).

EXPERIENCIA Y COMPETENCIA PARA LEER HIPERTEXTOS

Leer hipertextos es siempre un requerimiento de las peculiaridades de una textualidad compleja que integre otros textos en su propio tejido. Bastan unas pocas páginas o líneas de un texto literario, que incluyen múltiples referencias que

aluden a otras obras. El texto que las incluye es el hipertexto textual (Eco, 2003) y la identificación de las referencias depende de la capacidad de respuesta de sus lectores: la comprensión y sobre todo la interpretación depende de la posibilidad/capacidad personal de cada lector para reconocer las citas o las reescrituras de las obras tomadas como referente. Los referentes hipotextuales que comparte una obra respecto a otras confieren la entidad o categoría hipertextual. Por ello, la lectura del texto hipertextual siempre requiere que se lea un texto en relación con otros textos. Y, obviamente, las nuevas textualidades surgidas de los recursos tecnológicos muestran opciones textuales, en muchos casos, de carácter multimodal, que requieren una renovada atención hacia las características de la competencia lecto-literaria, porque en cada proceso de recepción lectora el lector ha de hacer un constante esfuerzo de relación entre lo que expone el texto, los referentes e implícitos (claves o indicios hipotextuales) que contiene y los conocimientos que posea el lector.

La obra literaria es un hipertexto discursivo o, como lo denomina U. Eco (2003), un hipertexto textual. Ante este tipo de texto, la actividad del lector (a través de la activación de los componentes de su competencia lecto-literaria y de su intertexto lector), pone en marcha sus habilidades y estrategias para relacionar, asociar, comparar, contrastar, matizar y establecer correlaciones y dependencias, etc., a fin de desarrollar eficazmente la lectura. Si, paralelamente al hipertexto textual, consideramos el hipertexto electrónico, se comprobará que este último también desencadena similares actividades cognitivas en su receptor y que, en ambos casos, su eficacia depende de la capacidad del lector para seleccionar y decidir sobre la información aportada por los archivos vinculados. En este aspecto, la lectura de hipertextos puede considerarse una necesidad o un reto de lectura, aunque hay que tener muy presente que la lectura de hipertextos es una actividad habitual y, prácticamente, constante, a pesar de que los lectores no siempre advertimos que estamos ante producciones hipertextuales. Son muchos los textos que son posibles gracias a su base hipertextual, que se apoyan en la cita, en las referencias, en las vinculaciones con otros textos previos en un proceso de conexión y reelaboración que fusiona las referencias con la textualidad.

En relación con la competencia literaria, las competencias esenciales que habrá de desarrollar el alumno se perfilan en tres direcciones: 1) la que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno-lector; 2) la referida 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; y 3) la dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización. Aún podría considerarse una cuarta referencia, la experiencia lectora, que pondría en conexión la proyección de las tres primeras, además de ser también componente de la CL (Mendoza, 2004, 2010b).

Al añadir el componente de la experiencia lecto-literaria, se plantea una peculiar paradoja: la experiencia de la actividad lectora (que se habrá desarrollado a partir de una 'incompleta' y parcial CL) contribuye a desarrollar la CL; en realidad, el desarrollo de esa experiencia lectora puede considerarse que es un proceso de aprendizaje.

Competencia y experiencia lectora se complementan, se fusionan para hacer posible la lectura de todo tipo de textos, y en especial de aquellos que son de marcados rasgos inter/hipertextuales. Leer, comprender, interpretar un hipertexto es un proceso complejo, porque, como se pregunta S. Rabau en relación con la intertextualidad, quizá el significado del texto esté más determinado por las relaciones que un texto mantiene con otros que por los condicionantes de autoría; su pregunta se proyecta hacia la vertiente hipertextual al destacar la clave de las relaciones: «¿Y si el sentido de los textos literarios residiera, no en sus causas externas, el mundo, el autor o las fuentes del escritor, sino en la relación que las obras mantienen entre ellas?» (Rabau, 2002: 15). La cuestión es que la determinación de esas relaciones ha de saber establecerla el lector, con el apoyo de su CL, de su experiencia y de su intertexto lector. La activa experiencia lectora podría ser un excelente apoyo para identificar las presencias inter/hipotextuales que contiene el siguiente pasaje de *El otoño del patriarca* (1975), de G. García Márquez, que se nos muestra como un excelente ejemplo de hipertexto textual:

... en un rincón del palco en penumbra desde donde vio sin ser visto al minotauro cuya voz de centella lo sacó en vilo de su sitio y de su instante y lo dejó flotando sin su permiso en el trueno de oro de los claros clarines de los arcos triunfales de Martes y Minerva de una gloria que no era la suya mi general, vio los atletas heroicos de los estandartes los negros mastines de presa los fuertes caballos de guerra de cascos de hierro las picas y lanzas de los paladines de rudos penachos... vio la tropa de jóvenes fieros que habían desafiado los soles del rojo verano las nieves y vientos de gélido invierno... se sintió pobre y minúsculo en el estruendo sísmico de los aplausos que él aprobaba en la sombra...

El receptor, si su experiencia lectora contiene el archivo pertinente, evocará, o no, la presencia de los versos de la «Marcha triunfal» de Rubén Darío diluidos en la prosa, podrá identificar la intención del autor al incluir esa reescritura que retoma y hace presente otra producción del sistema. Ahí está claramente el hecho: la obra de base intertextual ni oculta su referente ni su intención de reelaborarlo e incorporarlo como parte del nuevo texto; intencionadamente, en este texto de modalidad hipertextual se evoca la referencia u obra concreta (cita, alusión, clave estilística, motivo, tema, etc.) de producciones que ya están presentes en la tradición cultural. Este ejemplo, uno entre muchos otros, da cuenta de que el discurso literario se nutre de referencias del propio sistema literario, que la literatura genera hipertextos, o sea, recurre a hipotextos (que comparte con otros

textos), que los relaciona a través de recursos intertextuales⁹ y que la creación literaria, a través de sus *referencias*, se inserta en una trayectoria ininterrumpida de reelaboraciones con las que el mismo sistema se renueva, y que queda justificada la elaboración de secuencias didácticas para componer un canon formativo.

Otro ejemplo más, entre tantos, para señalar cómo en medio de una novela de autor contemporáneo y ambientada en la América colonial del XVIII se insertan citas y referencias de otras producciones anteriores:

Hasta entonces no había dejado de mirarla a los ojos y ella no daba muestras de rendirse. Él suspiró hondo, y recitó:
«Oh dulces prendas por mi mal halladas».
Ella no entendió.

García Márquez utiliza aquí recursos transtextuales para generar un hipertexto textual en un capítulo de su novela *Del amor y otros demonios* (1994). No es sólo la cita del primer verso del soneto x de Garcilaso de la Vega, sino que algunos versos de los sonetos I, II y X pasarán a formar parte de la acción narrada, como referente que intencionadamente se descontextualiza, pero aportando los indicios o marcadores suficientes para que el lector sitúe la referencia y perciba el juego y la funcionalidad de la presencias de esas citas:

«Es un verso del abuelo de mi tatarabuela», le explicó él. «Escribió tres églogas, dos elegías, cinco canciones y cuarenta sonetos. Y la mayoría por una portuguesa sin mayores gracias que nunca fue suya, primero porque él era casado, y después porque ella se casó con otro y murió antes que él». «¿También era fraile?» «Soldado», dijo él. Algo se movió en el corazón de Sierva María, pues quiso oír el verso de nuevo. Él lo repitió, y esta vez siguió de largo, con voz intensa y bien articulada, hasta el último de los cuarenta sonetos del caballero de amor y de armas, don Garcilaso de la Vega, muerto en la flor de la edad por una pedrada de guerra.

⁹ «On peut envisager de deux manières différentes le concept d'intertextualité; du point de vue du texte, en considérant que '(...) nul texte ne peut s'écrire indépendamment de ce qui a déjà été écrit et il porte de manière plus ou moins visible la trace et la mémoire d'un héritage et de la tradition. Ainsi définie, l'intertextualité est antérieure au contexte théorique des années 60-70 qui la conceptualise'. (FEUILLEBOIS, 2001). Cette perspective tautologique équivaut, pour l'hypertexte cette fois, à celle de (GAZEL, 1997) pour qui 'Tout texte, d'une part appartient à et d'autre part contient un hypertexte'» (ERTZSCHEID, O. [2002]: «L'hypertexte: haut lieu de l'intertexte», *La Revue des Ressources*, 2002, <http://www.auradigital.net/web/Escriptures-hipertextuels/Documents/lhypertexte-haut-lieu-de-lintertexte-olivier-ertzscheid.html>). Las citas se refieren a E. FEUILLEBOIS (2001): «Phénomènes d'intertextualité en littérature persane» (<http://www.ivry.cnrs.fr/iran/atelintertext1.htm>) y E. GAZEL H. (1997): «Hypertexte et géographie», *Cybergeographie*, 28 (<http://www.cybergeographie.presse.fr/ehgo/hgazel/hypergeo.htm>).

En ese capítulo, dedicado a la seducción de Sierva María por Cayetano, el joven fraile encargado del exorcismo, la acción se apoya en un entramado de citas, aunque, a pesar de la literalidad de los versos, éstos asumen nuevas sugerencias de significado en el nuevo espacio discursivo —la intertextualidad genera y se muestra en una red de citas, que tienen la capacidad de matizar, reforzar o alterar la intencionalidad del significado de origen y del mismo texto en el que se integran—. Incluso la voz del narrador alude al mismo proceso de juego intertextual «saltando versos, pervirtiendo y tergiversando los sonetos por conveniencia, jugueteando con ellos a su antojo». Se ofrecen al lector suficientes marcas para identificar y relacionar, para reconocer la estrategia discursiva, los referentes y la intencionalidad con que se usan:

Llegaba jadeando a la celda ensopado por las lluvias perpetuas, y ella lo esperaba con tal ansiedad que la sola sonrisa de él le devolvía el aliento. Una noche fue ella quien tomó la iniciativa con los versos que aprendía de tanto oírlos.

«Cuando me paro a contemplar mi estado y a ver los pasos por do me has traído», recitó. Y preguntó con picardía:

«¿Cómo sigue?»

«Yo acabaré, que me entregué sin arte a quien sabrá perderme y acabarme», dijo él. Ella lo repitió con la misma ternura, y continuaron así hasta el final del libro, saltando versos, pervirtiendo y tergiversando los sonetos por conveniencia, jugueteando con ellos a su antojo con un dominio de dueños. Se durmieron de cansancio.

A la vista de estos ejemplos, es evidente que la experiencia lectora es determinante para seguir el entramado inter/hipertextual que genera la inclusión de referentes; es preciso también que el intertexto lector intervenga activamente para establecer conexiones, para apoyar la actividad del lector para reconocer y evocar los referentes, para activar sus archivos de conocimiento, para establecer (hiper)vínculos con la memoria de su experiencia lectora. Estos ejemplos ponen en evidencia para el lector lo que ya está en la teoría hipertextual: que son muchos los casos en que la obra literaria nos plantea la re-lectura de más de una obra desde la concreción de su propio texto: «un texto sólo puede leerse en relación con otros textos y su existencia la hacen posible los códigos que animan el espacio discursivo de una cultura», como indicara J. Culler (1981).

A MODO DE CIERRE

Leer varias obras a partir de un texto es una experiencia cognitiva y formativa, enriquecedora, que puede hacer del ‘programa’ de literatura un trazado de itinerarios alternativos. Los textos que integran esta secuencia formarían parte de un canon formativo específico para desarrollar la CL a partir de obras que mantienen un significativo diálogo intertextual. Como ya se ha indicado, si el texto literario se construye como un hipertexto, en su lectura remite a otros textos, de

modo que el hipertexto y sus hipotextos siempre necesitan de los referentes de conocimiento que aporte el lector, activados desde sus archivos de conocimiento (Mendoza, 2003, 2008, 2010; Romea, 2008, 2009; Ambrós y Ramos, 2009). Indiquemos ahora algunas facetas que justifican la selección de hipertextos literarios:

El hipertexto textual contiene referencias de diversos hipotextos e hipertextos, de referentes y recursos intertextuales que están copresentes en su textualidad. Por ello, el reconocimiento de las diferentes presencias textuales, citas o nodos hipertextuales suscita un modo de doble lectura en paralelo —que podría entenderse como una especie de paréntesis que obliga a una sutil lectura ‘no lineal’.

Los conceptos de hipertexto literario e hipertexto electrónico comparten un ‘mecanismo’ similar que organiza el texto mediante la inclusión de los enlaces (nodos) que lo vinculan en una amplia red del sistema literario (o de otro código y/o disciplina), de modo que, a la vez que potencian las posibilidades del texto, también ayudan a sus potenciales lectores.

La selección de un corpus específico de base hipertextual —cuya lectura genere uno o varios itinerarios alternativos para el acceso a unas u otras obras— constituye un recurso eficaz en la formación lecto-literaria para que el lector en formación acceda a diversas producciones en la red del sistema literario.

La lectura de las obras hipertextuales de ese corpus, organizadas en secuencias didácticas, permiten: a) adecuar los objetivos de formación a los intereses, capacidades y necesidades del lector; b) estructurar los aprendizajes específicos (sobre textualidad, estructura hipertextual, estrategias de relación, metacognición, etc.) de modo significativo y pragmático; y c) reubicar los conocimientos y experiencias lecto-literarias en esquemas funcionales y constructivos.

El despliegue de un hipertexto —que en muchos de sus aspectos viene a ser similar a la ‘explicación’ (de *ex-plicare*) en su desarrollo didáctico— incide en el aprendizaje por descubrimiento, en la construcción de conocimientos por relación, conexión o integración de inferencias.

Manteniendo la esencial idea de la obra como hipertexto y recurriendo al soporte de las nuevas tecnologías, se hacen muy evidentes las conexiones que mantiene un texto: la combinación del carácter hipertextual basado en las diferentes claves y modalidades intertextuales y los vínculos con el propio sistema literario u otras referencias culturales (Landow, 2008, 2009).

Los recursos electrónicos¹⁰ (nodos, redes...) requieren una nueva forma de lectura para acceder, simultáneamente, a otros textos y constatar las relaciones de un texto en la red del sistema literario; esto reporta un nuevo recurso

¹⁰ «Esta forma de medio digital conocida como hipertexto puede parecer particularmente idónea para una disciplina como la literatura comparada, al igual que para la

para la formación y el conocimiento/aprendizaje que ayuda a incrementar el repertorio del lector (W. Iser). Esta forma de desplegar el texto aporta de modo inmediato referencias a la CL, enriqueciendo los contenidos y referentes del intertexto lector.

En suma, la funcionalidad y finalidad de este planteamiento es identificar, (re)conocer citas y referencias para que el lector acceda a la gran biblioteca del sistema literario. La expansión de un hipertexto literario habrá mostrado su proyección formativa en distintas facetas: a) potencia la lectura como interacción, relación, interpretación etc.; b) favorece la lectura, aportando en paralelo los hipotextos correspondientes; c) estimula o potencia la lectura de otras obras previas; d) enriquece la experiencia lectora con sus conexiones; e) permite observar los recursos de reutilización de textos y las estrategias de recursividad que utiliza el texto literario; f) da pautas para la creación de nuevos hipertextos: el comentario crítico, el análisis de relaciones, la reflexión sobre formas y contenidos; y g) muestra los recursos para interrelacionar las posibilidades del hipertexto electrónico para mostrar las características hipertextuales del texto literario, haciendo de la recepción literaria una actividad de construcción de nuevos conocimientos.

La experiencia de estas lecturas y la evidente comprobación de sus conexiones habrán permitido comprender el funcionamiento de los recursos hipertextuales en la creación; además, el aprendiz de lector habrá manejado, leído y observado una amplia diversidad de textos que le aportan información suficiente para comprender e interpretar la intención del texto de partida. Además, el lector en formación se habrá implicado en la búsqueda de información documental, en su revisión y selección, descubriendo datos y referentes que amplían su conocimiento sobre el sistema literario y los referentes de su experiencia lectora. En suma, habrá podido comprobarse que «cualquier usuario del hipertexto hace de sus intereses propios el eje organizador (o centro) de su investigación del momento» (Landow, 2009: 89).

crítica interartística, ya que este tipo de estudios comparatistas requieren conectividad —o sea el rasgo característico de los hipermedia—» (LANDOW, 2008: 37).

BIBLIOGRAFÍA

- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2011): *Educar en medios de comunicación. La educación mediática*, Barcelona, Graó.
- AMBRÓS, A.; RAMOS, J.M. y ROVIRA, M. (2009): *Enfilem les competències, les competències bàsiques a l'àrea de llengua*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona (<http://161.116.7.34/enfilem>). [Consultado en red el 12 de enero de 2011].
- AMO, J.M. de (2003): *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*, Málaga, Aljibe.
- (2009): «El lector modelo en la literatura infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria», *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, pp. 29-43.
- AMO, J.M. de; RUIZ, M.M. (2010): «Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka», en A. MENDOZA y C. ROMEA (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 57-67.
- ARIZPE, E. (2010): «El lector infantil ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum», en A. MENDOZA y C. ROMEA (eds.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 25-36.
- BORRÁS, L. (2005): «Teorías literarias y retos digitales», en L. BORRÁS (ed.), *Textualidades electrónicas*, Barcelona, UOC, pp. 23-79.
- (2006): «Textualitats electròniques. Cap a una èròtica de la lectura», en AA.VV., *L'escriptura i el llibre en l'era digital*, Barcelona, KRTU, pp. 195-212.
- (2007): «Hacia una nueva concepción de los estudios literarios en el espacio europeo de educación superior (EEES)», en *UOC papers*. Revista sobre la societat del coneixement, 4 (<http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/cat/borras.pdf> [consultado septiembre de 2011]).
- (2011a): «Las humanidades serán digitales, o no serán», *La Vanguardia*, 31-03-2011 (<http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/laura-borras-las-humanidades-seran-digitales-o-no-seran.html> [Consultado en red el 31 de marzo de 2011]).
- (2011b): «Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital», en S. MONTESA (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 41- 66.
- [s.a]: «De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual», *Hermeneia/Internet Interdisciplinary Institute (IN3)*. Accesible en: <http://www.uoc.ed/in3/hermeneia> y <http://www.uoc.ed/in3/hermeneia>

- hermeneia.net/sala_de_lectura/estetica_interactividad.htm [Consultado en red el 9 de enero de 2010]).
- CAMARERO, J. (2008): *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- CERRILLO, P.C. (2009a): «Los nuevos lectores. La formación del lector literario», *Biblioteca virtual Cervantes*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/> [Consultado en red el 12 de abril de 2011].
- (2009b): «Clásicos literarios y canon escolar de lecturas», en A. ORTEGA (coord.), *Los clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil*, Valencia, UCV Servicio Publicaciones, pp. 9-26.
- (2010): *Sobre lectura, literatura y educación*, México, Porrúa.
- COHEN, D.A. (1990): «Reading for Comprehension», *Language Learning*, New York, Newbury House, pp. 75-76.
- CULLER, J. (1981): *The pursuit of signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, London, Rutledge.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003): «Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil», en A. MENDOZA y P. CERRILLO (coords), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 61-97.
- (2005): «Transtextualidad e ilustración en la Literatura Infantil», en F.L. VIANA *et al.* (coords.), *Lectura, Literatura Infantil e Ilustração*, Coimbra, Almedina, pp. 189-222.
- (2010): «La ilustración en lucha con la palabra (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum)», en *El humor en la literatura infantil y juvenil*. IV Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ). Universidad de Cádiz, 21, 22, 23 y 24 de septiembre de 2005, Cádiz, ANILIJ, pp. 155-170.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002a): «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys», en T. COLOMER (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Barcelona, ICE/UAB, pp. 161-170.
- (2002b): «Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer», en A. MENDOZA (ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, MEC, pp. 219-252.
- (2009): «Entre libros: la creación de un itinerario lector propio en la adolescencia», en T. COLOMER (coord.). *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, pp. 119-150.
- DUMORTIER, J.L. (2009): «Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié para l'INRP» Liège, Université de Liège, Service de Didactique des Langues & Littératures romanes (disponible en: <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences> [consultado diciembre de 2011]).
- ECO, U. (1984): *The Role of the Reader*, Bloomington, Indiana University Press.
- (2002/ 2005): *Sobre literatura*, Barcelona, Mondadori.

- (2003): «Vegetal and mineral memory. The future of books» [Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría], disponible en http://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf. [Consultado en julio de 2011].
- GARCÍA CARCEDO, Pilar (ed.) (2008): *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989.
- HANAUER, D. (1999): «Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development», *Language Awareness*, 8: 1, pp. 15-19
- (2003): «Literatura and Applied Linguistics: New Perspectives (Editorial)», *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 60:1 (september), pp. 1-7 (<http://utpjournals.metapress.com/content/f71g77x41x40t451/fulltext.pdf> [consultado: diciembre de 2009]).
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- JURI, S. (2010): «Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares», en A. MENDOZA y C. ROMEA (eds.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 47-56.
- KOSKIMAA, R. (2005): «¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-books», en L. BORRÁS (ed.), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, Barcelona, UOC, pp. 81-93.
- (2007): «El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital», en *UOC. Papers*, 4, pp. 3-9. <http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/koskimaa.pdf> [Consultado en red el 19 de noviembre de 2011].
- KRISTEVA, J. (1969): *Semiotiké: recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil.
- LAMARCA, M.J. (2009): *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. <http://www.hipertexto.info/documentos/literat.htm>.
- LANDOW, G.P. (1990): «Hypertext and Collaborative Work: The Example of Intermedia», en J. GALEGHER, R.E. KRAUT y C. EGIDO (eds.), *Intellectual Teamwork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*, Hillsdale, NJ, 1992, pp. 407-428.
- (1992): *Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore and London, John Hopkins University Press [*Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós, 1995].
- (comp.) (1994): *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós Multimedia, 1997.
- (2002): «Educational Innovation and Hypertext: One's University's Successes and Failures in Supporting New Technology», en I. SNYDER (ed.), *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*, London, Routledge.
- (2008): «Literatura comparada del texto al hipertexto, o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?», en D. ROMERO y A. SANZ (coords.), *Literaturas del texto al hipertexto*, Barcelona, Anthropos, pp. 33-51.

- (2009): *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización* (edición actualizada y ampliada), Barcelona, Paidós.
- (2008): «Blogs y wikis, diferencias significativas» (disponible en <http://tiscar.com/2008/04/06/blogs-y-wikis-diferencias-significativas>).
- LARA, T. (2009): «Alfabetizar en la cultura digital», *La competencia digital en el área de Lengua*, Madrid, Octaedro.
- LARA, T.; ZAYAS, F.; ALONSO, N. y LAREQUI, E. (2008): *La competencia digital en el área de Lengua*, Barcelona, Octaedro.
- LEIBRANDT, I. (2008): «El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura», en D. ROMERO y A. SANZ (coords.), *Literaturas del texto al hipermedia*, Barcelona, Anthropos, pp. 183-193.
- (2010): «Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual», en A. MENDOZA y C. ROMEA (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 137-142.
- MANGUEL, Alberto (2005): *Pinocho et Robinson: pour une éthique de la lecture*, Chavigny, L'Escampette.
- MADDEN, E. (1995): «Women, Gods, and Monsters: Using Hypertexts in the Literature Classroom», *CWRL (The Electronical Journal for Computer Writing, Rhetoric and Literature)*, 4.
- MARINKOVICH, J.; BENÍTEZ, R. (2004): «Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico», *Signos*, 33 (48), pp. 117-128. Accesible en <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/signos117-128.pdf>
- MENDOZA, A. (2003): «El canon formativo y la educación lecto-literaria», en A. MENDOZA (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall-Pearson, pp. 349-378.
- (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- (2008): «Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector», en A. MENDOZA (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori, pp. 1-26.
- (2010a): «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector», en A. MENDOZA y C. ROMEA (coords.): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 143-174.
- (2010b): «La competencia literaria entre las competencias», *Lenguaje y textos*, 32 (noviembre): Número monográfico *La competencia en comunicación lingüística dentro de la LOE*, pp. 21-35.
- PAJARES, S. (1997): «Las posibilidades de la narrativa hipertextual», *Espéculo*, 6. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm [Consultado en red el 12 de mayo de 2010].
- (2004): *Literatura digital: El paradigma hipertextual*, Cáceres, Universidad de Extremadura.

- (2005): «El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura», en L. BORRÁS (ed.), *Textualidades electrónicas*, Barcelona, UOC, pp. 193-211.
- PERRENOUD, Ph. (1998): «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?», *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne* (Dossier Savoirs et compétences), 3 (noviembre), pp. 3-7. (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html [consultado en junio de 2012]).
- (2009): «Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?», *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 45-64
- POZUELO YVANCOS, J.M. (2002): «Canon y lectura», en A. MENDOZA (dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, pp. 283-307.
- QUET, F. (2009): «Introduction» à Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?, disponible en <http://litterature.inrp.fr/litterature/cabinet%20curiosites/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens> [consultado: diciembre de 2011].
- RABAU, S. (2002): *L'intertextualité*, Paris, Flammarion.
- RAMOS, J.M. (2010): «Lectores re-creando el texto», en A. MENDOZA y C. ROMEA (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 129-136.
- ROMEA, C. (2008): «¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos», en MENDOZA (dir.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori, pp. 91-104.
- (2009): «La formación lectora del hipertexto literario y audiovisual», en P. CERRILLO y C. CAÑAMARES (eds.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha, pp. 307-318.
- ROMERO, D. y SANZ, A. (coords.) (2008): *Literaturas del texto al hipermedia*, Barcelona, Anthropos.
- TABERNERO, R. (2007): «Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario», *Lenguaje y Textos*, 26, pp. 53-62.
- VEGA, M.J. (2003): «Literatura hipertextual y teoría literaria», en M.J. VEGA (ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria*, Madrid, Mare Nostrum, pp. 9-19.
- WITTE, T., JANSSEN, T.; RIJLAARSDAM, G. (2006): «Literary competence and the literature curriculum. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands» (paper for the International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change (Sinaia-Romania, 2005). Disponible en: http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20written%20text_.pdf [consultado en diciembre de 2010].
- ZAYAS, F. (2009): «Escribir y leer en la red. Nuevas prácticas discursivas», *La competencia digital en el área de Lengua*, Madrid, Octaedro.

CONVERSACIONES SOBRE
LECTURAS EN LA WEB 2.0:
EL CASO DE LAURA GALLEGO

(Análisis de conversaciones virtuales
entre adolescentes)

GEMMA LLUCH

(Universitat de València, ERI Lectura)

MARILÚ ACOSTA

(Universidad Iberoamericana, México)

La investigación que presentamos deriva de uno de los objetivos de un proyecto más amplio: «Diseño, acompañamiento y evaluación de experiencias de la lectura desde la web 2.0», en el cual trabajan diecisiete investigadores de siete universidades de España, Chile, Argentina y México. Está dirigido desde la Universidad de Valencia, coordinado por la Universidad de Santiago de Chile y cuenta con la colaboración del Grupo SM. Dicho objetivo es investigar el funcionamiento, desde la perspectiva de los lectores, de los espacios virtuales asociados a la Web 2.0 que poseen editoriales y autores.

Este artículo describe, analiza e investiga lo que sucede en los foros y el Twitter de la autora Laura Gallego, espacios virtuales construidos por ella y puestos a la disposición de sus lectores. Nos abocaremos a identificar cómo se apropian los adolescentes de dichos espacios, cuáles son las prácticas socioculturales de lectura y escritura en la Web 2.0 y de qué manera construyen su perfil en Internet, espacio completamente deslocalizado del espacio escolar, es decir, qué pasa en esas conversaciones que construyen alrededor de la lectura.

Repetidamente, se comenta: «Los adolescentes no leen», «son indiferentes al estudio académico», «nada les interesa». Sin embargo, en la Web 2.0 construyen una identidad que sorprendería a todos aquellos que han etiquetado a los adolescentes como pasivos, apáticos y sin opiniones. Muchos de ellos son ávidos lectores de contenidos generados en la 2.0 y fuera de ella, participan activamente en diferentes plataformas on-line creando espacios de comunicación sobre el libro y la lectura, y sus conversaciones estriban sobre los autores, los textos, el proceso de lectura, las intertextualidades, el tema y la hermenéutica, entre otras cosas. Esta investigación los ha seguido y analizado y aquí se describe el estudio de los que participan en los espacios que ha creado una escritora española.

Laura Gallego es la escritora más joven en ganar, a los veintiún años, el premio Barco de vapor, de la editorial SM, con la obra *Finis Mundi* (1999). El 12 de diciembre de 2003 publica por iniciativa propia su sitio web www.lauragallego.com, iniciativa innovadora en la época y que, en el momento de la investigación (21-11-2011), contaba con 2,044,856 visitas. *Memorias de Idhún* es la trilogía de más éxito escrita originalmente en español, con más de 750.000 ejemplares vendidos desde 2004, mientras que la primera edición en España de *Donde los árboles cantan* (2011), con cuatro mil ejemplares, se agotó en menos de cuarenta y ocho horas.

LAS CONVERSACIONES VIRTUALES QUE GENERA LAURA GALLEGO

Laura Gallego es la webmaster (administradora) de su espacio virtual www.lauragallego.com. En un inicio, como webmaster, fue responsable de todos los contenidos. El fuerte crecimiento de la comunidad de los foros llevó a la autora a compartir la responsabilidad con dos foristas, quienes actualmente los administran. Laura sigue siendo responsable de todos los demás contenidos, definidos en los siguientes apartados: «Noticias» sobre sus libros; «Eventos» que informan de firmas, presentaciones o charlas abiertas al público general; «Sobre la autora», donde narra su vida relacionada con la lectura y la escritura; «Libros», que incluye fotos de la cubierta de cada libro, sinopsis, noticias sobre traducciones, curiosidades, el primer capítulo y un dietario de escritura; «Proyectos» en los que está trabajando; «Lecturas», textos escritos por ella que no publicará pero que comparte; «Álbum de fotos» de los diferentes acontecimientos relacionados con ella; «FanArt» o dibujos personalizados de los lectores basados en sus libros; «foros» —que analizaremos a continuación—; «Preguntas frecuentes» que la autora ha recopilado a partir de charlas, correos y foros y que invita a leerlas antes de volverle a preguntar lo mismo y, finalmente, «Contacto», en donde tiene claras explicaciones de cómo hacerlo y donde, en lugar de un correo electrónico, pone la dirección de un apartado postal, saliéndose completamente del mundo virtual.

La web está escrita en primera persona, porque la autora responde, escucha y escribe el contenido de los distintos apartados. Está dirigido tanto a lectores generales como a los asiduos a su obra. Es ella la que estableció las normas de convivencia para participar en los foros y son los moderadores los encargados de vigilar que se cumplan. Sin embargo, los foros en internet tienen una capacidad autorreguladora, es decir, son los propios miembros los que se encargan de señalar un mal comportamiento, no con el afán de acusarlos frente a una autoridad, sino con la clara intención de mantener el orden del foro y de invitar al forista a recapacitar en su opinión, a ofrecer disculpas o salirse de la comunidad. Es importante señalar que la edad media de los visitantes oscila entre los doce y los veinte años; son ellos quienes generan los contenidos de los foros y los que se autorregulan, haciendo evidente que la edad no es ni un obstáculo ni una ventaja jerárquica para postear o publicar en el foro.

Todos los foros tienen muy bien definidas las jerarquías; en este caso se les llama rangos y los nombres los toma la autora de sus libros. Generalmente, el más bajo nivel es el del visitante o invitado, quien no puede hacer mucho; en algunos foros les es permitido comentar, pero en la mayoría únicamente pueden leer. Una vez que se ha dado de alta en el foro, se convierte en miembro de la comunidad con el rango de *urbanita*, el cual equivale a cero mensajes y da derecho a escoger un avatar (hechos por la misma Laura a partir de los fanArt o dibujos que los lectores le regalan sobre sus libros y que ella escoge y cuelga en su página). Los miembros pueden comentar e iniciar un tema sin tener mayor

responsabilidad que la de sus propias palabras. Existe una tabla de equivalencias de rango de acuerdo al número de mensajes: en los foros de Laura Gallego, el usuario de mayor rango registrado (en cuanto a mensajes) es un *ser mítico*, que puede escogerse entre *shek*, *unicornio* o *dragón*, para quien ya haya acumulado más de diez mil mensajes «inteligentes», «justificados», «eruditos» en literatura y en la obra de Laura Gallego y escritos con respeto a la ortografía, gramática y sintaxis.

Los mensajes no se contabilizan si su único objetivo es cambiar de rango; por lo tanto, los mensajes repetitivos, superficiales, sin nada que aportar, se consideran una mala actitud. Cuando los moderadores o administradores los descubren, inmediatamente convierten al miembro de la comunidad en *troll*, una forma de advertencia, porque al usuario que continúa por ese camino se le expulsa del foro temporal o indefinidamente.

Por otro lado, el *Guardián de la puerta* es una distinción otorgada por los moderadores al forista del mes, así que hay distintas maneras de reconocer y recompensar el buen comportamiento en los foros. En cuanto a las responsabilidades más técnicas, que se refieren a elementos de programación o mantenimiento de bases de datos, son los administradores quienes se encargan de ello. Por lo tanto, no importa cuáles sean las características de sus aportaciones: todos los foristas, sin excepción, tienen en común la pasión por la literatura y el conocimiento y la admiración hacia la obra de Laura Gallego, así como una utilización de la Web 2.0 que los convierte en internautas experimentados.

Con veintiséis años, «Lunnaris» participa activamente en los foros, en donde encuentra un espacio con personas afines a su pasión: la literatura. Con ellos se enfrasca en discusiones literarias sobre distintos autores, pero también sobre sus libros, porque desde el 2003 *Lunnaris* es Laura Gallego. La autora afirma (Escola de pares i mestres, 2011) que, si leer es un placer solitario, los adolescentes necesitan aficiones que puedan compartir con otros, y el foro crea un puente entre el acto silencioso de la lectura y la necesidad del adolescente de compartir lo que se hace, poniendo de moda el leer, al generar una red comunitaria en la que los participantes establecen fuertes vínculos basados en la lectura.

Los foros son un espacio virtual en donde se discuten temas distintos: por cada tema hay un foro y las conversaciones crecen de manera vertical, pudiendo citar partes del primer mensaje o de los mensajes subsecuentes, esto con el fin de tener comentarios precisos respecto a la conversación. Su organización parte de una pregunta o propuesta inicial y los mensajes se consideran respuestas que van de la más antigua a la más actual: estos son los hilos de conversación. Se forma una comunidad profundamente cohesionada que, en el caso que analizamos, está fundamentada en el interés que muestran por la lectura en general y por la lectura de los libros de Laura Gallego en particular (Zayas, 2009: 43). A partir de la tipología de entornos de interacción virtual que proponen Fraser y Dutta (2008: 4-5, citado por Yús, 2010: 148), definimos los foros de Laura Gallego como una red pasión-céntrica y se encuadran de acuerdo a los cuatro tipos que establece Ficher (Yús, 2010: 247): pregunta y respuesta, conversacionales, de apoyo social y de exaltación.

El 19 de febrero de 2010, Laura Gallego (2010) decide incursionar en otro tipo de plataforma que permite inmediatez e individualidad al mismo tiempo que cercanía, una brevedad que no excluye los detalles y que, al igual que en su sitio, permite establecer lineamientos para la comunicación, como dejó publicado en la sección «Noticias» de su página: «Voy a probar a ver qué tal va esto. Me he hecho una cuenta en Twitter para poder comentar más a menudo. [...] En principio es para ir compartiendo con vosotros detalles de mi día a día como escritora, pero no voy a poder seguir a nadie ni contestar a ningún comentario, lo siento». El dominio de twitter @_LauraGallego tiene ya, en año y medio, más de nueve mil seiscientos seguidores, con casi cinco mil *tweets* publicados. A pesar de que afirma que no seguirá a nadie, sí lo hace: sigue a la Real Academia de la Lengua Española, a editoriales que tienen que ver con ella, algunos sitios de literatura *infantil y juvenil*, así como varios sitios de fans y, por supuesto, al *twitter* de los *foros* @forosLGG, que se inició el 14 de septiembre de 2011.

INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Las investigaciones sobre las conversaciones virtuales en internet, la construcción de perfiles y los espacios sobre la lectura que las plataformas 2.0 generan se han ido multiplicando desde el inicio de siglo. La investigación constantemente citada de Jenkins (2006: 26-27) describe que la participación masiva de los chicos en la red se debe sobre todo a que apenas impone barreras a la expresión artística y el compromiso cívico, hay un fuerte apoyo para crear y compartir estas creaciones personales con otros, la información y la sabiduría están a la disposición de todos, como un tipo de tutoría informal que el más experto transmite a los novatos, los usuarios de la Web 2.0 están seguros de que sus contribuciones serán valoradas, no están obligados a hacerlo pero saben que tienen la libertad de publicar si así lo quieren y sienten algún tipo de conexión social entre ellos.

Lo que resulta interesante para nuestra investigación es la puntualización de Jenkins (2006: 8): «we focus in this paper on the concept of participatory cultures rather than on interactive technologies. *Interactivity* is a property of the technology, while *participation* is a property of culture». Por lo tanto, más allá de las plataformas o herramientas concretas que el tiempo va cambiando, los jóvenes investigados por el grupo de Jenkins forman parte de este proceso a través de la:

1. Afiliación. Son miembros formales o informales de comunidades online: CompuServe, MSN messages, Facebook, MySpace, Hi5, etc.
2. Expresión. Producen formas creativas como vídeo, fanzine, etc., en plataformas como YouTube, Vimeo, Flickr, Blogs, Vlogs, etc.
3. Colaboración problemas-solución. Trabajan conjuntamente en un problema formal o informal completando respuestas y desarrollando nuevo conocimiento a través de Foros, Blogs, etc.

4. Circulación. Conforman un caudal de medias desde *podcasting*, *twitter*, etc.

En la misma línea, el trabajo de Marí-Sáez (2006) sobre los usos de internet por parte de los jóvenes destaca también el valor de los vínculos o la interactividad en las relaciones que establecen. Un fenómeno más nuevo es el de la multimedialidad, una de las características del nuevo lenguaje digital menos estudiadas, tal vez por menos desarrolladas. Díaz-Noci (2009) investiga la multimedialidad desde el punto de vista de la participación de los lectores de prensa, de su relación con la interfaz, de los distintos recorridos de lectura y de los propósitos del texto. En la investigación descrita, la aplicamos a los adolescentes y la lectura en el sitio web, foros y Twitter de una autora que también quiere participar en la creación de contenidos y lecturas multimodales.

Entender los grupos de lectura como un fenómeno cultural contemporáneo y percatarse de cómo los «ordinary readers» interpretan y evalúan los textos literarios es a lo que aboca la investigación de Swann y Allington (2009). Los tres objetivos de la investigación que nos han interesado, de los cuatro propuestos por Swan y Allington, son analizar las formas que tienen los grupos de interpretar y evaluar los textos literarios, cómo eso se entretije con las demandas sociales, interpersonales y afectivas de la interacción del grupo y los tipos de identidades lectoras que se negocian en la discusión. La metodología utilizada se basa en el análisis cuantitativo y cualitativo de las conversaciones generadas en los grupos de discusión.

Marsh (2011: 101) busca entender cómo y de qué manera los niños construyen webs sociales de significado en entornos virtuales, por lo que presenta una investigación sobre niños de entre cinco y once años en el entorno virtual creado por el Club Penguin. Es un estudio en ciento setenta y cinco niños de una escuela primaria del norte de Inglaterra en los cuales se analizó su práctica online, posteriormente se entrevistó a veintiséis de ellos y finalmente se observó a tres niños mientras accedían al Club Penguin.

MATERIALES Y MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación comparte con las anteriores corpus de análisis y metodología similar. En este caso, los lugares analizados son el sitio web *www.lauragallego.com*, la página de bienvenida y los foros que explican el uso de los mismos, así como los hilos de discusión: «Donde los árboles cantan (Proyecto)», «El foro de Laura Gallego sale en un libro de texto» y «Twitter y foros de Laura Gallego. Tema: La promoción de la lectura en la web 2.0»; en este último caso se han incluido también los *tweets* que se generaron durante la conferencia a la que hace alusión este hilo. La participación analizada ha sido:

Hilo «El foro de Laura Gallego sale en un libro de texto»	Del 8-10-2008 al 17-05-2011	181 mensajes de 120 participantes
Hilo «Donde los árboles cantan (Proyecto)»	Del 28-08-2010 a 20-06-2011	499 mensajes de 92 participantes diferentes.
Twitter	31-05-2011	201 <i>tweets</i> de 47 participantes
Hilo «Tema: La promoción de la lectura en la web 2.0. Conferència Escola de pares i mestres»	Del 10-05-2011 a 02-06-2011	35 mensajes de 9 participantes

El estudio plantea dos cuestiones principales: ¿qué tipo de conversaciones se construyen en la web de Laura Gallego?, ¿qué ocurre para que tenga tanto éxito? Los datos resultantes tienen que ver con la descripción de las temáticas, los tipos de conversación que se generan, los beneficios de la participación y los perfiles de los adolescentes.

La investigación se ha realizado sobre el ámbito natural de relación de los lectores, observando las conversaciones espontáneas que establecen en el espacio elegido, un espacio que, como ha demostrado la investigación, es menos forzado y más cercano que la escuela o la familia y donde encuentran a otros individuos con aficiones comunes que se convierten en amigos. Y se ha seguido una metodología basada en la observación densa, la descripción y el análisis de la conversación.

En la investigación previa en la que participó una parte del equipo (Martín-Barbero y Lluch, 2011) sobre experiencias de lecturas, se llegó a una serie de conclusiones que ahora se comprueban. Se comprobó cómo las culturas sólo perviven insertándose en las memorias y las experiencias sociales, cómo, cuando se habla en la sociedad de la información de promoción de la lectura, hay que ir más allá y hablar de «lecturas», en plural, y acompañadas de escritura.

Para la presente investigación, interesa sobre todo destacar el análisis de caso realizado por Pablo Andradén (Cerlalc, 2011) sobre «Diarios Ciudadanos», cuyos objetivos eran describir los procesos lectoescritores desarrollados y los sujetos involucrados en ellos, conocer las motivaciones de la lectoescritura de los participantes, describir las relaciones generadas en torno a participación e inclusión y los componentes centrales de articulación de los «Diarios Ciudadanos» y analizar los impactos y efectos de la experiencia. La investigación de Andrade realiza un seguimiento etnográfico virtual a través de la observación, las entrevistas, la etnografía y la participación con la organización en el proceso de investigación.

RESULTADOS

Podemos decir que los foros y Twitter son espacios virtuales, más que por estar en Internet, porque únicamente existen si contienen usuarios. En el caso analizado, ni se publicitan, ni salen a buscar interesados en participar en ellos, simplemente esperan a ser encontrados. El deseo por encontrar algo que satisfaga, que permita expresarse, donde ser escuchados y poder relacionarse con personas afines, es lo que genera esta búsqueda que termina por crear los espacios, aunque bien es cierto que la autora es quien los propone, los estructura y echa mano de las herramientas de la Web 2.0.

Ningún forista ni usuario de Twitter está ahí por obligación; se apropia de estos espacios porque los espacios quieren ser apropiados, en las dos acepciones que le da el diccionario a la palabra: aplicar a cada cosa lo que le es propio y más conveniente y tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueño de ella por lo común de propia autoridad. Estos espacios virtuales son convenientes para los usuarios y están listos para que se adueñen de ellos.

Cada uno de estos espacios tiene su propia forma de ser apropiados. Los foros son interactivos, mantienen una comunicación de dos vías, teóricamente no tienen límite de espacio, de temas, de líneas, de respuestas o de miembros. En la práctica, son las normas de convivencia, los moderadores y administradores quienes le ponen fronteras a este infinito de posibilidades. Los usuarios respetan estas fronteras y moldean los foros de acuerdo a lo que necesitan.

El otro espacio es Twitter, que, por sus características, es la plataforma del monólogo pues, al igual que los foros, no tiene un límite en seguidores, *tweets* o usuarios a quienes seguir, aunque Laura Gallego también le ha puesto reglas: «no voy a contestar ni a seguir a nadie». Así es como se convierte @_LauraGallego en una fuente de información oficial de una sola vía. Los seguidores se apropian de esa información como si Laura misma se lo hubiera dicho mientras conversaban en el salón de su casa, en un café, en una fiesta o en una rueda de prensa, porque no hay intermediarios. Es un monólogo oficial para quienes quieran escucharlo. Conforme la autora se ha ido apropiando de Twitter, en su faceta de usuaria, ha modificado sus reglas, haciendo evidente que las reglas se ajustan a las plataformas, por lo que, de vez en cuando, contesta o hace algún *retweet* de lo que sucede en el TimeLine (línea de tiempo en donde aparecen los *tweets* en orden cronológico).

Las conversaciones virtuales son también espacios sociales y culturales que construyen una comunidad hispanoparlante amante de la lectura, donde no hay edad ni género, nacionalidad, religión, etnia o rasgos físicos que prejuzguen a sus miembros. En estas conversaciones no existen etiquetas preestablecidas, y ni siquiera el grado de conocimientos o la inexistencia de habilidades lectoras impide unirse a las conversaciones. Porque, a pesar de existir una jerarquía perfectamente delimitada en esta comunidad, todos tienen las mismas oportunidades y libertades para expresar lo que piensan, con la clara consecuencia de señalar públicamente a quien confunda libertad con libertinaje. Son los propios actos los únicos que pueden llevar

a los usuarios a cambiar de rango para avanzar o retroceder, lo cual le otorga a esta comunidad las características de libre, justa, equitativa, con un sólido sentimiento de pertenencia, y solidaria, porque todos aprenden de todos, si así lo desean, y aquel que se quiera quedar con el conocimiento en una actitud egoísta, automáticamente queda fuera de la comunidad, porque, para pertenecer, es necesario compartir.

Los participantes valoran como recompensa la relación que establecen con la autora y ella tiene tres principales formas de agradecimiento a la entrega y lealtad de los foristas. La primera es también la razón de existir de estos espacios: su escritura. La segunda es hacerlos partícipes de sus creaciones, historias y libros. La tercera son las confesiones privadas, que, en complicidad con los foristas, la autora les confía, pidiendo que «no salga del foro» porque aún no es información oficial, que es la que publica en otras áreas del sitio *www.lauragallego.com* o en la cuenta de Twitter *@_LauraGallego*. Con esto podemos establecer la clara diferencia que Laura Gallego hace entre las distintas áreas de la Web 2.0, así como el tipo de conversación que tiene la autora con sus distintos lectores: los foristas, los internautas que visitan o consultan su sitio y los seguidores de Twitter, que nada impide que en muchos casos sean los mismos.

Estos lectores diversos van construyendo un perfil, que puede o no funcionar para toda la Web 2.0, pero que, sin lugar a dudas, se gesta para los espacios que hemos analizado. Empecemos por Lunnaris (Laura Gallego), quien se construye un perfil distinto a su personalidad de la vida cotidiana, a su faceta de autora de libros editados o sus responsabilidades como *webmaster* del sitio *www.lauragallego.com*. Con esta pauta, todos los participantes son sujetos de convertirse en personajes: por ejemplo, Lunnaris ofrece en los foros un dietario de escritura, convirtiendo al nuevo libro que está escribiendo en otro personaje más que nace, crece, se publica y se lee. Aquí las palabras, ideas, posturas y análisis literario son los que van construyendo su perfil. Los rangos le añaden profundidad, pero no lo definen, son la expresión del número de conversaciones en las cuales han estado involucrados.

Por lo tanto, de una manera resumida, las conclusiones que se destacan en la investigación realizada son:

1. El foro se transforma en una comunidad y la identificación de sus miembros, los chicos y chicas lectores, con la comunidad que se crea es total: «lo que le ocurre al foro me ocurre a mí». Por ejemplo, en el hilo «El foro de Laura Gallego sale en un libro de texto», la expresión «El foro sale en un libro de texto» se transforma y confunde en las conversaciones con «Nosotros salimos en un libro», y la consecuencia es clara: si el foro es famoso, nosotros somos famosos: «Yo quiero tener ese libro y presumir ante todos diciendo... ¡¡Wa, ja, ja!!! Yo estoy en este foro».

El análisis muestra que los foristas forman parte de un grupo de privilegiados que se relacionan directamente con la escritora, conocen su trabajo, están al tanto de las novedades, participan en el desarrollo de sus creaciones, la ayudan

en sus dudas de creación, tejen conversaciones con ella sobre la novela que está escribiendo o sobre la editorial donde publicará, etc. Y la autora participa de las conversaciones, aparentemente, como una más. Además, para formar parte de esta comunidad, solo hay que participar leyendo y siguiendo las normas.

2. La comunidad se basa en intereses comunes: comparten rasgos (son lectores, les gusta escribir, sentirse parte de algo, sentirse especiales, etc.), conocimientos (saben de libros, de temáticas, están al día de editoriales y autores, de las campañas de promoción y de lo que se mueve en la red y tienen criterios que defienden), se ayudan entre ellos si algo no saben hacerlo o si desconocen información, exigen seguir las normas del foro, se crea un marco de confianza de Laura hacia ellos (les cuenta secretos y les pide que no lo cuenten) y de ellos hacia Laura (le dan consejos y le dicen lo que les gusta y lo que no).
3. El foro crea una comunidad vinculada afectivamente: este foro literario consigue crear vínculos afectivos entre los usuarios que comparten el gusto por la lectura. A la pregunta: «Leyendo los foros, las participaciones que más nos gustan son las que los miembros del foro se consideran como una gran familia: ¿cómo se consigue transformar un espacio de comunicación virtual en lazos afectivos?» Laura asiente y valora que se trata de algo más que un foro, dice: «Un foro literario crea vínculos afectivos entre los usuarios que comparten el gusto por la lectura» y uno de los participante más activos, *@epi_el_anonimo retuitea* el de *@Hermochi* y afirman: «Lo bueno de este mundo es que encontramos conexión con gente que tiene los mismos gustos que nosotros».
4. Además de los beneficios ya mencionados, que se obtienen por participar como i) subida de rango similar a los videojuegos; ii) pertenencia a una comunidad basada en intereses comunes y unida por vínculos afectivos y iii) visibilidad, otro beneficio tiene que ver con el acceso a información privilegiada. Laura Gallego administra la información en cada una de las redes sociales de manera diferente y propicia una sensación de privilegio para aquellos que la siguen de manera más intensa: la información nueva funciona como un premio y a mayor implicación mayor información:

Plataforma	Destinatario	Tipo de información
Twitter	Público en general	Información inmediata: qué hace, cómo va el libro, dónde se edita, dónde son las presentaciones, etc.
Página	Lectores de la web que acceden a cada una de las partes	Información detallada de los libros, anécdotas, portadas de las traducciones, dibujos de los lectores, presentaciones, etc.
Foros	Lectores inscritos y participantes	Información muy especial y única que no aparece en ningún otro lugar y que, además, les pide no cuenten a nadie.

En el foro, los hace partícipes de novedades que solo conocen ellos como recompensa a su seguimiento, por lo que establece una relación clara entre dar y recibir.

5. Se crea un marco de confianza y respeto entre ellos y de ellos con Laura: la relación que mantienen es de aparente horizontalidad. Laura no es más que ellos y participa en las discusiones como una más, la relación que establecen se construye a partir de los rasgos que les unen, que les hace sentir similares y con intereses parecidos. Hay que destacar el estilo que utiliza para dirigirse a los lectores: les habla de tú a tú, pero siempre como un mediador que intenta mostrar la parte positiva, valorando sus intervenciones, mostrando su disconformidad cuando es necesario, pero siempre destacando las partes positivas del argumento con el que no está de acuerdo.

Es muy importante el uso de los *emoticones* que hace Laura para suavizar sus afirmaciones, porque tiene muy claro lo que afirma, puede cambiar de opinión o plantear una duda, pedir consejo y aceptar una sugerencia, pero es una adulta segura la que habla. No juega a comportarse como una adolescente, no se pone al nivel de ellos, sino que los sitúa, a ellos, en su nivel.

6. Dan mucha importancia a «estar presentes» y a la visibilidad que obtienen en el foro donde construyen su identidad como lectores. Tal vez el foro les permite visibilizarse, individualizarse a través de lo que les gusta, la lectura, y expresarse a través de la escritura. Uno de los acontecimientos que más emociones les provoca, que más les gusta, que acompañan con más muestras de expresividad en su lenguaje y que no se cansan de repetir, es cualquier acción, intervención o hecho que les dé visibilidad, que les haga estar presentes de manera individualizada. A su vez, la autora demuestra el conocimiento que tiene de sus lectores: Laura afirma que leer es un placer solitario, pero los adolescentes necesitan aficiones para compartir con otros: eso es lo que hace el foro, crear una realidad, un espacio común, porque para los jóvenes es importante el placer de compartir la afición de leer. El foro hace eso: crea vínculos afectivos entre los usuarios que comparten el gusto por la lectura, se muestran y se visualizan.
7. El libro es algo más que un relato: sufre un proceso de individualización, incluso de personalización. A diferencia de otros autores, Laura comparte el proceso de escritura hablando de la marcha del proyecto, de las dudas sobre el nombre de un personaje o sobre una determinada prenda de vestir, añade un diario de escritura que personaliza la historia del libro, la muestra individualizada, como si transformara la novela en otro personaje al que le otorga una historia que leemos desde su nacimiento hasta su maduración: cuando ya está publicada. Es muy interesante cómo transforma el libro en un personaje dándole cuerpo, creando una historia que lo hace único, acompañándolo de anécdotas que luego los foristas recuerdan y comparten.

DISCUSIÓN

La lectura como acto subversivo se cristaliza en la creación de comunidades virtuales, también subversivas, que contradicen lo establecido en lo que hemos llamado vida real, donde las reglas de convivencia son a conveniencia de una autoridad que está acostumbrada a ver a los adolescentes como inferiores en jerarquía por edad y falta de títulos académicos. La escuela y el sistema educativo se han quedado rezagados, sin entender el avance de una consciencia colectiva que encuentra espacios apropiados y apropiables en la virtualidad de la Web 2.0. El trato de iguales en los foros, escuchar y reconocer el cúmulo de lecturas y las habilidades lectoras que han desarrollado, hace de estos espacios tierra fértil para conversaciones honestas y abiertas entre los adolescentes: son los primeros pasos para revalorizar su lectura.

La Web 2.0 no queda tan lejos de la literatura, donde se requiere un pacto de ficción entre el narrador y el receptor. Como dice J.R.R. Tolkien, es necesario suspender la incredulidad para adentrarse al universo creado. Incredulidad tanto de los adultos hacia los adolescentes, como de los adolescentes hacia los adultos. Esto se logra a través de reglas estrictas que hacen palpable el universo, son la estructura que da seguridad al caminar sobre piso firme, en donde se puede cimentar cualquier cosa; no son leyes que asfixian, están para hacer la experiencia más orgánica. Estas reglas están creadas por una tejedora profesional de historias: los libros de Laura Gallego son también espacios virtuales de encuentro. Pero, a diferencia de los libros, la Web 2.0 ofrece una relación de intercambio.

La Web 2.0 da una tridimensionalidad que permite el éxito. Por un lado hay una retroalimentación positiva dentro del intercambio, que fortalece el buen comportamiento de los foristas y los empuja a seguir leyendo, analizando, aprendiendo y reflexionando, algo que ya no logra el sistema educativo. Por otro lado, la profundidad de los espacios virtuales abre la posibilidad de construir un perfil más apegado a la esencia de la persona y más distante de roles bidimensionales preestablecidos en la vida real. De igual manera, el ser tomados en cuenta como seres respetables dentro de la literatura, provoca alegría a los foristas, se sienten parte no sólo de las discusiones, sino de las creaciones de Laura Gallego; el destino del foro es su propio destino, son ellos quienes lo construyen junto con ella. No en balde Laura se refiere al foro en primera persona del plural, mientras que en lo demás lo hace en primera del singular.

Otro aspecto interesante de la tridimensionalidad de la Web 2.0 es que, mientras se es una plataforma en un sitio, se puede ser un personaje en otro, como en el caso de *@forosLGG*, los foros o los espacios virtuales para perfiles virtuales, o puede uno convertirse en usuario virtual de otra red social virtual, todo esto con la finalidad de estar mejor comunicados y de que nadie pierda la oportunidad de interactuar y aportar algo a la pasión que les une. El salto de esta vida virtual a la llamada vida real es pequeño: *www.lauragallego.com* alberga la dirección de un apartado postal para quien quiera comunicarse (vía papel)

con la autora, además de la propuesta de generar un libro de texto a partir de lo creado en el foro, ante lo cual los personajes del foro opinan que sería mucho más fácil y divertido aprender de esta nueva manera que de la forma tradicional.

Esto nos lleva a hacer varias reflexiones. Primero una, ontológica, sobre lo que es real y lo que es virtual; segundo, no podemos seguir cerrando los ojos ante lo anquilosado que ha quedado el sistema tradicional educativo y lo maduros que pueden ser los adolescentes siempre y cuando se les trate como iguales. Y, finalmente, una tercera reflexión sobre la vanguardia de la Web 2.0 que se está convirtiendo en un espacio que invita a participar, a leer, a generar amistades y a disfrutar de las pasiones humanas, como lo son contar, escuchar o leer una buena historia.

BIBLIOGRAFÍA

- CEBRIÁN-HERREROS, M. (2009): «Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles», *Comunicar*, 33, pp. 10-13 (Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-01-001>).
- CERLALC (2011): *Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Informes finales por países de las experiencias (2008 y 2010)*, Bogotá, Cerlalc, pp. 73-118 (Disponible en: http://www.cerlalc.org/Informe_Lectoescritura.pdf).
- DÍAZ-NOCI, J. (2009): «Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión», *Comunicar*, 33, pp. 213-219. <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-013>.
- ESCOLA DE PARES I MESTRES. CENTRE VIRTUAL DE RECURSOS PER AL FOMENT DE LA LECTURA (2011): «Laura Gallego. Els fòrums i el twitter per a compartir la creació», *Llegir des de les escoles, a través de la web 2.0*. València, Associació d'Editors del País Valencià (Disponible en: http://www.aepv.net/Escola-de-pares-i-mestres-per-a-la-lectura/Los-foros-y-el-Twitter-para-compartir-la-creacion_va_15_108_0_0_109.html [Consulta 12-11-2011]).
- GALLEGO, Laura (2010): «Experimento Twitter», *Noticias*. Publicado el 23 febrero 2010 por Laura Gallego. Bienvenido a la web de Laura Gallego. <http://www.lauragallego.com/> [Consulta 12-11-2011].
- JENKINS, Henry (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, Macarthur (Disponible en http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.P).
- (2008): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2006.
- MARÍ-SÁEZ, V.M. (2006): «Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos», *Comunicar*, 27, pp. 113-116 (Disponible en: <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar27/113>).
- MARSH, J. (2011): «Young children's literacy practices in a virtual world: Establishing an online interaction order», *Reading Research Quarterly*, 46 (2), pp. 101-118.
- MARTÍN BARBERO, Jesús; LLUCH, Gemma (2011): *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*, Bogotá, Cerlalc i Unesco (Disponible en: http://www.cerlalc.org/Informe_Final_Lectura_Desarrollo.pdf).

- SWANN, Joan y Daniel ALLINGTON (2009): «Reading groups and the language of literary texts: a case study in social Reading», *Language and Literature* 18: 3, pp. 247-264 (Disponible en: <http://lal.sagepub.com/content/18/3/247>).
- YUS, Francisco (2010): *Ciberpragmática 2.0 Nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.
- ZAYAS, Felipe (2009): «Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas», en T. LARA *et al.*, *La competencia digital en el área de lengua*, Barcelona, Octaedro, pp. 39-68.

HOY, EL ÁLBUM

TERESA DURAN
(Universitat de Barcelona)

Este artículo sobre el álbum se dirige, prioritariamente, a los maestros y mediadores entre el libro infantil y la infancia. Y debe tener en cuenta, simultáneamente, cuál es la formación literaria y visual de estos destinatarios, temiendo que la una sea mayor y mejor que la otra, pues nada induce a pensar que su formación visual y plástica haya ocupado el mismo tiempo y rigor que su formación gramatical y literaria: para ello basta con observar comparativamente los planes de estudio de su currículum académico. No importa. Prosigamos.

Una de las cosas más dignas de asombro es la capacidad de una sociedad libre para adaptarse a los nuevos tiempos y, consecuentemente, para encontrar los instrumentos válidos que facilitan proceder a esta adaptación. Si se entró en el siglo XXI proclamando y aceptando que ésta era la Era de la Imagen, no puede extrañar a nadie que el álbum haya nacido y merecido una creciente atención y aprobación pública en estos decenios de transición. Sencillamente porque resulta idóneo para iniciarse y disfrutar con los diversos modos de comunicación actual.

UN LIBRO LLAMADO ÁLBUM

Un álbum es una modalidad de libro. La inmensa mayoría de los álbumes se venden en las librerías, porque la inmensa mayoría de ellos tienen forma de libro y son lanzados al mercado por una editorial. Un álbum merece este nombre cuando aquello que se narra en él reposa substancialmente sobre las imágenes que contiene y, ante todo, sobre el modo de presentarlas y concatenarlas. Es decir: las imágenes son las responsables de transmitir el mensaje literario que contiene, no sólo respecto a su contenido argumental, sino también en cuanto a su secuenciación temporal, al registro tonal de género —sátira, lírica, farsa, drama—, a la cadencia lectora que imponen, etc.

Para comprender mejor las afirmaciones precedentes, recurramos a dos propuestas experimentales: la primera consiste en imaginar el resultado radio-

fónico de la lectura de *Yo* (Waechter, 2004¹) o de *La puerta* (Van Zeveren, 2008²). *Yo* nos parecería un matón increíblemente engreído, muy alejado del simpático e ingenuo oso protagonista, y la retransmisión de *La puerta* no duraría ni dos segundos, pues estas son las dos únicas palabras que contiene el libro... O sea que... primera conclusión: un álbum difícilmente puede ser retransmitido por radio o sólo oralmente. La segunda propuesta requiere que la imaginación del lector intente recordar una de sus películas preferidas atendiendo sólo al texto de sus diálogos. Se percata de que la película pierde mucho sin el rostro de los actores, sin paisajes, sin movimiento, sin atrezzo, sin secuenciación ni montaje... O sea que... segunda conclusión: del mismo modo que la imagen y su lenguaje fílmico hacen que una película sea una película y resulten insustituibles, la disposición de las imágenes del álbum hacen que éste lo sea, y que, en general, no sea posible sustituir aquellas precisas imágenes por otras, debido al dominio estratégico de los recursos visuales del que hace gala su autor.

En su origen, la palabra álbum sirve, según los diccionarios, para designar a aquel conjunto de pliegos de hojas en blanco, debidamente encuadradas, destinado a coleccionar imágenes. De ahí derivan los álbumes de cromos o de fotos, incluso de autógrafos o de recortes de periódico, que el coleccionista engancha sobre sus páginas neutras. Pocos pretenderían que este familiar tipo de álbumes tuviese una dimensión literaria o incidiera en los hábitos de la recepción lectora colectiva. Pero con el transcurrir del tiempo, especialmente a partir de los años sesenta del siglo pasado, editores e ilustradores han recurrido a la palabra álbum para designar un tipo especial de libro cuyo mensaje tiene calidades y cualidades suficientes como para osar integrarse con pleno derecho en el corpus literario, a pesar de que exista una aparente contradicción etimológica, ya que «literatura» es una palabra que proviene de «letra» y la letra (o el texto) es lo de menos en lo que concierne a su recepción lectora, pues su contenido literario reposa, como se ha dicho ya, substancialmente, sobre la imagen y sus recursos comunicativos.

A partir de aquí se hará necesario tan sólo un matiz para distinguir entre dos posibles y complementarias modalidades de libros álbum: el álbum de cómic, cuya unidad semántica está constituida por la viñeta, y aquel otro álbum —que en inglés se denomina *picture-book* y en Sudamérica *libro-álbum*—, cuya unidad semántica es la página y, más probablemente, la doble página, como señala Emma Bosch (2007: 40). El hecho de que en nuestras latitudes todavía estemos dándole vueltas al nombre más pertinente para designarlo y de que también sea tan matizable la distinción entre álbum de cómic y novela gráfica es muy indicativo del estadio emergente en que se hallan la experimentación y análisis semiológico del

¹ WAECHTER, Philip (2008): *Yo*, Salamanca, Lóguez.

² VAN ZEVEREN, Michel (2008): *¡La puerta!*, Barcelona, Corimbo.

modo actual de establecer comunicación visual y gráfica con los lectores sobre el soporte impreso de un libro.

Después de todo lo expuesto, quizás lo más esencial consista en ubicar el álbum literario dentro de la narratología visual. Si la narratología es el estudio de los modos de narrar, hoy en día es obvio que uno de los modos posibles de comunicarse narrativamente es el visual, y, cuando esta narratología visual se transmite sobre el soporte de un libro, nos hallaríamos ante un álbum, sea de cómic o no. Pero ¿todos los álbumes son narrativos? En principio, sí. Todos ellos intentan contar una historia, mostrando quién hace qué, cómo, cuándo y dónde, fórmula esencial para definir qué es una narración. Que esta narración visual sea más o menos larga, prolija o enjundiosa, o simple y minimalista, realista o surrealista, continua o elíptica, no es óbice para ubicar tal relato dentro de la esfera de lo narrativo. En caso contrario, cuando no es posible engarzar las imágenes del libro como un relato narrativo, con sus pertinentes relaciones de causa/consecuencia, inicio, núcleo y desenlace, género y subgénero, nos hallamos o bien ante un simple libro de imágenes o imagiario (Durán, 1998: 85) o ante un catálogo, o un atlas, o una web...

DIFERENCIAS ENTRE EL ÁLBUM Y EL LIBRO ILUSTRADO

Habiendo, pues, señalado qué es lo más sustancial y distintivo de un álbum, pasemos a observar qué es lo que lo diferencia de otro tipo de libro ilustrado cualquiera. Existen muchos libros ilustrados, desde los hermosos libros de arte repletos de reproducciones fotográficas hasta las ediciones de bibliófilo, con grabados de artistas reputados. Pero para proceder a distinguir entre libro ilustrado y álbum, será preferible que nos centremos en las obras narrativas de la literatura infantil y juvenil que unos profesionales habituados a las artes derivadas del dibujo ilustran. En principio, cualquier texto es susceptible de ser ilustrado, ya sea cuento, novela, teatro o poesía. Las ilustraciones que se puedan hacer de estos textos tenderán a ser la traducción o reinterpretación visual de aquello que dice —o sugiere— el poema, el relato, etc. Pero en este caso quien sustenta el mensaje es, en puridad, el texto, sin el cual las ilustraciones pueden resultar inconexas. Las ilustraciones dependen y emanan del texto y no a la inversa, por mucho que al lector le encanten las ilustraciones que puedan acompañarlo. Y el texto original, en general, debiera ser inviolable, aunque puedan hacerse adaptaciones de él para uso infantil, como está siendo de moda últimamente, con un resultado culturalmente incierto.

Otra cosa ocurre cuando una obra clásica ha sufrido una traslación desde la narrativa de la prosa original hasta la dramaturgia de un guión cinematográfico. Así, por ejemplo, para la mayoría de las nuevas generaciones ni *Peter Pan* es una novela clásica debida a James Barrie ni *La sirenita* es un cuento de Andersen, pues su adaptación al cine por parte de la factoría Disney ha sustituido en el imagi-

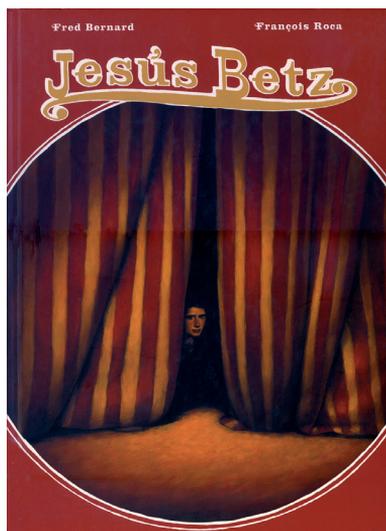


Figura 1.

nario colectivo la trama y la obra original. Éste es el poder de la imagen y ésta es su dimensión popularista. Los maestros y mediadores literarios lo saben y deben contar con ello. La obra original, el texto literario, tiene un radio de acción y un impacto popular más limitado que el del cine o la televisión.

Pero regresemos a nuestro objetivo, que nos obliga a exponer la distinción entre libro ilustrado y álbum. Pongamos, por ejemplo, *Jesús Betz* (Bernard & Roca, 2001³), por hablar de un libro no forzosamente infantil y muy aclamado por la crítica (figura 1). Este libro se corresponde con lo que el gran público entiende por álbum: gran formato, espléndidas ilustraciones a toda página, tapa dura, etc. Y es un magnífico libro. Pero, como en otros títulos de este tándem de autores, éste no es un álbum en el sentido más purista del término, sino un libro ilustrado. Su texto, literariamente impecable, compite en calidad con las ilustraciones, pero puede ser leído con total autonomía. En este libro, las imágenes, bellísimas, constituyen un brioso conjunto de estampas, pero sin nexos ilativos entre sí, como aquel conjunto de fotogramas que en webs, blogs o carteleras de los cines aparecen sin estar unidos por ninguna sintaxis que los enlace. En *Jesús Betz* se

³ BERNARD, Fred (2003): *Jesús Betz*, ilustraciones de François Roca, México, Fondo de Cultura Económica.

nota que la creación del texto fue anterior al trabajo de ilustración y que el peso comunicativo recae más en lo que se dice que en lo que se ve.

Este ejemplo de origen francés sirve para comentar que, a menudo, los grandes premios de álbum ilustrado en España adolecen del mismo defecto, pues las bases del concurso obligan a presentar texto (íntegro) e imágenes (sólo unas pocas) disociadamente. Y que demasiadas veces, tanto las casas editoriales como una crítica poco estricta y, en muchos casos, poco ducha en sintaxis visual, categoricen como álbum aquello que es, con toda dignidad, un libro ilustrado. También es cierto que a veces cuesta delimitar la frontera entre una y otra modalidad de libro, ya sea por el voluntarioso esfuerzo del ilustrador en recrear visualmente aquel texto, como es el caso de *El Gran Gris* (Steiner & Müller, 2002⁴), ya sea por la pobreza del texto vis a vis con la calidad de la imagen.

En cualquier caso, cuando el texto puede ser transmitido oralmente sin el soporte de las ilustraciones que lo acompañan, o cuando éstas aparecen en una relación de supeditación a la fuerza comunicativa del texto, sin añadirle un plus de significación que escora la recepción lectora hacia otras posibles interpretaciones, estamos ante un libro ilustrado.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EN EL ÁLBUM

En un buen álbum, el texto, si lo hay, suele ser breve, limitado a unas pocas líneas. La sintaxis de este texto acostumbra a ser tan simple como precisa. Sujeto, verbo y predicado aparecen generalmente por este orden. Apenas hay descripciones de la apariencia del sujeto ni del entorno: esto corre a cargo del ilustrador, quien tiene el deber de hacerlo evidente.

Por lo dicho podría parecer que el texto del álbum no merece el calificativo de texto literario, y sin embargo, no debemos confundirnos: también las cinco breves líneas de una tanka (poema clásico japonés) o las catorce de un soneto son arduas de componer, y se necesita verdadera maestría del lenguaje para decir tanto con tan pocas palabras. Se requiere el rigor de un orfebre de la sintaxis para ser tan conciso, para otorgar a cada palabra su ubicación exacta, para dominar la elipsis, para sugerir más de lo que se verbaliza, para no desparramar adjetivos en balde... o incluso para saltarse las normas más banalizadas, jugando con la transgresión de las mismas. Porque lo cierto es que, a menudo, en los textos de los álbumes es posible observar cómo el autor repite frases reiteradamente, usa la puntuación de manera poco ortodoxa, con abundancia de puntos suspensivos, admirativos o interrogativos, deja finales aparentemente abiertos o se expresa sólo con onomatopeyas, etc. Puede, incluso, enamorarse de todas

⁴ STEINER, Jörg (2004): *El gran Gris*, ilustraciones de Jörg Muller, Salamanca, Lóquez.

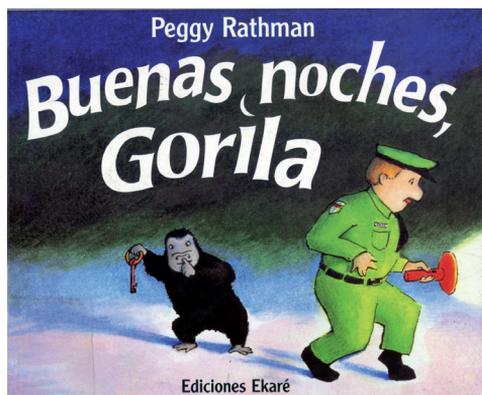


Figura 2.

las posibles acepciones de un solo verbo, como en el caso del verbo «esperar» en *El hilo de la vida* (Cali & Bloch, 2004⁵; véase figura 2), o de una locución tan simple como «Buenas noches» (Rathman, 1994⁶), o de un crescendo numérico superlativo como en *El agujero negro* (Compairé, 2010⁷). Puede, si quiere, jugar a las adivinanzas, a los sinsentidos, a las mentiras, a las hipérboles, e, incluso, a inventar palabras y amalgamar idiomas. El caso es que, para definir el juego lúdico que se propone desde el texto de un álbum, éste podría llegar a ubicarse en la encrucijada de la poesía, la filología y el sudoku.

De ahí deriva la dificultad de traducir bien los álbumes. Hay que respetar la cadencia rítmica original y estar más atento a traducir el concepto que no la palabra exacta si ésta no es de carácter coloquial en nuestro idioma. Y en muchos casos debe tenerse presente, además, que la traducción, una vez impresa, debiera ceñirse al espacio que el texto ocupa en la edición de origen, y, si es posible, alinear el texto de modo que cada línea del mismo tenga unidad de significado, lo que requeriría de una revisión de la traducción. Teniendo en cuenta, por si fuera poco, que la tipografía utilizada también desempeña un papel importante en el aspecto gráfico del álbum, y que también es posible jugar con ella, haciéndola crecer, decrecer, engrosar, curvar, etc., para dar más expresividad a lo que se

⁵ CALI, Davide (2006): *El hilo de la vida*, ilustraciones de Serge Bloch, Barcelona, Ediciones B.

⁶ RATHMAN, Peggy (2001): *Buenas noches, gorila*, Caracas, Ekaré.

⁷ COMPAIRÉ, Jaime (2010): *El agujero negro*, Madrid, Kókinos.

cuenta. Un magnífico ejemplo de respetuosa traducción, incluso tipográfica, se halla en *La noche de la visita* (Jacques, 2010⁸).

Se debe también tener en cuenta que rara vez es posible ubicar el texto de un álbum en uno u otro género narrativo, como haríamos con cualquier otro texto literario después de un pertinente análisis. El texto solo no basta para esta tarea, y será necesario observar las relaciones derivadas de la complementariedad entre aquello que el texto dice y aquello que la imagen muestra para poder hacerlo. Entonces resulta fácil percatarse de que todos los géneros y subgéneros literarios —líricos o dramáticos, policíacos o biográficos, documentales o ficcionales, relatos de aventura, o de denuncia, o de humor, adaptaciones o recreaciones de los clásicos, etc.— tienen cabida dentro del álbum y de que hay preclaros ejemplos de ello.

PUNTOS CLAVE DE LA IMAGEN EN EL ÁLBUM

En un álbum la imagen lo es todo y en todo hay que fijarse para apreciar debidamente su calidad, incluso en aquellos aspectos que usualmente pasan más inadvertidos en cualquier otro libro.

Hay, en primer lugar, los aspectos más aparentes y táctiles del álbum: importa que su formato, ya sea apaisado, vertical, cuadrado o troquelado, desplegable o pop-up, grande o pequeño, esté en concordancia con el tipo de ilustraciones que contiene, del mismo modo que debe estarlo el tipo, textura y color del papel y la encuadernación. Es una cuestión de matices muy sutiles, pero nada desdeñables.

Normalmente, el lector irá derecho hacia el inicio del relato para adentrarse en lo que éste cuenta. Didácticamente, lo más recomendable es ir muy, muy despacio: nada de lecturas apresuradas, por favor. Cada vez más, el relato empieza desde las mismas páginas de las guardas, un espacio privilegiado donde los ilustradores sintetizan, dan pistas, juegan, resumen o prologan a su aire todo cuanto la lectura de aquel texto les ha sugerido. A veces, incluso se complacen en ocupar hasta diez páginas desde la primera guarda hasta el título del libro, como ocurre en *El enemigo* (Cali, 2007⁹), y puede acontecer, como en este ejemplo, que las guardas iniciales y finales del libro no sean coincidentes y se complementen mutuamente.

Y, por fin, la ilustración. Espontáneamente uno se fija enseguida en la cara o aspecto físico de los personajes protagonistas. Es importante y natural, porque un lector tiene que reconocerlos a lo largo de las páginas sucesivas o en otros posibles álbumes de la serie. Pero, de hecho, este indagar quién es quien

⁸ JACQUES, Benoît (2010): *La noche de la visita*, Barcelona, A buen paso.

⁹ CALI, Davide (2008): *El enemigo*, ilustraciones de Serge Bloch, Madrid, SM.

conduciría sólo a una lectura compulsiva, similar a la de los lectores de la prensa rosa, que reconocen a los famosos por mucho que estos cambien de vestido. El trabajo de ilustración es (o puede ser) mucho más rico y complejo y obliga a mirar más allá de la mera observación del aspecto físico de los personajes y de sus mímicas y acciones. Hay que saber observarla con detenimiento y no de manera compulsiva, pues tiene mucho que decir. Hay que demorarse en los detalles, en las esquinas, en los fondos, en las formas, en los colores, en los espacios vacíos, en la dimensión, en la compaginación, en la direccionalidad, en los encuadres, en los puntos de vista, pues todo ello conforma el bagaje de recursos de los que se vale un buen ilustrador para otorgar significación a lo que se relata. En un álbum que se precie de serlo, nada es dejado al azar por parte del ilustrador, y el lector debe ser consciente de que cualquier detalle que este contenga, por mínimo que parezca, ha sido ubicado allí adrede. Por ello resulta tan deseable que los editores que compren títulos en el extranjero respeten en la medida de lo posible el formato, papel, cubiertas, tipo de impresión y apariencia del original, lo que, desgraciadamente, no siempre ocurre.

Existe una inercia, heredada sin duda de las prácticas del mercado del arte, a dilucidar si la ilustración está hecha con acuarela, gouache, grafito o collage, pero ello es de una importancia mínima —y más hoy en día, con los programas informáticos— para valorar una ilustración. Lo que realmente importa no es el saber cómo se hizo el original, sino el observar cómo narra y comunica lo que narra y comunica el libro una vez impreso. Lo que debe observarse y apreciarse es la secuenciación y composición de cada una de las ilustraciones del álbum y el modo en que cada una de ellas precede o antecede a las demás. El ilustrador de hoy es un narrador que conoce a fondo los usos sintácticos de la imagen para establecer relaciones de causa, consecuencia, prioridad, tensión climática, etc. Y tiene muchos recursos a su alcance para obtener la máxima expresividad y establecer una óptima comunicación con sus lectores.

El receptor de estas obras, o sea, el lector avisado, acaba por entender que es aquella imagen y no otra, aquella composición y no otra, aquella cadencia secuencial y no otra, aquella gama cromática, aquella técnica, aquel detalle, aquel enfoque, aquella expresividad... lo que motiva que el relato visual que está contemplando le emocione como le emociona, pulsando las cuerdas de sus sentimientos, estimulando sus competencias lectoras, y estableciendo una fuerte empatía con la ingeniosidad sintáctica del autor o autores.

Así, la expresiva abstracción formal del ya clásico *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* (Lionni, 1956¹⁰; véase figura 3), hecho con recortes de papel de seda, va de perlas para explicar, simultáneamente, un relato afectivo y la teoría del color. El brumoso trabajo en blanco y negro de las ilustraciones que secuencian

¹⁰ LIONNI, Leo (2005): *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*, Sevilla, Kalandraka.

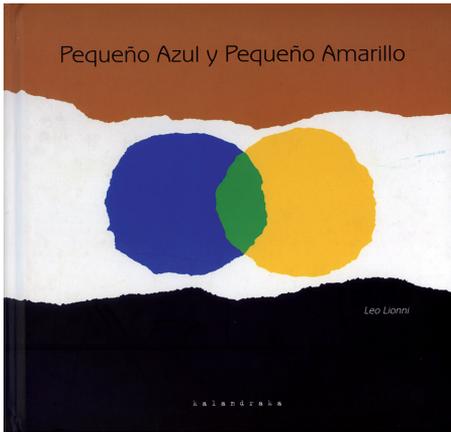


Figura 3.

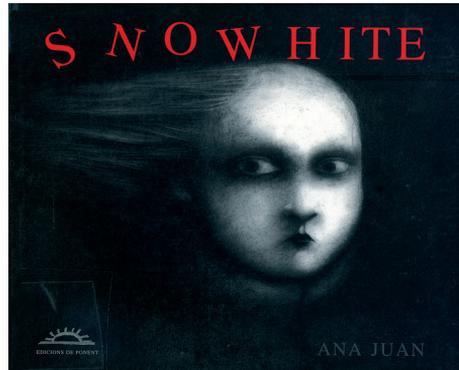


Figura 4.

el dramático crescendo de *Snowwhite* (Juan, 2001¹¹) resulta indicadísimo para esta tenebrosa historia de soledad y drogadicción con la que la autora recrea magistralmente el cuento de Blancanieves. Los dinámicos monigotes a trazo suelto con ligeros toques de color son idóneos para expresar la sintetizada historia del resurgimiento alemán en la segunda mitad del siglo pasado, en el relato pseudobiográfico de *El ángel del abuelo* (Bauer, 2001¹²). El dibujo técnico y un contrastado bicolor se adecuan óptimamente para narrar la romántica historia de amor entre *La recta y el punto* (Juster, 1963¹³) que es, asimismo, un tratado matemático. La cuidadísima y sutil técnica pictórica de *Los tres erizos* (Sáez Castán, 2003¹⁴; véase figura 4) ilumina pertinentemente una ingeniosa pantomima teatral en dos actos con colofón moral. Y las grandes manchas de color de fondo sobre la que contrastan los más de dos mil personajillos de la mordaz tira cómica de *OVNI* (Trondheim & Parme, 2006¹⁵) dan unidad a esta prolija y completa historia de la civilización humana. Valgan estos breves cinco ejemplos tanto para mostrar la necesaria afinidad entre el contenido y la forma

¹¹ JUAN, Anna (2001): *Snowwhite*, Alicante, Edicions del Ponent.

¹² BAUER, Jutta (2002): *El ángel del abuelo*, Santa Marta de Tormes (Salamanca).

¹³ JUSTER, Norton (2005): *La recta y el punto*, México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁴ SÁEZ CASTÁN, Javier (2003): *Los tres erizos*, Caracas, Ekaré.

¹⁵ TRONDHEIM, Lewis (2007): *ovni*, ilustraciones de Fabrice Parme, Barcelona, Glénat.

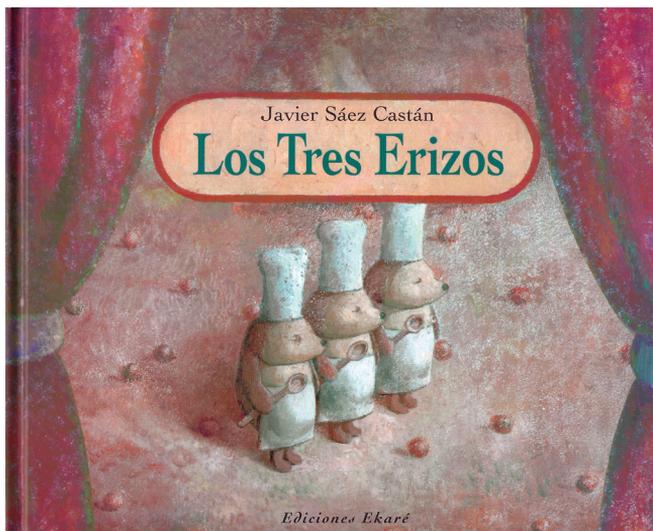


Figura 5.

visual del álbum como para demostrar que cualquier género temático tiene cabida dentro de él.

FUNCIONES Y DESTINATARIOS DEL ÁLBUM

También estos cinco ejemplos servirían para romper aquella inercia que proclama que un álbum es un libro para primeros lectores debido a la profusión de imágenes que contiene y al poco (o ningún) texto que las acompaña. Ciertamente hay álbumes que se adecuan a las competencias de los primeros lectores, como *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo*, pero también es cierto que otros, como *Snowwhite*, requieren una madurez lectora y emocional mucho mayor, y casi todos resultan pertinentes para todas las edades, o, dicho a la inversa, todas las edades pueden encontrar algo tan atractivo como enriquecedor en un buen álbum, como es el caso de *OVNI* (que, por cierto, no contiene palabra alguna).

Atrás quedan los tiempos en que, didácticamente, el sentido común proponía textos breves y sencillos para iniciarse en la lectura, y un léxico y estructura narrativa paulatinamente más complejos a medida que se iban adquiriendo las competencias lectoras. Pero lo que ha cambiado hoy es el mismísimo concepto de lectura, que ha ultrapasado el marco estricto de su definición como «capacidad de descodificar fonéticamente los signos alfabéticos» para adquirir acepciones nuevas y más amplias. Se lee todo aquello que es susceptible de ser percibido como

signo, sea éste alfabético o no. Ésta es la gran aportación de la semiología al tipo de cultura y comunicación contemporáneas. Se lee un paisaje, se lee una estética de la moda y se lee incluso una ética política. En definitiva, leer, comprender e interpretar se van convirtiendo en sinónimos. También la palabra «lenguaje» ha visto ampliarse su radio de acción, y se habla muy comúnmente del lenguaje verbal, gestual o visual, a los que pronto tendremos que añadir el digital.

Sería conveniente, pues, que también la escuela ultrapasara, con el soporte de la sociedad entera, la inercia de ser aquel lugar donde se aprende a «leer y a escribir» ensanchando el diámetro de la estricta gramática para adentrarse en las múltiples y necesarias posibilidades de la lectura semiológica. Ello facilitaría la adquisición de un buen bagaje de competencias que permitieran a los niños de hoy desenvolverse en el mundo de hoy, mucho más visual de lo que nunca lo fue en el pasado. Porque también ha nacido un nuevo verbo que supera en intención y posibilidades al verbo «ver» para pasar a ser el verbo «visualizar», es decir: poner en juego las competencias cognitivas de la visión para interpretar aquello que nos llega por el sentido de la vista.

Es en este enfoque didáctico donde realmente el álbum encuentra su lugar y función. No sólo sirve para aprender a leer (lo que es cierto en algunos casos y títulos) iniciando así al niño en la adquisición de las competencias y satisfacciones literarias, sino que, por añadidura, sirve también para aprender a visualizar, y, consecuentemente, para lograr desenvolverse holgada y capacitadamente en un mundo poblado de pantallas, de imágenes, de películas, de publicidad, etc.

Preconizaba el gran analista Italo Calvino (1989) que las seis propuestas cualitativas necesarias para la literatura de nuestro milenio eran la ligereza (o la claridad expositiva), la rapidez (o concisión), la exactitud (nitidez y precisión), la visibilidad (capacidad de evocación visual), la multiplicidad (o representación del mundo como un sistema de sistemas) y la consistencia. Pues bien, no hay ni una sola de estas propuestas que no sea evidente y se materialice en el arte del álbum. Al conjugar y fundir simultáneamente los lenguajes verbales y visuales, además del táctil, el producto es un libro que multiplica su capacidad comunicativa y empática, y que, por su asequibilidad y fácil manejo, colma o puede colmar las expectativas lectoras y vivenciales de cualquier individuo, tenga la edad que tenga. Otros sabios teóricos han señalado también que probablemente el álbum, y el tipo de atención y recepción lectora que éste propone, sea la mayor aportación que la literatura infantil haya hecho a la literatura toda, y, por ende, a la cultura contemporánea.

Es por todo ello que encabezábamos el artículo con un tono optimista, congratulándonos de que en el complejo mundo de la Era de la Imagen, este humilde libro llamado álbum haya llegado en un momento tan oportuno, crezca y se desarrolle con el vigor y el ingenio con el que lo está haciendo, y sea tan precioso como preciso para nuestra cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSCH, Emma (2007): «Hacia una definición de álbum», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (Vigo, Universidade de Vigo), 5, pp. 25-46.
- CALVINO, Italo (1985): *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela (col. *Libros del tiempo*, 1), 1989.
- DURÁN, Teresa (1998): *Leer antes de leer*, Madrid, Anaya (col. *La sombra de la palabra*, 4), 2002.

**LITERATURA EN EL UMBRAL:
LOS NUEVOS CUENTOS SERIADOS**

JESÚS DÍAZ ÁRMAS
(Universidad de La Laguna)

La abundante bibliografía surgida en los últimos años sobre la literatura infantil y juvenil y, especialmente, sobre los nuevos géneros, como el álbum, no ha sido suficiente aún como para trazar (y quizá se trate de una labor poco menos que imposible en un campo que está en constante renovación gracias al ingenio de ilustradores, autores y editores) un panorama y un modelo de análisis que ayuden al reconocimiento y la descripción de los libros que vienen publicándose actualmente.

Entre otros problemas en la caracterización de estos libros tan novedosos, que he podido detectar tanto en la bibliografía publicada sobre el particular como en mi propia práctica docente¹, no parece estar muy claro, en primer lugar, cuáles son las características de los libros para prelectores (y quizá tampoco lo esté el propio concepto de «prelector»), si es que puede conseguirse (o debe intentarse) singularizar una serie de características comunes para libros tan diversos como tendrían que ser los dirigidos al tramo de la vida de un individuo

¹ Este trabajo no hubiera sido posible sin el estímulo que han supuesto para mí mis alumnos de Magisterio de la titulación de Educación Infantil en la Universidad de La Laguna entre los años 2000-2012. Todo cuando aprendí junto a ellos al analizar los libros para prelectores que se publican en nuestro país lo ofrezco ahora al interesado en estas cuestiones, incluidos los futuros alumnos de esta titulación en dicha Universidad, que ya no tendrán entre sus asignaturas obligatorias la de «Literatura infantil», absorbida por el caos de los nuevos planes universitarios y los subsiguientes y curiosos repartos crediticios. El título de este artículo recoge en parte el del curso optativo que impartí en 2012 en el máster de Literatura infantil y juvenil, organizado por la Universitat Autònoma de Barcelona y el Banco del Libro de Caracas: vaya para las organizadoras del máster y los miembros del grupo Gretel (especialmente para Teresa Colomer), y para mis alumnas de aquella ocasión, en particular, mi agradecimiento por darme ocasión de dar forma definitiva a estas reflexiones. Agradezco también a mis grandes amigos gaditanos Antonio Moreno Verdulla y Carmen García Surrallés el obsequio de su amistad y de sus extensos conocimientos sobre el cuento folclórico. Fue precisamente el indispensable trabajo de Carmen García Surrallés citado en la bibliografía final el que me dio las intuiciones fundamentales para proponer esta tipología.

en el que se producen los cambios más drásticos y que, en consonancia con ello, puede albergar productos culturales tan distintos como un abecedario, por un lado, y un álbum como, por poner un ejemplo, *La casa del abuelo*, de Isidro Ferrer y Grassa Toro, por otro.

En segundo lugar, la existencia de nombres acuñados, como los de imagiario, alfabeto, abecedario, libro de búsqueda, catálogo, bestiarario, álbum, narración encadenada, cuento acumulativo, o los de los diversos tipos de libros interactivos (pop-up, libro juego, etc.), puede ser de gran utilidad para identificar inmediatamente un libro determinado, pero puede conducir a error si no se encuadran en una específica teoría de los géneros literarios, que separe estas categorías dependiendo de si estamos hablando de a) libros para niños o literatura para niños; b) tipo de estructura narrativa; c) relación entre palabra e imagen. De hecho, encuadrar un libro determinado en alguno de los subgéneros mencionados suele hacerse a partir de su característica más perceptible, ignorando otros componentes o rasgos. Un libro, por ejemplo, en el que la palabra haya casi desaparecido o en el que la ilustración aporte grandes divergencias en relación con lo que aportan las palabras que la acompañan suele describirse inmediatamente como un álbum, y nada se dice de su estructura narrativa, que puede corresponder, por ejemplo, a la de una narración acumulativa. Al contrario, cuando es la narración seriada lo que se percibe en primer lugar, se olvida mencionar si estamos o no ante un álbum. Algo similar ocurre con los libros interactivos llamados pop-up o con los libros-juego, que muchas veces se clasifican entre los «libros informativos» o «libros de contenidos», esto es, entre los libros que no tienen intención literaria, olvidándose que no son los formatos de presentación de un libro los que lo convierten en una cosa o en otra.

En tercer lugar, el hecho de mezclar apreciaciones sobre la estructura narrativa con el análisis de las funciones de la imagen ha hecho que no se repare en muchos casos en que aquellos álbumes donde apenas hay un escaso o inexistente material lingüístico también poseen una estructura narrativa a veces muy perceptible, y esta mirada desatenta puede ratificar en su opinión a quienes creen que el álbum silente (o álbum mudo o sin palabras) no tiene nada que ver con la literatura y sus géneros².

² A este respecto resulta muy conveniente leer el análisis que T. Colomer y T. Durán realizan sobre los álbumes silentes de Helen Oxenbury, descritos a veces como «álbumes», otras como «imagiarios» o «libros de escenas». Lo primero podría ser, pues no se trata de características que no pueden darse en un mismo libro; lo otro sí son categorías claramente excluyentes, pues o son literatura —narraciones, habitualmente— o son libros de conocimientos o libros informativos. Algunos de ellos no deben identificarse con los imagiarios, puesto que éstos son, simplemente, una recopilación de imágenes que, en conjunto, no cuentan ninguna historia, por simple que parezca. Tampoco es suficiente el

En cuarto lugar, finalmente, la utilización impropia de algunos términos hace que se perciban como sinónimos narración encadenada y cuento acumulativo, y que ni siquiera se contemplen otros tipos de estructuras repetitivas que no son ni una cosa ni la otra, aunque ya hace tiempo C. García Surrallés nos ofreció un modelo de análisis cuya adaptación a los libros para prelectores arroja luz no sólo sobre sus rasgos compositivos, sino que puede servir para plantear una ordenación de los subgéneros que habitualmente se citan como los más apropiados para los niños más pequeños, los que se acercan por primera vez a las formas literarias pero no poseen aún la competencia narrativa necesaria para disfrutar de formas más complejas.

La recurrencia de estos esquemas seriados en los libros que actualmente se publican para prelectores evidencia que los adultos que dirigen estos productos literarios a los niños tienen una idea muy clara acerca de qué tipo de estructura narrativa es la más apropiada para una competencia lectora y narrativa precarias y que gradúan los libros dirigidos a ellos, amén de por otras características, por la extensión y la complicación de sus estructuras, y van a buscarlas muy a menudo entre las formas del cuento popular, que adaptan o imitan o transforman operando sobre su misma base.

LAS ESTRUCTURAS NARRATIVAS DE CARÁCTER SERIADO EN EL CUENTO POPULAR

Nuestro punto de partida será, como para tantos otros aspectos de la literatura para niños, la literatura folclórica de tradición infantil. La actual confusión que se aprecia hoy proviene en parte de la confluencia de un cierto número de conceptos y denominaciones que se utilizan indistintamente para describir a los cuentos en los que se percibe una estructura de carácter repetitivo: cuento

llamarlos, como hemos visto ya en algunos lugares, «libros de escenas». Es el problema de los álbumes: la ilustración es la que narra, y hay que reconstruir, pues, lo que la palabra no dice. Algunos de estos álbumes podrían ser narraciones repetitivas de secuencia simple (es lo que parecen ser *Animales* o *A la cama*) o, simplemente, narraciones simples. Lo que convierte a una obra en literaria es, antes que nada, su *ficcionalidad* (al menos en el caso de la narrativa) o su *poeticidad* (en el caso de la lírica). En *A la cama*, por ejemplo, las palabras que podría poner el mediador (o el lector), podrían corresponder a una forma simple: la historia es lineal; todo ocurre en unas doce horas: desde la tarde-noche de un día hasta la mañana del día siguiente; hay un protagonista y dos personajes secundarios; la historia se narra desde un punto de vista externo (no parece ser ninguno de los personajes) y, aunque sutil, hay evolución de los personajes, como se percibe en el rostro de la madre, que ha dormido mal o está enfadada o cansada.

formulístico o cuento de fórmula, cuento encadenado, cuento acumulativo, cuento seriado.

La denominación *cuentos formulísticos* proviene del exitoso índice de Aarne-Thompson, basado fundamentalmente en criterios temáticos, donde se incluyó el apartado de *formula tales* para incluir «un grupo muy especial de cuentos [en el que] la forma es del todo importante» (Thompson, 305). La peculiaridad de estos cuentos está en que las fórmulas lingüísticas son mucho más importantes que la propia estructura narrativa («contienen un mínimo de verdadera narración», Thompson, 305), y ésta parece ser sólo un pretexto para un propósito humorístico y, en muchas ocasiones, paródico («En cualquier caso, el efecto de un cuento formulista es siempre esencialmente travieso, y la narración apropiada de uno de estos cuentos adquiere todos los aspectos de un juego», Thompson, 305).

El problema es que dentro de esta categoría caben cuentos muy diversos, como es natural en un índice como el de Aarne-Thompson (y no modificado por Uther, 2004), así que aquí se incluían:

5.7.1. Cumulative Tales

5.7.1.1. Chains Based on Numbers, Objects, Animals or Names

5.7.1.2. Chains Involving Death

5.7.1.3. Chains Involving Eating

5.7.1.4. Chains Involving Other Events

5.7.2. Catch Tales

5.7.3. Other Formula Tales

Puesto que el índice de Aarne-Thompson quería tener valor universal, atendía, para su clasificación, a los aspectos más perceptibles (los temáticos y la especie a la que pertenecen los actuantes), y a ello obedece la mezcla de un criterio compositivo (los cuentos de fórmula son una categoría aparte) con los temáticos: ello hace que se utilicen como sinónimos *cumulative tale* y *chain tale*, es decir, acumulativos y encadenados. Por otro lado, unos y otros se contemplan en la misma categoría junto a los «catch tales» que nada tienen que ver con ellos y que, como muy bien deja entrever Aurelio Espinosa en su clasificación, son «cuentos de pega» o «cuentos de engañifa», como se tradujo en la edición española del libro de Thompson (p. 306), o «cuentos de chasco» (Lara Figueroa), esto es, parodias de cuento en las que no hay ni siquiera una base repetitiva: consisten en hacer decir al oyente una palabra obscena sin que se dé cuenta o en hacer que pregunte por un elemento que falta para contestarle con una rima infamante. También entran dentro de esta categoría los «cuentos interminables» (Thompson, 305) o cuentos de nunca acabar y también los «cuentos mínimos» (Pelegrín, 1982).

Otro de los aspectos que entraña gran complicación es que, en realidad, en muchas ocasiones estas creaciones de la tradición no son propiamente cuentos, precisamente por el hecho de que la fijación de la fórmula lingüística los hace ideales para el recitado o la canción, y por ello se produce la paradójica circuns-

tancia de que los mismos o similares textos pueden aparecer tanto en colecciones de cuentos populares como en recopilaciones de lírica popular de tradición infantil (como observó Ana Pelegrín, «ambos [*Las doce palabras retorneadas y Los diez perritos*] aparecen en cuentos de fórmula y en el cancionero infantil», Pelegrín, 1982: 142). Como ya avisaba Thompson en relación con cierto tipo de cuento de nunca acabar que presenta estructura circular, «el círculo es mucho más común como canción folklórica que como cuento folklórico. De cualquier modo, el material narrativo en prosa circular tiene poco interés o importancia» (305). Por esta razón, hoy podemos encontrar entre los cuentos formulísticos incluso trabalenguas o latinismos populares, como en la ya citada colección de cuentos de Aurelio Espinosa. Para añadir más confusión, a veces a estos textos se les llama «acumulativos o de disparates».

En un intento de ordenación del material formulístico, Ana Pelegrín (1982: 139, 144) distinguió precisamente los distintos tipos teniendo en cuenta si estaban en verso o en prosa, y por ello entraban en distinta categoría los «*cuentos retahílas adicionales, acumulativos*», como la *Bota que buen vino porta* y los cuentos encadenados y acumulativos. Hoy se nos antoja, lógicamente, que el uso del verso o la prosa no es un elemento determinante, sino que sí lo serían, si acaso, su pertenencia al género de la lírica o al de la narrativa, que son cosas bien diversas.³

Los cuentos «seriados» son sólo una parte de los cuentos formulísticos, la correspondiente a los que Aarne llama acumulativos. Sin embargo, como el propio Thompson explica, «*no todos los cuentos de serie son en verdad acumulativos, pueden constar de una sola serie, verbal o real*» (Thompson, 311), por lo cual se entiende que cuento seriado y cuento acumulativo son cosas distintas, incluyéndose la segunda de las categorías dentro de la primera, mientras que un «cuento acumulativo» sería un tipo de cuento seriado en el que la fórmula lingüística añade un nuevo elemento al anterior. Sin embargo, la mayor clarificación provendrá de la aportación de la especialista Carmen García Surrallés (1991), que, atendiendo tan sólo a los elementos compositivos y no a los temáticos, consigue diferenciar entre tres tipos de secuencia en los cuentos seriados:

³ Aunque algunos de los textos recogidos entre los cuentos de fórmula, como ya hemos explicado, en realidad no tengan carácter narrativo, los que sí lo tienen comparten con la lírica algunas figuras retóricas (especialmente las de carácter repetitivo: reduplicación, anáfora, epífora, concatenación, anadiplosis) y ciertas formas de estructuración del contenido (correlación, quiasmo, diseminación-recolección, leixa-pren). Por esa razón, estructuras de encadenamiento y acumulación o simples correlaciones (la figura a la que parece corresponder más claramente la seriación simple) pueden aplicarse perfectamente para describir los textos líricos, como se ha hecho en muchas ocasiones (PELEGRÍN, 1996: 69-78; CERRILLO, 2001: 89 y ss.; RUBIO, 2008: 11-12).

1. *Cuentos de secuencia encadenada*, en los que, en cada nuevo episodio de los que componen la serie, es mencionado sólo el elemento anterior (A, AB, BC, CD... NM) y que ya había sido descrito por Thompson como un tipo de cuento acumulativo (308), como muy bien observa García Surrallés (28).
2. *Cuentos de secuencia acumulativa*, en los que todos los episodios previos están mencionados a continuación de una de estas dos maneras:
 - 2.1.1. Secuencia progresiva, con la mención de todos los elementos anteriores (A, AB, ABC, ABCD...)
 - 2.2.2. Secuencia final o totalizadora, donde la estructura parece encadenada hasta llegar al episodio final, en el que son mencionados todos los elementos anteriores (A, AB, BC, CD, ... ABCD). Si bien C. García Surrallés no contempló esta posibilidad (que no se encontraba entre las muestras recogidas en Cádiz), también es posible encontrar esta otra secuencia: A, B, C, D, .. ABCD (esto es, lo que ocurriría cuando una secuencia aparentemente simple —que se describe a continuación—, y no encadenada, se convierte en acumulativa).
3. *Cuentos de secuencia simple*, que vendrían a equivaler a la denominación más genérica de Aarne y Thompson «cuento seriado», aunque sin la falta de precisión que aporta García Surrallés, y que correspondería a un cuento en el que se aprecia una estructura narrativa de carácter episódico que, al no contener una acumulación de todos los elementos anteriores, puede no presentar una fórmula lingüística de carácter repetitivo, aunque sí puedan existir paralelismos lingüísticos acordes con el que ya se establece en la acción (A, B, C, D, ... M, N). La adición de esta categoría da carta de naturaleza a ese tipo de seriados que, como decía Thompson en la cita que recogimos más arriba, constaba de una serie no ya «verbal», sino «real»: esto es, lo que se repiten son las acciones.

La precisión es fundamental, porque aclara qué diferencia hay entre narración acumulativa y narración encadenada y porque añade un tipo de secuencia repetitiva, la simple, que, como veremos, es sin duda la más común entre los libros que actualmente se publican para los prelectores⁴.

⁴ La clasificación de García Surrallés (hecha, sin duda, sin relación ni mutua lectura entre unos y otros) mejora, sin duda, otros intentos, como los de DAILEY (1994: 7-10), dirigido en realidad a los narradores orales (y que distingue entre *chain story*, *cumulative tale*, *circle story*, *endless tale*, *catch story*, *compound triad story* —donde haya una doble triplificación de episodios, como en *Los tres cerditos*—, *question story* —cuentos de acertijos—, *air castles story* —al que pertenecería la fábula de *La lechera*—, y *good/bad story* —el tipo 2014, los encadenados que incluyen contradicciones o extremos—), Merino de Zela o Taylor. Mayor complejidad reviste la propuesta de Petitat y Pahud: centrada también,

Aún realiza C. García Surrallés otras dos aportaciones que serán muy reveladoras: la primera, que un cuento seriado no tiene por qué ser siempre formulístico, pues ello depende de la actualización del cuento que haga el narrador: algunos cuentos seriados pueden perder en ocasiones la fórmula sin desnaturalizarse, cosa que no sería posible en uno de nunca acabar, por ejemplo (1991: 34-5). Para abundar más en esta característica crucial, que pone las cosas en su sitio, habría que resaltar el hecho de que las fórmulas no suelen encontrarse en los cuentos seriados de secuencia simple, a no ser que contempláramos como tales las preguntas y respuestas que se dirigen los personajes, donde suele usarse la anáfora o el paralelismo⁵.

La segunda aportación tiene que ver con la disposición de la estructura según el orden de las secuencias y que revela la existencia de tres posibilidades: la estructura *lineal*, la *de ida y vuelta*, que es muy común (*El gallo que se rompió el pico*, por ejemplo⁶), en la que todos los auxiliares negativos (es decir, que rehúsan ayudar al protagonista), se ven luego obligados a hacerlo al llegarse al último elemento, el más fuerte, de la cadena: «y la muerte fue al herrero, y el herrero hizo la espada...»), y la *estructura circular*, que Thompson relacionó con los cuentos de nunca acabar y que García Surrallés encuentra en *Fuerte y más fuerte*. Como veremos, esta estructura es también exitosa y se circunscribe sólo a los cuentos de secuencia encadenada.

A la impecable clasificación de C. García Surrallés podría añadirse aún un tipo de estructura (que la investigadora rehusó explícitamente contemplar), de similar factura a la acumulativa progresiva pero de signo contrario, pues consistiría en una narración que presenta una situación inicial en la que ya aparecen todos los elementos de una posible cadena para luego, en cada nuevo episodio, ir eliminándolos uno a uno, como en el texto «Los diez perritos»:

Yo tenía diez perritos,
uno ni come ni bebe.
Ya no tengo más que nueve.

afortunadamente, en criterios de sintaxis narrativa, al analizar la relación de un episodio con el siguiente de la serie, clasifica las formas seriadas en additives, caténaire, mixtes, cumulatives ou non cumulatives, répétitives ou semi-répétitives. Preferimos, empero, la fórmula de García Surrallés, clara, precisa y simple.

⁵ También PETITAT y PAHUD prefieren hablar de cuento seriado y no de formulístico: «Estas observaciones diversas hacen preferible la denominación de cuento seriado [conte sériel], más pertinente y explícita, frente a la de cuento de fórmula, mala traducción de la terminología anglófona. Estos cuentos no contienen fórmulas, sean o no de carácter mágico sino sólo series de acciones » (2003: 16).

⁶ Y que en la crítica literaria francesa ha recibido el preciso nombre de *randonnée* (POLAIN, 1942, apud PETITAT y PAHUD, 2003: 16).

De los nueve que quedaban,
 uno se comió un bizcocho.
 Ya no tengo más que ocho.

Es un tipo de texto que ha tenido siempre gran acogida, por razones obvias, en las escuelas y que ha sido imitado en algunos libros que enseñan a contar. De acuerdo con la clasificación de Carmen García Surrallés, bien podría recibir la descripción de «secuencia acumulativa regresiva», por oposición a los acumulativos progresivos. De hecho, Ana Pelegrín se refirió a ellos señalando que, frente a otras *retahílas* enumerativas «de series numerales progresivas», éstas poseían una «serie enumerativa decreciente» (Pelegrín, 1996: 74).

Es cierto que las repeticiones son un rasgo característico de los cuentos populares, como ya dejó advertido C. García Surrallés, así que no hay que confundir «narración seriada» con la característica triplicación de los episodios, tan habitual en el cuento maravilloso, como ya señaló Propp, especialmente en cierto grupo de funciones: primera función del donante (los tres hermanos que han partido suelen encontrarse con éste, pero sólo el más pequeño se hará merecedor del objeto mágico), tarea difícil-tarea conseguida, persecución-socorro. Como luego ha podido describir Moreno Verdulla al ampliar la sintaxis del cuento más allá del ámbito del cuento maravilloso, además de la característica triplicación de funciones hay también *multiplicación y bucles de funciones* (2003: 67-70).

En los libros para prelectores conviven ambas posibilidades: a) cuentos no seriados simples (Jolles, 1930; Colomer, 1999b: 25) o incluso complejos que poseen alguna parte repetitiva; y b) narraciones seriadas (que son las que aquí estamos estudiando), en las que planteamiento y desenlace muy esquemáticos son sólo un pretexto para el encadenamiento de una serie de episodios paralelos e independientes que conforman el nudo. Evidentemente, a mayor número de repeticiones de una sola función, en una o varias secuencias, como en el ejemplo comentado por Moreno Verdulla (2003: 67), más perceptible es la estructura seriada del cuento.

Resumiendo, tendríamos la siguiente clasificación, que ofrecemos aquí como punto de partida, atendiendo a la necesidad de no confundir categorías:

1. Cuentos formulísticos
 - 1.1. Cuentos mínimos
 - 1.2. Cuentos de nunca acabar
 - 1.3. Cuentos de pega
2. Cuentos seriados
 - 2.1. Cuentos acumulativos
 - 2.1.1. Cuentos acumulativos progresivos
 - 2.1.2. Cuentos acumulativos finales o totalizadores
 - 2.1.3. Cuentos acumulativos regresivos
 - 2.2. Cuentos encadenados
 - 2.3. Cuentos seriados de secuencia simple

ALGUNOS SUBGÉNEROS LITERARIOS ESPECÍFICOS PARA PRELECTORES

Cuando dejamos de hablar de textos literarios orales y pasamos a analizar los rasgos de los libros impresos, los criterios cambian, pues deben adaptarse a productos culturales muy variados que, en el caso de los libros para niños, a veces están a medio camino entre la literatura y el libro informativo, o entre el libro y el juguete. De los múltiples tipos de libro interactivo, tan frecuentes entre los que se publican para los niños más pequeños (y no tan pequeños), han surgido términos como «pop-up», «libro-juego», «libro-objeto», «libros táctiles», «pictogramas» que, como muy bien advierten algunos autores (Cerrillo, 2010), no corresponden a géneros literarios, sino a tipos de libro. Probablemente con este tipo de libro ocurra lo mismo que con lo que ya anticipábamos en relación con el álbum: el hecho de que un libro adopte la forma de un «pop-up» (o cualquiera de los otros mil recursos de que hoy se valen los impresores y diseñadores para establecer una relación especial con su lector, como solapas, carruseles, teatrillos, despleables, estructuras que se levantan, olores que se perciben al frotar, música que suena al pasar la página [Gutiérrez, 2005]) no quiere decir que no pueda ser, además, una narración, de la misma manera que el hecho de que un libro sea un álbum no excluye que también pueda ser un cuento seriado. No es la apariencia física de un libro la que adscribe el texto que contiene dentro o no de la literatura, sino otras consideraciones, como su estructura, su posible inclusión dentro de un archigénero (épica, lírica...) y, sobre todo, las características esenciales de un texto literario: entre ellas, la ficcionalidad (al menos en el caso de la narrativa y el teatro) y la atención a la forma, que puede convertirse en el único objeto de la composición. Y, de esta manera, una narración o un poema podría estar presentada en un libro de una manera tradicional o «adornada» con ciertos efectos que la hagan más atractiva para un niño (o, a veces, para el mediador, como en el caso de los pictogramas, que tanto éxito despiertan a veces entre los docentes).

Sin embargo, sí quedan fuera de cualquier relación con los géneros literarios algunos tipos de libro que están fuertemente condicionados por su objetivo (el aprendizaje) y por su estructura (Cerrillo, 2010): los imaginarios, los abecedarios (Duran, 1989), los libros que enseñan a contar (muy diversos de las narraciones que mencionamos más arriba como acumulativas regresivas) y, en general, los libros informativos o de conocimiento (Cerrillo, 2010).

Por el contrario, aparte de los textos orales (cuentos populares, poesía tradicional infantil) se han citado como libros de intención literaria dirigidos a prelectores los siguientes tipos, clasificación que tomaremos como punto de partida: *álbumes*, *libros de búsqueda*, *catálogos y bestiarios*, *narraciones encadenadas o acumulativas*, *fábulas* (Colomer y Durán, 216-219). Lo que estudiaremos a continuación es, precisamente, cómo han migrado a la literatura para prelectores los cuentos seriados (pues, además de los acumulativos y los encadenados lo son también, y de secuencia simple, como veremos, libros de búsqueda y algunos

bestiarios o catálogos), incluyendo entre los mecanismos de adaptación a los nuevos tiempos el papel desempeñado por la ilustración, que plantearé desde sus dimensiones narrativa y comunicativa.

LAS NUEVAS ESTRUCTURAS SERIADAS EN LOS ÁLBUMES ACTUALES

Tomando al azar algunos libros de los que actualmente se publican para ese grupo de niños que denominamos «prelectores», esto es, aquellos que aún no han adquirido el código alfabético y, por tanto, necesitan de libros con abundante ilustración que secuencie la narración y pueda permitir «leerla» mientras que un adulto puede leerle en voz alta las palabras que las acompañan, salta a la vista muy pronto que las estructuras seriadas y las fórmulas lingüísticas siguen influyendo poderosamente sobre los autores que escriben narraciones para niños, bien porque éstos realizan adaptaciones de cuentos populares, bien porque se basan en estas estructuras para contar historias muy alejadas de las temáticas e ingredientes de los cuentos más tradicionales.

Ya que se han tomado prestados de la tradición estos esquemas narrativos, es obvio que antes de empezar a analizar la estructura de un libro para prelectores en el que ya percibimos su carácter seriado haya que consultar los paratextos editoriales, donde quizá ya se nos indique que estamos ante una versión de un cuento popular, aunque luego habrá que ver, ante el resultado, si el autor de la adaptación ha tenido más o menos en cuenta la existencia de un ilustrador y el formato final que se dará al libro, lo cual le permitiría escamotear parte de las fórmulas lingüísticas.

Sin duda, las razones del éxito estriban en que se trata de cuentos muy sencillos y breves —y por esta razón Ana Pelegrín (1982: 132) ya los recomendaba como los primeros cuentos que pueden contarse a los niños, a partir de los dos años— ya que es muy fácil hacer participar al público y, por tanto, evitar que pierda la atención⁷. Evidentemente, el grado de menor dificultad se encuentra

⁷ ¿Y quién mejor para explicarlo que un narrador oral muy experimentado? En la tradición guatemalteca, tal y como nos explica el cuentero Antonio Ramírez, en testimonio recogido por Lara Figueroa (p. 45), a los cuentos acumulativos se los llama «*cuentos de cabecero*», «porque sirven para despertar a la gente cuando se están durmiendo en los velorios, en la noche noche [...]. Cuando estoy contando chistes, cuentos y otras cosas ..., y la gente ya se duerme, entonces me tiro con estos cuentos, que como hacen hablar a la gente, entonces se despiertan... solo para eso sirven». Otros testimonios recogidos por Lara Figueroa insisten precisamente en que los narradores de oficio los destinan especialmente a los niños que se encuentran entre el público. En consonancia, muchos autores los consideran como cuentos ideales para los niños (MERINO DE ZELA, PELEGRÍN, 1982).

en los cuentos seriados de secuencia simple, ya que no se produce ninguna relación entre un episodio y otro y, por tanto, no hay que memorizar una cadena de acontecimientos. En todo caso, aunque el niño perdiese la concentración o no comprendiese uno o dos de los episodios, percibiría que todos son prácticamente iguales: una insuficiente comprensión de una parte de la historia no acarrearía no haber entendido la narración completa. Por otro lado, el hecho de que cada episodio aislado tenga sus propios planteamiento y desenlace (habitualmente, el fracasado intento de hacer algo o de recibir ayuda) no obliga al niño a retener en la memoria datos que le harán falta al final, con excepción de los que permanecen inmutables en toda la historia (quién es el protagonista y cuál el esquemático conflicto).

Lo que sí muestran estos nuevos cuentos seriados, sin duda, es que el esquema narrativo apenas ha cambiado, pero sí han sabido adaptarse a los tiempos, ofreciendo nuevos temas y nuevos «mensajes» pedagógicos, nunca totalmente ausentes de la literatura popular con destinatario infantil⁸: la búsqueda de un libro perdido y que se había pedido prestado en la biblioteca (como en *¿Dónde está el libro de Clara?*, por ejemplo); problematizando el mundo de los adultos y las normas de conducta; introduciendo nuevas realidades, propias del mundo urbano, más conocido por los niños; o abandonando directamente el mundo de referencias culturales de las sociedades rurales para realizar homenajes intertextuales, bien a la literatura (como en *¡El lobo ha vuelto!*, de G. De Pennart, véase figura 1), bien al mundo del arte (*Willy el soñador*, de A. Browne). Pero, sobre todo, las diferencias más notables se encuentran en el hecho de que, al tratarse de álbumes, cada vez son menos los casos en los que estos nuevos cuentos seriados desarrollan fórmulas repetitivas de carácter acumulativo o encadenado.

Por esta razón, y por la confusión terminológica que hemos intentado describir más arriba, no resulta extraño que a un álbum como *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, de W. Holzwarth y W. Erlbruch (véase figura 2) —y podríamos poner muchos otros ejemplos—, se lo describa en las reseñas o en la bibliografía crítica como cuento acumulativo o encadenado. Como quedó establecido más arriba, los cuentos seriados no tienen por qué ser, en realidad, reconocidos por su fórmula lingüística. Por esa razón, en los casos en los que se percibe claramente que estamos ante una narración seriada, como en este caso, ten-

⁸ Aunque muchos autores defienden, por inercia, que el cuento popular no tenía un auditorio sólo infantil, sino colectivo (que integraba también al niño), en realidad, muchos cuentos nos dicen lo contrario, desde los *Warnmärchen* o cuentos de advertencia, hasta los propios cuentos formulísticos, no sólo adaptados a la mente infantil, sino también con habituales mensajes pedagógicos para aprender los números o los días de la semana, aspecto que mencionan, en relación con el cuento AT 2012D (2012 en ATU), PETITAT y PAHUD (2003: 19).



14

Toda la familia se ha instalado cuando de repente:
«¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!»



«¿Será EL LOBO quien llama a la puerta?»

15

Figura 1. Páginas interiores de *¡El lobo ha vuelto!*, de Geoffroy de Pennart (Editorial Corimbo).

demos a describirlo como narración acumulativa o encadenada, sin darnos cuenta de que en realidad estamos ante un cuento seriado, sí, pero de secuencia simple.

Ello no quiere decir que hayan desaparecido las fórmulas de carácter repetitivo en los álbumes más recientes. No hay más que tomar *Andrés cabeza abajo*, de Pablo Albo y Roger Olmos, y abrirlo por alguna de sus páginas, para descubrir que estamos ante una clásica narración acumulativa progresiva que ha sido modernizada, eso sí, para corresponder a una historia de sentido humorístico:

Y, en aquel lugar oscuro como una noche sin luna,
Andrés esperó a que llegara alguien que
abriera la barriga del ogro,
matara al dragón
y sacara al oso
que llevaba dentro;
y del oso, al león;
y del león, al lobo;
y del lobo, a Andrés.
Pero por más que esperó,
allí no llegó nadie.

Son también habituales los cuentos seriados que ofrecen una fórmula lingüística al final, mostrando así que en realidad estamos ante un cuento acumulativo final o totalizador: *El regalo*, de G. Keselman, por ejemplo; y también



Figura 2. Páginas interiores de *El topo que quería...*, de W. Holzwarth con ilustraciones de W. Erlbruch (Alfaguara infantil y juvenil).

los cuentos acumulativos regresivos, como *Once damas atrevidas*, de Oli y H. Thomassen, entre otros muchos.

Y no hace falta sino hojear el breve libro *Una nube*, con texto de Daniel Nesquens e ilustraciones de Elisa Arguilé, para percibir la estructura encadenada que, en adaptación a los nuevos tiempos (y al frecuente estilo elíptico del escritor aragonés), ha sustituido la repetición de la palabra (más frecuente en la estructura encadenada de textos en prosa o en verso a través de la concatenación o anadiplosis) por el establecimiento de una relación entre causa y consecuencia que el lector debe adivinar por su cuenta, pues no se le da hecha en la cadena lingüística⁹:

En el cielo había una nube.
 De la nube cayó una gota de agua.
 La gota rodó por el tejado de una casa, poco a poco, y... ¡ploof, «atterizó» sobre el lomo de un perro.
 El perro se asustó y ladró...
 Un gato, al oír el ladrido, dejó la raspa de sardina y comenzó a correr.
 Un ratón, al ver al gato corriendo, se escondió donde pudo.
 Era un sitio oscuro. No se veían ni los bigotes del ratón.
 Alguien encendió una luz.
 ¡Oh, oh! ¿Quién vivía en aquel agujero?
 –Disculpe, señor... —dijo el ratón, asustado—, pero es que en el cielo había una nube.

⁹ Otros ejemplos de cuentos encadenados (no tan frecuentes como los acumulativos o los seriados de secuencia simple) son *Había una vez una casa*, de D. Urbánková, o *El dolor de muelas del rey*, de C. West.

Los nuevos cuentos seriados que con más frecuencia se dirigen a los niños son, sin duda, de secuencia simple, pero se percibe menos su naturaleza incluso aunque exista algún tipo de estructura lingüística repetitiva: de hecho, las nuevas fórmulas lingüísticas abundan en estructuras más cercanas al paralelismo (aunque con frecuentes anáforas al comienzo) que a las fórmulas sumativas (o aditivas, por decirlo con la terminología de Petitat y Pahut) en las que se repite prácticamente toda la oración anterior. También es frecuente que sea la ilustración la que establece un paralelismo que hace visible la estructura seriada del cuento y, por tanto, más perceptibles las escasas repeticiones o paralelismos sintácticos. En *Un regalo diferente*, magnífico ejemplo de colaboración entre la autora M. Azcona y la ilustradora R. Osuna, cada episodio de la parte repetitiva (es decir, descontando planteamiento y desenlace) se desarrolla en dos dobles páginas, explicándose en la primera de ellas, a través de la voz de un narrador heterodiegético, cuál es el obstáculo que se encuentran y enseñándose en la segunda de ellas, a través de la ilustración (correspondiente a un narrador también heterodiegético y aún más fiable que el anterior), sin el uso de la palabra, cómo han conseguido resolver el problema:

Más tarde subieron a una montaña en la que soplaban mucho viento,
 Y, como no querían coger frío en los oídos...
 Mientras contemplaban el paisaje comenzó a oscurecer.
 Y, como no querían llegar tarde a casa...
 Tomaron un atajo por el bosque cuando les salió al paso un fantasma.
 Y, como no querían problemas...

Aunque en la mayor parte de estas nuevas narraciones seriadas de secuencia simple los episodios podrían cambiarse de lugar (o incluso podría desaparecer alguno o varios de ellos sin que este hecho afectara a la comprensión global de la historia), la estructura es lineal y no se da en ellas la simultaneidad característica de otros libros (como el catálogo o bestiario) así que, por ello, se entiende que cada episodio ha precedido en el tiempo al siguiente. Muy a menudo es la ilustración la que ubica en el tiempo el episodio, a partir de marcas espaciales que indican en qué lugar se encuentran los protagonistas.

Cierto tipo de estructura, que ofrece un itinerario de carácter más bien simbólico, probablemente también influida por algunos cuentos tradicionales (AT 2041, como nos recuerdan Petitat y Pahud, 2003: 18) aunque a veces muy diversas de ellos y con ciertos giros metaficticios y/o intertextuales, es la *estructura de cajas chinas* que parece intuirse (al menos en un sentido simbólico o espacial) en historias tan interesantes como *Sígueme (o una historia de amor que no tiene nada de raro)*, de J. Campanari y R. Olmos, que, con una fórmula final que resume los elementos anteriores, muestra su evidente estructura acumulativa totalizadora, o con el ya citado *Andrés cabeza abajo*, de interesante formulación intertextual y paródica (véase figura 3).

Por supuesto, también han transmigrado a los libros para prelectores todos los tipos de ordenación de la estructura estudiados por C. García Surrallés, siendo la lineal la más común, pero existiendo también la duplicación

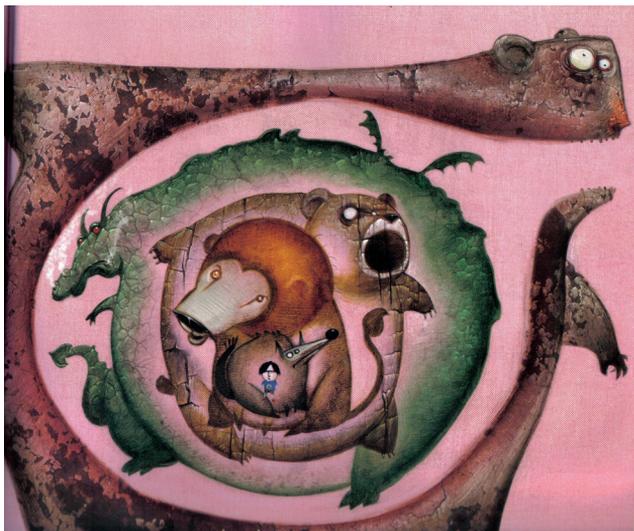


Figura 3. Ilustración de Roger Olmos para *Andrés cabeza abajo*, de Pablo Albo (Editorial OQO).

de la serie en dos secuencias, especulares, *de ida y vuelta*, bien acordes con la fórmula tradicional (*La cabra boba*, de P. Bruno y R. Olmos), bien explorando nuevas posibilidades temáticas (*Tino el cochino*, de D. Roberts), pero también habiendo numerosos ejemplos de estructura *circular*, como en los ejemplos de narración encadenada ya comentados. No obstante, las formas más sencillas, dirigidas a los más pequeños entre los pequeños, suelen componerse de una sola secuencia de carácter repetitivo, e incluso el número de episodios parece tener que ver también con la edad de sus destinatarios. Entre ellos se encuentran algunos subgéneros que han hecho fortuna y que han recibido un nombre específico: los libros de búsqueda y los bestiarios o catálogos. Como veremos, para su caracterización obviaremos el hecho de si son o no, también, álbumes, pues el hecho de que lo sean depende de la relación establecida entre palabra e imagen, no de su estructura interna, que, como veremos también, no siempre es la propia de la narración.

LA FUNCIÓN NARRATIVA DE LA IMAGEN EN LOS NUEVOS CUENTOS SERIADOS

No obstante, la migración de las estructuras seriadas a la literatura actual para prelectores, donde la ilustración ha cobrado un papel determinante, nos obliga a ver algo que va más allá de las propias fórmulas lingüísticas, y contem-

plar cuidadosamente qué otros datos nos aporta la imagen. Y así nos podemos encontrar con álbumes en los que, además de serlo por el tipo de relación que establecen entre palabras e imágenes, pueden apreciarse:

1. Estructuras seriadas de carácter acumulativo progresivo porque en la imagen vemos cómo cada nuevo personaje se suma a la cadena de los que acompañan al protagonista en su viaje aunque no lo diga la fórmula lingüística (que, por otro lado, también puede ofrecer otras estructuras de repetición), como ocurre en *El lobo ha vuelto*, de G. de Pennart; *Verlioka*, de Patacrúa y S. Mora; *Hola, mundo*, de M. Foreman.
2. Estructuras seriadas de carácter acumulativo final o totalizador porque una imagen final reúne a todos los elementos citados, que se encuentran junto al protagonista, como ocurre en *El secreto*, de Éric Battut; *El pequeño conejo blanco*, de X. Ballesteros y R. Olmos (véase figura 4); *El zoo de Joaquín*, de P. Bernasconi; *La casa de mi abuela*, de P. Bruno y Gubellini; *¡No te vayas!*, de G. Keselman.
3. Estructuras seriadas de carácter encadenado en las que es la imagen la que presenta al elemento anterior junto al nuevo, como en *¿Quién ha visto las tijeras?*, de F. Krahn, o en *La princesa de Trujillo*, de Patacrúa y Solchaga.
4. Estructuras seriadas de secuencia simple en las que apreciamos el paralelismo entre los episodios y la evidente estructura episódica porque se han reforzado en la ilustración, y no tanto en las escasas frases que han resumido al máximo la interacción verbal entre protagonista y personajes episódicos, eliminando incluso la respuesta y representándola solo a través de la imagen, como en *El libro de Osito* o *Un cuento de Oso*, de Anthony Browne.
5. Estructuras seriadas acumulativas regresivas en las que es la imagen la que nos muestra, en cada episodio, un elemento menos de los que sí estaban en el anterior, como en *¿Dónde está?*, de Ch. Voltz¹⁰, o en *Ser quinto*, de Jandl.

Este planteamiento permite contemplar incluso la posibilidad de que algunos álbumes silentes o mudos permitan adivinar también, en su estructura narrativa (pues podrá negarse que sean obras literarias, cosa con la que no concuerdo, pero no que puedan ofrecer narraciones a través de la imagen), una secuencia de carácter

¹⁰ Aunque este espléndido texto, que merecería mayor comentario, muestra cómo cada elemento que desaparece en las páginas impares sirve para añadirse a la figura que va formándose en las pares, proporcionando así, en una acción paralela no exenta de complicación (a la que se añade la dificultad para descubrir al narrador) las secuencias de ida y vuelta, que transcurren al mismo tiempo ante la mirada del lector pero no ante la del narrador, que es el enunciador de las palabras que acompañan al dibujo, estrategia cada vez más común en el álbum que se desarrolla gracias a la contraposición de dos miradas y dos perspectivas: la del narrador visual y la del narrador verbal (NIÈRES-CHEVREL, 2003).



Figura 4. Ilustración de Óscar Villán para *El pequeño conejo blanco*, de X. Ballesteros (Editorial Kalandranka).

acumulativo progresivo, como *Korokoro*, de E. Vast, o encadenado, como en *El globito rojo*, de I. Mari, o de secuencia simple, como *¿Dónde están mis gafas?*, de M. Pascual.

Es evidente que, en su tránsito a los libros para prelectores, aquellas consolidadas estructuras narrativas han empezado a contar con la existencia de la ilustración. Por lo tanto, esos cuentos pueden ser repetitivos: a) en cuanto a la fórmula lingüística; b) en cuanto a la fórmula narrativa (y a veces desde ambas perspectivas). Por eso, parece muy apropiado el término «paralelístico», puesto que no se aprecian del mismo modo las estructuras «repetitivas» en las narraciones de secuencia simple. Las narraciones de este tipo las podemos encontrar tanto en álbumes como en libros ilustrados, pero, cuando se trata de un álbum, es la imagen (a través de su función narrativa) la que convierte a menudo a la narración en un cuento seriado.

Tal y como propone Cerrillo (2010: 97), el lector infantil cuenta con dos tipos distintos de ayuda al enfrentarse a uno de estos libros: la «externa» que proporcionan los mediadores y la «interna» que proporciona el propio libro, lo cual nos recuerda la fundamental dimensión comunicativa del texto literario, que puede ponerse y de hecho se ha puesto en duda en la literatura en general, pero que existe indudablemente en la literatura creada para un lector condicionado por su competencia lingüística y narrativa. El texto dirigido a un niño tiene en cuenta sus destrezas lectoras y, por ello, le ofrece dos estrategias apelativas:

- a) Un sistema de recursos de apoyo: por ejemplo, las funciones anticipadora, descriptiva y narrativa de la ilustración, unos paratextos fiables que per-

miten realizar hipótesis exitosas, la coincidencia entre episodio y página o doble página, la orientación de izquierda a derecha de los movimientos de los personajes, etc.

- b) Unos recursos generadores de espacios vacíos durante la lectura, pues el texto literario, tan díscolo, no siempre quiere llevar al lector sin sobresaltos desde la primera línea y la primera imagen hasta las últimas, sino que muchas veces pretende sorprenderlo (como es lógico en un texto literario).

En los libros para prelectores, unos y otros suelen estar ofrecidos, preferentemente, a través de la imagen. Y, entre los recursos de apoyo (aunque, como toda regla más o menos seguida, no habrá de cumplirse siempre a rajatabla, ya que los creadores deber reinventar y cuestionar siempre cualquier modelo heredado), es cierto que la imagen refuerza el carácter «paralelístico» de la narración a través de ciertos procedimientos:

Mismo número de dobles páginas para cada episodio de los que componen la parte repetitiva.

Misma estructura:

- pregunta/acción en la página de la izquierda y respuesta/reacción en la página de la derecha, si el episodio ocupa sólo una sola doble página (esta es la estructura más habitual en los libros de búsqueda, que suelen tener un número de páginas más limitado);
- pregunta/acción en la primera doble página y respuesta/reacción en la segunda doble página.

Movimiento de izquierda a derecha que realiza el protagonista para reforzar la función del viaje.

Encuentro de los personajes episódicos, que aparecen por la derecha a medida que se los encuentra el protagonista, que viene por la izquierda¹¹.

En el regreso, se invierte el sentido de los movimientos.

En las narraciones acumulativas progresivas (que quizá lo sean gracias a este detalle), la ilustración muestra cómo los personajes acompañan al protagonista.

¹¹ Como ya hemos explicado, estas notas deben entenderse como tendencias, no como leyes absolutas. No obstante, los movimientos no suelen ser arbitrarios. En *El pequeño conejo blanco*, por ejemplo, Óscar Villán situó la casa a la derecha de la página, así que, para ir hacia el huerto, el conejo tiene que ir hacia la izquierda y regresar invirtiendo el movimiento. Cuando encuentra la casa ocupada, huye en la dirección contraria (que no es la más habitual en los libros para prelectores), pero cuando regresa con el auxiliar va de izquierda a derecha (que es hacia donde huye la cabra). Los movimientos son diversos, pero coherentes con la situación de los espacios y con los movimientos de ida y regreso.

En las acumulativas totalizadoras (que quizá lo sean gracias también a este detalle), una de las ilustraciones finales muestra a todos los auxiliares.

En las de secuencia simple de tono lírico (que son, evidentemente, álbumes líricos) o más discursivo (algunos catálogos o bestiarios), donde no suele haber acción ni prácticamente narración, cada elemento enumerado se resuelve en una página o en una doble página.

En los encadenados, el elemento del episodio anterior puede aparecer en la nueva imagen, mostrando a veces el movimiento.

En ocasiones, editores y diseñadores y hasta ingenieros de papel hacen que otros muchos elementos (tipografía reforzadora de los paralelismos y repeticiones lingüísticas, guardas finales que ofrecen el episodio totalizador a la estructura acumulativa, estructura e interactividad del libro) estén al servicio de la secuencia narrativa, como en las narraciones acumulativas progresivas de la serie de álbumes de Marie Aubinay y Jean-Jean-François Martin (*La selva*, por ejemplo), en los que a cada nuevo personaje que se une a la cadena corresponde una página el doble de grande que la anterior; o el caso de la circularidad potenciada por un libro que, desplegado sobre el suelo, puede hacer que la última página desemboque con naturalidad en la primera (como ocurre en *Siguiendo huellas*, de D. Hawcock), o los recursos del troquelado y el libro tridimensional que refuerzan la sensación de acumulación progresiva en *Popville*, de A. Boisrobert y L. Rigaud.

En cuanto a otros aspectos narrativos, es cierto que estos nuevos cuentos seriados ofrecen variaciones de gran interés, como la desaparición de las frases que indican la existencia de un narrador, que quizá ya no sea tan necesario, a no ser que se quiera establecer algún tipo de contrapunto, ya que la imagen muestra desde fuera lo que ocurre, como si fuera un narrador heterodiegético (por ejemplo, en *El libro de Osito*, de Anthony Browne).

SUBGÉNEROS ESPECÍFICOS: EL LIBRO DE BÚSQUEDA

Si bien los llamados *libros de búsqueda* son álbumes, se definen por su estructura narrativa y no por la relación entre imagen y palabra ni tampoco por el tema o motivo principal (ya que la búsqueda es una constante en todo tratamiento narrativo, así como la evidente función del viaje). Son *libros de búsqueda* textos como *¿Dónde está el panda de Maisy?*, de Lucy Cousins; *El baño de gato* o *Ardilla tiene hambre*, de Kitamura; *La merienda de Micaela*, de Noemí Villamuza. Destinados a los prelectores con menos autonomía y competencia lectora, un *libro de búsqueda* es un nuevo cuento seriado de secuencia simple, de extrema brevedad (en general, compuesto por un total de dieciséis páginas, con ausencia de guardas y portada), con un planteamiento y un desenlace muy sencillos y un nudo compuesto por una serie de sólo cuatro o cinco episodios que se desarrollan, habitualmente, en una doble página cada uno. Al no tratarse de una estructura acumulativa

o encadenada, los episodios podrían intercambiarse sin que afectaran a la narración, y la conexión entre los episodios se encuentra reforzada a través del paralelismo doble que ofrecen palabras (mediante construcciones sintácticas de carácter paralelístico) e ilustraciones (a través de un paralelismo iconográfico muy perceptible basado en las posiciones de protagonista-buscador y espacios o personajes episódicos que encuentra).

Aunque muy sencillas, se trata de narraciones identificables como tales, con un narrador (habitualmente heterodiegético) que nos cuenta el pequeño viaje del protagonista en busca de un objeto perdido o de un lugar determinado hasta que al final lo encuentra.

Al tratarse de las narraciones seriadas de secuencia simple más sencillas que pueden encontrarse y, por tanto, destinados al grupo de prelectores más jóvenes, pueden aplicárseles todas las características estudiadas por Colomer y Durán (224-225), e incluso algunas otras características paratextuales habituales en los libros para niños de 0-3 (incluidos los que no tienen intención literaria, como imagiarios y libros informativos): formato pequeño, hojas gruesas en cartóné, cantos redondeados, extensión de unas dieciséis páginas (incluidas cubierta y contracubierta).

GÉNEROS PARANARRATIVOS: CATÁLOGOS O BESTIARIOS Y ÁLBUMES LÍRICOS

Otro problema bien distinto plantean los que han venido a llamarse *bestiarios*, en clara referencia a esta importante tradición medieval, asentada en el *Fisiólogo* y en la cultura simbólica medieval y renacentista (Ramos, 2005) y muy frecuentada luego, con sentido paródico, en la contemporaneidad (Perucho, Arreola) y, por supuesto, de gran éxito entre los libros para niños (Ramos, 2005; Colomer y Durán): *Columbeta, la isla libro*, de C. Cano y M. Calatayud; *Libro de voliches*, de D. Cirici; *Manual de monstruos domésticos*, de S. Marijanovic, *Imagina animales*, de X. Ballesteros y J. Vidaurre; *El zoo de Joaquín*, de P. Bernasconi.

En realidad, bestiarios y catálogos (o *portafolios*: Ramos, 2011: 30), como ha mostrado T. Durán, son la misma cosa, pues comparten una misma estructuración y una serie de características que comentaremos más abajo, variando tan solo el tipo de objetos que describen, siempre que se perciba claramente que se trata de una creación ficcional (pues, si no, estaríamos ante un libro informativo —por ejemplo, ante un libro sobre los animales de la sabana— o, quizá, ante un imagiario): animales y monstruos ficticios (en cuyo caso al catálogo lo llamaríamos concretamente *bestiario*), cualidades imaginarias —o vistas desde la perspectiva de un narrador homodiegético o desde la focalización sobre un co-protagonista infantil— de uno o varios personajes (*Mi papá*, *Mi hermano*, de A. Browne, *P de papá*, de I. Martins y B. Carvalho; *¿Tú cómo te llamas?*, de Nesquens y Arguilé), objetos y realidades soñadas (*Soñario*, de J. Sáez Castán), «normas de

conducta» de determinado personaje (*Cómo ser un cerdito perfecto*, de N. Ward), cualidades —apreciadas desde un punto de vista subjetivo— de cualquier tipo de objetos (traseros de animales, como en *Mamá, tengo pipí*, de Van Genechten; libros, como en *Me gustan los libros*, de A. Browne; diversiones favoritas, como en *Cosas que me gustan*, de A. Browne).

No es posible negar la condición literaria de estos libros, basada en la *fictionalidad*, pero en realidad no se trata, salvo en los textos más complejos (el de Carles Cano, por ejemplo), de narraciones, sino más bien de formas paranarrativas (como en el fondo lo son también, entre el repertorio de cuentos formulísticos orales, los cuentos mínimos, los cuentos de nunca acabar y muchas retahílas de forma encadenada o acumulativa, o incluso los cuentos de pega) en las que, no obstante, se observa un tratamiento paralelístico y, a veces, cierto ritmo binario, conseguido gracias a la disposición de los elementos de dos en dos (por ejemplo, en los catálogos de A. Browne mencionados en el párrafo anterior, donde incluso las oraciones se cierran a cada doble página, albergando dos objetos distintos). Por ello, más que de conflicto o motor de la acción, podemos hablar tan sólo de un hilo conductor que agrupa todo lo descrito y expresado a menudo únicamente a través del título, que es el que da conexión a la obra entera, y quizá un texto introductorio que explica la recopilación y que suele tener un claro sentido paródico, en referencia hipertextual a los libros y enciclopedias de ciencias naturales (Ramos, 2005)¹².

También por la razón de que no se trata de textos realmente narrativos, no puede hablarse, las más de las veces, de planteamiento y desenlace, sino más bien de introducción y conclusión (en caso de que las haya), puesto que suelen optar por un tono o una intención o bien discursiva o bien lírica antes que por un discurso narrativo. Es más apropiado, pues, con estos libros, hablar de un enunciador o destinador antes que de un narrador. Tal destinador puede ser directamente el personaje que aparece desde las primeras páginas del libro (*Me gustan los libros* o *Cosas que me gustan*, de A. Browne), o el «científico» que nos ofrece en su «enciclopedia» de claro sentido paródico el resultado de sus pesquisas, como los doctores Maravillas y Revillod en los libros de Sáez Castán *Soñario* y *Animalario Universal* (este último, realizado con M. Murugarren). En muchas ocasiones, tales bestiarios tienen un destinatario prefijado, mediante lo que Iser llamó la ficción de un lector: el niño o adulto que disfruta de estos libros.

Lo que hace a los catálogos distintos de las narraciones de secuencia simple (y en general de cualquier narración convencional, que también es lo que llamamos «forma simple», con estructura lineal, que va desde un «antes» a un

¹² No por casualidad, en el libro de Carles Cano los causantes del desastre, esa isla-libro surgida en las antípodas, son letras que se han entrometido en un libro de ciencias naturales, trastornándolo mágicamente.

«después») es la *simultaneidad*: las cualidades que se predicán de una persona o de los monstruos que habitan la casa coexisten todas al mismo tiempo. En cuanto a la ilustración, aparte de las características comentadas más arriba, un catálogo o bestiarario no necesariamente ha de ser un álbum, puesto que, de nuevo, hay que recordar que lo que lo convierte en tal cosa es su estructura, propósito e hilo conductor, no la relación entre palabra e imagen¹³.

He dejado de lado con toda intención, para retomarlos ahora, a los catálogos que adoptan un tono más poético, que entran en lo que ha venido a llamarse *álbum lírico* (Ramos, 2012), y que se caracterizan no por la utilización del verso, claro está, sino por su tono. La cercanía de álbumes líricos como *No sé*, de Mabel Piérola, o *Me gusta*, de J. Sobrino y N. Villamuza, a la estructura de los catálogos o bestiarios también es evidente: su destinador o enunciador no es un narrador, sino un yo poético que nos ha elaborado un pequeño catálogo de sensaciones o imaginaciones que no se caracterizan, como en los casos anteriores, por su estilo discursivo (real o paródico), sino por su tono lírico.

Sea como sea, en unos y otros casos la ilustración suele acompañar a cada nuevo elemento o cualidad que se predica del objeto disponiéndose, habitualmente, en una página o una doble página. De manera similar a lo que ocurre con los cuentos seriados de secuencia simple, las partes que lo componen pueden intercambiarse sin que ello afecte a la comprensión global del texto. En ocasiones, las ilustraciones se caracterizan por una frontalidad poco habitual en los textos narrativos, bien porque el objeto del que se habla se describe tal y como es y no por las acciones que realiza (rasgo que compartiría con los imagiarios), bien porque el destinador-personaje se dirige al lector (*Cosas que me gustan*, *Me gustan los libros*, *Cómo ser un cerdito perfecto*).

EL TRIUNFO DE LOS SUBGÉNEROS: FORMAS PARÓDICAS Y FALSOS CUENTOS SERIADOS

Que se trata ya de subgéneros muy consolidados y bien conocidos y descritos (aunque, como hemos visto, a veces sin los instrumentos adecuados) lo demuestra más que ningún otro argumento el hecho de que la literatura para prelectores haya producido también textos que parodian, por cansancio, formas muy establecidas y rígidas y que, por lo tanto, cuentan con la existencia de una competencia literaria —aunque sea muy precaria— en sus lectores, que pueden quedar sorprendidos porque esperaban, precisamente, una historia que suele desarrollarse siempre de la misma manera. Traigamos a colación dos álbumes, *Mi amor*, de Babette Cole, y *¿Dónde está Gus?*, de Nesquens y Arguilé.

¹³ No obstante, véase la opinión contraria de RAMOS, 2012: 30ss.

El primero, como otras obras de Babette Cole, es un perfecto ejemplo de álbum, al haber establecido una relación irónica entre palabra e imagen que obliga al lector a comprender qué relación hay, por un lado, entre las hermosas e incluso empalagosas frases (e identificar quién es su verdadero enunciador), que podrían haber hecho pasar este libro por un catálogo (quizá lírico, quizá discursivo) de descripciones del amor, y, por otro, las imágenes, que muestran la verdadera historia, ciertamente compleja (y que nada tiene que ver con una narración de carácter seriado) que cuenta las desventuras de un perro que ve cómo llega a la casa un bebé y él es desplazado.

El álbum de Nesquens y Arguilé, analizado más detenidamente en otro lugar (Díaz Armas y Rodríguez, 2011), ya desde su propio título juega con la existencia —conocida por mediadores y probablemente por algunos de sus destinatarios infantiles— de un subgénero de libros (editados en colecciones similares, con las características materiales que distinguen a un volumen publicado para niños de menos de cuatro años) que denominamos *libro de búsqueda* y que cuenta cómo un protagonista busca, a los largo de las dieciséis páginas de que constan, algo que le falta: un lugar donde esconderse o donde dormir, o su juguete favorito (inevitable recordar el título, tan próximo, *¿Dónde está el panda de Maisy?*), así que es probable que ante el título y las primeras páginas (y justo hasta el final), el lector se haga a la idea de que «Gus», eso que está buscando el protagonista, es su juguete o quizá el gato que aparece en todas las ilustraciones (y que el niño no parece haber visto en ningún momento de su búsqueda). Quizá este sea, precisamente, el cuento —ideal para terminar este análisis—, en el que se reúnen los diversos componentes de los cuentos caóticamente incluidos en la categoría de los cuentos de fórmula en el índice de Aarne-Thompson: pues si bien anuncia ser un libro de búsqueda —esto es, una nueva forma del cuento seriado— es, en realidad, un cuento para dejar chasqueado, pues el lector nunca llegará a saber, finalmente, qué era Gus (aunque sí que no se trataba del gato).

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS LITERARIAS MENCIONADAS:

- ALBO, Pablo (2010): *Andrés cabeza abajo*, ils. Roger Olmos, Pontevedra, oqo.
- AUBINAIS, Marie (1995): *La selva [Le jungle]*, ils. Jean-François Martin, Barcelona, Planeta (col. *Planeta Junior*), 1996.
- AZCONA, Marta (2005): *Un regalo diferente*, ils. Rosa Osuna, Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía.
- BALLESTEROS, Xosé (1999): *El pequeño conejo blanco*, ils. Óscar Villán, Pontevedra, Kalandraka.
- (2008): *Imagina animales*, ils. Juan Vidaurre, Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía.
- BATTUT, Éric (2005): *El secreto*, trad. Esther Rubio Muñoz, Madrid, Kókinos.
- BERNASCONI, Pablo (2006): *El zoo de Joaquín*, Eujoa, Asturias, Kalandraka.
- BOISROBERT, Anouk; RIGAUD, Louis (2009): *Popville, con un poema de Pablo Guerrero*, Madrid, Kókinos.
- BROWNE, Anthony (1988): *Me gustan los libros [I Like Books]*, trad. Carmen Esteva, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- (1988): *El libro de Osito [The Little Bear Book]*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- (1989): *Un cuento de Oso [A Bear-y Tale]*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- (1989): *Cosas que me gustan [Things I Like]*, trad. Carmen Esteva, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- (2001): *Mi papá*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- (2001): *Mi hermano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BRUNO, Pep (2006): *La cabra boba*, ils. Roger Olmos, Pontevedra, oqo.
- (2009): *La casa de mi abuela*, ils. Matteo Gubellini, Pontevedra, oqo.
- CAMPANARI, José (2007): *¡Sígueme! (una historia de amor que no tiene nada de raro)*, ils. Roger Olmos, Pontevedra, OQO.
- CAMPBELL ERNST, Lisa (1998): *¿Dónde está el libro de Clara? [Stella Louella's Runaway Book]*, Barcelona, Juventud, 2001.

- CANO, Carles (1999): *Columbeta, la isla libro* [*Capgirell, l'illa llibre*], ils. Miguel Calatayud, Madrid, Anaya.
- CIRICI, David (1986): *Libro de voliches*, ils. Marta Balaguer, trad. Xavier Roca, Barcelona, Destino, 2000.
- COLE, Babette (2001): *Miamor* [*Truelove*], trad. Celia Filipetto, Barcelona, Destino.
- COUSINS, Lucy (1999): *¿Dónde está el panda de Maisy?*, Barcelona, Serres.
- FOREMAN, Michael (2002): *Hola, mundo* [*Hello World*], trad. Esther Rubio, Madrid, Kókinos.
- HAWCOCK, David (1994): *Siguiendo huellas. Un libro circular y tridimensional*, ils. Jan Lewis, [Barcelona], Beascoa.
- HOLZWARTH, Werner (1989): *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* [*Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*], ils. Wolf Erlbruch, trad. Miguel Azaola, Madrid, Altea.
- JANDL, Ernst (1997): *Ser quinto* [*fünfter sein*], ils. Norman Junge, trad. Eduardo Martínez, Salamanca, Lóguez.
- KESELMAN, Gabriela (1996): *El regalo*, ils. Pep Montserrat, Barcelona, La Galera.
- (2009): *¡No te vayas!*, ils. Gabriela Rubio, Madrid, Kókinos.
- KITAMURA, Satoshi (1996): *Ardilla tiene hambre* [*Squirrel is Hungry*], Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros), 2000 .
- (1997): *El baño de Gato* [*Bath Time Boots*], Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros), 1998.
- KRAHN, Fernando (2002): *¿Quién ha visto las tijeras?*, Pontevedra, Kalandraka.
- LARRONDO, Valérie; DESMARTEAU, Claudine (1999): *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* [*maman était petite avant d'être grande*], Madrid, Kókinos, 2001.
- MARI, Iela (1968): *El globito rojo* [*Les aventures d'une petite bulle rouge*], Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía, 2006.
- MARIJANOVIC, Stanislav (1997): *Manual de monstruos domésticos* [*A manual of house monsters*], trad. Milena Busquets, Barcelona, Lumen.
- MARTINS, Isabel (2009): *P de papá*, ils. Bernardo Carvalho, Pontevedra, Kalandraka.
- MEJUTO, Eva (2002): *La casa de la mosca Fosca* [*A casa da mosca chosca*], ils. Sergio Mora, Pontevedra, Kalandraka.
- MURUGARREN, Miguel (2003): *Animalario Universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*, ilustraciones de Javier Sáez Castán, México, Fondo de Cultura Económica.
- NESQUENS, Daniel; ARGUILÉ, Elisa (2002): *Y tú, ¿cómo te llamas?*, Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros).
- (2005): *Una nube*, Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros).

- (2005), *¿Dónde está Gus?*, Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros).
- OLI (2001): *Once damas atrevidas*, ils. Helle Thomassen, Pontevedra, Kalandraka.
- PASCUAL, María (2012): *¿Dónde están mis gafas?*, Barcelona, Thule.
- PATACRÚA (2005): *Verlioka*, ils. Sergio Mora, Pontevedra, OQO.
- (2006): *La princesa de Trujillo*, ils. Javier Solchaga, Pontevedra.
- PENNART, Geoffroy de (1994): *¡El lobo ha vuelto!* [*Le loup est revenu!*], trad. Rafael Ros, Barcelona, Corimbo, 2003.
- PIÉROLA, Mabel (1998): *No sé*, Madrid, SM.
- ROBERTS, David (2005): *Tino el cochino* [*Dirty Berty*], Barcelona, Molino.
- SÁEZ CASTÁN, Javier (2008): *Soñario o Diccionario de sueños del Dr. Maravillas: contiene 144 maravillosas estampas de los sueños universales más recurrentes con sus significados exactos. Con la colaboración de Javier Sáez Castán*, Barcelona, Oceáno.
- SILVERSTEIN, Shel (1964): *¿Quién quiere un rinoceronte barato?* [*Who wants a cheap rhinoceros?*], Barcelona, Lumen, 1996.
- SOBRINO, Javier (2002): *Me gusta*, ils. Noemí Villamuza, Madrid, Kókinos.
- URBÁNKOVÁ, Dagmar (2004): *Había una vez una casa* [*Byl jeden dm*], trad. Lucie Mullerova, [Madrid], Kókinos, 2007.
- VAN GENECHTEN, Guido (2002): *Mamá, tengo pipí*, Barcelona, Elfos.
- VAST, Emilie (2009): *Korokoro, Alborote*, Granada, Barbara Fiore.
- VILLAMUZA, Noemí (2001): *La merienda de Micaela*, Madrid, Anaya (col. Mi primera sopa de libros).
- VOLTZ, Christian (1998): *Como cada mañana* [*Comme chaque matin*], Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía, 2004.
- (2001): *¡Yo no he sido!* [*C'est pas ma faute!*], trad. Luisa Marandeira, Pontevedra, Kalandraka, 2003.
- (2009): *¿Dónde está?* [*Il est où?*], trad. Pedro Almeida, Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía.
- WARD, Nick (1999): *Cómo se puede ser un cerdito perfecto* [*A Word in a Pig's Ear*], trad. Gemma Gallart, Barcelona, Timun Mas.
- WEST, Colin: *El dolor de muelas del rey* [*The King's Toothache*], ils. Anne Dalton, trad. Juan Manuel Ibeas, Madrid, Anaya (col. Fácil de leer), 1987.

OTRAS REFERENCIAS

- CERRILLO, Pedro (2001): «Concepto y caracterización de la Literatura infantil», en P. CERRILLO y J. GARCÍA PADRINO (eds.), *La Literatura infantil en el siglo XXI*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 79-94.

- (2010): *Sobre lectura, literatura y educación*, México D.F., Miguel Ángel Porrúa.
- COLOMER, Teresa (1994): «El lector de la etapa infantil», *Alacena*, 21, pp. 17-24. Disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/3059.pdf>.
- (1999a): «Cómo enseñan a leer los libros infantiles», en F. J. Cantero; A. MENDOZA y C. ROMEA (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universitat–sedll, pp. 203-208.
- (1999b): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- (dir.) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa y DURAN, Teresa (2000): «La literatura en la etapa de educación infantil», en Montserrat BIGAS y Montserrat CORREIG (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid, Síntesis, pp. 213-249.
- DAILEY, Sheila (1994): *Putting the World in a Nutshell. The Art of the Formula Tale*, [s.l.], The H.W. Wilson Company.
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2005): «La imagen en pugna con la palabra», *Saber e educar* (Oporto), 13, pp. 43-57. Disponible en: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/155>.
- DÍAZ ARMAS, Jesús y RODRÍGUEZ, Vanessa (2011): «Vuelta de tuerca al álbum para los más pequeños: ¿Dónde está Gus?, de Nesquens y Arguilé», en Blanca-Ana ROIG RECHOU, Isabel SOTO LÓPEZ y Marta NEIRA RODRÍGUEZ (coords): *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*, Vigo, Xerais, pp. 245-251.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2002): «Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer», en A. Mendoza (ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, MEC, pp. 219-252.
- DURAN, Teresa (1989): «Del abecedario al álbum ilustrado», *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, CLIJ (Barcelona), 5, pp. 19-25. Disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/0869.pdf>
- (1998): *Leer antes de leer*, trad. Goretta López, Madrid, Anaya, 2002.
- (2005): «Ilustración, comunicación, aprendizaje», *Revista de educación*, núm. extraordinario, pp. 239-253.
- (2007): «El Álbum», *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, Barcelona, 230, pp. 31-38.
- (2008): «Aprendiendo de los álbumes», *Actas do 7.º Encontro Nacional/5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Universidade do Minho. Disponible en: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf
- (2009): *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*, Barcelona, Octaedro. Disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8202.pdf>
- (2010): «Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum», en T. COLOMER, B. KÜMMERLING-MEIBAUER y M.C. SILVA-DÍAZ (eds.) (2010): *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Caracas, Banco del Libro, pp. 186-203.

- GARCÍA SURRELLÉS, Carmen (1992): *Era Posivé... Cuentos tradicionales gaditanos*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- GUTIÉRREZ, Álvaro (2005): *Llibres mòvils i desplegable. Libros móviles y desplegables. Espai Cultural Caja Madrid, Barcelona, 11.03-05-29.04.05*. Documento disponible en http://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=llibres+mòvils+i+desplegables&source=web&cd=3&ved=0CIMBE-BYwAg&url=http%3A%2F%2Fwww.obrasocialcajamadrid.es%2FFicheros%2FCMA%2Fficheros%2FOSCultura_CatalogoLibros.PDF&ei=F52ST_iHHYbJ0QX6g4mHAg&usg=AFQjCNGQwXbKwd-Sh2dH3jxwN3D4308EYw. Consultado: 21/04/2012.
- JOLLES, André (1930): *Formes simples*, trad. del alemán de Antoine Mari Buguet, Paris, Éditions du Seuil, 1972 [*Einfache Formen*]. Hay traducción al español (Santiago de Chile, Universitaria, 1972).
- LARA FIGUEROA, Celso A. (1999): «Los cuentos de nunca acabar en la tradición oral guatemalteca», *Oralidad: para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*, 10, pp. 39-50.
- LLUCH, Gemma (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Barcelona, Universitat Autònoma.
- (1999): «La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil», *Educación y Biblioteca*, 105 (octubre), pp. 20-27.
- (con la colaboración de Fundalectura Colombia) (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*, Somontenegro, Gijón, Ediciones Trea.
- LÓPEZ VALERO, Amando; LÓPEZ LÓPEZ, Amando (2010): «El cuento acumulativo en la tradición oral: *Chicken Licken* y *Las bodas del tío Perico*. Avanzando hacia la educación intercultural», en P. CERRILLO y C. SÁNCHEZ ORTIZ (eds.), *Tradición y modernidad de la literatura oral (Homenaje a Ana Pelegrín)*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (col. *Estudios*, núm. 128), pp. 189-205.
- MERINO DE ZELA, Mildred (1972): «El tipo 'cuento de fórmula'», *Folklore del Perú*, 77, p. 21.
- MORENO VERDULLA, Antonio (2003): *Las estructuras del cuento folclórico: nueva morfología*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (2003): «Narrateur visuel et narrateur verbal», *La revue des livres pour enfants*, 214 (diciembre), pp. 69-81.
- PELEGRÍN, Ana (1982): *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*, Madrid, Anaya, 2004.
- (1996): *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PETITAT, André; PAHUD, Stéphanie (2003): «Les contes sériels ou la catégorisation des virtualités primaires de l'action», *Poétique*, 133, pp. 15-34. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-poetique-2003-1-page-15.htm> (consultado en julio de 2012).
- PROPP, Vladimir (1985): *Morfología del cuento*, trad. del francés de F. Díez del Corral, Madrid, Akal.

- RAMOS, Ana Margarida (2005): «As fabulas e os bestiários na literatura de recepção infantil contemporânea», *Forma breve. Revista de Literatura*, Aveiro, Portugal, 3, pp. 169-194.
- (2007): *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre a literatura para a infância*, Lisboa, Caminho.
- (2010): *Literatura para a infância e ilustração. Leituras em diálogo*, Porto, Tropelias & Companhia.
- (2011): «Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo», en Blanca-Ana ROIG RECHOU, Isabel SOTO LÓPEZ y Marta NEIRA RODRÍGUEZ (coords): *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*, Vigo, Xerais, pp. 13-40.
- RUBIO, Antonio (2008): *Siete llaves de cuento*, Sevilla, Kalandraka Ediciones Andalucía.
- SILVA-DÍAZ, M.^a Cecilia (2006): «La función de la imagen en el álbum», *Peonza*, 75-76, pp. 23-33. Disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/7729.pdf>
- TAYLOR, A. (1933): «A classification of formula tales», *Journal of American Folklore*, 46, pp. 77-88.
- THOMPSON, Stith (1946): *El cuento folklórico*, trad. A. Lemmo, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1972.
- UTHER, Hans-Jörg (2004): *The types of international folktales. A classification and bibliography based on de system of antti aarne and stith thompson*, 2 vols., Helsinki, academia scientiarum fennica, 2011, 2.nd editi.

ILUSTRACIONES DE ÁLBUM...
¡DE CINE!

CELIA ROMEA CASTRO
(Universitat de Barcelona)

Los sueños juveniles se corrompen en boca de los adultos, dijo el capitán Blay caminando delante de mí con su intrépida zancada y su precaria apariencia de Hombre Invisible: cabeza vendada, gabardina, guantes y gafas negras y una gesticulación abrupta y fantasiosa que me fascinaba.

Juan MARSÉ, *El embrujo de Shanghai*

La historia literaria se ha desarrollado al calor de las corrientes artísticas, con las que ha habido desde siempre unos fructíferos vasos comunicantes. El cine no podía ser menos y, desde sus orígenes, ha seguido ejerciendo la tradicional influencia que las artes plásticas han tenido en la literatura. Fácilmente encontramos la proyección de héroes cinematográficos en distintos géneros, con modelos que influyen en escritores e ilustradores; reconocibles por los temas que tratan, por el perfil de los personajes, el formato de los diálogos, la estructura, etc. El cine es arte y técnica, capaz de crear mitos que la literatura adopta y hace suyos, aunque en ocasiones pudieron haber sido gestados en una literatura anterior que, probablemente, pasó inadvertida.

Muchos autores literarios confiesan que se sienten influenciados por la atracción que el cine ha ejercido y ejerce en ellos. Reconocen que las sesiones simples o dobles de la gran pantalla han sido claves para el desarrollo de su literatura y su influencia se patentiza en boca de los propios personajes, que hacen de mediadores para señalar la fascinación del propio autor por el cine. Recordamos las novelas vanguardistas de Francisco Ayala (1906-2009), que parecen escritas con una cámara. La influencia del cine en Cabrera Infante es notable: el escritor cubano lo consideraba mejor que la vida porque, a veces, acaba bien: «Las estrellas de cine nunca mueren: viven tanto como vive la materia de que están hechas las películas, que son los sueños», señala en *Cine o sardina*¹. Carmen Martín Gaité confesaba, asimismo, su debilidad por el cinematógrafo:

Para mí es fundamental que «se vea» lo que escribo y que se oiga hablar a la gente que está hablando en mis historias. Supongo, aunque eso sería mejor que lo acl-

¹ Nicolás ALVARADO (2005): «¡Esto es vida! Guillermo Cabrera Infante, cinéfilo», *Letras libres*, 7: 76 (abril), pp. 90-91, (<http://www.letraslibres.com/index.php?art=10388>).

raran los estudiosos de mi obra, que se lo debo al cine. Lo que también le debo, como la mayoría de los escritores del siglo xx, es lo mucho que nos ha hecho soñar y cómo sus imágenes han sido droga en vena que desdibuja los contornos entre la fantasía y la realidad².

Y Manuel Puig, por su parte, aclara:

Se explican muchas cosas de mí si se tiene presente el sitio que el cine tuvo en mi infancia. Se explican mis novelas (una la titulé, desde luego, «La traición de Rita Hayworth»)... Se explica la técnica del diálogo, casi como en un guión para película. Se explica... mi pasión por Greta Garbo, símbolo por excelencia del imaginario cinematográfico³.

Juan Marsé, siempre que tiene ocasión, ostenta su pasión por el cine clásico, mejor si en blanco y negro. En casi todas sus novelas hay guiños al cine o a su industria y en algunas, como *El embrujo de Shanghai* o *El fantasma del cine Roxy*, hay alusiones constantes a salas de cine, a actores y actrices, a películas, técnicos, acomodadores, etc. Tenemos influencias del cine policiaco y negro en M. Vázquez Montalbán y otras relacionadas con otros géneros en Terenci Moix, Muñoz Molina, etc. Asimismo, en poesía, aparte de las referencias más directas, tenemos poemas inspirados en personajes, películas, o contruidos por influencia de técnicas cinematográficas, como en la descripción externa de los poemas visuales, como *Otoño IV el obsequioso*, de Juan Larrea, en la plasmación del movimiento retenido en el poema de Pedro Salinas «Far West», de *Seguro azar*, o en la ruptura surrealista de algunos fragmentos de *Poeta en Nueva York*, de Federico García Lorca. También el teatro sintió el impacto del cine desde el principio, en términos de escritura, de montaje, de escenografía, tanto en las estructuras dramáticas como por el tiempo contenido. La formulación brechtiana de un teatro épico es una consecuencia de la aplicación de las teorías del montaje cinematográfico al campo de la práctica escénica: la consideración temporal está influenciada por la constricción fílmica, la puesta en escena desarrolla técnicas de focalización, encuadre, manipulación del espacio-tiempo, iluminación, interpretación de los actores, para hacer un paso sutil del teatro a la pantalla televisiva. También pueden encontrarse fragmentos cinematográficos dentro de obras teatrales de carácter convencional.

Esta introducción pretende recordar la influencia de los medios audiovisuales en general, y del cine en particular, en los autores del siglo xx y xxi. Si pasamos a la literatura destinada a los más jóvenes, la influencia no es menor. Una

² Carmen MARTÍN GAITE (1995): «Reflexiones en blanco y negro», Academia. *Revista del Cine Español*, 12 (octubre), pp. 50-54.

³ Así lo dijo en una entrevista con Carlo Stampa, traducida por Leopoldo Villarello Cervantes y publicada en *Época*, 22 de noviembre de 1987, pp. 128-138.

inmensa mayoría de autores dejan la huella de los mass-media en sus obras, tanto en la forma verbal como en las ilustraciones que la acompañan. Nos detendremos expresamente a observar algunos rastros del cine en los álbumes ilustrados.

EL ÁLBUM ILUSTRADO

El cuento es la manera de hacer llegar historias breves a todo tipo de destinatarios. La voz y la palabra de la persona que lo explica suelen ser el primer referente de la infancia. Si su relato se apoya gráficamente en un álbum, sus ilustraciones muestran, de forma sintética, las escenas más representativas del contenido del cuento —de lugares y acciones—, y el oyente y/o «lector» mira y repasa sus detalles con atención, o uniendo ambas formas simultáneamente. Este formato no es específico para los más pequeños, porque incluso buenos lectores adultos desean recrearse viendo las imágenes de álbumes mudos o las que acompañan a textos escritos. De modo que, cada vez, se hace más difícil la lectura de textos sin ilustraciones, cuadros, grabados, gráficos o esquemas que faciliten y sinteticen la comprensión textual. Esta evidencia hace que se le conceda una importancia capital a la ilustración. De ser, en el libro, un elemento auxiliar, marginal, pequeño, con frecuencia monocromo y divergente o redundante respecto al texto, ha conquistado, en la era de la imagen, un papel central e incluso exclusivo. Muchas ilustraciones tienen una estética deslumbrante, y las imágenes proporcionan información que permite diversos niveles de lectura, desde la objetiva o denotativa donde se nombra, se describe y se narra lo visible, sin mayores valoraciones, hasta la más connotativa, procurando una mejor comprensión e interpretación del significado de la iconografía. En los hábitos sociales y culturales actuales, la imagen y los medios audiovisuales ocupan un espacio fundamental en la adquisición de conceptos vinculados con la formación receptora.

El *libro-álbum* o *álbum ilustrado* es una obra literaria, por lo general dedicada al público infantil, que aúna un contenido textual y un contenido ilustrado o imagen⁴ en una misma página. Ambos se complementan para conectar y dar coherencia al contenido de la obra literaria.

Características del álbum ilustrado:

- Se suele editar con tapas duras.
- De pequeña extensión, varía entre las 26 y las 35 páginas, siendo los más comunes aquellos formados por 32 páginas.

⁴ El concepto mayoritario al respecto corresponde a su apariencia visual, por lo que el término suele entenderse como sinónimo de representación visual; sin embargo, hay que considerar también la existencia de imágenes auditivas, olfativas, táctiles, sinestésicas, etcétera.

- Puede adoptar diversas formas según la intencionalidad de los autores.
- Es un relato de gran impacto visual.
- Adopta estilos y técnicas pictóricas variadas, de acuerdo al tono narrativo (lírico, humorístico, documental...).
- La tipografía en las ilustraciones se adecua a la composición gráfica, al concepto de relato o al formato de la colección.
- Tiene sólo ilustraciones o se complementan con texto.
- La clave del género estriba en relacionar el lenguaje visual con el verbal.
- Incita al lector a elaborar una interpretación narrativa.

Las ilustraciones únicas o secuenciadas de un álbum, como las de cualquier otro texto oral o escrito, tienen aspectos descriptivos y narrativos. Contienen un posible título, un tema, unos subtemas y un argumento. Hay una escenografía, real o fantástica, que inscribe la acción de unos personajes (unos principales y otros secundarios) distintivos o redundantes que, en su imaginada actuación, y a pesar de su realidad estática, suscitan un efecto narrativo a partir de unos hechos deducibles. Un texto icónico se distingue de otro verbal por la relación que hay de cada canal con su referente: por una parte, la lengua reconstruye el mundo representado con el código arbitrario de la palabra, sin conexión con lo que evoca. En cambio, una iconografía lo reproduce, con una buscada aparente fidelidad perceptiva —en el caso del realismo—, aunque las diferencias sean evidentes (imágenes planas, falta de volumen, textura, olor, sabor, con claras diferencias de tamaño respecto a la realidad representada, etc.) llegando a la posible libertad interpretativa de las corrientes impresionistas o abstractas. La diferencia más notable entre el texto visual y el verbal de un álbum reside en el relativo valor monovalente de lo visual: con imagen fija y, por tanto, con menos riqueza expresiva de lo representado frente a la polivalencia del verbal. Las mismas palabras pueden entenderse y representarse, visualmente, de forma diversa. No obstante, un análisis minucioso de ilustraciones ricas en matices guarda un equilibrio entre lo que el destinatario puede ver en ellas y lo que sabe y por tanto puede conocer de las mismas, aunque no se vea. Para conseguir propuestas de recepción óptima, las imágenes, como cualquier texto, han de acercarse a las expectativas del espectador para que pueda identificarlas, comprenderlas e interpretarlas adecuadamente. Esa apropiación está relacionada con la experiencia cultural o vivencial de cada cual y, si es óptima, sensibiliza al observador para buscar los matices y su significado, lo que denota conocimiento del objeto, persona o situación representada y que tiene opinión al respecto.

Los ilustradores procuran conseguir que un dibujo y su entorno favorezcan niveles de lectura diversos, con cierta metonimia que pone en relación los estilos y las técnicas pictóricas y el tono del relato (lírico, humorístico, documental...), para asociar la tipografía de la ilustración y la composición gráfica con el significado del relato, la época en la que se sitúa, las circunstancias que lo rodean, etc., y/o con el formato de la colección. Se procura que el espectador

relacione imágenes y palabras (escritas o deducidas) como estrategia para dar elocuencia a cada página con un nuevo lenguaje creativo. El álbum ilustrado forma un relato integral con preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las imágenes y de las palabras. El género se caracteriza por esa relación entre los lenguajes con una conexión que adopta diferentes rasgos según la intencionalidad del autor. Por medio de la discrepancia entre textos e imágenes surge la ironía y la asociación entre la ilustración con otras obras artísticas o literarias, y produce la intertextualidad.

Aunque el álbum tiene muchos antecedentes históricos, el género propiamente dicho empezó en los años sesenta del siglo xx con autores destacados como Leo Lionni, autor, entre otros, de *Pequeño azul*, *pequeño amarillo*, o Maurice Sendak, creador del emblemático *Donde viven los monstruos*. Estas obras vivieron una época dorada hasta que, en los años noventa, se produjo un cansancio y, por tanto, un declive del género.

Actualmente, junto a las colecciones de los grandes grupos: Juventud, Kalandraka (con su colección *Libros para soñar*), Kókinos (*La pequeña oruga glotona* y otros títulos inolvidables de Eric Carle), Lóquez (*Rosa y manzana*), los álbumes de la colección *Sopa de Libros*, de Anaya, o de las de Lumen, Serres, Fondo de Cultura Económica, SM, Edelvives, Everest, Alfaguara, Destino, etc., tenemos las pequeñas editoriales independientes Ekaré, oqo, Factoría K o Bárbara Fiore, que han configurado una variada oferta de las más diversas temáticas y corrientes, lo cual muestra la excelente salud del álbum ilustrado. Mención aparte merecen Media Vaca, una firma experimental e inclasificable que ha logrado componer un catálogo exquisito y atrevido, o Los cuatro azules, uno de los últimos sellos que se han incorporado al sector dentro de este género⁵.

LA INFLUENCIA FORMAL DEL CINE EN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

El lenguaje del cine proviene, formalmente del pictórico, con leyes que permiten reconocer la gramática en la que se fundamenta su representación. Son las mismas reglas de las ilustraciones de los álbumes y de cualquier representación iconográfica que pretenda hacer una representación con cierto realismo. Son muy sencillas de clasificar y con gran dificultad por conseguir el efecto pretendi-

⁵ Desde internet, muchas páginas apoyan y divulgan el valor de los álbumes: el Servicio de Orientación al Lector (www.sol-e.com), las revistas *Imaginaria* (www.imaginaria.com.ar/index.htm), *Babar* (www.revistababar.com), *Cuatrogatos* (www.cuatrogatos.org), los blogs *Pizca de papel* (www.pizcadepapel.org) y *Club Kirico* (www.clubkirico.com) son sólo algunos ejemplos entre las publicaciones que atienden al medio con rigor y profesionalidad.

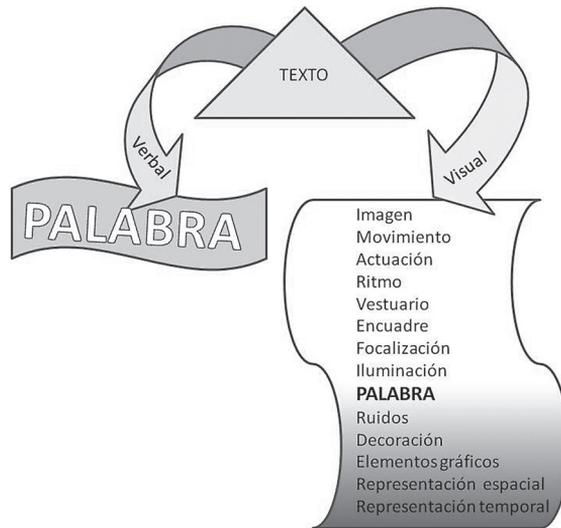


Figura 1.

do. En el cuadro adjunto (figura 1) vemos que la palabra oral o escrita permite representar la realidad; una representación iconográfica se sirve de una serie de elementos visuales (también verbales, pero en menor medida).

La realidad puede mostrar personas, objetos o escenarios. Por medio de la gramática audiovisual, se estructura el tipo de mensaje que se pretende representar. Sus leyes son geoméricamente sencillas y bien conocidas. La disminución o el aumento de tamaño se perciben como alejamiento o acercamiento de lo representado en relación con el eje óptico. Los cambios ópticos aportan gran información sobre la profundidad de la escena representada. Las variaciones de iluminación también son portadoras de mucha información: los objetos más cercanos siempre son más luminosos; los más alejados, más oscuros y se acaban confundiendo con el fondo. Lo lejano y oscuro se percibe como densidad atmosférica, etc. El movimiento aparente es una ilusión óptica producida por las imágenes fijas. El formato rectangular horizontal aporta la idea de secuencia y tiende a representar la narración. El formato de ratio corto es descriptivo o expresivo. El ritmo se percibe en los elementos espaciales: el punto, la línea, el plano, la textura, el color o la forma. Producen estructuras rítmicas de carácter espacial por contraste, ordenación, gradientes de masa, etc. La dirección da sentido de temporalidad a la imagen. Puede dar sentido de tiempo a la escena o de tiempo de lectura. En la imagen figurativa, hay muchos recursos para producir dirección de lectura a la escena representada (un brazo extendido, la perspectiva, la mirada

de un personaje, la disposición de los objetos en la composición, etc.). La falta de proporción produce tensión cuando hay deformaciones de lo representado. El rectángulo produce mayor tensión que el cuadrado; las formas irregulares y las deformaciones, dinamismo. Al exagerarse los rasgos en la caricatura de una persona, se produce un efecto de atención dinámica. La oblicuidad también es la más dinámica de las orientaciones espaciales, porque se separa de la horizontalidad o de la verticalidad, propias de los estados de reposo o estáticos.

EL ESPEJO DE LA IMAGEN: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA

La mayor parte de las ilustraciones de casi todos los álbumes y libros ilustrados manifiestan influencias de carácter formal con el cine, pero en algunos se produce, además, una pretendida rememoración de historias, personajes o situaciones filmicas: unas buscadas por los propios autores con plena consciencia de lo que evocan, y otras más inconscientes o, por lo menos, menos reconocidas por los ilustradores. Para descubrir y evidenciar una influencia como lector, se requiere el conocimiento de la película referente y la capacidad para asociarla, para, de esa manera, poder identificar y justificar su procedencia por medio de la explicitación del intertexto contenido, lo que aumenta el valor de la lectura correspondiente. Con este gozoso reconocimiento de la influencia, no se puede obviar que, muy a menudo, ha habido un viaje de ida y vuelta, porque, probablemente, el referente ha bebido de una obra literaria anterior, aunque no directamente del original, sino después de su paso por el cine. En la ilustración suele haber esa doble influencia, aunque una pueda quedar solapada por la otra. El cine bebe de la literatura y la tiene en cuenta para desarrollar su versión de unos relatos que antes fueron escritos en forma de novela, poema, obra teatral o cuento, y puede que incluso la obra original tuviera ilustraciones que también se rememoren en su puesta en escena. La recreación da a luz nuevas representaciones de personajes, con matices antes inexistentes o menos evidentes, por medio de actores o en forma de dibujos animados: tenemos en las pantallas multitud de versiones de relatos populares clásicos o modernos que espectadores de todas las edades reciben con interés y que también influyen en las ilustraciones de nuevos relatos basados en el argumento original, o con cambios notables. ¿Qué versión es la más difundida de *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Pinocho*, *Peter Pan* o tantos otros cuentos? Walt Disney ha sido el transmisor de la mayoría de todos esos relatos, con tal fuerza expresiva que su impronta ha dejado postergada la versión original de las historias y la mayor parte del público de varias generaciones puede desconocer que esas películas tuvieran una base literaria anterior. El tema es de gran complejidad y apasionante, pero ahora nos ceñiremos a ver la influencia del cine en algunos álbumes ilustrados en los que es evidente la referencia a la película o género cinematográfico correspondiente.



Figura 2. Fotograma de *King Kong* (1933), de M. Cooper y E. Schoedsack.

KING KONG Y LA BELLA Y LA BESTIA

Veamos algunos ejemplos. La portada y las ilustraciones del interior del relato de *King Kong* (1994), de Anthony Browne, siguen muchas de las secuencias de la película en blanco y negro y las recrean en forma de álbum ilustrado a todo color, de una belleza espectacular, lo cual, apoyados por el texto, nos permite hacer una lectura de este clásico pero con la inclusión de nuevos matices. El ilustrador inglés, premio Andersen, manifestó alguna vez que *King Kong* había sido una poderosa influencia en muchos de sus trabajos⁶. Sólo basta echarle una mirada a su *Gorila* o a la serie del entrañable *Willy* para saber que ese reconocimiento es evidente. De hecho, la representación ideada por el novelista Edgar Wallace y llevada al cine como *King Kong*⁷ (1933) ha invadido el imaginario popular hasta convertirse en la versión más conocida del mito de *La bella y la bestia*.

El relato de Antony Browne sobre King Kong recrea gran número de secuencias de la película de forma casi calcada. Una de las más emblemáticas es cuando King Kong intenta proteger a Ann Darrow (Bella) en lo más alto del Empire State Building. La película *La Belle et la Bête*, de Jean Cocteau, fue rodada en 1946. Esta, ba protagonizada por Jean Marais y Josette Day y basada en el cuento de Madame

⁶ Anthony Browne justifica su predilección, que conecta con su vida familiar, señalando que la figura del gorila le recuerda a su padre, que murió cuando él tenía 17 años. Dice que le evoca el contraste entre su masculinidad y su ternura y delicadeza (GARRALÓN, 2004).

⁷ *King Kong* (1933), dirigida por Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack y producida por RKO Pictures, está basada en una idea de Cooper y del escritor Edgar Wallace.



Figura 3 Fotograma de *King Kong* (1933).



Figura 4. Ilustración (detalle) de A. Browne para *King Kong* (Fondo de Cultura Económica).

Leprince de Beaumont, y, como variante de la anterior, inspira a Anthony Browne en la creación de *Little Beauty* [*Cosita Linda*] (2008), donde rememora el mito, con variantes afectivas, aunque con reminiscencias de King Kong, que en un momento dado aparece en la TV y causa su desgracia. Una anécdota, producida en la Universidad de Stanford en 1974, parece el origen del cuento. Koko, una gorila entrenada para entender y comunicarse por señas, pidió a los científicos con los que trabajaba tener un amigo. Así empieza una buena amistad entre Koko y All Ball, un gato sin cola a quien Koko adoptó como si fuera su hijo. Meses después, el gato desapareció y durante varios días Koko expresó su tristeza a través de señas, por lo que se inició una discusión acerca de si otras especies animales pueden sentir emociones humanas. Inspirado en este hecho, Anthony Browne reconstruye, en *Cosita Linda*, la anécdota de un gorila (su famoso *alter ego*) que, aislado y en cautiverio, le pide a sus guardias que le consigan un amigo, y la pequeña Linda entra en su vida para convertirse en su mejor compañera. Harán lo imposible por mantenerse juntos. Incluso el título de la obra rememora tiernamente el nombre de Bella.

Willy the Dreamer (1997) supone un cambio en el proceso de creación de Browne. Willy sueña. Sueña que es una estrella de cine, un cantante famoso, un pintor, un bailarín de ballet... Sueña con monstruos feroces y superhéroes, junglas y luchadores, tiburones y gigantes. Es fácil soñar en su compañía porque los sueños de Willy son una parte de nuestros sueños, proyectos, o el recuerdo de lo que alguna vez pretendíamos. Se evocan escritores, pintores, actores, a los que representa como iconos de una sociedad y de una época. El álbum permite reconocer los mundos de Vincent van Gogh, de Gauguin, los relojes derretidos



Figura 5. Fotograma de *La belle et la bête*, de Jean Cocteau (1946).



Figura 6. Página interior de *Cosita linda*, de A. Browne (Fondo de Cultura Económica).

de Dalí o la arbitrariedad de las propuestas de Magritte, pero esos referentes ahora se alejan de nuestro objeto. Tengamos en cuenta los que se asocian con el mundo del cine, aunque sus figuras llegan de la literatura representada en el cine con películas de gran fuerza para la historia cinematográfica del siglo xx.

Y así vemos que la segunda página del álbum está integrada por el siempre presente King Kong, que destaca enorme, por detrás de los otros personajes, con los brazos y la boca abierta, entre amenazante y tierno. Sujeta, en la mano izquierda, un plátano. Delante de él, mirando al espectador, aparecen personajes de películas emblemáticas de los años treinta y cuarenta: *Tarzan, the Ape Man* (1932)⁸, *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937)⁹, *The Invisible Man* (1933)¹⁰, *Mary Poppins* (1964)¹¹, Charlot,

⁸ Dirigida por W.S. Van Dyke en 1932. El personaje fue creado hacia 1912 por Edgar Rice Burroughs, quien lo hizo protagonista de un buen número de novelas.

⁹ Dirigida por David Hand y producida por Walt Disney, la película sigue muy de cerca la versión de los hermanos Grimm.

¹⁰ *The Invisible Man*, dirigida por James Whale, está basada en la novela de ciencia ficción escrita por H.G. Wells hacia 1897.

¹¹ La película, basada en los libros de Pamela Travers, fue dirigida por Robert Stevenson y estrenada en 1964.



Figuras 7 y 8. Ilustración de *Willy el soñador*, de A. Browne (Fondo de Cultura Económica), con algunos de sus hipotextos filmicos.

Drácula (1931)¹², *El Mago de Oz*, (1939)¹³, *Frankenstein*¹⁴. Una combinación de Charles Chaplin y King Kong con personajes clásicos de la literatura infantil, y de tradición y modernidad, no muestra falta de coherencia.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

La imagen siete del libro *Willy the Dreamer* corresponde a la de *Alice's Adventures in Wonderland* (*Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*)¹⁵. Tiene en cuenta y relaciona las representaciones del relato original, las influenciadas por la película y, sobre

¹² *Drácula* es el protagonista de la célebre novela homónima de Bram Stoker, de 1897, inspiradora de una larga lista de versiones literarias, cinematográficas y teatrales. La versión antigua más famosa fue la dirigida por Tod Browning en 1931 para los estudios Universal.

¹³ *El mago de Oz* (1939), basada en la novela infantil *El maravilloso mago de Oz*, de L. Frank Baum, fue llevada al cine por Víctor Fleming en 1939.

¹⁴ *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* (1818), de Mary Wollstonecraft Shelley, conoció obras cinematográficas ya desde 1910, aunque la más famosa es, sin duda, la dirigida por James Whale en 1931.

¹⁵ La obra de Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll) cuenta desde 1903 con adaptaciones cinematográficas, siendo las más notorias la producida por Walt Disney

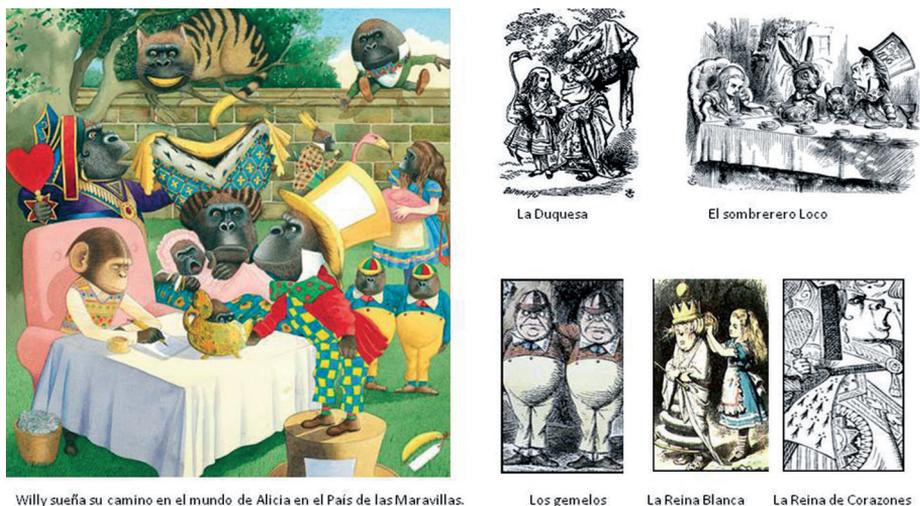


Figura 9. Ilustración de *Willy el soñador*, de A. Browne (Fondo de Cultura Económica), junto a las que John Tenniel hizo en 1865 para *Alicia en el país de las maravillas*, de L. Carroll.

todo, las producidas por Walt Disney, fundamentalmente por la incorporación del color, aunque no pierden el aspecto de los dibujos iniciales de John Tenniel (1865).

La imagen de la página siete presenta en primer plano a Willy, como protagonista del festín del Té Loco, en la fiesta de no cumpleaños. Ocupa el lugar de la propia Alicia en los dibujos de Tenniel. Junto a la mesa, el Sombrero Loco y la Duquesa. La obra de Carroll no describe físicamente a la Duquesa, su apariencia se basa en las ilustraciones de John Tenniel. Puede deducirse del texto que encuentra poco atractiva a Alicia. Duquesa y algunos personajes que la rodean fueron añadidos a la obra de Lewis Carroll de forma tardía, pues no aparecen en las versiones anteriores de la historia, publicadas con el título *Las aventuras subterráneas de Alicia*. La Duquesa aparece en el capítulo VI, en su casa y como dueña del Gato de Cheshire y, luego, en el capítulo VIII, en el jardín de cróquet de la Reina de Corazones. Detrás de Willy está la Reina de Corazones en

en 1951, que combina elementos de la novela original y de su continuación, *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, aunque lleva como título *Alicia en el país de las maravillas*; y la del surrealista checo Jan Švankmajer (*Neco z Alenky*, de 1988) y la muy reciente de Tim Burton.

su actuación más amenazante contra Alicia: en el momento en que, en el libro original, señala a Alicia y ordena: «¡*Que le corten la cabeza!*».

Alicia está en tercer o cuarto plano, junto al flamenco. Arriba, en lo alto de la tapia, el Gato de Cheshire evita que caiga la desgracia sobre Alicia. En el relato, tiene la capacidad de aparecer y desaparecer a voluntad, entreteniéndola a Alicia con conversaciones paradójicas, de tintes filosóficos. Aunque también aparece para animar a Alicia cuando ésta se materializa en el campo de cróquet de la Reina de Corazones y cuando la niña es condenada a muerte. El gato desconcierta a todos haciendo desaparecer su cuerpo pero haciendo visible su cabeza, mientras provoca una masiva discusión entre el Rey, la Reina y el verdugo acerca de si se puede decapitar a alguien que no tiene, de hecho, cuerpo.

El nombre de los gemelos Tweedledum y Tweedledee proviene de un epigrama escrito por el poeta John Byrom. Carroll, después de haber introducido a dos hombrecillos gordos que nunca se contradicen, incluso cuando alguno de ellos, de acuerdo con la rima, se compromete a tener una batalla. Tweedledum y Tweedledee aparecieron en la versión de Disney de 1951, aunque la película se basaba principalmente en el primer libro, que no los contenía. La imagen de ellos en la ilustración de Browne atiende más al aspecto de la versión de Disney, por el color, que a la otorgada por John Tenniel en el libro de Carroll.

DANIEL MERVEILLE Y JACQUES TATI

La relación de David Merveille con el personaje de Tati es muy estrecha. Después de participar en la exposición francesa *Jacques Tati and friends*¹⁶, que rindió homenaje al cineasta, publicó el álbum *Le Jacquot de Monsieur Hulot* (2006). El mundo de Tati tiene una influencia decisiva en el estilo del libro, situado en el París de los años sesenta y protagonizado por un Hulot despreocupado y divertido. La versión ilustrada de Merveille sigue los principios del cine mudo, y también los seguía la versión cinematográfica de Tati, inspirada en las películas de Charlot y Buster Keaton. La genialidad de las ilustraciones del autor es evidente. La observación de pequeños detalles nos dará la clave de la sorprendente resolución de cada historia. Una lectura simple será rápida, pero si somos minuciosos y observamos los detalles, las historietas son densas y cargadas de numerosos significados y elementos retóricos. El formato se repite idéntico en todas. Cada una consta de dos páginas. La primera aparece en la página derecha, con varias viñetas, y la segunda, al volver la hoja y a toda página, presenta la escena final.

¹⁶ Puede verse el catálogo de la exposición en http://www.seedfactory.be/TATI/G64001335Cata_Tati_128-4.pdf.

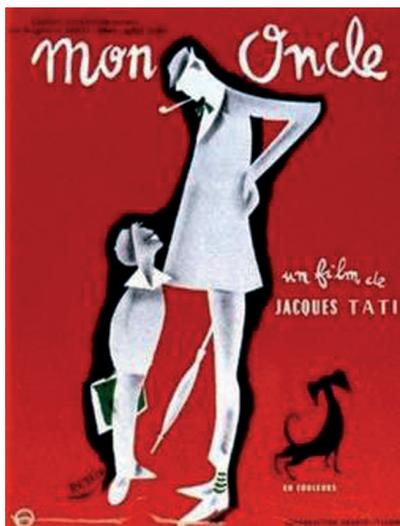


Figura 10. Cartel anunciador del film de Jacques Tati *Mon oncle*.

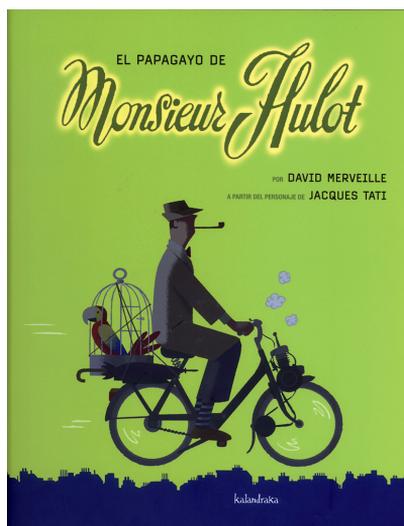


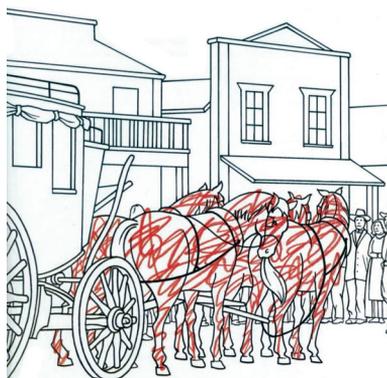
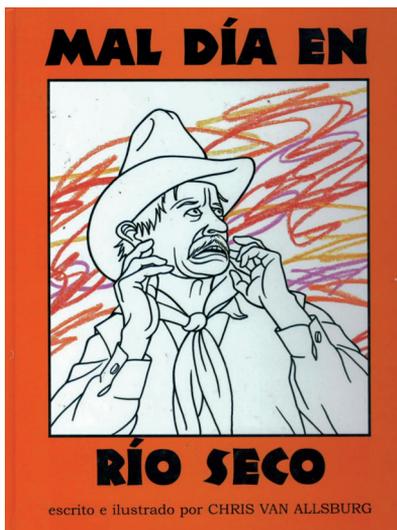
Figura 11. Cubierta del libro de D. Merveille (Editorial Kalandraka).

Así, la historia se completa en la doble página y juega con el paso de la hoja para retrasar el momento del desenlace en el que las cosas dan un giro inesperado. Muchos de los recursos que se manejan en el libro sin palabras tienen relación con el lenguaje cinematográfico y publicitario.

En *Le Jacquot de Mr. Hulot* (al que pertenece la ilustración de ejemplo), editado por les Éditions de la Rouergue, el protagonista es el inefable Monsieur Hulot de las películas de Jacques Tati. Cada página del álbum es una escena real que se desarrolla en dos pasos: el lector sólo tiene que levantar la tapa superior para sumergirse en una «pantalla». Se descubre al famoso personaje ataviado con su sombrero, el pantalón demasiado corto, su pipa y su ciclomotor, en París, presentando su vida como una catástrofe indescriptible. David Merveille se ha esforzado más en incrementar los detalles y guiños con diseños brillantes que en hacer revivir al personaje.

INFLUENCIA TRUNCADA DEL WESTERN: CHRIS VAN ALLSBURG

Chris Van Allsburg nos acerca a *Mal día en Río Seco* de forma sorprendente: en la tapa se percibe un estilo hiperrealista; fondo blanco con dibujos en negro, como de un álbum para colorear; figuras en pluma sólo delineadas en su contorno;



El alguacil siguió a Owen afuera. La diligencia nunca se había detenido en Río Seco, pero ahora permanecía parada al final de la calle. Un grupo de gente la rodeó, pero se mantenían a distancia, como si temieran acercarse demasiado.

Era fácil ver por qué. Los caballos estaban cubiertos con gruesas tiras de una especie de lodo brillante y grasoso.

—¿Qué es eso, alguacil?— preguntó alguien cuando Ned Hardy avanzó hacia la diligencia. Ned no lo sabía. Nadie lo sabía. Era lo más extraño que hubieran visto nunca.

Figuras 12 y 13. Cubierta y página interior de *Mal día en Río Seco*, de Ch. Van Allsburg (Fondo de Cultura Económica).

descripción sucinta de Río Seco, donde nunca pasa nada... Apariencia de «Far West», pero enseguida la narración cobra un extraño rumbo porque aparece una luz deslumbrante y se producen extraños acontecimientos: llega una diligencia que nunca antes se había parado en el pueblo, «gruesas tiras de una especie de lodo brillante y grasoso» cubren los caballos y la diligencia no tiene cochero. A partir de esa situación, se produce una escena que hace preguntar por la continuación de la historia, porque no tiene nada que ver con el *western* tradicional: ni invasión de indios, o robos de diligencias o bancos, ni guerras entre bandas de forajidos, etc. Lo sucedido no tiene explicación lógica ni para el narrador ni para los personajes ni para el lector. Los elementos perturbadores, la irrupción de una luz brillante y cegadora que congela todo lo que toca y la aparición de las manchas grasosas provocan en el texto el cruce de dos géneros disímiles: el fantástico y el «western».

Ante la aparición de garabatos de colores en la imagen, los lectores elaboran una primera hipótesis externa a la historia: ¿quién ha rayado el libro? Son rayas que nada tienen que ver ni con la historia de vaqueros ni con la ilustración de un libro. Al descartar que se hayan hecho al margen de la obra, el garabato se incorpora a la historia. Arrastra al lector al suspense que plantea la trama, para ver qué sucede y cómo resolverán el extraño enigma los cowboys de Río Seco. El alguacil, que quiere actuar como tal, decide luchar contra el mal. Se encuentra con que «el enemigo» ha de ser «el *larguirucho*». Un hombre «flaco como un palo de escoba», hecho de la misma «sustancia grasosa» que cubre el paisaje. Esta página pa-



Figura 14. Página interior de *Mal día en Río Seco*, de Ch. Van Allsburg (Fondo de Cultura Económica).

rece poner al descubierto la clave del enigma. La aparición del vaquero-monigote, como los garabatos, activa las sospechas de que algo no sigue un orden lógico. Se cruzan mundos antes no sospechados por el lector. En el ángulo inferior derecho, con estilo hiperrealista, aparece una mano infantil que colorea la figura del alguacil y sus ayudantes. Esto vuelve a dar otro giro a la historia. A continuación, una imagen a doble página, desde una perspectiva aérea, representa a una niña o niño que, inclinado, de espaldas al lector, pinta las figuras de Río Seco. Junto al libro se ven dibujos infantiles, entre ellos el monigote vaquero. No hay aquí ningún texto que acompañe a la imagen. El lector sostiene en sus manos un libro abierto, en una página donde un niño dibuja sobre otro libro abierto: un álbum para colorear. Al final, la figura infantil se marcha, con una pelota bajo el brazo. Ha dejado cerrado el «coloring book», de título *Cowboy*, sobre la mesa. La frase «Y entonces la luz se apagó» cierra el cuento. Esta frase del narrador, ajena al niño que ha intervenido sin saberlo en la vida de los personajes coloreados, la dedica al lector, que es el único que ha participado de los dos mundos que no esperaba encontrarse.

La información brindada por la ilustración permite remitir los acontecimientos más allá de lo narrado en el código verbal. Podemos decir que la originalidad está en que hay dos «realidades» o mundos representados en el libro. Uno, el universo de Río Seco; el otro, el mundo del niño que colorea el libro en

su habitación. Este segundo mundo parece más real y cercano al nuestro; sin embargo se trata de un juego de ilusión, porque los dos pertenecen a la ficción. Vemos que realidad y ficción se entremezclan y se relativizan. El personaje que pinta ignora que dentro del libro que colorea suceden cosas, y que él perturba a los habitantes de Río Seco. Sólo el lector participa de los dos mundos y comprende el juego.

Podríamos seguir: esto sólo es muestra de lo mucho que podemos encontrar. Como decíamos al principio, es un viaje de ida y vuelta; viene de la literatura pero, al pasar por el cine, nos devuelve una imagen nueva que se clava en las retinas de los espectadores, pero también en las de los nuevos creadores que no pueden dejarla al margen en su presentación del tema. Lo que nos lleva a preguntarnos, como receptores: ¿Qué imagen nos produce la descripción de situaciones y de personajes literarios? ¿Cómo percibimos la narración de los hechos o los diálogos, al leer un relato ya conocido a través del cine o el cómic? ¿Influye la iconografía anterior recibida en la lectura literaria? ¿Facilita la comprensión lectora apoyar los conceptos presentados verbalmente en las imágenes conocidas procedentes de ilustraciones anteriores? El haber sido espectadores de cine antes que lectores de un texto literario, ¿es una motivación para la lectura o produce rechazo?

Al recordar la imagen de ciertos personajes, o situaciones, difícilmente podemos sustraernos a la representación recibida desde la poderosa maquinaria del cine y de la TV. Seguramente, somos poco conscientes de que la imagen que tenemos del personaje de *Harry Potter* no es la de la autora británica J. K. Rowling, sino la del cine; igualmente pasa con Frodo Bolson, protagonista de *El Señor de los anillos*, de J.R.R. Tolkien, y con las figuras antropomorfas que habitan en su universo, como hobbits, elfos, etc. Tampoco tenemos de Bella, ni de Edward, ni de sus amigos, los pálidos personajes vampíricos de la saga de *Crepúsculo*, la imagen que fraguó en sus novelas Stephenie Meyer... Son algunas recreaciones recientes pensadas para los más jóvenes que todavía tenemos vivas en la retina.

Si nos remontamos a un periodo temporal mucho mayor, podemos ver que la mayoría de los nacidos en el siglo xx y, por supuesto, en el xxi, recurrimos a representaciones visuales del cine o del cómic para recordar imágenes tangibles de personajes literarios o del contenido de los relatos con los que hemos crecido: en *La Cenicienta*, *Blancanieves*, *Peter Pan*, *Capitán Garfio*, *Campanilla*, *Mikey*, *Dumbo*, *Bambi*, *Alicia*, *Merlín*, *Supermán*, *Spiderman*, *Batman*, etc., puede verse la influencia que ha tenido y sigue teniendo el pensamiento filmado del cine; puede que sea del cine europeo pero, indudablemente, las del cine americano son las que destacan en particular, por su número, su calidad y la publicidad que se les ha dado desde su origen; con una especial mención a la cinematografía de Walt Disney, por la creación de personajes, escenarios y el sentido otorgado a cuentos y relatos infantiles, tanto tradicionales como modernos. Influencia de la que difícilmente podemos sustraernos aunque hayamos huido de su fuerte atracción

con razonamientos y argumentación opuesta, por su grado de esquematismo, su visión edulcorada del asunto¹⁷, el tratamiento de los temas, etc.

Hubo una época en la que se resaltaba la importancia del acercamiento al relato por medio de la palabra evocadora o de la lectura sin ilustraciones. Se argumentaba que favorecía el desarrollo de la imaginación y, con ella, la creación de imágenes particulares con personalidad propia. Ahora, esa recomendación, aun con ser magnífica, es difícilmente practicable en estado puro, dentro de una sociedad impregnada de medios audiovisuales y con el acercamiento a todas las variaciones posibles de un relato mucho antes de conocer la versión original y, frecuentemente, sin llegar a conocerla nunca. Una buena educación en la formación lectora literaria requiere tener en cuenta esta circunstancia para poder jugar con la situación de los espectadores y de los lectores reales; y, así, llegar a formar un pensamiento que sea consciente de las influencias que se van recibiendo a lo largo del crecimiento personal, para verificar el origen de historias de las que frecuentemente sólo se tiene un espejo distorsionado —mejor o peor— de la realidad literaria anterior en la que se fundamenta. De hecho, es una situación que empieza con la lectura del álbum en el que, con escaso texto o sin él, se relata una historia visual que permite reconstruir el narrador, si tiene el conocimiento del relato que lo generó, del cual, normalmente, se presenta una síntesis de lo más relevante. La *era digital* y multimodal en la que estamos inmersos nos induce a pensar en la importancia que tiene ser conscientes de que construimos nuevas formas de relación con los textos. La lectura secuencial a la que estábamos habituados ha dado paso a la preponderancia de imágenes, a la navegación hipertextual y al tránsito de una idea a otra, a través de enlaces, relacionando imágenes, palabras, percepciones visuales e incluso sonidos. Esta manera de entender la lectura influye en la estructura del libro infantil, que integra lo gráfico y lo verbal.

¹⁷ En la saga de *Shrek* se desmitifican y parodian las representaciones cinematográficas de los cuentos de Walt Disney. Muestra su crítica a esa manera almibarada de presentar los cuentos populares. Se rememoran algunos cantos y coreografías que, a su vez, han determinado el imaginario popular mayoritario de múltiples personajes de cuento: Blancanieves, la Cenicienta, etcétera. Recordemos el diálogo musical que entabla la princesa con un hermoso pájaro silvestre, semejante a los que aparecen en *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), aunque ahora la situación no es tan delicada y desemboca en grotesco final; o los cantos del asno, alusivos a los tomados como referencia de canciones adoptadas por Disney en sus versiones cinematográficas. También, por la hilaridad que produce, es digno de tenerse en cuenta el castillo del príncipe, que aparece convertido en un parque temático con un evidente parecido a Disneylandia.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS MENCIONADAS

- BROWNE, Anthony (2008): *Little Beauty*, New York, Alfred A. Knopf. La traducción española: *Cosita linda*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- (1984): *Willy the Wimp*, New York, Alfred A. Knopf [*Willy el tímido*, México, Fondo de Cultura Económica].
- (1994): *Anthony Browne's King Kong. From the story conceived by Edgar Wallace and Merian C. Cooper*, London, Julia MacRae.
- (1997): *Willy the Dreamer*, London, Walker Books [*Willy el soñador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997].
- (1991): *Gorilla*, New York, Alfred A. Knopf [*Gorila*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991].
- (1988): *Alice's Adventures in Wonderland*, New York, Alfred A. Knopf.
- MERVEILLE, David (2006): *Le Jacquot de Monsieur Hulot*, Paris, Éditions du Rouergue. [Edición española: *El papagayo de Monsieur Hulot*, Sevilla, Kalandraka, 2012].
- (2010): *Hello, Monsieur Hulot!*, Paris, Éditions du Rouergue.
- POMMAUX, Yvan (1998): *Le grand sommeil: une enquête de John Chatterton*, Paris, École des Loisirs.
- (1995): *John Chatterton Détective*, Paris, École des Loisirs.
- (1995): *Lilas: une enquête de John Chatterton*, Paris, École des Loisirs.
- VAN ALLSBURG, Chris (1995): *Bad Day at Riverbend*, Houghton Mifflin Harcourt.

OTRAS REFERENCIAS

- ALVARADO, Nicolás (2005): «¡Esto es vida! Guillermo Cabrera Infante, cinéfilo», *Letras libres*, 7: 76 (abril), pp. 90-91.
- ECHAZARRETA, Carmen; Romea Castro, Celia (2006 y 2007): *Literatura universal a través del cine*, 2 vols., Barcelona, Horsori.
- GARRALÓN, Ana (2004): «Anthony Browne, el planeta de los simios de peluche», Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132288.pdf>.

- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (2008): *Textos entre textos. La conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori.
- Romea, Celia (coords.) (2010): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1995): «Reflexiones en blanco y negro», *Academia. Revista del Cine Español*, 12, octubre de 1995 54-57.
- PUJALS, Gemma; ROMEA, Celia (2001) (coords.): *Literatura y Cine. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, ICE-UB-Horsori (col. *Cuadernos de Educación*, 34).
- (2004): «La imagen como elemento estructurador del pensamiento lector», en AA.VV., *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Cultura y Deportes.
- ROMEA CASTRO, Celia (2003): «El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector», en MENDOZA FILLOLA, A.; CERRILLO, P. (coords.), *Intertextos. Sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, pp. 399-436.
- (2005): «Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40, pp. 19-29.
- (2007): «El cine como recurso didáctico nos desprendimientos lingüísticos», en GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón (coord.), *Recurso y estratexes didáutiques. Actes del XI Alcuentru Internacional, Oviedo*, Academia de la Llingua Asturiana (col. *Estaya pedagógica*, 20), pp. 43-67.
- (2007): «Literatura, cinema i Internet», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 43 (monogràfic *Cinema i Literatura*), pp. 61-71.
- (2007): «El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil», *Ocnos*, 3, pp. 121-128.
- (2007): «El cine como una forma de acercamiento y de integración a lenguas y culturas», *Revista de Literatura. Primeras Noticias*, 224 (monográfico *Literatura e interculturalidad*), pp. 93-102.
- (2007): «Literatura española y cine (1990-2007). Mirada desde la literatura infantil y juvenil (LIJ)», *Letras Peninsulares* (Davidson College, NC), 20:1 pp. 57-90.
- (2009): «Qué miramos. Qué vemos. Qué leemos. Los medios como guiño para adquirir competencias», *Aula de Innovación Educativa*, 183-184, pp. 75-76.
- TODOROV, Tzvetan (1970): *Introducción a la literatura fantástica*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

PLAN LECTOR Y ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

JULIÁN PASCUAL
(Universidad de Oviedo)

HACIA UNA DIDÁCTICA GLOBAL E INTEGRADORA DE LA LECTURA

La lectura es una destreza de carácter transversal que impregna el desarrollo curricular de todas las áreas. Contribuye a la integración y adaptación de las personas a la sociedad, potencia el desarrollo de las competencias básicas y la construcción de los conocimientos de las distintas áreas, que, como es sabido, se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica. Pero, además de la capacidad para leer, la escuela no puede olvidar que los objetivos y contenidos actitudinales forman parte del proceso global de enseñanza-aprendizaje de la lectura: el desarrollo de los aspectos afectivos y emotivos hacia los textos escritos no es algo superpuesto o añadido a un aprendizaje estrictamente funcional, sino que constituye un factor sustancial y nuclear de la educación lectora del alumnado.

Sin embargo, lo habitual ha sido que la escuela no considerara como objetivos fundamentales de su responsabilidad aspectos como el fomento del gusto por la lectura o la motivación e interés hacia la misma; esto es, los más directamente relacionados con las actitudes y el desarrollo de hábitos. Al contrario, estos propósitos han ocupado un lugar secundario entre las prácticas escolares, a pesar del valor que unánimemente se les asigna en la educación integral de las personas. Las causas de esta situación se atribuyen a aspectos de diversa índole, fuertemente enraizados en la cultura escolar y en los hábitos socioculturales. Tres aspectos nos parecen especialmente significativos: la pervivencia de concepciones tradicionales sobre la lectura y sobre su enseñanza y aprendizaje, la existencia de concepciones y prácticas específicas de promoción de la lectura inadecuadas o muy limitadas y el carácter marginal que aún mantienen los objetivos y contenidos actitudinales en el ámbito escolar.

El contraste de esta realidad con las investigaciones actuales y los planteamientos curriculares vigentes pone de manifiesto la necesidad de una Didáctica integradora y global de la lectura que, a nuestro juicio, debería incluir, entre otros, los siguientes principios: a) un tratamiento equilibrado e interrelacionado de los diversos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) relacionados con el aprendizaje y desarrollo lector; b) un planteamiento didáctico que integre el desarrollo de las habilidades instrumentales propias de la lectura con el cultivo

del gusto y del placer hacia los textos, considerando los diferentes objetivos, tipologías textuales y formatos; c) las peculiaridades que presenta la lectura literaria y el trabajo didáctico de la misma¹; d) la consideración de la lengua y, en concreto, de la lectura como materia interdisciplinar², lo que obligará a la adopción de decisiones coordinadas entre el profesorado de las diversas materias, aunque se reconozca la especial implicación de las áreas lingüísticas; e) la necesidad de un tratamiento de la lectura integrado con las demás habilidades lingüísticas, y en especial, con la escritura; f) la vinculación estrecha entre la competencia lectora, la competencia digital y tratamiento de la información y la de aprender a aprender; g) la consideración del papel que tienen que desempeñar todos los sectores (profesorado, familia, alumnado, centro escolar...) implicados en el desarrollo de la competencia lectora de niños y jóvenes, etc.

Se trata, en definitiva, de modificar la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la lectura hacia el planteamiento de una educación lectora con mayúsculas, que sea capaz, además, de abordar las dificultades que deben afrontar docentes y alumnos: falta de motivación, falta de atención y de familiaridad con los contenidos del texto, incapacidad para establecer una lectura significativa, desconocimiento o falta de estrategias lectoras (Mendoza, 2008). Pero una didáctica global e integradora de la lectura necesita algo más que el compromiso personal de los docentes; precisa de un contexto educativo coherente y organizado donde el profesorado asuma planteamientos y estrategias comunes en torno a la didáctica de la lectura. El *Plan lector de Centro* (a partir de ahora, PLC) puede ser el instrumento que contribuya a este objetivo.

QUÉ ES UN PLAN LECTOR DE CENTRO (PLC)

Aunque existe coincidencia en afirmar que el propósito de un PLC es posibilitar una planificación seria y sistemática de la lectura, ello puede ser entendido de forma muy distinta según los objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia lectora, escritora, informacional o comunicativa que se quieran abordar y según sea el ámbito de actuación que se le conceda al

¹ Mendoza plantea que, cuando se amplía el proceso de lectura de la comprensión a la interpretación, lo cual se da de forma especial en los textos literarios, «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 se amplía su intertexto personal» (MENDOZA, 2001: 70-71).

² Ello supondría transformar las actividades de lectura que se dan en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes de las distintas áreas (TOLCHINSKI y SIMÓ, 2001: 93).

propio plan. Al tratarse de un proyecto de centro, las señas de identidad concretas estarán condicionadas por la historia del mismo, las características del alumnado y del profesorado y las necesidades reales del contexto. Por otra parte, la existencia de distintas denominaciones (plan lector, proyecto lector, plan de lectura y biblioteca...), aunque suelen esconder propósitos cercanos o similares, no facilitan una clarificación conceptual.

Desde las posibilidades que se abren con el actual marco legal, entendemos el Plan Lector de Centro (PLC) como un proyecto de intervención educativa, integrado en el Proyecto Educativo, que persigue el desarrollo de la competencia lectora y escritora del alumnado, así como el uso de diferentes fuentes de información, la introducción de prácticas de educación documental³ y de promoción de la lectura, la realización de trabajos de investigación o de proyectos documentales integrados⁴, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada de los procesos didácticos.

Este plan de actuación debe incluir principios generales y estrategias didácticas que, desde la consideración de la lectura como objeto y medio de enseñanza y aprendizaje, impulsen el desarrollo de las competencias básicas y de las áreas curriculares. Asimismo, podrá recoger actuaciones globales que involucren a ciclos, etapas educativas o a todo el centro y aspectos sobre la organización, funcionamiento e integración curricular de la biblioteca escolar, concebida como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje⁵. La biblioteca escolar es un recurso pedagógico que, al servicio del proyecto educativo de centro, debe impregnar el proceso didáctico, ya que *«su razón de ser está supeditada al proyecto educativo de la escuela y su utilización por profesores y alumnos obedece a una actividad y una necesidad que emana del proceso de enseñanza y aprendizaje»* (García Guerrero, 2007: 13).

Aunque, desde esta concepción, puede entenderse que el PLC tiene una mayor vinculación con la competencia en comunicación lingüística, el tratamiento

³ «La educación documental tiene, como finalidad esencial, fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, generando una dinámica transformadora de los espacios y del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar la autonomía de los escolares en el acceso físico e intelectual a la información y en la gestión del conocimiento; para formar usuarios eficaces de materiales informativos en distintos soportes que adquieran no sólo conceptos y procedimientos documentales para buscar, localizar y seleccionar información, sino que además desarrollen habilidades relacionadas con la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la planificación y el propio control del propio aprendizaje» (BENITO, 2007: 76).

⁴ Véanse, a modo de ejemplo, las actividades para alfabetizar en información que plantea PIQUÍN (2007) en el marco de un proyecto documental integrado.

⁵ Entendemos que las decisiones relativas al funcionamiento y organización de la biblioteca escolar pueden constituir un apartado esencial del PLC, aunque éste tiene un marco de referencia más amplio.

de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender, es evidente que puede ejercer la función de eje articulador del trabajo lector en el desarrollo de las demás competencias básicas recogidas en los currículos oficiales y, cómo no, en el tratamiento didáctico de la literatura en general⁶ y de la literatura infantil y juvenil⁷.

La institución escolar como unidad básica de cambio y la colaboración interna entre sus miembros constituye una de las estrategias que mejor puede incidir sobre los procesos de innovación y mejora educativa. Este hecho cobra más relevancia con el desarrollo de las competencias incorporadas en el nuevo currículo, ya que éstas suponen siempre metas compartidas, que todo el profesorado tendrá que fomentar en colaboración y en equipo (García Garrido, 2005). Para algunos autores, la introducción en el currículum de las competencias básicas supone:

establecer el *aprendizaje activo de conocimiento útil* como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente. (Pérez Gómez, 2008: 86-87)

Desde esta perspectiva, el PLC, al implicar a todos los docentes y áreas, puede ser un medio eficaz para contrastar planteamientos sobre el desarrollo de las competencias y favorecer el intercambio de criterios y experiencias en torno a su enseñanza y aprendizaje. El PLC podría contribuir al cambio educativo, si se asume como un proyecto de centro que trata de impulsar el desarrollo lector en el trabajo diario y cuenta con la biblioteca escolar como recurso básico para la enseñanza y el aprendizaje.

Este objetivo será factible en la medida que el PLC sea: a) *realista*, esto es, que tenga en cuenta las características del contexto, el punto de partida y las posibilidades del centro; b) *equilibrado y operativo*, de modo que se eviten dos situaciones extremas: la de constituir una declaración de planteamientos generales, vagos, imprecisos y la de convertirse en una especie de listado de actividades pormenorizadas, que acaben por encorsetar la actuación docente; c) *abarcable*, es decir, que marque unas pautas de actuación que, aunque no estén del todo exentas de ciertas aspiraciones, no deriven en un nivel de exigencia que termine por desbordar las posibilidades reales de los docentes y del alumnado; d) *colegiado*,

⁶ Tal y como plantea MENDOZA (2004: 17), «En general, el profesor de literatura se ha visto obligado a seguir la línea de cierto eclecticismo metodológico, en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos, lo que no siempre resulta totalmente efectivo».

⁷ En este sentido, resultan muy interesantes los análisis y reflexiones que plantea Gemma Lluch sobre la complejidad y carácter extensivo del propio concepto de literatura infantil y, por tanto, sobre los objetivos, consideraciones y tratamientos que de la misma se pueden realizar (LLUCH, 2003).

pues debe ser una consecuencia del trabajo colaborativo del profesorado y no una propuesta individual o minoritaria que no favorezca la implicación de éste y que además podría ser percibida como una imposición; e) *progresivo y flexible*, en la medida en que se trata de un proyecto abierto y dinámico que debe ir ampliando sus objetivos y propuestas en función de las metas logradas y de las características de cada centro.

Por otra parte, y de forma paralela, también los PLC pueden servir de instrumento para canalizar un modelo de formación docente más reflexivo, crítico y cooperativo, si se tiene en cuenta, de un lado, el papel fundamental que el currículo actual concede a la lectura y, de otro, el principio de autonomía pedagógica de los centros educativos que promueve el actual marco normativo. La elaboración y desarrollo de un PLC —unida a la de otros proyectos educativos— puede constituir una oportunidad para impulsar la creación de seminarios o grupos de trabajo, la formación en centros y el papel de éstos como comunidades de aprendizaje y elementos dinamizadores del cambio. De este modo, se superaría un modelo basado en la formación receptiva, individual, técnica y estandarizada, en beneficio del desarrollo de una cultura colaborativa en el centro y una mayor profesionalización docente mediante proyectos conjuntos (Imbernón: 2007: 53). En esta línea, la observación entre compañeros, la reflexión conjunta de programaciones o materiales y el análisis de prácticas didácticas constituyen buenos ejemplos de situaciones formativas que pueden promoverse en torno al PLC.

PUNTO DE PARTIDA: ANALIZAR CADA CENTRO EN CUANTO AL TRABAJO INTEGRAL DE LA LECTURA

El punto de partida en la elaboración o modificación de un PLC es el estudio del contexto educativo del centro (profesorado, alumnado, implicación familiar, prácticas didácticas, planes previos de lectura o de biblioteca...) para detectar, mediante un análisis de necesidades, los puntos fuertes, las debilidades y las necesidades de mejora del centro en relación con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora, el hábito lector y la competencia informacional. Así, las decisiones posteriores que se tomen podrán ser adecuadas y ajustadas a las necesidades y posibilidades reales de cada situación.

Con ánimo ilustrador planteamos a continuación cuatro situaciones-tipo en un *continuum* que iría desde una situación inicial que cabría valorar de «muy floja» a otra final, que se podría calificar de «óptima». Entre ambos extremos pueden existir muchos matices y estadios intermedios.

- *Situación A.*- Se entiende que la lectura es un contenido «exclusivo» del área de Lengua y Literatura, de un curso o ciclo concreto. Existe una concepción tradicional o una idea poco clara de lo que significa leer. La biblioteca escolar apenas tiene presencia real en el proceso didáctico. Nunca se ha

planteado la realización de un plan lector. Esta situación podríamos considerarla como «muy floja».

- *Situación B.*- Se concibe la lectura como una competencia básica que debe ser abordada desde todas las áreas y para lo cual resulta suficiente el desarrollo pormenorizado de los currículos oficiales o quizá una declaración de intenciones y mayor conciencia del profesorado. No se ve la necesidad de un plan específico de lectura que suponga un trabajo en grupo, reuniones docentes y elaboración de documentos. Posiblemente, tampoco existe una suficiente implicación del equipo directivo. Se considera que el plan de biblioteca, si existe, más o menos funciona porque tiene un coordinador implicado y a lo largo del curso se hacen algunas actividades de animación lectora. A esta situación, que supone, sin duda, un avance respecto a la anterior, podemos considerarla como «regular» o «floja».
- *Situación C.*- Se asume que la lectura es una destreza que debe ser abordada desde todas las áreas y cursos. Existe una concepción «actualizada» de lo que significa leer y de las implicaciones didácticas que conlleva. En los años anteriores se han desarrollado planes de biblioteca que han propiciado una progresiva incorporación de ésta al currículo escolar. Aunque nunca se ha planteado la realización de un plan lector como tal, sí existe un grupo significativo de docentes interesados, que han venido trabajando sobre la lectura y que desean dar pasos hacia planteamientos didácticos compartidos. Sin embargo, aún persisten recelos en otro sector del profesorado o faltan ciertos medios y apoyos, se observan problemas de coordinación, etc. Esta situación podríamos considerarla como «buena», aunque es mejorable.
- *Situación D.*- Existe ya un PLC, fruto del trabajo colegiado de todo el profesorado (y otros sectores de la comunidad escolar), que implica a todo el centro, que cuenta con el apoyo del equipo directivo y con los medios necesarios. En él se incluyen acciones concretas referidas a diversos ámbitos: currículo, formación del profesorado, enfoques didácticos y organización escolar, medidas de apoyo y refuerzo escolar, integración curricular de la biblioteca escolar, implicación y colaboración con las familias y otras instancias del entorno, etc. Es un plan que se elabora, se aplica, evalúa y reajusta periódicamente. Este sería aproximadamente el perfil de un centro con una situación casi «óptima».

El análisis de documentos, la utilización de cuestionarios y el desarrollo de grupos de discusión con docentes, familias y alumnado pueden ser medios idóneos para recabar la información necesaria en este análisis de necesidades.

ESTRUCTURA DE UN PLC QUE IMPULSE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La estructura de un PLC y las fases para su elaboración y puesta en práctica pueden y deben variar según las características de cada centro y las concepciones y acuerdos a los que llegue el profesorado en su diseño, desarrollo y evaluación. Al tratarse de un planteamiento institucional que concreta las intenciones educativas en el ámbito lector y escritor y dada su naturaleza abierta y flexible, lo adecuado es que cada centro, a la hora de configurar su PLC, establezca los elementos que considere básicos para que resulte operativo.

A continuación, siguiendo el modelo que hemos presentado en otro trabajo (Pascual, 2008), planteamos una posible estructura que toma como punto de partida el análisis de necesidades descrito en el apartado anterior. Es posible —y quizás deseable— que no todos los ámbitos que se formulan tengan la misma relevancia y que algunos puedan modificarse o adaptarse de otro modo.

1. *Concreción de objetivos.* Teniendo en cuenta el análisis de necesidades realizado, las características sociales, culturales y profesionales de los sectores de la comunidad educativa, los currículos oficiales, el grado de implicación del profesorado y otros muchos condicionantes, se formularán unos objetivos lo más consensuados y realistas posibles acerca del tratamiento didáctico de la lectura.
2. *Principios de actuación didáctica.* De los objetivos iniciales pueden derivarse una serie de principios didácticos que marquen pautas de actuación para un tratamiento sistemático y coherente de la lectura, escritura y alfabetización informacional en todas las áreas curriculares y en el trabajo de las competencias básicas. Estos principios pueden servir de referente didáctico al profesorado en la elaboración y desarrollo de las programaciones docentes y de las secuencias didácticas.
3. *Concreción de objetivos, principios y estrategias didácticas para cada área curricular y competencia básica.* Los objetivos y principios didácticos que con carácter institucional se hayan establecido en el centro deben dejar su «impronta» en la programación didáctica de las diversas áreas curriculares y en el desarrollo de las competencias básicas. Por ello, será preciso que se delimiten los objetivos, principios y estrategias de actuación relacionados con el PLC que se vayan a desarrollar en cada área a lo largo del curso. Este apartado resulta esencial para que el desarrollo de la competencia lectora e informacional y el fomento del hábito lector impregnen las actividades cotidianas del aula y el desarrollo de las competencias básicas, en un planteamiento de verdadera integración curricular.
4. *Tareas globales, interdisciplinares y transversales de promoción de la lectura y escritura y de coordinación e integración con el Plan de Biblioteca y las TIC.* Los objetivos y principios didácticos deben tener también su concreción en el diseño y

desarrollo de tareas de carácter global que el centro o los equipos docentes establezcan. En este sentido, resulta necesario que se adopten acuerdos que regulen dentro de la actividad educativa diaria: la gestión y funcionamiento de la biblioteca escolar y de las bibliotecas de aula, en su caso; la educación en habilidades de información, técnicas documentales y nuevas alfabetizaciones y la coordinación de la biblioteca con las TIC. Asimismo, pueden concretarse las tareas específicas de promoción de la lectura y escritura de carácter interdisciplinar que se estimen convenientes.

5. *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad.* El desarrollo de la competencia lectora constituye un objetivo educativo básico de enorme incidencia en la consecución de numerosos aprendizajes. Por ello, resulta necesario que, en el marco del PLC, se establezcan medidas organizativas (asignación de personas, tiempos, espacios), se destinen recursos y se establezcan pautas de actuación educativa para dar una respuesta adecuada al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura, escritura, habilidades de información y/o que requiera medidas de apoyo o refuerzo.
6. *Tareas vinculadas al Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares y al Programa de Apertura de Centros a la Comunidad.* Un tercer eslabón en la concreción del PLC, con un carácter más complementario que académico, puede situarse en el marco de estos Programas, que reciben diferentes denominaciones según los casos. Además de las tareas que se plantean dentro del horario lectivo habitual, es posible y deseable que ciertas actividades orientadas a potenciar la lectura y escritura como elementos de disfrute personal y como una opción más para el empleo del tiempo libre, puedan encontrar su espacio dentro de estos programas. Asimismo, es necesario el buen funcionamiento de la biblioteca escolar durante el horario extraescolar, incorporando actividades de refuerzo del aprendizaje, impulsando actividades de promoción de la lectura, como lugar para realizar actividades culturales y de apertura a la comunidad, etc.
7. *Formación e información a las familias y colaboración con ellas.* La familia como ámbito educativo básico exige que también desde los centros educativos se contemplen acciones que posibiliten y favorezcan su implicación en la promoción de la lectura y escritura y en el desarrollo de la alfabetización informacional de sus hijos e hijas. Éstas pueden abarcar desde charlas o sesiones informativas hasta planes específicos de formación para las familias o el establecimiento de formas de colaboración más estructuradas.
8. *Coordinación con otras instancias del entorno.* La acción educativa de los centros en el desarrollo de la competencia lectoescritora e informacional debe ser lo suficientemente abierta y flexible como para colaborar con otras instituciones y programas que intervienen con objetivos comunes, aunque desde perspectivas distintas: bibliotecas públicas, librerías, ayuntamientos u otras administraciones públicas, centros y fundaciones especializadas, etc.

Desde el PLC pueden contemplarse líneas de actuación que favorezcan la integración de estas posibilidades externas con las actividades propuestas desde los centros escolares para enriquecer así la acción educativa.

9. *Recursos necesarios y formación del profesorado.* Es conveniente contemplar los recursos materiales y humanos que se precisan para desarrollar adecuadamente el plan. Entre otros aspectos, será preciso valorar y optimizar el uso de los recursos disponibles (tiempos, espacios, materiales bibliográficos, medios tecnológicos...), así como concretar las necesidades no cubiertas que precisen de medios externos y que podrían requerir nuevas partidas presupuestarias, peticiones e intercambio de materiales, solicitud de ayudas o apoyos de instituciones o de personas concretas, etc. Asimismo, el diseño, desarrollo y evaluación del PLC contribuye a detectar posibles necesidades de formación del profesorado implicado en el mismo. Estas necesidades pueden situarse en diversos ámbitos que van desde la organización y gestión del PLC como planteamiento institucional del centro hasta el tratamiento didáctico de determinadas destrezas lectoras o escritoras, técnicas documentales y nuevas alfabetizaciones, etc.
10. *Procedimientos de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación del PLC.* En el PLC debe quedar recogida la estructura organizativa (asignación de tiempos, espacios, horarios, responsabilidades) y las funciones de la comisión o persona encargada de coordinar el plan. Además habrá que delimitar las personas responsables y los procedimientos que van a utilizarse en el seguimiento y evaluación de aspectos concretos del plan, el calendario para desarrollar las acciones previstas, medidas de acompañamiento, etc.

FASES EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE UN PLC

El proceso de elaboración y desarrollo del PLC se puede articular en varias etapas, dentro de un planteamiento abierto y flexible en el que cabrían numerosas variantes. Planteamos cinco fases fundamentales:

1. *Fase de motivación y sensibilización.* La elaboración de un plan institucional de centro en la situación actual, donde coexisten planes educativos de diversa naturaleza, necesita que haya una conciencia por parte de la comunidad educativa de que el desarrollo de la competencia lectora y escritora constituye un objetivo educativo de primer orden y que precisa de actuaciones sistemáticas y coordinadas por parte del conjunto del profesorado. Se trata de que el PLC sea asumido como una necesidad interna o sentida por los docentes y no como un plan que hay que realizar por exigencias normativas externas. Para favorecer la implicación del profesorado en la elaboración y puesta en práctica del PLC, sería interesante que se impulsaran medidas como las siguientes:

- Difusión de planes lectores de diversos centros.
 - Jornadas específicas de sensibilización y de formación.
 - Intercambio de experiencias entre docentes.
 - Incentivos a los centros docentes por parte de la Administración Educativa.
 - Acciones de apoyo y asesoramiento a los centros.
 - Elaboración y difusión de materiales con orientaciones prácticas.
 - Apoyos a los Planes de Biblioteca o Lectura existentes, etc.
2. *Fase de planificación.* El objetivo de esta etapa es la constitución de un grupo de trabajo que establezca un plan inicial de actuación para impulsar la elaboración y desarrollo del PLC. Es una etapa fundamentalmente metodológica, que podría partir de un análisis de necesidades orientado a obtener un diagnóstico inicial sobre los puntos fuertes y limitaciones del centro y de la comunidad educativa en torno a la educación lectora y escritora. Las necesidades detectadas pueden ser ordenadas según su importancia y según las posibilidades del centro para afrontarlas, de modo que constituyan un referente básico en la elaboración del PLC. Asimismo, en esta etapa habría que estudiar y considerar las disposiciones oficiales sobre el tratamiento de la competencia lectora y escritora en el aula, la cultura y la trayectoria anterior del centro, los planes de biblioteca desarrollados, la disposición y compromiso del profesorado, etc. Los resultados de todo este proceso podrían culminar con una propuesta de trabajo en la que se concreten algunos objetivos iniciales, principios de actuación y procedimientos a seguir, previsión de tiempos y espacios, con el fin de favorecer la participación e implicación de todo el profesorado.
3. *Fase de elaboración.* Es la etapa en la que se concreta la estructura y se dota de contenido al PLC. El grupo o comisión de trabajo que inició el proceso en la fase de planificación puede realizar una labor de coordinación, favoreciendo la participación y recogiendo las aportaciones de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, mediante los procedimientos que considere más adecuados. Ésta es una fase de análisis de la realidad, estudio de documentos, solicitud de apoyos externos (si se precisan), de contraste y debate sobre concepciones, ideas y valores y, finalmente, de acuerdos consensuados en la medida de lo posible.
4. *Fase de desarrollo.* En la fase de desarrollo o ejecución del PLC, se ponen en práctica las líneas de actuación previstas en la planificación, de acuerdo con el diseño realizado: concreción de tareas, utilización, adaptación y búsqueda de recursos y apoyos, elaboración de materiales, etc. También resulta necesario que durante esta etapa se realice un seguimiento del plan, considerando los elementos o ejes de actuación del mismo: actividades dirigidas al profesorado (plan de formación), actividades orientadas al alumnado, actividades destinadas a las familias y a otras instancias, etc. Finalmente, deben considerarse los factores que durante el desarrollo del PLC inciden en un sentido positivo o negativo con el fin de introducir, si fuera preciso, los reajustes necesarios.

5. *Fase de evaluación.* El objeto de la evaluación es contribuir a la mejora de las posibilidades que ofrece el PLC como instrumento dinamizador de la competencia lectora, escritora e informacional en el centro educativo. Por ello, se propone una valoración continua sobre el diseño y desarrollo del plan, así como de los resultados que produce. Habrá que realizar una evaluación ligada a los aspectos propios de las áreas curriculares y a las actividades interdisciplinarias diseñadas, así como otra de carácter más institucional que asuma las evaluaciones parciales de los diversos ámbitos. En función de los resultados, se tomarán las decisiones oportunas para dar continuidad al PLC y/o introducir las modificaciones que se consideren necesarias. Con este fin, podrían llevarse a cabo las tareas siguientes:
- Recogida de información durante el desarrollo del PLC y al final del mismo para valorar su diseño y aplicación, de acuerdo con unos indicadores y procedimientos previamente delimitados.
 - Valoración de la coherencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y los principios didácticos formulados en el PLC.
 - Concreción de puntos fuertes, débiles y de propuestas de mejora del plan.
 - Revisión general del plan y propuesta y aprobación de las modificaciones que se consideren necesarias.

PLANTEAMIENTOS Y PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA IMPULSAR EL PLC EN EL CENTRO

El proceso de elaboración, desarrollo, evaluación y reajuste del PLC debe contemplar una planificación estructurada de objetivos, contenidos, tiempos, atribución de responsabilidades en la coordinación y evaluación, etc. Pero, sobre todo, debe estar presidido por una actitud general ante el tratamiento didáctico de la lectura que considere el papel crucial que ésta tiene en el currículo y la necesidad de un trabajo que involucre a todo el centro o al menos a gran parte. Por eso, consideramos que el diseño de un PLC constituye una oportunidad para asumir unos principios de procedimiento y descartar otros, de acuerdo con el principio de autonomía pedagógica que debe presidir todo proyecto educativo. Exponemos a continuación una declaración de planteamientos y de principios de actuación en torno al PLC:

1. El PLC aspira a ser un instrumento que favorece la innovación en la didáctica de la lectura y de la mejora educativa, en general, y ello se ve en su potencialidad para:
 - Ser uno de los ejes didácticos en el desarrollo de las competencias básicas.
 - Impulsar el trabajo lector desde las distintas áreas y materias de conocimiento.
 - Subrayar la interconexión en el tratamiento didáctico de las habilidades comunicativas: el plan lector no es sólo plan lector en sentido estricto; también puede y debe ser un plan escritor, de biblioteca, de investigación...

- Favorecer la conexión entre lectura y TIC.
 - Favorecer el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Es un lugar común la referencia a la comprensión lectora como factor clave en el éxito escolar.
 - Romper con la idea de que el desarrollo de la competencia y del hábito lector es un cometido de las áreas lingüísticas.
 - Impulsar el desarrollo de la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
2. Una de las ideas fuerza del PLC es la integración curricular de la lectura y su relevancia como objetivo y contenido básico. La lectura es cosa de todos y no requiere necesariamente para su desarrollo de espacios y tiempos exclusivos o estrictamente pautados en el horario escolar, si bien pueden establecerse, si se opta por ello.
 3. Los docentes tenemos muchas ideas implícitas, con frecuencia contradictorias, y en ocasiones, poco fundadas, sobre la lectura. Es conveniente hacerlas explícitas y contrastarlas con las del resto de compañeros.
 4. El PLC tiene pleno sentido si se contempla como una oportunidad para la mejora educativa. Puede ser un medio o herramienta eficaz, nunca un fin en sí mismo. No se debe perder el tiempo hablando de las hipotéticas bondades de un plan lector, de su estructura y desarrollo, si lo que prima es su carácter burocrático.
 5. En muchos centros existe un PLC implícito o una experiencia previa acerca de la lectura que puede constituir un germen del mismo. Conviene tener muy presente esta circunstancia, ya que cuando se habla de un plan de lectura no se trata de elaborar algo que tenga que ser totalmente nuevo o donde haya que partir de cero; si bien tampoco consiste en hacer lo mismo de siempre.
 6. Debemos ser muy humildes y reconocer que, en general, la formación que los docentes hemos recibido en el ámbito de la lectura es escasa, cuando no deficiente. Pensemos en los prejuicios e ideas tan contradictorias que aún existen en nuestras aulas en torno al tratamiento didáctico de la lectura y la escritura. Por tanto, todos tenemos que aprender de todos. El PLC es una oportunidad inmejorable para ello.
 7. Elaborar y desarrollar un PLC exige la celebración de reuniones, trabajos en grupo, supone tiempo y esfuerzo, y nuestra cultura profesional, basada tradicionalmente en el individualismo y en la especialización disciplinar, no favorece esta dinámica de trabajo. Ésta será una de las principales resistencias profesionales que habrá que afrontar.
 8. La lectura tiene muchas vertientes (objetivos lectores, tipos de texto, formatos, lectura impresa y digital, estrategias lectoras, desarrollo de la competencia y del hábito lector...). Como se ha destacado, el PLC aspira a potenciar un tratamiento didáctico integrado de la lectura en todas estas dimensiones. También, a fortalecer la conexión entre lectura y TIC.

9. La existencia de numerosos planes de centro no debe hacernos pensar que en el caso del PLC estamos ante *un proyecto más*, que tiene un ámbito de actuación limitado y que depende en exclusiva de un coordinador o de un equipo de responsables. La concepción fragmentaria de las responsabilidades ante los planes puede actuar en contra de los mismos y derivar en que la lectura sea vista como un tema transversal más, o como un plan de perfil bajo, sin apenas impacto en el día a día.
10. Dar tiempo. El PLC no admite plazos férreos o reducidos; se trata de un proyecto a largo plazo. Exige un proceso de análisis, reflexión, desarrollo y evaluación que, en cada centro, puede y debe requerir objetivos y ritmos de trabajo distintos. Sólo así podrá responder a las necesidades concretas de cada circunstancia.
11. Hay que entender y asumir las posibles resistencias al PLC y a la innovación didáctica por parte de algunos sectores del profesorado. Es una regla que se cumple en todo proceso de cambio y a la que se debe hacer frente reivindicando la trascendencia curricular de los aprendizajes relacionados con la lectura.
12. Para que el PLC cumpla su verdadero sentido, debemos alejarnos de lo efectista (parafernalias en torno al libro, actuaciones de centro desvinculadas del currículo ordinario...). El desarrollo de la competencia y del hábito lector es un proceso individual, callado, que se va construyendo día a día y que huye del ruido y de lo superficial.
13. Medir el grado de información, de asesoramiento, de exigencia en torno al PLC para que sea asimilado y aceptado por los docentes. No debemos implicarnos en procesos que saturen de información, creen expectativas desmesuradas o supongan dinámicas de trabajo imposibles de mantener en el tiempo. Estos aspectos producen ansiedad, favorecen la percepción del PLC como una tarea más difícil y alejada de las posibilidades e incrementan las posibles resistencias al plan....
14. Es necesaria una implicación real del equipo directivo en el impulso, elaboración, desarrollo y evaluación del PLC para que pueda desarrollarse con garantías de éxito.
15. El PLC es una oportunidad para potenciar y reivindicar el papel de la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
16. El PLC es también una oportunidad para analizar y replantear las estrategias empleadas en el trabajo didáctico del aula en torno a la lectura desde cada una de las materias, sobre todo las relacionadas con los usos de los libros de texto, el manejo de las fuentes de información y la transformación de ésta en conocimiento.
17. El PLC es un instrumento para replantear los objetivos educativos y la forma de evaluar la lectura (las destrezas y actitudes y no sólo los conceptos, desde todas las áreas...), así como los criterios e informes de calificación empleados.

TABLA 1. PAPEL DEL PROFESORADO QUE PUEDE IMPULSAR
EL PLC EN LA PROMOCIÓN LECTORA.

LIMITACIONES DE CIERTAS PRÁCTICAS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA (CONCEPCIÓN RESTRINGIDA DE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA)	NUEVO PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA
1. Predomina una concepción del docente en la que se destaca la faceta de aplicador de técnicas y de buscador de estrategias específicas que fomenten la lectura.	1. Se concibe al docente como impulsor de la competencia lectora, que se vincula con las demás competencias lingüísticas y básicas, y como alguien que potencia un clima de colaboración con el alumnado donde habitualmente se habla de lectura.
2. Existen materiales y recursos «a prueba de docentes», aptos para todo tipo de alumno, libro y contexto. El fomento de la lectura se hace depender más de las actividades concretas y el factor personal se considera secundario.	2. El docente actúa como mediador o facilitador entre el alumnado y el libro, considerando el contexto sociocultural y las características individuales del estudiante. El profesorado controla los medios y recursos y es un factor de estímulo.
3. Generalmente, sólo existe un «mediador» (un docente) o un equipo creado «ad hoc» (por ejemplo, para una semana cultural o actividades esporádicas).	3. Muchos «mediadores» (grupo de profesores del centro, familias, bibliotecarios, etc.) trabajando a lo largo del curso.
4. La promoción de la lectura es tarea de una asignatura o área (Lengua y Literatura) o un grupo de profesores creado «ad hoc». Prima un trabajo individualizado.	4. La promoción de la lectura es tarea de todas las áreas curriculares, aunque a las lingüísticas les corresponda un papel singular.
5. No existe coordinación entre el profesorado o ésta es principalmente informal o poco sistemática.	5. Prima el trabajo cooperativo entre el profesorado, dentro de una concepción más reflexiva y autónoma del proceso didáctico.
6. Objetivos y contenidos imprecisos, que no forman parte de los proyectos de centro y programaciones docentes o, si lo hacen, tienen un carácter preferentemente «extraescolar» y «pseudofestivo». Enfoque frecuentemente «espontaneísta».	6. Objetivos y contenidos curriculares presentes en los diversos proyectos de centro y programaciones docentes (PEC, PL, PCC, programaciones de aula) que tienen un carácter plenamente «escolar». El docente es un diseñador y programador riguroso de unos objetivos formativos en el desarrollo lector.
7. La biblioteca escolar no se integra en el desarrollo del currículo. La fuente del saber se centra en el libro de texto. Tiene un carácter casi «extraescolar».	7. La biblioteca escolar se asume como un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica nuevas formas de hacer de profesores y alumnos.
8. El docente, aunque asuma roles formativos, es también, y a veces, principalmente, un «controlador», «supervisor» y «corrector» de las actividades que desarrolla el alumnado.	8. El docente tiene y asume su responsabilidad como modelo lector para su alumnado. Lee «para» y «con» sus alumnos. Además de ser un lector competente, es una persona que lee por gusto.
9. Labor del profesorado más efectista, inconstante, poco personalizada. El profesorado guía y orienta al alumnado con planteamientos generales, no individualizados.	9. El profesorado guía y orienta al alumnado de forma personalizada durante todo el curso y tiene en cuenta los gustos y preferencias de éste.
10. El docente trabaja con una escasa variedad de textos y temas, casi siempre literarios.	10. El docente utiliza diversidad de textos y temas (continuos y discontinuos, en diferentes formatos y soportes), emplea textos que combinan escritura con música, dibujos, ilustraciones... y refuerza la vinculación de la lectura con las TIC.
11. La independencia y la autonomía del alumnado, aunque son consideradas como metas deseables, o bien se retrasan en el tiempo (hasta la ESO) o se consideran aspectos dependientes más del talento personal de cada alumno que de procesos concretos de fomento de la lectura.	11. El profesorado intenta potenciar la independencia y autonomía del alumnado a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje planificado y, en su desarrollo, se introducen los reajustes y modificaciones necesarios.
12. En las actividades de lectura en el aula, el docente suele intervenir antes y/o después de la lectura. Las actividades posteriores a la lectura se consideran lo más importante. Habitualmente se orientan al análisis formal y estructural de los textos y a preguntas de comprensión no siempre significativas. El comentario de las emociones, sentimientos o actitudes que suscitan los textos se considera algo secundario.	12. En las actividades de lectura, el docente interviene siempre antes de la misma (para actualizar los conocimientos previos del alumno y clarificar los objetivos de la lectura); durante la lectura (para indicar algunas estrategias que favorezcan la comprensión) y después de la lectura, dando cabida no sólo a los aspectos comprensivos, sino también a las emociones, sentimientos y actitudes que los textos producen en los alumnos.

18. Para elaborar los PLC es muy útil apoyarse en la difusión e intercambio de experiencias: publicaciones, difusión de buenas prácticas, jornadas, seminarios... que permiten compartir y socializar el conocimiento.

EL PLC PARA IMPULSAR UN NUEVO ROL DEL PROFESORADO EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Como punto final del trabajo, presentamos doce rasgos característicos de un planteamiento de la promoción lectora, que podríamos calificar de innovador, que pueden ser impulsados desde el PLC en la medida en que se convierta en un instrumento para el análisis, la planificación y el desarrollo de una didáctica de la lectura más colegiada e integrada. Con el fin de remarcar más las diferencias respecto a ciertas prácticas de promoción lectora herederas de una concepción tradicional o reduccionista de la misma, hemos elaborado una tabla de doble entrada (véase tabla 1), en la que se contrastan los aspectos del nuevo y viejo papel del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO, F. (2007): «Principios y diseño curricular de la educación documental», *Revista de Literatura*, 229, pp. 75-83.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005): «Competencias comunicativas: motor de arranque del aprendizaje permanente», *XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 169-176.
- GARCÍA GUERRERO, J. (2007): «La biblioteca escolar: recurso al servicio del proyecto educativo», *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 11-56.
- IMBERNÓN, F. (2007): *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó.
- LLUCH, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2004): *La ecuación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- (2008): «Ser lector: un complejo proceso», *Revista de Literatura*, 235, pp. 15-22.
- PASCUAL DIEZ, J. (2008): «El plan lector de centro y la biblioteca escolar en el desarrollo de las competencias básicas», *Bibliotecas Escolares: Ideas y buenas prácticas II*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, pp. 15-32.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008): «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción», en GIMENO, J., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 59-102.
- PIQUÍN, R. (2007): «Proyecto Documental Integrado sobre los Medios de Transporte con alumnado de 4.º de Primaria. Ejemplo de actividades para Alfabetizar en Información», *Revista de Literatura*, 229, pp. 69-73.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

**LECTURA LITERARIA
Y MOTIVACIÓN EN SECUNDARIA:
EL PLAN LECTOR EN UN CENTRO
EDUCATIVO**

ADELAIDA RÍOS CRUZ

(I.E.S. Cruz Santa, Tenerife.

Grupo de Investigación, «Poder,
saberes y subjetividad en Educación», Universidad de La Laguna)

Este trabajo se nutre de la reflexión hecha desde dentro sobre un Plan Lector de centro que cumple ahora seis años desde su gestación. No han sido pocos los impedimentos con los que hemos tenido que enfrentarnos para encontrar un horario para su desarrollo y para la búsqueda de textos que se adaptaran a los gustos y necesidades de nuestros alumnos cuando, además, el profesorado cuenta con pocas horas para organizar este proyecto. Sin embargo, hemos ido avanzando, y este progreso nos permite ahora analizar la validez de las lecturas escogidas para nuestros alumnos y cuáles son las causas que pueden determinar su éxito o fracaso. De cualquier modo, sin la evaluación continua de este proyecto hubiera sido imposible realizar ningún tipo de análisis que pudiera colocarnos en el camino del logro de una lectura efectiva. Nos proponemos en este artículo realizar una valoración acerca de la recepción textual por parte de nuestro alumnado, cuando ya han transcurrido varios años trabajando en torno a un Plan Lector diseñado conforme a las características específicas del centro. Empezaremos por describir cuáles son estas singularidades que vendrán a definir las líneas de actuación de este proyecto.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y SU ALUMNADO

El IES Cruz Santa es un centro planificado para 26 unidades de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Específica. Comenzó a funcionar al inicio del curso 2002-2003 e imparte docencia en la actualidad a 16 grupos de la Educación Secundaria Obligatoria, 2 grupos de Bachillerato, 2 grupos de un Ciclo Formativo de Grado Medio, 1 grupo del Programa de Cualificación Profesional y 2 grupos de Aula Enclave, formados, estos últimos, por alumnos con trastornos generalizados de desarrollo. En suma, el total de alumnos del centro es de 485, distribuidos en 23 grupos.

El instituto está ubicado en el populoso barrio de La Cruz Santa, en la periferia de Los Realejos, en la vertiente norte de la isla de Tenerife. Se trata de una zona en continua expansión y con deficiencias en infraestructuras y equipamientos básicos. La mayoría del alumnado pertenece a sectores de población sin estudios

(12,5 %) o analfabetos funcionales¹ (50 %) y con enormes carencias de recursos básicos. Es muy frecuente que los alumnos presenten problemáticas derivadas del desempleo, viviendas en malas condiciones de habitabilidad, hacinamiento de varias unidades familiares, deficiencias en hábitos de higiene, nutrición, en afectividad y comunicación, o también alcoholismo y dependencia de drogas, llegándose en algunos casos incluso a los malos tratos físicos y psicológicos. Estos hechos se traducen en graves situaciones de inadaptación, absentismo, abandono del sistema educativo y alteraciones de la convivencia. Todo ello nos coloca ante un elevado porcentaje de alumnos con una diferencia de dos o más cursos entre sus niveles competenciales y los establecidos para su edad.

Por otra parte, un número importante de alumnos espera a cumplir los 16 años para poder marcharse del centro e ir a trabajar o, desgraciadamente, a buscar otras alternativas relacionadas con la pequeña delincuencia o el comercio de estupefacientes. A menudo, estos chicos acuden al centro con el único propósito de pasar el tiempo y de tratar de evitar que los servicios sociales intervengan debido a su absentismo, lo que conlleva una continua tensión disruptiva en el aula.

Así mismo, la zona no cuenta con un equipamiento social suficiente para las necesidades reales de la población, que carece de recursos específicos para la inserción social y laboral. Los servicios sanitarios, culturales, educativos, de ocio y tiempo libre se encuentran alejados de esta población, lo que ha llevado a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias a calificar a estos barrios como zona de necesidades especiales.

En ese contexto se enmarca la consideración del IES Cruz Santa como *Centro de Atención Preferente*, hecho éste que propicia el uso de metodologías diferenciadas y articula medidas para la concreción del currículo en el centro contribuyendo al logro de determinados fines, como impulsar un adecuado clima de convivencia, prevenir el absentismo escolar y promover acciones educativas compensadoras. Y uno de los recursos que este centro ha puesto en marcha como medida compensatoria es, precisamente, este Plan Lector.

¹ Seguimos la definición dada por la UNESCO según la cual es «analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad» (CASSANY, LUNA y SANZ, 2000).

LÍNEAS GENERALES DEL PROYECTO

SUPUESTOS TEÓRICOS

Describiremos sucintamente las directrices que encauzan nuestro trabajo ya definidas en otro lugar (Ríos Cruz, 2010). En primer lugar, entendemos que la lectura y escritura son elementos imprescindibles en la formación del alumnado y están vinculadas a todas las áreas. Por tanto, el trabajo en torno a estas destrezas es un asunto colectivo que debe ser atendido *desde los distintos departamentos*.

Por otra parte, a modo de puntualización teórica, entendemos que leer es no sólo comprender, sino también interpretar. El lector es un *sujeto activo* que usa sus experiencias personales para interpretar lo que lee, poniéndolo en relación con su conocimiento del mundo o con otros textos conocidos y enriqueciendo, con cada lectura, su intertexto lector (Mendoza, 2001).

Por último, las propuestas de trabajo reflejadas en el proyecto huyen de planteamientos utópicos y alejados de la realidad. Entendemos que desde el centro educativo se deben aportar aquellas lecturas que permitan al alumnado conocer distintas formas de expresión, distintos géneros y discursos, así como establecer relaciones entre unos y otros. Y somos nosotros, los docentes comprometidos en el desarrollo del proyecto, los responsables de hacer de nuestros alumnos unos *lectores competentes* capaces de enfrentarse, con las destrezas adquiridas, a cualquier tipo de texto.

PRÁCTICA DOCENTE

Actualmente, nuestro proyecto se vertebra en torno a tres ejes fundamentales: el trabajo por departamentos, las lecturas dentro del horario lectivo y las acciones en momentos ocasionales con motivo de alguna celebración. Todas estas actividades son complementarias, de modo que la acción lectora en determinados días del curso no aparece aislada, sino que forma parte de un conjunto de medidas que componen nuestro proyecto de trabajo.

Los objetivos de lectura señalados por Isabel Solé (leer para obtener una información precisa; para seguir unas instrucciones; para obtener una información general; para aprender; para revisar un escrito propio; por placer; para comunicar un texto a un auditorio; para practicar lectura en voz alta; para dar cuenta de que se ha comprendido; Solé, 2001) han servido como referentes para el trabajo lector de los distintos departamentos. Cada uno de ellos escoge las distintas finalidades dependiendo del área de conocimiento de la que se ocupe, por lo que habrá departamentos que puedan abordar la lectura atendiendo a la mayor parte de los objetivos, mientras que otros sólo podrán asumir algunos de ellos. Los departamentos cumplimentan los datos requeridos para una evaluación que se realiza dos veces en el curso, de modo que en el tercer trimestre hacemos

una valoración conjunta acerca de los objetivos, destrezas y tipos de actividades que se han llevado a cabo desde las distintas áreas en cada nivel educativo, y, para simplificar y hacer más visibles las estrategias que consideramos y hemos detectado como importantes, las hemos sintetizado en el siguiente esquema:

- *Lectura de todo tipo de textos* para la mejora de la comprensión lectora y, especialmente, de aquellos que pueden mejorar el rendimiento de los alumnos en el área propia;
- *Lectura en voz alta, compartida y guiada*: la lectura en alta voz está relacionada con una microhabilidad específica y fundamental en la comprensión lectora;
- *Lectura autónoma de textos relacionados con el área*: biografías, revistas especializadas, ensayos de divulgación, etc.;
- *Sesiones de formación de usuarios de la biblioteca* sobre fondos específicos del área, organización, clasificación, etc.;
- *Sesiones prácticas de búsqueda de la información* tanto en soportes bibliográficos como con el uso de las nuevas tecnologías.

Respecto a las acciones ocasionales con motivo de alguna celebración, habría que destacar que todos los grupos del centro participan de distintas lecturas, dependiendo de los niveles, en la hora de tutoría. El texto va acompañado de unas actividades que responden a una serie de destrezas necesarias para la adecuada recepción del texto:

- *Comprender globalmente*: capacidad de identificar la idea principal o general.
- *Obtener información*: capacidad para localizar y extraer una información.
- *Elaborar una interpretación*: capacidad para formular una hipótesis sobre el sentido del texto y realizar inferencias a partir de la información escrita.
- *Reflexionar sobre el contenido de un texto*: capacidad para relacionar el contenido del mismo con el conocimiento y las experiencias previas, usando otros conocimientos no explicitados en el texto.
- *Reflexionar sobre la forma y la estructura de un texto*: capacidad de relacionar la forma y la organización con la actitud e intención del autor y con los efectos que causa en el lector.

A este respecto debemos añadir que el equipo responsable del proyecto facilita al profesorado las respuestas a todas las actividades y que añade información anexa sobre lo que se pregunta. Este trabajo ocasional, que evaluamos una vez terminada la actividad, debe servirnos (y así lo entendemos), no como un examen en el que controlemos si los alumnos saben realizar las cuestiones propuestas o no, sino como un medio para desarrollar, tomando el texto como excusa, esta serie de destrezas cognitivas.

La labor lectora en el centro se completa con la intervención de un equipo de cinco profesoras en las aulas una vez a la semana. Los textos son escogidos por

este equipo y su objetivo no es otro que acercar al alumnado de la ESO una serie de lecturas amenas que atraigan su atención y resulten del agrado de la mayor parte de ellos. Después de la mediación, cada profesor facilita la información necesaria (recabada con una simple votación entre los alumnos a mano alzada, que refleja en un cuestionario donde también añade sus observaciones) con el fin de evaluar si la lectura ha cubierto nuestras expectativas.

En este trabajo nos centraremos, precisamente, en un análisis de los datos recogidos, deteniéndonos en estos dos últimos aspectos de la intervención educativa con el propósito de profundizar en aspectos relacionados con la recepción lectora por parte del alumnado.

RESPECTO A LA RECEPCIÓN DE LOS TEXTOS PROPUESTOS EN DÍAS SEÑALADOS

A lo largo de cada año académico el proyecto contempla la realización de varias acciones de lectura en determinadas celebraciones. Normalmente, todos los alumnos del centro, junto a sus tutores, realizan este tipo de actividad siete u ocho veces en el curso, desde el mes de noviembre hasta el de mayo. Todas las propuestas están pensadas y elaboradas atendiendo a los niveles del alumnado y al desarrollo de las destrezas que apuntábamos más arriba. Sin embargo, como hemos podido comprobar, los resultados obtenidos son desiguales, esto es, un mismo nivel puede presentar diferencias en lo relativo a la recepción del texto y, también, existe una gran divergencia en cuanto a la acogida de la actividad, dependiendo del día que se celebre. Veamos en qué radican estas diferencias.

En el mes de diciembre, por ejemplo, se elaboran materiales con la finalidad, por un lado, de dar a conocer a los alumnos la Carta de Derechos Humanos y, por otro, mostrarles casos en los que estos derechos se conculcan. De este modo, se les presentan asuntos relacionados con la miseria, la explotación infantil o, para los mayores, por ejemplo, el papel de la mujer como arma de guerra.

Pues bien, se puede dar el caso, como así ha sido, de que en un mismo nivel, donde todos los grupos han trabajado el mismo texto, con las actividades propuestas, el grado de acogida del texto sea muy diverso. Puede ocurrir, por ejemplo, que los tutores de algunos cursos valoren con una puntuación alta el desarrollo de la actividad, la participación y el debate que se ha generado en torno al tema propuesto y, que, sin embargo, otros tutores, con el mismo texto, con idénticas actividades y alumnos del mismo nivel educativo, no obtengan los mismos resultados. Los argumentos que se esgrimen para dar una explicación a la valoración adversa radican, principalmente, en que el texto resultó aburrido o poco adaptado a las capacidades del alumnado. A la hora de interpretar estos datos, con la finalidad de mejorar el Plan Lector, hemos de tener en cuenta que, normalmente, son los mismos grupos, con los mismos tutores, los que presentan problemas en este tipo de actividades. Por tanto, creemos que la figura del

DÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS



Figura 1.

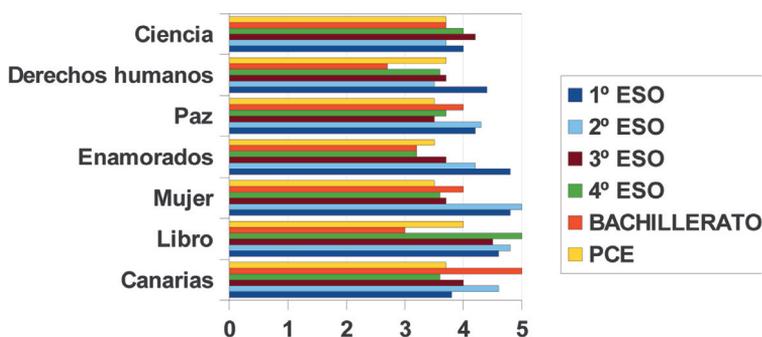


Figura 2.

mediador es una pieza clave para ayudar al alumnado en la comprensión y el trabajo con el texto. A este respecto obsérvese la reveladora figura 1, realizada con motivo del Día de los Derechos Humanos, en el que se refleja la opinión del profesorado (los tutores) sobre el interés del texto y sus posibilidades didácticas.

Por otra parte, como indicábamos más arriba, unos textos —con sus actividades— tienen más éxito que otros. Así, la celebración del Día del Libro o el Día de Canarias suele presentar una valoración muy alta en todos los niveles frente a, por ejemplo, el Día de la Ciencia en Favor de la Paz y el Desarrollo. No obstante, este estímulo sobre el alumnado puede deberse a que en los días con mejores resultados se han usado, preferentemente, textos literarios, mientras en los otros se combinan artículos periodísticos, noticias, reportajes, etc. Los intereses del alumnado pueden verse claramente a partir de los datos que nos muestra la figura 2, que representa las acciones ocasionales realizadas en todo un curso escolar. Los datos introducidos en los distintos niveles son el resultado de la media aritmética, por lo que en esta figura no pueden apreciarse las disimilitudes en un mismo nivel.

RECEPCIÓN DE TEXTOS EN LAS INTERVENCIONES SEMANALES EN LOS GRUPOS

El equipo coordinador del proyecto, una vez conocidas las particularidades del alumnado, diseñó una propuesta general para comenzar a desarrollar esta línea de trabajo que tendría como objetivo fundamental acercar a los alumnos determinadas lecturas que fueran de su agrado y que enriquecieran, cómo no, su intertexto lector. Así, para primero de ESO, nos propusimos rescatar los cuentos tradicionales, pues descubrimos que eran prácticamente desconocidos para ellos o su conocimiento estaba desvirtuado por la enorme influencia de las versiones de la factoría Disney. En un primer momento fueron los tutores los que se ocupaban de este tipo de lecturas. La evaluación de esta práctica nos reveló la ineficacia de esta medida, principalmente, por incompatibilidades horarias y la escasa disponibilidad del profesor tutor, que debía ocuparse de otros asuntos relacionados con la acción tutorial o con otras labores vinculadas a diversos proyectos. El equipo directivo del centro —que ha venido apoyando este plan desde su gestación— no dudó en buscar alternativas y adaptar horarios para que el plan lector tuviera cabida como una actividad prioritaria en nuestro centro. De este modo, desde el curso 2008-2009 se contempla un horario propio para intervenir en las aulas una vez a la semana. Es enorme el respaldo de todo el profesorado, pues alguna vez se le detrae una hora de su materia para esta actividad lectora. También debemos señalar la enorme complejidad horaria que entraña alternar los días de lectura y las reuniones de departamentos de los profesores implicados, consecuencia de una falta de previsión por parte de los responsables educativos de la Consejería de Educación, que no contemplan en el horario del alumnado ningún espacio para la lectura, aunque impongan, paradójicamente, que haya un plan lector de centro.

La acogida de estas primeras lecturas en las aulas de primero de ESO —aun salvando las dificultades expuestas anteriormente— fue excelente. Los alumnos se mostraban interesados por estas lecturas y deseaban que se mantuvieran semanalmente, como lo demuestran los gráficos reproducidos en las figuras 3 y 4, así que poco a poco fuimos adquiriendo para la biblioteca volúmenes con relatos que han formado parte de nuestra cultura y de la memoria colectiva durante generaciones.

Para segundo de ESO nos propusimos ofrecerles lecturas sobre los personajes más relevantes de la mitología clásica, por lo que adquirimos versiones adaptadas. Así, pues, intercalamos para estos grupos cuentos tradicionales con relatos mitológicos. En tercero de ESO, comenzamos con algunas lecturas cortas de escritores como Cortázar o García Márquez, combinándolas con relatos de Roald Dahl o Gonzalo Suárez. En cuarto de ESO alternábamos relatos que ya sabíamos que tenían éxito entre el alumnado de tercero con otros previstos para estos alumnos. La experiencia nos fue señalando la mayor o menor adecuación de unas y otras lecturas. En principio, la valoración del alumnado fue muy acep-



Figuras 3 y 4.

table, aunque el equipo seguía trabajando en la búsqueda de otros textos para asignarlos a los distintos niveles. Reproducimos los diagramas (figuras 5, 6, 7 y 8) con las valoraciones de los alumnos sobre las lecturas en las aulas y, ello nos permitirá computar la acogida que los relatos tuvieron en los niveles educativos.

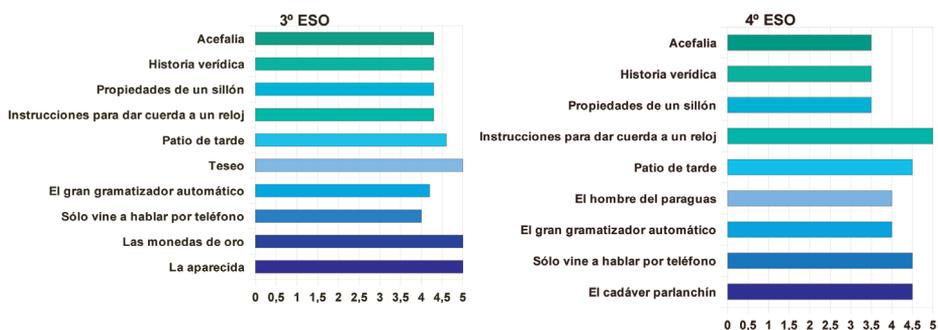
Poco a poco fuimos introduciendo nuevas lecturas para cada nivel y sustituyendo aquellas que no eran del gusto del alumnado. De este modo, primero de ESO continuó con los cuentos tradicionales; segundo, con relatos mitológicos; tercero, con relatos de amor; y cuarto, con distintos géneros y textos que entraran algo más de dificultad.

Durante dos cursos, ésta fue la pauta que marcó nuestro trabajo en las aulas. Sin embargo, los resultados del primer trimestre del curso 2010-2011, en relación con las lecturas en primero de ESO, no fueron los que esperábamos, lo que nos obligó a introducir nuevos textos en los grupos. Hay que señalar que ese año aumentó considerablemente el número de alumnos matriculados en este nivel, por lo que los grupos, además de contar con dos o tres alumnos que presentaban problemas de disciplina, eran muy numerosos. Así pues, incluimos la actividad de teatro leído, pues el curso anterior habíamos comprobado la enorme aceptación de este tipo de textos entre los chicos. Y, si en el primer trimestre este alumnado presentaba problemas por falta de atención y desinterés, a partir de enero, con los nuevos textos, pudimos comprobar que la tarea lectora se vio favorecida no sólo por el atractivo de los textos sino, probablemente, por el interés de los alumnos en encarnar a los distintos personajes.

En lo relativo a segundo de ESO, también pudimos comprobar que los chicos se aburrían con las narraciones sobre mitología clásica que teníamos preparadas. Hasta ahora, la experiencia había sido positiva con la lectura de estos textos. Quizás también influyera el hecho de que seamos las mismas personas las que los leemos año tras año, y puede que nosotras mismas hayamos empezado a sentir cierto tedio, resintiéndose nuestra labor por este motivo, dato éste muy revelador, de nuevo, sobre la enorme importancia que tiene el mediador en la lectura escolar.



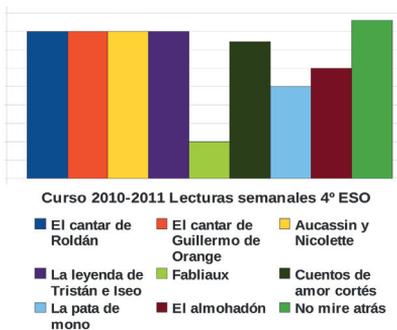
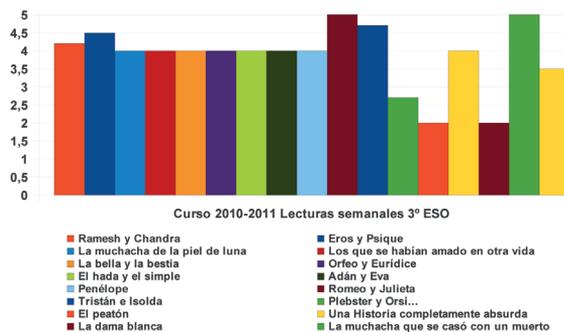
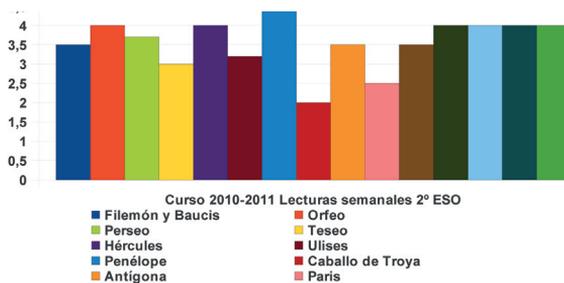
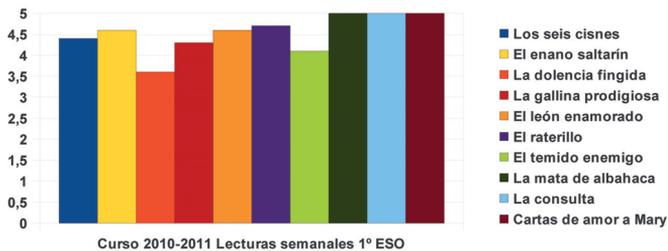
Figuras 5 y 6.



Figuras 7 y 8.

En cuanto a cuarto de ESO, detectamos que los cuentos de la Edad Media (textos adaptados de fabliaux, del *Cantar de Roldán*, etc.) ya no gustaban tanto como antes. Quizás esto obedeciera al mismo motivo que mencionábamos anteriormente. No obstante, en este nivel encontramos ciertas reticencias: actitudes reacias hacia la lectura bien por perder una clase de otra materia más interesante, bien porque no habían sido avisados de su hora correspondiente de lectura y estaban entregados a otras actividades... Sea como fuere, se hizo necesario, pues, poner orden a este problema organizativo que tanto mermaba la labor lectora.

En tercero de ESO, sin embargo, no hubo ningún problema y los relatos de amor, que también leemos desde hace años, siguen teniendo el mismo éxito de siempre. Reproducimos (figuras 9, 10, 11 y 12) los diagramas realizados con los datos obtenidos de la valoración de los alumnos sobre las lecturas —narrativa y teatro— realizadas durante el curso 2010-2011.



Figuras 9, 10, 11 y 12.

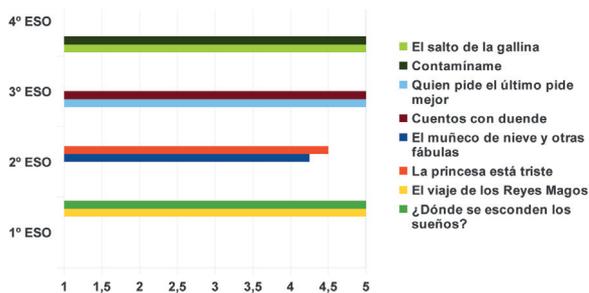


Figura 13.

Por último, y con el propósito de dejar patente la enorme acogida de las lecturas escogidas —todas ellas textos teatrales— para todo el alumnado de ESO, reproducimos el último gráfico (figura 13) realizado recientemente, en el primer trimestre del curso 2011-2012. Dado que la mayoría de esas obras dramáticas son extensas, tuvimos que organizar los horarios de tal modo que cada grupo contase con dos sesiones para la lectura de la obra completa.

CONCLUSIONES

Es evidente que este Plan lector está sometido a una continua evaluación, hecho que nos permite rediseñarlo de acuerdo con los indicadores obtenidos a partir de los distintos informes, emitidos tanto por el profesorado como por el alumnado. Los cambios producidos a lo largo de estos años con respecto a las lecturas están precisamente motivados por estos testimonios de indudable valor.

Los textos previstos para las diferentes edades han tenido que cambiarse porque también han cambiado los intereses del alumnado. Un relato puede ser bien acogido en un grupo y, en cambio, en otro no, dependiendo de las particularidades del alumnado, sus preferencias y la composición del grupo-clase. Esto demuestra que el lector tiene un papel activo en la lectura, que la recepción de la misma dependerá de sus experiencias lectoras anteriores, de sus intereses y de los condicionamientos en los que se encuentra inmerso.

Aunque no con la frecuencia que nos gustaría, algunos alumnos han acudido a la biblioteca en busca de algunos de los textos —o de otros similares— que hemos leído en clase. Evidentemente, este espacio es un apoyo decisivo para el Plan lector, si bien sólo puede ser usado por el alumnado en el horario de recreo (gracias al voluntarismo del profesorado) pues carecemos de personal bibliotecario. No obstante, cada vez es más frecuente que los alumnos acudan en ese espacio de tiempo a pedir algún libro en préstamo o simplemente a sentarse a leer.

Tampoco debemos olvidar el decisivo papel del mediador que, actuando de enlace entre el libro y el alumno, orienta, coordina, facilita la comprensión y, sobre todo, puede transmitir entusiasmo (o tedio) por la lectura. El mediador debe erradicar la lectura practicada como actividad mecánica, servir de modelo leyendo a sus alumnos en voz alta, compartiendo el placer de leer por leer, sin otro propósito que disfrutar de los textos.

BIBLIOGRAFÍA

MENDOZA FILLOLA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha.

RÍOS CRUZ, A. (2010): «Diversidad en la lectura: una experiencia con el plan lector», en Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, Barcelona, Graó, pp. 50-58.

SOLÉ, I. (2001): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó/ICE, pp. 80-87.



SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA



ULL | Universidad
de La Laguna