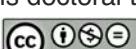


ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Educació

Tesis doctoral

**A través del nuevo milenio y lo que
el lector literario encontró allí:
La narrativa infantil
para lectores de 8 a 10 años**

Karla Fernández de Gamboa Vázquez

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer Martínez

Septiembre de 2018

Agradecimientos¹

Como toda historia de aventuras, esta también comenzó con un viaje. Un viaje que emprendí en 2011 cuando me trasladé a Barcelona para cursar el Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura (organizado por la UAB y la UB). Entonces, jamás hubiera sospechado que siete años después estaría redactando los agradecimientos de mi tesis doctoral.

Si bien la realización de una tesis es un proceso solitario, son muchas las personas que me han acompañado durante este tiempo. Encontrar las palabras adecuadas ha sido un reto constante durante el periodo de escritura de este trabajo, pero en este caso, temo que no sean suficientes para expresar mi enorme gratitud a todas y cada una de las personas sin las que esta tesis no sería una realidad.

A Teresa Colomer, mi directora de tesis, por su tiempo y generosidad, por su paciencia y confianza, por saber guiarme e indicarme la dirección a seguir cuando me perdía por el camino. Por darme la oportunidad, cuando no era más que una recién diplomada llegada del norte, de formar parte del grupo de investigación GRETEL y por todo lo que ello me ha aportado tanto en el ámbito profesional como en el personal. Moltes gràcies.

A todas las GRETELs, Cecilia Silva-Díaz, Brenda Bellorín, Mireia Manresa, Ana María Margallo, Lara Reyes López, Cristina Aliagas, Martina Fittipaldi, Felipe Munita, Celia Turrión, Neus Real, Cristina Correro y Núria Vilà, por lo que me han enseñado y lo mucho que he aprendido trabajando junto a ellas.

A mi hermano Hansel, Lucas Ramada Prieto, por ser mi escalera con barandilla durante estos años, por acompañarme en mi travesía por el bosque y no dejar que me extraviara. Por la añoranza

¹ La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a una beca predoctoral (PIF) concedida por el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona en 2013.

compartida de las estaciones y las lluvias del norte. Por enseñarme a jugar y a mirar desde diferentes prismas. Por cocinarme croquetas, por ser familia.

A Anna Juan, por los libros y autores que me ha presentado, por todo lo que me ha regalado desde la mesa *Al otro lado* del despacho. Por abrirme las puertas de su casa y de su maravillosa familia. Por escucharme y animarme, por su honesta amistad.

A Júlia Llompart y Marina Casadellà, por su camaradería en nuestras andanzas como becarias PIF.

A Evelyn Arizpe, por su disponibilidad y orientación, por su acompañamiento y sus consejos, por acogerme en ese norte que no era el mío. A Maureen Farrell y Julie McAdam, por dejar que me colara en sus clases. A toda la comunidad *Noodle*, por hacerme sentir como una miembro más.

A mis compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU, por confiar en mi trabajo y darme la oportunidad de devolver una pequeña parte de todo lo que allí aprendí. A Biki y Tamara, por sus continuos ánimos y por su ayuda con buena parte de las imágenes que habitan en esta tesis.

A Andrea, Josune, Ainhoa, Alejandra e Izarra, por ser los pilares que han impedido que me derrumbara cuando todo parecía tambalear y por recordarme lo que realmente es importante. Por cuidarme y quererme a pesar de mis ausencias.

A Beatriz, por ser un soplo de aire fresco y ser siempre ella por encima de todo. Por darle forma y color a este montón de palabras.

A Pedro, por no dejar que me ahogara en ninguna de mis tempestades.

A las niñas, Anna y Saray, por haber sido mi hogar. A Vero, Cintia, Javi y Morris, por haber hecho de Barcelona mi Barcelona. A

Roser y Anna, porque no tengo palabras suficientes para agradecer todo lo que Voxprima me ha dado. A Alba, porque su amistad no entiende de tiempo ni de fronteras.

A mis titos pegados, Sera y Blanca, por adoptarme como sobri y por estar siempre cerca.

A mi andereño, Arantza Balzategi, por sembrar la semilla de este árbol.

A toda mi familia, a los que están y a los que se fueron, porque sin ellos hubiera sido imposible llegar hasta aquí. Porque los libros que entonces me regalaba la amona ahora se los regalo yo a mis primos.

A mis padres, por ser yo. A mi ama, Bego, por leerme todas las noches. Por confiar incondicionalmente en mí y por enseñarme a luchar. Porque la vida da menos miedo sabiendo que ella siempre estará ahí. A mi aita, Javi, por incitarme a explorar el mundo y contagiarde sus pasiones. Por recordarme que no debo nunca olvidarme de mí.

Y a Alejandro, quien a pesar de llegar en medio del huracán decidió quedarse, por saltar conmigo y moverme el piso. Por lo que todavía nos queda por descubrir, como, por ejemplo, si la Luna sube o baja.

ÍNDICE

| | |
|--------------------|----|
| Resumen | 17 |
| Abstract [English] | 18 |
| Introducción | 19 |

PARTE I: MARCO TEÓRICO

| | |
|---|-----------|
| 1. La narrativa infantil en el cambio de siglo: principales características y tendencias | 24 |
| 1.1 La narrativa infantil a través del espejo de la simplicidad | 26 |
| 1.2 La caracterización de la narrativa infantil | 28 |
| 1.3 La narrativa infantil en el ámbito estatal: de la transición a la década de los noventa | 32 |
| 1.3.1 Dos formas de representar y comprender el mundo: el realismo y la fantasía | 33 |
| 1.3.2 Innovaciones formales: fragmentación y complejidad | 37 |
| 1.3.3 Consolidación de la narrativa infantil y juvenil, y expansión del mercado editorial | 41 |
| 1.4 La narrativa infantil en el ámbito estatal: la década de los noventa | 42 |
| 1.4.1 El influjo del mercado editorial | 42 |
| 1.4.2 Cara y cruz de la narrativa infantil: entre la literatura comercial y los libros de calidad | 45 |
| 1.4.3 La diversificación y especialización de los estudios sobre narrativa infantil | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 1.5 La narrativa infantil en el ámbito estatal: los albores del siglo XXI | 51 |
| 1.5.1 El crecimiento exponencial del mercado editorial | 51 |
| 1.5.2 La narrativa infantil, de la postindustrialización a la globalización | 54 |
| 1.5.3 La investigación sobre narrativa infantil: un caleidoscopio en constante movimiento | 56 |
| 2. Coordenadas para una cartografía del álbum | 60 |
| 2.1 En torno a la definición del álbum | 61 |
| 2.2 La relación entre texto e ilustración en el álbum | 65 |
| 2.3 El álbum es soporte | 72 |
| 2.3.1 El formato: tamaño y forma | 79 |
| 2.3.2 De puertas y ventanas: sobre cubierta, cubierta y contracubierta | 95 |
| 2.3.3 Las guardas: atrás quedaron las hojas de papel blanco | 104 |
| 2.3.4 ¿En primera plana? Portada y contraportada | 108 |
| 2.3.5 El meridiano de la doble-página: el pliegue | 114 |
| 2.3.6 La tipografía o cuando las letras poseen su propia voz | 116 |
| 2.4 Caracterización del álbum contemporáneo | 118 |
| 2.4.1 El álbum en los albores del siglo XXI | 119 |
| 2.4.2 El álbum posmoderno | 122 |

PARTE II: DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|-----|
| 3. Líneas, objetivos y preguntas de investigación | 130 |
| | |
| 4. Metodología de la investigación | 135 |
| 4.1 Selección del corpus de análisis | 135 |
| 4.1.1 Delimitación del tipo de corpus | 136 |
| 4.1.2 Las fuentes de selección | 139 |
| 4.1.3 Descripción de la selección obtenida | 150 |
| 4.1.4 Listado de las obras seleccionadas | 159 |
| 4.2 El modelo de análisis | 162 |
| 4.2.1 La representación literaria del mundo | 163 |
| 4.2.1.1 Géneros literarios | 163 |
| 4.2.1.2 Novedad temática | 167 |
| 4.2.1.3 Desenlace | 169 |
| 4.2.1.4 Personajes: protagonistas y adversarios | 169 |
| 4.2.1.5 Escenario narrativo | 170 |
| 4.2.2 La fragmentación narrativa | 172 |
| 4.2.3 La complejidad narrativa | 174 |
| 4.2.3.1 Estructura narrativa | 174 |
| 4.2.3.2 Perspectiva narrativa | 174 |
| 4.2.3.3 Voz narrativa | 175 |
| 4.2.3.4 Orden temporal | 175 |
| 4.2.4 La complejidad interpretativa | 175 |
| 4.3 La ficha de análisis | 176 |
| 4.4 Actualización del modelo de análisis: | |
| los recursos no verbales | 181 |
| 4.4.1 El análisis multimodal del álbum | 181 |
| 4.4.2 La ficha de análisis de los recursos | |
| no verbales | 184 |
| 4.4.3 Los recursos no verbales como elementos | |
| constructivos de la narración | 185 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.3.1 La representación literaria del mundo | 185 |
| 4.4.3.2 La fragmentación narrativa | 186 |
| 4.4.3.3 La complejidad narrativa | 186 |
| 4.4.3.4 La complejidad interpretativa | 187 |
| 4.5 Aplicación de la ficha de análisis, interpretación de los datos y comparación con la anterior caracterización | 187 |

PARTE III: CARACTERIZACIÓN DE LA NARRATIVA INFANTIL CONTEMPORÁNEA PARA LECTORES DE 8 A 10 AÑOS

| | |
|---|------------|
| 5. Análisis de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años | 192 |
| 5.1 La representación literaria del mundo | 192 |
| 5.1.1 Géneros literarios | 192 |
| 5.1.1.1 La presencia de elementos fantásticos | 192 |
| 5.1.1.2 La ficción fantástica | 194 |
| 5.1.1.2.1 Los modelos de la literatura tradicional | 194 |
| 5.1.1.2.2 La fantasía moderna | 198 |
| 5.1.1.2.3 Animales humanizados | 199 |
| 5.1.1.2.4 Ciencia Ficción | 200 |
| 5.1.1.3 La ausencia de elementos fantásticos | 201 |
| 5.1.1.4 La ficción realista | 202 |
| 5.1.1.4.1 Construcción de la personalidad | 202 |
| 5.1.1.4.2 Vivir en sociedad | 203 |
| 5.1.2 Novedad temática | 204 |
| 5.1.2.1 La presencia de innovación temática | 205 |
| 5.1.2.2 La focalización en conflictos psicológicos | 205 |
| 5.1.2.3 Temas considerados inadecuados para niños y niñas | 207 |
| 5.1.2.4 Problemas sociales nuevos | 209 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.2.5 Problemas familiares nuevos | 211 |
| 5.1.2.6 Juegos de transgresión de las normas sociales o literarias | 212 |
| 5.1.3 Desenlace | 214 |
| 5.1.3.1 Positivo por desaparición del problema | 214 |
| 5.1.3.2 Positivo por asunción del problema | 216 |
| 5.1.3.3 Negativo | 218 |
| 5.1.3.4 Abierto | 219 |
| 5.1.4 Personajes | 222 |
| 5.1.4.1 Protagonistas | 222 |
| 5.1.4.1.1 Tipos de protagonistas | 222 |
| 5.1.4.1.2 Edad de los protagonistas | 223 |
| 5.1.4.1.3 Género de los protagonistas | 225 |
| 5.1.4.2 Adversarios | 229 |
| 5.1.5 Escenario narrativo | 231 |
| 5.1.5.1 Contexto de relaciones | 231 |
| 5.1.5.2 Marco espacial | 234 |
| 5.1.5.3 Marco temporal | 237 |
| 5.1.5.4 Oficios | 239 |
| 5.2 La fragmentación narrativa | 241 |
| 5.2.1 Grado de autonomía entre las unidades narrativas | 241 |
| 5.2.2 Inclusión de textos no narrativos | 243 |
| 5.2.3 Mezcla de géneros literarios | 247 |
| 5.2.4 Uso de recursos no verbales | 249 |
| 5.3 La complejidad narrativa | 250 |
| 5.3.1 Estructura narrativa | 250 |
| 5.3.2 Perspectiva narrativa | 254 |
| 5.3.3 Voz narrativa | 254 |
| 5.3.4 Orden temporal | 256 |
| 5.4 La complejidad interpretativa | 257 |
| 5.4.1 Ambigüedades de significado | 257 |

| | |
|--|------------|
| 5.4.2 Distancia narrativa | 260 |
| 5.4.2.1 Referencias a la comunicación literaria | 260 |
| 5.4.2.2 Utilización de recursos de humor | 264 |
| 5.4.2.2.1 Tipos de recursos humorísticos | 265 |
| 5.4.2.3 Apelación a conocimientos culturales previos | 270 |
| 5.4.3 Comentarios del narrador y aparición del narratario | 274 |
| 5.5 Conclusiones sobre las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años | 277 |
| 5.5.1 La representación literaria del mundo | 277 |
| 5.5.1.1 Géneros literarios | 277 |
| 5.5.1.2 Novedad temática | 279 |
| 5.5.1.3 Desenlace | 281 |
| 5.5.1.4 Personajes: protagonistas y adversarios | 282 |
| 5.5.1.5 Escenario narrativo | 284 |
| 5.5.2 La fragmentación narrativa | 285 |
| 5.5.3 La complejidad narrativa | 287 |
| 5.5.4 La complejidad interpretativa | 288 |
| 6. Comparación de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años | 291 |
| 6.1 La representación literaria del mundo | 291 |
| 6.1.1 Géneros literarios | 291 |
| 6.1.1.1 La presencia de elementos fantásticos | 291 |
| 6.1.1.2 La ficción fantástica | 292 |
| 6.1.1.2.1 Los modelos de la literatura tradicional | 292 |
| 6.1.1.2.2 La fantasía moderna | 294 |
| 6.1.1.2.3 Animales humanizados | 295 |
| 6.1.1.2.4 Fuerzas sobrenaturales | 296 |
| 6.1.1.2.5 Ciencia Ficción | 297 |

| | |
|---|-----|
| 6.1.1.3 La ausencia de elementos fantásticos | 298 |
| 6.1.1.4 La ficción realista | 298 |
| 6.1.1.4.1 Construcción de la personalidad | 298 |
| 6.1.1.4.2 Vivir en sociedad | 300 |
| 6.1.1.4.3 La aventura y las narraciones históricas y detectivescas | 301 |
| 6.1.2 Novedad temática | 303 |
| 6.1.2.1 La presencia de innovación temática | 303 |
| 6.1.2.2 La focalización en conflictos psicológicos | 306 |
| 6.1.2.3 Temas considerados inadecuados para niños y niñas | 307 |
| 6.1.2.4 Problemas sociales nuevos | 309 |
| 6.1.2.5 Problemas familiares nuevos | 313 |
| 6.1.2.6 Juegos de transgresión de las normas sociales o literarias | 313 |
| 6.1.3 Desenlace | 314 |
| 6.1.3.1 Positivo por desaparición del problema | 316 |
| 6.1.3.2 Positivo por asunción del problema | 316 |
| 6.1.3.3 Negativo | 317 |
| 6.1.3.4 Abierto | 319 |
| 6.1.4 Personajes | 320 |
| 6.1.4.1 Protagonistas | 320 |
| 6.1.4.1.1 Tipos de protagonistas | 320 |
| 6.1.4.1.2 Edad de los protagonistas | 322 |
| 6.1.4.1.3 Género de los protagonistas | 324 |
| 6.1.4.2 Adversarios | 326 |
| 6.1.5 Escenario narrativo | 330 |
| 6.1.5.1 Contexto de relaciones | 330 |
| 6.1.5.2 Marco espacial | 332 |
| 6.1.5.3 Marco temporal | 334 |
| 6.1.5.4 Oficios | 335 |
| 6.2 La fragmentación narrativa | 336 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.1 Grado de autonomía entre las unidades narrativas | 336 |
| 6.2.2 Inclusión de textos no narrativos | 338 |
| 6.2.3 Mezcla de géneros literarios | 340 |
| 6.2.4 Uso de recursos no verbales | 341 |
| 6.3 La complejidad narrativa | 341 |
| 6.3.1 Estructura narrativa | 342 |
| 6.3.2 Perspectiva narrativa | 343 |
| 6.3.3 Voz narrativa | 345 |
| 6.3.4 Orden temporal | 346 |
| 6.4 La complejidad interpretativa | 347 |
| 6.4.1 Ambigüedades de significado | 349 |
| 6.4.2 Distancia | 350 |
| 6.4.2.1 Referencias a la comunicación literaria | 350 |
| 6.4.2.2 Utilización de recursos de humor | 352 |
| 6.4.2.2.1 Tipos de recursos humorísticos | 354 |
| 6.4.2.3 Apelación a conocimientos culturales previos | 357 |
| 6.4.3 Comentarios del narrador y aparición del narratario | 359 |
| 6.5 Conclusiones sobre las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años | 362 |
| 6.5.1 La representación literaria del mundo | 362 |
| 6.5.1.1 Géneros literarios | 362 |
| 6.5.1.2 Novedad temática | 364 |
| 6.5.1.3 Desenlace | 366 |
| 6.5.1.4 Personajes: protagonistas y adversarios | 367 |
| 6.5.1.5 Escenario narrativo | 370 |
| 6.5.2 La fragmentación narrativa | 373 |
| 6.5.3 La complejidad narrativa | 374 |
| 6.5.4 La complejidad interpretativa | 376 |

PARTE IV: CONCLUSIONES GENERALES

| | |
|--|------------|
| 7. Conclusiones | 382 |
| 8. Conclusions [English] | 389 |
| Referencias bibliográficas | 397 |
| Anexos | 432 |
| Anexo I - Lista de las obras que componen el corpus de análisis ordenadas por título | 432 |
| Anexo II - Lista de las obras que componen el corpus de análisis ordenadas por el número de puntos obtenidos | 435 |
| Anexo III - Vaciado numérico de los aspectos analizados | 445 |
| Anexo IV - Resultados numéricos | 450 |
| Anexo V - Propuesta de ficha de análisis de los elementos visuales | 453 |

Resumen

El presente estudio se sitúa en el campo científico de la didáctica de la literatura, en el ámbito específico de la literatura infantil como producto cultural concreto. El principal objetivo del trabajo ha sido caracterizar la narrativa infantil contemporánea, publicada en el mercado español entre 2003 y 2013, dirigida a lectores de entre 8 y 10 años e identificar los cambios producidos en dicha narrativa durante las últimas décadas. Para ello, se ha tomado como punto de partida la tesis doctoral de Teresa COLOMER, titulada *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995), que describe las características generales y el itinerario lector subyacente de la literatura infantil y juvenil del período 1977-1990. En primer lugar, se ha seleccionado un corpus representativo compuesto por 36 obras de calidad sancionadas por la crítica especializada al que se le ha aplicado la ficha de análisis de la construcción narrativa propuesta y validada por COLOMER (1995); un modelo de análisis que se ha actualizado con la inclusión de los recursos no verbales que pudieran incidir en los elementos constructivos de la narración. Una vez realizado dicho análisis, se ha procedido a la interpretación de los datos obtenidos y a su contraste con el estudio conducido por COLOMER (1995). Los resultados evidencian, por un lado, la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad a las que va dirigida que en décadas anteriores, dado que las innovaciones experimentadas durante la década de los ochenta parecen haberse consolidado. Por otro, matizan las transformaciones y renovaciones de los elementos constructivos de la narrativa infantil del período anterior, cambios motivados especialmente por la preponderancia del álbum y la influencia de las tendencias culturales posmodernas.

Abstract

The present study is situated in the scientific field of teaching of literature, in the specific area of children's literature as a concrete cultural product. The main objective of this work has been to characterise contemporary children's narrative, published within the Spanish market between 2003 and 2013, aimed at readers between 8 and 10 years old, and to identify the changes occurring in this narrative over recent decades. To this end, we have taken as a starting point Teresa COLOMER's doctoral thesis entitled *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995) [*The training of the literary reader through children's and young adult literature*], which describes the general characteristics and underlying reader itinerary of children's literature during the period 1977-1990. In the first place, a representative corpus was chosen, composed of 36 works widely recognised for their quality by specialist critics, to which were applied the guidelines for narrative construction analysis proposed and approved by COLOMER (1995). This analytical model was updated with the inclusion of non-verbal resources that might affect the constructional elements of the narrative. Having carried out this analysis, we moved on to the interpretation of the data obtained, contrasting them with those of COLOMER's (1995) study. The results show the construction of a children's narrative with more homogeneous literary features in all the targeted age ranges, than were observed in previous decades, given that the innovations introduced during the 1980s seem to have been consolidated. At the same time, they nuance the transformations and reworkings of constructional elements of children's narrative from the previous period, changes driven particularly by the preponderance of picturebooks and the influence of postmodern cultural trends.

Introducción

The books transported her into new worlds and introduced her to amazing people who lived exciting lives. She went on olden-day sailing ships with Joseph Conrad. She went to Africa with Ernest Hemingway and to India with Rudyard Kipling. She travelled all over the world while sitting in her little room in an English village.

Roald DAHL, *Matilda*.

La literatura infantil y, por ende, los libros infantiles constituyen para muchas niñas y niños el primer contacto con la literatura. Las primeras experiencias lectoras conforman, como muestra la cita de Roald DAHL, la vía de acceso “a la literatura como discurso social que configura y expresa la experiencia humana” (COLOMER, 1998, p. 310). Es por ello por lo que cualquier planteamiento didáctico que verse en torno a la educación literaria deberá reparar, como también afirma SILVA-DÍAZ (2005b), en las experiencias y conocimientos literarios que ofrecen estos libros. Si partimos del tópico de que “a leer se aprende leyendo” resulta imprescindible conocer cuáles son los aprendizajes que puede brindar la lectura de estos libros. Es así como, la investigación que aquí nos ocupa se centra en el estudio de la literatura infantil como un producto cultural concreto y de gran importancia para cualquier agente implicado en el campo de la didáctica literaria.

El punto de partida de esta investigación es la tesis doctoral de Teresa COLOMER, titulada *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995) y en la que se revelan no solo las características generales que la literatura infantil y juvenil de finales de los años setenta hasta la década de los noventa posee por el hecho de ser actual, sino que también se explicita el itinerario lector subyacente, es decir, “el itinerario que siguen los niños y niñas en su aprendizaje de las convenciones que rigen las obras literarias” (COLOMER, 1998, p. 13). De modo que, partiendo de la misma hipótesis del destinatario de la literatura infantil y juvenil definido por COLOMER (1995), y ante los cambios experimentados

en nuestra sociedad con el cambio de siglo, nos proponemos caracterizar la narrativa infantil contemporánea, publicada en el mercado español entre 2003 y 2013, para lectores de entre 8 y 10 años, constatar si en el nuevo milenio continúa respondiendo al mismo tipo de destinatario y describir los rasgos específicos y significativos que hayan podido emerger en este período.

Para ello, hemos dividido el presente trabajo en cuatro partes compuestas por dos capítulos cada una. En la parte primera se expone el marco teórico en el que se contextualiza esta investigación. En el primer capítulo (*La narrativa infantil en el cambio de siglo: principales características y tendencias*), por un lado, establecemos la perspectiva adoptada por esta investigación y reflexionamos sobre el “supuesto de simplicidad” de SHAVIT (1986) y el modo en el que la caracterización general de la literatura infantil y juvenil se ha visto condicionada por lo que los adultos consideran apropiado y adecuado para el lector infantil. Por otro lado, realizamos un recorrido panorámico por las principales características y tendencias de la narrativa infantil en nuestro contexto desde finales del siglo XX hasta la actualidad, poniendo especial atención en la influencia ejercida por el mercado editorial y a la evolución de los estudios académicos sobre narrativa infantil. En el segundo capítulo (*Coordinadas para una cartografía del álbum*), exploramos en profundidad las características propias del álbum y los aspectos que lo diferencian de otras formas narrativas, debido a su preponderancia en la producción actual de literatura infantil y juvenil, profusión que se refleja también en la composición del corpus literario de la presente investigación. En primer lugar, discurremos sobre la concepción del álbum y sobre su definición, subrayando la singular relación que poseen el código textual y visual en estas obras. En segundo lugar, reparamos en los elementos peritextuales y materiales del libro que adquieren un mayor valor discursivo en la construcción narrativa del álbum y en los que se fundamentará el posterior análisis de estas obras.

La parte segunda, en la que se delimita el diseño general de la investigación, está compuesta por el tercer capítulo en el que se especifican las *Líneas, objetivos y preguntas de investigación* y por el cuarto capítulo en el que se detalla la *Metodología de la*

investigación. En este cuarto capítulo formulamos los criterios de selección empleados para la conformación del corpus de análisis del presente estudio y describimos el corpus literario obtenido. Posteriormente, establecemos el instrumento metodológico empleado para realizar el análisis de las obras narrativas y recogemos los resultados numéricos obtenidos tras aplicar la ficha de análisis a las obras que componen el corpus.

La parte tercera reúne la discusión e interpretación de los datos de las que deriva la caracterización de la narrativa infantil contemporánea para lectores de 8 a 10 años. Por una parte, el quinto capítulo (*Ánalisis de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años*) comprende la descripción general del conjunto de obras seleccionadas como corpus literario a partir del análisis detallado de los elementos constructivos de cada obra. Por otra parte, en el sexto capítulo (*Comparación de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años*) se expone el análisis comparativo de los resultados obtenidos en la caracterización actual con la correspondiente al periodo 1977-1990, descrita por COLOMER (1995).

Si bien tanto el quinto capítulo como el sexto incluyen un apartado en el que se realiza una síntesis de los resultados obtenidos, en la parte cuarta presentamos en español e inglés las conclusiones generales que se desprenden del estudio llevado a cabo y apuntamos hacia algunas posibles futuras líneas de investigación. Concluimos el trabajo que aquí nos ocupa con el listado de las referencias bibliográficas utilizadas y con los anexos de la investigación.

Por último, esperamos que la caracterización de la narrativa infantil actual dirigida a lectores de entre 8 y 10 años que aquí exponemos contribuya en cierto modo a la concepción de que los libros infantiles suponen, en sí mismos, una propuesta formativa que brinda al lector la posibilidad de avanzar en su itinerario de lectura (COLOMER, 1995 y 2005a). Igualmente, deseamos que este trabajo pueda ser de utilidad para aquellos mediadores que hoy día se enfrentan a la gran oferta editorial en su búsqueda de obras con las que ayudar al lector infantil a progresar en el camino de “baldosas amarillas” que supone la educación literaria.

Parte primera

Marco teórico

In each century since the beginning of the world wonderful things have been discovered. In the last century more amazing things were found out than in any century before. In this new century hundreds of things still more astounding will be brought to light. At first people refuse to believe that a strange new thing can be done, then they begin to hope it can be done, then they see it can be done —then it is done and all the world wonders why it was not done centuries ago.

Frances HODGSON BURNETT, *The Secret Garden.*

Capítulo 1

La narrativa infantil en el cambio de siglo: principales características y tendencias

El presente estudio adopta la perspectiva de la teoría del polisistema acuñada por EVEN-ZOHAR (1979) y aplicada por SHAVIT (1986) a la literatura infantil y juvenil¹. En base a esta concepción, la literatura infantil y juvenil debe asumirse como parte del polisistema literario, es decir, como “a member of a stratified system in which the position of each member is determined by socioliterary constraints” (SHAVIT, 1986, p. x); y, por lo tanto, debe analizarse como una parte integral de la vida cultural de la sociedad. Para ello, es esencial reparar en las múltiples relaciones (con las normas sociales, literarias y educativas) que componen el contexto en el que se produce, dado que, a diferencia de la literatura para adultos, la literatura infantil y juvenil forma parte de dos sistemas simultáneamente: el literario y el educativo (SHAVIT, 1986).

MÍNGUEZ-LÓPEZ (2016), quien sostiene que tanto la teoría de los polisistemas de EVEN-ZOHAR (1979) como la teoría del campo literario de BORDIEU (1991) han ayudado a delimitar la relación de la literatura infantil y juvenil con el sistema literario general, describe estos dos “sistemas parcialmente alternativos de opciones simultáneas” (MÍNGUEZ-LÓPEZ, p. 41) a través de la funcionalidad de la literatura infantil:

¹ SHAVIT (1986) se fundamenta en el concepto dinámico del sistema literario descrito por EVEN-ZOHAR (1979, p. 290) como “a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent”. NODELMAN (2008), por su parte, afirma que el concepto del sistema literario en el que se basa el estudio de SHAVIT (1986) deriva de la teoría desarrollada por semióticos como Roman JAKOBSON y Yuri LOTMAN, y que supone “another way of thinking about what BOURDIEU calls fields of cultural production based less in questions of economic power but still concerned with the socioliterary constraints that define how texts are produced and understood” (NODELMAN, 2008, p. 208).

La literatura infantil es literatura, es un producto dirigido a la infancia, es un instrumento formador (...). Un libro para la infancia suele contener elementos formadores desde el punto de vista lingüístico, social y literario. A veces, el contenido social es reemplazado por una fabulación literaria, pero continúa teniendo un efecto en la formación literaria del lector. (MÍNGUEZ-LÓPEZ, 2016, p. 41).

Por tanto, si el origen de la literatura infantil y juvenil, tal y como expone SHAVIT (1986), depende de ciertos condicionantes históricos y culturales, es lógico asumir que las características de esta literatura se irán transformando para adecuándose a la época histórica y el entorno en el que se produzca (NODELMAN, 2008). Una evolución que viene determinada, en gran medida, por la manera en la que la niñez es percibida por la sociedad (SHAVIT, 1986).

En esta línea, METCALF (1997, p. 49; citado por SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 2) considera que, además de la concepción que se tenga acerca de la infancia, los condicionantes que delinean el sistema de la literatura infantil y juvenil son “las estructuras sociales e institucionales, los avances tecnológicos, las fuerzas del mercado, las aspiraciones pedagógicas y políticas, las normas literarias, y las prácticas discursivas”.

A continuación, con el objetivo de contextualizar el trabajo que aquí nos ocupa, recogemos algunas de las aportaciones más destacables de los estudios sobre la producción de la narrativa infantil de las últimas décadas que tienen en cuenta la amplitud de esta mirada cultural; esto es, aquellos que también adoptan la perspectiva crítica que acabamos de exponer brevemente y que, como señala SILVA-DÍAZ (2005b, p. 2):

es aquélla que intenta relacionar las características de la producción literaria dirigida al público infantil con los rasgos de la cultura en la que se han generado las obras, prestando especial atención a cómo se reflejan los cambios sociales y culturales en ese sistema literario.

De manera que, en este primer capítulo pretendemos realizar un recorrido panorámico por las principales características y tendencias que han determinado la narrativa infantil en nuestro contexto desde finales del siglo XX hasta la actualidad. No obstante, antes de emprender dicho recorrido, debemos reparar tanto en su caracterización general, como en el “supuesto de simplicidad”, una cuestión que ha servido como punto de partida y de contraste de las caracterizaciones que se han realizado hasta ahora de esta narrativa.

1.1 LA NARRATIVA INFANTIL A TRAVÉS DEL ESPEJO DE LA SIMPLICIDAD

Si bien en el presente capítulo exploraremos cómo la narrativa infantil publicada en el ámbito estatal durante las últimas décadas se ha transformado para adecuarse a sus destinatarios y a la finalidad social que se le ha conferido en cada período, resulta esencial partir de las características de la literatura infantil y juvenil que los adultos sancionan como apropiadas para el lector infantil y adolescente que responden, como también recalca RAMADA PRIETO (2017), al “supuesto de simplicidad”.

Es necesario, sin embargo, precisar cuáles son los supuestos de simplicidad de la narrativa infantil y juvenil, cuáles son los criterios utilizados por los adultos para pensar que un texto es más fácilmente legible que otro para los niños y adolescentes. (COLOMER, 1998, p. 141).

En dicho proceso de concreción, COLOMER (1998) destaca que la crítica literaria, partiendo del análisis de las narraciones infantiles y juveniles no canónicas o univalentes², ha señalado reiteradamente

² Ante el reto que supone el doble destinatario de la literatura infantil y juvenil, esto es, la necesidad de dirigirse al lector infantil al mismo tiempo que se apela al adulto, SHAVIT (1981) diferencia dos tipos de textos. Por un lado, están los denominados ambivalentes, aquellos que se dirigen a ambos destinatarios usando al lector infantil como un “pseudodestinatario”. Por otro lado, se hallan los textos univalentes que, a diferencia de los anteriores, ignoran al adulto y es por ello por lo que no suelen conseguir la aprobación de la crítica.

que las características que ofrecen una mayor facilidad lectora son: “un argumento y una caracterización estereotipada de los personajes y situaciones, un refuerzo de la moral y de la estratificación social establecida, una fuerte cohesión del texto y una gran simplicidad del lenguaje” (*ibid.*, p. 142).

Por otro lado, si se repara en el proceso de translación por el que una obra clásica dirigida originalmente a un público adulto se transfiere al sistema de la literatura infantil y juvenil, pueden identificarse ciertas normas que evidencian, como muestra SHAVIT (1981) en su análisis de las adaptaciones de obras clásicas como *Robinson Crusoe* (DEFOE, 1719/1965) o *Gulliver's Travels [Los viajes de Gulliver]* (SWIFT, 1726/1960), las restricciones de dicho sistema.

These systemic constraints of the children's system are perhaps best manifested in the following aspects: the affiliation of the text to existing models; the integrality of the text's primary and secondary models, the degree of complexity and sophistication of the text; the adjustment of the text to ideological and didactic purposes; and the style of the text. (SHAVIT, 1981, p. 115).

Dichas restricciones caracterizan “los rasgos de sencillez de la literatura infantil” (COLOMER, 1998, p. 142) que se traducen en cinco elementos fundamentales (COLOMER, 1998 y RAMADA PRIETO, 2017):

- La adscripción a modelos literarios existentes.
- Una fuerte integración de todos los elementos narrativos en la que se privilegia la trama.
- Una presencia mínima de complejidad y sofisticación.
- La adecuación axiológica y moral a los principios ideológicos y educativos que rigen las normas sociales imperantes.
- Un lenguaje simple.

Ahora bien, NIKOLAJEVA (2005) considera que definir una narración simple es una cuestión compleja en la que deben tenerse en cuenta los aspectos de simplicidad que pueden darse

tanto en la historia como en el discurso de una narración. Esta autora sostiene que en relación con la historia podrían aplicarse los siguientes criterios: temas concretos y familiares; géneros literarios fácilmente identificables entre sí; un único argumento narrativo sin digresiones o tramas secundarias; un número limitado de personajes planos fáciles de recordar y entender; y marcos espaciales cercanos a la realidad infantil. Mientras que los criterios aplicables al discurso son:

A distinct narrative voice; a fixed point of view; and preferably an authoritarian, didactic, extradiegetic narrator who can supply the young reader with comments, explanations, and exhortations without leaving anything unuttered or ambiguous, a narrator possessing greater knowledge and experience than both the characters and the readers. Complex temporal and spatial constructions are excluded. Naturally, the verisimilitude of the story, the reliability of the narrator, or the sufficiency of language as the artistic expressive means cannot be interrogated. (NIKOLAJEVA, 2005, p. xiv).

Asimismo, NIKOLAJEVA (2005) advierte que esta supuesta simplicidad puede llevar a engaño, ya que, aunque estos criterios coincidan con la literatura infantil convencional, la ficción infantil contemporánea ha conseguido, como veremos en los siguientes apartados, rebasar estas restricciones.

1.2 LA CARACTERIZACIÓN DE LA NARRATIVA INFANTIL

Tal y como se especifica en el tercer capítulo, el objetivo general de esta investigación es caracterizar la narrativa infantil contemporánea dirigida a lectores de entre 8 y 10 años. De modo que, acorde con el concepto de caracterización que defiende CERRILLO (2001, p. 88), “no se trata de decir cómo debe ser esta literatura, sino de afirmar cómo es, tras comprobar las constantes que aparecen en muchas de las obras literarias”.

De acuerdo con esta premisa, CERRILLO (2001) realiza una relación de las características que parecen repetirse en las obras infantiles; un argumento que comparte NODELMAN (2008), quien sostiene que en la literatura infantil subyace cierta semejanza o uniformidad, y en el que parecen fundamentarse algunos manuales actuales sobre literatura infantil y educación literaria destinados a estudiantes del Grado en Educación Infantil (CEBALLOS VIRO, 2016; GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, 2016). De este modo, CERRILLO (2001) divide en cuatro categorías las características comunes de la literatura infantil, aun así, a continuación, recogemos solo aquellas relacionadas con el género narrativo.

En primer lugar, en cuanto a los contenidos, suelen introducirse elementos extraordinarios o fantásticos y la trama suele girar en torno a un conflicto externo que se soluciona al final de la narración. Esta literatura no suele presentar complejidad temática o argumental, pero posee una alta carga afectiva. En segundo lugar, en cuanto a los personajes, normalmente son antropomorfos y suelen ser caracterizados con cualidades fácilmente identificables y rígidas que no varían a excepción de circunstancias excepcionales. Además, suele destacar la presencia de un protagonista infantil o adolescente sobre los demás personajes.

En tercer lugar, en cuanto a la técnica y la estructura literaria, la estructura narrativa suele ser simple y lineal, con comienzos y finales breves. Las repeticiones también suelen ser frecuentes a través de la enumeración, el encadenamiento de elementos o las estructuras binarias. El escenario narrativo suele ser indefinido, por lo que las descripciones son escasas y breves. En cuarto lugar, en cuanto a las formas, las acciones se exponen de manera clara y con un ritmo vivo y ligero. Se emplea, a su vez, un lenguaje sencillo a nivel léxico y sintáctico.

En un estudio posterior, CERRILLO (2007) contempla también las características más acusadas en la edición de la literatura infantil y juvenil, donde destaca tres aspectos: la edición de libros, especialmente dirigido a primeros lectores, con abundantes

ilustraciones que “en ocasiones, cuentan por sí mismas la historia” (CERRILLO, 2007, p. 47); los paratextos adquieren gran importancia como elemento orientativo para la elección del libro para una determinada edad; y la breve o mediana extensión de los libros que suele ir ampliándose junto con la edad del destinatario.

No obstante, a pesar de que en esta caracterización se mencione el valor discursivo que pueden llegar a adquirir las ilustraciones, no se hace una alusión explícita al álbum ni a su especificidad. Cuestiones que, debido a la irrupción y al aparente predominio de este tipo de obras en la edición actual de libros infantiles y juveniles, consideramos imprescindibles, y que, por tanto, abordamos con más detalle en el segundo capítulo del presente trabajo.

Además de estos elementos que CERRILLO (2001 y 2007) define como característicos de la literatura infantil, CEBALLOS VIRO (2016) destaca la brevedad de dichos textos y la presencia de recursos humorísticos. De manera que, atendiendo a la caracterización propuesta por CERRILLO (2001), puede observarse la repercusión del “supuesto de simplicidad” en la producción de la literatura infantil.

Sin embargo, se desconoce cuál es el corpus de análisis en el que se basa el estudio de CERRILLO (2001) y el período histórico que comprende. Siendo así, a falta de una concreción y adecuación al contexto de la investigación que aquí nos ocupa, en los próximos apartados recopilamos algunas de las aportaciones más significativas de aquellos estudios que, teniendo en cuenta la amplitud de la mirada cultural, han analizado las características de la narrativa infantil publicada en el ámbito estatal desde el último cuarto del siglo XX hasta el presente.

Debemos aclarar que, aunque el corpus de análisis de la presente investigación esté compuesto por obras publicadas en castellano o catalán³, la caracterización de la narrativa infantil que exponemos

³ Como exponemos en el tercer capítulo al detallar los criterios de selección del corpus de análisis, este criterio de delimitación lingüística, al igual que ocurría en el estudio realizado por COLOMER (1995), se ajusta a las lenguas dominadas por el público infantil

a continuación se fundamenta en investigaciones y publicaciones centradas en la amplitud del contexto estatal, por lo que generalmente el corpus de análisis de dichos trabajos está formado por obras publicadas originalmente en castellano o, en su defecto, por obras traducidas al castellano. No obstante, coincidimos plenamente con COLOMER (2001) en su reivindicación del papel que la literatura infantil y juvenil puede desempeñar en la conciencia de una realidad plurinacional:

Nos referimos al papel que pueda tener la familiarización con las obras más representativas de las cuatro lenguas oficiales en España como contribución a la construcción de una sociedad con conciencia de plurinacionalidad. Es una función que se realiza a través de la lectura o referencia compartida en la infancia, pero que necesita de la aquiescencia de los mediadores para llevarse a cabo. (COLOMER, 2001, p. 77).

Por consiguiente, con la intención de poder compensar las carencias que el presente marco teórico pueda poseer debido a la óptica general empleada, nos gustaría destacar algunos de los estudios que se han desarrollado en torno a la historia y evolución de la literatura infantil y juvenil catalana (ROVIRA, 1988; BASSA I MARTÍ, 1994; VALRIU I LLINÀS, 1995 y 1998; ALOY, 2001; COLOMER, 2002b; FLUIXÀ, 2002; LLUCH, 2002; DURAN ARMENGOL, 2004; BARÓ, COLOMER y MAÑÀ, 2007; MAÑÀ, 2010; LLUCH y VALRIU, 2013; GISBERT, 2015), vasca (CALLEJA, 1994; ETXANIZ, 1997, 2002, 2010 y 2011b; OLAZIREGI ALUSTIZA, 2004; LÓPEZ GASENI y ETXANIZ ERLE, 2005; ETXANIZ ERLE y LÓPEZ GASENI, 2005 y 2011) y gallega (FERNÁNDEZ PAZ, 1989 y 1999; NEIRA CRUZ, 2002; ROIG RECHOU, 2002, 2004, 2008, 2015; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, 2010), y que en su conjunto ofrecen una caracterización minuciosa de la narrativa infantil publicada en catalán, euskera o gallego en las últimas décadas⁴.

del contexto en el que se sitúa esta investigación.

⁴ Además de esta selección bibliográfica, merecen especial mención los artículos publicados en los números especiales de CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil que desde 1989 ofrecen un panorama anual de la literatura infantil y juvenil publicada en catalán, euskera, gallego y asturiano, y las panorámicas de la actividad editorial en catalán, gallego y euskera publicadas en los Anuarios sobre el libro infantil y juvenil de SM.

1.3 LA NARRATIVA INFANTIL EN EL ÁMBITO ESTATAL: DE LA TRANSICIÓN A LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

Varias autoras como COLOMER (1991, 1992a, 1992b, 1995 y 1998), VÁSQUEZ VARGAS (2003), SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014), y BORDA CRESPO (2017) ponen de relieve cómo el fin de la dictadura y el restablecimiento de la democracia en España supuso un importante punto de inflexión en la evolución de la literatura infantil y juvenil. En palabras de COLOMER (1998, p. 149), esta evolución se evidenció “tanto en lo que respecta a las tendencias de la producción autóctona como en el notable aumento de traducciones que se produce y que pone la principal narrativa extranjera al alcance del público infantil”. Del mismo modo, VÁSQUEZ VARGAS (2003, p. 68) destaca la irrupción en el mercado editorial estatal de las tendencias literarias predominantes en Europa en aquella época:

Producto de ello se editan y traducen importantes autores como Gianni Rodari (Italia, 1920-1981), María Gripe (Suecia, 1923), Roald Dahl (Gales, 1916-1990), Christine Nöstlinger (Austria, 1936), Michael Ende (Alemania, 1924-1995), Maurice Sendak (Estados Unidos, 1928). Los libros de estos autores tienen gran acogida por el público infantil y representan para los españoles la posibilidad de entrar en contacto con la literatura infantil mundial más representativa del momento y procurar así situarse a la vanguardia.

De los estudios apenas mencionados, podría afirmarse que la investigación realizada por COLOMER (1995) sentó las bases de la caracterización de la narrativa infantil y juvenil actual en el ámbito estatal. En dicho estudio, COLOMER (1995) describe las características generales que poseen la narraciones y juveniles por el hecho de ser actuales tras analizar 150 obras de calidad publicadas en castellano y catalán en España durante el periodo

1977-1990⁵. De modo que, debido a su consistencia metodológica, el trabajo de COLOMER (1995) ofrece una aproximación extensa, pero acurada, a la narrativa infantil de esta época, un panorama que complementamos aquí con las aportaciones de VÁSQUEZ VARGAS (2003) y SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014).

1.3.1 DOS FORMAS DE REPRESENTAR Y COMPRENDER EL MUNDO: EL REALISMO Y LA FANTASÍA

Con relación a la representación literaria del mundo, COLOMER (1995) sostiene que en las obras narrativas infantiles y juveniles de esta época se produce tanto la renovación de los modelos literarios, como la actualización de la descripción social y que, a su vez, se introducen nuevos valores a través de nuevas formas de transmisión educativa.

Puede afirmarse que la fantasía, el humor, el juego literario, la psicologización y la ruptura de tabús temáticos caracterizan la narrativa actual, así como, también, que los valores que presenta responden a los valores educativos en auge en las sociedades altamente industrializadas y a las formas de “pedagogía invisible” que los transmiten. (COLOMER, 1998, p. 302).

Según COLOMER (2010b), la transformación de los valores sociales transmitidos por los libros publicados durante las décadas de los setenta y los ochenta se articula en torno a diez líneas de progreso que reproducimos en la tabla 1.1.

⁵ Con anterioridad a esta investigación, COLOMER ya publicó varios artículos (véanse COLOMER 1991, 1992a y 1992b) en los que expone, aunque desde una perspectiva más general, los rasgos más representativos de la narrativa infantil de este período.

Tabla 1.1 Dicotomías sobre los cambios de valores entre la etapa anterior y posterior a los años setenta (COLOMER, 2010b, pp. 147-148).

| ETAPA PREVIA A 1997 | ETAPA POSTERIOR A 1997 |
|--|--|
| Sentido de la vida como servicio, provecho o preparación para el futuro | Sentido de la vida como placer |
| Modelos sociales más uniformizados e intolerantes, en los que pueden localizarse actitudes sexistas o incluso racistas | Derecho a las diferencias individuales (raza, género, aficiones, imagen corporal, etc.) |
| Mundo social marcado por el progreso industrial y la agresividad social | Actitud armoniosa con el entorno asimilable a la idea de pacifismo y de ecología |
| Propuesta de adecuación personal a una “brújula” moral que permita distinguir la clara división existente entre el bien y el mal | Propuesta de formación de un “radar” personal de actuación como respuesta a la inhibición o pluralidad de las normas morales imperantes en las sociedades actuales |
| Definición de conflictos externos, con causas bien detectables y resolución nítidamente determinada | Aceptación de la complejidad de los conflictos, que a menudo tienen causas internas, no unívocas y de difícil o imposible solución |
| Resolución de los conflictos a través de la represión o la desaparición del problema | Superación de los conflictos a través de la verbalización, el humor, la imaginación y el afecto compartido |
| Comportamientos claros y bien diferenciados | Aceptación de la ambigüedad en los sentimientos y conductas humanas |
| Establecimiento de jerarquías bien delimitadas | Creatividad y autonomía personales |
| Descripción del mundo infantil y adulto como dos esferas jerarquizadas y separadas entre sí | Establecimiento de relaciones de complicidad y comunicación entre niños, niñas y adultos |
| Convenciones sociales muy marcadas, restrictivas e inviolables en su definición | Admisión de márgenes más amplios para la ruptura de las normas (desorden, suciedad, mal gusto, etc.) |

Para SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014) las tendencias generales de la narrativa infantil que comienzan a manifestarse en la década de los setenta y que se consolidan durante los años ochenta son el realismo, la fantasía y el realismo fántastico; mientras que para VÁSQUEZ VARGAS (2003) la narrativa infantil de este período se adscribe solo a dos de esas principales tendencias estéticas: el realismo y la fantasía, ya que contempla el realismo fántastico, al igual que lo hace COLOMER (1995), como un subgénero de la fantasía.

Por un lado, tras el predominio del realismo en la década de los sesenta, SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014) coinciden con COLOMER (1995) en considerar la revitalización y reivindicación de la fantasía como la corriente narrativa eminente de la literatura infantil de este período. VÁSQUEZ VARGAS (2003), por el contrario, defiende que el realismo siempre fue predominante en esta etapa, pero especialmente a partir del 1985. SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014) destacan la apuesta por narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional oral, en las que se parodian o desmitifican los personajes tradicionales de los cuentos populares como recurso humorístico, y narraciones de las que suele desprenderse una crítica social o, como alude también VÁSQUEZ VARGAS (2003), una invitación al lector infantil a reflexionar sobre la realidad histórica:

Príncipes inseguros, princesas alocadas y decididas, lobos y dragones cuyo objetivo es conseguir la amistad de los humanos y, en general, un conjunto de personajes nada estereotipados que viven y se mueven en lugares también poco convencionales: ciudades, rascacielos y, en general, ambientes muy urbanos. (SELFA SASTRE y REIS DA SILVA, 2014, p. 452).

COLOMER (1995), por su parte, insiste en el auge de la imaginación y la fantasía como una defensa de la función literaria de la literatura infantil, lo que deriva, en cierta forma, en la descalificación del realismo por parte de la crítica por su evidente función educativa. Es más, la reivindicación de la imaginación traspasa el campo literario para adentrarse en el axiológico, dado que se presenta

“como un valor personal y coherente con las nuevas propuestas educativas” (COLOMER, 1998, p. 183).

Por otro lado, la narrativa infantil realista de este período puede dividirse, según SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014), en dos categorías. Por un lado, se hallan las obras que describen la cotidianidad infantil desde una perspectiva idealista en la que es común el diálogo entre los protagonistas infantiles que se rigen por las normas establecidas y los personajes que poseen cierta autoridad moral. Por otro lado, encontramos narraciones que retratan de manera explícita y crítica la problemática social y personal de esta época para “intentar que se tome conciencia de la nueva realidad tras un periodo largo de dictadura” (SELFA SASTRE y REIS DA SILVA, 2014, p. 452). En este tipo de obras suelen abordarse, además, “temas relacionados con el tránsito de la niñez a la adolescencia, las intensas relaciones interpersonales, el mundo del paro laboral y el amor” (*idem*).

VÁSQUEZ VARGAS (2003), en cambio, resalta especialmente este segundo grupo de narrativas realistas en las que destaca la perspectiva crítica desde la que se describe la sociedad del momento y subraya, a su vez, la innovación temática y axiológica que ya apuntaba COLOMER (1995).

Las obras realistas tratan problemas concretos, hechos históricos o la descripción del acontecer cotidiano de una familia o población, para construir una imagen crítica de la sociedad. Con respecto a lo ocurrido en las tres primeras décadas de la posguerra, los autores se muestran agresivos e innovadores en los temas que emplean. Se deja al margen la visión de una sociedad unitaria y armónica y se presentan muchos de los cambios sociales que están ocurriendo y que dan paso a temas que tradicionalmente habían permanecido en silencio como la locura, la incomunicación, la muerte, el desamor, etc. (...)

Junto a estos temas, los autores también se preocupan por otros como la Guerra Civil, la transformación de la sociedad rural, la descripción del mundo urbano y la reivindicación de nuevos valores, los cuales son recurrentes (...). (VÁSQUEZ VARGAS, 2003, pp. 71-72).

Por último, con respecto al realismo fántastico, VÁSQUEZ VARGAS (2003) subraya que no se trata de una corriente innovadora, puesto que ya se daba en décadas anteriores, aunque a partir de los años setenta parece adecuarse al contexto del momento y, por ello, también varía su intencionalidad.

En los primeros años de la posguerra, se eludía la realidad concreta y, quizás sin llegar a temas puramente fantásticos, los niños leían apologías de los “héroes” españoles o historias lejanas a su realidad. Pero desde los años sesenta se abre camino a una narrativa realista que busca enfrentar al niño a su contexto y cuando irrumpen la fantasía es para ampliarle el mundo que se le está ofreciendo. No necesariamente para abstraerlo de su realidad concreta, porque muchos de los libros que se ubican dentro de la fantasía parten de la realidad misma y pretenden hacer conciencia sobre ella, tanto como las mismas obras realistas. (*ibid.*, p. 73).

De igual modo, COLOMER (1995) describe cómo la irrupción de lo fantástico en una realidad representada desde una perspectiva costumbrista e irónica es empleada para ampliar la interpretación de dicha realidad. SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014), así mismo, subrayan la directa relación existente entre los elementos reales y los fantásticos, aunque este tipo de obras requieran del lector cierta competencia interpretativa que le permita relacionar la fantasía y la realidad.

1.3.2 INNOVACIONES FORMALES: FRAGMENTACIÓN Y COMPLEJIDAD

La ruptura de tabús temáticos permitió traspasar la frontera de lo que hasta el momento era considerado adecuado y apropiado para un público infantil, ampliando, de este modo, el abanico de temas a tratar por la narrativa infantil en esta época. Así como aumentó la diversidad temática, también lo hizo la perspectiva desde la cual se abordaban dichos temas, confiriendo así un gran valor tanto al contenido, como a la retórica y a la forma (VÁSQUEZ VARGAS, 2003). “Si bien los temas resultan trascendentales, la materialidad

lingüística, la experimentación, el juego y la combinación especial de recursos retóricos producen unos determinados efectos estéticos que contribuyen a la renovación del género” (VÁSQUEZ VARGAS, 2003, p. 75). Acorde con este proceso de renovación, COLOMER (1995) concluye que la narrativa infantil tiende hacia la fragmentación narrativa y que, además, apuesta por propuestas con mayor complejidad narrativa e interpretativa.

La fragmentación narrativa, empleada también como un recurso para facilitar la lectura de aquellos lectores en formación, se corresponde “con los rasgos propios de la cultura audiovisual y de las tendencias culturales definidas como “posmodernidad”” (COLOMER, 1998, p. 302). En base a COLOMER (1995), esta tendencia hacia la fragmentación se da a través de tres principales recursos:

- Alto grado de autonomía entre las unidades o secuencias narrativas y de inclusión de diversas tipologías de textos en una misma narración.
- Mezcla de elementos pertenecientes a diferentes géneros literarios.
- Se recurre a recursos no verbales para la construcción narrativa.

Antes de continuar con la descripción de las innovaciones relacionadas con la complejidad narrativa e interpretativa, haremos un comentario acerca de este último punto. La tendencia a recurrir a elementos no verbales para la construcción narrativa ha derivado en un aumento de la publicación de álbumes, obras donde los elementos visuales poseen un valor discursivo equivalente o incluso superior a la del propio texto escrito, siendo, por tanto, imprescindibles para la comprensión global de la narración. En palabras de SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014, p. 466):

A todo ello debemos añadir la aparición de nuevas publicaciones en el que el componente visual tiene tanta importancia como el componente narrativo. Estas publicaciones siguen la estela editorial anglosajona y francesa de los años 80 en los que los álbums narrativos (*picture story books*) y otro tipo de libros para el público infantil empiezan a ser editados en materiales tan

diversos como, por ejemplo, la tapa dura y otros materiales esponjosos y moldeables.

Como hemos mencionado previamente, debido a la especificidad y a la preponderancia del álbum tanto en el mercado editorial infantil y juvenil de las últimas décadas como en el corpus de análisis de la investigación que aquí nos ocupa, creemos necesario analizar detenidamente las características de este tipo de obras. Por tanto, dedicaremos el segundo capítulo del presente trabajo a desarrollar y profundizar en estas cuestiones.

Continuando con la complejidad narrativa, COLOMER (1995) observa en este período una mayor vulneración de los supuestos de simplicidad a los que aludíamos anteriormente, pero dichas complicaciones parecen ser limitadas ya que siguen estando sujetas al principio de comprensibilidad que rige la literatura infantil y juvenil. En la figura 1.1 recogemos, de menor a mayor frecuencia, las complicaciones narrativas más comunes en la narrativa infantil y juvenil descritas por COLOMER (1995).

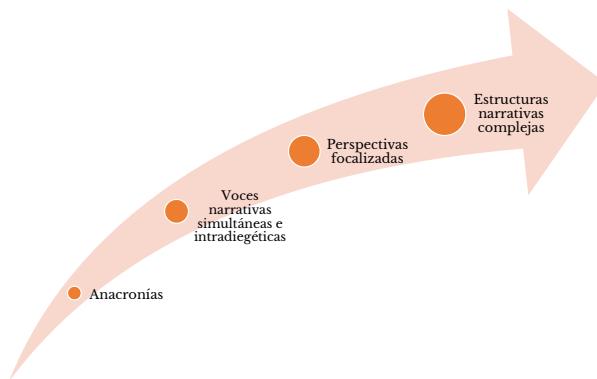


Figura 1.1 Las complicaciones narrativas más empleadas en la narrativa infantil y juvenil, de menor a mayor frecuencia. (COLOMER, 1995).

VÁSQUEZ VARGAS (2003) coincide con COLOMER (1995) y resalta tanto el uso de diferentes perspectivas narrativas como los juegos temporales. Así mismo subraya, haciéndose eco de las palabras de SOTOMAYOR SÁEZ (2000), el valor que este tipo de elementos complejos tienen en la formación literaria del lector.

Por otra parte, el estudio de COLOMER (1995) muestra que no solo la complejidad narrativa ha aumentado, sino también la interpretativa, lo que deriva en una mayor participación del lector en el proceso interpretativo de la obra. Siendo así, COLOMER (1998, p. 303) identifica las características que requieren una lectura más participativa:

1. La presencia de ambigüedades en el significado, principalmente en la relación entre los elementos reales y fantásticos de las obras.
2. El establecimiento de perspectivas narrativas distanciadas a través del humor.
3. La utilización de referencias intertextuales y la opacidad otorgada a los elementos constructivos de la obra que pasan a formar parte del mensaje.
4. La disminución del control explícito de la narración por parte de la figura del narrador en su forma tradicional. (...).

El humor, al que ya hemos hecho referencia previamente, es uno de los rasgos en los que coinciden todas las caracterizaciones de la narrativa infantil y juvenil de este período. SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014, p. 466) afirman que en las tramas de estas narraciones “no falta el componente cómico y humorístico” y VÁSQUEZ VARGAS (2003, p. 75), por su parte, considera que “el humor constituye una de las características centrales de la narrativa infantil posterior al restablecimiento de la democracia”. Es más, VÁSQUEZ VARGAS (2003) parece suscribir, como se desprende de la siguiente cita, la descripción realizada por COLOMER (1995) sobre aquellos elementos que conllevan una mayor complejidad interpretativa:

El juego con las reglas de construcción literaria se impone y afloran diversos recursos como la ironía, la ambigüedad, el equívoco, etc., los cuales marcan un importante cambio con los sistemas narrativos y con las formas convencionales de expresar la realidad. Se impone la voluntad de transmitir una realidad plurisignificativa y se asume una concepción de la obra literaria como un “juego compartido entre emisor y receptor” (154), un artificio producto de la interacción de ambos y que genera nuevos enfoques de la realidad y muestra las variadas posibilidades significativas de la lengua. (*ibid.*, p. 76).

Podría concluirse, por consiguiente, que la narrativa infantil y juvenil en esta época apela a la competencia interpretativa del lector principalmente a través de: las ambigüedades de significado, especialmente en aquellas obras en las que confluyen elementos fantásticos y reales; la distancia que se establece entre el lector y la obra, bien sea debido a su componente humorístico o bien a la inclusión de referencias intertextuales; y del juego con los elementos que componen la comunicación literaria, un juego que busca la complicidad del lector, al mismo tiempo que se le invita a reflexionar sobre las propias convenciones literarias.

1.3.3 CONSOLIDACIÓN DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL, Y EXPANSIÓN DEL MERCADO EDITORIAL

Si bien la perspectiva adoptada para describir las características y tendencias de la narrativa infantil y juvenil publicada en el ámbito estatal desde finales de los años setenta hasta la década de los noventa pueda resultar demasiado genérica, es innegable la consolidación durante este período de esta narrativa como literatura escrita, su heterogeneidad, la configuración de un nuevo itinerario lector y la ampliación de las franjas de edades de sus destinatarios (COLOMER, 1995). SELFA SASTRE y REIS DA SILVA (2014, p. 466) observan un proceso análogo en la narrativa infantil portuguesa de esta época, motivado por el paralelismo del contexto sociopolítico de ambos países⁶:

Se observa, así, una consolidación de un tipo de literatura infantil que, en última instancia, representó una respuesta afirmativa a las solicitudes de un grupo de lectores interesados en ser críticos con la realidad que les rodeaba y que apostaban por el descubrimiento de un nuevo mundo que hasta el momento les había sido vetado. La literatura narrativa infantil española y portuguesa de esta época es, sin duda, una de las principales puertas que abrieron las generaciones que, en los años 80 y 90,

⁶ Así como la muerte de Franco en 1975 dio fin a la dictadura franquista en España, la *Revolução dos Cravos* [Revolución de los Claveles] de 1974 provocó la caída del régimen del *Estado Novo* en Portugal.

buscaban participar en una sociedad abierta al cambio y que apostó fuertemente por la formación lectora de una población infantil que hizo decrecer las elevadas tasas de analfabetismo presentes en estos dos países entre los años 40 y 70.

Asimismo, el restablecimiento de la democracia trajo consigo un boom editorial que hizo que la producción de literatura infantil y juvenil alcanzara cotas nunca vistas hasta entonces. Un auge que para algunos especialistas se tradujo en términos de calidad (BARRENA, 1999; GARRALÓN, 2004; SELFA SASTRE y REIS DA SILVA, 2014), pero que, por el contrario, también produjo “una avalancha de publicaciones producto de la aparición de más editoriales y de una política más agresiva por ocupar el mercado del libro infantil” (VÁSQUEZ VARGAS, 2003, p. 77). Una explosión editorial que, junto a la orientación educativa del libro infantil que GARCÍA PADRINO (1992, p. 536) describe como “una simbiosis libro escolar/libro infantil”, dieron como resultado algunas propuestas editoriales más preocupadas por asegurar su consumo que por la cualidad de su contenido y colecciones orientadas al “aprovechamiento escolar del libro infantil recreativo” (*ibid.*, p. 539). Así pues, la expansión del mercado editorial infantil y juvenil incidió en la calidad literaria de algunas obras (VÁSQUEZ VARGAS, 2003), un fenómeno, como veremos a continuación, especialmente notorio en la década de los noventa.

1.4 LA NARRATIVA INFANTIL EN EL ÁMBITO ESTATAL: LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

1.4.1 EL INFLUJO DEL MERCADO EDITORIAL

Tras el auge de la edición de literatura infantil y juvenil iniciado en el período anterior⁷, la crisis económica que se vivió en España durante la primera mitad de los años noventa provocó, entre otros, un decrecimiento del mercado editorial que consiguió sobreponerse solo a partir de 1997 (véase la figura 1.2).

⁷ Sirvan de ejemplo los 5945 títulos de literatura infantil y juvenil publicados durante el año 1986 (datos citados por SANJUÁN ÁLVAREZ, 2006; en base a los datos de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, 1997).

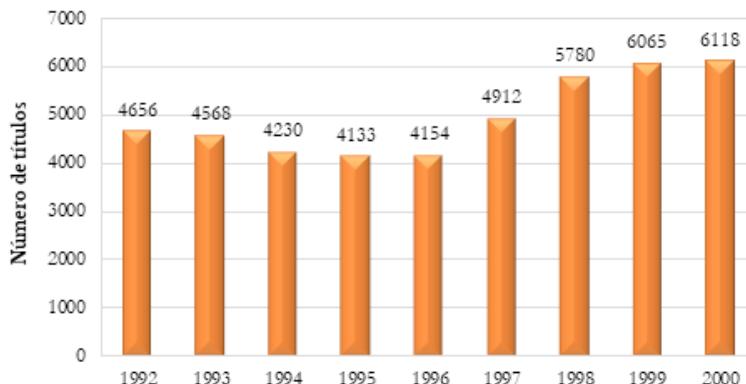


Figura 1.2 Número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (1997 y 2001).

El receso en la producción de libros infantiles y juveniles provocó la desaparición de ciertas colecciones y editoriales, y la apuesta por propuestas literarias menos atrevidas que en años anteriores (GARRALÓN, 2004). A su vez, como también explica GARRALÓN (2004, s.p.), la traducción de obras extranjeras fue más moderada, otorgando, por tanto, mayor protagonismo a “las obras de autores nacionales, bien en español, bien abasteciéndose de las otras lenguas oficiales del Estado, donde se ha desarrollado últimamente un campo atractivo para la creación”.

Otros especialistas como BARRENA (1999, p. 50) afirman que la literatura infantil y juvenil de esta década “está sometida a las potentes fuerzas del mercado, y de la literatura comercial”. Una literatura de consumo que LLUCH (1999, p. 61) describe como:

aquella que sigue las pautas de los subgéneros, que utiliza unos envoltorios editoriales paratextos típicos de la cultura de masas, que propone una ilusión referencial que ayuda a la identificación del lector, que fomenta una recepción acrítica y que, en definitiva, carece de un distanciamiento irónico respecto del héroe y la palabra.

Una literatura que, según BARRENA (1999, p. 51), se compone de obras homogéneas, sencillas y superficiales, tanto en contenido como en forma:

Se impone casi por completo un único modo de hacer las cosas que impulsa las temáticas abiertas pero planas, las construcciones menos complejas y más sencillas, las modas en colecciones y estilos, y se acentúa el dominio de lo educativo y del entretenimiento, no de alentar a la inteligencia, y hay repetición y superficialidad al lado de fugaces o semiperdidos libros de calidad.

En esta línea, COLOMER (2010d) advierte, confirmando así la apreciación de GARCÍA PADRINO (1992), que a la inclinación por la literatura de consumo se le suma también la orientación educativa de algunas propuestas editoriales, lo que provoca cierto estancamiento del impulso experimental vivido en las décadas de los setenta y los ochenta.

La crítica de esos años tiende a la melancolía y a la fustigación, tanto de un supuesto pacto de las hadas con los comerciales editoriales en favor de una producción banal y repetitiva, regida por los premios y la rueda de novedades, como de un nuevo didactismo al servicio escolar de los “temas transversales” instaurados por la reforma del sistema educativo obligatorio justo en el inicio de la década (LOGSE, 1990). (COLOMER, 2010d, p. 211).

En definitiva, la aceleración del consumo cultural (COLOMER, 2005c) transforma el mercado de la literatura infantil y juvenil en “una oferta excesiva de novedades que mayoritariamente perduran poco en el mercado y que, por tanto, obliga a la descatalogación rápida de los libros de calidad” (LLUCH, 1999, p. 71); de ahí que, como menciona BARRENA (1999), los libros de calidad pudieran llegar a pasar desapercibidos.

1.4.2 CARA Y CRUZ DE LA NARRATIVA INFANTIL: ENTRE LA LITERATURA COMERCIAL Y LOS LIBROS DE CALIDAD

Así como anteriormente hemos destacado la metodología aplicada por COLOMER (1995) en su investigación sobre la caracterización de la narrativa infantil y juvenil del período 1977-1990, la mayoría de los estudios publicados sobre características y tendencias narrativas en la literatura infantil y juvenil de finales del siglo XX carecen de dicha rigurosidad. Es más, muchos de estos trabajos se basan en las lecturas individuales de sus autores, dando como resultado un panorama inevitablemente subjetivo o sesgado de dicha narrativa. Ahora bien, en vista de la situación editorial que acabamos de delinear, conviene subrayar que toda investigación, incluso aquellas que poseen una metodología fundamentada, es en esencia parcial, puesto que analizar cualitativamente toda la producción infantil y juvenil de esta década resultaría irrealizable. Siendo así, la caracterización de la narrativa infantil y juvenil de los años noventa ha sido analizada desde dos principales planteamientos. Por un lado, autores como BARRENA (1999 y 2002) y RUIZ HUICI (2002a, 2002b, 2003a, 2003b y 2004), con la intención de reflejar la enorme diversidad de la narrativa infantil de esta década, parten de un corpus que comprende tanto obras premiadas como “narraciones en las que la calidad es más cuestionable desde un punto de vista literario” (RUIZ HUICI, 2002a, p. 12). Por otro lado, teniendo en cuenta que la denominada literatura de consumo es la más cercana a la paraliteratura, es decir, que “funciona como lectura aunque, evidentemente, no hace el papel de la literatura” (LLUCH, 2003, p. 217), autoras como TEJERINA LOBO (2004), COLOMER (2010b) y BORDA CRESPO (2017) contemplan un corpus compuesto únicamente por obras consideradas de calidad, pues “son las que mejor pueden evidenciar los presupuestos educativos y literarios que configuran la literatura infantil y juvenil” (COLOMER, 1998, p. 148).

Por ende, como muestra el contraste entre los análisis conducidos por RUIZ HUICI (2002a) y TEJERINA LOBO (2004), dependiendo de la perspectiva desde la que observemos la narrativa infantil

advertiremos características y tendencias narrativas dispares. Mientras que para RUIZ HUICI (2002a, p. 335) la narrativa infantil de los años noventa se caracteriza “por un *canon* híbrido y difuso, un *canon* problemático y en crisis, pendiente de conformación estética y literaria, que redunda en una pérdida de calidad narrativa bastante evidente”; para TEJERINA LOBO (2004, s.p.) la literatura infantil y juvenil de esta década se transforma por completo a través de algunos cambios notorios, entre los que destaca: “la coexistencia de tendencias muy variadas, el abandono de un mensaje pedagógico explícito en una proporción destacable, la pujanza del álbum ilustrado y la creación intensiva de novelas cortas para niños en coexistencia con el consolidado género del cuento”. Sin embargo, TEJERINA LOBO (*idem*) también denuncia la falta de calidad de algunos de los libros infantiles publicados en este período con palabras tan severas como las siguientes: “encontramos montañas de títulos perfectamente desecharables por su mediocre o mala calidad”; una mediocridad que achaca a la excesiva producción editorial y a la ausencia de una crítica literaria.

Hay que señalar, igualmente, que existe una excesiva abundancia de publicaciones que no permanecen el tiempo suficiente en el mercado y que además no está acompañada por la debida selección en su calidad. No hay todavía una labor crítica e investigadora que depure las verdaderas aportaciones y denuncie la mediocridad. La vigorosa fuerza editorial y el elevado número de publicaciones no se corresponde con la creación de obras verdaderamente originales ni con un apoyo suficiente a los buenos escritores noveles. (*idem*).

En cuanto a los géneros literarios de las narraciones infantiles de los años noventa, TEJERINA LOBO (2004) distingue, al igual que los estudios que han analizado la narrativa infantil publicada en años anteriores, dos tendencias generales: la fantasía y el realismo. Por el contrario, RUIZ HUICI (2002a y 2004) considera que las fronteras entre ambos se han difuminado debido al “cruce y la superposición entre las fórmulas del cuento infantil clásico y tradicional, y las de la novela para adultos” (RUIZ HUICI, 2004, p. 10); una superposición que califica de artificial e incompleta.

TEJERINA LOBO (2004), por una parte, distingue seis corrientes fantásticas: la reescritura actual del cuento maravilloso tradicional, el cuento maravilloso actual, el cuento infantil moderno, el relato fantástico moderno (en el que se inscribe el realismo mágico) las historias disparatadas y sin sentido, y la ciencia-ficción. Si bien las reescrituras de los cuentos tradicionales parecen mantenerse fieles a la historia original, en los cuentos infantiles modernos y en las historias disparatadas destaca el uso del humor a través de una gran variedad de recursos: la ironía, la parodia, la desmitificación de personajes, los juegos con lo absurdo, la transgresión y la sorpresa de efectos visuales, etc. A su vez, los cuentos maravillosos actuales adoptan los modelos de la literatura tradicional, y parecen renovarse solo debido a su estilo más cercano a la sensibilidad de la infancia de entonces.

Por otra parte, esta autora diferencia también seis corrientes en el relato realista: el realismo psicológico y familiar, el realismo social y crítico, el relato humorístico, el relato de aventuras, la novela histórica, y la novela policíaca y de misterio. No nos detendremos a detallar las características y temáticas de cada uno de estos subgéneros, pero ya en esta clasificación puede apreciarse la continuidad de las tendencias emergentes durante el período 1977-1990, como es el caso de la incorporación de la narrativa psicológica, el uso de recursos humorísticos o la crítica social que se desprende de algunas narraciones. En cuanto al realismo de la literatura infantil y juvenil de esta década, TEJERINA LOBO (2004, s.p.) considera que:

muestra en sus mejores obras el dibujo acertado de épocas y ambientes y una acentuación de la agudeza psicológica en el retrato de los personajes y en el uso de la perspectiva del niño y del joven en su proceso de descubrimiento y de maduración.

En contraste, RUIZ HUICI (2002a y 2004) califica la narrativa infantil de los años noventa como híbrida y difusa en la que no existe una clara delimitación entre géneros literarios, especialmente entre la fantasía y realidad. El realismo fantástico es, según este autor, “una de las denominaciones genéricas que mejor definen las narraciones infantiles de los 90” (RUIZ HUICI, 2004, p. 11).

Además del debilitamiento de la distinción entre ambos géneros literarios, RUIZ HUICI (2002a y 2004) destaca la fusión de “las fórmulas genéricas específicas del cuento infantil clásico y tradicional con las de la moderna novela para adultos” (*idem*).

Así como TEJERINA LOBO (2004) apuntaba que las reescrituras de los cuentos tradicionales suelen mantenerse fieles a la historia original, RUIZ HUICI (2002a y 2004) subraya que en el caso del cuento infantil “el referente genérico original aparece casi siempre sometido a manipulaciones que calificaríamos de extremas y, en bastantes casos, de abusivas, de manera que se convierte en un referente casi irreconocible” (*idem*). Además, considera que este proceso de transformación responde al deseo de los autores por experimentar con los géneros literarios a través de propuestas metaliterarias en las que se emplean de un modo artificial recursos humorísticos como el *contrafactum*, la parodia o el *nonsense*; dando como resultado “narraciones donde los referentes canónicos básicos, tanto los del cuento infantil como los de la novela, se desdibujan y diluyen hasta casi desaparecer, degenerando en productos literarios de escasa calidad” (*ibid.*, p. 13).

Tal y como adelantábamos al comienzo de este apartado, de la comparación entre los estudios conducidos por RUIZ HUICI (2002a y 2004) y por TEJERINA LOBO (2004) se desprende que los criterios de selección adoptados en la composición del corpus de análisis, especialmente en lo relativo a la calidad literaria, condicionan inevitablemente los resultados de cada investigación y, en consecuencia, la caracterización de la narrativa infantil. A pesar de que el contraste de estas dos perspectivas que acabamos de exponer se enfocaba únicamente en los géneros literarios, el trabajo de RUIZ HUICI (2002a) ofrece un amplio análisis que abarca otros aspectos de la narrativa infantil como la temática, los personajes, el escenario espacial y temporal, el argumento, la estructura externa de las obras, la voz y la perspectiva narrativa, la forma, la expresión y el estilo. No obstante, la falta de investigaciones que analicen la narrativa infantil de los años noventa desde esta mirada global impide profundizar o ampliar la comparación que aquí hemos realizado.

1.4.3 LA DIVERSIFICACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE NARRATIVA INFANTIL

La consolidación de la literatura infantil y juvenil (COLOMER, 1995) y el afianzamiento de los estudios de literatura infantil y juvenil en el ámbito universitario estatal durante las tres últimas décadas del siglo XX (MORENO VERDULLA y SÁNCHEZ VERA, 2000) se ha reflejado, a su vez, en la estabilización de las publicaciones de estudios sobre esta literatura. Sin embargo, el análisis bibliográfico realizado por MAÑÀ y CASAS (2000, pp. 48-49)⁸ evidencia la ausencia de trabajos de carácter global a la que acabamos de aludir:

A pesar de contar con bastantes publicaciones, faltan estudios que permitan tener una visión sobre el conjunto de la LIJ en todos sus aspectos y en todas las lenguas; estudios que podrían derivarse de las investigaciones parciales y locales que en la actualidad ya se han realizado. (...) Esta ausencia de obras sobre LIJ también resulta significativa en contraste con las publicaciones destinadas al público infantil y juvenil que han aumentado y se han diversificado considerablemente en esta última década.

Es posible que la carencia de este tipo de estudios se deba a la dificultad que presenta el análisis de la literatura infantil y juvenil. Una dificultad que, tal y como defiende TEJERINA LOBO (2004, s.p.), deriva de “la falta de perspectiva histórica” y de la descompensación entre la desbordante producción y la escasez de una labor crítica rigurosa. En cambio, ETXANIZ (2008) pone de relieve la coyuntura favorable suscitada por los cambios experimentados en la literatura infantil y juvenil a finales del siglo XX y la corta trayectoria de este ámbito de investigación.

Todos estos cambios, y sobre todo el hecho de que prácticamente hasta hace 30 años no ha habido estudios e investigaciones sobre

⁸ El corpus de análisis de esta investigación está compuesto por 88 obras impresas sobre literatura infantil y juvenil editadas en España entre 1993 y 1998. A pesar de que esta selección comprende también tesis no publicadas, no contempla publicaciones periódicas ni capítulos de libros.

la LIJ hace que nos encontremos ante una realidad compleja pero muy atractiva desde nuestro punto de vista. La falta de tradición se compensa con una amplia oferta de propuestas para profundizar en la investigación que ayude a comprender y d^er respuesta a los problemas y retos que nuestra sociedad nos plantea continuamente. (ETXANIZ, 2008, p. 98).

De modo que los trabajos publicados durante la década de los noventa en el *ámbito estatal* sobre literatura infantil y juvenil trazaron nuevas líneas de investigación (MAÑÀ y CASAS, 2000; ETXANIZ, 2008) que se han ido expandiendo, como veremos más adelante, durante los primeros años del siglo XXI.

En el campo de investigación que aquí nos ocupa, es decir, en el de la narrativa infantil y juvenil como producto cultural concreto, emergieron temáticas más específicas en consonancia con las corrientes y tendencias principales de la narrativa infantil y juvenil que hemos delineado en apartados anteriores, tales como: la ideología y la transmisión de valores (ETXANIZ y MENDIBURU, 1990, citado por ETXANIZ ERLE, 2000; SARTO, 1994; MACHADO, 1995/2000; COMELLAS, 1996), especialmente desde la crítica feminista (LANDA, 1993; COLOMER, 1994; TURIN, 1995, citado por ETXANIZ ERLE, 2000; TURIN, 1996; URDIALES, 1996; GÁRATE, 1997); los personajes (BASSA I MARTÍN, 1996; SOTOMAYOR SÁEZ, 1998; LAGE FERNÁNDEZ, 1999); el humor (JANER MANILA, 1996; CANCELAS Y OUVIÑA, 1997; GARCÍA SURREALÉS, 2000); la psicoliteratura (LAGE FERNÁNDEZ, 1991 y 1995; LLUCH, 1998); la traducción y la adaptación (PASCUA FEBLES, 1995 y 1998; FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1996 y 2000; ABÓS ÁLVAREZ-BUIZA, 1997; PASCUA y MARCELO, 2000a y 2000b); y el álbum (BALZOLA, 1996; COLOMER, 1996; ESCARPIT, 1996; DURAN, 1999 y 2000; MUÑOZ-TÉBAR y SILVA-DÍAZ, 1999).

1.5 LA NARRATIVA INFANTIL EN EL ÁMBITO ESTATAL: LOS ALBORES DEL SIGLO XXI

1.5.1 EL CRECIMIENTO EXPONENCIAL DEL MERCADO EDITORIAL

A pesar de que el auge de la literatura infantil y juvenil llegara a España de forma tardía con respecto a otros países occidentales, por lo que no se consolidaría hasta la década de los ochenta, el libro infantil y juvenil hizo frente a la inestabilidad del mercado experimentada a comienzos de los años noventa y consiguió cerrar el siglo XX con unas cifras que pusieron fin al declive editorial y auguraban tiempos de bonanza. Un pronóstico que poco tardó en confirmarse, puesto que ya en 2002 los libros infantiles y juveniles suponían casi la mitad de la creación literaria producida en España (MARCHAMALO, 2004). Si bien la evolución de la producción editorial varía en base a la fuente de referencia que consultemos (véanse las figuras 1.3 y 1.4 y la comparación entre ambas fuentes en la figura 1.5), puede apreciarse una tendencia al alza de los títulos de literatura infantil y juvenil editados en España durante los primeros quince años del nuevo milenio.

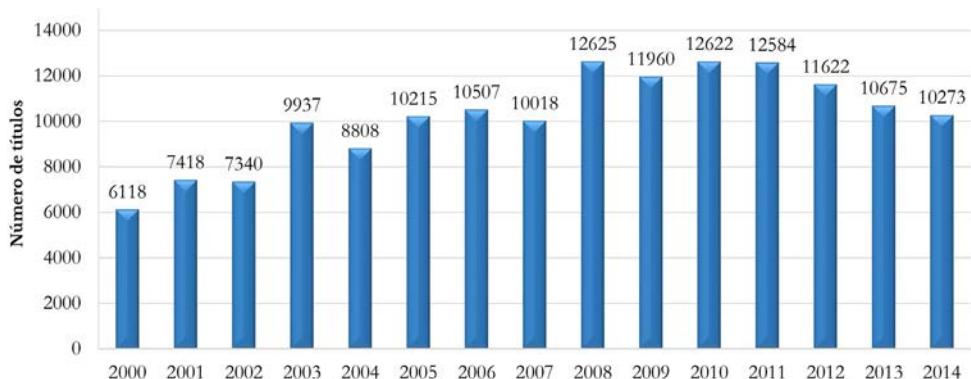


Figura 1.3 Número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2005 y 2010) y de la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro (2015).

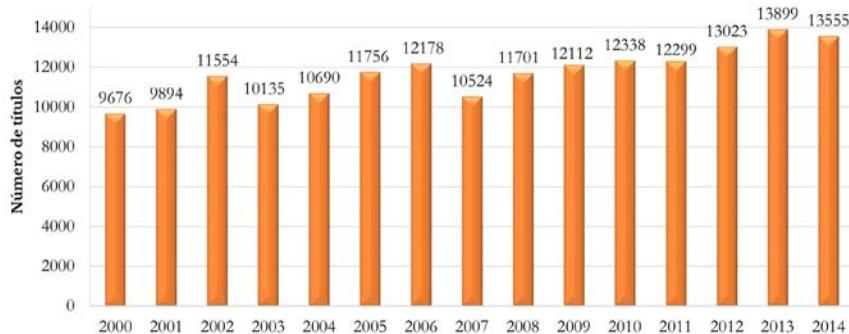


Figura 1.4 Número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Federación de Gremios de Editores de España (2003, 2006, 2009, 2012, 2015).

No nos adentraremos en el proceso alquímico que, como bien describe MARCHAMALO (2004), supone la interpretación de los datos ofrecidos por estas dos fuentes de referencia, pero sí quisiéramos destacar el inmenso crecimiento que ha experimentado este sector editorial con el cambio de siglo. En base a los datos ofrecidos por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (DGL), durante la primera década del siglo XXI no solo se ha conseguido duplicar el número de títulos producidos en el año 2000, sino que se han llegado a alcanzar valores que triplican las cifras obtenidas en los años noventa.

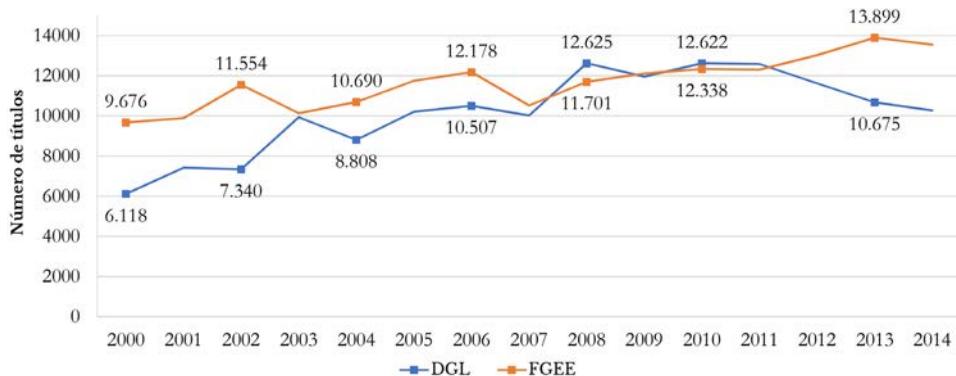


Figura 1.5 Comparación del número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España en base a los datos ofrecidos por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (DGL) y la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE).

De modo que, si ya en el anterior apartado advertíamos, por un lado, que las dinámicas del mercado y de la oferta editorial repercutieron en las características y en la calidad literaria de los libros infantiles y juveniles; y que, por otro lado, la profusa producción de finales del siglo XX dificultó la labor investigadora y crítica de los estudios sobre la caracterización de esta narrativa, la tesitura actual podría considerarse aún más compleja.

Ante esta situación, y con la intención de conocer la realidad que se esconde tras estas cifras, nace en 2004 el *Anuario sobre el Libro Infantil y Juvenil* promovido por la Fundación SM⁹, al que pocos años después se le suma el informe sobre los libros infantiles y juveniles elaborado por el Observatorio de la Lectura y el Libro¹⁰. A pesar de que ambas publicaciones ofrecen una instantánea anual de los diferentes ámbitos que componen el extenso sector de la literatura infantil y juvenil¹¹, en el próximo apartado ofrecemos una breve descripción de las características y tendencias más relevantes de la narrativa infantil de comienzos del siglo XXI. Esta sucinta caracterización nos servirá de guía para trazar posteriormente las principales líneas de investigación sobre narrativa infantil que se han desarrollado durante las dos primeras décadas de este nuevo milenio en el ámbito estatal, y

⁹ El Anuario sobre el Libro Infantil y Juvenil se ha venido publicando anualmente y desde el 2007 ha ido incorporando la situación de la literatura infantil y juvenil en otros países iberoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Puerto Rico y República Dominicana), hasta que en 2012 pasa a denominarse Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil. No obstante, a partir del 2013 cambia su periodicidad a bianual, aunque sigue ofreciendo una panorámica y un análisis detallado de lo ocurrido en la literatura infantil y juvenil en los dos años precedentes a su publicación. Todos los anuarios pueden consultarse en <https://es.literaturasm.com/anuario-de-literatura-infantil-juvenil>

¹⁰ A pesar de que este organismo es creado en 2007 a través de la Dirección General de Industrias Culturales y del Libro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), no es hasta 2010 que se publica el primer informe correspondiente al ejercicio del sector del libro infantil y juvenil de 2008. Todos los estudios e informes elaborados por el Observatorio de la Lectura y el Libro pueden consultarse en <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/libro/mc/observatoriolect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>

¹¹ Nos referimos aquí a cuestiones como la actividad editorial en castellano y en el resto de las lenguas oficiales del país, los canales de distribución y comercialización, los hábitos y las preferencias de lectura, las iniciativas de promoción de la lectura, etc.

en cuyas aportaciones se ha fundamentado la interpretación y discusión de los datos obtenidos durante la fase analítica del trabajo que aquí nos ocupa.

1.5.2 LA NARRATIVA INFANTIL, DE LA POSTINDUSTRIALIZACIÓN A LA GLOBALIZACIÓN

Si bien los libros infantiles y juveniles que llegaron con la democracia transmitían nuevos valores propios de la sociedad postindustrial, el cambio de milenio ha traído consigo un sistema globalizado sumido en una aparente crisis de valores¹² al que la narrativa infantil ha respondido con cierto recelo.

Algunos de los rasgos de esta situación se definen a partir de nuevas formas de reparto y ejercicio del poder político y económico (con la incidencia de diversos fenómenos, como la extensión multinacional de las empresas, las migraciones o el terrorismo de nuevo tipo); la aceleración del cambio tecnológico (con nuevos tipos de participación y comunicación social); la crisis del modelo de crecimiento económico (con la caída financiera o el inicio del cambio climático); el aumento del tiempo productivo (con formas de trabajo cada vez más absorbentes y precarias), y la exacerbación de la oferta de ocio (cada vez más centrada en el espectáculo y el consumo de bienes). (COLOMER, 2010d, p. 212).

Ante la liquidez de esta modernidad (BAUMAN, 2000/2003) la narrativa infantil parece recogerse en la solidez de la tradición y de las fórmulas clásicas. Un proceso de retorno que ha comportado la “reedición de títulos clásicos, versiones de obras consagradas, uso

¹² Al describir el panorama actual de la literatura infantil y juvenil en España COLOMER (2010d, p. 213) plantea que “con el cambio de siglo, la percepción social de los valores pareció entrar en una fase de inseguridad”, pero especialistas como LONDOÑO OROZCO (2008) y GASCÓN (2014) no dudan en calificar esta fase de crisis. Es más, GASCÓN (2014, p. 12) afirma que “quien quiera que trate de decir algo, hoy en día, en referencia a la globalización, no puede evitar tener que enfrentarse con la crisis existente, que no sólo abarca el mundo económico y político, sino también los valores morales en los cuales la sociedad debiera basar su normal quehacer”. Por el contrario, LONDOÑO OROZCO (2008) defiende que lo que está en crisis no son los valores, sino la manera en la que se transmiten en una sociedad global.

de pautas literarias folclóricas, múltiples alusiones intertextuales e, incluso, el predominio de un gran cuidado material de la edición” (*idem*). Por el contrario, como señala también COLOMER (2010d), ello ha supuesto el regreso de ciertas batallas que se creían ya ganadas, como es el caso del sexismo en la literatura infantil y juvenil, ya que la reivindicación de la diferencia parece haberse trasladado a otros “campos de combate” como el de la multiculturalidad o el de las discapacidades.

Al mismo tiempo, las leyes del mercado, y por ende la literatura comercial, también han intentado conquistar el espacio que ocupaba el discurso moral. Principalmente a través de series literarias de poca calidad, pero con una gran acogida por parte del público infantil, y de propuestas híbridas “entre la narración y la información, con fórmulas de autoayuda y grandes dosis de humor que mantienen intereses específicos de la edad y voluntad educativa” (COLOMER, 2010b, p. 150). Por otro lado, así como en la década de los ochenta la fantasía y los recursos humorísticos se combinaban en favor de la transmisión de los nuevos valores y de la defensa de la función literaria de la narrativa infantil (COLOMER, 1995), ahora parecen entregarse de forma despreocupada al juego literario de la experimentación formal, aunque la calidad del resultado no siempre esté garantizada (COLOMER, 2010b).

Ahora bien, tal y como enuncia COLOMER (2010d, p. 214), “la tendencia más llamativa derivada de la crisis de valores fue la conciencia social de que era urgente armar sentimental y emotivamente a una infancia desprotegida de seguridades afectivas y de sentido de pertenencia”. Siendo así, la producción editorial no ha tardado en impulsar toda una colección de libros en la línea de la “educación sentimental” (COLOMER, 2010b), por lo que la tendencia a la psicologización del periodo anterior parece haberse extendido gracias a la “reflexión intimista sobre los sentimientos, las emociones y las ideas filosóficas sobre la existencia” (*idem*). De este modo, si la ruptura de tabús temáticos experimentada en el período anterior abrió la puerta a temas como la muerte, la enfermedad, la guerra, la crítica al estilo de vida moderno de las sociedades industriales, las situaciones familiares que se alejan de

la estructura prototípica, la critica a las actitudes paternales, etc.; ahora parece ser el turno de los sentimientos, especialmente de aquellos poco tratados hasta ahora por su dureza o negatividad.

1.5.3 LA INVESTIGACIÓN SOBRE NARRATIVA INFANTIL: UN CALEIDOSCOPIO EN CONSTANTE MOVIMIENTO

Tras el indiscutible reconocimiento del libro infantil y juvenil como producto cultural concreto obtenido a finales del siglo XX y habiendo ya superado el debate teórico sobre el interés académico de la literatura infantil y juvenil (COLOMER, 2010), este ámbito de investigación ha continuado expandiéndose con el cambio de siglo. Si bien es cierto que aún no se ha alcanzado el nivel de producción científica de otros países occidentales en los que el desarrollo de esta disciplina posee una mayor tradición, este campo de estudio parece haberse abierto a temas específicos que nos permiten apreciar la evolución y las características de la narrativa infantil contemporánea desde diferentes ángulos. De este modo, la investigación sobre literatura infantil y juvenil parece querer dar respuesta al crecimiento exponencial del mercado editorial experimentado durante las últimas décadas a través de la especialización de la materia, apostando por estudios que permiten ahondar en determinados aspectos y proporcionan información más detallada y diversificada. Es así como, quien quiera que se plantee analizar con un mínimo de rigurosidad y profundidad el panorama actual de la narrativa infantil se hallará ante la necesidad de recurrir a diversos estudios y disciplinas para articular, como si de un rompecabezas se tratara, todas las piezas que forman el conjunto de la literatura infantil y juvenil.

Ante esta situación, apreciamos un impulso de los trabajos que proponen instrumentos metodológicos para el análisis de las narraciones desde diferentes perspectivas, tales como la literaria (COLOMER, 2002a; LLUCH, 2003 y 2009), la axiológica e ideológica (NIETO MARTÍN y GONZÁLEZ PÉREZ, 2002; SENÍS, 2004; ALZOLA, 2005; OLAZIREGUI, 2009), la de la comunicación visual y

del diseño gráfico (DURAN, 2007/2009a y 2009b; BOSCH ANDREU, 2015a) e incluso hallamos propuestas de instrumentos de análisis multidisciplinares, como es el caso del estudio de OBIOLS SUARI (2004), donde se describe la elaboración de “unas gafas a medida” (OBIOLS SUARI, 2004, p. 160) para “conocer cómo y que valores se han mostrado a través de las ilustraciones de la literatura infantil” (*ibid.*, p. 296). Por otro lado, como veremos a continuación, las líneas de investigación parecen haber seguido el curso de las tendencias de la narrativa infantil contemporánea que acabamos de delinear.

En primer lugar, la notoria incidencia de la crisis de valores de la sociedad global en las características de la narrativa infantil actual parece haber reforzado el interés de los estudios sobre la ideología por los libros infantiles (SALMERÓN VÍLCHEZ, 2004; ETXANIZ, 2011a; SALABERRIA AREITIO, 2011). Ante la proliferación y diversidad de este tipo de estudios, CAÑAMARES, NAVARRO y SENÍS (2004) ofrecen un valioso compendio bibliográfico sobre valores, lectura y literatura infantil y juvenil¹³. Han transcurrido más de diez años desde que se publicara dicha bibliografía y durante ese período esta línea de investigación no parece haber moderado su producción científica. Basten como muestra los estudios conducidos por IBARRA RIUS (2009) sobre la representación de la inmigración y los personajes inmigrantes en la literatura infantil y juvenil española publicada entre 1996 y 2006, por ARNAL GIL (2011) sobre el tratamiento de la muerte en álbumes infantiles publicados en castellano entre 1980 y 2008, por PASCUA FEBLES y LÓPEZ PASCUA (2012) sobre la contribución de los libros infantiles y juveniles al proceso de entendimiento intercultural, por SOUSA SILVA (2012) sobre los contenidos ideológicos presentes en las narraciones infantiles y juveniles publicadas en castellano entre 2000 y 2007, por MÍNGUEZ LÓPEZ (2013) sobre el reflejo de la interculturalidad en la literatura infantil y juvenil catalana, por PASTOR (2015) sobre las masculinidades y los roles de género en

¹³ CAÑAMARES, NAVARRO y SENÍS (2004) dividen los estudios sobre valores y literatura infantil y juvenil en ocho categorías temáticas: la defensa del medio ambiente y el amor a la naturaleza; la paz, la tolerancia y la convivencia; los conflictos sociales y culturales; las minusvalías; la muerte y la enfermedad; las historias familiares; la interculturalidad; y el sexism.

la literatura infantil española actual, y por PENA PRESAS (2016) sobre la influencia del feminismo y de los estudios de género sobre la literatura infantil y juvenil.

En segundo lugar, la seguridad que la tradición literaria ha conferido a la narrativa infantil contemporánea parece haberse traducido en la creación de obras que adoptan modelos de la literatura tradicional o reproducen determinadas fórmulas clásicas. Si bien el folklore y los cuentos populares han sido siempre caldo de cultivo para la investigación en literatura infantil y juvenil, durante este período surgen estudios como los de BELLORÍN BRICEÑO (2010 y 2015) o trabajos polifónicos como el coordinado por LLUCH (2000) que analizan las reformulaciones y transformaciones de los cuentos clásicos y revelan el panorama actual de estas nuevas formas del folklore. Entre las narraciones infantiles que adoptan las fórmulas de la tradición literaria destacan aquellas que a través de la parodia y la intertextualidad subvierten el género literario de los cuentos de hadas (GUERRERO GUADARRAMA, 2012), una tendencia que se adscribe al influjo de la condición posmoderna en la literatura infantil. En efecto, variedad de estudios han sido publicados durante el siglo XXI en torno a los rasgos de la posmodernidad en la literatura infantil y juvenil como, por ejemplo, los mecanismos metaficcionales (DÍAZ ARMAS, 2003a; SILVA-DÍAZ, 2003, 2005a y 2005b; TURRIÓN PENELAS, 2012a), las estrategias subversivas y lúdicas (GUERRERO GUADARRAMA, 2008, 2016 y 2017) o la ironía y la contradicción (LLUCH, 2008; ALCÁNTARA RUSSELL, 2009).

En tercer lugar, a lo largo del presente capítulo hemos aludido reiteradamente a la especificidad del álbum y a su preponderancia en el mercado editorial infantil. Tanto es así, que de las obras que componen el corpus de análisis del trabajo que aquí nos ocupa más del 80% se presentan en apariencia como álbumes. Si consideramos que el álbum “is the only genuinely original contribution that children’s literature has made to literature in general, all its other genres being merely imitative” (HUNT, 2001, p. 288) y que además se trata de “una forma narrativa proclive a la experimentación postmoderna” (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 53), es innegable la influencia

que este tipo de obras han ejercido en la evolución de la narrativa infantil contemporánea. Es por ello por lo que creemos necesario explorar en profundidad las características propias de este tipo de libros y conocer los aspectos que lo diferencian de otras formas narrativas. Por tanto, en el próximo capítulo nos aproximamos al álbum y su definición, poniendo especial atención en la singular relación que poseen el código textual y visual en estas obras, y reparamos en los elementos peritextuales y materiales del libro que adquieren un mayor valor discursivo en la construcción narrativa del álbum; cuestiones que servirán como marco fundamental para el posterior análisis de estas obras.

Por último, y a pesar de alejarse del objeto de estudio de la presente investigación, no quisiéramos terminar esta exposición sobre las principales características y tendencias de la narrativa infantil contemporánea sin destacar cómo los avances tecnológicos de los últimos años han impulsado la aparición de nuevas formas literarias dirigidas a un público infantil y juvenil. Las investigaciones desarrolladas por TURRIÓN PENELAS (2012b, 2013, 2014a, 2014b y 2015) y RAMADA PRIETO (2015 y 2017) ofrecen un riguroso análisis sobre la literatura infantil y juvenil digital y su potencialidad para la educación literaria de los lectores en formación.

Capítulo 2

Coordenadas para una cartografía del álbum

Si bien, como acabamos de apuntar en el anterior capítulo, el álbum ha ido abriéndose paso en el mercado editorial infantil desde finales del siglo XX hasta alcanzar la época dorada que parece estar viviendo durante estos primeros años del nuevo milenio, ya en los años 30 del siglo pasado “se sentaron los pilares de lo que iba a ser el álbum concebido como “un libro para lectores incipientes”” (DURAN, 2000, p. 23). Aun y todo, como aclara también DURAN (2000), no es hasta la década de los 60, con la publicación de títulos como *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo* (LIONNI, 1959/2005), *Donde viven los monstruos* (SENDAK, 1963/2014), *El globito rojo* (MARI, 1967/2006) o *Flicts* (ZIRALDO, 1969/2006), que se creó la base de lo que hoy día entendemos por álbum.

Sin embargo, como advierte SILVA-DÍAZ (2005b, p. 30), “no es sino a partir de los años ochenta cuando comienza a dedicársele más atención por parte de la academia y aparecen los primeros estudios exhaustivos, como el de NODELMAN (1988)”, J. H. SCHWARCZ (1982), ROXBURGH (1983) o MOEBIUS (1986). Un interés académico que fue en aumento en la década de los noventa de la mano de trabajos como los de J. H. SCHWARCZ y C. SCHWARCZ (1991), MARANTZ (1992), DOONAN (1993), BRADFORD (1993) o SIPE (1998), y que no ha decaído desde entonces.

A pesar de que el álbum parece haber alcanzado cierta madurez “como medio propio dentro de la literatura infantil” (ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010, p. 21), aún no existe un consenso en su denominación. Entre los estudios publicados en habla hispana, por ejemplo, para referirse a lo que en el presente trabajo llamamos simplemente “álbum”¹, también se utilizan términos como el de “álbum ilustrado”² o “libro-álbum”, utilizado especialmente en América Latina.

¹ Al igual que ocurre en portugués o en el contexto francófono.

² En Italia se utiliza también el término “albo illustrato”.

En España el término “álbum” es de uso corriente entre los editores y los especialistas del mundo del libro, aunque no se encuentra tan extendido entre el público en general; y en América Latina algunos profesionales prefieren el término compuesto de “libro-álbum” para no confundirlos con los álbumes de cromos colecciónables, en los que piensa la mayoría de la gente cuando escucha la expresión. (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 31).

En el ámbito anglosajón tampoco parece haber un acuerdo, ya que mientras que en el Reino Unido se emplea principalmente la palabra compuesta “picturebook” en Estados Unidos se ha extendido la expresión “picture book”. Ahora bien, la preferencia por un término u otro no se limita al origen geográfico de los autores de habla inglesa y aún hoy día el debate sobre la idoneidad de su uso parece no haber concluido. Como recoge BOSCH ANDREU (2015a, p. 4):

En referencia a la acepción inglesa, hay autores que usan el vocablo compuesto «*in order to emphasize the unity of words and pictures*» (SIPE, 1998). Evelyn ARIZPE (2014:94) comenta que los especialistas tienden a usar la palabra compuesta «*picturebook*» como una «*indication of the interdependence of words and image that distinguishes these texts and as opposed to «picture books» that are non-narrative*». De todos modos no todos los autores anglosajones utilizan la terminología de este modo.

No es de extrañar, pues, que esta falta de acuerdo no se limite solo a su denominación y se extienda también, como veremos a continuación, a su definición y categorización.

2.1 EN TORNO A LA DEFINICIÓN DEL ÁLBUM

Como ya advertía SILVA-DÍAZ (2005b, p. 30) “los que han acometido la empresa de definir al álbum coinciden en las dificultades que reviste alcanzar una definición satisfactoria de este producto editorial más o menos reciente”. Una tarea que no

parece haberse simplificado durante la última década, lo que ha dado como resultado numerosas y variadas metáforas para definir la naturaleza híbrida, flexible y heterogénea del álbum.

Una de las vías más utilizadas entre los autores que han definido el álbum es recurrir a su delimitación comparándolo con otros productos editoriales como el libro ilustrado y el cómic. En primer lugar, difiere del libro ilustrado porque el texto escrito y las ilustraciones son, en el caso del álbum, interdependientes. Así lo señalan, por ejemplo, TABERNERO (2010): “un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones”; ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010, p. 19): “los álbumes se diferencian de los cuentos ilustrados en que, mientras que para los primeros, texto e ilustraciones son inseparables, para los segundos el texto tiene total o casi total autonomía respecto a las imágenes.”; BOSCH ANDREU (2015a, p. 4): “el álbum no es un libro ilustrado si se entiende como tal el que nace a partir de un texto escrito que puede funcionar de manera independiente y en el que las ilustraciones son solamente un elemento de apoyo.”; o incluso DURAN (2010, p. 16):

La gran diferència entre un llibre il·lustrat i un àlbum rau en qui porta el pes narratiu. Quan la imatge és imprescindible per entendre qui fa què, com, quan i per què; quan, observant-la, podem fer-nos una idea cabal i fiable de la història o de l'anècdota narrada, explícitament o implícita, i quan, analitzant-la, podem apreciar com i per què aquell discurs icònic ens expressa el que ens expressa, aleshores estem davant d'un àlbum.

Además, autores como MOEBIUS (1986) y MARANTZ (1995/2005) sostienen que no solo la interrelación entre texto e imagen es lo que diferencia un álbum de un libro ilustrado, sino también la función narrativa que pueden llegar a cobrar los elementos peritextuales haciendo que el álbum sea un producto completo.

Un libro-álbum, a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad. Conforma una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes –portada, guardas, tipografía, e imágenes– diseñadas como una secuencia cuyas relaciones

internas son cruciales para la comprensión del libro. (MARANTZ, 1995/2005, p. 19).

En segundo lugar, suele ser recurrente la comparación con el cómic puesto que, a pesar de que ambos están compuestos por una secuencia de imágenes, las ilustraciones del cómic se fragmentan en viñetas, mientras que las del álbum lo hacen en páginas (ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010; BOSCH ANDREU, 2015a) o doble-páginas (DÍAZ, 2007; VAN DER LINDEN, 2006 y 2013/2015).

La diferencia entre álbum y cómic, ambos arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas, radicaría principalmente en la unidad de secuencia, que en el caso del cómic sería la viñeta. Cómic y álbum tienen muchas características en común. Incluso, en algunas ocasiones, sus producciones son tan similares que es difícil diferenciarlos. (BOSCH ANDREU, 2015a, p. 12).

Autores como ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010) o ARNAL GIL (2011) también señalan que el álbum difiere del cómic en el ritmo de lectura, ya que en el caso del álbum suele ser más pausado.

Siguiendo esta línea que parece responder más a la pregunta ¿qué no es un álbum?, diversos especialistas afirman, tal y como recoge BOSCH ANDREU (2007 y 2015a), que el álbum no es únicamente un formato de edición, una idea bastante extendida en el mundo editorial donde “cuando se habla del álbum, se hace referencia a un producto (usualmente de 24 o 32 páginas) en el cual la gran mayoría (casi siempre todas las dobles páginas) contienen ilustraciones” (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 32).

Así como en el campo académico todos parecen compartir esta concepción del álbum, no ocurre lo mismo cuando se trata de decidir si puede ser considerado un género. Por un lado, autores como SHULEVITZ (1980/2005), ROXBURGH (1983), MARANTZ (1995/2005), MARRIOTT (1998), DURAN (2000 y 2007/2009a), GOLDSTONE (2004)³,

³ GOLDSTONE (2004, p. 198) incluso propone clasificar los álbumes posmodernos como un nuevo subgénero: “Postmodern picture books have different functions, different formats, and different semiotic codes. (...) I propose that these books be classified as a new subgenre-postmodern picture book”.

DÍAZ (2007), LONNA OLVERA (2010), TABERNERO (2010) o BECKETT (2012) afirman que lo es. Por el contrario, LEWIS (2001), TERRUSI (2012) o KÜMMERLING-MEIBAUER (2015) sostienen que el álbum no es un género en sí mismo debido a que comprende y combina aspectos de diferentes géneros.

We can therefore say that whatever else it is, the picturebook is not a genre, despite the fact that it is frequently referred to as such. Rather than confining itself to exploring the byways of any one particular type of text, verbal or pictorial, it *exploits* genres. (...) What we find in the picturebook is a form that incorporates, or ingests, genres, forms of language and forms of illustration, then accommodates itself to what it has swallowed, taking on something of the character of the ingested matter, but always inflected through the interanimation of the words and pictures. The immediate result of this ability to ingest and incorporate pre-existent genres is that already existing forms are represented – that is, re-represented – and in the process re-made. (LEWIS, 2001, p. 65).

Asimismo, tampoco parece haber asenso entre los especialistas del álbum a la hora de considerarlo una narración. Mientras que algunos autores como MARANTZ (1995/2005), DURAN (2000), TEJERINA LOBO (2004)⁴, NIKOLAJEVA y SCOTT (2006), SOLÉ VENDRELL (2006) o BOSCH ANDREU (2015a) lo definen como tal, es decir, como transmisor de una historia o cuento; otros como LEWIS (2001), SILVA-DÍAZ (2005b), COLOMER (2006), RAMOS (2011) o VAN DER LINDEN (2013/2015) defienden la existencia de álbumes no narrativos.

Hasta ahora nos hemos aproximado a la definición del álbum haciéndonos eco de las discrepancias que ha suscitado su

⁴ Sin embargo, el estudio de TEJERINA LOBO (2004, s. p.) supone cierta contradicción, ya que a pesar de afirmar que “el álbum es una fusión de dos códigos para contar una historia”, excluye los álbumes sin texto de su análisis por no considerarlos narrativos: “también existen, como sabemos, álbumes sin texto, pero no corresponde tratarlos aquí puesto que hablamos exclusivamente del género narrativo” (*idem*). Un criterio que, tal y como muestran las investigaciones sobre álbumes silentes (BOSCH, 2012, 2014, 2015a, 2015b y 2017; BOSCH y DURAN 2009; ARIZPE, 2014; LARTITEGUI, 2014; TERRUSI 2017) es inexacto, debido a que “las tramas visuales permiten la representación de ficciones y abstracciones tan eficazmente como un relato o poema” (LARTITEGUI, 2014, s.p.).

indeterminación y de la sensación de indefinición que ello genera. Ahora bien, esta indefinición, tal y como precisa PORTALÉS (2007, p. 17) “no és un tret negatiu de l’àlbum, sinó, mes bé, una part constitutiva i bàsica del seu esperit postmodern”. Es más, al igual que LEWIS (1995 y 2001), cree que es incluso necesaria “puix podem córrer el perill, si no, d’encotillar amb una definició rígida i estàtica un tipus d’objecte que per natura és híbrid, versàtil, flexible, camaleònic, multidimensional i omnívor, entre altres coses” (*idem*).

No obstante, de entre la diversidad de opiniones de los especialistas del álbum que hemos ido recogiendo se aprecian algunas características comunes que podrían considerarse definitorias del álbum, como lo son, por ejemplo: el libro como soporte, la secuenciación de imágenes fijas e impresas, la doble-página como unidad primordial⁵ y la interrelación del lenguaje visual y verbal donde “la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (BOSCH ANDREU, 2007, p. 41 y 2015a, p. 7).

La relación entre texto e ilustración y la manera en que ambos interactúan son, como veremos a continuación, uno de los temas de investigación más recurrentes entre los estudios centrados en el álbum y un elemento que, como exponemos en el marco metodológico de la presente investigación, resulta esencial considerar en el análisis de la construcción narrativa de este tipo de obras.

2.2 LA RELACIÓN ENTRE TEXTO E ILUSTRACIÓN EN EL ÁLBUM

La mayoría de las definiciones que se han dado del álbum, tal y como señala BOSCH ANDREU (2015a, p. 7), “se fundamentan en el carácter bipolar de este objeto (texto e ilustración)”. No es de

⁵ Incluso BOSCH ANDREU (2007 y 2015a), para quien la unidad del álbum es la página simple, considera que “el diseño de la doble página es esencial tanto en la concepción como en la recepción de la misma” (BOSCH ANDREU, 2015a, p. 7).

extrañar, por lo tanto, que gran cantidad de las investigaciones sobre el álbum, independientemente de la perspectiva crítica adoptada, reflexionen sobre el modo en que ambos códigos interactúan. Es más, las categorizaciones del álbum propuestas hasta ahora se han basado, precisamente, en esa relación entre texto e imagen.

NIKOLAJEVA y SCOTT (2006), por ejemplo, consideran que los libros, sean estos narrativos o no, pueden organizarse en un *continuum* entre texto e imagen. Por lo que el álbum, como puede observarse en la figura 2.1, se ubicaría en medio del espectro creado entre los libros que solo disponen de texto y aquellos con solo imágenes.



Figura 2.1 Clasificación de los libros propuesta por NIKOLAJEVA y SCOTT (2006, p. 12).

Sin embargo, SILVA-DÍAZ (2005b) advierte ciertos problemas en este modelo de clasificación, ya que solo se tiene en cuenta el álbum narrativo y las categorías resultan demasiado estancas y restrictivas, donde no hay lugar para la flexibilidad que mencionábamos anteriormente (LEWIS, 1995 y 2001; PORTALÉS,

2007). Además, no se contempla la variabilidad que puede haber en la interrelación entre texto e imagen dentro de un mismo álbum.

VAN DER LINDEN (2013/2015), por el contrario, propone tres grandes tipologías de álbum basadas en la combinación del texto, la imagen y el soporte. Para ello, adopta la visión “holgada” de LEWIS a la que hace referencia SILVA-DÍAZ (2005b, p. 36) y parte de la idea de que:

El álbum es diversidad y esta depende de las elecciones y prioridades que intervienen en la articulación entre texto, imagen y soporte. La elasticidad del álbum implica que no existe una forma regular o clásica más legítima que otra. Por ello, el álbum debe entenderse como un conjunto que abarca diferentes realizaciones combinatorias. (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 79).

Así, dependiendo de la prioridad que se le dé al texto, la imagen o el soporte nos hallaremos ante un tipo de álbum u otro. VAN DER LINDEN (2013/2015) describe así las tres principales tipologías:

- En un **álbum ilustrado** el texto para ilustrar es la base y el soporte tiene muy poca influencia.
- En un **álbum narrativo** el relato articulado entre texto e imagen constituye el eje y el soporte actúa como sostén, pero no interfiere en él.
- En un **álbum gráfico** la idea inicial parte de las imágenes y se concibe desde el soporte, por lo que el texto es secundario.

A diferencia de la categorización propuesta por NIKOLAJEVA y SCOTT (2006), VAN DER LINDEN (2013/2015) toma en consideración las interacciones que puede haber entre dichas tipologías. De esta forma, distingue, como puede apreciarse en la figura 2.2, “seis maneras de concebir un álbum según la relación entre texto, imagen y soporte, y según sus aproximaciones y el tiempo otorgado a la creación” (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 90).

Seis maneras de concebir un álbum según la relación entre texto, imagen y soporte, y según sus aproximaciones y el tiempo otorgado a la creación.

en resumen...

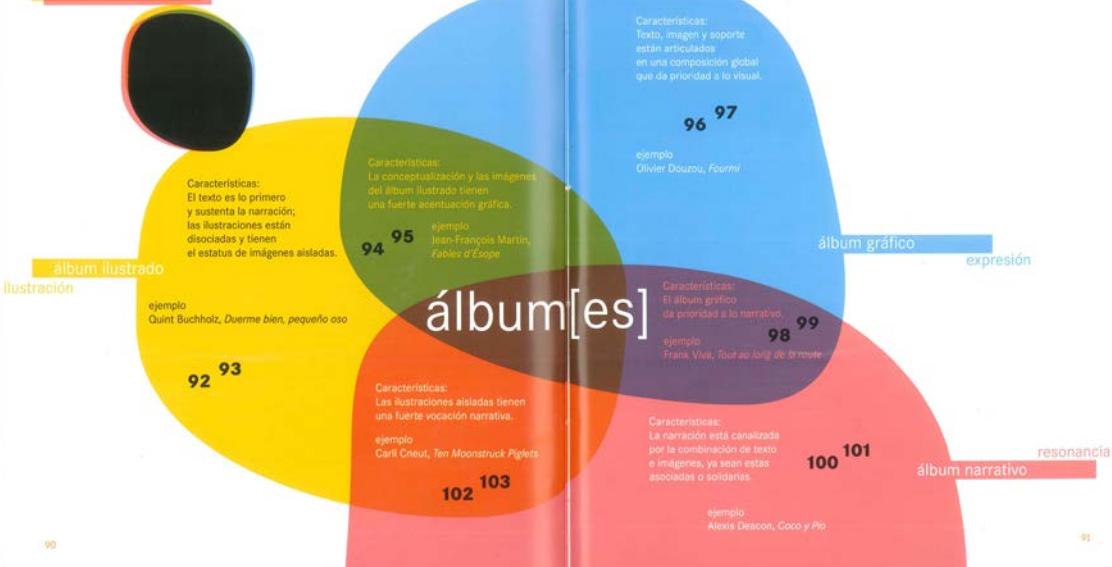


Figura 2.2 Clasificación del álbum (VAN DER LINDEN, 2013/2015, pp. 90-91).

Como hemos observado, el problema de indeterminación que se daba en la definición del álbum parece extenderse también a su taxonomía, y, a su vez, se refleja en la denominación y descripción de los tipos de relación que pueden darse entre texto e ilustración.

Por un lado, algunos especialistas denominan “texto” a la combinación del texto y las ilustraciones de un álbum (SILVA-DÍAZ, 2005b; ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010), mientras que otros prefieren el término “icono-texto” (HALLBERG, 1982; NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006), “imago-texto” (MITCHELL, 1994; SARAPIK, 2009) o “artexto” (AGRA PARDIÑAS y ROIG RECHOU, 2007; citado por RAMOS, 2011) para referirse al conjunto de ambos códigos. Por otro lado, parece haber cierta aquiescencia en el uso del término “sinergia” para denominar la relación entre el texto y las ilustraciones (SIPE, 1998; SILVA-DÍAZ, 2005b; DRESANG, 2008; NIKOLAJEVA, 2008; MATULKA, 2008; WINTERS, FIGG, LENTERS y POTTS, 2017), pues no cabe duda de que el efecto global de un álbum “depends not only on the union of the text and illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts” (SIPE, 1998, pp. 98-99). LEWIS (2001), por ejemplo, sostiene que

el texto y las imágenes interactúan ecológicamente. Esta visión del álbum como ecosistema (a la que recurre también SCHWENKE, 2017) no solo comprende la interdependencia o interanimación entre texto e imagen, sino también su carácter complejo y flexible; una flexibilidad a la que hemos aludido reiteradamente en este apartado y que supone una de las principales limitaciones de la clasificación propuesta por NIKOLAJEVA y SCOTT (2006).

Word and image, organism and environment, mutually shape each other but there is no reason to suppose that the dynamics of this relationship remain the same from page to page, let alone from book to book. We need to be careful here for in the natural world the relationship of organism to environment, and vice versa, automatically changes as the circumstances change. (LEWIS, 2001, p. 48).

Asimismo, son numerosas las metáforas con las que se ha representado esa interacción, tal y como recogen SILVA-DÍAZ (2005b) y BOSCH ANDREU (2015a):

Esta interacción ha sido representada con metáforas como por ejemplo la del collar en que las ilustraciones serían las perlas y el texto el hilo, utilizada por la ilustradora Barbara Cooney (Valentino Merletti, 2004); la de la tela en que los hilos de ambos códigos se entrelazan para formar el tejido⁶; la metáfora de las “placas tectónicas” que utiliza Moebius (1999); las metáforas musicales del contrapunteo, la “antifonía” o el “dueto”⁷; o la metáfora literaria de “composición poética” de Poesio (2002) (...). (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 39).

Y muchas son las metáforas utilizadas para explicar esta relación: «tejido» (MELÉNDEZ, en DURAN, 2000:39), «maridaje»

⁶ NEGRI (2012, p. 51) se refiere al texto y a las ilustraciones como “las vías de la imaginación” y se apoya, a su vez, en la metáfora del tejido para explicar la compleja naturaleza del álbum que también denomina *textum*: “ovvero tessitura di segni – verbali e non verbali – che si intrecciano gli uni agli altri come i fili di un tessuto, dando forma e colore a una trama di senso che per essere colta e apprezzata nella sua pienezza necessita di una visione d’insieme che non tralasci alcun elemento: perché si tratta di un disegno in cui ogni filo gioca la sua parte, per quanto piccola”.

⁷ E incluso la “polifonía” (TERRUSI, 2012).

(FORESTIER (2006:159), «*baile*» MATULKA (2008:2)⁸, etc. (BOSCH ANDREU, 2015a, p. 5).

El extendido uso de estas metáforas evidencia, según HUNT (1991) (citado por NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006) y LEWIS (1996) (citado por SILVA-DÍAZ, 2005b), la falta de metalenguaje y sistematización de las posibles relaciones entre texto e ilustración en el álbum. No obstante, desde que SCHWARCZ (1982) publicara lo que podría considerarse el primer catálogo de las posibles relaciones entre texto e ilustración, han sido varios los estudios que han propuesto clasificaciones y categorías alternativas (NODELMAN, 1988; GOLDEN, 1990; AGOSTO, 1999; KÜMMERLING-MEIBAUER, 1999; NIKOLAJEVA y SCOTT, 2000 y 2006; BATEMAN, 2014).

No nos detendremos a describir con detalle los diferentes intentos de sistematización de la relación entre texto e ilustración realizados hasta el momento, para evitar, por un lado, reiterar lo expuesto en las panorámicas ofrecidas por LEWIS (2001), NIKOLAJEVA y SCOTT (2001) y SILVA-DÍAZ (2005b); y, por otro, desviarnos excesivamente del contexto teórico y del objetivo del trabajo que aquí nos ocupa. En cambio, en la tabla 2.1 recogemos sintéticamente, las principales aportaciones que se han realizado en este campo. En ella puede apreciarse que algunas categorías se repiten, como por ejemplo la extensión, la complementariedad, el contrapunteo y la contradicción. Según BATEMAN (2014), la coincidencia de ciertas categorías también se da en otros productos compuestos por la combinación de texto e imagen, lo que le induce a sospechar que acaso solo aquellas relaciones que parecen repetirse son las únicas realmente posibles.

It is in fact striking just how often similar lists are suggested in different areas without, apparently very much interaction across the distinct inquiries. One might then even go as far as to suspect that perhaps only certain kinds of relationships

⁸ Otras autoras como RAMOS (2011) y TERRUSI (2012) también recurren a la imagen del baile. Para RAMOS (2011, p. 21) el álbum puede ser visto “como uma dança a dois, um tango, por exemplo, onde cada elemento tem o seu lugar e a sua função e, uma vez juntos, os bailarinos vêem ampliadas as suas capacidades de comunicação” y en opinión de TERRUSI (2012, p. 115) “il testo verbale e l’immagine “danzano” un’interazione che può configurarsi nelle forme più diverse”.

are possible, since it is precisely these that keep on recurring. (BATEMAN, 2014, p. 73).

Tabla 2.1 Categorizaciones de la relación entre texto e ilustración.

| SCHWARZ (1982) | NODELMAN (1988) | AGOSTO (1999) |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · Congruencia · Elaboración · Especificación · Ampliación · Extensión · Complementariedad · Alternancia · Desviación · Contrapunteo | <ul style="list-style-type: none"> · Acuerdo · Extensión · Contradicción | <ul style="list-style-type: none"> · Aumento <ul style="list-style-type: none"> - Ironía - Humor - Indicio - Representación fantástica - Transformación · Contradicción <ul style="list-style-type: none"> - Ironía - Humor - Revelación |
| | KÜMMERLING-MEIBAUER (1999) | NIKOLAJEVA y SCOTT (2001) |
| | <ul style="list-style-type: none"> · Redundancia · Complementariedad · Contrapunteo | <ul style="list-style-type: none"> · Simetría · Realce · Complementariedad · Contrapunteo · Contradicción |

BATEMAN (2014) parte de la noción logicosemántica “expansión” desarrollada por la lingüística sistémico-funcional para caracterizar de forma general los tipos de relaciones de “adición” posibles entre texto e imagen en un álbum y que divide en tres categorías: elaboración, realce y extensión. Mientras que las dos primeras se dan cuando la imagen ofrece más detalles sobre lo que ya se ha explicado en el texto, la extensión va más allá y es la que realmente permite que la narración avance, puesto que “for picturebooks, the unit that advances the narrative is not an image or a text, but the imagetext combination” (BATEMAN, 2014, p. 88). Es más, BATEMAN opina que la extensión es el único tipo de relación en el que texto e imagen pueden divergir ofreciendo alternativas recíprocamente.

Llegados a este punto, podemos concluir que las relaciones que pueden darse entre texto e ilustración son tan dinámicas y

flexibles como lo es el propio álbum, y que, tal y como apunta SILVA-DÍAZ (2006, p. 24):

Estos modelos de clasificación, que no siempre son coincidentes en sus observaciones, han demostrado ser útiles para exemplificar el tipo de relación que se produce en algunas páginas de álbumes concretos o para preguntarse acerca del tipo de competencias que demandan del lector las distintas formas de relación texto-imagen. Sin embargo, con estas clasificaciones estáticas no se logra registrar la complejidad de lo que ocurre durante la lectura en el momento en que los códigos interaccionan para producir los significados, pues en el álbum los dos códigos coexisten en una interacción entre la palabra, la imagen y el lector que no siempre se puede reducir a una fórmula fija.

Tanto es así que GILL (2002; citado por MOYA GUIJARRO, 2014) sugiere que para poder realizar un análisis intermodal sería necesario realizar una descripción sistemática de la forma en que cada imagen es coherente con el texto al que acompaña. Esta percepción del álbum como un producto bimodal ha suscitado en la última década un auge de publicaciones que se aproximan al análisis del álbum desde una perspectiva multimodal (MOYA GUIJARRO y PINAR SANZ, 2007 y 2008; MOYA GUIJARRO, 2014; PAINTER, MARTIN y UNSWORTH, 2014; SERAFINI, 2014; WU, 2014), un enfoque que abordaremos en el próximo capítulo cuando describamos las características metodológicas del presente estudio.

2.3 EL ÁLBUM ES SOPORTE⁹

Hasta ahora nos hemos centrado en el debate generado en torno a la definición y clasificación del álbum, el cual parece enfocarse principalmente en la interrelación entre texto e ilustración. Algunos autores, empero, consideran que esta aproximación al

⁹ Aludimos aquí a VAN DER LINDEN (2013/2015 pp. 28-29) quien afirma que “el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página”.

estudio del álbum se hace desde una perspectiva parcial o sesgada, ya que pareciera que la ilustración adquiere valor discursivo solo al interactuar con el texto. Por el contrario, sabemos que, así como la ilustración es primordial e imprescindible, el texto puede ser subyacente, llegando incluso a desparecer (BOSCH ANDREU, 2007 y 2015a), tal y como ocurre en los álbumes silentes¹⁰.

BOSCH ANDREU (2015a) explica así este fenómeno que BATEMAN (2014) califica como miopía disciplinaria:

Son muchos los expertos que consideran el álbum como un producto nacido a partir del libro ilustrado y siempre dentro del marco de la literatura dedicada a niños y jóvenes, por lo que suelen aproximarse a éste desde un punto de vista literario y, si se nos permite la generalización, de una manera excesivamente logocéntrica. (BOSCH ANDREU, 2015a, p. 9).

MARANTZ (1995/2005) incluso defiende que el álbum no debería percibirse y valorarse como arte literario, sino como una forma de arte visual.

Insistir en estudiarlos como literatura, nos lleva a apreciar las ilustraciones, en primera instancia, desde su relación con el texto, más como simples asistentes que como símbolos con personalidad propia. Si permanecemos sujetos al texto, dejamos de sacar el máximo provecho a las propiedades visuales, que Comenius identificó como generadoras de nuestro deleite. (MARANTZ, 1995/2005, p. 15).

En el apartado anterior hemos hecho referencia al término “sinergia” que diversos autores emplean para denominar la interrelación entre texto e ilustración de un álbum, dado que en su opinión la combinación de ambos códigos tiene un mayor efecto que el que pudiera poseer cada uno por separado (SILVA-

¹⁰ La investigación sobre el álbum silente o sin palabras ha ido en aumento durante la última década, como muestran los estudios a los que hemos hecho referencia anteriormente (BOSCH, 2012, 2014, 2015a, 2015b y 2017; BOSCH y DURAN 2009; ARIZPE, 2014; LARTITEGUI, 2014; TERRUSI 2017).

DÍAZ, 2005b). Ello se debe, tal y como expone VAN DER LINDEN (2013/2015), a que el álbum es el resultado de la articulación entre texto, imagen y soporte, donde la materialidad del libro puede convertirse también en un elemento discursivo.

Todo tiene significado en el álbum. Hay que concebirlo como un sistema global cuyos principales componentes (pertenecientes a la materialidad, al contenido, a la expresión o a la compaginación) participan, en distinto grado, en la producción de significado, según las opciones elegidas por cada creador. (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 35).

En esta misma línea, ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010) consideran que los elementos definitorios del álbum son cuatro: texto, imágenes, secuencialidad y libro; y ESCARPIT (2006) sostiene que la lectura del álbum se sitúa en cuatro planos: el plano del texto, el de la imagen, el de las relaciones entre el texto y la imagen, y el plano editorial que “implica el estudio de la edición y del objeto álbum (...); la concepción material y la fabricación del libro son esenciales” (ESCARPIT, 2006, p. 8).

Por lo tanto, la materialidad del libro en un álbum puede llegar a adquirir tanta importancia como el texto o la imagen, convirtiéndose así en otro “elemento narrativo en potencia” (LARTITEGUI, 2009, p. 218). Es más, LARTITEGUI (2009, p. 216) afirma que la adecuación al soporte es uno de los principios de calidad imprescindibles para que un álbum sea formalmente perfecto:

Un buen libro-álbum debería rendir cuenta, antes que nada, de su soporte. La adecuación al formato pide para el álbum la concreción de una obra breve pensada para la idea de libro, donde la trama sea un todo con el objeto libro. El diseño, la manipulación y la lectura para ello deben formar parte de las previsiones.

No obstante, si, tal y como advierte BOSCH ANDREU (2015a, p. 11), “son pocos los estudios sobre álbum realizados por investigadores con una formación gráfica que presenten un discurso centrado en la imagen”, son menos aun los que se centran en los aspectos

materiales del libro y en los elementos peritextuales que componen el álbum. “Pouco se tem escrito sobre o peritexto do álbum, que, à diferença do romance ou do próprio conto ilustrado, mantem nele um papel capital, excedendo a mera função decorativa e atuando decisivamente na construção de sentidos da obra” (RODRIGUES, 2015, p. 132). No es de extrañar, por lo tanto, que estos aspectos hayan sido generalmente inadvertidos por críticos y mediadores, especialmente antes de la experimentación posmoderna del álbum, una tendencia que abordaremos en el próximo apartado del presente capítulo.

Materiality is one of the most self-evident features of any picturebook, yet it is not until the postmodern phase that picturebook creators start paying special attention to and utilize this possibility. Peritexts such as cover, endpapers, title page, and doublespread layout can contribute substantially to the overall meaning of the narrative, as can the size and format of the book, and other purely external qualities. (NIKOLAJEVA, 2008, pp. 57-59).

Aun así, de los estudios que hemos mencionado hasta ahora quisiéramos destacar algunos que se adentran también en el análisis de los elementos que configuran la imagen¹¹ (NODELMAN, 1988; MARANTZ, 1992; DOONAN, 1993; LEWIS, 2001; DURAN, 2007/2009a) o en el de los elementos peritextuales del álbum (NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006; TERRUSI, 2012).

Antes de proseguir con la descripción de aquellos elementos materiales que pueden adquirir un valor discursivo en el álbum, nos gustaría hacer una aclaración terminológica. GENETTE (1987/2001, p. 7) denomina “paratexto” a las “producciones, verbales o no, como el nombre del autor, un título, un prefacio,

¹¹ DURAN (2007/2009a, p. 45) afirma que en base a los estudios de la Gestalt sobre la percepción visual “los elementos que configuran una imagen son relativamente pocos. (...) Hay que tener en cuenta que, si bien no existe ninguna imagen sin alguno de estos elementos, no es obligatorio que en cualquier imagen estén todos”. Dichos elementos son: la superficie o formato, el relieve o textura, el punto o señal, la línea o trazo, la euritmia o ritmo, el contorno o forma, el contraste y/o tonalidad, el cromatismo o color, el equilibrio o composición, y el espacio y volumen.

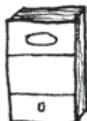
ilustraciones” que acompañan al texto de una obra y que “lo rodean y lo prolongan precisamente por *presentarlo*, (...) por *darle presencia*, por asegurar su existencia en el mundo, su “recepción” y su consumación, bajo la forma (al menos en nuestro tiempo) de un libro” (GENETTE, 1987/2001, p. 7). Del mismo modo, SADOKIERSKI (2010) considera que son estos los elementos que median en la relación entre autor y lector, ya que, para que el texto primario pase de la mente del autor al lector, “a literary work must be materialised – given physical form (for novelists, as a book). The primary text must be printed on the page, the pages bound as a book and the book placed within the reach of individual readers” (SADOKIERSKI, 2010, p. 17).

GENETTE (1987/2001), además, divide el paratexto en dos principales categorías espaciales: el “peritexto” y el “epitexto”. Los elementos peritextuales son aquellos que se sitúan “alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas” (GENETTE, 1987/2001, p. 10). El epitexto, por el contrario, engloba aquellos “mensajes que se sitúan, al menos al principio, en el exterior del libro: generalmente con un soporte mediático (entrevistas, conversaciones) o bajo la forma de una comunicación privada (correspondencias, diarios íntimos y otros)” (*idem*). En base a ello, el diagrama realizado por SADOKIERSKI (2010), véase la figura 2.3, muestra los elementos gráficos que forman parte del paratexto de una novela y que también podría aplicarse al álbum; es más, estos elementos son incluso más importantes en el álbum que en una novela (NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006)

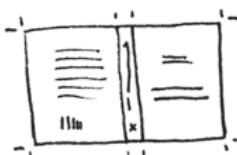
A pesar de que la distinción del paratexto propuesta por GENETTE (1987/2001) en base a su emplazamiento es precisa, hay autores (NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006; TERRUSI, 2012) que emplean el término genérico “paratexto” para referirse a los elementos peritextuales del álbum.

PARATEXT

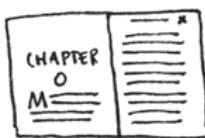
A PERITEXTS



FORMAT: SIZE, PAPER STOCK, BINDING



COVER(s)



TYPOGRAPHY

B EPITEXTS



③ POSTER



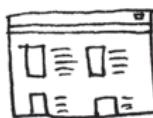
DUMP BINS/
INSTORE PROMO



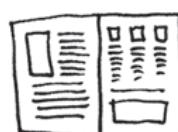
BUY ME



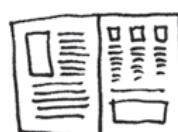
BOOK MARK



SHELF TALKER



WEBSITE



BOOK REVIEWS/
INTERVIEWS.

Figura 2.3 Elementos gráficos que forman parte del paratexto de una novela
(SADOKIERSKI, 2010, p. 18)

Partiendo de la división espacial de GENETTE (1987/2001), LLUCH (2005) propone una clasificación del paratexto pensada para la literatura infantil y juvenil (véase la figura 2.4). Para esta autora los elementos paratextuales adquieren una gran importancia en la literatura infantil, “ya que un lector con una competencia en plena fase formativa puede realizar hipótesis interpretativas sobre el texto literario a partir de la información que facilitan los paratextos” (LLUCH, 2003, p. 46).



Figura 2.4 Clasificación del paratexto en la literatura infantil y juvenil (LLUCH, 2005, p. 89).

GENETTE (1987/2001), a pesar de afirmar que la pertenencia paratextual de la ilustración es innegable, no la incluye en su estudio por considerarla “un inmenso continente” (GENETTE, 1987/2001, p. 350) que se extiende más allá de su campo de estudio.

Para ver esta cuestión en toda su amplitud, sería necesario no sólo la información histórica que me falta, sino también una competencia técnica e iconológica (...) que siempre me faltarán. Éste es un estudio que excede los límites del simple “literario”. (*ibid.*, p. 351).

No obstante, a tenor de lo expuesto anteriormente, el álbum desafía esta concepción. Teniendo en cuenta que el “texto” del álbum está compuesto por la combinación del código verbal y visual, la ilustración no puede ser considerada un elemento peritextual, sino que forma parte del propio texto. CONSEJO PANÓ (2014, p. 6) incide en esta idea afirmando que:

No todos los elementos que él considera peritextuales lo son en todos los contextos y que existen creaciones que elevan algunos peritextos a otra categoría debido a la relación estética y semántica que mantienen con la obra como unidad. Del mismo modo, se apreciaría que elementos que por definición

eran generados por el editor, ahora son generados por el autor- ilustrador.

Hecha esta aclaración, pasaremos a describir algunos de los elementos peritextuales y aspectos materiales del libro que mayor incidencia tienen en la construcción semántica del álbum. Esta reflexión teórica sobre los elementos compositivos que conforman el álbum constituye, como describimos en el cuarto capítulo del presente trabajo, la base para la ampliación del modelo de análisis de la construcción narrativa propuesto y validado por COLOMER (1995) y del que parte la investigación que aquí nos ocupa.

2.3.1 EL FORMATO: TAMAÑO Y FORMA

Basta recorrer con la mirada las estanterías de una biblioteca escolar o de la sección infantil de cualquier biblioteca para darse cuenta de que el formato no es una constante en la literatura infantil, menos aún si hablamos del álbum. Esta diversidad de tamaños y formas rara vez es casual, pues el formato del álbum suele adecuarse a la naturaleza de su contenido, aunque esta elección también puede verse comprometida por el presupuesto de cada proyecto editorial.

Por un lado, el tamaño del álbum puede influenciar la apreciación o respuesta del lector (NODELMAN, 1988; NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006; MATULKA, 2008; LAMBERT, 2015) incluso antes de comenzar su lectura. NODELMAN (1988), por ejemplo, sostiene que los adultos nos aproximamos tanto a los álbumes muy pequeños como a los muy grandes con la expectativa de que su contenido y estilo sean simples, dado que asociamos dichas dimensiones con los primeros lectores: “presumably, the very small ones can be held by very small hands, while the very large pictures in the very large ones can be interpreted by inexperienced eyes” (NODELMAN, 1988, p. 44). Además, afirma que cuando esas expectativas no se cumplen, cuando esos álbumes “look painterly and are filled with subtle details, often strike adults as overly sophisticated for young readers” (*idem*); una diferencia que claramente radica más en nuestras expectativas que en los álbumes en sí mismos.

A pesar de que COLOMER (2010b) no comparta el supuesto de simplicidad al que aludía NODELMAN (1988), pues, en su opinión, el formato de dimensiones reducidas, además de favorecer “una relación de intimidad con quien lee (...)¹², induce a una ilustración miniaturizada, con mayor complejidad y detalles cuanto menor sea la página¹³” (COLOMER, 2010b, p. 205); sí que coincide con el supuesto del lector implícito de los libros de gran formato:

La adopción de un formato de grandes dimensiones establece una distancia física entre el lector y el libro, que adquiere carácter de espectáculo. Son libros para ser leídos en grupo, como si de una pantalla se tratara, y por ello ofrecen obras dirigidas a lectores infantiles que van a contemplarlos con ayuda de los adultos, tal vez tendidos en el suelo, o en las clases de educación infantil. (*idem*).

Autores como VAN DER LINDEN (2013/2015) y BOSCH ANDREU (2015a) también aluden a la lectura exploratoria y colectiva a la que invita el álbum de gran formato.

Por lo tanto, aunque haya ciertas discrepancias sobre las expectativas que el tamaño del álbum puede generar en el lector, no cabe duda de que “las dimensiones del libro delimitan el trabajo de los autores y el campo visual del lector” (COLOMER, 2010b, p. 205). Es más, esta delimitación también puede darse en sentido contrario, ya que “las medidas del libro suelen adecuarse a las necesidades expresivas de los autores” (BOSCH ANDREU, 2015a, p. 313).

¹² AUMONT (1990/1992, p. 148-149; citado por BOSCH ANDREU, 2015a) también afirma que una imagen de pequeño tamaño suscita una “relación de proximidad, de posesión o incluso de fetichización”.

¹³ Nos gustaría destacar aquí el número 11 de *Fuera de Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas* (2013) dedicado a lo minúsculo, donde se ofrece un panorama de este tipo de creaciones. Aunque VAN DER LINDEN (2013, p. 4) abre este monográfico asegurando que “[d]espués de las composiciones de gran formato y el éxito de lo pictórico y de las técnicas mixtas en los años noventa del siglo pasado, parece que la creación se inclina hoy en día hacia lo minúsculo, lo apenas perceptible”, LARTITEGUI (2013, p. 5) matiza que en el “panorama editorial de nuestro ámbito español (...) no se atiende suficientemente este valor, tanto por parte de los artistas, poco proclives a la minuciosidad –salvo honrosas ocasiones–, como por parte editorial”.

Por otro lado, en cuanto a las formas más habituales del álbum suelen distinguirse las siguientes (COLOMER, 2010b; VAN DER LINDEN, 2013/2015; BOSCH ANDREU, 2015a):

- **Rectangular vertical o “a la francesa”.** Oblongo, la anchura es menor que la altura. Suele considerarse el formato “más corriente, neutro y equilibrado en su composición” (COLOMER, 2010b, p. 206), puesto que la verticalidad proporciona cierta estabilidad. “No excluye la representación de paisajes, aunque invita a una mayor profundidad de campo y da poco apoyo a la idea de movimiento” (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 134). Además, suele emplearse tanto en los álbumes que se centran en un único episodio, para enfatizar, por ejemplo, un gesto o la expresión de algún personaje (NODELMAN, 1988; LEE, 2013/2014), como en aquellos que usan múltiples paneles (NIKOLAJEVA, 2008; COLOMER, 2010) e incluso podemos encontrar la combinación de ambos en un mismo álbum como se da, por ejemplo, en *La isla* (GREDER, 2002/2003).

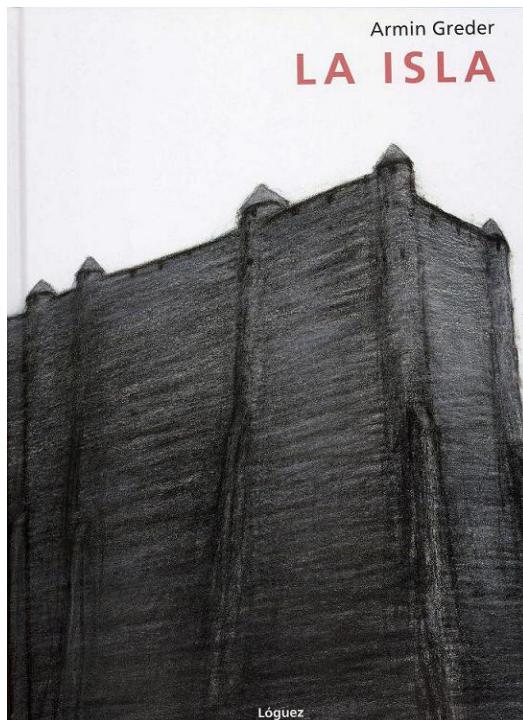


Figura 2.5 Cubierta de *La isla* (GREDER, 2002/2003).

Lo llevaron a un establo de cabras, que hacia tiempo estaba vacío, al extremo deshabitado de la isla. Allí debía quedarse, le dieron a entender y señalaron hacia la paja en una esquina. Allí podría dormir.

Después cerraron la puerta del establo con clavos y regresaron a su casa, a su vida de siempre.

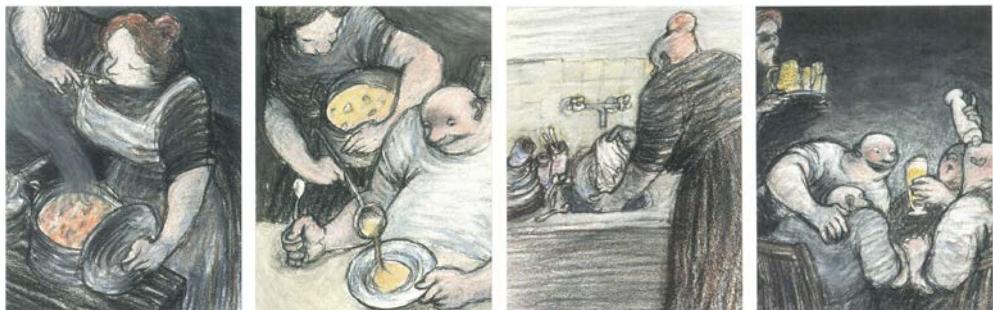


Figura 2.6 *La isla* (GREDER, 2002/2003).

Pero un día, el hombre se presentó en la localidad.

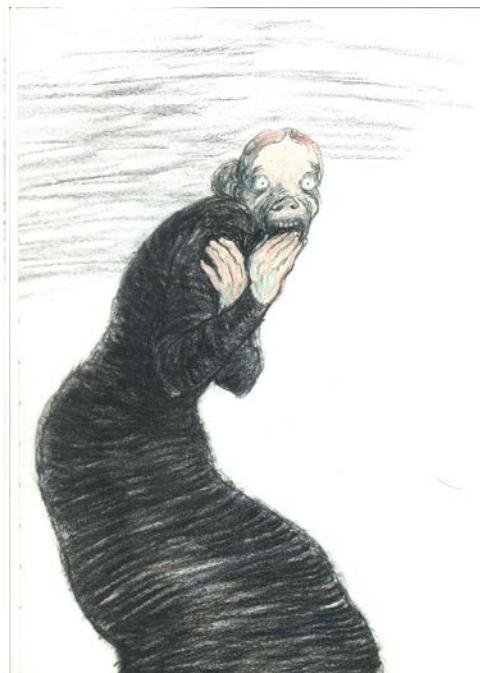


Figura 2.7 *La isla* (GREDER, 2002/2003).

Así mismo, en ocasiones la diferencia de dimensiones entre altura y anchura se aumenta para crear un álbum de forma estrecha y alargada como reflejo físico de su relato, como en Los rascacielos (ZULLO y ALBERTINE, 2010/2014), que muestra la competición de dos vecinos por ver quién construye el edificio más alto y lujoso.

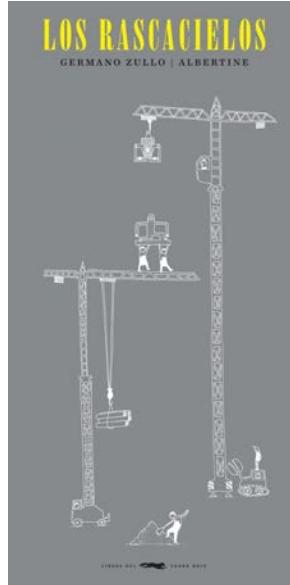


Figura 2.8 Cubierta de *Los rascacielos* (ZULLO y ALBERTINE, 2010/2014).

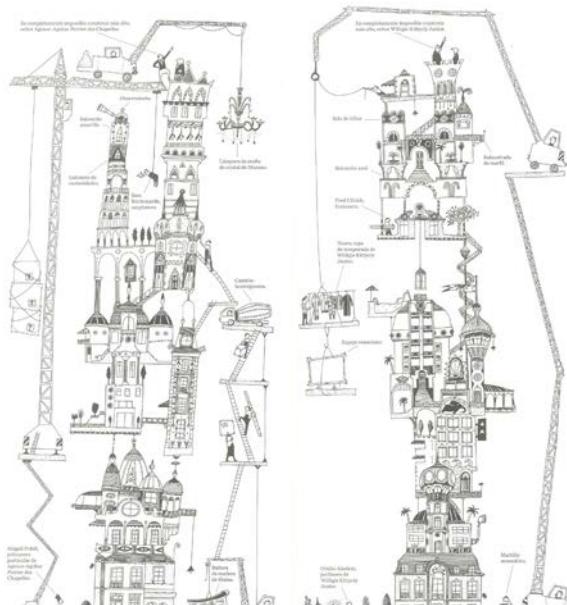


Figura 2.9 Los rascacielos (ZULLO y ALBERTINE, 2010/2014).

Menos frecuentemente, cuando la encuadernación pasa de lo alto a lo ancho, denominado “a la alemana”, origina “grandes formatos verticales al servicio de relatos específicos basados en un amplio despliegue vertical inducido” (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 134), como es el caso de *¡Chaf!* (CORENTIN, 1991/2000).



Figura 2.10 Cubierta y contracubierta de *¡Chaf!* (CORENTIN, 1991/2000).



Figura 2.11 *¡Chaf!* (CORENTIN, 1991/2000).

- **Rectangular horizontal o “a la italiana”.** Apaisado, la anchura es mayor que la altura. Si la forma rectangular vertical guía la mirada del lector de arriba abajo, la forma rectangular horizontal lo hace de izquierda a derecha (MATULKA, 2008), lo que transmite cierta sensación de dinamismo, por lo que suele emplearse para relatar un desplazamiento o viaje (NIKOLAJEVA, 2008; VAN DER LINDEN, 2013/2015; BOSCH ANDREU, 2015a). “El movimiento, la acción secuencial o el tiempo hallan su mejor expresión en la horizontalidad de este formato, así como también lo hacen determinadas representaciones panorámicas, como paisajes” (COLOMER, 2010b, p. 206). Sirvan de ejemplo *Ladrón de gallinas* (RODRIGUEZ, 2005/2009) o *Este no es mi bombín* (KLASSEN, 2012/2013), en los que la trama gira en torno a una persecución.

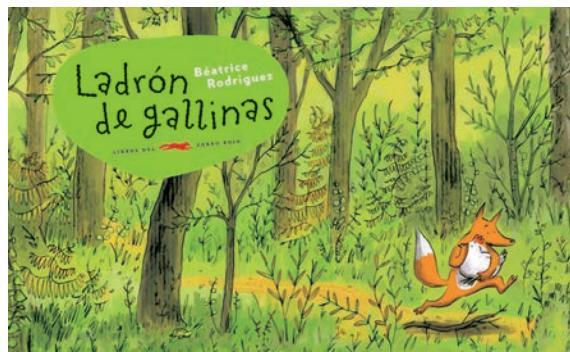


Figura 2.12 Cubierta de *Ladrón de gallinas*
(RODRIGUEZ, 2005/2009).



Figura 2.13 *Ladrón de gallinas*
(RODRIGUEZ, 2005/2009).



Figura 2.14 Cubierta de *Este no es mi bombín* (KLASSEN, 2012/2013).

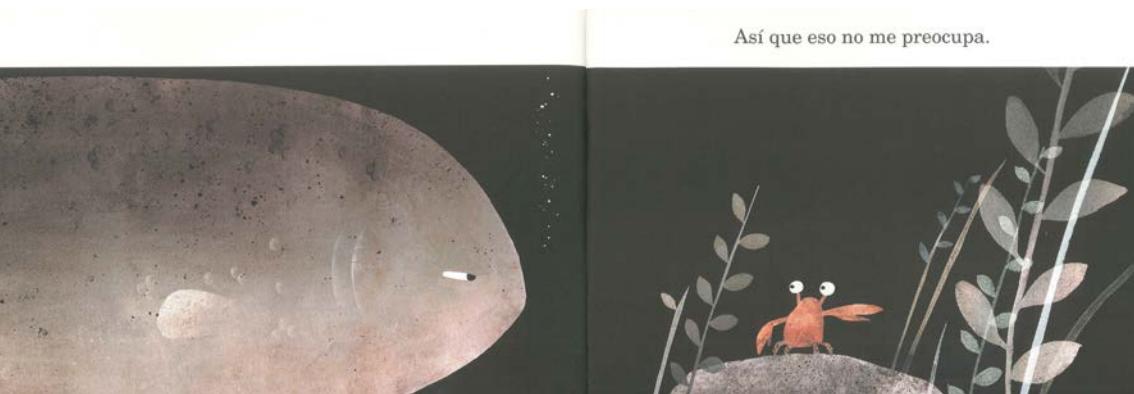


Figura 2.15 *Este no es mi bombín* (KLASSEN, 2012/2013).

El formato “a la alemana” es más frecuente en el caso del álbum rectangular horizontal que en el vertical y “sirven de marco elegante a aquellos álbumes que desean poner el acento sobre la ilustración, y más específicamente sobre amplias representaciones paisajísticas” (VAN DER LINDEN, 2013/2015, p. 134). No obstante, el cambio de encuadernación también puede responder al deseo de reproducir físicamente la distinción entre dos espacios donde el pliegue, como veremos más adelante, puede cumplir una función clave. Ello ocurre, por ejemplo, en *Sombras* (LEE, 2010), donde en la parte superior se muestra el desván en el que juega la protagonista y en la inferior las sombras de los objetos del desván que se proyectan en el suelo.

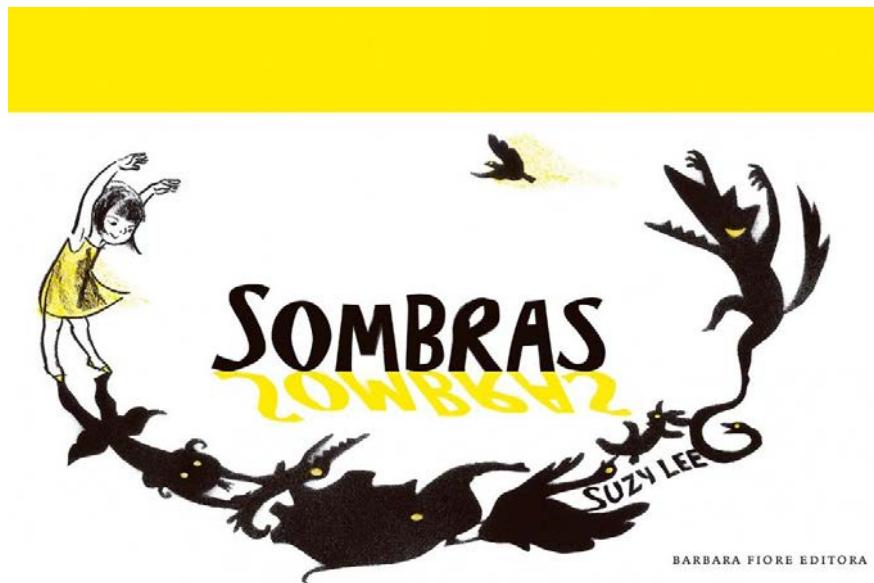


Figura 2.16 Cubierta de *Sombras* (LEE, 2010).

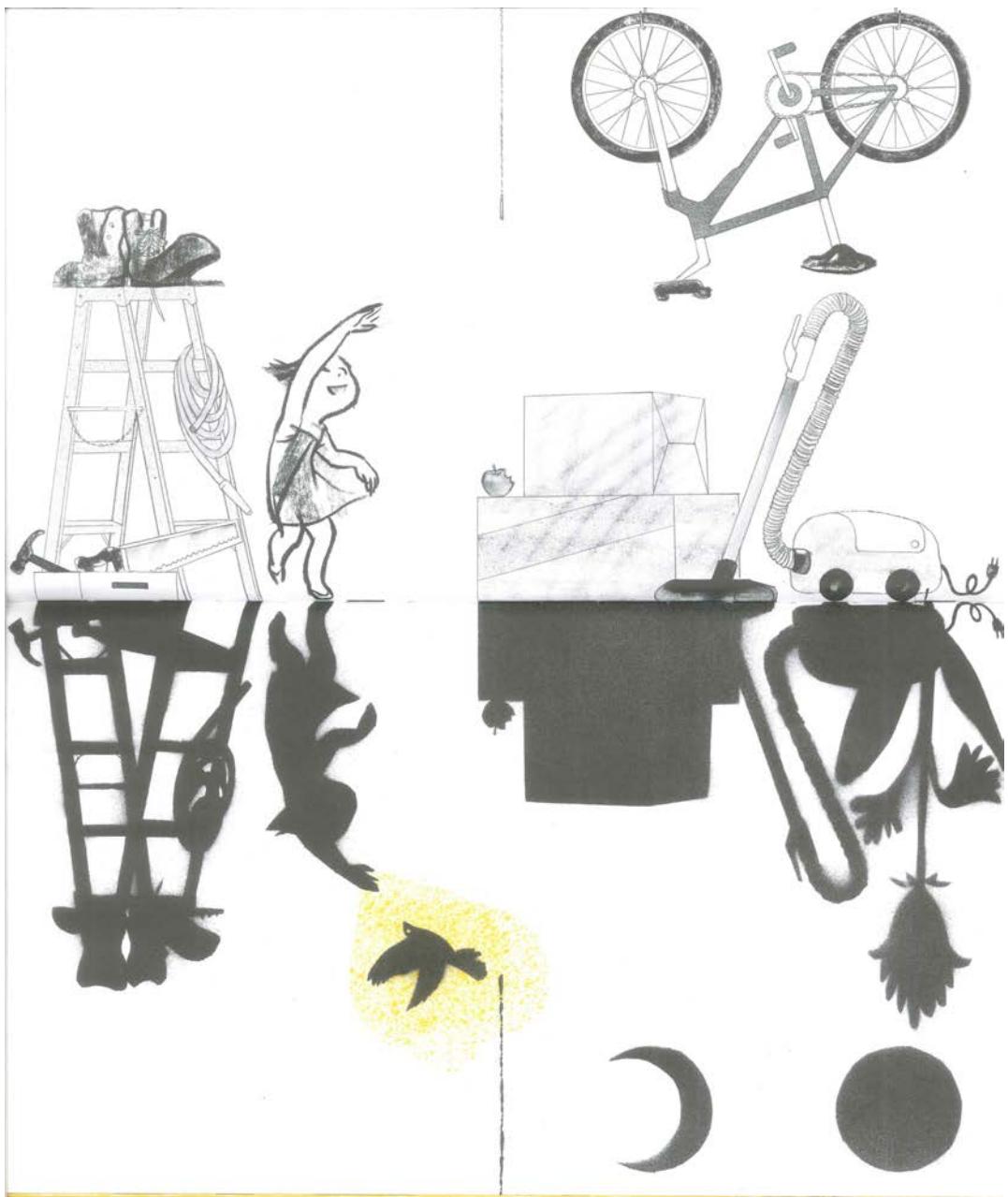


Figura 2.17 Sombras (LEE, 2010).

- **Cuadrado.** La anchura y la altura tienen la misma medida. VAN DER LINDEN (*idem*) sostiene que este tipo de álbumes “favorecen una aproximación visual” y “ofrece un marco perfecto a las imágenes”. A pesar de que este formato “puede resultar monótono para narrar una historia” (COLOMER, 2010b, p. 206), al abrirse, se convierte en un rectángulo horizontal, lo que permite combinar ambas formas dependiendo si la ilustración ocupa una única página, como sucede en *Un mensaje en clave* (TROSHINSKY, 2012) álbum que imita la forma de un disquete de ordenador, o, por el contrario, la doble-página como en *De noche en la calle* (LAGO, 1994/1999).



Figura 2.18 Cubierta de *Un mensaje en clave* (TROSHINSKY, 2012).

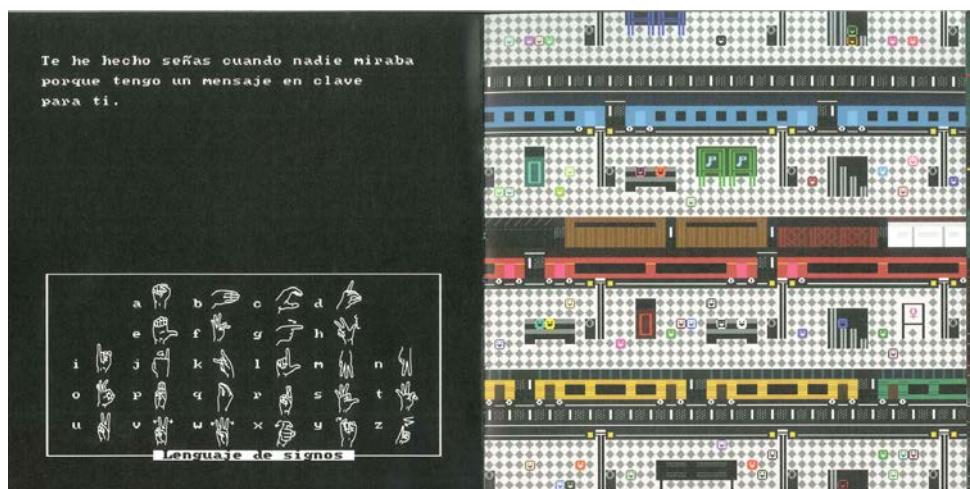


Figura 2.19 *Un mensaje en clave* (TROSHINSKY, 2012).



Figura 2.20 Cubierta de *De noche en la calle* (LAGO, 1994/1999).



Figura 2.21 *De noche en la calle* (LAGO, 1994/1999).

Asimismo, el álbum también puede adoptar otras formas, aunque menos frecuentes que las apenas descritas, debido, probablemente, al coste que supone su producción. Se trata de formatos como el acordeón, también conocido como *leoprello* (VAN DER LINDEN, 2013/2015) o el troquelado (BOSCH ANDREU, 2015a). Los álbumes con forma de acordeón pueden desplegarse tanto horizontalmente (véanse las figuras 2.22 y 2.23 que corresponden a *El amor te espera* (NEGRIN, 2009)), un álbum lírico que alcanza los 2,5 metros de longitud), como verticalmente (véanse las figuras 2.24 y 2.25 que corresponden a *Migrar* (MATEO y MARTÍNEZ, 2011)), un álbum que, a través de un mural sobre papel amate, relata el viaje migratorio que emprende una familia de México a Estados Unidos).



Figura 2.22 Cubierta de *El amor te espera* (NEGRIN, 2009).



Figura 2.23 *El amor te espera* (NEGRIN, 2009).



Figura 2.24 Cubierta de *Migrar* (MATEO y MARTÍNEZ, 2011).



Figura 2.25 *Migrar* (MATEO y MARTÍNEZ, 2011).

Por último, un álbum con formato troquelado puede llegar a adquirir cualquier forma que no sea rectangular para adecuarse a su trama. Baste, como muestra, el catálogo de la editorial Thule que contiene títulos como *El libro inclinado* (NEWELL, 1910/2007), *La verdadera, verdadera, verdadera historia de las lágrimas de cocodrilo* (ROLDÁN, 2010) o *La media naranja* (FERRÁNDIZ, 2009), entre otros.

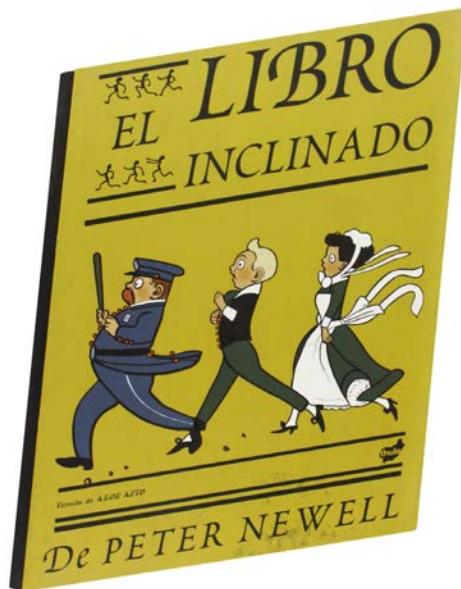


Figura 2.26 Cubierta de *El libro inclinado* (NEWELL, 1910/2007).

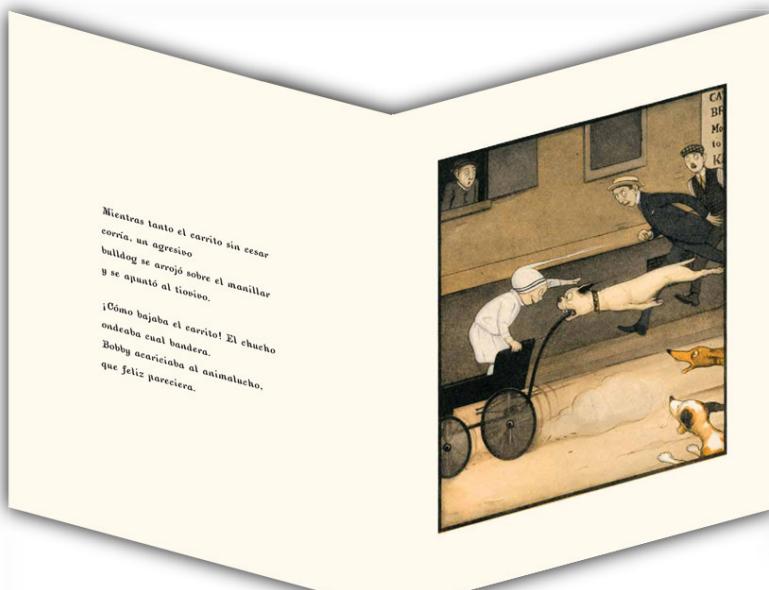


Figura 2.27 *El libro inclinado* (NEWELL, 1910/2007).



Figura 2.28 Cubierta de *La media naranja* (FERRÁNDIZ, 2009).



Figura 2.29 *La media naranja* (FERRÁNDIZ, 2009).

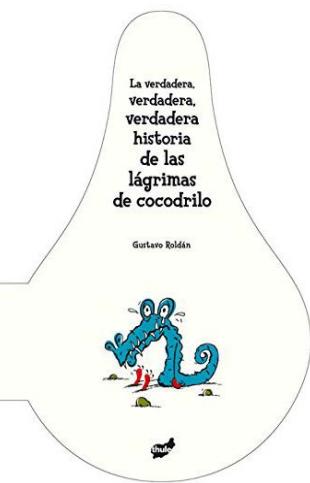


Figura 2.30 Cubierta de *La verdadera, verdadera, verdadera historia de las lágrimas de cocodrilo* (ROLDÁN, 2010).



Figura 2.31 *La verdadera, verdadera, verdadera historia de las lágrimas de cocodrilo* (ROLDÁN, 2010).

2.3.2 DE PUERTAS Y VENTANAS: SOBRECUBIERTA, CUBIERTA Y CONTRACUBIERTA

Además de su formato, la cubierta suele ser lo primero que un lector ve de un álbum, aunque en ocasiones esta puede estar totalmente o parcialmente tapada por otros elementos materiales como una sobrecubierta, un envase o una faja.

Tal y como advierte BOSCH ANDREU (2015a, p. 335), la **sobrecubierta**, también denominada camisa o forro, es una “hoja con solapas que forra el libro para resguardarlo” y aunque no sea muy popular en el panorama editorial estatal, suele ser “habitual en las ediciones anglosajonas encuadradas en cartoné” (*idem*). MATULKA (2008) afirma que a pesar de que en las publicaciones de las últimas décadas el diseño de la sobrecubierta no difiere del de la cubierta, esta es una parte importante del diseño de un álbum y diferencia tres principales tipos de sobrecubierta: *wraparound*, *single image* y *dual image*.

En primer lugar, *wraparound* podría traducirse como “envolvente” y se refiere a aquellas sobrecubiertas en las que las ilustraciones constituyen una única composición, como si de una doble-página se tratase, que ofrece detalles e indicios sobre la historia y los personajes. En segundo lugar, *single image* hace referencia a las sobrecubiertas compuestas por una única imagen frontal y en las que la parte posterior “may contain another small illustration or a solid color that blends with the cover” (MATULKA, 2008, p. 34). En tercer lugar, *dual image* engloba aquellas sobrecubiertas que contienen ilustraciones de la historia tanto en la parte frontal como en la posterior. En estos casos, “often by studying these illustrations, readers can find clues to the story” (*idem*).

Sin embargo, también podemos encontrar sobrecubiertas troqueladas que dejan entrever partes de la cubierta, lo que confiere profundidad espacial a la escena representada. Este es el caso de *La noche de la visita* (JAQUES, 2008/2010), donde la sobrecubierta *wraparound* muestra la silueta de una casa en medio del bosque en una noche estrellada; el troquel de la ventana de la

casa deja ver parte de su interior, en el que se adivina una sombra y una pequeña forma roja, invitando al lector a realizar hipótesis sobre quién podría habitarla y, por lo tanto, sobre el propio relato (véase la figura 2.32). Un misterio que el lector resolverá tan pronto como vea la cubierta que se esconde tras la sobrecubierta, ya que descubrirá una abuelita acostada en la cama donde destaca el color rojo (véase la figura 2.33).



Figura 2.32 Sobrecubierta anterior de *La noche de la visita* (JACQUES, 2008/2010).



Figura 2.33 Cubierta de *La noche de la visita* (JACQUES, 2008/2010).

Así mismo, nos gustaría señalar que la sobrecubierta no es el único elemento que puede envolver un álbum, pues, tal y como apunta BOSCH ANDREU (2015a), también podemos encontrar álbumes dentro de un envase o envueltos en una faja. El envase es un “recipiente que contiene una obra y que puede separarse físicamente del material que contiene. El envase puede tener diferentes formas (caja, funda, sobre, carpeta...) y ser de diferentes materiales (plástico, papel, cartón...)” (BOSCH ANDREU, 2015a, p.



Figura 2.34 Bolsa de *En la noche* (WOLF, RAO y RAMANATHAN, 2000/2006)

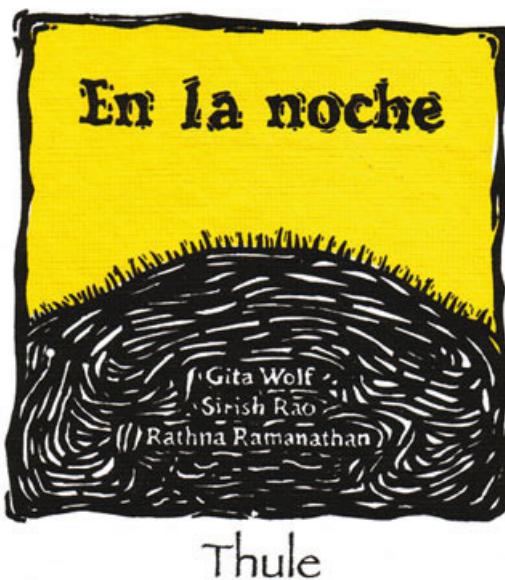


Figura 2.35 Cubierta de *En la noche* (WOLF, RAO y RAMANATHAN, 2000/2006)

334). Sirvan de ejemplo *En la noche* (WOLF, RAO y RAMANATHAN, 2000/2006), que se presenta dentro de una bolsa, o *El armario chino* (SÁEZ CASTÁN, 2016), protegido por una funda de cartón.

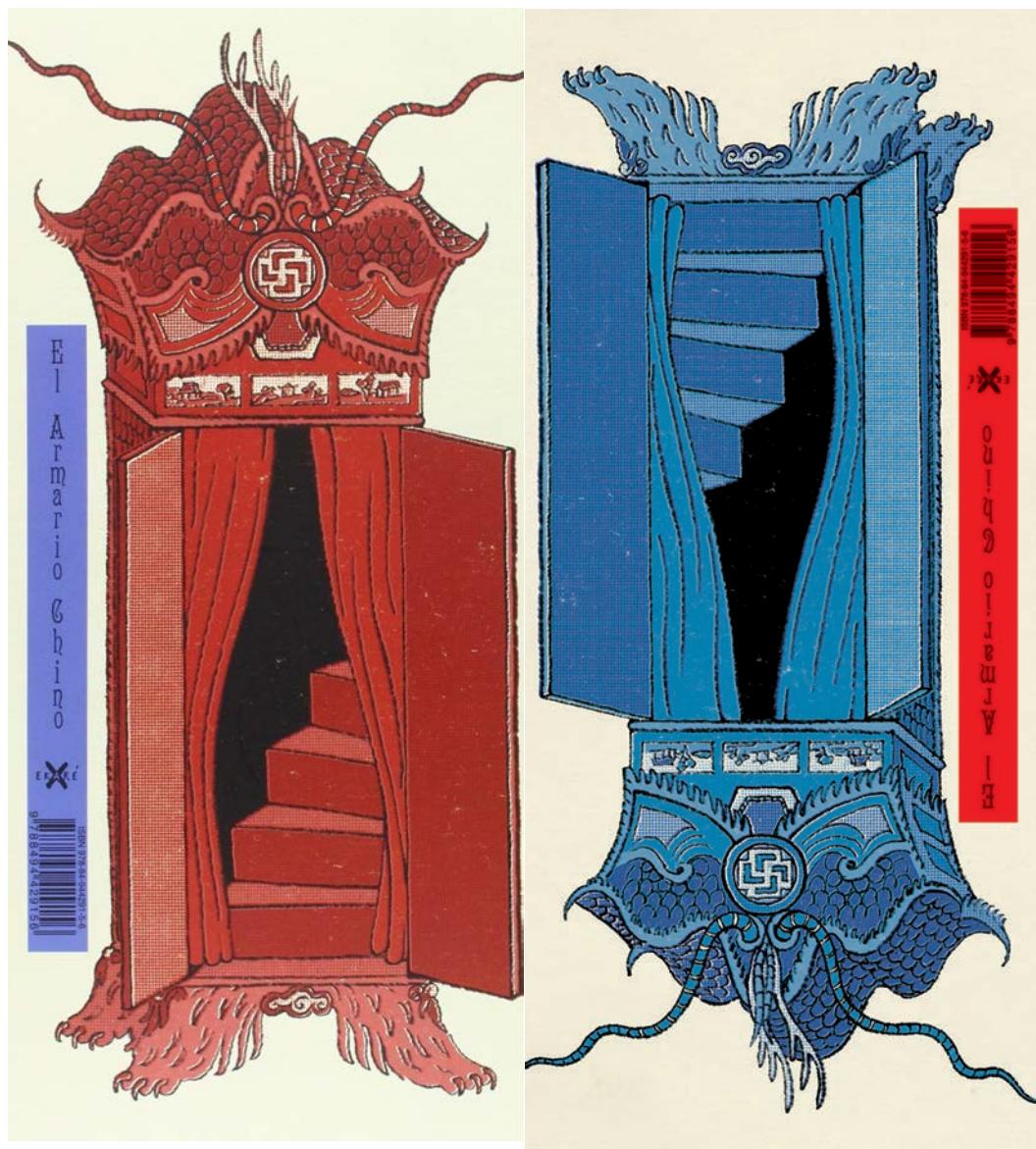


Figura 2.36 Funda de *El armario chino* (SÁEZ CASTÁN, 2016).

La faja se asemeja a la sobrecubierta, pero esta solo cubre una pequeña parte del álbum, dado que se trata de una “tira estrecha de papel con solapas o cerrada que envuelve la cubierta y generalmente ofrece información con fines publicitarios” (*idem*). No obstante, la faja puede llegar a adquirir un valor discursivo, como se da en *Una pierna* (GRASSA TORO y BALLESTER, 2016), que recoge las reglas del juego de este singular libro-tablero.

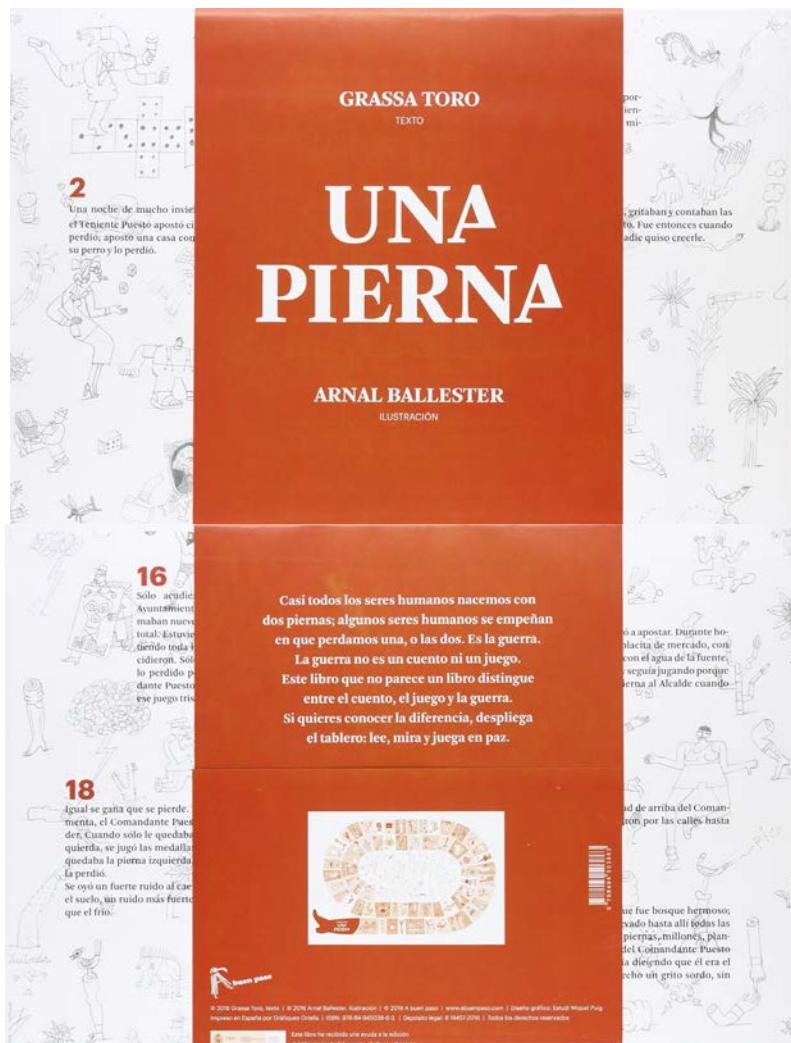


Figura 2.37 Faja cerrada de *Una pierna* (GRASSA TORO y BALLESTER, 2016) alrededor del libro-tablero.

Ahora bien, exceptuando las ocasiones en las que se emplean estos elementos, la **cubierta** es la tarjeta de presentación de un álbum que “invita il lettore a prendere in mano il libro, ad entrarvi dentro, e fornisce, già ad una prima occhiata, informazioni sul contenuto, attraverso le scelte tipografiche, lo stile dell’immagine, l’uso del colore e il titolo” (TERRUSI, 2012, p. 126). En esta línea, SALISBURY (2004, p. 100) recalca la importancia que tiene el diseño gráfico de una cubierta, pues debe “to promote the book and demand attention, while at the same time being true to the spirit of the book’s contents”. Por lo que, en contra del popular dicho “no juzgues un libro por su cubierta”, la información visual que encontramos en la cubierta suele ser la base sobre la que se construye la respuesta lectora al resto del álbum (NODELMAN, 1988). Es más, NIKOLAJEVA (2008) sostiene que es una parte altamente significativa, puesto que puede aportar información vital para entender la historia, pero sin llegar a revelar demasiado de su contenido. Una opinión que también comparte DÍAZ ARMAS (2006), quien asegura que, si se observa detenidamente, la cubierta puede llegar a ofrecer abundante información:

La información que un lector atento puede extraer de la cubierta es amplia. En ella pueden encontrarse prácticamente completos los siguientes datos: protagonista, tema, conflicto, tono, género literario, intención, referencias intertextuales, tipo de relación intertextual. Estos indicios desplegados ante los ojos del lector/espectador de un álbum permiten a veces una anticipación directa, sin fisuras. (DÍAZ ARMAS, 2006, p. 34).

ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010) destacan cinco principales tipologías gráficas de cubierta:

- Sinopsis: a través de la cual se “transmite un resumen del contenido, o dibuja el perfil de la atmósfera predominante” (ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010, p. 253).
- Avance: en la que se “muestra algún elemento central de la historia, que de momento no podremos comprender completamente” (*idem*).

- **Inicio:** en la que la ilustración resulta ser la primera de la narración, la que da inicio a la historia.
- **Personaje:** donde se presenta al protagonista.
- **Paralelo:** que se presta “como contrapunto al contenido interior” (*ibid.*, p. 254) o que se plantea una oposición entre la ilustración y el título.

Si consideramos que la cubierta es la puerta de entrada al contenido del álbum y que esta es de vital importancia tanto para atraer al lector potencial como para la construcción de expectativas e hipótesis sobre la historia, también debemos señalar el valor discursivo que puede adquirir la **contracubierta**.

The back cover is also a possible narrative space. Normally, back covers carry some information about the author, a short plot summary, and perhaps some reviews. Yet occasionally the back cover is an indispensable part of the story. At the least, front and back cover present an inseparable whole establishing and accentuating the visual narrative space. (NIKOLAJEVA, 2008, p. 60).

Tal y como afirman ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010, p. 256), la contracubierta “es el cierre natural del álbum, una ilustración destinada a observarse cuando ya se ha completado la asimilación de la historia, aunque el final propiamente dicho suela estar en la última página”. Además, añaden que “puede tener por tanto un carácter de situación final, o de segundo final, que puede aprovecharse de distintas formas” (*ibid.*); una función a la que también aluden otros autores como COLOMER (2010b) o CONSEJO PANÓ (2014). El carácter de situación final de la contracubierta puede observarse, por ejemplo, en *¡Otra vez!* (GRAVETT, 2011/2014), en la que se muestra a una princesa y varios dragones en un “punto de reunión en caso de fuego”; una situación que solo tendrá sentido para quien haya leído el álbum, dado que se trata de los personajes del cuento que lee el pequeño dragón que protagoniza este álbum, y que huyen del fuego causado por este cuando se enfurece porque quiere que le vuelvan a leer el cuento una y otra vez.

¡OTRA VEZ!

Emily Gravett

Plataforma



Figuras 2.38/39 Contracubierta y cubierta de *¡Otra vez!* (GRAVETT, 2001/2014)

COLOMER (2002a, pp. 22-23), por ejemplo, relaciona el papel narrativo que pueden cobrar la cubierta y contracubierta del álbum con el cine, ya que “en muchas películas, la historia puede comenzar antes de que aparezcan los créditos o terminar definitivamente cuando ya nos estamos levantando del asiento” y lo ilustra a través del ejemplo de *Frederick* (LIONNI, 1967/2004):

En *Frederick* de Leo Lionni la portada muestra al ratón visto de frente, mientras que, en la contraportada, lo vemos de espaldas. Es como si la historia estuviera dentro de él y, como observa María Cecilia Silva-Díaz (Colomer, 2002), es una manera de expresar que se trata de un personaje portador de historias, algo muy adecuado para un relato sobre la creación artística y la individualidad. (COLOMER, 2010b, p. 206)¹⁴.

¹⁴ En esta cita se emplean las palabras “portada” y “contraportada” para referirse a lo que en el presente trabajo denominamos “cubierta” y “contracubierta”. A pesar de que algunos autores (COLOMER, 2002a y 2010b; DÍAZ ARMAS, 2003b; ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010) tomen estos términos por sinónimos, consideramos necesario hacer una distinción entre ellos para evitar posibles equívocos. La principal diferencia radica en que mientras la cubierta y la contracubierta de un libro son exteriores, la portada y contraportada son interiores. La portada, por lo tanto, suele ser la tercera o quinta página de un libro, aunque esta es una norma bastante vulnerada en el álbum, tal y como exponemos en los apartados subsiguientes. Aun así, la portada contiene el título del libro, los nombres de los autores y de la editorial.



Figuras 2.40/41 Contracubierta y cubierta de *Frederick* (LEO LIONNI, 1967/2004)

Por todo esto, el álbum requiere, a diferencia del cuento ilustrado o la novela dirigida a un público infantojuvenil, una lectura atenta y detallada de la totalidad del libro, ya que, de no ser así, el lector podría perderse información significativa para la comprensión global de la narración o pasar por alto historias paralelas a la trama principal. DÍAZ ARMAS (2003b) se refiere a esta expansión de la función narrativa hacia elementos materiales y peritextuales del álbum como un “desbordamiento físico más allá del libro”¹⁵.

Las estrategias expresivas van incluso más allá de la página, desbordando los límites establecidos convencionalmente para la ilustración en el propio libro. Es cada vez más habitual, por ejemplo, encontrar ejemplos de sobreinformación en portada y contraportada del libro, formando parte del contrato o pacto de lectura que el texto firma con el lector: proporcionando información

¹⁵ Según DÍAZ ARMAS (2003b, p. 2) en la literatura infantil actual pueden darse “varios tipos de sobreinformación: un desbordamiento de fines pedagógicos, un desbordamiento narrativo, pero también un desbordamiento físico y expresivo”.

genérica o temática, por ejemplo, pero prestándose también a la interpretación por parte del lector. (DÍAZ ARMAS, 2003b, p. 10).

Esta sobreinformación no se limita solo a la cubierta y la sobrecubierta, sino que, como veremos a continuación, puede llegar a extenderse a otros espacios peritextuales internos, tales como las guardas (anteriores y posteriores), la portada y la contraportada o página de créditos.

2.3.3 LAS GUARDAS: ATRÁS QUEDARON LAS HOJAS DE PAPEL BLANCO

Las guardas son la primera hoja que el lector ve al abrir un álbum y la última cuando lo cierra, es decir, son “aquellas hojas de papel que, adheridas a las cubiertas, sujetan estas con la tripa del libro” (BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL, 2011, p. 9). Siendo así, no cabe duda de que “la primera función de estas páginas es meramente práctica, y obedece a las necesidades técnicas de la encuadernación, siendo elementos indispensables en los libros de tapa dura” (*idem*). Ahora bien, son diversos los autores que, además de esta función práctica, destacan el valor discursivo que las guardas pueden adquirir en el álbum (DÍAZ ARMAS, 2003b y 2006; SIPE y MCGUIRE, 2006; NIKOLAJEVA, 2008; ZAPARAÍN y GONZÁLEZ, 2010; BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL, 2011; CONSEJO PAN, 2011 y 2014; TERRUSI, 2012; LAMBERT, 2015) o incluso cómo pueden influenciar la interpretación del lector (NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006).

Anche i risguardi, come la copertina e il frontespizio, sono portatori di messaggi paratestuali e paravisuali e costituiscono un insieme coerente che impone una sorta di gioco con il lettore. Essi sono terreno di una gran quantità e varietà di sperimentazioni da parte degli autori contemporanei. (TERRUSI, 2012, 129).

A pesar de que la mayoría de las investigaciones que se centran en el análisis del álbum han considerado las guardas como un

elemento peritextual significativo que puede poseer una función narrativa, no es hasta comienzos del siglo XXI que se evidencia la falta de sistematización tanto de las guardas como de otros elementos peritextuales. Ante esa ausencia de una taxonomía de las guardas, SIPE y McGUIRE (2006) proponen una primera tipología basada en dos principales factores estéticos: si están o no ilustradas y la relación de similitud entre las guardas anteriores¹⁶ y posteriores¹⁷. Sin embargo, este incipiente tema de investigación solo parece haberse desarrollado en el ámbito peninsular a través de los estudios de RAMOS (2007) y más detalladamente en BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL (2011)¹⁸ y CONSEJO PANÓ (2011). No es nuestra intención realizar una descripción pormenorizada de las diferentes propuestas de clasificación de las guardas (recogidas de manera sinóptica en la tabla 2.2); no obstante, nos gustaría destacar las principales diferencias que presentan entre ellas.

Por un lado, RAMOS (2007) basa su tipología en el análisis de las guardas de algunas decenas de álbumes de recepción infantil publicados en Portugal y además de tomar como referencia los aspectos estéticos, propone también algunas categorías funcionales.

Por otro lado, la categorización propuesta por BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL (2011) es más compleja que las anteriores, e incluso nos atreveríamos a decir que más completa, motivo por el cual empleamos dichas categorías en la investigación que aquí nos ocupa, ya que “está estructurada en base a la función de las guardas en el contexto de la narración” (BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL, 2011, p. 11). Es decir, partiendo de la división espacial del paratexto formulada por GENETTE (1987/2001) diferencian dos principales categorías de guardas: las que poseen una relación externa con la narración (epitextuales) y aquellas cuya relación es interior (peritextuales).

¹⁶ También conocidas por primeras, iniciales o delanteras.

¹⁷ También llamadas últimas o traseras.

¹⁸ Publicado también en inglés (DURAN y BOSCH, 2011).

Tabla 2.2 Tipologías de las guardas.

| SIPE Y MCGUIRE (2006) | RAMOS (2007) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sin ilustraciones, guardas anteriores y posteriores idénticas. • Sin ilustraciones, guardas anteriores y posteriores disímiles. • Ilustradas, guardas anteriores y posteriores idénticas. • Ilustradas, guardas anteriores y posteriores disímiles. | <ul style="list-style-type: none"> • Decorativas. • Repetición de un patrón o motivo relacionado con alguna ilustración. • Contextualización espacial. • Secuencia temporal. • Narrativas embrionarias o resumidas. • Ilustración inacabada o experimental. |
| BOSCH ANDREU Y DURAN ARMENGOL (2011) | <p>CONSEJO PAN (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido epitextual en relación al relato: <ul style="list-style-type: none"> - Colección, serie o editorial. - Autor. - Dedicatorias y homenajes. - Destinatario. • Contenido peritextual en relación al relato: <ul style="list-style-type: none"> - Personaje. - Localización. - Tema. - Prefacio y epílogo. - <i>Bonus track</i>. |

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

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

Mas aún, BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL (2011) reparan también en la dimensión estética de las guardas y consideran que algunas de las categorías pueden subdividirse en un nivel secundario dependiendo de la forma de las guardas. Así, a diferencia de SIPE y McGUIRE (2006) que diferenciaban entre las guardas lisas e ilustradas, BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL (2011) contemplan tres grupos: lisas, ilustradas y estampadas.

Por último, CONSEJO PANÓ (2011) propone una clasificación compuesta por tres principales categorías: la estética, que además de reparar en el color y en la ilustración de las guardas también lo hace en la relación que se crea entre las guardas anteriores y posteriores, la funcional y la formal, en la que se tiene en cuenta la forma y textura de las guardas. Al contrario de BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL (2011), CONSEJO PANÓ (2011) no divide la categoría funcional en base al espacio que ocupa el contenido de las guardas en relación con la narración; además, el criterio utilizado para subdividir esta categoría puede resultar algo ambiguo, especialmente el que hace referencia a las “guardas con significado propio” (CONSEJO PANÓ, 2011, p. 118).

2.3.4 ¿EN PRIMERA PLANA? PORTADA Y CONTRAPORTADA

El número de páginas que un lector puede encontrar entre las guardas anteriores y la portada de un álbum es otra de las variables de este tipo de libros. Habitualmente en el verso de la doble-página posterior a las guardas anteriores se encuentra la contraportada o página de créditos y, en el recto, la portada en la que se especifica el nombre del autor (o del escritor y del ilustrador en caso de que la autoría fuese compartida), el título del álbum y la editorial¹⁹. No obstante, son frecuentes los álbumes que desafían esta norma pasando, por ejemplo, la página de créditos al final del álbum o incluso incluyendo varias páginas entre las guardas anteriores y la portada donde se da comienzo a la narración, como ocurre en *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008). Como puede verse de la figura 2.44 a la figura 2.48, tras las guardas anteriores y antes de la portada se suceden cinco dobles-páginas donde se presenta el planteamiento inicial de la trama, como si de un introito se tratase; una imagen que viene reforzada por el telón entreabierto de la portada.

¹⁹ Así como en las novelas es común que se incluya la portadilla o anteportada, es decir, la primera página impresa del libro en la que se indica el título con una tipografía de menor tamaño que en la portada, no es frecuente en el álbum. Aun así, tal y como observa CONSEJO PAN (2014, p. 10) hay casos en los que “la portadilla no contiene palabras, sino ilustración lo que invita al lector a que se detenga y continúe formulando expectativas. Este nuevo espacio que reemplaza a la portadilla clásica se detecta con insistencia en determinadas editoriales y determinados autores”.

EL ENEMIGO



Figura 2.42 Cubierta de *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).

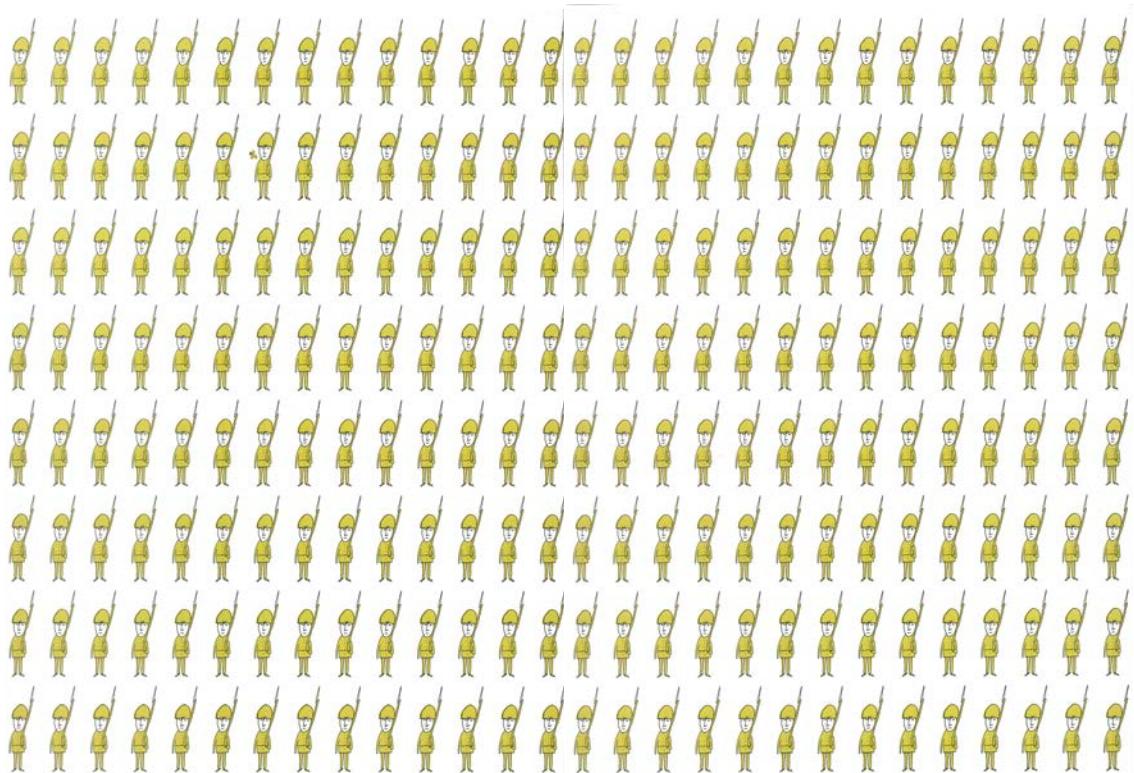


Figura 2.43 Guardas anteriores de *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).

ES LA GUERRA

Figura 2.44 *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).



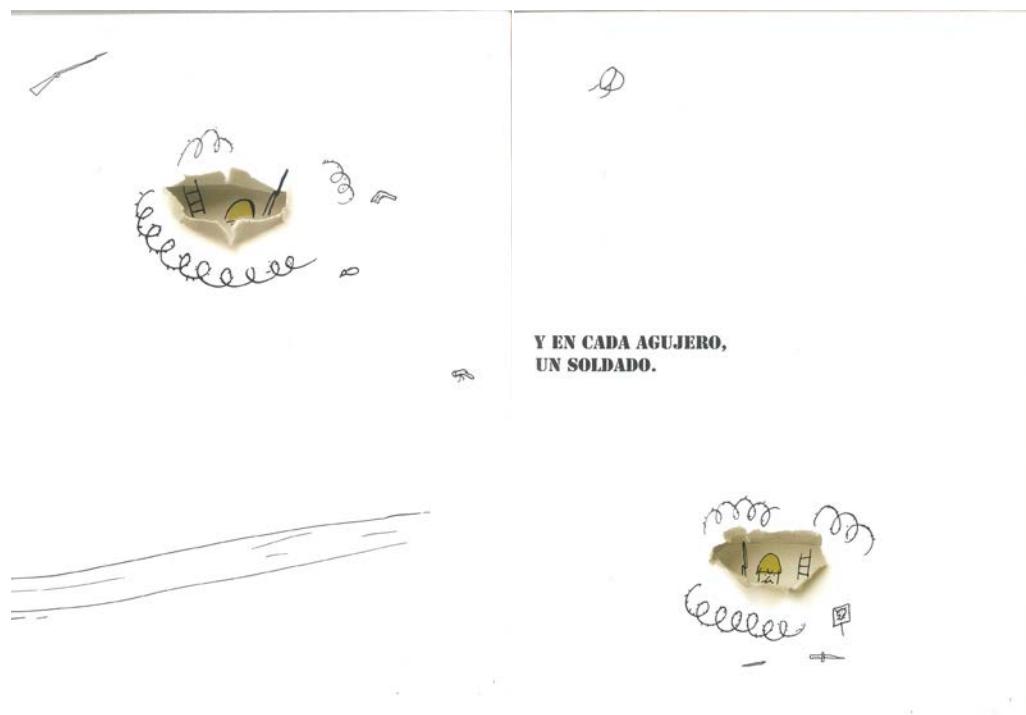
SE VE ALGO; PODRÍA SER UN DESIERTO...

Figura 2.45 *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).



... EN EL QUE HAY DOS AGUJEROS.

Figura 2.46 *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).



Y EN CADA AGUJERO,
UN SOLDADO.

Figura 2.47 *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).

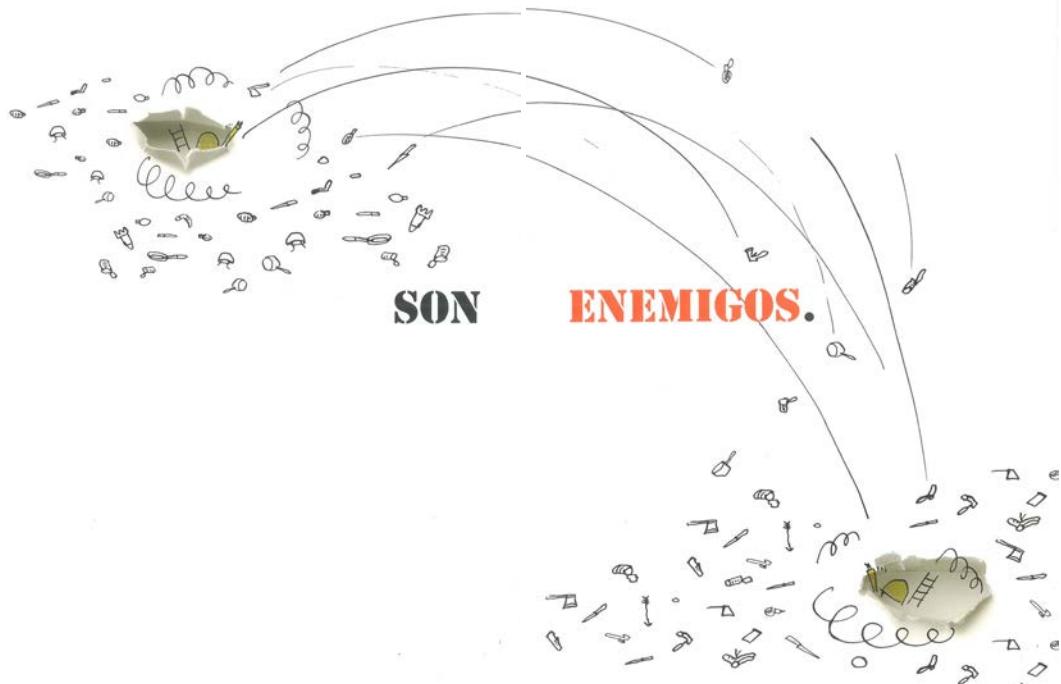


Figura 2.48 *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).

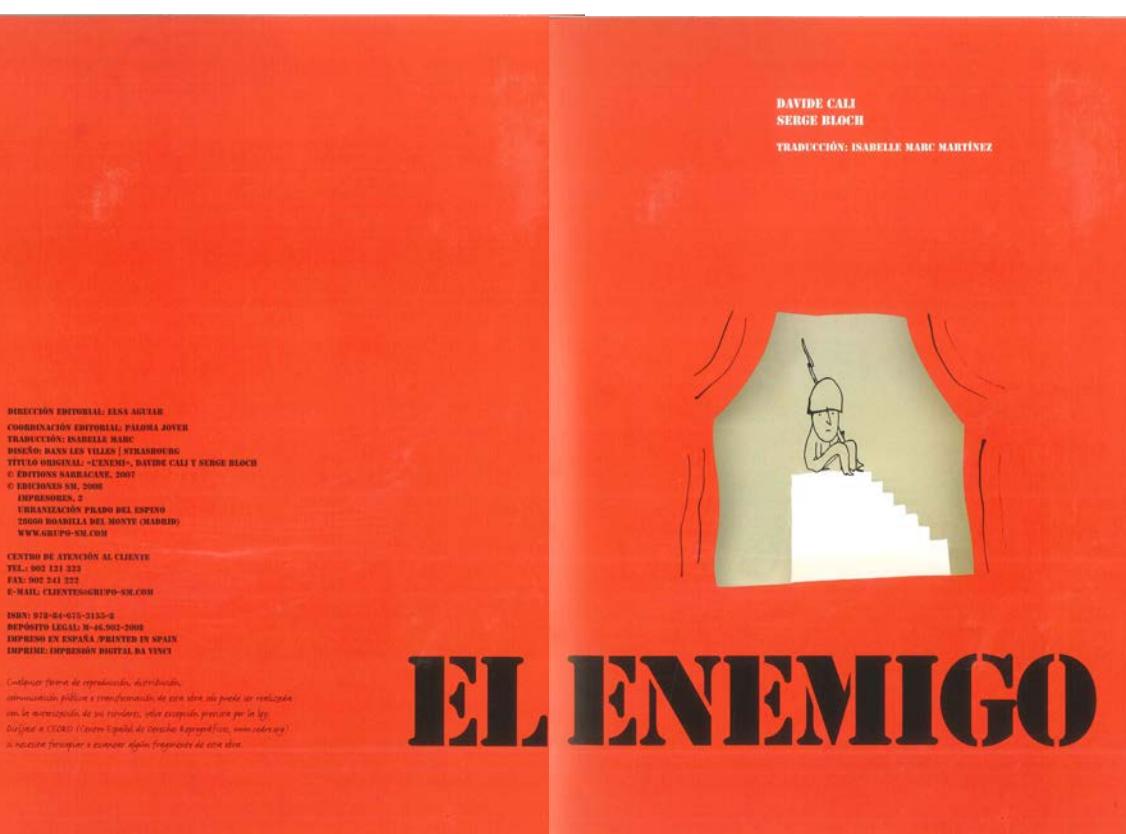


Figura 2.49 Contraportada y portada de *El enemigo* (CALI y BLOCH, 2007/2008).

Diversos especialistas (MARANTZ, 1992; NIKOLAJEVA y SCOTT, 2006; MATULKA, 2008; TERRUSI, 2012; CONSEJO PANI, 2014) subrayan que en la portada del álbum, aparte del nombre del autor, el título y la editorial, también suele incluirse una ilustración. Esta puede ser pequeña y estar limitada al recto de la página o extenderse hasta ocupar la doble-página. ZAPARAÍN y GONZÁLEZ (2010) afirman que, en el primer caso, el verso de la página suele ser blanco o casi neutro para recalcar la singularidad de la portada y aumentar su valor diegético, puesto que el desequilibrio que se crea al renunciar al balance de la doble-página invita al lector a pasar la página y adentrarse en la historia.

Si en el apartado anterior aludíamos a la ausencia de estudios tipológicos de las guardas, esta falta de sistematización es incluso mayor cuando se trata de la portada. Si bien autores como NIKOLAJEVA y SCOTT (2006) describen algunas de las funciones que puede cumplir la ilustración de la portada, SOTTO MAYOR (2016) desarrolla la única propuesta de clasificación de la portada²⁰ publicada hasta el momento. Partiendo del análisis de los libros que recibieron el *Prémio Nacional de Ilustração* (PNI)²¹ entre el período de 2000 a 2009, SOTTO MAYOR (2016) plantea que las portadas pueden dividirse en dos principales tipos: informativas y significantes; categorías que se dividen, a su vez, en subcategorías (véase la tabla 2.3).

Por un lado, las portadas informativas son aquellas que además de los elementos mínimos, como el título, los autores y la editorial, pueden incluir una ilustración; ahora bien, esta ilustración no añade más información que la aportada previamente por la cubierta o las guardas anteriores, por lo que este tipo de portadas no son especialmente significativas. Por otro lado, en las portadas significantes la ilustración tiene una función fundamental, dado que presentan información significativa adicional amplían las hipótesis interpretativas.

²⁰ Entre otras destacan aquellas ilustraciones que anticipan la trama, presentan al protagonista, ofrecen una vista panorámica del lugar donde transcurre la historia, sugieren y amplían cierta interpretación o incluso aluden a cómo la narración puede comenzar en la portada.

²¹ Premio Nacional de Ilustración de Portugal que otorga la *Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas* (DGLAB).

Tabla 2.3 Tipología de la portada (SOTTO MAYOR, 2016).

| Informativa | Significante |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Fondo blanco.• Fondo colorido.• Ilustrada. | <ul style="list-style-type: none">• Relacionada con la temática.• Anticipación del final.• Sugiere el tono de la publicación.• Presentación del personaje o sus características.• Presentación del hilo conductor.• Revelación del punto de inflexión.• Indica la presencia de dos narrativas. |

2.3.5 EL MERIDIANO DE LA DOBLE PÁGINA: EL PLIEGUE

El pliegue es el espacio del margen interno donde se juntan las dos páginas que componen la doble-página. MARANTZ (1992), DOONAN (1993) y BOSCH ANDREU (2015a) advierten que en el pliegue del libro hay una ligera pérdida de área de la imagen que hace que los elementos que quedan en esa zona puedan no verse correctamente. Es más, LEE (2013/2014) revela que “hay una regla tácita en edición según la cual los ilustradores deben evitar dibujar en el centro de las dobles páginas para no interferir en la lectura”. De este modo, una ilustración que abarca la doble-página representa un desafío compositivo para el artista, pues debe conseguir que el pliegue forme parte de la imagen en lugar de ser una interrupción.

Algunos ilustradores no solo consiguen que el pliegue se integre en la composición de la doble-página, sino que le confieren una función narrativa, como ocurre, por ejemplo, en *¡De aquí no pasa nadie!* (MINHÓS MARTINS y CARVALHO, 2014/2017), donde el pliegue se convierte en la frontera entre ambas páginas.

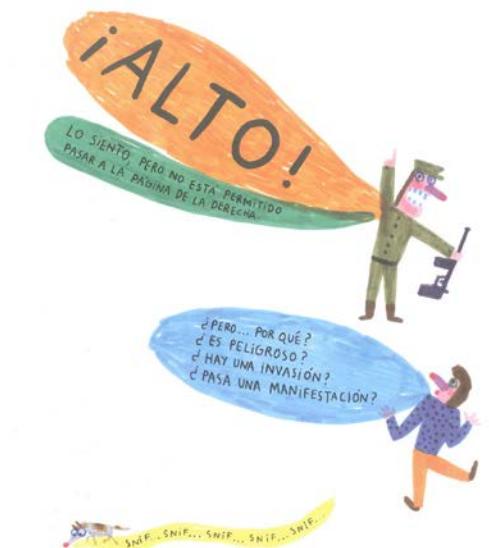


Figura 2.50 *¡De aquí no pasa nadie!* (MINHÓS MARTINS y CARVALHO, 2014/2017).

La ilustradora coreana SUZY LEE, como puede apreciarse en los álbumes que componen *La trilogía del límite*²², va más allá y además de otorgar al pliegue del libro la función narrativa de distinguir dos dimensiones, propone al lector un juego imaginativo a través del “espacio intermedio” que se crea entre ambas páginas.

Es mucho lo que puede encontrarse en ese «espacio intermedio» que existe entre ciertas cosas. Entre ilusión y realidad, entre día y noche, entre el momento inmediatamente posterior a despertar y el que ocurre justo antes de dormirnos... Lo que nos interesa es ese «espacio intermedio» que queda fuera de nuestro alcance. (LEE, 2013/2014, p. 36).



Figura 2.51 *Espejo* (LEE, 2003/2008a).



Figura 2.52 *Sombras* (LEE, 2010).

²² *Espejo* (LEE, 2003/2008a), *La ola* (LEE, 2008b) y *Sombras* (LEE, 2010).



Figura 2.53 *La Ola* (LEE, 2008b).

2.3.6 LA TIPOGRAFÍA O CUANDO LAS LETRAS POSEEN SU PROPIA VOZ

La tipografía hace referencia al modo en el que el texto del álbum está impreso, es decir, no solo a la forma, tamaño, color y tipo de letra, sino también a su posición y ubicación en la página, al interletraje, a la longitud de las líneas, a la alineación o al interlineado (DOONAN, 1992; MATULKA, 2008; BOSCH ANDREU, 2015a; LAMBERT, 2015).

Mientras que para algunos mediadores el interés por la tipografía en la literatura infantil, especialmente cuando se trata de libros dirigidos a primeros lectores, radica en su legibilidad, especialistas del álbum como SERAFINI y CLAUSEN (2012, p. 1) sostienen que “the typography of written language not only serves as a conduit of verbal narrative, it serves as a visual element and semiotic resource with its own meaning potentials”. Además, afirman que el modo en el que la tipografía de un álbum contemporáneo incide en su potencial de significado es un aspecto importante de los textos multimodales que no ha recibido ni la atención que debiera ni “the universal acceptance of an analytical framework for understanding its role as a semiotic resource in contemporary picturebooks” (*ibid.*, p. 4).

SERAFINI y CLAUSEN (2012) adaptan la taxonomía de potenciales de significado tipográfico propuesta por MACHIN (2007) para considerar el papel que desempeña la tipografía en el álbum. De esta forma, definen siete características a tener en cuenta:

- **Peso.** Influye en la apariencia de una fuente (que va desde delgada a negrita) y, por lo tanto, en la atención que se le presta al elemento tipográfico; cuanto mayor sea el peso de la fuente mayor será su relevancia o importancia.
- **Color.** Aludiendo a van LEEUWEN (2011), SERAFINI y CLAUSEN (2012) recalcan que el color es un recurso semiótico que puede emplearse para expresar ciertas emociones y significados sociales.
- **Tamaño.** Al igual que el peso, el tamaño confiere énfasis y agrega relevancia; cuanto más grande sea la letra mayor relevancia se le atribuye, dado que las palabras que son más grandes se ven más fácilmente que las que son relativamente más pequeñas.
- **Inclinación.** Hace referencia a la pendiente de las letras (que va desde la vertical a la angulada a derecha o izquierda). Mientras que las fuentes formales suelen ser rectas, la inclinación suele transmitir dinamismo o energía.
- **Enmarcado.** El enmarcado se emplea tanto para separar como para conectar ciertos elementos visuales en un conjunto multimodal. Este puede ser formal, es decir, definido a través de bordes y líneas; pero también informal, delimitado por un color, el espacio en blanco y la posición relativa. Además, las fuentes pueden usarse para enmarcar ciertos elementos visuales.
- **Formalidad.** La formalidad de una fuente puede dar información sobre el narrador o el personaje que está hablando. Es común utilizar una fuente *serif* estándar para otorgar neutralidad, puesto que suele asociarse al periódico o documentos formales. Por el contrario, las fuentes caligráficas otorgan al texto un toque humano o personal.
- **Florituras.** Las florituras o complementos pueden ampliar el potencial de significado de una fuente. Las florituras formales pueden transmitir un sentido de formalidad y otros complementos, como los círculos dibujados a mano para dibujar el punto de la i confieren informalidad al texto.

2.4 CARACTERIZACIÓN DEL ÁLBUM CONTEMPORÁNEO

A lo largo de los apartados anteriores hemos insistido en el carácter camaleónico del álbum y son varios los autores que han descrito su evolución histórica desde que este producto editorial irrumpiera en la literatura infantil y juvenil hasta la actualidad (BADER, 1976; ALDERSON, 1986; MACCANN y RICHARD, 1990/2005; KIEFER, 1995 y 2011; DOONAN, 1996/2005; DURAN, 1999, 2007 y 2007/2009a; MATULKA, 2008; RAUCH, 2012; SALISBURY y STYLES, 2012; TERRUSI, 2012; LONNA, 2015; SALISBURY, 2015; BONARDI VALENTINOTTI, 2016; CASTAGNOLI, 2017).

Tal y como hemos expuesto en el primer capítulo y en base a la teoría del polisistema aplicada por SHAVIT (1986) a la literatura infantil y juvenil, el álbum, al inscribirse en el subsistema de la literatura infantil y juvenil, también se ve determinado por condicionantes literarios y sociales. LEWIS (2001), por ejemplo, menciona que los cambios sociales y culturales que ha habido a lo largo de la historia del álbum han tenido impacto en su ecología. De modo que los cambios que ha experimentado el álbum a lo largo del tiempo se deben a diversos factores sociales, culturales e incluso tecnológicos²³ (KIEFER, 2008 y 2011). Unos cambios que, según afirma KIEFER (2008, p. 19) se han producido especialmente “in the physical makeup of the art object that is the picturebook and in the type of audience that responds to this form”.

En los siguientes apartados expondremos brevemente cuáles han sido los cambios más destacables y las nuevas tendencias del álbum en estas últimas décadas.

²³ DRESANG (1999; citado por SIPE y PANTALEO, 2008a) considera que la conectividad, la interacción y el acceso al mundo digital explican los cambios fundamentales de la literatura infantil y juvenil actual, siendo estos fenómenos que derivan de los avances tecnológicos.

2.4.1 EL ÁLBUM EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI

La expansión de la globalización en la segunda mitad del siglo XX produjo también un mercado del álbum cada vez más global (SALISBURY y STYLES, 2012). Tras la sobreproducción masiva del álbum en los años 70 y 80 que derivó en obras de poca calidad (DOONAN, 1996/2005), la década de los 90 trajo consigo álbumes “demasiado elaborados, cuyas débiles historias se ven opacadas por el arte gráfico” (HEARNE, 1998/2005, p. 204). En esta misma línea, PRADES (2017, p. 60) sostiene que:

Hoy, la producción de libros con ilustraciones es enorme, incluidos algunos con bellas ilustraciones identificados como libro-álbumes sin serlo. Las fórmulas se repiten y la plasticidad se impone al contenido. Originalidad e innovación desaparecen en nombre de una apuesta meramente estética que casi nunca sobrevive a la avalancha del mercado.

Ahora bien, a pesar de este internacionalismo y de la publicación intencionada de álbumes globales por parte de grupos editoriales internacionales, el álbum como reflejo de la cultura local parece perdurar tenazmente incluso con el cambio de siglo (SALISBURY y STYLES, 2012).

At the same time as awareness of the picturebook as an art form is growing, many smaller countries and cultures are increasingly recognizing the importance of preserving their own languages and traditions. So, although the major names in the industry continue to be published internationally, happily there are still regional delicacies to be discovered. (SALISBURY y STYLES, 2012, p. 43).

Además, este proceso de internacionalización ha favorecido que autores hispanoamericanos o procedentes de otros ámbitos geográficos minoritarios hayan publicado en diferentes países donde han obtenido un reconocimiento internacional (SALISBURY, 2016; SILVA-DÍAZ, 2016; MORÁN ORTÍ, 2016).

Por otro lado, gracias a los avances tecnológicos y la impresión de gran tiraje se ha reducido el costo de producción del álbum

haciendo que sea más asequible y, por lo tanto, accesible a un mayor público (DOONAN, 1996/2005; MATULKA, 2008). Tal y como afirma SILVA-DÍAZ (2016, p. 27), “los cambios recientes en la cultura han repercutido, lógicamente, en la producción, circulación, difusión y reconocimiento de los álbumes en nuevas áreas geográficas y en diversos espacios de intercambio cultural”. Un reconocimiento que en el ámbito hispanoamericano se ve reflejado en el incremento tanto de la producción como en el número de editoriales especializadas en el álbum (SILVA-DÍAZ, 2016). Sin embargo, como bien apunta MORÁN ORTÍ (2016, p. 77) la crisis económica de comienzos de siglo “redujo alarmantemente la cantidad de álbumes publicados durante casi una década, pero esta profunda recesión no ha afectado, me parece, a la creatividad de las nuevas generaciones de artistas”.

En cuanto al lector implícito del álbum, si bien comenzábamos el presente capítulo haciendo referencia a que el álbum originalmente era concebido como un libro para primeros lectores o incluso prelectores, las propuestas editoriales contemporáneas, en cambio, parecen haber ampliado el rango de edad del público al que se dirigen (SILVA-DÍAZ, 2016). Son muchos los especialistas que coinciden con HUNT (2001, p. 288) al señalar que el álbum “is the one genuinely original contribution that children’s literature has made to literature in general”, un hecho que se evidencia aún más si cabe en los álbumes *crossover*²⁴. BECKETT (2012, p. 16) define así este tipo de álbumes:

Crossover picturebooks are multilevelled works that are suitable for all ages because they invite different forms of reading, depending on the age and the experience of the reader. These multi-layered books can be read over and over, providing new meaning with each reading. Children, adolescents, and adults read crossover picturebooks from their various perspectives, but they can all take equal pleasure in the reading experience.

²⁴ Los álbumes *crossover* han suscitado un gran interés entre investigadores como SCOTT (1999), MCGILLIS (1999), BECKETT (2012 y 2018), OMMUNDSEN (2015) y SHI (2016) e incluso alguno de ellos, aunque de manera bastante minoritaria, ha centrado sus investigaciones en los álbumes para adultos (OMMUNDSEN, 2014).

Autoras como KÜMMERLING-MEIBAUER (2015), SILVA-DÍAZ (2016) o PRADES (2017) coinciden en que en la producción contemporánea del álbum confluyen dos principales vertientes. Por un lado, se ha impulsado por parte de algunas editoriales la recuperación de autores clásicos del siglo XX, sirva de ejemplo el proyecto de la editorial gallega Kalandraka y el rescate de autores como JANOSCH, Leo LIONNI, Arnold LOBEL, Maurice SENDAK, Shel SILVERSTEIN, Tomi UNGERER, etc. PRADES (2017, p. 62) opina que la permanente actualidad y vigencia de los autores clásicos se debe a que “sus obras marcaron una época y continúan siendo ejemplares, actuales, modernas, en sintonía con los grandes dilemas, cómplices de los pequeños y grandes lectores”. Así mismo, añade que el hecho de recuperar estas obras fundamentales “es un camino para la renovación del soporte libro-álbum o, en otras palabras, para la recuperación de sus mejores características, aplastadas actualmente por la voracidad del mercado”.

Por otro lado, “se ha continuado profundizando en la experimentación con las formas de comunicar de los álbumes” (SILVA-DÍAZ, 2016, p. 28) a través de una amplia variedad de estilos (PRADES, 2017), géneros literarios y temas; debido, en parte, al aumento del rango de edad del lector del álbum que acabamos de mencionar (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2015). Para KÜMMERLING MEIBAUER (2015) otros de los cambios más destacados de los álbumes contemporáneos publicados en Europa son:

- La hibridación de las formas, de los estilos y del contenido.
- La inclusión de temas tabú para un público infantil como la guerra, la muerte, las enfermedades mentales o la violencia y el abuso infantil.
- Un contenido que prioriza la dimensión psicológica poniendo de relieve la representación de emociones y procesos psicológicos²⁵.

²⁵ COLOMER (2010a, p. 58) ya advirtió este tipo de contenido en los álbumes publicados a comienzos del siglo XXI en España, ya que una tercera parte de los álbumes recomendados por la crítica especializada “se dedican a explicar a los niños y niñas cómo son los sentimientos y emociones que sienten”.

Con todo, KÜMMERLING-MEIBAUER (2015, p. 250) considera que pueden distinguirse seis tendencias significativas del álbum desde el comienzo del nuevo milenio: “materiality and interaction, deployment of postmodern devices, development of new hybrid

formats, multilingual picturebooks, picturebooks for adults, and, finally, digital picturebooks”. Si bien no detallaremos aquí cada una de estas tendencias para evitar alejarnos excesivamente del objetivo del presente estudio, consideramos que es imprescindible exponer cómo la experimentación posmoderna ha incidido en la caracterización actual del álbum, puesto que como menciona DURAN (1999, p. 80), hay quien señala al álbum “como producto genuino de la literatura posmoderna”.

2.4.2 EL ÁLBUM POSMODERNO

SILVA-DÍAZ (2005b, p. 53) constata que la narrativa que se desarrolla en el álbum, “a través de texto e ilustraciones que interactúan, posee características propias que son intrínsecamente afines a las de las narraciones posmodernas”. Según esta autora, las características que convierten al álbum en “una forma narrativa proclive a la experimentación posmoderna” (*ibid.*, p. 54) son el dialogismo, la discontinuidad y la simultaneidad.

El interés por el modo en el que esta experimentación posmoderna ha influenciado la producción del álbum contemporáneo ha dado lugar durante los últimos quince años a numerosas investigaciones, tales como las de LEWIS (2001), ANSTEY (2002), GOLDSTONE (2002 y 2004), SILVA-DÍAZ (2003, 2005a y 2005b), DURAN (2007), SIPE y PANTALEO (2008b), ALLAN (2012) y OUSEPH (2018).

En cuanto a las características comunes de los álbumes posmodernos, LEWIS (2001) las agrupa en cinco principales categorías:

- **Ruptura de los límites:** cuando los personajes de la historia deambulan más allá del nivel narrativo que les corresponde.

- **Exceso:** cuando se desafían las normas literarias o incluso las normas lingüísticas, sociales, conceptuales o éticas. “Such books push at the outer limits of what constitutes the normal and the acceptable and seem to pose the question, ‘how far is it possible to go?’” (LEWIS, 2001, p. 95).
- **Indeterminación:** cuando o bien se ofrece al lector una acumulación de alguna forma fuera de lo habitual en las historias realistas o bien cuando se le ofrece muy poca información. “Some picturebooks expose those gaps for us and thus reveal the comic absurdity of the situation we are left in when textual props are missing” (*ibid.*, p. 96).
- **Parodia:** cuando se caricaturizan las convenciones, formas y afectaciones de algún género. A pesar de que LEWIS (2001) defiende que la ficción posmoderna y la metaficción no son conceptos idénticos, cree que la parodia “is inherently metafictive as it involves a refusal to accept as natural and given that which is culturally determined and conventional” (*ibid.*, p. 97).
- **Performance:** cuando la deliberada construcción participativa o interactividad de un álbum destaca su naturaleza como objeto, como artefacto que puede ser manipulado mientras es leído. Esta es otra característica que LEWIS (2001) considera metaficcional ya que este tipo de álbumes “tempt readers to withdraw attention from the story (which, it must be said, is often pretty slender) in order to look at, play with and admire the paper engineering” (*ibid.*, p. 98).

ANSTEY y BULL (2000; citado por ANSTEY, 2002), por su parte, consideran que las estrategias más comunes en los álbumes posmodernos, además de la indeterminación a la que aludía LEWIS (2001) son:

- Usos no tradicionales de la trama, los personajes y el marco espaciotemporal.
- Voces narrativas inusuales que posicionan al lector tanto a través del texto escrito como el visual.
- Pastiche de estilos ilustrativos.
- Nuevos e inusuales diseños y composiciones.

- Discursos opuestos entre el texto y las ilustraciones.
- Intertextualidad.
- Múltiples lecturas y significados disponibles para una variedad de destinatarios.

GOLDSTONE (2002), no obstante, considera que las principales características de los álbumes posmodernos son cuatro: la ausencia de linealidad narrativa, la metaficción o “self-referential text” (GOLDSTONE, 2002, p. 364), el tono sarcástico o burlón y el antiautoritarismo del autor²⁶. Sin embargo, en un estudio posterior (GOLDSTONE, 2004) sugiere que los álbumes posmodernos se caracterizan por los mismos motivos que lo hace la literatura posmoderna para adultos y redefine su anterior propuesta²⁷. De este modo, suprime la característica del antiautoritarismo e incorpora la de la multiplicidad de perspectivas. Igualmente, sustituye el sarcasmo por la ironía y la contradicción y se refiere a la metaficción como “uncovering the artistic process of book making” (GOLDSTONE, 2004, p. 201).

WATSON (2004; citado por SIPE y PANTALEO, 2008a) también identifica en los álbumes posmodernos características similares que las expuestas hasta ahora y opina que proporcionan “the most accessible examples of postmodern eclecticism: the breaking of boundaries, the abandonment of linear chronology, the emphasis on the constructedness of texts, the intermingling and parodying of genres” (WATSON, 2004, pp. 55-56; citado por SIPE y PANTALEO, 2008a, p. 3).

SIPE y MCGUIRE (2008; citado por SIPE y PANTALEO, 2008a) recogen las aportaciones de diferentes teóricos y distinguen seis características de los álbumes posmodernos:

²⁶ En este tipo de álbumes el autor no es el único que está al cargo de la historia, ya que se invita al lector a ser coautor, una participación que frecuentemente es necesaria para que la historia cobre sentido.

²⁷ Por el contrario, ALLAN (2012) defiende la idea de que, aunque comparten ciertas características, el posmodernismo de la literatura infantil no siempre se ajusta a la ficción posmoderna para adultos. “This stems, in part, from the particular nature of children’s literature in as much as it is written by adults for children with all the attendant constraints this might suggest” (ALLAN, 2012, p. 15).

- Debilitamiento o incluso desaparición de la distinción entre la “alta” cultura y la popular, de las categorías de los géneros literarios tradicionales y de los límites entre autor, narrador y lector.
- Subversión de las tradiciones y normas literarias y menoscabo de la distinción tradicional entre la historia y el mundo “real” externo.
- Se explicita y multiplica la intertextualidad que puede llegar a tomar la forma de un pastiche irónico.
- Multiplicidad de significados y un alto grado de ambigüedad y finales abiertos.
- El álbum se convierte en un objeto lúdico, “in which readers are invited to treat the text as a semiotic playground” (SIPE y MCGUIRE, 2008; citado por SIPE y PANTALEO, 2008a, p. 3).
- Auto-referencialidad del texto con un propósito metaficcional.

Entre las caracterizaciones del álbum posmoderno citadas hasta ahora puede apreciarse, tal y como observan SIPE y PANTALEO (2008a), cierta superposición y homogeneidad. Aun y todo, dicha variedad de perspectivas dificulta la definición precisa de las características que se consideran esenciales para que un álbum se clasifique como posmoderno. Por ello, y considerando que si dicha definición fuera posible se crearía un binario posmoderno vs. no-posmoderno que sería contrario tanto a la esencia de la posmodernidad como al carácter flexible del álbum, SIPE y PANTALEO (2008a) proponen que el álbum sea tenido en cuenta en base a un continuum de posmodernidad.

If a book exhibits one or two of the characteristics or qualities, we could say it expresses a few attributes of the postmodern picturebook. If a selection of literature has many of the characteristics or qualities, we would be more likely to classify it as truly postmodern. (SIPE y PANTALEO, 2008a, p. 4).

En cambio, ALLAN (2012) sugiere que la propuesta de SIPE y PANTALEO (2008a) también es antitética al espíritu del posmodernismo, dado que caen en su propia trampa binaria al distinguir entre álbumes con pocas cualidades posmodernas y los que poseen muchas de ellas y al considerar estos últimos como los

verdaderamente posmodernos. ALLAN (2012) toma como modelo la designación de HUTCHEON (1988) por lo que considera que la ficción posmoderna la componen “texts that *both* subvert the strategies *and* devices of conventional narrative and interrogate dominant discourses of liberal humanism” (ALLAN, 2012, p. 16). Dicho esto, y teniendo en cuenta las aparentes dificultades en consensuar una definición de lo que constituye un álbum posmoderno, ALLAN (*ibid.*, pp. 16-17) considera más conveniente “to refer to picturebooks *influenced by postmodernism rather than speak of a definitive postmodern picturebook*”. Así mismo, acuña el término “posmodernesco” [*postmodernesque*] para referirse a los álbumes publicados a comienzos del siglo XXI que “use some metafictive strategies but are often fairly linear and generally achieve some sort of resolution” (*ibid.*, p. 24) y, de este modo, diferenciarlos de los álbumes producidos como resultado de las condiciones culturales imperantes de finales del siglo XX.

Throughout the final years of the twentieth century, and into the twenty-first century, the postmodern picturebook has continued to evolve and change. While some picturebook reflect a decline into cliché (...), others have evolved to the point where a separate designation is justified. In marked contrast to the concerns of the postmodern picturebooks, (...) which (in line with Hutzcheon's definition) interrogate liberal humanism, a group of picturebooks has emerged which critique aspects of postmodernity. (...) Postmodernesque picturebooks turn their attention to the critique of the postmodern world: a globalised, mediated, hyperreal world (...). (*ibid.*, p. 141).

Hasta el momento no se han publicado más estudios que den cuenta de las características y evolución de los álbumes posmodernescos, por lo que se presenta como una posible línea de investigación a desarrollar en el campo de la literatura infantil y juvenil.

Parte segunda

Diseño general de la investigación

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”

“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat.

“I don’t much care where—“ said Alice.

“Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat.

“—so long as I get SOMEWHERE,” Alice added as an explanation.

“Oh, you’re sure to do that,” said the Cat, “if you only walk long enough.”

Lewis CARROLL, *Alice in Wonderland*.

Capítulo 3

Líneas, objetivos y preguntas de investigación

Esta tesis se inscribe en el programa de doctorado de “Educación”, en el ámbito de “didáctica de la lengua, la literatura i las ciencias sociales” y en la línea de investigación “didáctica de la literatura infantil-juvenil”. En este contexto, la presente investigación se centra en el estudio de la literatura infantil como un producto cultural concreto y de gran importancia para cualquier agente implicado en el campo de la didáctica literaria.

Des del punt de vista educatiu, el coneixement de la literatura infantil i juvenil esdevé indispensable per entendre l'itinerari que segueix un infant en l'aprenentatge de les convencions que regeixen les obres literàries. Si la didàctica literària es proposa desenvolupar la competència literària, l'estudi dels textos que es llegeixen durant la infantesa ha de formar part necessàriament del seu camp d'interessos. (COLOMER, 1995, p. 1).

El punto de partida de esta investigación es la tesis doctoral de Teresa COLOMER, titulada *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995), en la que confirmó que desde finales de los años setenta hasta la década de los 90 hubo “una innovación acentuada de las características, tanto educativas como literarias, de la literatura infantil y juvenil” (COLOMER, 1998, p. 301). Dicha innovación se produjo debido a los cambios producidos en nuestra cultura en aquella época a nivel social, axiológico, educativo y literario y se tradujo, a su vez, en una nueva caracterización del destinatario de la literatura infantil y juvenil de finales del siglo pasado que COLOMER (*ibid.*, p. 300) definió como:

Un niño, niña o adolescente que vive inmerso en las formas de vida de una sociedad posindustrial y democrática que se caracteriza, también, por la extensión de la alfabetización y de los sistemas audiovisuales de comunicación. Además, los destinatarios infantiles y adolescentes de estas narraciones

son receptores de las tendencias culturales propias de la época actual y objeto de las presuposiciones sociales vigentes sobre la manera como evolucionan las capacidades y los intereses humanos durante estas etapas.

En base a esos cambios, el estudio realizado por COLOMER (1995) partía de la hipótesis de que la narrativa infantil y juvenil en ese contexto, al adecuarse a los rasgos de este lector implícito, presentaría las siguientes características:

- Los temas, el tipo de imaginario, los personajes y el escenario narrativo como reflejo del estilo de vida y la problemática social de la sociedad occidental actual, en el que destaca la psicologización de nuestra cultura. Además, la creación de libros dirigidos a diferentes franjas de edad, el contacto con las literaturas adultas no canónicas y las narrativas visuales derivaría en la incorporación de recursos no verbales.
- La propuesta moral estaría basada en: “la verbalización de los problemas, la negociación de los conflictos, la adaptación personal a los cambios externos, la jerarquía no posicional, la autoridad consensuada, la imaginación creativa o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto” (*ibid.*, pp. 146-147).
- Aumento de la fragmentación narrativa y de textos que se alejan de los modelos bien definidos a través de recursos como: “la inclusión de tipos textuales variados, la mezcla de géneros literarios, la autonomía de las secuencias narrativas y la presencia de elementos no verbales” (*ibid.*, p. 147).
- Mayor complejidad narrativa y de los elementos que componen el discurso narrativo, lo que derivaría en una desvinculación “de los supuestos básicos de una estructura simple, un punto de vista omnisciente, una voz narrativa ulterior y un desarrollo temporal lineal” (*idem*).
- Mayor complejidad interpretativa a través de “la alusión a referencias culturales compartidas, la adopción de diversas formas de distanciamiento, la participación en la construcción abierta de la obra y la aceptación de significados ambiguos” (*idem*), lo que otorgaría al lector un rol más activo y participativo en la construcción narrativa.

- Presencia de recursos propios de la literatura escrita como “la integración de la imagen en el discurso narrativo, la creación de determinados tipos de imaginarios como el del juego con las convenciones narrativas o gráficas y el de los sueños (...) o la distancia compartida por el autor y el lector en relación a la obra” (*idem*).

Diez años después de la publicación de dicho estudio, la Dra. SILVA-DÍAZ (2005b) también constata cambios significativos en la literatura infantil en su estudio sobre álbumes metaficcionales y conocimiento literario, y afirma que:

La literatura infantil de las dos últimas décadas, al menos la que se produce en la mayoría de las sociedades occidentales, ha experimentado un cambio profundo; (...) En particular, los cambios que se registran son fundamentalmente de tres tipos: en primer lugar, un cambio literario, que se manifiesta en la producción de obras con nuevos contenidos, nuevas técnicas y nuevas formas discursivas; en segundo lugar, un cambio en las funciones, que se han visto limitadas por la divulgación de formas ficcionales novedosas en los medios audiovisuales, lo que ha tenido como resultado un descentramiento de la literatura en el área de la cultura; y, finalmente, un cambio de status, por el que este sistema literario, anteriormente periférico, ha sido legitimado y ha encontrado reconocimiento. (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 1).

Teniendo en cuenta que la literatura infantil y juvenil, entre otras funciones, ofrece “una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (COLOMER, 2010b, p. 15); podría esperarse que, junto con el cambio de siglo, la literatura infantil y juvenil haya continuado experimentando cambios durante los últimos años. Una idea que también puede desprenderse de la generalización de TEZANOS (2010, p. 34):

Además de diversas variables políticas y económicas, (...) el peso de una dinámica sociocultural de fondo que se relaciona con todos los elementos transformadores implícitos en la

tercera gran transformación global¹, (...) en pocos años está alterando los modos y sistemas de producción, de consumo, de comunicación e interacción y hasta de pensamiento.

De modo que, partiendo del mismo supuesto del destinatario de la literatura infantil y juvenil definido por COLOMER (1995), el objetivo general de esta investigación es caracterizar la narrativa infantil contemporánea (publicada en el mercado español entre 2003 y 2013) para lectores de entre 8 y 10 años y constatar si continúa respondiendo al mismo tipo de destinatario. Las posibles discrepancias en el supuesto del destinatario entre ambas caracterizaciones darán lugar a hipótesis explicativas de los motivos de dichos cambios. Siendo así, las preguntas generales de investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las características de las obras narrativas más significativas de la literatura infantil actual destinada a lectores de entre 8 y 10 años?
- ¿Las obras narrativas más significativas de la literatura infantil actual destinada a lectores de entre 8 y 10 años responden al mismo tipo de destinatario que el definido por COLOMER (1995)?
- ¿Qué cambios se han producido en la narrativa infantil destinada a lectores de entre 8 y 10 años en las últimas décadas?

Tomando el objetivo y las preguntas generales como referencia, y partiendo de las conclusiones de la investigación de COLOMER (1995) las preguntas específicas de esta investigación son:

- ¿Qué características presentan las obras narrativas más significativas de la literatura infantil de la primera década del siglo XXI destinada a lectores de entre 8 y 10 años?
- ¿Ha habido algún cambio en el supuesto del destinatario de la literatura infantil caracterizado en COLOMER (1995)?

¹ TEZANOS (*ibid.*, p. 33) se refiere así a la revolución científico-tecnológica que sucede a la “revolución neolítica” y a la “revolución industrial” y que, en su opinión, es la única que “merece ser calificada como una auténtica revolución” (*idem*).

- ¿Cuáles son los principales cambios respecto a la representación literaria del mundo, la fragmentación narrativa, la complejidad narrativa y la complejidad interpretativa de las obras, en comparación con los rasgos de estos aspectos considerados en COLOMER (1995)?
- ¿Existen rasgos específicos y significativos que hayan emergido en este período y, por tanto, no fueran contemplados en la caracterización anterior (COLOMER, 1995)?

Capítulo 4

Metodología de la investigación

4.1 SELECCIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS

En este apartado expondremos los criterios de selección del conjunto de obras que han compuesto el corpus de análisis del presente estudio. Para que la comparación con los resultados obtenidos por COLOMER (1995) sea válida, se han adoptado por continuidad, y en la medida de lo posible, los mismos criterios de elección con respecto tanto a las características internas de las obras como a las fuentes de selección.

Mientras que para COLOMER (1995, p. 186) esta labor fue ardua por “la precarietat de les infraestructures de recerca”, ya que “la manca de dades bibliogràfiques i les llacunes en les fonts de consulta fan que tots els estudis actuals hagin de realitzar una tasca prèvia d'establiment del corpus que resulta certament laboriosa” (*idem*); actualmente ese trabajo se ha visto facilitado por la creación de una base de datos relacional que deriva del estudio realizado por COLOMER (1995) y que el equipo de GRETEL (grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona) ha ido desarrollando desde el 2000 hasta la actualidad².

A continuación, también describiremos las dificultades halladas y las decisiones adoptadas en el proceso de delimitación del corpus de análisis, además del resultado de una selección de 37 obras. Tal y como se daba en la investigación realizada por COLOMER (1995, p. 186) dichos títulos “poden contemplar-se com les obres que la crítica ha sancionat com a les millors obres publicades a Espanya” en el periodo que, en el caso del presente estudio, va desde 2003 hasta 2013.

² Los listados de los libros más recomendados por la crítica, por edades y desde el año 2000 hasta la actualidad que provienen de dicha base puede consultarse en <http://www.gretel.cat/es/recomendados-llij-de-la-critica>

4.1.1 DELIMITACIÓN DEL TIPO DE CORPUS

El primer criterio de selección se refiere a la calidad de las obras, puesto que las narraciones consideradas de calidad “son las que mejor pueden evidenciar los presupuestos educativos y literarios que configuran la literatura infantil y juvenil” (COLOMER, 1998, p. 148). Siendo así, y teniendo en cuenta que, como bien apuntaba COLOMER (1995, p. 187), “l’única possibilitat real (...) per delimitar un corpus amb un cert grau d’homogeneïtat textual i de qualitat era basar-se en la classificació de la crítica especialitzada”, se han tenido en cuenta exclusivamente aquellas obras recomendadas por la crítica especializada, ya que dicho corpus “puede ser considerado hoy en día, y a falta de otros indicadores, la “mejor narrativa” actual” (COLOMER, 1998, p. 149).

Entre aquellas investigaciones que se centran en el estudio de la literatura infantil y juvenil como un producto cultural concreto, este criterio de selección del corpus es uno de los más controvertidos ya que para algunos autores (RUIZ HUICI, 2002a y ARNAL GIL, 2011) ofrece una la realidad desfigurada de la narración infantil.

Algunos estudios recientes de narraciones infantiles, por ejemplo, se han centrado en el análisis de obras premiadas. En nuestra opinión, resulta bastante evidente que un corpus de narraciones como éste, en el que todas cumplen unos mínimos requisitos de calidad literaria, -puesto que se trata de narraciones premiadas-, se asume, de entrada, un riesgo que nosotros no hemos querido correr: el riesgo de desfigurar la realidad de las narraciones infantiles que hoy se escriben, realidad en la que conviven productos literarios de calidad diversa, narraciones de calidad y narraciones en las que la calidad es más que cuestionable desde un punto de vista literario. (RUIZ HUICI, 2002a, p. 12).

Por el contrario, autores como LEWIS (2001), OBIOLS SUARI (2004) y PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014) también basan sus investigaciones en el estudio de obras premiadas. Para algunos, esta decisión radica en el deseo de evitar la subjetividad que los gustos lectores del investigador puedan generar.

The fact that the books on the list are award winners does not exactly guarantee their quality, but it does suggest that they are amongst the best of their kind and the fact that they were selected one at time, year by year, by a changing panel of three judges, removes some of the worry that they are simply the favourite books of a particular reader. (LEWIS, 2001, p. 2).

Otros justifican la elección de libros recomendados por la crítica especializada por la gran probabilidad de que dichos títulos compongan el corpus de las bibliotecas escolares y estén al alcance de cualquier lector interesado. “These are texts that are likely to be most used in educational contexts and to be most familiar and available to the interested readers, being constantly reprinted and often available in libraries” (PAINTER, MARTIN y UNSWORTH, 2014, p. 11).

El segundo criterio de selección del presente estudio es el referido a la delimitación temporal y lingüística de las obras. El criterio de “contemporaneidad” comprende aquellas obras que han sido publicadas durante el período 2003-2013. En el diseño inicial del plan de investigación del presente estudio se escogió el año 2000 por ser la fecha en la que comenzó el siglo XXI, siglo que ha sido definido como un período de cambios vertiginosos que podrían hacer pensar en el cambio del destinatario de la literatura infantil y juvenil actual.

Los datos de la realidad y las tendencias que pueden trazarse en estos momentos permiten afirmar que estamos ante uno de los mayores procesos de cambio que se han conocido en la historia de la humanidad, con la diferencia de que ahora se trata de procesos globales y, sobre todo, de cambios que están produciéndose de manera muy rápida, casi sin que los propios sujetos que los viven tengan tiempo para apercibirse de lo que está teniendo lugar. (TEZANOS, 2010, p. 33).

Sin embargo, por razones metodológicas que expondremos en el siguiente apartado, finalmente se optó por tener en cuenta la década 2003-2013, una modificación que no altera la premisa de “contemporaneidad”, ni su representatividad como producción propia de comienzos del siglo XXI.

Por otro lado, se ha mantenido el mismo criterio de delimitación lingüística empleado por COLOMER (1995) por el que se contemplan:

las obras publicadas en castellano o catalán con independencia de su lengua de creación original, ya que no interesa aquí distinguir la caracterización y la evolución propia de cada una de las literaturas implicadas y éstas son las lenguas dominadas por el público infantil del contexto en el que se sitúa el estudio. (COLOMER, 1998, p. 149).

Por lo tanto, siguiendo este criterio, han quedado excluidas aquellas obras reeditadas, a excepción de las traducidas al castellano o al catalán por primera vez en este período en vista de que, aunque fueran publicadas antes de estas fechas en su lengua original, forman parte del conjunto de lecturas de calidad ofrecido a las niñas y niños en este período.

En tercer lugar, el criterio con respecto a las características internas de las obras es el que probablemente más ha variado comparado con la investigación realizada por COLOMER (1995). Por un lado, se han seguido las principales directrices de escoger obras literarias y de narrativa moderna, por lo que se han desestimado tanto las obras poéticas, las teatrales y las consideradas “no-ficción” o de conocimientos, así como los cuentos populares, las leyendas, las narraciones mitológicas, etc.

Por otro lado, no obstante, se ha acotado la franja de edad de los lectores a las que se dirigen las obras. Mientras que el análisis de COLOMER (1995) incluye obras recomendadas para lectores desde los 5 hasta los 15 años, la actual investigación se centra en las dirigidas a lectores entre 8 y 10 años por dos principales razones. En primer lugar, porque es en estas edades cuando las niñas y niños son considerados lectores autónomos y nos resulta especialmente interesante observar cuáles son las competencias en el campo literario que estas narraciones presuponen de su lector implícito. En segundo lugar, porque partiendo de que “les obres dirigides als lectors entre 8 i 10 anys apareixen com les més adscrites a les característiques narratives de la LIJ tradicional, en consonància amb una ficció molt basada en l'especulació

imaginativa sobre el món extern” (COLOMER, 1995, p. 586), la evolución de las obras inscritas en este bloque de edad, derivada de la comparación entre ambas caracterizaciones, podría ser suficientemente representativa de cómo el cambio de siglo ha influido en la producción de la narrativa infantil.

Además, a pesar de que COLOMER (1995) dejara de lado de su selección “los libros de imagen o los que ostentaban una clara preponderancia de la ilustración a efectos de construcción del significado” (COLOMER, 1998, p. 150), la adopción de este criterio actualmente resulta inviable. La proliferación de los álbumes en la literatura infantil y juvenil es tan alta que desestimar este tipo de obras daría como resultado una caracterización irreal y desdibujada de la narrativa infantil actual. Por el contrario, no se han considerado otro tipo de obras que también emplean un lenguaje visual como lo son las novelas gráficas y los cómics.

En definitiva, en base a estos criterios, el análisis se refiere a narraciones literarias actuales para niñas y niños entre los 8 y los 10 años.

4.1.2 LAS FUENTES DE SELECCIÓN

Como hemos mencionado anteriormente, con la intención de que los datos obtenidos en el presente estudio puedan ser comparables con el realizado por COLOMER (1995), no solo se han adoptado por continuidad los mismos criterios a la hora de delimitar el tipo de corpus, sino también en el momento de escoger las fuentes de selección en las que se basaría la elección de las obras. Las principales premisas seguidas por COLOMER (1995) fueron:

Nuestro trabajo requería selecciones bibliográficas que cubrieran el período escogido y que no distinguieran entre producción autóctona y traducción. Cualquier estudio debe situarse en un contexto determinado y por ello la óptica escogida hace referencia a la valoración de las obras desde la perspectiva de Cataluña, lo cual nos ha llevado a priorizar las selecciones de mayor influencia en este ámbito. También era necesario que las

selecciones especificaran la edad de los destinatarios si se quería proceder a un análisis evolutivo de los requerimientos literarios implicados. (COLOMER, 1998, p. 151).

Además de las selecciones bibliográficas, COLOMER (1995) también tuvo en cuenta algunos premios de la crítica:

Al hacerlo se prescindió de los premios concedidos por las distintas editoriales, ya que suponen una óptica excesivamente particular, a menudo determinada por la línea editorial de una u otra colección. La selección se ha centrado en los premios que pueden considerarse más importantes en razón de su oficialidad o de su prestigio profesional. No se han tenido en cuenta, en cambio, los premios de ilustración o edición, ya que no se ajustan al objetivo de nuestro análisis. (*ibid.*, p. 152).

En base a ello, las fuentes de selección consideradas en el estudio de COLOMER (1995) son las siguientes:

- Selecciones bibliográficas:

- *Quins llibres han de llegir els nens?* del Seminario de Bibliografía Infantil de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat” (1981-1991).
- *Bibliografia bàsica per a Biblioteques Infantils i Juvenils de la Generalitat de Catalunya* (1987).
- Selección de literatura infantil y juvenil del Servicio de Bibliotecas Escolares “L'Amic de paper” (1991).
- Selecciones de la Biblioteca Infantil y Juvenil “Lola Anglada” (1988-1990).
- *Els llibres infantils catalans, molta roba però menys sabó*, selección del Grup GRILLS (Grup de Recerca del Llibre Infantil del Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya) (1988).
- *60 libros para chicos* del CCEI (Comisión Católica Española de la Infancia) (1980).
- *The White Ravens, A Selection of International Children's and Youth Literature* de la Internationale Jugendbibliothek de Munich (1986-1990).

- Premios:

- Premio Nacional de Literatura Infantil, convocado por el Ministerio de Cultura (1978-1990).
- Libros de interés infantil y juvenil, convocados por la Dirección General de Promoción del Libro y de la Cinematografía y, posteriormente, por la Dirección General del Libro y Bibliotecas (1977-1983).
- Premio Lazarillo de literatura infantil, creado por la Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del INLE (Instituto Nacional del Libro Español) con el patrocinio del Ministerio de Información y Turismo y de Educación Nacional (1977-1990).
- Premio de Literatura Infantil de la CCEI (1977-1990).
- Premio Generalitat de Catalunya (infantil y juvenil) (1981-1987).
- Premio Josep M. Folch i Torres, patrocinado por la editorial La Galera (1977-1990).
- Premio Joaquim Ruyra, convocado por la editorial Estera y, posteriormente, por la editorial Laia (1977-1989).
- Premio Serra d'Or, otorgado por críticos independientes (1977-1990).
- Lista de libros de honor de la IBBY (International Board on Books for Young People) (1978-1990).

A pesar de nuestro deseo por ajustarnos lo máximo posible a estas fuentes para constituir el corpus de análisis del presente estudio, la desaparición durante las últimas décadas de gran parte de ellas³, la ausencia de una periodicidad anual⁴ y la modificación del

³ Como es el caso de la *Bibliografia bàsica per a Biblioteques Infantils i Juvenils* de la Generalitat de Catalunya, la selección de literatura infantil y juvenil del Servicio de Bibliotecas Escolares “L'Amic de paper”, las selecciones de la Biblioteca Infantil y Juvenil “Lola Anglada”, la selección del Grup GRILLS y del CCEI, los premios convocados por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, por la CCEI y por la Generalitat de Catalunya, así como el Premio Joaquim Ruyra.

⁴ Como ha ocurrido con la Lista de Honor IBBY, una selección bienal que recoge libros recientemente publicados, pero que su selección no se limita a libros publicados en los dos años que contempla cada lista de honor; es decir, en la Lista de Honor IBBY de 2012, por ejemplo, encontramos libros publicados en 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011.

carácter de algunos premios⁵ ha reducido el abanico de fuentes de selección al 31,25%. Siendo así, de todas las fuentes de selección consultadas por COLOMER (1995) son cinco las que han formado parte de esta investigación:

1. *Quins llibres...?* del Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat”. El seminario, formado por una veintena de maestros, profesores, pedagogos y bibliotecarios⁶, realiza periódicamente, desde sus comienzos en la década de los 60, una selección de libros en base tanto a su calidad literaria y plástica, como a los valores humanos y cívicos que se desprenden de su lectura (Rosa Sensat. Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres, 2009). Además, “molts d'aquest llibres els hem sotmès al criteri dels nois i noies de les escoles on treballem, per conèixer-ne l'acceptació, l'interès i l'edat en la qual hi ha una bona comprensió sense intermediari” (Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat.”, 2009, p. 36). En 2009 se publicó un libro donde se recogían las recomendaciones realizadas por el seminario durante el periodo de 2003-2007, ya que durante el curso 2008/2009 se actualizó el formato de las selecciones a ePèrgam, la aplicación de gestión de las bibliotecas escolares que ofrece el Departament d'Ensenyament⁷. Posteriormente, en la primavera de 2014, nace *El Garbell*⁸, una publicación cuatrimestral que recoge una selección reducida de los libros expuestos en el boletín *Quins llibres...?*

⁵ Nos referimos al Premio Josep M. Folch i Torres, que no ha sido considerado por ser un premio concedido por una editorial y por haber perdido la especial relevancia cultural que poseía en el período anterior.

⁶ Actualmente el seminario está compuesto por: Emma BOSCH, Dolors CARRIÓ, Montse CODINA, Montse COLILLES, Teresa FONT, Mariona GARCIA, Xavier GRAELLS, Anna HERRANZ, Mercè LAPLANA, Assumpció LISSÓN, Cecília LLADÓ, Meritxell MARGARIT, Miquel MASSAGUER, Carme PARDO, Jordi PARÉS, Laura PARÉS, Amàlia RAMONEDA, Núria SAGARRA, Françoise SAMUEL-LAJENEUSSE, Mariona TRABAL, Sadurní TUDELA y Montserrat VALERO.

⁷ La aplicación ePèrgam puede consultarse online en <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/biblioteca/epergam/>, al igual que las últimas selecciones de *Quins llibres...?* en <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/biblioteca/epergam/quinsllibres>.

⁸ Todos los números de *El Garbell* publicados hasta el momento pueden consultarse en <http://www2.rosasensat.org/pagina/el-garbell>

2. *The White Ravens, A Selection of International Children's and Youth Literature* de la Internationale Jugendlbibliothek de Munich. Fundada en 1949 por Jella Lepman, la Internationale Jugendlbibliothek se ha convertido en la mayor biblioteca internacional de literatura infantil y juvenil del mundo con un fondo superior a los 595.000 títulos, compuesto por libros de literatura infantil y juvenil en más de 130 idiomas diferentes. La selección *The White Ravens*, que nació en 1964, recoge libros que “inspire and provoke, set new trends, and are of the highest quality in terms of language, content and artistry” (Internationale Jugendlbibliothek, 2017) y se ha convertido en todo un referente internacional, por lo que ofrece “una perspectiva externa sobre la producción de las cuatro lenguas del Estado” (COLOMER, 1998, p. 153).
3. Premio Nacional de Literatura, modalidad literatura infantil y juvenil. Convocado desde 1978 por el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, premia con una dotación de 20.000€ las obras de autores españoles, escritas en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado, que sobresalgan por su calidad literaria⁹.
4. Premio Lazarillo, creado por el INLE en 1958, es el premio de literatura infantil y juvenil más antiguo en España. Sin embargo, desde 1986 es la OEPLI (Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil) quien convoca este premio que posee una dotación de 3.000€ en sus dos modalidades: “creación literaria” y “álbum ilustrado”¹⁰.
5. Premio Serra d’Or, otorgado desde 1977 por la revista *Serra d’Or*¹¹ a obras catalanas. La modalidad de literatura infantil y juvenil se divide en tres categorías: infantil, juvenil (creación) y juvenil (conocimientos). Aunque se trate de un galardón sin dotación económica, es considerado el más característico

⁹ El histórico de los premiados puede consultarse en http://www.mecd.gob.es/premiado/busquedaPremioParticularAction.do?action=busquedaInicial¶ms.id_tipo_premio=96&layout=PremioNacLiteraturaInfantilJuvenilPremios&cache=init&language=es.

¹⁰ Tanto las bases del premio como el listado de premiados de todas las ediciones pueden consultarse en <http://www.oepli.org/Premio-Lazarillo>

¹¹ Pese a estar editada por Publicacions de l’Abadia de Montserrat, el jurado del premio está compuesto por críticos independientes

de la crítica de la cultura catalana, por lo que goza de gran prestigio y reconocimiento.

Sin embargo, era necesario ampliar las selecciones escogidas, por lo que se procedió a revisar la crítica especializada actual, un proceso que ha partido de la valoración de la veintena de fuentes de selección que componen la base de datos relacional desarrollada por el equipo GRETEL. Tras dicho análisis, se decidió incluir aquellas que mejor se ajustaban a las principales premisas expuestas anteriormente:

- Selecciones bibliográficas:

- *Libros con estrella*, selección bibliográfica creada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y CEGAL (Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros). Contiene títulos representativos tanto de la edición española como de la latinoamericana, comienza a divulgarse en 2002 y tras la publicación de cinco catálogos desaparece en 2006.
- *Libros escogidos de literatura infantil y juvenil*, de la Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles. La Red de Selección, coordinada por Pablo BARRENA GARCÍA y formada por diversas instituciones, asociaciones y revistas¹², fue constituida en 2004 a propuesta del CILIJ (Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Esta selección recoge “las mejores y más atractivas obras de toda la

¹² Esta red de trabajo está compuesta por: ALIN (Amigos y Amigas del Libro Infantil y Juvenil) la Asociación Andersen, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Gijón, GALIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil, Asociación de Literatura Infantil y Juvenil en lengua vasca Galtzagorri Elkartea, el Grup de Treball de Biblioteques Infantils i Juvenils del COBDC (Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya), *Haur Liburu Mintegia* (seminario del libro infantil) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Mondragon Unibertsitatea, la Red de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid, la revista *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, la revista *Educación y Biblioteca*, la Revista Galega de Literatura Infantil e Xuvenil *Fadomorgana*, la revista Faristol editada por ClijCAT (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil), la revista *Lazarillo* de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, la revista *Peonza (Revista de Literatura Infantil y Juvenil)*, la revista *Platero*, la revista *Primeras Noticias*, el Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat”, el Seminario de Biblioteca y Literatura infantil. C. P. Miguel Servet de Fraga (Huesca), el Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de Guadalajara.

producción editorial” (Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles, 2008, s.p.) en las cuatro lenguas del Estado. El grupo de trabajo se disuelve tras la publicación del último repertorio correspondiente al curso 2009/2010.

- *Lo +*, guía de recomendaciones elaborada por el CILIJ de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez desde 2005. El CILIJ, candidato al Premio ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award) 2014, se inauguró en 1985, 4 años después de la creación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Esta guía posee el reconocimiento de la fundación a la que pertenece, la cual ha sido numerosamente galardonada por su labor en el ámbito de la difusión y extensión de la cultura del libro. Además, pese a haber sufrido cambios en su formato parece haberse convertido en la guía de recomendaciones más antigua de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez¹³.
- *Històries menudes*, catálogo de Abacus cooperativa que recoge propuestas de lecturas para niños y niñas de 0 a 12 años. Diseñado por Mar PERIS y Joan VIVES y dirigido por Roser ZÚÑIGA (directora del Departamento de Librería Infantil y Juvenil de Abacus cooperativa), su primer número se publica en el curso 2002/2003, pero desaparece poco después de celebrar su décimo aniversario, en el curso 2013/2014. Aun así, durante ese tiempo consiguió ser un referente en Cataluña no solo entre los profesionales del ámbito, sino también entre muchas familias.
- *Los mejores libros para niños y jóvenes*, del Banco del Libro de Venezuela. Esta selección se creó en 1980 por iniciativa de Verónica URIBE y María Beatriz MEDINA y desde entonces numerosos expertos han formado el Comité interdisciplinario de Evaluación de Libros del Banco del Libro¹⁴ que escoge

¹³ Tras la clausura de SOL (Servicio de Orientación de Lectura) en 2012, las guías pueden consultarse en Canal Lector (<http://www.canollector.com/>).

¹⁴ El jurado varía anualmente pero siempre está compuesto por un equipo multidisciplinario de especialistas de diversas áreas (educación, literatura, ilustración, edición, etc.), como lo son, por ejemplo: Rosana FARÍAS ARAPÉ, Cybele PEÑA FIGUEREDO, María Elena REPISO, Mireya TABUAS, Antonio VILLARROEL, María Alejandra ARIAS ESCALANTE, Andrés BOERSNER, Norma GONZÁLEZ VILORIA, Carolina HOLMES, Fedosy SANTAELLA, Hripsime BEDROSIÁN, Fanuel Hanán DÍAZ, Cristina MÜLLER, César SEGOVIA, Carlos SANDOVAL, Loredana VOLPE, Maité DAUTANT, Reyva FRANCO, Javier MARICHAL, Cynthia BUSTILLOS, María Angélica BARRETO, Luis CHAVARRI, Mario GIMÉNEZ, Freddy GONÇALVES, Fulvio QUINTANA, María Elena REPISO, Isabella SATURNO, Naibeth SOTO, Michèle CAREZIS,

cada año los mejores títulos en las categorías de originales, traducciones y menciones especiales. Debido tanto a su trayectoria como al reconocimiento mundial de la institución de la que forma parte¹⁵, esta selección es considerada como una de las más importantes en el panorama hispanohablante de la literatura infantil y juvenil. Las recomendaciones realizadas por el grupo de investigación GRETEL. GRETEL (grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona) se fundó en 1999 como Seminario de investigación bajo la dirección de Teresa COLOMER y se consolidó como grupo estable en 2006. Desde 2009 realiza recomendaciones mensuales en las que se incluye una selección de tres libros que destacan entre las novedades editoriales por su calidad¹⁶. Además, también puede encontrarse una selección añadida con algunos libros considerados imprescindibles para la formación de lectores. La trayectoria investigadora de GRETEL, su oferta formativa internacional y la continua colaboración con escuelas de su entorno han hecho de estas recomendaciones un punto de referencia tanto en Cataluña como a nivel estatal.

- Premios:

- Premio de literatura Atrapallibres. Convocado por ClixCAT (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil) desde el curso 2005/2006, goza de gran divulgación entre los jóvenes lectores de Baleares, Cataluña y Valencia, ya que son las niñas y niños estudiantes de Educación Primaria quienes constituyen el Jurado en su centro escolar, biblioteca o club de lectura,

Carmen SALVADOR, Sashenka GARCÍA, Vicente LECUNA, Vanessa HIDALGO, Jaime CRUZ, Elvia SILVERA, Irene OJER, Norma GONZÁLEZ V., Olga GONZÁLEZ y Agueda MANNARINO, entre otros.

¹⁵ El Banco del Libro de Venezuela, Asociación Civil sin fines de lucro que surgió en 1960, ha sido galardonado con el Premio de Promoción de Lectura IBBY-Asahi (International Board on Books for Young People) (1988), el premio Guus van Wesemael otorgado por la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) (2003), el ALMA (2007) y el Premio Unesco-Hamdan Bin Rashid Al Maktum de educación (2012).

¹⁶ Las recomendaciones del mes vigente, así como todas las recomendaciones realizadas hasta el momento pueden consultarse en <http://www.gretel.cat/es/recomendaciones-llij/>

y escogen el ganador de cada una de las tres categorías (9 años, 10 años y 11-12 años) de entre los libros en catalán seleccionados previamente por un jurado especializado¹⁷.

- Revistas especializadas en literatura infantil y juvenil:

- *Faristol, Revista del Llibre Infantil i Juvenil*. Editada por ClijCAT, se publica por primera vez en 1985 y es la única revista especializada en literatura infantil y juvenil en catalán. Anualmente publica una sección con una selección de los mejores libros del año en el que se incluyen tanto libros escritos en catalán como traducciones¹⁸. Actualmente tiene una periodicidad bianual, aunque desde 2015 también se publican semanalmente en su página web¹⁹ las críticas de las novedades editoriales.
- *Peonza, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Nace en 1986 bajo el nombre de *Peonza*, boletín bimestral de literatura infantil dentro del Programa de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Cultura, pero se desvinculó tres años después de dicho programa para formar parte de la desaparecida *Quima*, revista educativa de Cantabria, hasta que comenzó a editarse como publicación autónoma. Pese a los cambios en su formato y contenido, siempre ha incluido una sección con comentarios críticos sobre las novedades más destacadas de literatura infantil y juvenil. Actualmente tiene una periodicidad trimestral.
- *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. Nace en 1988 bajo la dirección de Victoria FERNÁNDEZ y desde su primer número posee una sección dedicada a la selección de las obras más destacadas entre las novedades editoriales en

¹⁷ La comisión de expertos está formada por maestros, bibliotecarios y libreros, etc., como lo son, por ejemplo: Nati CALVO, Agustí LLEYDA, Montse MARCET, Marta MARTÍ y Marc RODRÍGUEZ, entre otros.

¹⁸ Actualmente el equipo de crítica de *Faristol* está compuesto por: Mònica BARÓ, Júlia BAENA, Arantxa BEA, Joan BUSTOS, Nati CALVO, Ariadna CIVIT, Bernat CORMAND, Cristina CORRERO, Ana DÍAZ-PLAJA, Teresa DURAN, Montserrat FÀBREGAS, Glòria GORCHS, Sílvia LANAU, Marta LUNA, Pep MOLIST, Gemma MULET, Matilde PORTALÉS, Joan PORTELL, M. Neus REAL, Lara REYES, Marc RODRÍGUEZ, Aurora VALL y Caterina VALRIU.

¹⁹ <http://www.clijcat.cat/faristol/>

las cuatro lenguas oficiales del Estado tanto de creación como de divulgación o conocimientos. Esta revista ha recibido el Premio Atlántida en 1995 otorgado por el Gremi d'Editors de Catalunya y el Premio Nacional de Fomento de la Lectura en 2005. Actualmente tiene una periodicidad bimensual.

- *Notícia de Llibres Infantils i Juvenils*. Boletín bianual de novedades editoriales que nace en 1991 y que recoge las reseñas de los libros infantiles y juveniles más destacados que se han discutido en la tertulia abierta organizada por la desaparecida librería Robafaves en la que participaban libreros, bibliotecarios, maestros y mediadores de lectura. La librería *Robafaves*, fundada en 1978 por Pep DURAN, fue hasta su clausura en 2012 todo un referente en Cataluña²⁰.

Se han desestimado, en cambio, otros premios que forman parte de la base de datos relacional de GRETEL por no cumplir algunos de los criterios que hemos expuesto al comienzo de este apartado. Como es el caso, por ejemplo, del Premio de literatura *Protagonista Jove*, que a pesar de compartir las mismas características que el Premio *Atrapallibres*²¹ está dirigido a lectores entre los 13 y 16 años; y del Premio *Libro Kirico*, formado desde 2010 por los libreros que forman parte del Club Kirico²² que realizan una selección anual de 10 libros dirigidos a lectores entre 6 y 8 años de la que escogen la obra más memorable. Asimismo, también se descartaron algunas selecciones de cierto reconocimiento debido a su falta de sistematización o regularidad periódica como ocurre con las guías de lectura del Club Kirico²³ o las realizadas por el programa *Nascuts per llegir*²⁴.

²⁰ Galardonada con el Premio Nacional de Literatura Infantil a la Realización por Librerías de Actividades destacadas en la Promoción y Apoyo al Libro Infantil (1980), el Premio a la Mejor Labor de Difusión Cultural Realizada por Librerías (1984), la Creu de Sant Jordi concedida por la Generalitat de Catalunya (1998).

²¹ Es incluso más antiguo que el Premio *Atrapallibres*, ya que el primer premio *Protagonista Jove* se concedió en el curso 1995/1996.

²² Proyecto que nace en el año 2000 cuando casi un centenar de librerías asociadas a CEGAL se vinculan para promocionar la literatura infantil y juvenil de calidad.

²³ Se pueden encontrar una gran variedad de selecciones: temáticas, basadas en diferentes géneros literarios o en la edad de los lectores, sobre tipos de personajes, etc. Pueden consultarse en: <https://www.clubkirico.com/guias-de-lectura-kirico/>

²⁴ Programa promovido por el Grup de Biblioteques Infantils i Juvenils del COBDC y que nació en 2002 con el objetivo de promocionar el gusto por la lectura entre niñas y niños de 0 a 3 años. Tras una exitosa trayectoria en la que consiguieron la complicidad

Llegados a este punto y tras escoger las fuentes de selección del presente estudio, se realizó una profunda revisión de la base de datos relacional desarrollada por el equipo GRETEL. En primer lugar, se comprobó que todos los números de las revistas especializadas en literatura infantil y juvenil, premios y selecciones de instituciones reconocidas pertenecientes al período escogido estuviesen introducidos en la base de datos. Durante dicho proceso se detectaron algunas pequeñas irregularidades, por lo que se tuvieron que buscar en la hemeroteca aquellos números de revistas especializadas en literatura infantil y juvenil faltantes. A su vez, se tuvieron que ampliar los datos obtenidos de varias selecciones de instituciones reconocidas para abarcar el período escogido para esta investigación²⁵.

Sin embargo, debido a la imposibilidad para conseguir algunos números previos al año 2003, sobre todo de aquellas publicaciones que ya habían desaparecido o habían cambiado su formato en los últimos años, y a la constatación de que más del 35% de las fuentes de selección no existían durante los primeros años del siglo XXI, se decidió, tal y como hemos mencionado anteriormente, ajustar la época de publicación de las obras a analizar al período 2003-2013. De esta manera, se ha logrado mantener el mayor equilibrio posible en lo que a cantidad de fuentes de selección se refiere, tal y como puede observarse en la figura 4.1, y no brindar más posibilidades a los libros editados en uno u otro año de los que abarca el período 2003-2013.

Finalmente, cabe aclarar que la clasificación por edades de las obras ha sido determinada por las fuentes de selección. En ocasiones, las franjas de edad propuestas por las diferentes revistas

de diferentes entidades (Associació Catalana de Llevadores, Associació Catalana d’Infermeria Pediàtrica, COBDC, ClíjCAT y la Secció d’Atenció Primària de la Societat Catalana de Pediatría.) y durante la cual, gracias a la programación de más de 1.800 actividades, consiguen llegar a más de 14.000 familias, desaparece en 2011 por falta de subvenciones y financiamiento.

²⁵ Incluso se amplió la base de datos introduciendo la selección White Ravens de la Internationale Jugendbibliothek de Munich, ya que, aunque se tratase de una selección de gran prestigio internacional y fuera utilizada en el estudio de COLOMER (1995), no se había incluido hasta ese momento.

han presentado algún pequeño desajuste, pero se trata principalmente de un ajuste relativo, ya que algunas de ellas para referirse al bloque 8-10, es decir, a los libros destinados a las niñas y niños de ciclo medio de Educación Primaria, utilizan la división “a partir de 9 años”.

4.1.3 DESCRIPCIÓN DE LA SELECCIÓN OBTENIDA

A partir de las 16 fuentes de selección apenas descritas en el anterior apartado surgió un primer corpus de aproximadamente 1.500 obras. Siendo esta una cantidad inabarcable para el análisis previsto, se optó por escoger aquellas obras que hubieran sido citadas en las selecciones o hubiesen obtenido premios en cinco ocasiones o más. La selección definitiva consta de 36 obras que se pueden clasificar de la siguiente forma:

Por número de puntos obtenidos²⁶:



Figura 4.2 Clasificación de las obras en base al número de puntos obtenidos.

²⁶ Se denomina “puntos” a cada aparición de la obra en una de las listas de selecciones bibliográficas recomendadas, en los premios o revistas especializadas en literatura infantil y juvenil que han sido utilizadas para la selección del corpus del presente trabajo. La procedencia de los “puntos” de cada una de las obras puede consultarse en el anexo II.

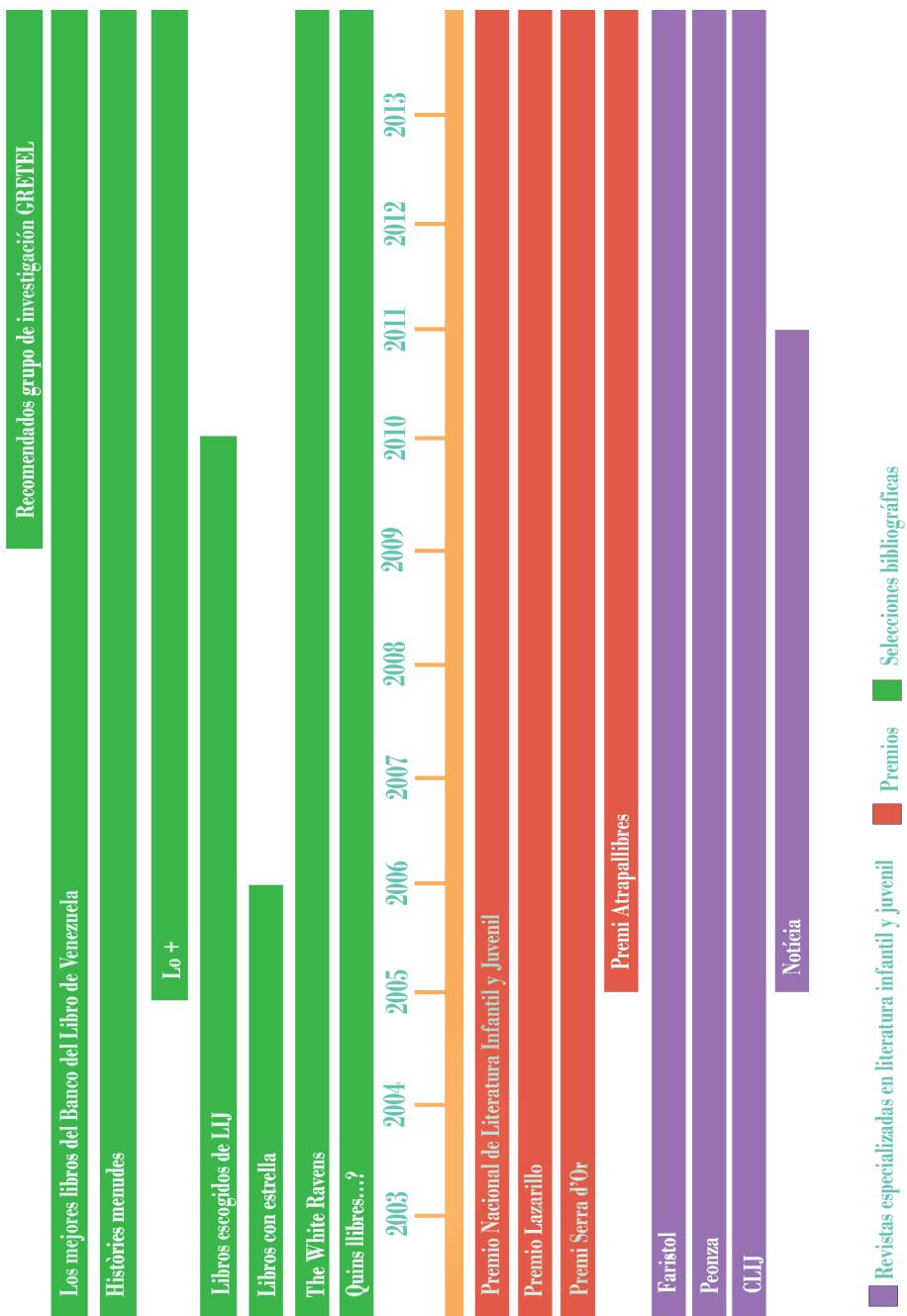


Figura 4.1 Línea del tiempo de las fuentes de selección utilizadas en el presente estudio. Fuente: Elaboración propia.

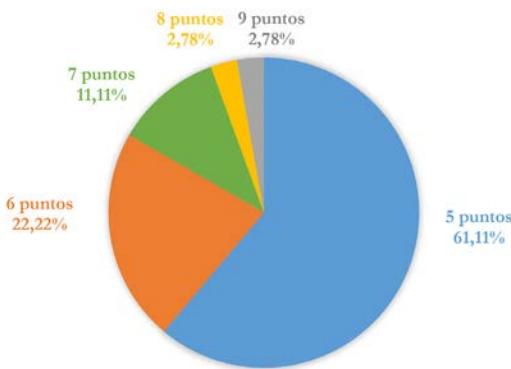


Figura 4.3 Porcentaje del total de obras en base al número de puntos obtenidos.

Como puede observarse en las figuras 4.2 y 4.3 son pocas las obras que han obtenido 7 puntos o más²⁷, no suponen ni el 17% del total de las obras. Esta falta de consenso entre las fuentes de selección puede estar en parte motivada por la amplitud de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España durante el período 2003-2013. Como puede apreciarse en la figura 4.4, el número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España ha tenido una tendencia al alza, superando a partir del 2005 los 10.000 títulos anuales.

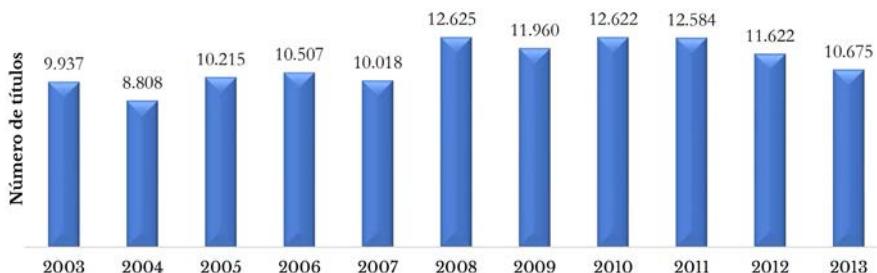


Figura 4.4 Número de títulos de literatura infantil y juvenil editados en España.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en *Los libros infantiles y juveniles en España 2012-2014* (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2014).

²⁷ Nos referimos aquí a *Zorro* (WILD y BROOKS, 2000/2005) con 9 puntos, *Cuentos pulga* (BLANCO, 2006) con 8 puntos y *Mejillas rojas* (JANISCH y BLAU, 2005/2006), *El contador de cuentos* (SAKI y RIVERA, 2008), *L'home del sac* (JÓVÉ y THA, 2006) y *Prohibido leer a Lewis Carroll* (ARBOLEDA y SAGOSPE, 2013) con 7 puntos.

Por año de publicación:

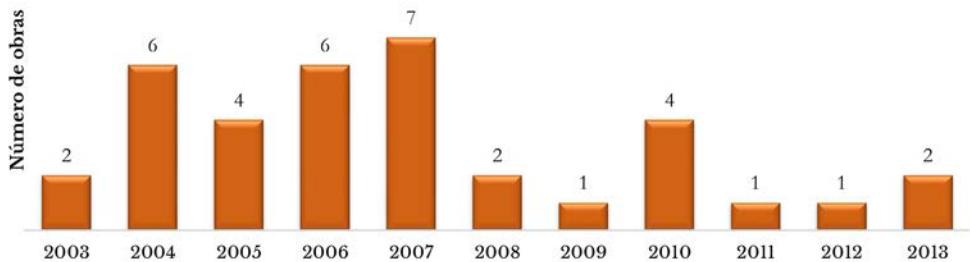


Figura 4.5 Clasificación de las obras en base al año de publicación.

Aparentemente el periodo entre 2004 y 2007 fue, en base a las fuentes de selección consultadas, el período de mayor coincidencia de la crítica de literatura infantil y juvenil, una tendencia que parece disminuir con el tiempo como muestra la figura 4.5.

Atendiendo al idioma original:

Tabla 4.1 Clasificación de las obras en base a su idioma original.

| Número de puntos | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Total | % de la selección |
|------------------|----|---|---|---|---|-------|-------------------|
| Español | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 | 25 % |
| Catalán | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 11,11 % |
| Euskera | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,78 % |
| Gallego | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,78 % |
| Traducciones | 11 | 7 | 1 | 1 | 1 | 21 | 58,33 % |
| Total | 21 | 9 | 3 | 2 | 0 | 36 | 100 % |

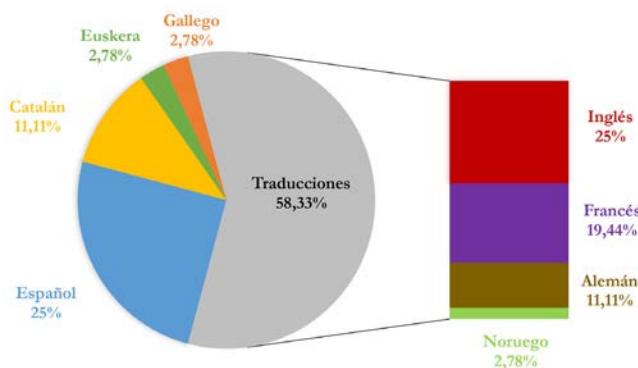


Figura 4.6 Porcentaje del total de obras en base a su idioma original.

El 41,67% de las obras tienen como idioma original alguno de los idiomas oficiales del Estado, principalmente el español (25%) y el catalán (11,11%), ya que el euskera y el gallego cuentan cada uno con una única obra. Por tanto, más de la mitad del corpus lo componen obras traducidas (58,33%), un valor superior al de la media del mercado editorial que, como puede apreciarse en la figura 4.7, nunca llega a superar la mitad de la producción anual de libros infantiles y juveniles.

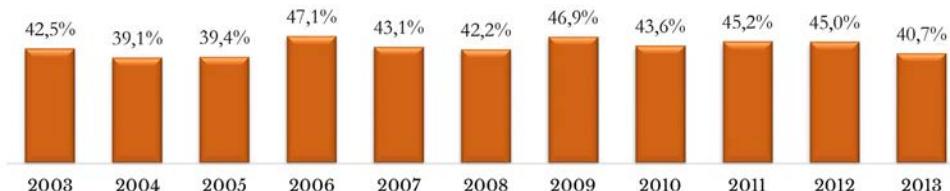


Figura 4.7 Porcentaje de traducciones de libros infantiles y juveniles. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en los informes sobre la Panorámica de la Edición Española de Libros.

Entre los idiomas traducidos destacan, como se muestra en la figura 4.6, el inglés (25% del total de las obras y el 42,85% de las traducciones) y el francés (19,44% del total de las obras y el 33,33% de las traducciones), seguidos del alemán (11,11% del total de las obras y el 19,05% de las traducciones) y el noruego (2,78% del total de las obras y el 4,77% de las traducciones). Una tendencia que se asemeja a la del mercado editorial, donde el inglés es también el idioma más traducido, aunque las traducciones del francés parecen tener mayor presencia en nuestro corpus de análisis que en la media de libros infantiles y juveniles publicados anualmente en España (véase la figura 4.8). Además, sorprende la presencia en el corpus de análisis, aunque de forma minoritaria, la presencia de traducciones del noruego.

Al comparar estos datos con los obtenidos por COLOMER (1995)²⁸, véase la figura 4.9, podemos observar que tanto las obras escritas originalmente en español como las traducciones han aumentado

²⁸ Los datos que aquí exponemos corresponden únicamente a las obras destinadas a lectores de 8 a 10 años. El corpus de análisis de COLOMER (1995) abarca un total de 150 obras destinadas a lectores de entre 5 a 15 años, de las cuales solo 27 obras corresponden a la franja de edad 8-10.

(+10,19 puntos porcentuales y +17,59 puntos porcentuales respectivamente) en aras de las obras escritas originalmente en catalán (-33,33 puntos porcentuales).

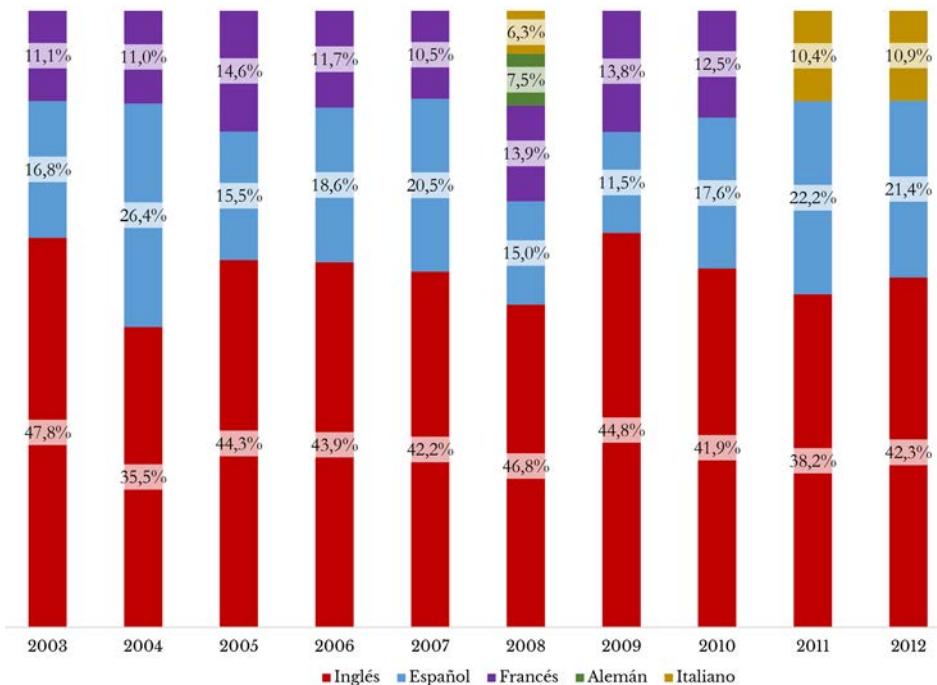


Figura 4.8 Porcentaje de traducciones de libros infantiles y juveniles. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en los informes sobre la Panorámica de la Edición Española de Libros.

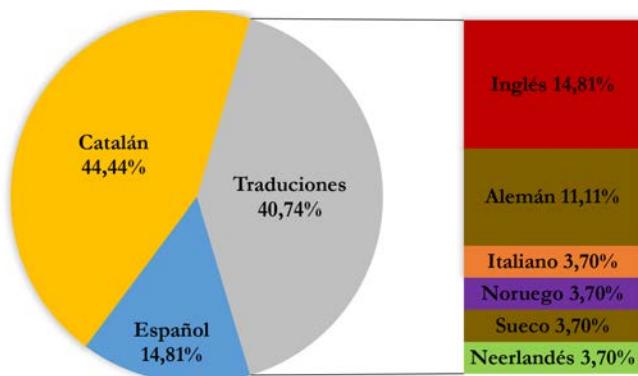


Figura 4.9 Porcentaje de las obras de la franja de edad 8-10 del corpus de análisis de COLOMER (1995) en base a su idioma original.

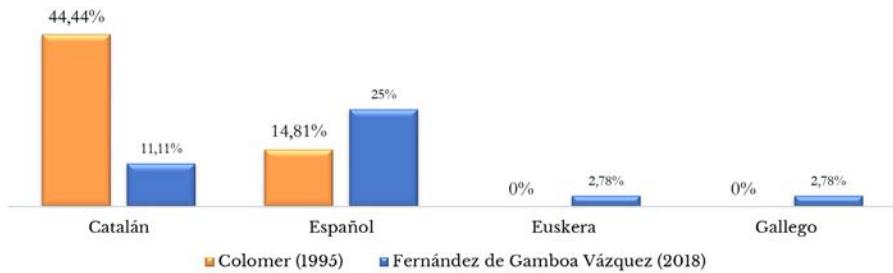


Figura 4.10 Comparación del porcentaje de obras en base a su idioma original.

Con respecto a otros idiomas oficiales del Estado, a pesar contar en el corpus actual con una obra escrita originalmente en euskera y otra en gallego, existe una escasa presencia de obras traducidas de estos idiomas al castellano. Una escasez que puede deberse, tal y como afirma COLOMER (1995, pp. 200-201), “tant una producció encara migrada en aquestes llengües en aquest període com una traducció i difusió escassa fora del seu àmbit lingüístic”; situación que, como se desprende de los datos actuales, no parece haber variado en las últimas décadas.

Por el contrario, como puede observarse en la figura 4.11, la distribución de las obras traducidas de idiomas extranjeros sí ha experimentado una transformación en este período. Destacan principalmente la aparición de obras escritas originalmente en francés (+19,44 puntos porcentuales) y el aumento de las escritas originalmente en inglés (+10,19 puntos porcentuales). Por otro lado, en el corpus actual existe menos variedad con respecto al idioma traducido, ya que desaparecen por completo las obras escritas originalmente en sueco, italiano y neerlandés.

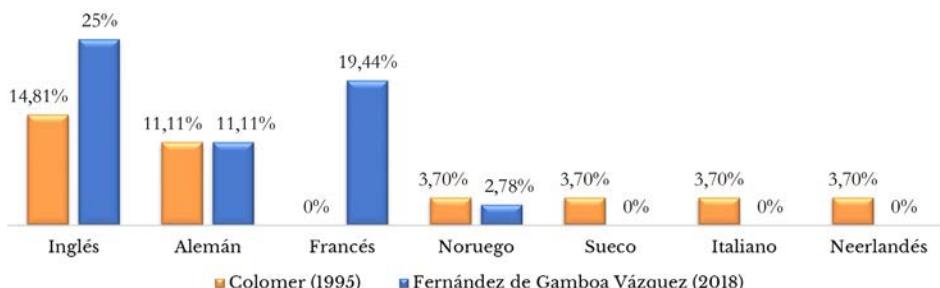


Figura 4.11 Comparación del porcentaje de obras en base a su idioma original.

Por autores (escritores e ilustradores)²⁹:

Tabla 4.2 Clasificación de las obras en base a sus autores.

| | Mujeres | Hombres | Total | % de la selección |
|---------------------|---------|---------|-------|-------------------|
| Autores castellanos | 8 | 9 | 17 | 27,87% |
| Autores catalanes | 3 | 5 | 8 | 13,11% |
| Autores vascos | 0 | 2 | 2 | 3,28% |
| Autores gallegos | 2 | 0 | 2 | 3,28% |
| Autores extranjeros | 7 | 25 | 32 | 52,46% |
| Total | 20 | 41 | 61 | 100% |
| % de la selección | 32,79 % | 67,21 % | 100 % | |

Los datos expuestos en la tabla 4.2 demuestran que las obras que componen el corpus de análisis no se concentran en un número reducido de autores muy premiados; es más, solo existen dos casos en los que las obras escogidas sean de un mismo autor. Se trata, por un lado, de dos álbumes en los que coinciden tanto escritor como ilustrador y, por otro, dos álbumes que, a pesar de estar escritos por dos escritores diferentes, están ilustrados por la misma ilustradora.

Por último, nos gustaría destacar la falta de igualdad entre las mujeres premiadas (32,79%) y los hombres premiados (67,21%), una situación que parece equilibrarse entre las obras publicadas originalmente en los idiomas oficiales del Estado, pero que en ningún caso consiguen contrarrestar la predominancia de autores masculinos de las obras traducidas.

Por editoriales:

Tal y como se muestra en la figura 4.12 las obras seleccionadas han sido publicadas por un total de 22 editoriales entre las que destacan Juventud, OQO y Ekaré con una mayor cantidad de títulos seleccionados. No obstante, puede afirmarse que la distribución de las obras seleccionadas es bastante equitativa y que no hay una preferencia aparente por las publicaciones de una u otra editorial entre las fuentes de selección.

²⁹ La denominación de los autores hace referencia al idioma original en el que se han publicado las obras con independencia de su lugar de origen o de residencia.

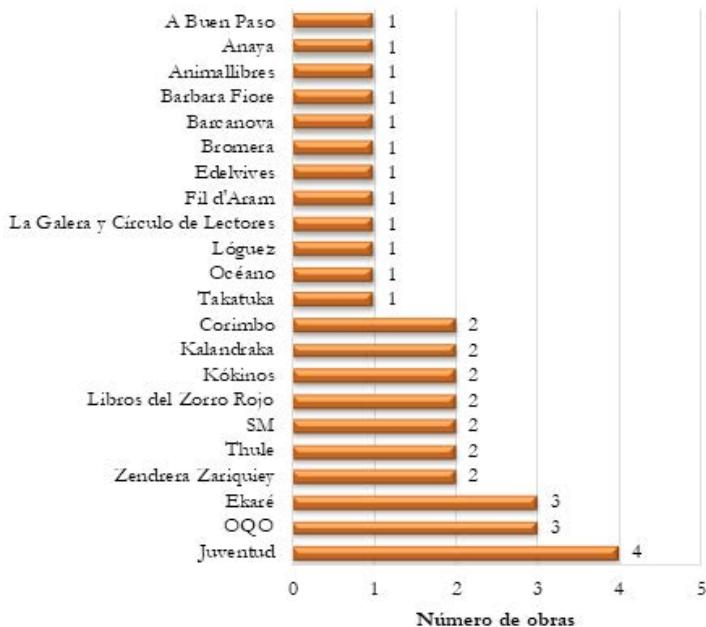


Figura 4.12 Clasificación de las obras en base a su editorial.

Atendiendo al formato de edición:

Compartimos la creencia de que, tal y como menciona BOSCH ANDREU (2015a, p. 4)³⁰, el álbum no “es solo un formato de edición”, no obstante, hemos decidido clasificar las obras que conforman el corpus de análisis en base a su formato distinguiendo entre álbumes y cuentos o novelas. La distinción que aquí se expone no responde a un afán de rigurosidad clasificatoria, sino que pretende evidenciar las tendencias editoriales actuales en cuanto a formato se refiere; en especial, la proliferación y preponderancia de libros que aparentemente se apoyan tanto en el código textual como en el visual para narrar (véase la figura 4.13).

Queremos esclarecer, por lo tanto, que no todos los títulos que aquí se han categorizado como álbum lo son realmente, pues a pesar de que se apoyen en algunos de los elementos del álbum no los explotan completamente, un fenómeno que analizaremos con detalle en el apartado Uso de recursos no verbales del que aquí nos ocupa.

³⁰ Remitiéndose a especialistas como SHULEVITZ (1980/2005), DURAN (2000), SALISBURY (2004) y SILVA-DÍAZ (2005b).

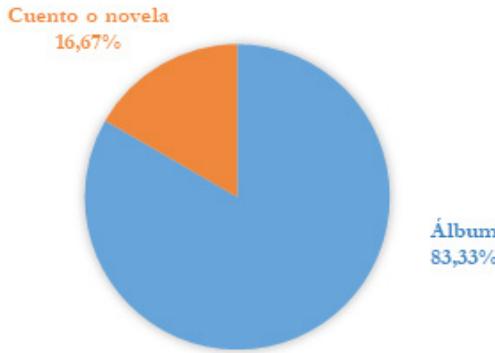


Figura 4.13 Clasificación de las obras en base a su formato de edición.

4.1.4 LISTADO DE LAS OBRAS MÁS DESTACADAS POR LA CRÍTICA³¹

1. ALIAGA, Roberto y OLMO, Roger (2009). *El príncipe de los enredos*. Zaragoza: Edelvives.
2. ANDERSON, M. T. y IBATOULLINE, Bagram (2006). *La leyenda de la serpiente* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud. (Original de 2005).
3. ARBOLEDA, Diego y SAGOSPE, Raúl. (2013). *Prohibido leer a Lewis Carroll*. Madrid: Anaya.
4. ARNAL, Txabi y ODRIOZOLA, Elena (2007). *Tres hermanas ladronas*. Pontevedra: OQO.
5. ASCH, Frank y ASCH, Devin (2004). *El ratón del señor Maxwell* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud.
6. ASCH, Frank y ASCH, Devin (2007). *Los ratones de la señora Marlowe* (Trad. Elodie BOURGEOIS y Teresa FARRAN). Barcelona: Juventud.
7. ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (2006). *Shola y Angeliño*. Boadilla del Monte: SM³².
8. BARRETT, Judi y BARRETT, Ron (2012). *Nublado con probabilidades de albóndigas* (Trad. Macarena SALAS). Sant Joan Despí: Corimbo. (Original de 1978).

³¹ Si las obras traducidas lo han estado tanto al español como al catalán, se citarán por su título en español incluso a pesar de que se haya publicado primero la traducción catalana. Las obras catalanas se citarán siempre por su título original, aunque tengan traducción al castellano.

³² Se ha utilizado el título en castellano a pesar de que se publicara un año antes su traducción al catalán, aun así, la fecha contabilizada es la de la traducción catalana.

9. BLANCO, Riki (2006). *Cuentos pulga*. Barcelona: Thule.
10. BREDOV, Wildried von y KUHL, Anke (2013). *Lola se embala y otros cuentos terribles* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Takatuka. (Original de 2009).
11. CANAL, Eulàlia y GUBIANAS, Valentí (2008). *Un somni dins el mitjà*. Barcelona: Animallibres³³.
12. CARBALLEIRA, Paula y HÉNAFF, Carole (2006). *Smara*. Sevilla: Kalandraka.
13. CHEN, Jiang Hong (2004). *El caballo mágico de Han Gan* (Trad. Rafael Ros). Barcelona: Corimbo.
14. DURAN, Teresa y DANIDE (2010). *En Matadegolla*. Barberà del Vallès: Fil d'Aram.
15. EUDAVE, Cecilia y MUÑIZ, Jacobo (2010). *Papá Oso*. Mataró: A buen paso.
16. FUNKE, Cornelia y KEHN, Regina (2006). *Cuando Papá Noel cayó del cielo* (Trad. Rosa Pilar BLANCO). Madrid: Siruela. (Original 1997).
17. GIL, Carmen y CASTAGNOLI, Anna (2007). *El caballero Pepino*. Pontevedra: OQO.
18. HOLE, Stian (2007). *El final del verano* (Trad. Asunta GARCÍA-PELAYO). Madrid: Kókinos. (Original de 2006).
19. JANISCH, Heinz y BLAU, Aljoscha (2006). *Mejillas rojas* (Trad. Eduardo MARTÍNEZ). Santa Marta de Tormes: Lóguez. (Original de 2005).
20. JOVÉ, Josep Maria y THA (2006). *L'home del sac*. Barcelona: La Galera; Cercle de Lectors³⁴.
21. LENAIN, Thierry y TALLEC, Olivier (2005). *Habría que...* (Trad. Esther RUBIO). Madrid: Kókinos.
22. LLUCH, Enric y FRANSOY, Monse (2004). *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*. Barcelona: Barcanova.
23. NOGUÈS, Jean-Côme y ROMBY, Anne (2003). *El genio del jazmín* (Trad. Sylvia OUSSEDIK). Barcelona: Zindrera Zariquey. (Original de 2001).
24. NÚÑEZ, Marisa y LIMA, Teresa (2006). *Huevos duros*. Pontevedra: OQO.

³³ En 2013 se publicó su traducción al español bajo el título *El calcetín de los sueños* editado por Algar.

³⁴ Dispone de traducción al español bajo el título *El hombre del saco* editado el mismo año por La Galera y Círculo de Lectores.

25. OCELOT, Michel (2007). *Azur & Asmar* (Trad. Wendy P. LÓPEZ DE ABECHUCO). Boadilla del Monte: SM. (Original de 2006).
26. PINTUS, Éric y SAILLARD, Rémi (2011). *Hambre de Lobo* (Trad. Sabine GUILLOT). Barcelona: Océano. (Original de 2010).
27. ROSELL, Joel Franz y TORRÃO, Marta (2004). *Pájaros en la cabeza*. Sevilla: Kalandraka.
28. SAKI y RIVERA, Alba Marina (2008). *El contador de cuentos* (Trad. Verónica CANALES y Juan Gabriel LÓPEZ GUIX). Barcelona: Ekaré.
29. SCHIMEL, Lawrence y RIVERA, Alba Marina (2010). *¡Vamos a ver a papá!* Barcelona: Ekaré.
30. SCIESZKA, Jon y SMITH, Lane (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Trad. Jorge GONZÁLEZ BATLLE y Aloe AZID). Sant Adrià de Besòs: Thule. (Original de 1992).
31. SERRES, Alain y HEITZ, Bruno (2010). *Terrible* (Trad. Txaro SANTORO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2008).
32. TAN, Shaun (2005). *La cosa perdida* (Trad. Carles ANDREU y Albert VITÓ). [Cádiz]: Barbara Fiore. (Original de 2000).
33. TURKOWSKI, Einar (2007). *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2005).
34. VINCENT, Gabrielle (2004). *Un día, un perro*. Barcelona: Zendrera Zariquey. (Original de 1982).
35. WIESNER, David (2003). *Los tres cerditos* (Trad. Christiane REYES). Barcelona: Juventud. (Original de 2001).
36. WILD, Margaret y BROOKS, Ron (2005). *Zorro* (Trad. Carmen Diana DEARDEN). Caracas: Ekaré. (Original de 2000).

4.2 EL MODELO DE ANÁLISIS

Para realizar el análisis de las obras que acabamos de exponer en el anterior apartado, se ha tomado como punto de partida el modelo de análisis de la construcción narrativa propuesto y validado por COLOMER (1995). Este análisis está enmarcado “en el esquema de la comunicación narrativa establecido por la crítica literaria, especialmente a partir de los formalistas rusos, y que descompone la definición de comunicación narrativa en los términos: “Alguien explica una historia a alguien” (POZUELO, 1988)” (COLOMER, 1998, p. 154). COLOMER (1995) parte de esta perspectiva narratológica y de GENETTE (1972), quien reelabora la distinción entre historia (BAL, 1978/1990) y discurso (TODOROV, 1966) añadiendo el concepto de récit, y divide los elementos constructivos de la narración en base a las hipótesis de su estudio. De modo que distingue cuatro focos de análisis que pudieran revelar si las características de los libros infantiles del período analizado correspondían a las hipótesis realizadas. Como resultado, el modelo de análisis de COLOMER (1995) se divide en cuatro principales bloques:

1. La representación literaria del mundo
2. La fragmentación narrativa
3. La complejidad narrativa
4. La complejidad interpretativa

A continuación, siguiendo los criterios delimitados por COLOMER (1995), describiremos sucintamente los elementos que componen dichos bloques y que se recogen en la ficha de análisis incluida en el siguiente apartado. Tal y como apunta COLOMER (1995, p. 219), “la confecció d'aquesta fitxa com a instrument d'anàlisi del corpus seleccionat ha hagut de tenir en compte la seva possibilitat de buidatge numèric, i aquest fet ha pesat en la tria i definició dels ítems”.

4.2.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

4.2.1.1 GÉNEROS LITERARIOS

En primer lugar, se ha distinguido entre obras realistas y de fantasía en base a la presencia o ausencia de elementos fantásticos ya que “és la forma més estesa en els estudis de la LIJ per caracteritzar l’evolució de la producció en les darreres dècades” (COLOMER, 1995, p. 227). Posteriormente, se ha seguido la clasificación de los géneros literarios propuesta por HUCK, HEPLER y HICKMAN (1987) y modificada por COLOMER (1995).

HUCK *et al.* (1987) dividen las **obras de fantasía** en tres principales categorías: los cuentos de hadas modernos, la fantasía moderna y la ciencia ficción. Además, formula una amplia división de la fantasía moderna basándose en el elemento fantástico dominante de cada obra, así distinguen entre: fantasía animal, el mundo de los juguetes, personajes excéntricos y situaciones extraordinarias o disparatadas, mundos extraordinarios, poderes mágicos, suspense y lo sobrenatural, fantasía sobre viajes en el tiempo, reinos imaginarios y alta fantasía.

Sin embargo, COLOMER (1995) modifica dicha clasificación para ajustarse a los géneros literarios habituales de la literatura infantil y juvenil. De este modo, en lo que HUCK *et al.* (1987) denominan “cuentos de hadas modernos” COLOMER (1995) sitúa las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional, tales como cuentos populares, fábulas, mitos, etc., a diferencia de HUCK *et al.* (1987), quienes clasifican las fábulas y los mitos en la categoría “literatura tradicional”. De los diferentes tipos de fantasía moderna que describen HUCK *et al.* (1987), COLOMER (1995) destaca tanto el apartado de animales humanizados, “per la importància de la seva presencia tant en les obres de la LIJ com en la tradició crítica” (COLOMER, 1995, p. 233), como el del suspense y lo sobrenatural, considerando este último una categoría separada de la fantasía moderna. Así mismo, considera las obras sobre viajes en el tiempo parte del género de ciencia ficción que engloba “les obres que desenvolupen hipòtesis sobre l’evolució futura del

nostre món i/o que utilitzen imatgeria tecnològica desconeguda actualment, viatges a l'espai o personatges extraterrestres" (*idem*).

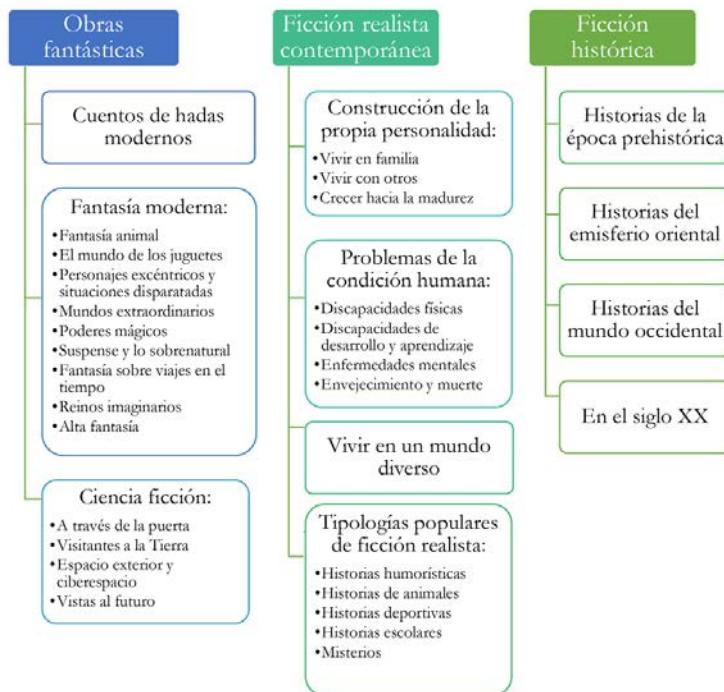


Figura 4.14 Clasificación de los géneros literarios propuesta por HUCK *et al.* (1987).

En cuanto a las **obras realistas**, COLOMER (1995) adoptó la división tripartita de HUCK *et al.* (1987) sobre la construcción de la propia personalidad: vivir en familia, vivir con otros³⁵ y crecer hacia la madurez.

Es classificaran, doncs, en aquest apartat les obres que descriuen el creixement personal i social dels protagonistes. La inclusió de les obres en un dels tres apartats depèn del fet que els conflictes se situïn en les relacions o conflictes familiars, en les relacions amicals o afectin la maduració física i emocional tractada com un aspecte individual. (*ibid.*, p. 234).

No obstante, COLOMER (1995) considera la primera categoría de HUCK *et al.* (1987) restrictiva, puesto que no tienen en cuenta “les

³⁵ HUCK *et al.* (1987) se refieren aquí a las relaciones entre iguales y hacen referencia a las narraciones que giran en torno a la búsqueda de la aceptación de los compañeros y al hecho de hacer amigos.

moltes narracions on els conflictes dels personatges se centren en les relacions interpersonals (...) sense circumscriure's exclusivament ni a la família (...) ni als amics" (*idem*); por lo que la amplía y la denomina relaciones interpersonales, sin suprimir por ello la categoría de relaciones entre iguales. Por otro lado, mientras que HUCK *et al.* (1987) incluyen las aventuras de supervivencia en el apartado de construcción de la propia personalidad, COLOMER (1995) segregá este tipo de obras en el apartado de aventura, un género literario lo suficientemente consolidado como forma propia.

L'apartat d'aventura fa referència, doncs, a les obres que situen l'acció en un escenari llunyà on el protagonista ha de resoldre problemes que apellen a la seva capacitat de sobreviure autònomament. S'hi inclouen les obres que tracten temàtiques tradicionals en el gènere de l'aventura tals com els viatges, descobriments o conquestes de terres llunyanes, les derivacions robinsonianes, la vida de delinqüents (pirates, bandolers, etc.), etc. També s'inclouen en aquest apartat les obres que, sense seguir estrictament aquest patró de gènere, narren les peripècies d'un personatge que ha de mesurar les seves forces (d'astúcia, d'habilitat, etc.) en un escenari més o menys ampli. (*ibid.*, pp. 234-235).

Además, COLOMER (1995) rechaza la categoría de problemas de la condición humana al incluirla en la clasificación temática y amplía la categoría vivir en un mundo diverso de HUCK *et al.* (1987) renombrándola vivir en sociedad para incluir toda la problemática social y no solo aquella que tenga que ver con la pluralidad y la interculturalidad.

Es classificaran aquí les obres que tracten l'enfrontament dels personatges amb problemes externs ocasionats per l'organització de la societat (el poder dictatorial, la degradació ambiental, la marginació, el racisme, la discriminació de gènere, etc.) o que es proposen de descriure formes de vida cultural i social dels grups humans. (*ibid.*, p. 235).

De las tipologías de ficción realista que HUCK *et al.* (1987) consideran más populares en la literatura infantil y juvenil

COLOMER (1995) desestima las historias humorísticas, deportivas y escolares, ya que se definen como series de poca calidad. No obstante, opta por destacar las obras de misterios detectivescos y les otorga un apartado propio bajo el título *narració detectivesca* que comprende “les obres en què els personatges persegueixen la resolució d'un delicte o d'un enigma a partir d'activitats d'observació, deducció, etc.” (*idem*).

Por último, también se ha adoptado el apartado de ficción histórica, aunque ciñéndose a incluir “les obres situades en un temps passat que es proposen retratar amb una certa fidelitat les formes de vida, els esdeveniments o els personatges històrics als quals fan referència” (*idem*).

Tal y como apunta COLOMER (1998, p. 164), “la adscripción de las obras a uno u otro apartado de género no deja de presentar problemas ya que, en varios casos, los criterios no son estrictamente excluyentes”. En aquellos casos en los que una obra ha presentado características por las que podría clasificarse en más de un género literario únicamente se le ha atribuido el género más dominante, ya que en el bloque sobre fragmentación narrativa hay un ítem que contempla la posible mezcla de géneros dentro de una misma obra.

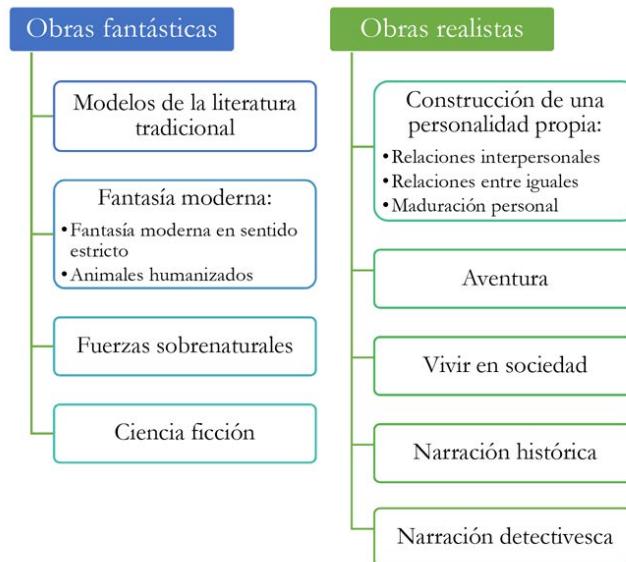


Figura 4.15 Clasificación de los géneros literarios propuesta por COLOMER (1995).

4.2.1.2 NOVEDAD TEMÁTICA

El análisis temático parte de la división de COLOMER (1995) entre temas considerados tradicionales en la literatura infantil y temas nuevos, “según la continuidad o innovación que supongan respecto de las constantes temáticas de la narrativa infantil y juvenil hasta nuestros días” (*idem*). Se han mantenido las mismas categorías temáticas definidas por COLOMER (1995) por dos principales motivos. En primer lugar, para facilitar la labor comparativa de los resultados obtenidos en ambas caracterizaciones y poder, de este modo, observar la evolución de las tendencias temáticas. En segundo lugar, porque aunque en un principio se consideró añadir una categoría denominada “otros” para dar cabida a las innovaciones temáticas que no contemplasen las anteriores categorías, el análisis de las obras actuales mostró que tales innovaciones se daban dentro de las categorías existentes y no a través de nuevas temáticas; por lo que finalmente se decidió no incluir dicha categoría en la ficha de análisis y matizar los cambios e innovaciones que se dieran en las categorías propuestas por COLOMER (1995). De modo que, la novedad temática hace referencia a:

- a) Los temas que se focalizan en los conflictos psicológicos de los protagonistas y que son el eje principal de la obra.
- b) Los temas que usualmente se han sido considerado inadecuados para un público infantil “a causa de su dureza o complejidad moral o a causa de su distancia respecto de los intereses y necesidades educativas consideradas propias de estas edades” (*idem*); como lo son, por ejemplo, los que HUCK *et al.* (1987) consideraban propios de la condición humana (véase la figura 4.14) “y otros como la violencia, la sexualidad, el amor o la ambivalencia de sentimientos” (*idem*).
- c) Los temas que se relacionan con problemas propios de la sociedad actual, “tales como la ecología, la defensa de las minorías, la no discriminación en función de género, raza, el problema de la drogadicción, la alienación de las sociedades modernas, el pacifismo, etcétera” (*ibid.*, p. 165).

- d) Los temas que reflejan los cambios de la estructura familiar tradicional como “el divorcio, las familias monoparentales, las formas de vida comunales, etcétera” (*idem*) y también otras formas familiares como las homoparentales y las reconstituidas.
- e) Los temas que transgreden, por un lado, las normas sociales, “es decir, los temas considerados de mal gusto o de excesiva alteración del orden y el respeto entre las personas” (*ibid.*, p. 164). Por otro lado, aquellos temas que vulneran las normas literarias y alteran paródicamente los géneros tradicionales. “En definitiva, les obres que tenen com a tema principal determinat tipus de joc humorístic o formal” (*ibid.*, p. 237).

4.2.1.3 DESENLACE

A pesar de ser un elemento constructivo fundamental de la narración, COLOMER (1995) sitúa el análisis del final de las obras en el bloque de la representación literaria del mundo por su “possible conexión con la propuesta educativa que subyace en los libros infantiles y juveniles” (COLOMER, 1998, p. 170). Son cuatro los tipos de desenlace propuestos por COLOMER (1995):

- a) Desenlace positivo por desaparición del problema.
- b) Desenlace positivo por asunción del problema, donde la positividad radica en la aceptación del conflicto, ya que al no resolverse los personajes aprenden a vivir con él.
- c) Desenlace negativo en relación con el conflicto planteado en la narración, dado que el protagonista no consigue su objetivo o no existe un proceso de mejoramiento para él³⁶.
- d) Desenlace abierto que permite al lector varias interpretaciones, puesto que deja en el aire la incógnita sobre cómo el protagonista podría actuar en relación con el problema planteado. “El lector no puede saber, pues, con certeza lo que ha ocurrido en la historia narrada o lo que ocurrirá en aspectos esenciales del

³⁶ Este tipo de final también ha sido denominado disonante por autores como NIKOLAJEVA (2005), debido a la discrepancia entre el desenlace estructural de la narración (el final apropiado de la trama) y el psicológico (el que equilibra los conflictos personales del protagonista).

relato a partir del momento en el que la narración se interrumpe” (*ibid.*, p. 171).

4.2.1.4 PERSONAJES: PROTAGONISTAS Y ADVERSARIOS

COLOMER (1995) enfoca el análisis de los personajes “desde la perspectiva de su función de marcador de género y de mediador entre el texto y la visión del mundo, ya que ello resulta interesante para ver la propuesta de socialización subyacente a las obras” (*ibid.*, p. 167).

En primer lugar, la clasificación divide a los protagonistas según su tipología (humanos, animales y fantásticos), edad (infantil, adulto o indeterminado), género (masculino, femenino o indeterminado³⁷) y oficio, en caso de los adultos (propio de la sociedad actual, tareas del hogar, propio de los cuentos populares, propio de las narraciones de aventura o sin determinar).

Por otro lado, se ha tenido en cuenta si en las obras con protagonistas animales y fantásticos estos son personajes que poseen ya cierta tradición en la literatura infantil o si, por lo contrario, su aparición es algo novedoso en los libros destinados a niñas y niños. Además, también se contempla la posible presencia de diferentes tipos de personajes en una misma obra. Así mismo, para esta clasificación, y especialmente en aquellas obras con varios personajes, se ha adoptado el criterio establecido por COLOMER (1995):

Para estas clasificaciones se ha privilegiado al personaje que ejerce el protagonismo principal del relato, aunque se han calificado de “compartidas” o “ambas” las características de edad, género, etcétera, en los casos en los que es imposible atribuir el protagonismo a un solo personaje sin que los datos numéricos traicionen el fenómeno real. (*idem*).

³⁷ Si bien hemos mantenido la nomenclatura propuesta por COLOMER (1995), en el presente trabajo la categoría “indeterminado” contempla no solo los personajes fantásticos o animales que no poseen género, sino también los personajes humanos cuya identidad de género no se ajusta en su totalidad a la tradicional división binaria masculino/femenino.

En segundo lugar, se ha registrado la presencia de personajes adversarios que, posteriormente, han sido divididos por su tipología; humanos, animales y seres fantástico; especificando, en el caso los seres humanos, si se trata de un hombre (personas adultas masculinas), el entorno social (un grupo determinado de personas que representan que representan cierto colectivo) u otros (personajes infantiles, mujeres o personajes con otras identidades de género).

La connotación moral que presentan dichos adversarios puede ser: negativa, reconvertida (cuando renuncian a su connotación negativa a lo largo de la narración), desmitificada (adversarios que no presentan ninguna confrontación debido a su representación en clave humorística) y funcional (cuando cumplen un rol meramente narrativo, sin realizar ninguna acción negativa o mostrar actitudes adversas hacia los protagonistas).

4.2.1.5 ESCENARIO NARRATIVO

El escenario narrativo es otro de los elementos que según COLOMER (1995) refleja la posible “modernización de la descripción social” (*ibid.*, p. 165). Siendo así, se han incluido los ítems relacionados al contexto de relaciones y al marco espacial y temporal en el que se desarrolla la trama de las obras.

En relación con el tipo de estructura social en la que vive el protagonista, el concepto *familia completa* comprende tanto la familia nuclear biparental con al menos un hijo, como la familia extensa, en la que también pueden convivir otros familiares como tíos, abuelas, etc. Las formas asimilables engloban cualquier otra situación en la que un adulto se hace cargo de al menos un niño como ocurre en las familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, adoptivas, etc. Las formas comunales, por su parte, se refieren a aquellas “formas de organización colectivas similares a las experimentadas durante la década de los setenta o agrupaciones de niños, como las de los internados” (*idem*).

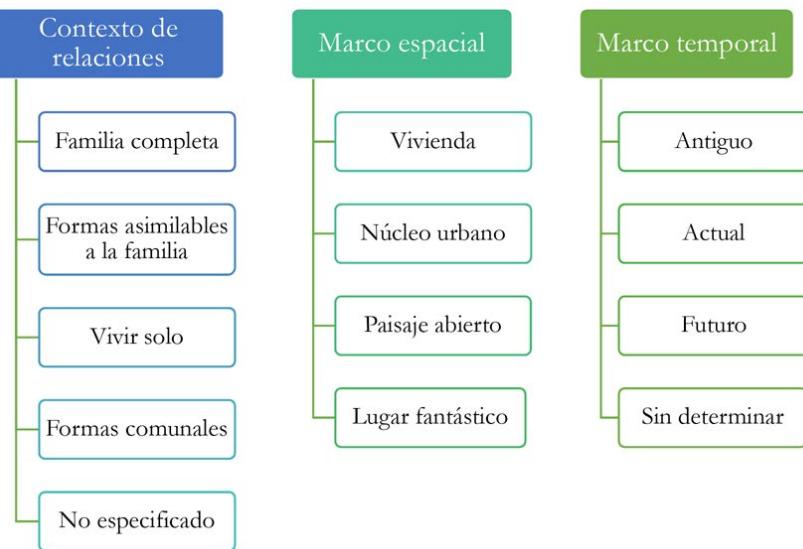


Figura 4.16 Clasificación del escenario narrativo propuesta por COLOMER (1995).

En cuanto al marco espacial y temporal se ha tenido en cuenta aquel donde se desarrolla la mayor parte de la trama principal de la obra. En el caso del espacio donde transcurre la acción, no se ha diferenciado entre lugares reales o imaginarios, aunque sí que se ha designado un apartado para los lugares fantásticos “en el que se incluyen escenarios que no intentan reproducir el mundo real, ni tan siquiera atribuyéndole algún elemento fantástico, sino que suponen un lugar imposible, como lo es, por ejemplo, la situación de la escena en el interior de la hoja de un libro” (*idem*). Siendo así, también se han clasificado en dicho apartado los álbumes metaficcionales que convierten los elementos peritextuales en lugares habitados por sus personajes.

Por otro lado, el tiempo en el que se sitúan las obras, tras dividirse entre determinado e indeterminado, se clasifica en base a una línea temporal que va desde una época antigua hasta el futuro. Tal y como especificaba COLOMER (*idem*), “una obra solo se clasifica como tiempo antiguo si este rasgo aparece explícitamente en la descripción de objetos, oficios, formas de vida, fecha histórica, etcétera”. A diferencia del estudio conducido por COLOMER (1995), para la actual caracterización no solo se ha tomado en cuenta la descripción textual del marco temporal de las obras, sino también la visual. Es decir, se han clasificado en el apartado de

marco temporal antiguo aquellas obras en las que las ilustraciones reproducen una época claramente identificable como anterior a la primera mitad del siglo XX. No obstante, aquellas obras con escenarios aparentemente antiguos pero que carecen de una intención por reproducir una cronología real, como es el caso de las narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional, se han clasificado como indeterminados.

4.2.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

Con el propósito de observar las disrupciones producidas en la estructura narrativa en relación con su fragmentación, se han tenido en cuenta cuatro ítems que provocan una ruptura de la cohesión narrativa.

- a) La existencia de un grado elevado de autonomía entre las unidades narrativas (unidades de sentido, capítulos o episodios). “La definición de los fragmentos narrativos es deliberadamente amplia, puesto que (...) se pretende observar la disgregación de lo que SIMONE (1988/1993) denomina historias “en forma de cono”” (*ibid.*, p. 168).
- b) La inclusión de textos no narrativos. Partiendo de la base de que cualquier texto intraficcional que forma parte de una narración es de por sí narrativo, en este apartado nos referimos a “los textos impropios de la forma narrativa, entendiendo que su configuración habitual comprende la descripción, la narración y el diálogo. Se agrupan aquí textos de otras formas discursivas específicas tales como cartas, canciones, poemas, textos periodísticos, anuncios, etcétera” (*ibid.*, p. 169). Del mismo modo, también hemos tenido en cuenta esta tipología de textos cuando se presentan a través de los elementos compositivos visuales como puede ser la reproducción de una hoja de un periódico, la tarjeta de visita de un personaje, carteles, etc.
- c) La mezcla de géneros literarios. Tal y como adelantábamos en el apartado correspondiente a los géneros literarios, contemplar si se da una mezcla consistente de diversos géneros literarios

dentro de una misma obra nos permite obtener información sobre “el juego literario realizado a partir de la fragmentación de los modelos de origen y corresponde a un tipo de ficción presente en las formas artísticas actuales” (*idem*).

d) La presencia de recursos no verbales. Para COLOMER (*idem*) este ítem registraba la inclusión de “recursos que pueden proceder de la imagen, de la tipografía, de la distribución espacial del texto, etcétera”, criterio que se ha mantenido únicamente en los cuentos y novelas. En el caso del álbum, por el contrario, tanto por su predominio entre las obras que componen el corpus de análisis del presente estudio, evidencia de la proliferación de este tipo de libros en la producción actual de literatura infantil, como por las características de los elementos compositivos que conforman el álbum expuestas en el segundo capítulo del trabajo que aquí nos ocupa, se ha creído necesario un análisis específico del uso de los recursos no verbales en este tipo de obras. No tanto por su relevancia como elemento que provoca fragmentación narrativa, sino principalmente por su función narrativa. Siendo así, en el apartado Actualización del modelo de análisis: los recursos no verbales expondremos cómo los recursos no verbales inciden en las diferentes categorías de análisis propuestas por COLOMER (1995).

Aun y todo, el criterio adoptado para esta categoría en el caso del álbum es el de la construcción de la narración a través de la secuenciación de imágenes fijas e impresas, la interrelación del lenguaje visual y verbal, pudiendo este último llegar a ser subyacente, y de los elementos peritextuales. Es decir, los libros que LARTITEGUI (2009, p. 205) denomina *pseudo-álbum* no han sido considerados libros con “presencia de recursos no verbales”.

Un *pseudo-álbum* no tiene por qué ser un mal libro. Simplemente se trata de una historia contada en palabras y vuelta a explicar en imágenes. La trama se genera en las palabras y su discurso lo analiza la literatura. Las ilustraciones, por su parte, tienen su propia aportación, y son perfectamente analizables y autónomas como obra gráfica, pero no asumen el juego de relevo con el texto en la construcción de la trama. La explicación

gráfica puede aportar su propia retórica visual, pero sin llegar a suponer más que una recreación de la historia.

4.2.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

4.2.3.1 ESTRUCTURA NARRATIVA

Junto con la fragmentación narrativa, la presencia de varios hilos narrativos dentro de una misma obra provoca disrupciones en su estructura narrativa. A diferencia del caso de la fragmentación narrativa, donde “el criterio adoptado para entenderla como tal es el de la posibilidad de supresión de los elementos autónomos sin que ello afecte a la narración de forma importante” (*ibid.*, p. 170), el criterio adoptado para analizar la complicación estructural “es el de la posibilidad de separar la narración en historias distintas” (*idem*). Según COLOMER (*idem*) “la observación de este aspecto interesa para apreciar el criterio implícito sobre la evolución del dominio infantil de estructuras narrativas complejas”. Por ello, se ha analizado si en las estructuras narrativas de las obras se produce alguna complicación dando como resultado alguna de las formas complejas del relato literario que contempla la clasificación de TODOROV (1966): el encadenamiento³⁸, la inclusión³⁹ y la alternancia⁴⁰.

4.2.3.2 PERSPECTIVA NARRATIVA

COLOMER (1995) propone, en primer lugar, distinguir entre la perspectiva no focalizada y otras focalizaciones entre las que se ha destacado aquella centrada en el protagonista. La perspectiva no focalizada, o lo que GENETTE (1972) denomina focalización 0, hace referencia a un narrador omnisciente, es decir, aquel que tiene más información que cualquiera de los personajes de la narración.

³⁸ “Consiste en yuxtaponer diferentes historias, de manera que la segunda empieza una vez terminada la primera” (*idem*).

³⁹ “Sínta una historia en el interior de otra” (*idem*).

⁴⁰ “Consiste en explicar simultáneamente diferentes historias, interrumpiendo alternativamente una y otra hasta retomarlas en la interrupción siguiente” (*idem*).

Por otro lado, bajo el epígrafe *otras focalizaciones*, se agrupan las focalizaciones diferentes a aquella fija en el protagonista, como lo son, por ejemplo, “la focalización externa, las internas en un personaje secundario, las variables, múltiples, etcétera” (*idem*).

4.2.3.3 VOZ NARRATIVA

Superada la tradicional identificación de la voz narrativa con el uso de una u otra persona verbal, los dos aspectos en los que se centra el análisis de la voz narrativa propuesto por COLOMER (1995) son, por un lado, la distinción entre la homodiégesis y la heterodiégesis, ambos conceptos acuñados por GENETTE (1972) para referirse al narrador que se sitúa dentro de la historia (homodiegético⁴¹) y a aquel que describe los hechos desde fuera (heterodiegético). Por otro lado, se ha observado la relación del narrador con el tiempo de la historia, teniendo en cuenta si narra hechos pasados (voz ulterior) o simultáneos a su narración verbal (voz no ulterior).

4.2.3.4 ORDEN TEMPORAL

De los diferentes ejes propuestos por GENETTE (1972) para medir la falta de sincronía entre el tiempo de la historia y el del discurso, COLOMER (1995) se limita al análisis de “la relación entre el orden temporal de la historia y el orden de aparición en el discurso” (COLOMER, 1998, p. 176). Así, repara en la presencia de anacronías del orden temporal, sin diferenciarlas entre analepsis (retrospectivas) o prolepsis (anticipadoras).

4.2.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

COLOMER (1995) identifica tres principales ítems que son indicativos de la complejidad interpretativa que podría plantear una obra

⁴¹ Pot adoptar diferents graus de presència. L'autodiègesi és el terme proposat per Genette per denominar el personatge protagonista que narra la seva pròpia història” (COLOMER, 1995, p. 253).

para un lector en formación: la distancia narrativa, las ambigüedades de significado y la explicitación del pacto narrativo.

Con respecto a la distancia narrativa, expone algunos de los elementos más comunes en la literatura infantil y juvenil actual que crean distancia narrativa: “las referencias explícitas a los elementos de la comunicación literaria”, “las alusiones intertextuales o de otros tipos de conocimientos culturales previos del lector” y “la utilización de recursos humorísticos” (*ibid.*, p. 173), entre los que la desmitificación y la parodia tienen una especial importancia, puesto que “apela a la conciencia explícita de los conocimientos del lector sobre los géneros y elementos literarios que han sido subvertidos” (*idem*).

COLOMER (1995) considera que la presencia explícita del narrador y del narratario y de ambigüedades significativas también conlleva una mayor complejidad interpretativa.

4.3 LA FICHA DE ANÁLISIS

COLOMER (1995) agrupó los elementos literarios descritos en el apartado anterior en una ficha de análisis para recoger los datos a efectos numéricos y poder, en base a ello, describir las características y tendencias del corpus. Siendo así, a continuación, exponemos la ficha de análisis diseñada y validada por COLOMER (1995) y que ha sido el principal instrumento de análisis utilizado en el presente estudio:

I. LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

1. Géneros literarios

- 1.1. Presencia (1) / ausencia (0) de elementos fantásticos
- 1.2. Tipo de género literario
 - Obras de fantasía*
 - 1.2.1. Modelos de la literatura tradicional (1)
 - 1.2.2. Fantasía moderna
 - 1.2.2.1. Fantasía moderna en sentido estricto (2)
 - 1.2.2.2. Animales humanizados (3)
 - 1.2.3. Fuerzas sobrenaturales (4)
 - 1.2.4. Ciencia ficción (5)
 - Obras realistas*
 - 1.2.5. Construcción de la personalidad propia
 - 1.2.5.1. Relaciones interpersonales (6)
 - 1.2.5.2. Relaciones entre iguales (7)
 - 1.2.5.3. Maduración personal (8)
 - 1.2.6. Aventura (9)
 - 1.2.7. Vivir en sociedad (10)
 - 1.2.8. Narración histórica (11)
 - 1.2.9. Narración detectivesca (12)

2. Novedad temática

- 2.1. Presencia (1) / ausencia (0) de innovación temática
- 2.2. Tipo de novedad temática
 - 2.2.1. Focalización en conflictos psicológicos (1)
 - 2.2.2. Temas considerados inadecuados para niños y niñas (2)
 - 2.2.3. Problemas sociales nuevos (3)
 - 2.2.4. Problemas familiares nuevos (4)
 - 2.2.5. Juego de transgresión de las normas sociales o literarias (5)

3. Desenlace

- 3.1. Positivo por desaparición del problema (1)
- 3.2. Positivo por asunción del problema (2)
- 3.3. Negativo (3)
- 3.4. Abierto (4)

4. Personajes

4.1. Protagonistas

4.1.1. Tipo de protagonistas

4.1.1.1. Humanos (1)

4.1.1.2. Animales (2)

4.1.1.3. Fantásticos (3)

4.1.2. Edad de los protagonistas

4.1.2.1. Infantiles (1)

4.1.2.2. Adultos (2)

4.1.2.3. Ambos o sin determinar (3)

4.1.3. Género de los protagonistas

4.1.3.1. Masculinos (1)

4.1.3.2. Femeninos (2)

4.1.3.3. Ambos o sin determinar (3)

4.1.4. Oficio de los protagonistas

4.1.4.1. Propio de la sociedad actual (1)

4.1.4.2. Tareas del hogar (2)

4.1.4.3. Propio de los cuentos populares (3)

4.1.4.4. Propio de las narraciones de aventura (4)

4.1.4.5. Sin determinar (5)

4.1.5. Protagonistas animales no tradicionales (1) / tradicionales (0)

4.1.6. Protagonistas fantásticos no tradicionales (1) / tradicionales (0)

4.1.7. Mezcla de tipos de personajes (1) / ausencia de mezclas (0)

4.1.8. Tipos de mezcla de personajes

4.1.8.1. Humanos y animales (1)

4.1.8.2. Humanos y fantásticos (2)

4.1.8.3. Animales y fantásticos (3)

4.1.8.4. Humanos, animales y fantásticos (4)

4.2. Adversarios

4.2.1. Ausencia (1) / presencia (0) de personajes adversarios

4.2.2. Tipo de adversarios

4.2.2.1. Humanos (1)

4.2.2.2. Animales (2)

4.2.2.3. Fantásticos (3)

- 4.2.3. Tipo de adversarios humanos
 - 4.2.3.1. Hombres (1)
 - 4.2.3.2. Entorno social (2)
 - 4.2.3.3. Otros (3)
- 4.2.4. Connotación negativa de los adversarios
 - 4.2.4.1. Negativos (1)
 - 4.2.4.2. Reconvertidos (2)
 - 4.2.4.3. Desmitificados (3)
 - 4.2.4.4. Funcionales (4)

5. Escenario narrativo

- 5.1. Contexto de relaciones
 - 5.1.1. Familia completa (1)
 - 5.1.2. Formas asimilables a la familia (2)
 - 5.1.3. Vivir solo (3)
 - 5.1.4. Formas comunales (4)
 - 5.1.5. No especificado (5)
- 5.2. Marco espacial
 - 5.2.1. Vivienda (1)
 - 5.2.2. Núcleo urbano (2)
 - 5.2.3. Paisaje abierto (3)
 - 5.2.4. Lugar fantástico (4)
- 5.3. Marco temporal
 - 5.3.1. Antiguo (1)
 - 5.3.2. Actual (2)
 - 5.3.3. Futuro (3)
 - 5.3.4. Sin determinar (4)

II. LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

- 6. Grado elevado de autonomía entre las unidades narrativas (1) / no autonomía (0)
- 7. Inclusión de textos no narrativos (1) / no inclusión (0)
- 8. Mezcla de géneros literarios (1) / no mezcla (0)
- 9. Presencia de recursos no verbales (1) / ausencia (0)

III. LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

10. Estructura narrativa compleja (1) / simple (0)

11. Perspectiva narrativa

11.1. Perspectiva focalizada (1) / no focalizada (0)

11.2. Tipo de focalización

11.2.1. Focalización en el protagonista (1)

11.2.2. Otras focalizaciones (2)

12. Voz narrativa

12.1. Voz narrativa no ulterior (1) / ulterior (0)

12.2. Voz narrativa interior a la narración (1) / exterior (0)

13. Anacronías en el orden temporal (1) / linealidad (0)

IV. LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

14. Presencia de ambigüedades de significado (1) / ausencia (0)

15. Distancia narrativa

15.1. Referencias a los elementos de la comunicación literaria (1) / no referencias (0)

15.2. Presencia (1) / ausencia (0) de recursos de humor

15.3. Tipo de recursos humorísticos

15.3.1. Humor en general, juegos de absurdo (1)

15.3.2. Desmitificación y parodia (2)

15.3.3. Transgresión de las normas de conducta (3)

15.4. Apelación a conocimientos previos (1) / no apelación (0)

16. Explicitación del pacto narrativo

16.1. Presencia (1) / ausencia (0) de comentarios del narrador

16.2. Presencia (1) / ausencia (0) del narratario

4.4 ACTUALIZACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS: LOS RECURSOS NO VERBALES

En el segundo capítulo, a través de las aportaciones de autores de ámbito nacional e internacional y de la descripción de los elementos definitorios del álbum hemos conocido la especificidad de este tipo de libros. De este modo, sabemos que el álbum no es únicamente la suma de dos lenguajes, el textual y el visual; si no que también cobran vital importancia tanto la singular interrelación que se crea entre ambos códigos, como los elementos peritextuales que componen el álbum.

Siendo así, y teniendo en cuenta que, como hemos adelantado anteriormente, el 83,33% de las obras que forman el corpus de análisis del presente estudio parecen ser, *a priori*, álbumes, nos planteamos cuestiones como: ¿en qué obras las ilustraciones son indispensables como elemento narrativo?, ¿cómo y en qué medida las ilustraciones intervienen en caracterizar cada elemento de la construcción narrativa definido por COLOMER (1995)? y ¿cuál es la competencia interpretativa que se le presupone al lector implícito? Por lo tanto, las características del corpus requerían ampliar la ficha de análisis propuesta y validada por COLOMER (1995) con un apartado específico que contemple aquellos elementos visuales que podrían formar parte de la construcción narrativa de dichas obras.

4.4.1 EL ANÁLISIS MULTIMODAL DEL ÁLBUM

No es nuestra intención exponer aquí la evolución, desde que se acuñara por primera vez a mediados de la década de los 90, del término multimodalidad y de sus tres principales enfoques⁴², ni detallar cómo las aportaciones de este campo han contribuido al desarrollo de investigaciones de diferentes disciplinas. No obstante,

⁴² La lingüística sistémico-funcional (HALLIDAY, 1978), la semiótica social (KRESS y HODGE, 1988) y el análisis conversacional (SACKS, SCHEGLOFF y JEFFERSON, 1974).

como el álbum es un complejo texto bimodal⁴³, consideramos imprescindible destacar tres premisas clave de la multimodalidad que justifican su pertinencia metodológica en el presente estudio y que JEWITT, BEZEMER y O'HALLORAN (2016, p. 3) resumen así:

1. Meaning is made with different semiotic resources, each offering distinct potentialities and limitations.
2. Meaning making involves the production of multimodal wholes.
3. If we want to study meaning, we need to attend to all semiotic resources being used to make a complete whole.

Son varios los autores que abordan el análisis del álbum desde un enfoque multimodal (MOYA GUIJARRO y PINAR SANZ (2007 y 2008), MOYA GUIJARRO (2014), SERAFINI (2014), WU (2014), entre otros), pero nos gustaría destacar el estudio conducido por PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014), ya que sus aportaciones han sido realmente valiosas para la configuración de la ampliación del modelo de análisis (COLOMER, 1995) ahora descrito.

PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014) proponen una red de sistemas⁴⁴ para analizar los álbumes, manteniendo, por un lado, los términos originales que HALLIDAY (1978) acuñó en su teoría lingüística sistémico funcional para denominar las tres metafunciones del lenguaje (interpersonal, ideacional y textual); y, por otro, partiendo del modelo de análisis multimodal de KRESS y VAN LEEUWEN (2006), quienes a través de la semiótica social ofrecieron las primeras “gramáticas” de la imagen.

⁴³ PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014) consideran más preciso el término “bisemiótico” ya que, “both linguistic and visual meaning may occur in different modes; however in discussion of the picture book, the more familiar ‘bimodal’ can be accepted as referring unambiguously to the use of written language in concert with printed illustrations” (2014, p. 2).

⁴⁴ Según PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014), en el caso del álbum la metafunción interpersonal es aquella que hace referencia al modo en que los lectores se relacionan con los personajes y el modo en el que dichos personajes muestran sus sentimientos e interacciones sociales con el mundo ficcional; la metafunción ideacional hace referencia a los participantes (qué o quién es representado), los procesos (las acciones o relaciones representadas) y las circunstancias; y la metafunción textual hace referencia al modo en el que los significados ideacionales e interpersonales se relacionan e integran dentro de las unidades textuales para crear un “todo” organizado coherentemente.

Como hemos aclarado previamente, nuestro objetivo no es realizar un análisis multimodal minucioso de cada uno de los álbumes que componen el corpus del presente estudio, sino identificar qué elementos visuales caracterizan los elementos de la construcción narrativa que componen el modelo de análisis de COLOMER (1995). Es por ello por lo que, tras identificar los diferentes elementos visuales que componen las opciones de los sistemas que definen PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014), determinamos, como puede observarse de forma sintética en la tabla 4.3, el modo en que intervienen en la construcción narrativa.

Tabla 4.3 Síntesis de la autora de la relación de la red de sistemas propuesta por PAINTER, MARTIN y UNSWORTH (2014) con los elementos visuales que la componen y los elementos de la construcción narrativa en los que intervienen.

| Metafunción | Sistema | | Elementos visuales | Construcción narrativa |
|---------------|-------------------------------|--------------|---|---|
| Interpersonal | Distancia social | | Encuadre: tipos de planos | Relación entre el lector y el personaje |
| | Proximidad | | Espacio entre los personajes | Relación entre los personajes |
| | Actitud | Implicación | Ángulo horizontal | Identificación del lector con los personajes |
| | | Poder | Ángulo vertical | Relación de poder del lector con los personajes |
| | | Orientación | Posición de los personajes entre ellos | Relación de poder entre los personajes |
| | Focalización | | Perspectiva visual (lugar en el que se posiciona al lector ante la imagen) | Perspectiva narrativa |
| | Afecto | | Estilo pictórico | Caracterización emocional de los personajes |
| | Pathos | | Estilo pictórico | Identificación del lector con los personajes |
| | Ambiente | Vibración | Saturación e iluminación del color | Atmósfera emocional (estados de ánimo de los personajes) y ambientes físicos |
| | | Calidez | Tono o matiz del color | Representación del mundo real o de diferentes realidades (aislamiento emocional o psicológico de los personajes, distancia temporal). |
| | | Familiaridad | Cantidad de colores | |
| | Gradación | | Fuerza (cuantificación) y escala | Provoca una respuesta emocional en el lector |
| Ideacional | Manifestación del personaje | | Representación del personaje | Caracterización de los personajes |
| | Aparición del personaje | | Cuando aparece el personaje y si sufre alguna transformación | |
| | Relación entre los personajes | | Relación espacial entre los personajes | |
| | Inter-evento | | Relación entre las acciones que se muestran en una secuencia de imágenes | |
| | Inter-circunstancia | | Relación entre los diferentes espacios que se muestran en una secuencia de imágenes | |
| Textual | Integración intermodal | | Composición de la doble-página | Tipos de relación que se establece entre el texto y las imágenes |
| | Encuadre | | Tipología de márgenes y marcos | Distancia o implicación del lector con el mundo ficcional |
| | Foco | | Organización espacial | Dirigir la atención del lector |

4.4.2 LA FICHA DE ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES

Tras esta aproximación teórico-metodológica al análisis del álbum desde un enfoque multimodal, se diseñó una tentativa de ficha de análisis sobre los elementos visuales que pudieran realizar la misma función que los elementos de la comunicación narrativa definidos por COLOMER (1995) en su modelo de análisis⁴⁵. Para ello, también se tuvieron en cuenta algunas de las categorías de análisis de ilustraciones propuestas por OBIOLS SUARI (2004), especialmente en los apartados relacionados con la caracterización de los personajes y del escenario narrativo.

No obstante, la aplicación de esta herramienta metodológica planteó numerosas dificultades debido, principalmente, a la excesiva cantidad de datos que se obtendrían de su aplicación sistemática a cada una de las obras del corpus. Es decir, partiendo de la premisa de que la doble-página⁴⁶ es la unidad de significado del álbum (DÍAZ, 2007; VAN DER LINDEN, 2006 y 2013/2015), casi todos los elementos visuales que se contemplan en la ficha de análisis podrían variar de una doble-página a otra e incluso dentro de una misma doble-página. Por ello, y teniendo en cuenta que obtener resultados cuantitativos rigurosos sobre el uso de los elementos visuales no es uno de los objetivos del presente estudio, se decidió ceñir la ampliación del modelo de análisis de COLOMER (1995) a aquellos elementos que son esenciales en la construcción de la narración. De este modo, se ha optado por realizar un trabajo paralelo y transversal describiendo cómo las ilustraciones de aquellas obras en las que no se puede prescindir de la imagen pueden intervenir, junto a los elementos peritextuales, en los diferentes elementos constructivos de la narración.

⁴⁵ Puede consultarse en el anexo V.

⁴⁶ Póngase como ejemplo el tipo de mediación de las imágenes que interviene en la perspectiva narrativa: esta no solo puede variar en cada doble-página de una misma obra sino también dentro de cada doble-página en el caso de una secuenciación de imágenes.

4.4.3 LOS RECURSOS NO VERBALES COMO ELEMENTOS CONSTRUCTIVOS DE LA NARRACIÓN

En el segundo capítulo del trabajo que aquí nos ocupa hemos argumentado que, en el caso del álbum, las ilustraciones y determinados elementos peritextuales devienen elementos constructivos de la narración. Partiendo de la teoría en la que se fundamenta dicha exposición, en este apartado describimos los elementos visuales que se han tenido en cuenta en el análisis de los álbumes que forman parte del conjunto de obras seleccionadas como corpus literario de esta investigación. Para ello, seguiremos la división en cuatro principales bloques del modelo de análisis adoptado.

4.4.3.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

Debido a la economía del texto propia de los álbumes, la caracterización de los personajes, así como la especificación del escenario narrativo suele representarse a través de las ilustraciones, ya que se muestra cómo son los personajes y dónde transcurre la historia sin que sea necesaria una descripción textual. Siendo así, se ha prestado especial atención a las características físicas, sociales y morales de los personajes que puedan desprenderse de las ilustraciones, al igual que a aquellos elementos visuales que puedan indicar el contexto y la época en la que transcurre la narración, especialmente a las referencias intertextuales de localizaciones geográficas y épocas históricas específicas.

Por otra parte, la tipografía también ha sido considerada como un elemento peritextual que puede ofrecer información sobre la forma de ser de los personajes, dado que si, como bien se afirma en COLOMER (2002a, p. 127), el carácter de un personaje puede revelarse también “al actuar y dialogar en las situaciones que enfrenta”, la tipografía de ese diálogo o incluso la del texto en general también pueden cumplir esta función. Sirva de ejemplo el reconocido álbum *Voces en el parque* (BROWNE, 1998/1999), donde cada vez que cambia la voz del narrador varía también la tipografía empleada adecuándose a la personalidad de cada personaje.

4.4.3.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

Se ha analizado la composición de la doble-página, es decir, la distribución del texto y de las ilustraciones para observar el peso que adquiere cada código en el caso de la composición complementaria o el tipo de composición integrada, y el modo en el que ello incide en la unidad textual de la obra. A su vez, también se ha reparado en la inclusión de textos no narrativos a través de las ilustraciones o el fondo de página.

4.4.3.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

En primer lugar, se han analizado determinados elementos peritextuales, tales como la cubierta, las guardas, especialmente aquellas que ofrecen contenido peritextual en relación con el relato (BOSCH ANDREU y DURAN ARMENGOL, 2011), la contracubierta y la portada para detectar las posibles estrategias de desbordamiento narrativo empleadas.

En segundo lugar, se ha observado si elementos peritextuales como los marcos y márgenes o las ilustraciones, bien sea a través del empleo de varios estilos o técnicas artísticas o bien a través de un cambio cromático entre el color y el blanco y negro, delimitan las diferentes capas o niveles narrativos en el caso de las obras con una estructura narrativa compleja o las anacronías temporales en las obras no lineales.

En tercer lugar, se ha comprobado si la perspectiva narrativa del texto concuerda con la perspectiva narrativa de la ilustración, ya que quien cuenta la historia no siempre es la persona a través de la cual la observamos. Por ello, hemos reparado en la focalización, la mediación, los tipos de planos y la angulación de las ilustraciones y en el tipo de relación de estos elementos con la voz narrativa del texto.

4.4.3.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

Si bien anteriormente hemos repasado el debate en torno a la categorización del álbum en base a la relación entre texto e ilustración y su clasificación, en esta ocasión analizamos la interacción entre texto e ilustración por diferentes motivos. Por un lado, para observar las posibles ambigüedades de significado que se generen entre ambos códigos o la manera en el que uno de ellos esclarece la indeterminación del otro. Por otro lado, por los juegos humorísticos que puedan derivarse de dicha interrelación.

Por último, también se ha advertido el grado de distancia emotiva que se establece a través de las ilustraciones, de si se emplean como recurso para impactar al lector, para establecer cierta complicidad con él a través del contacto visual entre el lector y los personajes o para explicitar el pacto narrativo.

4.5 APLICACIÓN DE LA FICHA DE ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y COMPARACIÓN CON LA ANTERIOR CARACTERIZACIÓN

En primer lugar, se aplicó la ficha de análisis a las obras que componen el corpus literario seleccionado, fase que fue contrastada con la directora de la tesis a través de la verificación de cada uno de los datos obtenidos tras la aplicación de la ficha de análisis a las 36 obras del corpus. En este proceso de validación, decidimos no contabilizar como unidad de análisis aplicar la ficha a tres títulos (*Lola se embala y otros cuentos terribles*, *El apestoso queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Cuentos pulga*), ya que la inclusión en el análisis cuantitativo de estas obras, compuestas por diferentes historias, daría como resultado unos datos que hubieran desdibujado los resultados numéricos del conjunto de obras que componen el corpus. Ahora bien, estas obras se contemplaron en su conjunto tanto en la interpretación de los datos como en la comparación con la anterior caracterización para observar los casos en los que estos títulos reforzaban la tendencia perfilada por los resultados numéricos.

Posteriormente, se vaciaron los datos obtenidos en una hoja Excel⁴⁷ y se procedió a calcular los porcentajes de los diferentes elementos constructivos de las obras para conocer realmente su extensión⁴⁸.

Como ya apuntara COLOMER, el análisis del conjunto de obras que componen el corpus literario no se puede limitar “a la consideración de estos resultados, puesto que es preciso ver la relación de los datos con el resto de los elementos constructivos de la obra para que no se vulnere su significado real” (COLOMER, 1998, p. 181). De este modo, en el capítulo cinco del presente estudio (*Caracterización de la narrativa infantil contemporánea para lectores de 8 a 10 años*) se recoge la interpretación de los resultados obtenidos. Para ello, se realizó un análisis detallado de los elementos constructivos de cada obra para poder tener una visión interpretativa del conjunto de obras seleccionadas como corpus literario para la franja de edad 8-10 en un proceso que bien pudiera representarse como un círculo hermenéutico.

Finalmente, en el capítulo seis (*Comparación de las obras dirigidas a la etapa 8-10 años*) se expone el análisis comparativo de los resultados obtenidos en la caracterización actual de la narrativa infantil destinada a niñas y niños de entre 8 y 10 años con la descrita por COLOMER (1995).

⁴⁷ El vaciado de los datos obtenidos puede consultarse en el anexo III.

⁴⁸ Los resultados numéricos obtenidos pueden consultarse en el anexo IV.

Parte tercera

Caracterización de la narrativa infantil contemporánea para lectores de 8 a 10 años

Bastián miró el libro.

«Me gustaría saber», se dijo, «qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro hay sólo letras impresas sobre el papel, pero sin embargo... Algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas que no conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles... y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticos. Todo esto está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está dentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo.»

Y de pronto sintió que el momento era casi solemne.

Se sentó derecho, cogió el libro, lo abrió por la primera página y comenzó a leer

Michael ENDE, *La historia interminable*.

Capítulo 5

Análisis de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años

A continuación, analizaremos e interpretaremos los datos obtenidos tras aplicar la ficha de análisis al conjunto de obras seleccionadas como corpus literario para la franja de edad 8-10. La descripción de los resultados se dividirá en cuatro apartados: *la representación literaria del mundo, la fragmentación narrativa, la complejidad narrativa y la complejidad interpretativa*. Posteriormente, se recogerán las conclusiones que se derivan de los resultados expuestos en el presente capítulo

5.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

5.1.1 GÉNEROS LITERARIOS

Tabla 5.1 Tipos de género literario.

| Presencia de elementos fantásticos | Modelos tradicionales | | | 72,73% | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|--------|--------|--|
| | Fantasía moderna | | 24,24% | | |
| | Animales humanizados | | 6,06% | | |
| | Fuerzas sobrenaturales | | | | |
| | Ciencia Ficción | | | | |
| Ausencia de elementos fantásticos | Construcción de la personalidad | Interpersonal | 15,15% | 18,18% | |
| | | Entre iguales | 0% | | |
| | | Maduración | 3,03% | | |
| | Aventuras | | | 0% | |
| | Vivir en sociedad | | | 9,09% | |
| | Histórica | | | 0% | |
| | Detectivesca | | | 0% | |
| Total | | | | 100% | |

5.1.1.1 LA PRESENCIA DE ELEMENTOS FANTÁSTICOS

Las obras de fantasía predominan indiscutiblemente esta franja de edad ya que suponen casi tres cuartas partes (72,73%) del total de obras analizadas en contraposición al 27,27% de obras realistas. Sin embargo, existe cierto equilibrio dentro de las formas

ficcionales más representativas de esta franja de edad en las que pueden diferenciarse dos principales géneros literarios: el modelo de literatura tradicional con un 42,42% y la fantasía moderna con un 30,30%, superando incluso al total de obras realistas.

Si se divide entre fantasía moderna, en sentido estricto, y animales humanizados, esta sigue manteniendo su fuerte presencia en un 24,24% mientras que el bloque de animales humanizados se sitúa en tan solo un 6,06% del total.

Las otras formas de ficción fantástica siguen la tendencia a la baja marcada por el bloque de animales humanizados con la ausencia total de obras de ciencia ficción y fuerzas naturales, hecho que parece contraponerse al auge que estos dos géneros han tenido en la literatura juvenil durante este periodo, debido sobre todo al éxito comercial de las narraciones protagonizadas por seres sobrenaturales como vampiros y hombres lobo o aquellas que transcurren en un mundo distópico¹.

¹ MARCHAMALO aseguraba que a comienzos del siglo XXI “en cuanto a preferencias por géneros, a los niños/jóvenes les gustan mayoritariamente los libros de misterio y terror, con el 45,9%, muy cerquita de los de aventuras (44,7%), seguidos a cierta distancia por los del humor, 29,6%, y los científicos y de ciencia ficción, 26,3%” (2004, p. 27). Además, según el informe CONECTA sobre hábitos de lectura y compra de libros en España realizado en 2008, estas preferencias parecen consolidarse tanto entre los lectores de 10 a 13 años, puesto que “destacan decisivamente los libros de aventuras, seguidos por dos géneros también atractivos para ellos, como lo son la ciencia ficción/fantástico y el de intriga/misterio” (Departamento de Investigación de Mercado del Grupo SM, 2009, p. 18), como entre los jóvenes de 14 a 24 años que muestran una “clara preferencia por la trilogía temática que componen, en primer lugar, las novelas de aventuras (38,1%), seguidas muy de cerca por el género de intriga/misterio (35,1%) y, en tercer lugar, por la temática de ciencia ficción/fantástica (con un 30,5%)” (Departamento de Investigación de Mercado del Grupo SM, 2009, p. 18).

Posteriormente, motivado por el éxito de ventas internacional de la Saga Crepúsculo de Stephenie MEYER personajes propios del género de fuerzas sobrenaturales comenzaron a habitar otros géneros como el de fantasy, haciendo que este tipo de libros adoptaran un enfoque “menos épico y más romántico, con la muerte y el más allá como telón de fondo, el género, que sigue ocupando el primer lugar entre las preferencias de los lectores, se ha llenado de espíritus que conviven con los mortales, zombis, hombres-lobo, esqueletos “vivos”, fenómenos paranormales... y ha ampliado el abanico de lectores a todas las edades, con novelas juveniles, (...), e incluso libros ilustrados para pequeños” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 18).

5.1.1.2 LA FICCIÓN FANTÁSTICA

5.1.1.2.1 Los modelos de la literatura tradicional

Las obras que adoptan modelos tradicionales (42,42%) pueden dividirse en tres principales tipologías: por un lado, la gran mayoría trata una variedad de temas en los que subyace una lección moral; por otro, y en menor medida, se ofrecen juegos metaficcionales y humorísticos a través de la reelaboración de cuentos clásicos; y, por último, encontramos leyendas sobre animales fantásticos o mágicos inspiradas, en este caso, en hechos o personajes reales.

En primer lugar, tal y como acabamos de adelantar, la transmisión de valores y las enseñanzas morales siguen presentes en las obras que adoptan modelos tradicionales donde principalmente se realza el valor positivo de la astucia, la sabiduría, la bondad y el sentido de justicia², aunque los valores negativos como la envidia, la avaricia y la traición también tienen cabida, e incluso llegan a prevalecer, a través del género fabulesco como ocurre en *Zorro* o *El príncipe de los enredos*.

En este primer proceso de renovación, algunos de los elementos característicos del cuento popular siguen reproduciéndose como es el caso del motivo de la triplicación y el de la búsqueda. De entre ellos, el motivo de la triplicación es el elemento más recurrente en estas obras: los tres ministros de *Pájaros en la cabeza* y sus respectivos engaños al rey, en *Zorro* este susurra a la urraca hasta en tres ocasiones, en *Huevos duros* la hija menor del carpintero resuelve tres adivinanzas o pruebas antes de casarse con el rey, las *Tres hermanas ladronas* y sus intentos de brillar más que el sol

² Tanto es así que, por ejemplo, son la columna vertebral de *Huevos duros*, donde los acertijos y las adivinanzas juegan un papel fundamental para combatir los caprichos de un altivo rey que comprende, a través del ingenio de su mujer, la necesidad de ser más humilde. En *El ratón del señor Maxwell*, ambientado en una gatuna ciudad de principios del siglo XX, también se constata que el ingenio puede salvarle a uno la vida. Del mismo modo, es gracias a la bondad y generosidad, y no mediante regalos y trofeos, como *El caballero Pepino* consigue conquistar el corazón de la princesa Rigoberta y, al igual que le ocurriera a la lechera, *El genio del jazmín* enseña a Xen que el egoísmo y el deseo de riqueza a costa de la amistad son sueños que acaban hundiéndose por su propio peso.

y *Azur & Asmar* han de encontrar tres llaves mágicas para poder llegar hasta el Hada de los Djinns. El motivo de la búsqueda, por su parte, se da tanto a través del viaje de los protagonistas con el objetivo de alcanzar su meta, tal y como pasa en *El caballero Pepino* o en *Azur & Asmar*, como a través de un viaje más introspectivo como ocurre en *Tres hermanas ladronas*, en la que la menor de las hermanas se traslada a una granja en busca de la felicidad.

En la mayoría de estos casos, no obstante, se prioriza la dimensión psicológica de maduración individual respecto a la dimensión épico-social, lo que supone una novedad a destacar dentro del motivo de la búsqueda. El caballero Pepino, las hermanas Rocamora, Azur y Asmar cambian su personalidad a lo largo del camino de esa búsqueda consiguiendo el premio final del amor y la felicidad, evidencia de su crecimiento personal.

Así como los motivos de la búsqueda y la triplicación parecen haberse consolidado, la presencia de objetos mágicos que sean encontrados o dados a los protagonistas ha desaparecido casi por completo, apareciendo exclusivamente en *Azur & Asmar*: llaves mágicas, frascos de neblina de la invisibilidad, una píldora para poder hablar el idioma de las fieras y una pluma irisada del ave Saimur; todos ellos objetos que ayudarán a los dos hermanos en su búsqueda del Hada de los Djinns. Ante la ausencia de un imaginario mágico parece que el imaginario tecnológico comienza a abrirse paso en la literatura infantil, aunque muy tímidamente y con poca consistencia, ya que la tecnología referida en *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*, la única obra del corpus analizado que hace referencia a este nuevo imaginario, se asemeja más al surrealismo que a una posible ciencia futurista y cumple la función de “objeto extraño”, elemento que los habitantes del pueblo tomarán como amenaza y que bien pudiera ser interpretado como símbolo de la xenofobia y racismo presente en las sociedades actuales.

Por lo tanto, en esta primera tipología de obras, la renovación del modelo tradicional no se da tanto en su forma sino en la temática que aborda, siendo esta de una índole más actual como la

interculturalidad (*Azur & Asmar*) o el poder político (*Pájaros en la cabeza*), y en el enfoque que prioriza la dimensión psicológica. Un tratamiento que también se refleja en la mayoría de las fábulas, en las que se tratan sentimientos y estados de ánimo además de las cuestiones inherentes como las conductas y comportamientos del ser humano, lo que supone una sofisticación de este género.

La segunda tipología de las obras clasificadas en este apartado, con menor presencia que la anterior, se caracteriza por una renovación total de los modelos tradicionales a través del juego metaficcional y humorístico creado por la reelaboración de los cuentos clásicos³. En el caso de *Los tres cerditos*, por ejemplo, los protagonistas salen del cuento tradicional para aventurarse en un viaje en el espacio en blanco de las páginas, en el que visitan diferentes narraciones tales como la conocida canción infantil inglesa *Hey diddle diddle* o una historia caballeresca (véase la figura 5.1)

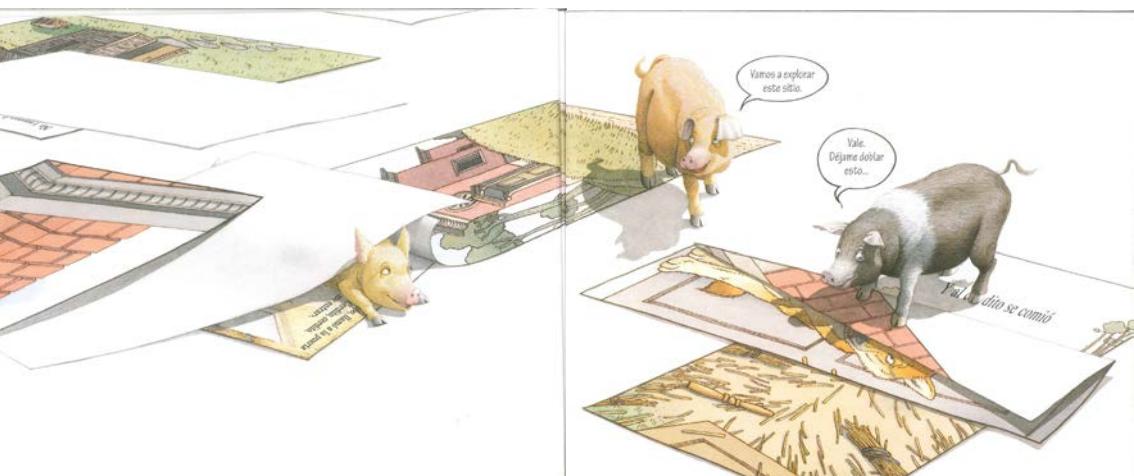


Figura 5.1 *Los tres cerditos* (WIESNER, 2001/2003).

Aunque no se haya contemplado en el análisis numérico, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* es otro ejemplo de este tipo de obras pues recoge versiones de cuentos clásicos de lo más disparatadas y paródicas como *El pollo Rollo*,

³ También hay obras pertenecientes a otros géneros que incluyen narraciones insercidas con cierta reminiscencia a cuentos tradicionales como es el caso de *El contador de cuentos*, donde el cuento que les cuenta el hombre a los niños con los que comparte vagón evoca el de *Caperucita Roja*.

La princesa y la bola de jugar a bolos, *El patito feo de verdad*, *Cenisaltarina o Juan el de la habichuela en aprietos*; y es precisamente Juan quien interviene y narra dichos cuentos modificándolos a su antojo o haciendo que algunos elementos peritextuales como la dedicatoria o el índice tengan también una función narrativa. Además de Juan el narrador, la presencia de personajes como la irreverente Gallinita Roja o un descontento Gigante invitan al lector a reflexionar sobre el pacto narrativo y cuestiones tales como la función del narrador, del autor, del ilustrador o incluso del “feo” ISBN.

Estas obras son un claro ejemplo de cómo los cuentos tradicionales pueden ser la *materia prima perfecta* para el juego literario (RODARI, 1973) ya que, debido a la verticalidad de estas obras, sus personajes, tramas y recursos literarios se han convertido en referentes lingüísticos, artísticos y culturales comunes (COLOMER, 2005c), creando un imaginario compartido no sólo intergeneracionalmente sino también globalmente, hecho que ha dado pie a numerosas y variadas transformaciones (BELLORÍN BRICEÑO, 2015).

En tercer lugar, se opta por el modelo de las leyendas para explicar hechos misteriosos, como el avistamiento de una serpiente marina en un pueblo pesquero de Massachusetts a principios del siglo XIX, o mágicos, como los cuadros del pintor Han Gan, de quien se decía que la calidad de sus pinturas era tal que los caballos que dibujaba podían cobrar vida. En *Smara*, una obra clasificada como realista debido a las características de su historia marco, también se incluyen numerosas narraciones que adoptan este modelo tradicional a través de las historias que la Abuela Ugago le cuenta al protagonista la noche antes de su muerte. Impregnadas de magia y misterio, estas historias propias de la tradición oral tratan diferentes temas a través de los cuales se transmiten la sabiduría y la cultura legendaria del pueblo saharaui. Por lo tanto, este último bloque de obras no ofrece ningún tipo de renovación significativa de dicho modelo de la literatura tradicional.

5.1.1.2.2 La fantasía moderna

La fantasía moderna es el segundo género literario más abundante (24,24%) en esta franja de edad. Sin embargo, no aparece en todas las variantes contempladas por HUCK *et al.* (1987)⁴ pues sólo se hallan obras que transcurren en mundos extraordinarios como *La cosa perdida* o *Nublado con probabilidades de albóndigas*, pero, sobre todo, en las que existen personajes excéntricos o situaciones extraordinarias o disparatadas como pasa en *Prohibido leer a Lewis Carroll* o en *Shola y Angeliño*.

Algunas de las obras analizadas proponen un juego imaginativo al lector en el que se le invita a especular sobre su realidad más cercana incluyendo elementos fantásticos en ella. ¿Qué pasaría si todos los fenómenos meteorológicos estuvieran relacionados con comida? (*Nublado con probabilidades de albóndigas*), ¿y si los perros pudieran hablar (*Shola y Angeliño*) o un día nos encontráramos con el mismísimo Papá Noel (*Cuando Papá Noel cayó del cielo*)?

Tal y como se afirma en HUCK *et al.* (1987), la fantasía ayuda al lector a desarrollar su imaginación; además, la habilidad de imaginar es vital para la supervivencia del ser humano. Tanto es así que algunas de estas obras pueden considerarse una reivindicación del juego y la imaginación, como ocurre en *Prohibido leer a Lewis Carroll* o *La cosa perdida* donde implícitamente se denuncia la “apatía, especialmente la supresión de la imaginación y la distracción lúdica por medio del pragmatismo y la burocracia” (TAN, s.f.).

⁴Tal y como hemos descrito en el capítulo metodológico de la presente investigación, basándose en el elemento fantástico dominante de cada obra HUCK *et al.* (1987) proponen una amplia división de la fantasía moderna. Sin embargo, COLOMER (1995) modifica dicha clasificación para ajustarse a los géneros literarios habituales de la literatura infantil y juvenil. De este modo, de la propuesta inicial de HUCK *et al.* (1987) se han segregado las categorías de la fantasía animal, el suspense y lo sobrenatural, y los viajes en el tiempo. Por lo tanto, en este caso, de la agrupación que COLOMER (1995) considera como fantasía moderna se obvian por completo: el mundo de los juguetes, los poderes mágicos, los reinos imaginarios y la alta fantasía.

La fantasía no solo se presenta como un alegato a favor del juego imaginativo, sino que, como veremos en el apartado sobre la novedad temática, también se recurre a este género para denunciar actitudes propias de las formas de vida moderna derivadas de las sociedades capitalistas, como ocurre, por ejemplo, en *Cuando Papá Noel cayó del cielo* donde se critica el consumismo y el materialismo.

Sin embargo, como también se remarca en HUCK *et al.* (1987) la psique humana es la esencia de toda fantasía. Siendo así, también se hallan títulos que giran en torno a conflictos psicológicos de los protagonistas como en *En Matadegolla* en el que la Fama del bandolero es tal que se representa como si de otra persona se tratara o en *De Satanasset a Aletes-de-Vellut* en el que el trauma infantil de mojar la cama se plantea a través de personajes fantásticos como demonios y ángeles. De igual manera, *Un somni dins el mitjó* relata la historia de Naima, una niña que teme dejar de soñar cuando crezca, un miedo que se origina por el poco tiempo de ocio que le dedican sus padres.

Por lo tanto, la presencia de la fantasía en la realidad cotidiana, la obra literaria como un alegato a favor de la imaginación y la relación entre la fantasía con los conflictos psicológicos y los problemas sociales son las características principales de este género literario.

5.1.1.2.3 Animales humanizados

Las pocas obras de animales humanizados presentes en esta franja de edad reproducen el mundo humano como escenario completo sin presencia alguna del ser humano. Mientras que *Terrible* transcurre en un bosque habitado por lobos, en *Los ratones de la señora Marlowe* la acción se desarrolla en un mundo dominado por gatos en el que los ratones son perseguidos y se ven obligados a esconderse para sobrevivir. Los animales humanizados parecen ofrecerse como elemento para distanciar al lector de una posible identificación con la historia ya que se tratan temas como el maltrato o el abuso de poder (*Terrible*) o incluso se alude a la

persecución judía en la época nazi (*Los ratones de la señora Marlowe*).

Aunque estas obras no sigan los modelos de la literatura tradicional, los personajes siguen siendo representados a través de los estereotipos conocidos que derivan de su constante presencia en los cuentos tradicionales y de las características que siempre se les ha atribuido en ellos. Por un lado, el lobo protagonista de *Terrible* se presenta al inicio como un feroz padre de familia quien atemoriza a todos los habitantes del bosque, incluidos a su propia mujer e hijos; por otro, en *Los ratones de la señora Marlowe* los autores se sirven de la rivalidad natural entre gatos y ratones para convertir dicha persecución en una parábola del holocausto ocurrido en la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, es destacable cómo al final de ambas narraciones los personajes principales sorprenden ya que rompen con los esquemas establecidos del lobo feroz y del gato que persigue al ratón ofreciendo un nuevo abanico de posibilidades: el lobo acepta, gracias a su familia, su naturaleza tierna y colorida abandonando el temible negro y la señora Marlowe, en contra de lo presumible por su condición gatuna, esconde y protege a una familia de ratones.

Por lo tanto, las obras de animales humanizados se caracterizan por apoyarse en los estereotipos ya conocidos para representar a sus personajes y por reproducir el mundo humano para tratar temas de cierta dureza y denunciar cuestiones sociales desde una distancia que pudiera evitar la identificación inmediata del lector.

5.1.1.2.4 Ciencia Ficción

Como ya se apuntara en HUCK *et al.* (1987), la línea entre fantasía y ciencia ficción no ha sido nunca fácil de dilucidar y teniendo en cuenta que se trata de un género que emerge de la literatura para adultos, no es de extrañar que no existan en esta franja de edad que puedan considerarse ciencia ficción en sentido estricto. Como ya hemos adelantado anteriormente, únicamente *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* incorpora el uso de una tecnología

imaginada, pero este imaginario tecnológico está al servicio del mensaje moral, característica común entre aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional. En esta narración, por ejemplo, la lección ética que sufren los habitantes del pueblo debido a la avaricia y envidia provocados por el éxito del desconocido pescador puede verse como denuncia a la xenofobia y al racismo existente al igual que a la falta de pensamiento crítico de las masas pues “al final eran muchos, y la opinión de muchos no podía ser errada” (TURKOWSKI, 2005/2007, s.p.).

Además de esta obra, la presencia de elementos tecnológicos en el resto de las obras es inexistente exceptuando en *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*, donde los personajes se comunican a través de e-mails. Este hecho difiere plenamente con el entorno y la realidad social en la que vivimos y en la que los lectores potenciales de estas obras son considerados nativos digitales por lo que resulta sorprendente que no se hallen más obras en las que se reflejen las tensiones, no solo sociales, producidas por la modernidad líquida (BAUMAN, 2003) o se especule sobre las nuevas posibilidades que la tecnología puede brindarnos.

5.1.1.3 LA AUSENCIA DE ELEMENTOS FANTÁSTICOS

Las obras realistas se dividen principalmente en aquellas centradas en la construcción de la personalidad en un 18,18% y, en menor medida, en la vida en sociedad (9,09%). En esta primera forma de obras realistas, destacan aquellas centradas en las relaciones interpersonales en un 15,15% ya que la presencia de obras que describan la maduración personal del protagonista resulta casi anecdótica con un 3,03% y las de las relaciones entre iguales desaparecen por completo. Del mismo modo, no sorprende la ausencia total de obras de aventuras, así como de narraciones históricas o detectivescas, pues no son géneros esperables en esta franja de edad.

5.1.1.4 LA FICCIÓN REALISTA

5.1.1.4.1 Construcción de la personalidad

Como acabamos de adelantar, dos tercios de las obras realistas giran en torno a la construcción de la personalidad entre las que destacan aquellas obras centradas en las relaciones interpersonales (15,15%), sobre todo las que se desarrollan en torno a la relación niño/adulto, figura que en este caso casi siempre representan las abuelas y abuelos⁵. Al igual que ocurriera con el género fantástico, estas obras defienden el valor de la imaginación y el juego e incluso de la memoria y la narración oral. Además, de la ausencia o pasividad de la figura paterna o materna en dichas obras⁶ se desprende una crítica al ritmo de vida de los progenitores o al poco tiempo que estos pasan jugando con sus hijos (*L'home del sac*, *Smara* o *Papá oso*).

Esta aparente rivalidad entre el poder de la ficción y la representación de la realidad del mundo adulto se hace explícita en *El contador de cuentos*, donde también se plasma el enfrentamiento entre dos poderosos conceptos educativos, entre dos opciones morales: por un lado, la tía de los niños representa la visión de lo decoroso, lo adecuado y de las normas establecidas; por el otro, la figura del viajero que comparte el vagón de tren con la familia es una crítica explícita de la visión moralizante de la literatura infantil.

Aunque casi de forma anecdótica (3,03%), *El final del verano* es la única obra que se centra en la maduración personal del protagonista infantil en la que, al igual que en los anteriores casos, la presencia de personajes ancianos tiene una gran carga simbólica, ya que la visita de sus tíos abuelas, junto con la proximidad del primer día

⁵ Sirvan como ejemplo *Mejillas rojas*, *Smara* o *L'home del sac*.

⁶ El único título que difiere de esta tendencia es *Papá Oso*, en el que la relación entre una niña y su padre se trunca cuando este, consumido por el estrés causado por su nuevo puesto de trabajo, comienza a transformarse en oso, aunque al final es la niña quien consigue “salvar” a su padre.

de escuela, son el desencadenante para que el personaje reflexione sobre ciertos aspectos de su vida cotidiana y sobre el hecho de hacerse mayor.

Por último, a pesar de no contar con obras que puedan clasificarse dentro del género que contempla las relaciones entre iguales, la amistad se presenta como un tema secundario en narraciones pertenecientes a otros géneros literarios⁷. Además, aunque no se haya tenido en cuenta en el análisis numérico debido a su carácter fragmentario, varias de las historias que integran *Cuentos pulga* combinan elementos propios de la fantasía con características del género que abarca las relaciones entre iguales pues se describe los miembros de un más que curioso circo, así como los vínculos existentes entre ellos.

5.1.1.4.2 Vivir en sociedad

El tipo de temas abordados por las obras que tratan temas sociales son muy variados a pesar de no contar con un gran número de obras. Así, por ejemplo, *¡Vamos a ver a papá!* gira entorno a la separación de una familia motivada por la emigración, *Un día, un perro* en torno al abandono y maltrato animal y *Habría que...* repasa, desde una esperanzadora visión, los diferentes problemas sociales que asolan nuestro planeta como: las guerras, el hambre y la miseria, el abuso de poder, problemas medioambientales, etc.

A pesar de la variedad temática de estas narraciones, todas están protagonizadas por personajes infantiles (o un perro en el caso de *Un día, un perro*), visión que denota cierta inocencia y optimismo a la hora de afrontar la problemática social. Estas obras, de las que se desprende un esperanzador mensaje, plantean los conflictos sociales desde una perspectiva infantil con la intención de que los lectores conecten con el tema y de este modo, tal vez, se sientan motivados a cambiar, solucionar o mejorar dichas situaciones.

⁷ Como ocurre en *Zorro, El genio del jazmín, La cosa perdida, De Satanasset a Aletes-de-Vellut, Un somni dins el mitjó, Shola y Angelito* o *Cuando Papá Noel cayó del cielo*.

Del mismo modo que ocurría en el bloque anterior, en esta categoría también hallamos una obra que no ha sido tenida en cuenta en el análisis numérico debido a su carácter fragmentario y que, como ya comentaremos en el apartado de innovación temática, retrata humorísticamente las más o menos trágicas consecuencias que pueden tener aquellos niños que se comportan mal o actúan en contra de las normas de conducta y civismo de nuestra sociedad actual. Esta obra, *Lola se embala y otros cuentos terribles*, no pretende aleccionar sobre los peligros del mal comportamiento sino todo lo contrario. Al igual que ocurría en el caso de *El contador de cuentos*, a través del uso del humor y la parodia, se cuestiona la función moral y didáctica que parece imposible de desligarse de la literatura infantil y que sigue estando presente actualmente, como ya hemos apuntado, en la gran mayoría de las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional.

Por último, cabe señalar que a pesar de que los datos cuantitativos revelan la poca representatividad de este género entre el conjunto de obras analizadas (9,09%), la temática social se extiende a otros géneros (hasta el punto de que la innovación de este tipo de temas alcanza el 30,30%), sobre todo de la mano de la denuncia de las actitudes propias de las sociedades capitalistas y la crítica a las formas de vida moderna como, por ejemplo, el poco tiempo de ocio que los padres dedican a sus hijos debido a sus responsabilidades laborales, un hecho que ya hemos mencionado anteriormente pero que abordaremos en detalle en el siguiente apartado.

5.1.2 NOVEDAD TEMÁTICA

Tabla 5.2 Presencia de novedad temática y tipos de innovación temática.

| Ausencia | | 36,36% | Presencia Proporción interna |
|-----------|-------------------------|--------|------------------------------|
| Presencia | Conflictos psicológicos | 15,15% | 63,64% |
| | Inadecuados | 9,09% | |
| | Problemas sociales | 30,30% | |
| | Problemas familiares | 0% | |
| | Juegos de transgresión | 9,09% | |
| Total | | 100% | 100% |

5.1.2.1 LA PRESENCIA DE INNOVACIÓN TEMÁTICA

Las obras que presentan algún tipo de novedad temática representan casi dos tercios (63,64%) del total de títulos analizados. Entre aquellas narraciones que no tratan temas innovadores destacan las historias que replican los modelos de la literatura tradicional para abordar temas como la existencia de hechos o animales legendarios (*El caballo mágico de Han Gan* y *La leyenda de la serpiente*), la búsqueda del amor y la felicidad (*El caballero Pepino* y *Tres hermanas ladronas*) y la importancia del ingenio y la honradez para resolver ciertos problemas (*El ratón del señor Maxwell*, *Huevos duros* y *El genio del jazmín*). A su vez, también encontramos obras en las que se plantean situaciones más propias del nonsense o alteraciones fantásticas del mundo real proponiendo un juego imaginativo al lector (*Nublado con probabilidades de albóndigas* y *Prohibido leer a Lewis Carroll*).

A pesar de que ciertos títulos no se han contabilizado en este apartado ya que el principal eje temático de dichas obras no presenta ninguna innovación significativa, puede apreciarse en ellas cierta modernización temática a través de la representación de situaciones propias de la sociedad actual como las ambiciones políticas (*Pájaros en la cabeza*), la revalorización de la vida del mundo rural (*Shola y Angelino*) o la crítica al poco tiempo que se le dedica a jugar con los hijos (*L'home del sac*).

5.1.2.2 LA FOCALIZACIÓN EN CONFLICTOS PSICOLÓGICOS

La focalización en conflictos psicológicos ocupa el segundo lugar entre las obras que presentan una innovación temática en esta franja de edad con una proporción interna del 23,81%. Este bloque temático puede dividirse en dos principales tendencias: por una parte, se tratan, desde el punto de vista de un personaje infantil, problemas o preocupaciones propias de la edad del lector como el miedo a crecer (*El final del verano* y *Un somni dins el mitjó*) o el hecho de mojar la cama (*De Satanasset a Aletes-de-Vellut*) y, por

otra, el género fabulesco prioriza la dimensión psicológica para dar una lección moral (*Zorro* y *El príncipe de los enredos*).

Por un lado, el modo de aproximarse a la temática de las preocupaciones infantiles varía en cada obra. Como ya comentáramos anteriormente, en *El final del verano* el protagonista describe el día en que recibe la visita de sus tíos abuelas, hecho que da pie a que reflexione sobre acciones cotidianas y, debido también a la proximidad de su primer día de colegio, se plantee cuestiones como la de hacerse mayor. *Un somni dins el mitjó*, por el contrario, introduce algunos elementos fantásticos (un supuesto ladrón del tiempo o una gran tortuga que aluden a los hombres grises y a Casiopea de *Momo*) para hacer frente al miedo de la protagonista de dejar de soñar cuando crezca, motivado por la falta de tiempo libre de su madre. *De Satanasset a Aletes-de-Vellut* trata sobre el control de esfínteres, uno de los temas más recurrentes de la literatura infantil, sobre todo en narraciones dirigidas a los más pequeños; y lo hace también a través de personajes fantásticos tales como ángeles y demonios.

Por otro lado, y en lo que a la cuestión de la lección moral se refiere, tanto *Zorro* como *El príncipe de los enredos* comparten características en su contenido y forma. Ambas obras son fábulas que, además de las cuestiones propias del género, también retratan los sentimientos y estados de ánimo de los protagonistas; por ejemplo, en *Zorro* se describe la depresión que sufre uno de los personajes tras perder la capacidad de volar: “Urraca arrastra su cuerpo hacia la sombra de las rocas, hasta que se siente desaparecer en la negrura. Días, quizás una semana más tarde, despierta ahogada por una profunda pena” (WILD, 2000/2005, s.p.). Tal vez por ello y porque en ambas historias los antagonistas consiguen engatusar a los protagonistas para su propio beneficio⁸,

⁸ En *Zorro* el final no es catastrófico como en *El príncipe de los enredos*, ya que la urraca, consciente de las falsas promesas del zorro y de su error, decide volver en busca de su amigo el perro con la esperanza de que este le perdone su traición. Sin embargo, en *El príncipe de los enredos* no hay lugar para el arrepentimiento o lección, pues la “rebeldía” de las raíces y las hojas provocada por la manipulación del cuervo aboca en la muerte de la encina.

estos son caracterizados con los estereotipos típicos de este tipo de narraciones tradicionales, ofreciendo así una distancia de la posible identificación por parte del lector con los protagonistas.

5.1.2.3 TEMAS CONSIDERADOS INADECUADOS PARA NIÑOS Y NIÑAS

Los pocos títulos que se centran en los temas considerados inadecuados para un público infantil por su dureza o complejidad (un 14,29% de la proporción interna) transcurren dentro del seno familiar y se centran en conflictos derivados de la condición humana de dos tipos: por un lado, se afronta la muerte de un abuelo (*Mejillas rojas*) y, por otro, los problemas causados por la conducta paterna como el estrés causado por un nuevo puesto de trabajo (*Papá Oso*) y el abuso de poder y el maltrato (*Terrible*).

En primer lugar, la muerte es retratada de forma sutil y tierna en *Mejillas rojas*: mientras que el nieto recuerda las historias fantásticas que le contaba su abuelo, este se vuelve cada vez más transparente hasta que en una de las dobles-páginas finales solo podemos ver su sombra (véase la figura 5.2)

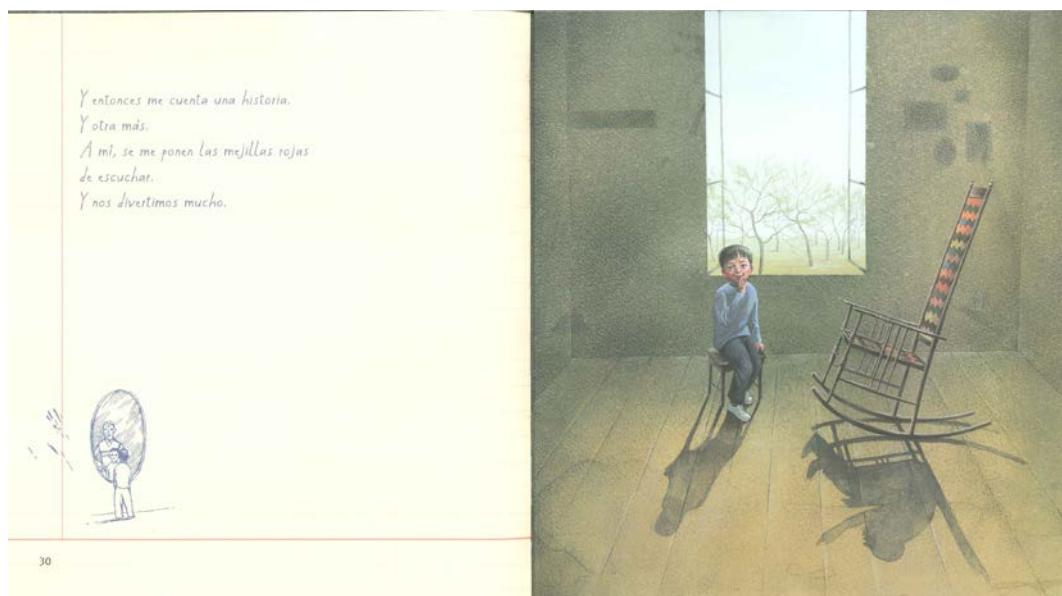


Figura 5.2 *Mejillas rojas* (JANISCH y BLAU, 2005/2006)

El protagonista duda, entonces, de que el abuelo siga estando con él y en una conversación que mantiene con unos adultos le explicitan que el abuelo murió hace un año, cosa que el protagonista no parece llegar a comprender y actúa como si no hubiera fallecido. Esta obra no intenta explicar la muerte ni representa un sentimiento de pérdida o duelo, sino que se hace eco de la inocencia del personaje infantil y de su perspectiva ingenua como un posible consuelo. Por otro lado, esta obra, junto con *Smara*, también manifiesta la importancia de la transmisión oral, así como el consuelo que ese legado pueda dar.

En segundo lugar, las dos obras centradas en los problemas causados por la conducta paterna adoptan, en mayor o menor medida, un enfoque psicológico al retratar las tensiones de las relaciones paterno-familiares y comparten, a su vez, cierto componente social debido a las causas que originan dichos comportamientos. A pesar de estas semejanzas la perspectiva adoptada difiere considerablemente debido también al grado de dureza de los temas que tratan.

Papá Oso comparte la cercanía que se utiliza en *Mejillas rojas* a través de la voz narrativa infantil, a pesar de que en este caso se trate de un narrador externo. Aun así, se hace partícipe al lector de la inocencia de la protagonista, la que no entiende el motivo que lleva a su padre a convertirse en un “oso” progresivamente. Del mismo modo que ocurre en *Un somni dins el mitjó*, la protagonista culpa a un ser ficticio (el señor estrés) del motivo del malestar de su padre e intenta por todos los medios dar con él con la intención de solucionar el problema. Sin embargo, en este proceso la protagonista también es presa del estrés y no es hasta ese punto que su padre se da cuenta de cómo su situación laboral afecta a todo su entorno familiar e intenta que ello no influya tanto en su vida personal.

Por último, y rompiendo con la tendencia de las dos anteriores obras, *Terrible* intenta evitar cualquier identificación directa por parte del lector distanciándose a través de animales antropomorfos pues plantea un tema con un mayor grado de dureza: el maltrato

que deriva del abuso de poder, no solo dentro de la familia sino también en una comunidad. A pesar de estas diferencias, son los personajes infantiles, los hijos del lobo en este caso, quienes vuelven a solucionar los problemas de los adultos.

Por lo tanto, en estas obras se planteen temas que podrían considerarse inadecuados por su dureza o complejidad, pero se aceptan debido al hecho de que los personajes infantiles son, precisamente, quienes gracias a sus acciones consiguen que los adultos resuelvan sus conflictos o acepten su naturaleza.

5.1.2.4 PROBLEMAS SOCIALES NUEVOS

Los problemas sociales nuevos son la innovación temática más presente en esta franja de edad llegando al 47,62% de la proporción interna, lo que supone el 30,30% de la totalidad de las obras. Entre las diversas obras que refleja alguna problemática propia de nuestra sociedad actual pueden distinguirse cuatro principales tendencias.

En primer lugar, la interculturalidad ha tenido una fuerte presencia en nuestras sociedades desde finales de la década de los 90 y la narrativa infantil no ha tardado en hacerse eco de ello. Siendo así, se representan diferentes situaciones que engloban la convivencia entre esta variedad de culturas y los diferentes movimientos migratorios que la originan. Por un lado, en *Azur & Asmar* se tratan temas como el racismo, la rivalidad y la tolerancia a través del rencuentro, años más tarde de haber sido separados, de dos jóvenes que a pesar de pertenecer a diferentes culturas fueron criados como hermanos⁹. Ambos parten en busca del Hada de los Genios comprendiendo en el camino que las diferencias que los distancian no son más que prejuicios y estereotipos sociales. Por otra parte, en *Smara la Abuela Ugago* comparte con el protagonista, un niño que ha viajado con su padre desde Occidente, la sabiduría y la cultura legendaria del pueblo

⁹ Uno de ellos es rubio con ojos azules representando la cultura occidental, mientras el otro es de piel morena y cabello negro representando la cultura árabe.

saharaui a través de algunos cuentos y leyendas de la tradición oral. Por último, en *¡Vamos a ver a papá!* se describe, desde el punto de vista de la protagonista infantil, cómo es el día a día de una familia dividida por la emigración de su padre a otro país hasta que comienzan el viaje para reunirse con él. A pesar de la variedad de perspectivas tratadas sobre este hecho, sorprende que no haya ninguna obra que transcurra en la escuela o en un entorno más cercano al lector.

En segundo lugar, se denuncian actitudes propias de las formas de vida moderna, sobre todo aquellas fruto de las sociedades capitalistas como el consumismo y el materialismo (*Cuando Papá Noel cayó del cielo*), el dominio y la preocupación por la imagen pública (*En Matadegolla*), la avaricia y la envidia por la prosperidad del negocio del prójimo (*Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*), la apatía y la falta de tiempo de ocio de calidad debido al pragmatismo dominante en el día a día así como una crítica a los procesos administrativos y burocráticos que se dilucidan como una paradoja de esta precisa practicidad (*La cosa perdida*). Tal y como hemos venido comentado en diferentes apartados, esta temática se entrelaza con obras de otros bloques temáticos, sobre todo, en aquellas que describen las tensiones de las relaciones paterno-filiales generadas por las preocupaciones laborales de los adultos. Nos gustaría aclarar aquí que, aunque se opta por una perspectiva narrativa infantil en la que el adulto es visto como un ser alieno al mundo del protagonista, éste rara vez es visto como el verdadero culpable de dicha situación, sino que la protagonista suele culpar de ello a un ser ficticio, como “el ladrón del tiempo” en *Un somni dins el mitjó* o “el señor Estrés” en *Papá Oso*, pues al fin y al cabo el adulto no deja de ser representado como un perjudicado más de las consecuencias de las dinámicas capitalistas.

En tercer lugar, también encontramos obras que abordan otros temas tan diversos entre sí como el abandono y maltrato animal (*Un día, un perro*) o la alusión a través de la eterna rivalidad entre gatos y ratones a la persecución judía que se sufrió por parte del partido nazi en la época de la Segunda Guerra Mundial (*Los ratones de la señora Marlowe*).

Por último, podría decirse que *Habría que...* se presenta como un catálogo de la problemática social actual, pues engloba todas las anteriores cuestiones ya que desde la inocencia de un nonato se hace un repaso de las cuestiones que aquejan a nuestro mundo tales como el hambre, la miseria, la guerra, el abuso de poder, la degradación ambiental, etc. Tras la contemplación de estos problemas sociales motiva al niño y decide nacer y lanza un mensaje esperanzador los conflictos sociales si no que se desprende un esperanzador mensaje sobre la posibilidad de que lectores potenciales de estas obras puedan cambiar, solucionar o mejorar dichas situaciones.

5.1.2.5 PROBLEMAS FAMILIARES NUEVOS

La pluralidad de modelos familiares es significativa en la sociedad actual, por tanto, sorprende el hecho de que no se vea reflejada de manera relevante en ninguno de los títulos analizados en esta franja de edad. Como comentaremos en el apartado del escenario narrativo, la única variación de la estructura familiar tradicional que se retrata son los hogares uniparentales, pero esta situación nunca se presenta como problemática ya que los protagonistas infantiles parecen vivir en total consonancia en ese contexto familiar.

Por otro lado, también existen títulos en los que, debido a la poca presencia de la figura paterna o materna, esta es sustituida por la del abuelo o abuela para poner en manifiesto, como ya hemos mencionado anteriormente, el reto que la conciliación laboral supone para muchas familias. De este modo, en obras como *Un somni dins el mitjó*, *Smara* y *Papá Oso* se describen las diferentes situaciones familiares que se dan a causa del excesivo tiempo que se le dedica al trabajo o incluso la necesidad de emigrar a otro país en su busca (*¡Vamos a ver a papá!*).

5.1.2.6 JUEGOS DE TRANSGRESIÓN DE LAS NORMAS SOCIALES O LITERARIAS

A pesar de que el análisis cuantitativo arroje que tan solo el 14,29% de la proporción interna de las obras que presentan alguna novedad temática juegan con la transgresión de las normas sociales o literarias, títulos que no se han tenido en cuenta en dicho análisis debido a su carácter fragmentario como *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Lola se embala* y otros cuentos terribles también se clasificarían en este bloque temático haciendo que el cómputo total de narraciones que tratan temas de esta índole iguale al de la focalización en conflictos psicológicos. Siendo así, y teniendo en cuenta estas dos obras, se identifican dos principales grupos.

En primer lugar, se encuentran aquellas obras protagonizadas por personajes que transgreden las normas de conducta y civismo (*Hambre de lobo*, *Lola se embala* y otros cuentos terribles y *El contador de cuentos*). Por un lado, se recurre a la burla y a los insultos para conferir a una fábula una nota de humor irreverente, para así, tal vez, disfrazar o camuflar su carga moral. En este caso, los insultos que encontramos en *Hambre de lobo* poseen cierta puerilidad¹⁰, lo que nos lleva a pensar que su propósito posiblemente no sea otro que el de provocar en el lector, consciente de la insolencia del personaje, una sonrisa, y no tanto la de ofrecer una ruptura drástica de las normas sociales para controvertir su validez. Por otro lado, mediante el uso del humor negro y la parodia, se ponen en cuestión la función moral y didáctica de la literatura infantil, cualidad que, como ya hemos comentado anteriormente, parece caracterizar el resto de las obras de esta franja de edad, sobre todo aquellas que adoptan modelos de la literatura tradicional. Ya en 1845, Dr. Heinrich HOFFMANN hizo propios estos recursos en su

¹⁰ Sirvan como ejemplo: “Aberración de la naturaleza, pelele, cerumen viscoso, descerebrado, especie en vías de extinción, excremento del bosque, hematoma, incapaz, pelmazo, estúpido, flacucho gruñón, bufón, caso perdido, gusano deplorable, maleducado, cero a la izquierda, apestoso, pez podrido, cuadrúpedo inconcluso, residuo biológico (...)” (PINTUS, 2010/2011, s.p.).

obra mundialmente conocida por *Der Struwwelpeter*¹¹ en la que actualizó el contenido, la estructura y el final de los *cautionary tales* de la época (LLUCH, 2003). Todos los cuentos que componen la obra acaban negativamente para sus protagonistas, pero la novedad más característica que aportó la obra de HOFFMANN al género de los *cautionary tales* es que no se explicita ninguna moral, enseñanza o consejo de buena conducta, sino que se recrea en las más o menos trágicas consecuencias de cada comportamiento, hipérbole que causa un efecto de distancia en el lector. *Lola se embala y otros cuentos terribles*, por ejemplo, replica el estilo de Hoffmann y moderniza su obra retratando los vicios y malos comportamientos de los niños de hoy en día tales como ver demasiada televisión, no ordenar el cuarto, molestar al resto de los niños o no querer lavarse los dientes haciendo que las historias sean más cercanas a la realidad del lector.

A su vez, aunque de forma diferente, en *El contador de cuentos* también se pone en tela de juicio la necesidad de que toda narración infantil contenga una lección ética y lo hace gracias a la oposición entre el cuento con final feliz que cuenta la tía y el cuento con final negativo que cuenta el viajero. En este caso, la transgresión de las normas no viene dada por los actos de alguno de los personajes, sino que reside en el final del cuento del viajero en el que la protagonista es devorada por un lobo a pesar de su buen comportamiento y rectitud. Por lo tanto, la tía representa la visión de lo políticamente correcto, de lo moral y lo adecuado mientras que el viajero deja completamente de lado la posibilidad de un final esperado y moralista, lo cual, como se puede observar en la obra, puede llegar a interesar más a los niños y niñas, pues la ruptura con lo habitual genera expectativas y esta transgresión resulta muy atractiva a ciertas edades.

¹¹ Aunque originalmente fuera publicada bajo el título *Historias graciosas y cuadros divertidos con 15 láminas coloreadas para niños de 3 a 6 años*, este cambió a *Pedro Melenas: Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas* en la tercera edición publicada en 1858 debido a la gran fama que obtuvo entre los niños el personaje de Pedro Melenas dibujado en la última página y que pasó a ser el dibujo de la cubierta de todas las ediciones posteriores.

En segundo lugar, hallamos obras metaficcionales (*Los tres cerditos* y *El apesado hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*), característica propia, entre otras, de la literatura infantil postmoderna. Estas obras transgreden las “convenciones acerca de cómo se narran las historias y llaman la atención, dentro de las mismas obras, sobre su condición de artificio” (SILVA-DÍAZ, 2005b, pp. 57-58), para ello autores e ilustradores aprovechan incluso el espacio en blanco de las páginas haciendo que sus protagonistas *salgan* de sus historias y se adentren en otras interactuando tanto con otros personajes como apelando directamente al lector. No es de extrañar, pues, que estas primeras experiencias lectoras metaficcionales se planteen a través del juego humorístico creado por la reelaboración de los cuentos clásicos ya mencionado anteriormente, referentes comunes y conocidos por los lectores de esta franja de edad, hecho que facilitará la identificación, comprensión y fruición de estas licencias literarias. Además, en obras como *Prohibido leer a Lewis Carroll* también aparecen referencias a otras obras, autores y personajes apelando a los conocimientos literarios de sus lectores.

5.1.3 DESENLACE

Tabla 5.3 Tipos de desenlace.

| | |
|--|--------|
| Positivo por desaparición del problema | 54,55% |
| Positivo por asunción del problema | 12,12% |
| Negativo | 6,06% |
| Abierto | 27,27% |
| Total | 100% |

5.1.3.1 POSITIVO POR DESAPARICIÓN DEL PROBLEMA

A pesar de que el final feliz ha sido una de las aparentemente inherentes constantes de la literatura infantil y juvenil, poco más de la mitad de las narraciones analizadas (54,55%) presentan dicho final. No es de extrañar, pues, que de estas obras con final positivo una gran cantidad sean aquellas que adoptan modelos de la literatura tradicional (55,55%), aunque también ocurre en la fantasía moderna (22,22%), siendo estos dos géneros narrativos los más numerosos de la literatura destinada a lectores en esta franja de edad tal y como se ha apuntado en apartados anteriores.

Entre las obras que perpetúan el final feliz predominan aquellas en las que el conflicto es externo y desaparece (81,25%), tal y como ocurre también en la tradición de esta narrativa. En la mayoría de los casos el conflicto se resuelve por el ingenio y la valentía de los protagonistas que se imponen a las malas intenciones de los antagonistas, como en *Cuando Papá Noel cayó del cielo* en que Nicolás Reyes, ayudado por Ben y Charlotte, consiguen arrebatarle las botas a Valdemar Duendemuerto convirtiéndolo en chocolate y recuperando así, el verdadero espíritu navideño¹². A veces, y en menor medida, el conflicto se resuelve no tanto por la conducta de los protagonistas, como por la impericia de los antagonistas, como en *La leyenda de la serpiente* en que los balleneros nunca llegan a capturar a la serpiente marina¹³. O bien, finalmente, por la conducta de los protagonistas en ausencia de adversarios a los que derrotar¹⁴.

En algunos de estos títulos¹⁵, los cambios de carácter de los protagonistas son imprescindibles para la resolución del conflicto externo, e incluso algunas veces, como en *Pájaros en la cabeza*, son los mismos antagonistas los que cambian de actitud como resultado del escarmiento que les da el protagonista. Ello nos habla de la característica moderna de una caracterización más psicológica y personalizada de protagonistas y antagonistas derivados de la literatura tradicional y enlaza con la adscripción al final feliz de las pocas obras en las que la trama gira en torno a un conflicto interno del protagonista que concluye con su maduración personal (18,75%) como en *Tres hermanas ladronas*, *Un somni dins el mitjó* y *Papá Oso*¹⁶.

¹² O como en *Los ratones de la señora Merlowe*, *Los tres cerditos*, *El caballo mágico de Han Gan, Azur & Asmar*, *Pájaros en la cabeza* y *Cuando Papá Noel cayó del cielo*.

¹³ O como en *Hambre de Lobo*.

¹⁴ Como en *L'home del sac*, *Huevos duros*, *El genio del jazmín*, *El caballero Pepino* y *Prohibido leer a Lewis Carroll*.

¹⁵ Como *Azur & Asmar*, *Huevos duros* y *El genio del jazmín*.

¹⁶ Hemos clasificado *Papá Oso* en este apartado, aunque el conflicto principal pueda considerarse externo a la protagonista (el cambio de comportamiento de su padre a causa del estrés que le genera su nuevo trabajo), ya que este afecta de tal manera al entorno familiar que acaba por generar un conflicto interior en la protagonista. Es precisamente este hecho el que desencadena un cambio de actitud en el padre de la protagonista dando pie al desenlace positivo de la obra.

Respecto al predominio del final feliz tradicional en el corpus analizado, resulta especialmente interesante observar la narración con desenlace positivo por desaparición de un conflicto externo inscrita en *El contador de cuentos*, obra que no ha sido clasificada en este apartado porque se han seguido las características de su historia marco. Se trata del cuento narrado por el personaje de la tía que representa la visión de lo políticamente correcto, de lo moral y lo adecuado, pero que no parece captar el interés de sus sobrinos. Así, es justamente la tendencia mayoritaria hacia los “finales felices” de tantas historias lo que critica su autor, SAKI, a través de la contraposición de ese cuento moralista con el que narra el viajero, donde se deja completamente de lado la posibilidad de un final feliz y previsible, una crítica que data de un cuento de 1914 reeditado ahora, mostrando así que la desviación de la norma es un fenómeno presente desde hace mucho en la narrativa infantil, aunque de forma minoritaria hasta el momento.

5.1.3.2 POSITIVO POR ASUNCIÓN DEL PROBLEMA

Tan solo el 12,12% de los títulos analizados en esta franja de edad presentan un desenlace positivo por asunción del problema. En base a la naturaleza del conflicto que se retrata pueden diferenciarse dos grupos: por un lado, aquellos que reflejan una problemática social y, por otro, los que lidian con la complejidad de los sentimientos humanos.

En el primer grupo, obras como *;Vamos a ver a papá!* o *Habría que...* giran en torno a diferentes problemas de la sociedad actual tales como la emigración, las guerras, el hambre y la miseria, el abuso de poder o la responsabilidad medioambiental. Todas estas cuestiones son presentadas como asuntos complejos que no disponen de una solución simple o inmediata que pudiera hacer desaparecer realmente el conflicto planteado, ni las dificultades que genera a los protagonistas, sobre todo desde el punto de vista infantil desde el cual se plantean, por lo que desembocan simplemente en la comprensión del problema y en una mejoría de la situación que se mostraba al inicio de la narración. Debido a la dificultad de estos aspectos, los finales de ambas obras también

comparten cierto grado de abertura pues, a pesar del eco positivo de ambos, el lector no sabe a ciencia cierta qué ocurrirá después o cómo se desarrollarán los acontecimientos. En *Habría qué...*, por ejemplo, desconocemos qué sucederá con los males que aquejan al mundo tras el nacimiento del niño que reflexionaba sobre ellos.

En el segundo grupo, este tipo de finales se utiliza en aquellas narraciones que reflejan la complejidad que encierra la condición humana como ocurre en *Terrible* o *Mejillas rojas*. El valor positivo del final de *Terrible* radica en la transformación que sufre el protagonista, ya que no le queda otra opción que asumir su verdadera naturaleza tras haber intentado ocultarla por cualquier medio. Esta maduración, casi forzosa, del personaje no solo mejora su carácter, sino también su relación familiar. El protagonista de *Mejillas rojas*, por su parte, se enfrenta a la muerte de su abuelo, aunque parece desconocer lo que ello realmente supone ya que actúa como si él siguiera a su lado, hecho que se refuerza también a través del uso del presente de indicativo como tiempo verbal. El modo en que el protagonista recuerda las disparatadas historias que su abuelo le contaba sobre su vida, el caso omiso que hace a frases como “¿Tu abuelo? Pero si ya hace un año que murió!” (JANISCH, 2005/2006, p. 29) y la expresión juguetona y feliz del niño en la última doble-página son indicios de la creencia del protagonista de que la ausencia de su abuelo es pasajera, una actitud que descarta cualquier sentimiento negativo o de tristeza ante la situación que está viviendo. Como afirma ARNAL GIL (2011, p. 340), “el desconocimiento es consecuencia de la inmadurez de niño, quien se encuentra inmerso en la primera fase evolutiva del camino hacia la comprensión de la muerte, aquella que, según GESELL (1953), se extiende hasta los 5 años”. Sin embargo, el lector implícito de la obra bien sabrá que se trata de una situación irreversible y que al protagonista no le quedará más remedio que aceptar la muerte como parte de la vida.

5.1.3.3 NEGATIVO

El final negativo es el menos representativo en esta franja de edad con un 6,06% de las obras analizadas¹⁷, dato que no sorprende debido al debate que su uso en la literatura infantil ha generado al cuestionarse su adecuación a los lectores.

El final negativo con intención aleccionadora resulta algo común en obras propias de géneros de la literatura tradicional como las fábulas y se perpetúa aquí lógicamente en aquellas obras que adoptan dichos modelos, como en *El príncipe de los enredos* o *El ratón del señor Maxwell*. Así, en ambos títulos los personajes acaban pagando caros sus errores, si bien la reacción que suscitan en el lector es bien diferente: mientras que el final de *El príncipe de los enredos* produce un impacto emocional que invita a la reflexión de un modo más tradicional, las últimas escenas de *El ratón del señor Maxwell*, propias de cualquier gag humorístico, sitúan al lector en una posición de superioridad sobre el personaje que recibe el escarmiento (véase la figura 5.3)



Figura 5.3 *El ratón del señor Maxwell* (ASCH y ASCH, 2004).

¹⁷ Sin embargo, obras como *Lola se embala y otros cuentos terribles* y *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* que no se han contemplado en el análisis numérico por tratarse de un conjunto de historias cortas, presentan narraciones que se adscriben a este apartado.

Este último ejemplo indica la tendencia de este tipo de desenlaces a enmascarar el mensaje moralizante entre carcajadas, hasta el punto de desvirtuar casi por completo cualquier posible lección ética. El uso de este tipo de finales resulta así una de las estrategias subversivas propias de la literatura infantil posmoderna, especialmente utilizada para parodiar los finales felices de los cuentos clásicos. La hallamos, por ejemplo, en la hiperbolización de *Lola se embala y otros cuentos terribles*, una obra adscrita a la línea clásica de *Der Struwwelpeter*, en algunos de los cuentos de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y en el ya aludido *El contador de cuentos*, donde la crítica al didactismo y la moralidad de la literatura infantil es el eje principal de la narración y el poder subversivo del final negativo llega incluso a explicitarse a través de la discusión de los personajes.

5.1.3.4 ABIERTO

Las obras con final abierto representan casi un tercio del total de obras analizadas en esta franja de edad (27,27%), lo que lo convierte en la elección por la que se inclinan la mayoría de los autores que deciden alejarse del final positivo tradicional. Este tipo de desenlace está presente en obras que diluyen la consistencia narrativa y que podrían dividirse en tres principales grupos.

En primer lugar, aparece en aquellas obras en las que la trama gira en torno a la vida y evolución interna de los personajes como ocurre en *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*, *Shola y Angelino* y *El final del verano*. En estos casos el conflicto pasa a un segundo plano en aras de la maduración y cambio personal de los personajes, ya que el problema planteado al inicio no es realmente el conflicto narrativo, sino el desencadenante de las acciones que darán pie a su transformación y crecimiento a través de la interacción entre ellos.

En segundo lugar, este recurso también es utilizado por obras que se proponen abrir la puerta al debate sobre cuestiones sociales tan diversas como el abandono y maltrato animal (*Un día un perro*) o la apatía y la alienación causadas por el pragmatismo y la burocracia (*La cosa perdida*).

En tercer lugar, el debilitamiento del conflicto como núcleo narrativo y, por tanto, de la estructura narrativa tradicional, puede derivar en un juego metaliterario en el que la alusión a los conocimientos previos y referentes literarios del lector resulta vital como ocurre, por ejemplo, en el cuento de *La tortuga y el pelo de liebre* inscrito en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

En todos los casos, el final abierto apela muy directamente a la competencia interpretativa del lector. En los álbumes (que suponen dos tercios de las obras con este tipo de desenlace), por ejemplo, la ilustración es uno de los recursos más utilizados para otorgar cierto grado de positivismo a la apertura del desenlace de estas obras, como ocurre en *Zorro* o *Un día, un perro*, donde de las ilustraciones de las últimas dobles-páginas se desprende una posible resolución esperanzadora, algo requerido para suavizar la carga negativa de los acontecimientos que les preceden¹⁸.

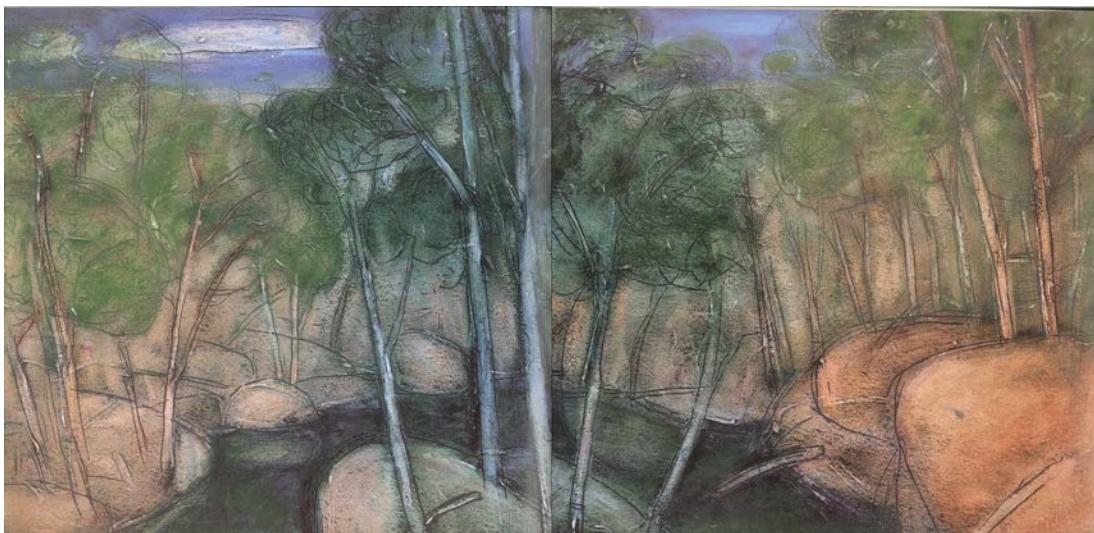


Figura 5.4 *Zorro* (WILD y BROOKS, 2000/2005).

¹⁸ En *Zorro*, por ejemplo, el texto sólo describe cómo la urraca, tras haber sido engañada y abandonada a su suerte en el desierto por el zorro, decide emprender el camino de vuelta al bosque con la intención de regresar junto a su fiel compañero el perro. A pesar del desasosiego que pueda generar en el lector esta situación final, el fondo verde de la ilustración de la última doble-página arroja cierta esperanza al desenlace, pues bien pudiera interpretarse como la imagen que ve la urraca al llegar a su destino (véase la figura 5.4).

Además, la relación entre el texto y la ilustración también resulta clave en algunos de estos álbumes, como *Nublado con probabilidades de albóndigas* o *En Matadegolla* donde a través de la combinación de ambos códigos el lector acaba inmerso en el juego literario de intentar averiguar si la historia volverá a repetirse (véase la figura 5.5).

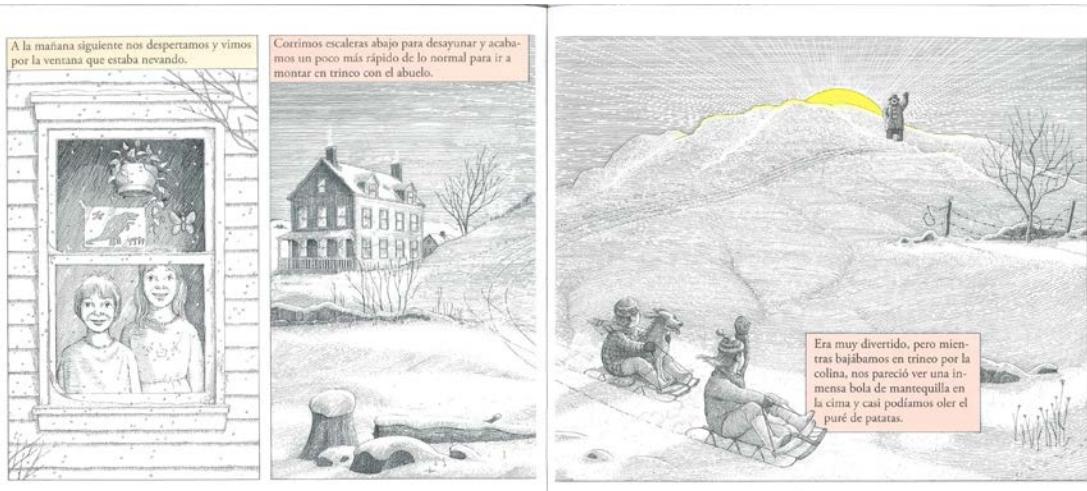


Figura 5.5 *Nublado con probabilidades de albóndigas* (BARRETT y BARRETT, 1978/2012).

Por último, en narraciones como *Smara*, no queda claro qué ha ocurrido por lo que debe ser el lector quién quien se decante por una opción u otra: fiarse de los indicios que apuntan a la muerte de la abuela Ugago o compartir la esperanza del protagonista.

5.1.4 PERSONAJES

5.1.4.1 PROTAGONISTAS

Tabla 5.4 Protagonistas.

| Tipo | | | Edad | | Género | |
|-------------|------------------|--------|--------|------------------------|------------|------------------------|
| Humanos | | 69,70% | Niños | 33,33% | Masculinos | 60,61% |
| Animales | No tradicionales | 0% | 27,27% | Adultos | 36,36% | Femeninos |
| | Tradicionales | 27,27% | | | | 21,21% |
| Fantásticos | No tradicionales | 0% | 3,03% | Ambos o indeterminados | 30,30% | Ambos o indeterminados |
| | Tradicionales | 3,03% | | | | 18,18% |
| Total | | 100% | Total | 100% | Total | 100% |

Tabla 5.5 Mezcla de tipos de personajes.

| Mezcla de tipos de personajes | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--------|
| Mezcla | Humanos y animales | 12,12% |
| | Humanos y fantásticos | 18,18% |
| | Animales y fantásticos | 3,03% |
| | Humanos, animales y fantásticos | 3,03% |
| Ausencia de mezclas | | 63,64% |
| Total | | 100% |

5.1.4.1.1 Tipos de protagonistas

En esta franja de edad se apuesta por una identificación directa por parte del lector a través de una propuesta mayoritaria de protagonistas humanos (69,70%), y de manera más distanciada mediante la personificación, en mayor o menor medida, tanto de los protagonistas animales como de los fantásticos, como es el caso de *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*, protagonizado por ángeles y demonios. Tanto es así que de la totalidad de obras con protagonistas animales (27,27%), solo *Un día, un perro* retrata al personaje principal objetivamente, sin atribuirle ninguna cualidad humana. La ausencia casi total de obras protagonizadas por personajes fantásticos (3,03%) sorprende debido a la gran cantidad de títulos destinados a esta franja de edad que adoptan un modelo fantástico (72,73%).

Por lo tanto, de estos datos puede desprenderse que la introducción de la fantasía se hace de la mano de personajes humanos, hecho que también se refleja en las diferentes mezclas de tipos de personajes,

presentes en más de un tercio de las obras analizadas (36,36%). En la gran mayoría de estas obras siempre aparece un personaje humano como coprotagonista a excepción de *Los tres cerditos*. La mezcla entre humanos y seres fantásticos (18,18%) es, junto con la de humanos y animales (12,12%), la más representativa entre las obras destinadas a esta franja de edad, en las que los personajes fantásticos o animales son secundarios o tienen la función de ayudantes, aunque también las hay en las que los protagonistas son, precisamente, animales, relegando a los personajes humanos a un segundo plano como ocurre en *Shola y Angelino*.

Esta supremacía del ser humano o de protagonistas humanizados, ya sean animales o seres fantásticos, se refleja también en los mundos descritos, habitados casi en su totalidad por humanos, exceptuando las obras de género fabulesco (*Zorro, El príncipe de los enredos* o *El ratón del señor Maxwell*) y aquellas donde el mundo habitado por animales humanizados se reproduce como escenario completo sin ninguna presencia o alusión a las personas (*Terrible* y *Los ratones de la señora Marlowe*).

Destaca, por último, la absoluta ausencia del protagonismo grupal, debido, tal vez, a la inexistencia de obras de aventuras o detectivescas, géneros en las que este tipo de protagonismo ha estado más presente.

5.1.4.1.2 Edad de los protagonistas

Las obras que componen esta franja de edad se caracterizan por el equilibrio entre las diferentes edades de sus protagonistas, a pesar de que el protagonismo compartido o la presencia de personajes sin edad determinada no supere el tercio de los títulos analizados (30,30%), es poca la diferencia que existe con las narraciones protagonizadas por adultos (36,36%) y por personajes infantiles (33,33%). Esta tendencia puede responder a que, tal y como apuntaba SORIANO partiendo del estudio sistemático de los clásicos infantiles, “los niños, en definitiva, prefieren la representación de un mundo equilibrado, formado por niños y adultos” (1995, p. 147). Tanto es así que, entre los títulos protagonizados por niños,

incluso en aquellas obras de carácter más intimista (*El final del verano* o *¡Vamos a ver a papá!*) encontramos la figura del adulto como personaje secundario, desterrando totalmente cualquier posibilidad de un mundo habitado casi en exclusividad por infantes.

La clásica relación que SORIANO (1975/1995) denomina “pareja educativa” puede observarse en obras como *Smara* o *El final del verano* en las que, gracias a la relación niño-adulto que se genera, el protagonista infantil experimenta un crecimiento personal. Sin embargo, este vínculo “educativo” se refleja de manera sutil a través del diálogo del niño con los personajes secundarios adultos, ancianas en ambos casos. A esa figura de las abuelas como personajes sabios o transmisores de historias, presente también, aunque en masculino, en *Nublado con probabilidades de albóndigas*, habría que añadirle el de la figura materna en el caso de *Smara*, pues el padre del protagonista, ausente debido a su trabajo, delega el cuidado de su hijo a la abuela Ugago, una anciana saharaui.

Las abuelas también cumplen el papel de cómplice o ayudante como en *L'home del sac*, figura totalmente opuesta a la de los progenitores, quienes son representados como personajes ajenos a la realidad del protagonista infantil como también ocurre en *Prohibido leer a Lewis Carroll*, *Un somni dins el mitjó* o *Mejillas rojas*. Esta relación casi opuesta entre los padres y el mundo infantil se va transformando debido a las acciones y actitudes de los personajes infantiles quienes consiguen que los adultos valoren y destinen su tiempo de ocio junto a ellos, a excepción de *Mejillas rojas* donde se pone en alza la relación entre el protagonista y su difunto abuelo. Es más, en algunos títulos como en *Papá Oso*, *Terrible* y *El genio del jazmín*, los problemas de los adultos afectan a los personajes infantiles de tal manera que son ellos quienes, en cierto modo, acaban solucionándolos o llegan incluso a ser retratados, como ocurre en *Habría que...*, como la esperanza del futuro para solucionar los diferentes conflictos que asolan la sociedad actual.

A pesar del protagonismo compartido entre la figura infantil y la adulta de algunas obras mencionadas hasta el momento, apenas existe un claro cambio de focalización entre ellas a excepción, tal vez, de *Cuando Papá Noel cayó del cielo* o *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*; pero incluso en estos casos, existen situaciones en las que los adultos tienen actitudes infantiles, como ocurre en *Prohibido leer a Lewis Carroll*, por lo que no existen propuestas claras de identificación múltiple y variable en esta franja de edad.

Por lo contrario, este aprendizaje de la recepción literaria parece comenzar por obras que requieren un distanciamiento por parte del lector. Así, la mayoría de obras que están protagonizadas por adultos exclusivamente, es decir, fuera de la ya descrita “pareja educativa”, reproducen los esquemas de la literatura tradicional (*El ratón del señor Maxwell*, *Pájaros en la cabeza*, *Huevos duros*, *El caballero Pepino*, *En Matadegolla* o *Tres hermanas ladronas*); aunque también protagonizan títulos de denuncia social (*La cosa perdida*, *Los ratones de la señora Marlowe* o *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*) lo que requiere del lector implícito un ejercicio de abstracción que propicia una lectura distancia y confiere cierto grado de protección al lector infantil.

A este tipo de obras que exigen una identificación más alejada por parte del lector también se le suman, por un lado, aquellas que parodian diferentes géneros como los cuentos aleccionadores, también conocidos como cautionary tales, (*Lola se embala y otros cuentos terribles*) o el de los cuentos populares (*Los tres cerditos* o *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*); y, por otro, aquellas protagonizadas por animales evitando así una posible identificación directa por parte del lector (*El caballo mágico de Han Gan*, *Zorro*, *El príncipe de los enredos*, o *Un día, un perro*), recurso utilizado para afrontar temas que pueden considerarse controvertidos o transgredir las normas sociales en clave humorística como ocurre en *Hambre de lobo*.

5.1.4.1.3 Género de los protagonistas

En primer lugar, la preponderancia de protagonistas masculinos (60,61%) en esta franja de edad es incuestionable, llegando casi a

triplicar las narraciones protagonizadas por personajes femeninos (21,21%). Además, del total de obras clasificadas dentro del género “ambos o indeterminados” (18,18%), solo en la mitad de ellas podría hablarse de la existencia de un protagonismo compartido¹⁹ o colectivo²⁰, pues el resto está protagonizado por animales²¹. Sin embargo, cabe matizar que las tres obras que no se han tenido en cuenta en el análisis numérico debido a su carácter fragmentario²² también poseen un protagonismo compartido.

Siendo así y a pesar de que los porcentajes apenas descritos no reflejen exhaustivamente la totalidad de las obras, estos son más que representativos del innegable predominio de personajes masculinos, preferencia que deroga los esfuerzos de la producción editorial de los años 70 por un protagonismo más igualitario (COLOMER y OLID, 2009). No solo destaca la inclinación por el protagonismo masculino, sino que en más de una cuarta parte de esas obras se retrata un mundo habitado casi por completo por hombres en el que la presencia femenina es inexistente. Esta predilección se evidencia principalmente en aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional, en las que los protagonistas resuelven los problemas externos gracias a su ingenio y valentía.

En segundo lugar, el protagonismo femenino, dividido a partes iguales entre mujeres y niñas, parece concentrarse especialmente en los géneros más modernos y de carácter intimista. Sin embargo, aunque en menor medida, también se opta por el protagonismo infantil masculino en este tipo de obras como *Mejillas rojas* o *El final del verano*. Son pocas las obras protagonizadas por personajes femeninos que difieren de esta tendencia (tan solo un anecdotico 6,06% del total del conjunto de obras analizadas) y se reducen a propuestas poco rupturistas, ya que a pesar de que la trama se aleje de los conflictos psicológicos, las mujeres protagonistas

¹⁹ Como en *Huevos duros* y *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*.

²⁰ Como es el caso de *Nublado con probabilidad de albóndigas*.

²¹ *Zorro*, *Los tres cerditos* y *Un día, un perro*.

²² *Cuentos pulga*, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Lola se embala y otros cuentos terribles*.

tienen la función principal de proteger y cuidar de otros personajes y poseen oficios propios de la tradición literaria infantil, como el de bibliotecaria (*Los ratones de la señora Marlowe*) y el de institutriz (*Prohibido leer a Lewis Carroll*)²³. No obstante, *Tres hermanas ladronas*, el único título con un protagonismo exclusivo femenino²⁴, una suma realmente ínfima en contraste con las obras protagonizadas exclusivamente por personajes masculinos, se desvincula completamente del patrón apenas descrito, ya que las protagonistas son mujeres independientes económicamente, tres hermanas que pertenecen a una extensa dinastía de ladronas²⁵. Especial atención merece la pequeña de las hermanas, ya que tiene una hija, fruto de la “apasionada” relación con su vecino, pero en ningún momento a lo largo de la trama se hace mayor referencia a él ni se alude a un posible enamoramiento o a la intención de formalizar dicha relación. Siendo así, esta obra “suberteix, doncs, l’ordre establert, i elimina el paper d’espresa associat inexorablement al de mare. D’altra banda, el naixement de la seva filla no posa en perill la seva carrera professional (...) ni el seu estil de vida” (OLID, 2011, p. 54).

Además, los personajes femeninos secundarios, a diferencia de los masculinos, son descritos en su mayoría como elementos pasivos siendo interpretados por princesas (*El caballero Pepino*), esposas (*En Matadegolla*) y madres (*La leyenda de la serpiente*)²⁶. Destaca,

²³ Sin embargo, la caracterización de la protagonista de esta obra dista mucho del modelo de institutriz victoriana, severa y rigurosa común en las novelas infantiles clásicas como, por ejemplo, la de la señorita Rottenmeier en *Heidi*. En este caso, la caracterización de la protagonista está en consonancia con el humor disparatado que impera en *Prohibido leer a Lewis Carroll*: “una de las principales características de Eugéne, que no era su alegre sonrisa, ni su cabellera pelirroja, sino su irrefrenable capacidad para provocar desastres” (ARBOLEDA, 2013, p.19).

²⁴ A pesar de que en *;Vamos a ver a papá!* la figura paterna esté ausente, es precisamente esa ausencia y el sentimiento que ello provoca en la protagonista el eje temático de la obra.

²⁵ Una dinastía compuesta también exclusivamente por mujeres: “Su madre había sido ladrona, y sus abuelas, y también sus bisabuelas. Hasta las elegantes antecesoras de la familia, que colgaban retratadas en las paredes del salón habían sido ladronas” (ARNAL, 2007, s.p.).

²⁶ A excepción de *Shola y Angeliño*, donde se presenta a Begoña, una mujer independiente que “se cansó de vivir en la ciudad y decidió convertirse en pastora” (ATXAGA, 2006, p. 5).

también, el rol sufridor de las madres en obras de géneros más modernos como *Terrible* o *Papá Oso*, en las que parecen resignarse ante el carácter malhumorado y agresivo de sus maridos. No obstante, esta situación parece compensarse con el dinamismo de sus hijas, quienes provocan o desencadenan un cambio de actitud en sus padres. A este intento por equilibrar la pasividad casi ornamental de la figura materna como personaje secundario femenino, también se le suma el carácter intrépido y enérgico con el que se caracteriza a las abuelas en narraciones como *Smara* o *L'home del sac*. Las ancianas, además de este rol activo, también cumplen el papel tradicional de narradoras de historias y el de gente sabia con una dilatada experiencia vital (*El final del verano*), aunque este papel también es interpretado por personajes de género masculino (*Nublado con probabilidades de albóndigas* y *Mejillas rojas*).

Por último, cabe destacar que las obras con protagonismo compartido mantienen un equilibrio entre ambos géneros siendo el protagonismo principalmente igualitario; sin embargo, en el caso de *Huevos duros* la inteligencia y astucia de la mujer se impone a la del hombre en un intento de huir de los estereotipos del imaginario tradicional. En este apartado resulta especialmente interesante, aunque se trate de algo anecdótico, la crítica a la preocupación excesiva por el físico y por la apariencia que se desprende de la caracterización de la protagonista de uno de los cuentos de *Lola se embala y otros cuentos terribles*²⁷.

²⁷ Es el caso de *La bella Ana Elena*, donde se retrata una niña tan preocupada por su belleza que no sale de casa si no es para ir de compras; una obsesión que acaba siendo su perdición, pues termina convirtiéndose en una muñeca: “«está preciosa, mas no tiene vida», / dice el doctor, auscultando a la niña. / Eso a los padres deja destrozados; / quieta y sin habla su hija se ha quedado. / Pasan los días y todo sigue igual; / nunca más tendrá que salir a jugar.” (BREDOW, 2009/2013, p. 17).

5.1.4.2 ADVERSARIOS

Tabla 5.6 Adversarios.

| Presencia | Connotación | | Tipos | | | 57,58% |
|-----------|----------------|-------------|----------|----------|--------|--------|
| | Negativos | 27,27% | Humanos | Hombres | 9,09% | |
| | Reconvertidos | 9,09% | | Sociedad | 12,12% | |
| | Desmitificados | 6,06% | | Otros | 3,03% | |
| | Funcionales | 15,15% | Animales | | 24,24% | |
| Ausencia | | Fantásticos | | 9,09% | | 42,42% |
| Total | | | | | 100% | |

Tabla 5.7 Proporción interna de los adversarios.

| Connotación | | Tipos | | | 42,11% |
|----------------|--------|-------------|----------|--------|--------|
| Negativos | 47,37% | Humanos | Hombres | 15,79% | |
| Reconvertidos | 15,79% | | Sociedad | 21,05% | |
| Desmitificados | 10,53% | | Otros | 5,26% | |
| Funcionales | 26,32% | Animales | | 42,11% | |
| Total | | Fantásticos | | 15,79% | |
| 100% | | Total | | 100% | |

Los adversarios están presentes en poco más de la mitad de las obras analizadas en esta franja de edad (57,58%), por lo que el 42,42% de las obras no dispone de un antagonista que actúe en contra de los protagonistas o que sea el causante del conflicto.

El alto grado de ausencia se debe, principalmente, al carácter intimista de algunas obras que se centran en el crecimiento y maduración personal de los personajes (*El final del verano* o *Tres hermanas ladronas*) y de las que se desprende cierta enseñanza moral (*Huevos duros*, *El genio del jazmín* o *El caballero Pepino*). Asimismo, se opta por la inexistencia de personajes enemigos en los títulos que pretenden hacer reflexionar al lector sobre la complejidad de la condición humana y social (*La cosa perdida*, *Cuentos pulga y ¡Vamos a ver a papá!*). Por último, también se tiende a la omisión de un oponente en narraciones con juegos imaginativos y literarios (*Nublado con probabilidades de albóndigas* y *Lola se embala y otros cuentos terribles*).

En lo referente a la presencia de personajes adversarios, cabe destacar, por un lado, que menos de la mitad tienen o mantienen una connotación negativa a lo largo de toda la narración, función

que tradicionalmente siempre se les ha atribuido, y, por otro, el equilibrio entre antagonistas humanos y animales, presentes en casi la mitad de las obras (ambos con una presencia del 24,24%).

A pesar de la tradicional tendencia de representar el mal a través de animales peligrosos o seres fantásticos, en esta franja de edad se opta, en primer lugar, por animales más propios de la tradición fabulesca como el cuervo (*El príncipe de los enredos*) y el zorro (*Zorro*) o se recurre a la eterna enemistad entre gatos y ratones (*El ratón del señor Maxwell* y *Los ratones de la señora Marlowe*), aunque en estos dos últimos títulos los gatos son meros adversarios funcionales. En segundo lugar, el lobo también es una figura recurrente como adversario, pero tomando las asociaciones convencionales como punto de partida, se hace uso de la desmitificación (*Los tres cerditos*), se invierten los estereotipos vinculados a este animal (*Hambre de lobo*) o incluso se reconvierte perdiendo toda su fiereza (*Terrible*); por lo que el “lobo feroz” desaparece casi por completo, exceptuando en el cuento que narra el viajero en *El contador de cuentos*. En tercer lugar, el papel que anteriormente ocupaban los monstruos como seres indefinidos que encarnaban los miedos y preocupaciones psicológicas de los protagonistas ha sido relegado por la representación de conceptos como el estrés o la fama; así, estas ideas aparecen concretadas y personificadas, aunque con una connotación negativa tan diluida que o son funcionales (*Papá Oso*) o acaban por reconvertirse (*En Matadegolla*). El único caso que encontramos en el que un ser fantástico tiene una connotación negativa es Valdemar Duendemuerto en *Cuando Papá Noel cayó del cielo*, quien, a través de una figura de poder, representa la mercantilización, el materialismo y el capitalismo.

Esta crítica al poder que puede leerse en *Cuando Papá Noel cayó del cielo*, también es muy recurrente en aquellas obras en las que los antagonistas son hombres como *El caballo mágico de Han Gan* o *Pájaros en la cabeza*. Estos personajes con oficios propios del imaginario tradicional (guerreros, reyes y ministros), aunque con una problemática modernizada en el caso de *Pájaros en la*

cabeza²⁸, son la típica imagen de la denuncia del belicismo y el autoritarismo. Así, no es de extrañar la casi inexistente presencia de la figura femenina²⁹ como adversario ya que, ello supondría una muestra de poder, rasgo ausente incluso entre las protagonistas. Por otro lado, la sociedad también es dibujada en ocasiones como adversario con la intención de poner evidencia algunos males que aquejan la sociedad (*Azur & Asmar, Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo, Habría que... o Un día, un perro*).

Por último, a pesar de la total inexistencia de personajes malvados infantiles, a través de obras como *Lola se embala y otros cuentos terribles*, se parodian aquellas obras didácticas que a través del mal comportamiento de los niños enseñaban las normas de conducta.

5.1.5 ESCENARIO NARRATIVO

5.1.5.1 CONTEXTO DE RELACIONES

Tabla 5.8 Escenario narrativo.

| Contexto de relaciones | | Marco espacial | | Marco temporal | | Oficios | |
|------------------------|--------|----------------|--------|----------------|--------|------------------|--------|
| Familia completa | 33,33% | Vivienda | 24,24% | Antiguo | 18,18% | Actual | 12,12% |
| Formas asimilables | 21,21% | Urbano | 30,30% | Actual | 45,45% | Tareas del hogar | 0% |
| Vivir solo | 24,24% | Paisaje | 39,39% | Futuro | 3,03% | Del Folklore | 21,21% |
| Formas comunales | 0% | Fantástico | 6,06% | Indeterminado | 33,33% | De aventura | 3,03% |
| No especificado | 21,21% | | | | | No especificado | 63,64% |
| Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% |

El modelo de familia más retratado en las narraciones de esta franja de edad es el de la **familia tradicional completa** (33,33%) que engloba tanto la familia nuclear (biparental), con uno o más hijos, como la familia extensa, en la que también conviven tíos o abuelas³⁰. En la mayoría de las obras de este contexto, las relaciones familiares son, precisamente, el centro de los conflictos

²⁸ Esta modernización también conlleva un nuevo enfoque sobre el origen de la maldad de estos personajes, con tintes más sociales por lo que acaban siendo reconvertidos.

²⁹ La única obra con un adversario femenino es *El contador de cuentos* en la que la connotación de la tía es totalmente funcional, quien acaba siendo apocada por el viajero.

³⁰ Se han clasificado en este apartado aquellos títulos en los que se hace referencia a los miembros de la familia para contextualizar la trama a pesar de que no todos ellos formen parte de la acción principal como es el caso de *La cosa perdida* o *Cuando Papá Noel cayó del cielo*.

de los protagonistas en las que destaca, por un lado, el carácter negativo de los padres³¹ y, por otro, la crítica al poco tiempo de ocio que los progenitores dedican a sus hijos³². A pesar de este alarmante punto de partida, en todos los casos existe un cambio de actitud de los adultos, provocado principalmente por los protagonistas infantiles, que deriva en la reconciliación y estabilidad familiar.

A contrario de lo que pudiera esperarse debido a la gran variedad de tipologías familiares existentes actualmente en nuestra sociedad, las **formas familiares asimilables** ni siquiera son descritas en una cuarta parte del total de las obras (21,21%), retratando exclusivamente familias monoparentales³³ o casos en los que solo se hace referencia a un solo miembro de la familia.

La muerte de alguno o ambos progenitores como causa de su ausencia en el relato ha sido un recurso muy común en la tradición literaria y es por ello por lo que no es de extrañar que se replique en obras que adoptan dichos modelos como *Azur & Asmar*; recurso que parece comenzar a modernizarse equiparándolo a la ausencia casi total por motivos laborales como en *Smara*³⁴. Sin embargo, a falta de una explicitación que genere algún tipo de conflicto en base a la situación familiar, en la mayoría de los casos los protagonistas infantiles parecen vivir en total armonía en los contextos descritos.

Aunque sorprenda la nula representatividad de los modelos familiares que se alejan del tradicional, parece que la adecuación del contexto familiar en esta franja de edad a la situación demográfica

³¹ Como en *Terrible, Papá Oso* y *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*.

³² Como se da en *Un somni dins el mitjó*, *Prohibido leer a Lewis Carroll* o *L'home del sac*.

³³ Según el Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (2014), sirviéndose de los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), del total de los 18,2 millones de hogares que se contabilizaron en España en julio de 2013 el 7,8% estaba compuesto por una madre sola con sus hijos y el 1,6% por un padre solo con sus hijos.

³⁴ En este caso no se hace ninguna referencia explícita a la ausencia de la figura materna, pero el padre del protagonista se ausenta durante días debido a su trabajo dejando el cuidado de su hijo a cargo de una anciana del pueblo al que viajan. De igual modo, aunque en el contexto de familia completa, en *¡Vamos a ver a papá!* es el padre quien debe emigrar a otro país en busca de trabajo, alejándose de su familia.

contemporánea viene dada por la gran cantidad de hijos únicos que protagonizan las obras³⁵, presentes en el 75% de las obras con familias completas o asimilables mencionadas anteriormente.

Por otro lado, casi una cuarta parte de los protagonistas de las obras de esta franja de edad viven solos o llevan una **vida independiente** (24,24%), fenómeno que se debe principalmente a los títulos protagonizados por animales (*Los tres cerditos*, *Un día, un perro*³⁶, *Los ratones de la señora Marlowe*) y por adultos (*Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*, *En Matadegolla*), aunque en *El genio del jazmín*, obra de género tradicional, también se da el caso de un niño que vive solo pero que comparte la mayoría de su tiempo fuera del trabajo con su vecino.

Teniendo en cuenta la escasa ruptura con los modelos familiares tradicionales mencionada hasta el momento, no es de extrañar que las **formas comunales** no tengan representatividad alguna a excepción de *Cuentos pulga*, obra que no se ha tenido en cuenta en el análisis numérico de las obras debido a su carácter fragmentario pero que describe a los diferentes integrantes de un circo y las relaciones entre ellos. De modo similar, el frágil ecosistema en el que vive la encina de *El príncipe de los enredos* también podría considerarse una comunidad en la que la convivencia entre tronco, raíces y hojas resulta imprescindible para su supervivencia. Siendo así, podemos afirmar que este tipo de obras recurre a un imaginario tradicional, como lo son el circo y la naturaleza, para representar dichas formas colectivas.

Por último, la **indeterminación** a la hora de retratar el contexto de relaciones familiares en casi una cuarta parte de las obras (21,21%) se da principalmente en las obras que reproducen los modelos de

³⁵ Según el Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (2014), sirviéndose de los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), del total de los 18,2 millones de hogares que se contabilizaron en España en julio de 2013 el 16,4% estaba compuesto por una pareja con un hijo, el 15,3% por una pareja con dos hijos, pero tan solo un 3,2% por parejas con 3 o más hijos.

³⁶ *Un día, un perro* es la única obra de este bloque en el que el contexto de relaciones se presenta como la fuente del problema que desencadena la trama narrativa, ya que trata de un perro que es abandonado en una carretera.

literatura tradicional en las que, siendo el conflicto totalmente externo a la familia, esta ni siquiera aparece mencionada.

En definitiva, en esta franja de edad no se representan las nuevas estructuras familiares propias de nuestra sociedad actual y la elección por una forma familiar u otra depende, principalmente, del tipo de conflicto presente en cada narración. Así, por ejemplo, las relaciones familiares son el centro de los conflictos en las familias tradicionales completas con pocos hijos. Además, por un lado, el gran número de títulos que adoptan modelos de literatura tradicional provocan la indeterminación del contexto familiar o utilizan el recurso de la muerte de uno de los progenitores como detonante de la acción y, por otro, se recurre al imaginario tradicional para aludir a formas familiares más inusuales como lo son las formas comunales. A su vez, la vida independiente parece darse solo cuando se trata de protagonistas adultos o animales.

5.1.5.2 MARCO ESPACIAL

El paisaje abierto es el marco espacial en el que transcurren la mayoría de los títulos analizados en esta franja de edad (39,39%) seguido por el núcleo urbano (30,30%) y la vivienda (24,24%). Sin embargo, los escenarios puramente fantásticos, aquellos que no persiguen retratar el mundo real ni siquiera con elementos fantásticos inscritos, son los menos retratados de todos, con un 6,06%.

La vivienda (24,24%), lugar en el que acostumbran a pasar aquellas historias centradas en describir la cotidianidad de la vida familiar, sobre todo en los libros destinados para los más pequeños, se continúa retratando en las narraciones destinadas a franjas de edad superiores a través de dos vertientes. Por un lado, como un entorno seguro e intimista (*El final del verano y Mejillas rojas*) que también hace las veces de escondite o refugio (*Los ratones de la señora Marlowe*) y, por otro, como un escenario cerrado para reflejar el sentimiento de ansiedad (*Papá Oso*) y aislamiento (*Prohibido leer a Lewis Carroll*) que sufren sus protagonistas especialmente en aquellas obras en las que las relaciones familiares son el centro de los conflictos de los protagonistas.

Los núcleos urbanos (30,30%), por su parte, son descritos en su mayoría como una serie de escenarios por donde se deambula, siendo estos tanto cerrados (la vivienda, la escuela, la casa de un amigo o un restaurante) como abiertos (el parque, las calles del barrio, un circo o una granja), pero que poco se diferencian de la sensación generada por los títulos que se limitan a la vivienda familiar³⁷. La homogeneización de dichos escenarios, como ya se apunta en HUCK *et al.* (1987), hace que las características de estos mundos ficcionales tengan un escaso impacto en la acción de la trama o en sus protagonistas.

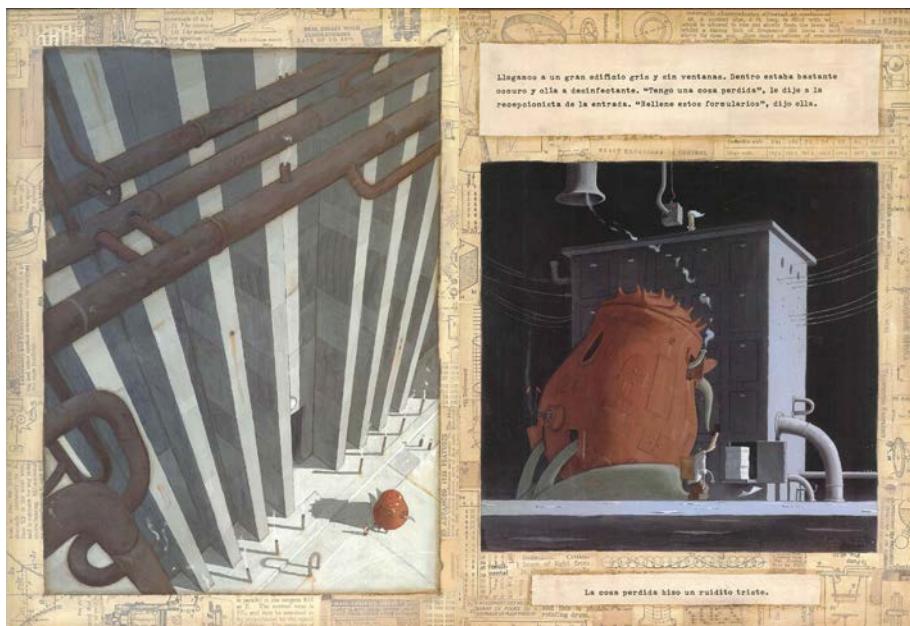


Figura 5.6 *La cosa perdida* (TAN, 2000/2005).

En cambio, encontramos algunos títulos que parecen desmarcarse de esta tendencia, pues cuando el marco espacial se concreta, como pueden ser la ciudad de Suburbia (*La cosa perdida*) o el pueblo de Tragaycome (*Nublado con probabilidades de albóndigas*), es para atribuirle connotaciones negativas, por lo que el escenario pasa a tener una gran incidencia en el hilo argumental de las obras.

³⁷ Como ocurre en *Un somni dins el mitjó*, *L'home del sac*, *Cuentos pulga*, *Tres hermanas ladronas* y *¡Vamos a ver a papá!*.

Asimismo, Suburbia resulta ser el único caso entre las obras analizadas en el que hallamos una clara representación, aunque surrealista, de una urbe industrializada llena de altos edificios grises atravesados por tuberías, hecho que denota una visión negativa de este tipo de metrópolis propias de nuestra sociedad actual (véase la figura 5.6).

El **paisaje abierto**, el marco espacial más representativo en esta franja de edad (39,39%), se ajusta a un mundo ficcional formado por el amplio abanico de diferentes escenarios por los que se desplazan los protagonistas en los que coexisten tanto parajes rurales como urbanos³⁸. El bosque, elemento típico de la escenografía tradicional de los cuentos populares también es el escenario principal de algunas de las obras que adoptan este modelo literario³⁹.

Tal y como hemos adelantado anteriormente, los escenarios totalmente fantásticos son casi inexistentes, a excepción de *De Satanasset a Aletes-de-Vellut* que se desarrolla entre el cielo y el infierno. A pesar de esta escasez, puesto que en la gran mayoría de los elementos fantásticos se inscriben en el mundo real, son varias las obras que también avocan algunos escenarios fantásticos en los que predomina el imaginario tradicional como el País de la Navidad en *Cuando Papá Noel cayó del cielo*, el País de los Muertos en *Smara* o el territorio del León Escarlata en *Azur & Asmar*.

Por otro lado, destaca la innovación del marco espacial fantástico a través de aquellos títulos que juegan con los escenarios metafictivos como el blanco de la página (*Los tres cerditos*) o con todo tipo de elementos peritextuales como el índice, la página de dedicatorias, la portada, etc. (*El apetoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, véase la figura 5.7).

³⁸ Como por ejemplo en *El caballo mágico de Han Gan*, *Azur & Asmar*, *La leyenda de la serpiente*, *El caballero Pepino o Un día, un perro*. En esta última obra el marco espacial cobra un valor negativo pues el desamparo que sufre el perro abandonado se contrapone al hogar como espacio seguro.

³⁹ Tal y como se da en *Hambre de lobo*, *Zorro*, *El príncipe de los enredos* y *En Matadegolla*.

J. S. y L. S.
(pon tu nombre aquí)

amigo:
ultimo y querido
a nuestro especial,
Dedicamos este libro

Sí, lo sé, lo sé.
Esta página está al revés.
Pero lo he hecho adrede.
Al fin y al cabo, ¿quién lee
las dedicatorias estas?
Si de verdad deseas leerla,
siempre puedes ponerte
boca abajo.



Antiguamente la gente solía explicar cuentos llenos de magia y maravilla. A esos cuentos se les llamó «cuentos maravillosos». Pero en este libro no hay cuentos de esos. Los cuentos de este libro son casi maravillosos; les falta una pizca. En realidad, los cuentos de este libro son «cuentos maravillosamente estúpidos».

A ver, ¿cómo calificar si no un cuento como el de «Ricitos de oro y los tres elefantes»? La niña en cuestión va paseando por el bosque y de repente le llega un olor a gachas recién hechas. Decide entrar en casa de los elefantes, comerse las gachas, sentarse en sus sillas y dormir en sus camas. Pero una vez dentro se da cuenta de que no puede subirse a la silla del Bebé Elefante porque es demasiado alta. Tampoco puede subirse a la de Mamá Elefanta, pues es más alta todavía. Y no digamos ya la de Papá Elefante. Así que se vuelve a su casa. Fin.

Y si todavía no te parece un cuento estúpido, deberías leer el cuento de «Pantaloncitos Rojos» o incluso el de «El Apestoso Hombre Queso». Mira, mejor será que vayas a leerlos ya, porque lo que queda de introducción es una pesadez y en realidad no dice nada interesante. Simplemente la alargo hasta el final para llenar la página y hacer ver que sé que estoy hablando. Detente. En serio. Deja ya de leer. Pasa la página. Si lees esta última frase, que sepas que no dice nada más.

Juan

Juan
En lo alto de la colina
El cuento del bosque
1992

MÁS AUTORIDADES SANITARIAS ADVERTEN que estos cuentos son
potencialmente peligrosos y prohibidos para su uso.

Figura 5.7 *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (SCIESZKA y SMITH, 1992/2004).

5.1.5.3 MARCO TEMPORAL

Casi la mitad de las obras analizadas se sitúan en un marco temporal actual (45,45%), mientras que un tercio opta por la indeterminación (33,33%). Así, son pocas las obras que transcurren en una época histórica pasada (18,18%) y aún menor el número de narraciones futuristas (3,03%).

Al igual que hemos remarcado en el anterior apartado, el peso de la ilustración a la hora de definir el marco temporal de una narración es primordial e incuestionable, sobre todo en los álbumes, ya que en muchos de estos casos la marca temporal pasa exclusivamente por la ilustración. Los oficios y vestimentas de los personajes, la arquitectura de los lugares, los objetos que se representan, etc. sitúan al lector en un tiempo histórico u otro. Sin embargo, el texto de algunas obras, principalmente a través de una nota final del autor, también concreta el marco temporal, pero este recurso es utilizado para dar verosimilitud a la historia narrada y no como explicación del tiempo histórico.

Entre aquellas narraciones que se sitúan explícitamente en una época histórica anterior a la actual encontramos ejemplos tan variopintos como la China del siglo VIII (*El caballo mágico de Han Gan*), un pueblo costero de Massachusetts a principios del siglo XIX (*La leyenda de la serpiente*), Manhattan en 1932 (*Prohibido leer a Lewis Carroll*) o alguna ciudad centroeuropea en el periodo de entreguerras (*El ratón del señor Maxwell*, véase la figura 5.8) o durante la Segunda Guerra Mundial (*Los ratones de la señora Marlowe*, véase la figura 5.9). En la otra punta del eje cronológico nos encontramos con *La cosa perdida*, cuyo marco espacial, delimitado casi exclusivamente por las ilustraciones y el estilo artístico de estas, podría considerarse retro-futurista propia de narrativas distópicas y futuristas.

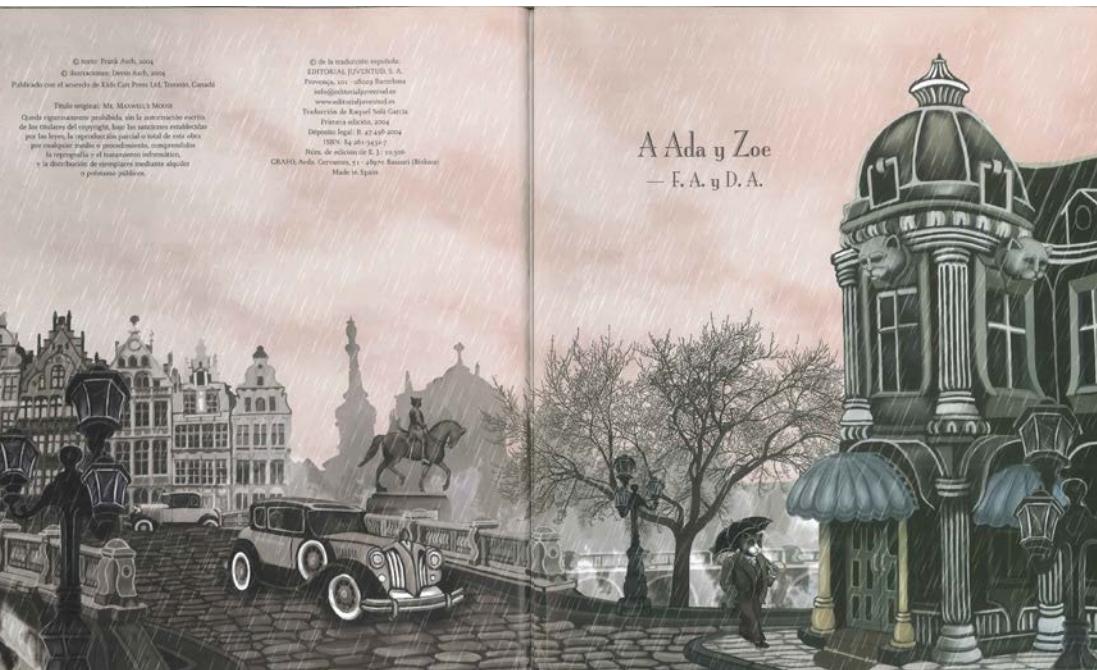


Figura 5.8 *El ratón del señor Maxwell* (ASCH y ASCH, 2004).

Por último, nos gustaría destacar que si bien hay algunas obras que modernizan los modelos de literatura tradicional que adoptan (*El ratón del señor Maxwell* y *Hambre de lobo*), este tipo de narraciones sigue reproduciendo una escenografía tradicional asociada a un tiempo indeterminado⁴⁰.

⁴⁰ Como en *Pájaros en la cabeza*, *Huevos duros*, *Zorro* o *El caballero Pepino* entre otros.



Figura 5.9 *Los ratones de la señora Marlowe* (ASCH y ASCH, 2007).

5.1.5.4 OFICIOS

Cerca de dos tercios de los títulos que componen el corpus de esta franja de edad (63,64%) no hacen ninguna referencia clara a los oficios de los protagonistas, y la mayoría de los que lo hacen, hacen alusión a aquellos propios de los cuentos populares (21,21%), seguidos por los trabajos propios de la sociedad actual (12,12%), y, aunque de manera casi anecdótica, también encontramos un oficio propio de las narraciones de aventuras (3,03%)⁴¹. Por lo tanto, de este análisis y de la poca reminiscencia de las referencias específicas a la ocupación de los adultos se desprende el poco interés de la narrativa infantil actual por el tema del oficio y del trabajo.

No solo los oficios propios de los cuentos populares, sobre todo aquellos que pueden ser entendidos como una metáfora en términos de poder⁴², parecen tener asegurada su continuidad en la

⁴¹ Es el caso de *En Matadegolla*, obra en la que el protagonista es ladrón, bandolero y asaltador de caminos.

⁴² Como ocurre en *El caballero Pepino, Azur & Asmar o Huevos duros*.

producción de narrativa infantil contemporánea, sino que ciertos trabajos propios de la sociedad actual, como el de bibliotecaria o maestra, se han consolidado como un conjunto de oficios con cierta tradición en la literatura infantil. A pesar de la escasa alusión a la ocupación de los protagonistas, si reparamos en los oficios de los personajes secundarios hallamos mayor representación tanto de profesiones tradicionales (carbonero, pescador, campesino, alfarero, princesa, jardinera, etc.), como más actuales (doctor, empresario, reportero, etc.) y de carácter artístico (escritor, editor, pintor, violinista, etc.).

No obstante, nos gustaría subrayar aquí la poca visibilidad de los empleos de los personajes femeninos, puesto que en un gran número de obras las mujeres son representadas exclusivamente como amas de casa, ya que no se hace ningún tipo de referencia a un posible trabajo fuera del hogar⁴³, o incluso, aunque en menor medida, se menciona que la madre trabaja fuera de casa, pero no se especifica su profesión como ocurre en *¡Vamos a ver a papá!*.

En cambio, además de las obras protagonizadas por mujeres en las que se actualizan parcialmente empleos que tradicionalmente siempre se han relacionado con la figura femenina, como el de bibliotecaria (*Los ratones de la señora Marlowe*) o institutriz (*Prohibido leer a Lewis Carroll*)⁴⁴, también se plasman ocupaciones que rompen con dicha tradición como la de ladrona (*Tres hermanas ladronas*) y, ya entre los personajes secundarios, el de pastora (*Shola y Angeliño*⁴⁵), una serie de oficios circenses (*Cuentos pulga*), entre los que nos gustaría destacar la maga, la iluminadora y la directora de orquesta, o una empresaria (*Un somni dins el mitjà*). Sin embargo, en este último caso, el trabajo fuera del hogar se plantea como la causa que impide que la madre tenga tiempo libre y de ocio junto con su familia.

⁴³ Como sucede en *El final del verano*, *La leyenda de la serpiente*, *Terrible*, *Papá Oso* y *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*.

⁴⁴ En el caso de *Prohibido leer a Lewis Carroll* la protagonista es representada como una institutriz con una “irrefrenable capacidad para provocar desastres”. (ARBOLEDA, 2013, p. 19)

⁴⁵ A pesar de que este oficio pueda no resultar novedoso, en el caso de *Shola y Angeliño* se presenta como la opción laboral de una mujer independiente que “se cansó de vivir en la ciudad y decidió convertirse en pastora” (ATXAGA, 2006, p. 5).

5.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

Tabla 5.9 Fragmentación narrativa.

| | Grado elevado de autonomía entre las unidades | Inclusión de textos no narrativos | Mezcla de géneros literarios | Uso de recursos no verbales |
|-----------|---|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Presencia | 24,24% | 51,52% | 18,18% | 60,61% |
| Ausencia | 75,76% | 48,48% | 81,82% | 39,39% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

5.2.1 GRADO DE AUTONOMÍA ENTRE LAS UNIDADES NARRATIVAS

El alto índice de ausencia de autonomía entre las unidades narrativas (75,76%) se debe, principalmente, a una clara apuesta por las narraciones cortas y por el formato del álbum que, en esta franja de edad, supone el 83,33% del conjunto de obras. Sin embargo, debemos matizar que a pesar de que del análisis cuantitativo del conjunto de obras se desprenda que únicamente un cuarto de las obras analizadas (24,24%) presenta un grado elevado de autonomía, este porcentaje es en realidad mayor. Como ya hemos puntualizado en diversas ocasiones, hay tres obras del corpus⁴⁶ que no se contabilizaron en dicho análisis, precisamente, por su carácter fragmentario. Siendo así, si tuviésemos en cuenta dichos títulos, el valor total de las obras que poseen un grado elevado de autonomía entre sus unidades narrativas ascendería al 30,56%.

Una de las principales novedades detectadas en los títulos de esta franja de edad es, por lo tanto, la atenuación de las estructuras narrativas hasta el punto en el que nos fue imposible aplicar la ficha de análisis⁴⁷ a *El apestoso queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Cuentos pulga* pues se trata de un

⁴⁶ *Lola se embala y otros cuentos terribles*, *El apestoso queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Cuentos pulga*.

⁴⁷ Como acabamos de mencionar, también se optó por no aplicar la ficha de análisis en el caso de *Lola se embala y otros cuentos terribles* pues el análisis cuantitativo de las siete historias que se recogen en esta obra hubiera desdibujado los resultados numéricos del conjunto de obras que componen esta franja de edad.

entramado de narraciones en el que conviven diferentes personajes, pero en el que no existe un hilo argumental único.

En segundo lugar, se tiende a inserir historias que no poseen una relación de causa y efecto entre ellas dentro de una historia principal o marco como recurso para conferir un grado elevado de autonomía a las secuencias que componen la narración y dar lugar, así, a narraciones más extensas como ocurre en *Smara, El contador de cuentos*⁴⁸ o *Nublado con probabilidades de albóndigas*. En todos estos casos, con la intención de facilitar la comprensión de estas estructuras narrativas más complejas, son los personajes de la historia principal quienes explican oralmente los cuentos inscritos a un narratario explícito, como es el caso de los niños que ocupan el vagón de tren en *El contador de cuentos*, interponiendo a través de este narratario asimilable un diálogo entre el narrador y el lector.

En tercer lugar, también hallamos obras compuestas por escenas con un elevado grado de autonomía entre ellas que, no siendo imprescindibles para el desarrollo de la narración, sí lo son en su conjunto como ocurre en *El caballero Pepino* o *Mejillas rojas*. En este último, por ejemplo, un niño nos explica las historias que su abuelo le contaba sobre su infancia y juventud antes de fallecer; estas no tienen una relación causal o interdependiente entre sí, pero en su conjunto ofrecen una visión global de la forma de ser del abuelo del protagonista y del especial vínculo que unía a ambos personajes. Por otro lado, aunque también hay obras que adoptan el modelo de los tres intentos de los héroes de los cuentos populares, estas escenas carecen de una entidad suficiente como para ser consideradas en este apartado, como es el caso de *Tres hermanas ladronas*.

En cuarto lugar, existen obras más complejas construidas a través de la interrelación de diferentes hilos narrativos como ocurre en *Cuando Papá Noel cayó del cielo*, donde se alternan los puntos de

⁴⁸ En el caso de *Nublado con probabilidades de albóndigas* el abuelo explica la historia del pueblo de Tragaycome a sus nietos, como ocurre en *Smara* donde la abuela Ugago explica mitos y leyendas saharauis al protagonista infantil.

vista de los protagonistas, o en *Un somni dins el mitjó*, donde se interrelacionan el plano de la realidad y el plano onírico. En este caso, se infiere que la autora presupone que este tipo de estructuras puede suponer cierta dificultad para los lectores de esta franja de edad, por lo que, con la intención de facilitar la diferenciación entre ambos planos, opta por el uso de la letra cursiva para describir los sueños de la protagonista.

Por último, se encuentra una variación de la estructura por catálogos en la que hechos, objetos o seres fantásticos son sustituidos por cuestiones más abstractas, como *Habría que...* donde se hace un recorrido por los males que aquejan nuestro mundo, o por las paródicas consecuencias de las malas actitudes y comportamientos actuales de los niños, como ocurre en *Lola se embala y otros cuentos terribles* al estilo del anteriormente mencionado *Struwwelpeter* o *Pedro Melenas*.

5.2.2 INCLUSIÓN DE TEXTOS NO NARRATIVOS

Más de la mitad del conjunto de obras incluye textos no narrativos (51,52%), habiendo un equilibrio entre textos de la tradición oral y de la literatura infantil, y otros más novedosos propios de la sociedad alfabetizada. Entre aquellos textos no narrativos tradicionales destacan, sobre todo, las canciones que cantan⁴⁹ o las cartas que se intercambian algunos personajes⁵⁰ y, en menor medida, los acertijos y adivinanzas⁵¹ o las fórmulas mágicas⁵².

Entre aquellos textos no narrativos más novedosos destacan los incluidos en los peritextos. Por ejemplo, los comentarios posteriores de algunos autores sobre la obra que pretenden conferir veracidad a los hechos narrados⁵³, un catálogo de personajes permitidos y

⁴⁹ Como ocurre en *Azur & Asmar*, *El caballero Pepino o Smara*.

⁵⁰ Como ocurre en *El ratón del señor Maxwell*, *Prohibido leer a Lewis Carroll* o *Un somni dins el mitjó*. En *De Satanasset a Aletes-de-Vellut* se moderniza el uso de la carta sustituyéndola por el correo electrónico.

⁵¹ Como en *Huevos duros*.

⁵² Como en *Un somni dins el mitjó*.

⁵³ Como puede apreciarse en *El caballo mágico de Han Gan* o *La leyenda de la serpiente*.

prohibidos en el libro como en *Prohibido leer a Lewis Carroll* y anotaciones o la nomenclatura de algunos objetos propia de un libro de conocimientos en *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* (véase la figura 5.10). Además, también hallamos palabras y caracteres en otros idiomas⁵⁴.

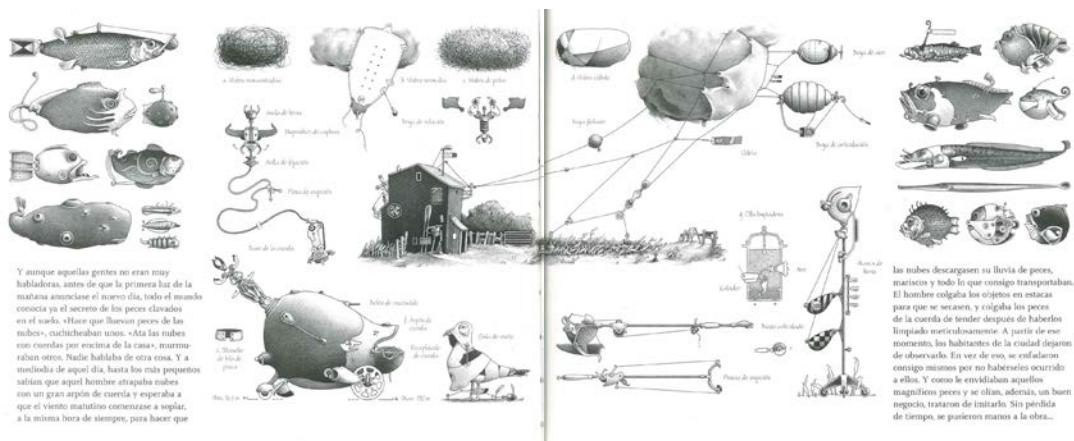


Figura 5.10 Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo (TURKOWSKI, 2005/2007).

Sin embargo, la principal novedad detectada en este apartado es la apelación a la capacidad interpretativa visual del lector debido a la gran cantidad de textos no narrativos incluidos en las ilustraciones de las obras. Así, se opta por reproducir las portadas o algunas hojas de periódicos⁵⁵, carteles, diarios o, incluso, fragmentos de cuentos incompletos como en *Los tres cerditos* donde los protagonistas viajan de un cuento a otro. Tanto es así que en este apartado nos gustaría hacer hincapié en el peso narrativo de algunos elementos compositivos visuales en obras como *La cosa*

perdida o Papá Oso. Sirvan como ejemplo los diferentes fondos de página de *La cosa perdida* compuestos por lo que parecen recortes de libros científicos en los que se incluyen fórmulas,

⁵⁴ En *Azur & Asmar*, por ejemplo, se intercala el texto en castellano con algunas frases o palabras en árabe. En *Prohibido leer a Lewis Carroll* se incluyen expresiones en francés. En *El genio del jazmín* se incluyen kanjis, sinogramas japoneses. En la edición en español de *Shola y Angelino* se utilizan palabras en gallego. En la edición catalana de *¡Vamos a ver a papá! [Anem a veure el pare!]*, por su parte, la protagonista cambia al castellano cuando escribe a su abuela.

⁵⁵Como en *Prohibido leer a Lewis Carroll, Nublado con probabilidades de albóndigas, La cosa perdida o Papá Oso*.

diagramas, esquemas de piezas mecánicas, gráficos y tablas con datos numéricos (véase la figura 5.12). Además de los sellos de departamentos como el “Departamento Federal de Información: illuminare prohibitus”, el “Departamento Federal de Objetos Inútiles: barridus bajum alfombrae” o el “Departamento Federal de Censura: illuminare prohibitus” (véase la figura 5.13), el sello de la contracubierta en el que un inspector declara que el álbum ilustrado es subversivo por considerarlo “imperceptible amenaza para el orden público, inocuo para la existencia diaria. Políticamente inconsecuente. Consumo no aconsejable” (TAN, 2000/2005, s.p.) son recursos utilizados por el autor para caracterizar el contexto espacial donde se desarrolla la historia (véase la figura 5.14). Así, aunque el narrador no haga referencia directa a ello, el lector podrá inferir que se trata de un entorno distópico habitado por una sociedad apática demasiado ocupada como para poder ver lo que realmente sucede a su alrededor. En *Papá Oso*, por su parte, nos gustaría destacar la simbología del vestido que la madre de la protagonista viste dentro de casa, pues está compuesto por los recortes de hojas de cuaderno en las que entre números y garabatos se adivinan anotaciones como “12 de mayo pediatra” o la lista de la compra “tomate, calabacín, zanahoria”, notas que aluden a las tareas que desempeña como ama de casa y que sirven para caracterizar a este personaje (véase la figura 5.11).



Figura 5.11 *Papá Oso*
(EUDAVE y MUÑIZ, 2010).

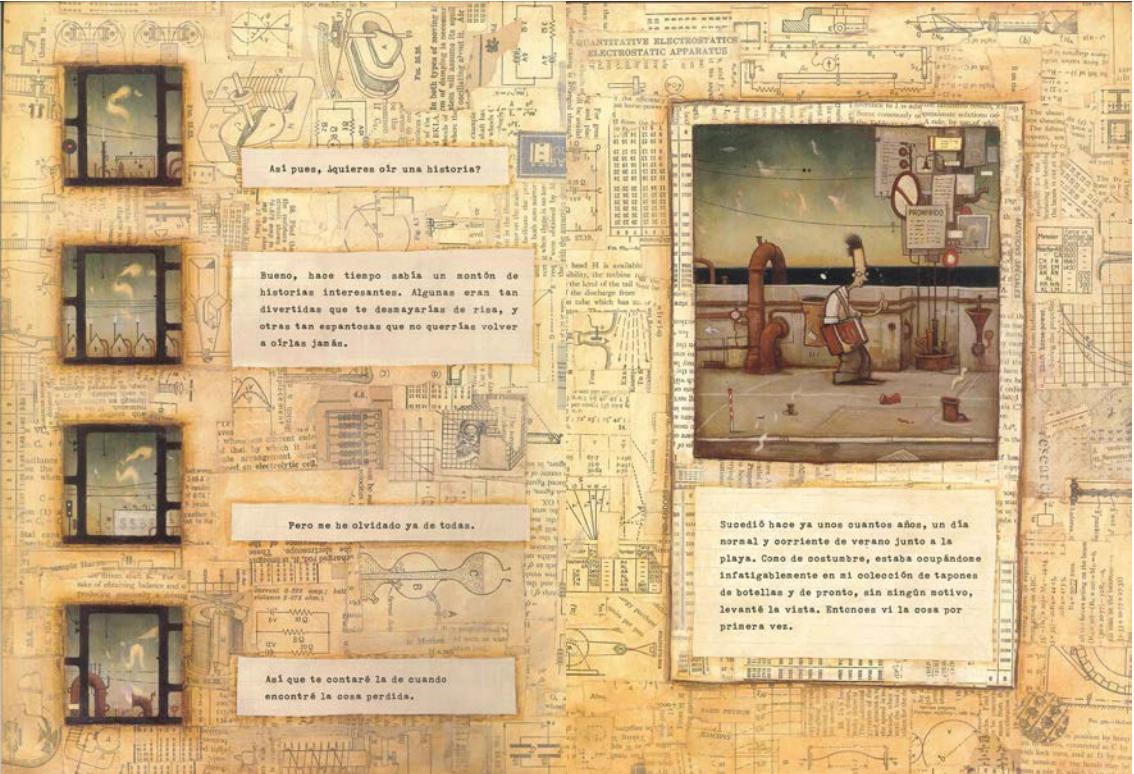


Figura 5.12 *La cosa perdida* (TAN, 2000/2005).

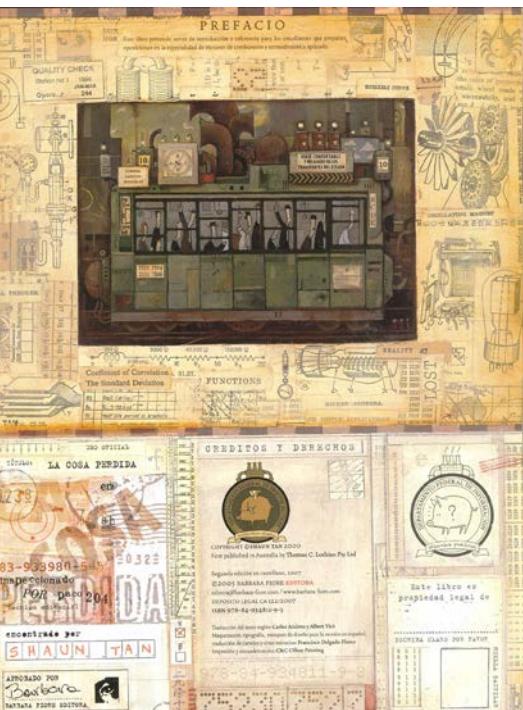


Figura 5.13 *La cosa perdida* (TAN, 2000/2005).



Figura 5.14 Contracubierta de *La cosa perdida* (TAN, 2000/2005).

5.2.3 MEZCLA DE GÉNEROS LITERARIOS

La mezcla de géneros literarios en el conjunto de obras de esta franja de edad resulta casi anecdótica con un 15,15%⁵⁶, proveniente, en su mayoría, de la diversidad de los géneros literarios que poseen los cuentos y recuerdos inscritos en una historia principal o marco como se da en *Smara, El contador de cuentos* y en *Mejillas rojas*. No obstante, también hallamos dos casos que se alejan de esta tendencia. Por un lado, se recurre a los modelos de la literatura tradicional conocidos por el lector implícito para abordar temas sociales como el racismo en *Azur & Asmar*. Por otro lado, existe un claro ejemplo del juego deliberado con los elementos propios de diferentes géneros literarios en *Los tres cerditos*, donde los protagonistas llegan incluso a cambiar de aspecto adecuándose a la estética del cuento, leyenda o canción en la que se introducen (véase la figura 5.15).



Figura 5.15 *Los tres cerditos* (WIESNER, 2001/2003).

Aunque no se haya clasificado en este apartado el caso de *El apetoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* merece una especial atención ya que convierte este juego en una reflexión metaficcional no sólo sobre los cuentos tradicionales,

⁵⁶ Tanto en el apartado correspondiente a los géneros literarios como en el de novedad temática, hemos recalcado cómo la temática social se extiende a otros géneros. No obstante, esta transversalidad no posee entidad suficiente como para clasificar dichas obras en este apartado.

pero también sobre el libro como objeto, recurso que apela a la competencia del lector para apreciar el humor paródico que reside en la imitación de los modelos de la literatura tradicional.

5.2.4 USOS DE RECURSOS NO VERBALES

Los recursos no verbales, con un 60,61%, son el elemento más empleado en esta franja para producir disruptpciones en la estructura narrativa en relación con su fragmentación. El criterio adoptado en la anterior caracterización hacía referencia a la presencia del uso de recursos procedentes de la imagen, la tipografía la distribución espacial del texto, etc., tal y como hemos expuesto en el capítulo anterior. En la caracterización que aquí nos ocupa, además se han contabilizado y analizado aquellos casos en los que el uso de estos recursos no verbales tiene incidencia en la construcción narrativa de la obra.

Esta distinción también ha sido de utilidad para discernir los álbumes y los libros ilustrados (o *pseudo-álbumes* siguiendo la nomenclatura de LARTIGUI (2009)) entre las obras del corpus de análisis. Siendo así, si en la descripción de la selección de obras obtenida clasificábamos las obras atendiendo a su formato de edición donde un 83,33% de los títulos eran aparentemente álbumes, tras el análisis podemos afirmar que solo la mitad de ellos son álbumes. Esto es, en el 41,66% de las obras de esta franja de edad los recursos no verbales adquieren tal valor discursivo que devienen elementos constructivos de la narración y provocan la disruptión de la lectura.

Tal y como hemos venido señalando, las ilustraciones son el recurso no verbal más significativo en la construcción semántica del álbum, dado que incide prácticamente en todos los apartados analizados, como exponemos de forma paralela y transversal en este capítulo. En cambio, los álbumes analizados no se distinguen por su formato ni por la expansión de la función narrativa hacia otros elementos peritextuales. La gran mayoría poseen un formato rectangular dividiéndose casi a partes iguales

en verticales y horizontales, a excepción de *Zorro* y *Hambre de lobo* que son cuadrados, pero que al abrirse la ilustración ocupa la doble-página, convirtiéndose así en un rectángulo horizontal. No es común el uso de sobrecubiertas, excepto en *Nublado con probabilidades de albóndigas* y *El apesado hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* que reproducen los diseños de la cubierta y contracubierta, aunque incluyen información sobre sus autores en las solapas. Aunque se trate de un caso aislado, nos gustaría destacar la funda de cartón que protege *El contador de cuentos*, puesto que cada vez que se saca el libro de la funda se consigo el efecto óptico de un vagón de tren en movimiento (véase la figura 5.16).

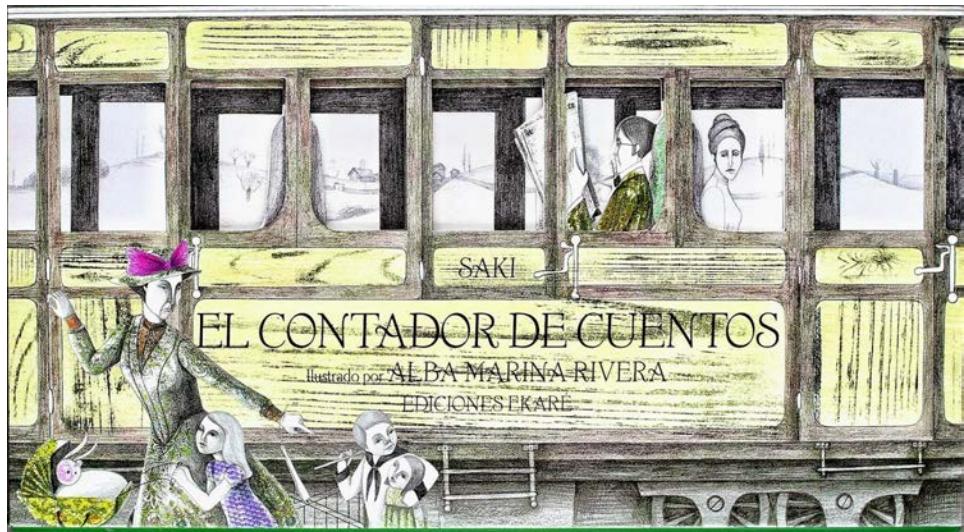


Figura 5.16 *El contador de cuentos* (SAKI y RIVERA, 2008).

Por último, tampoco parece haber una tendencia compartida en lo referido a la composición de la doble-página, pero sí que podemos afirmar que las ilustraciones ocupan normalmente mayor espacio que el texto y que la posición de este en la doble-página es realmente variable. De manera que, esta ruptura de la expectativa de la disposición del texto contribuye a la fragmentación de la lectura.

5.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

Tabla 5.10 Complejidad narrativa.

| Estructura narrativa | | Perspectiva narrativa | | | |
|----------------------|--------|-----------------------|----------------|------------|--------|
| Compleja | 36,36% | Focalizada | Protagonista | 36,36% | 36,36% |
| | | | Otras | 0% | |
| Simple | 63,64% | No focalizada | | | |
| Total | 100% | Total | | | |
| Voz narrativa | | | Orden temporal | | |
| No ulterior | 15,15% | Interior | 18,18% | Anacronías | 9,09% |
| Ulterior | 84,85% | Exterior | 81,82% | Lineal | 90,91% |
| Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% |

En esta franja de edad se apuesta por una enunciación narrativa tradicional compuesta principalmente por aquellas narraciones con una estructura simple (63,64%), un punto de vista no focalizado (63,34%), una voz narrativa ulterior (84,85%) y exterior a la narración (81,82%) y que sigue un orden cronológico lineal (90,91%). A ello contribuye también sin duda la preponderancia de aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional en esta franja de edad.

5.3.1 ESTRUCTURA NARRATIVA

Más de la mitad de las obras presenta una estructura narrativa simple (63,64%) y aquellas que introducen una desviación a través de una estructura narrativa compleja (36,36%) lo hacen de diferentes maneras. En primer lugar, destacan aquellas en las que los protagonistas explican una historia de su pasado como en *La leyenda de la serpiente* o *La cosa perdida* o del pasado de otro personaje como en *Mejillas rojas*.

En segundo lugar, hallamos la estructura de una historia principal o marco con cuentos internos⁵⁷ que son explicados por algunos de los personajes que, en la mayoría de los casos, suelen ser también

⁵⁷ La cantidad de cuentos inscritos dentro de la historia principal varía dependiendo de la obra, incluyendo una única historia como en *Nublado con probabilidades de albóndigas* o incluso cinco como en *Smara*.

los protagonistas de ellos. Estas estructuras con diferentes niveles narrativos y que, en ocasiones, presentan un cambio de narrador entre la historia principal y la inscrita se presuponen como un reto para la competencia literaria de los lectores de esta franja de edad, por lo que tanto el texto como las ilustraciones ofrecen ayudas para facilitar su comprensión. Así, por ejemplo, en *Smara* se usa siempre la misma fórmula lingüística cuando la Abuela Ugago comienza a explicar una historia (“Dijo la Abuela Ugago:” (CARBALLEIRA, 2006, p. 11)) o se enuncia explícitamente como ocurre en *El contador de cuentos* (“-Vengan, que les voy a contar un cuento.” (SAKI, 2008, s.p.)) o en *Nublado con probabilidades de albóndigas* (“Esa noche, inspirado por el incidente del desayuno, el abuelo nos contó la mejor historia que jamás nos había contado” (BARRETT, 1978/2012, s.p.)). La ilustración, por su parte, también puede llegar a mostrar el cambio de un nivel narrativo a otro como en *Nublado con probabilidades de albóndigas*, donde se pasa del blanco y negro de la historia principal a las ilustraciones en color de la historia inscrita, además de que también intentan conferir cierta verosimilitud a la historia que cuenta el abuelo, pues este aparece representado como un habitante más del pueblo de Tragaycome, hecho que solo se puede inferir visualmente (véase la figura 5.17).

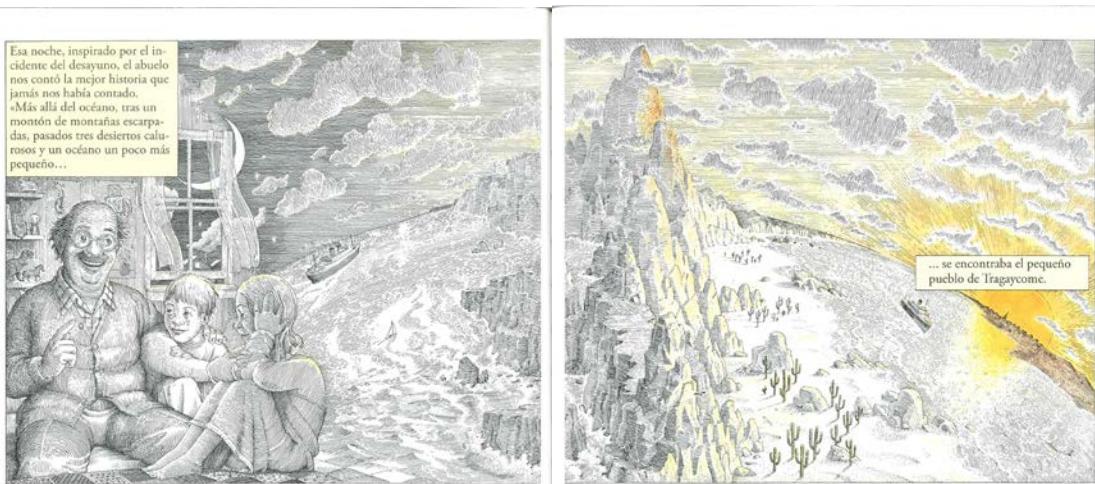


Figura 5.17 *Nublado con probabilidades de albóndigas* (BARRETT y BARRETT, 1978/2012).

En tercer lugar, también se encuentran aquellas obras en las que, debido a la gran cantidad de personajes secundarios que las componen, se entrelazan varios hilos argumentativos dentro de la acción narrativa principal como es el caso de *Azur & Asmar*, *Un somni dins el mitjó* o *Prohibido leer a Lewis Carroll*. Para evitar cualquier confusión que tal repertorio de personajes pudiera ocasionar al lector, en *Prohibido leer a Lewis Carroll*, por ejemplo, se ofrece un catálogo ilustrado de los personajes del libro y a través de los títulos de los capítulos se da información sobre los hechos que se relatarán en ellos.

En cuarto lugar, existen obras que plantean una estructura narrativa aún más compleja que las mencionadas anteriormente en las que se fusionan dos historias como en *Cuando Papá Noel cayó del cielo* o *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*. En estas obras la perspectiva narrativa juega un papel primordial pues es a través del cambio de focalización entre un personaje y otro como el lector llega a obtener más información que cualquiera de los personajes y poder, así tener una visión y comprensión global de la trama narrativa.

En quinto lugar, hallamos transgresiones intensas de la estructura narrativa en obras en las que los protagonistas llegan incluso a traspasar los límites de su propia historia aventurándose en otras como es el caso de *Los tres cerditos*, donde los protagonistas salen del cuento tradicional para adentrarse en otras narraciones como leyendas y canciones infantiles populares para, posteriormente volver a él y modificarlo a su antojo. Esta conciencia metaficcional de los propios protagonistas se extiende también al lector que ve cómo incluso el blanco de la página puede ser un entorno habitable por los personajes ficcionales. Una vulneración tal de la estructura narrativa supone siempre un reto interpretativo y apela a una competencia literaria más elevada por parte de los lectores, por lo que también se ofrecen ayudas para facilitar su comprensión. Así, en el caso de *Los tres cerditos*, por ejemplo, las ilustraciones cambian de estilo artístico cuando los protagonistas pasan de una historia a otra adaptándose al carácter del relato que visitan.

La transgresión de las convenciones de las reglas literarias también se explica en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* en el que partiendo de los referentes comunes que brindan los cuentos tradicionales se ofrece un constante juego humorístico en el que se vulnera cualquier norma literaria: se cambian finales, los personajes abandonan sus historias mientras que otros se cuelan o se llega incluso a crear un collage de todas ellas (véase la figura 5.18). Anteriormente ya hemos mencionado uno de los aspectos más innovadores detectados en la construcción narrativa en esta franja de edad: la tendencia hacia las estructuras narrativas menos definidas en las que el hilo argumentativo parece diluirse en aras de crear un mundo ficcional en el que se entrelazan diferentes narraciones como si de una red o entramado se tratase tal y como también se puede observar en *Cuentos pulga*⁵⁸.

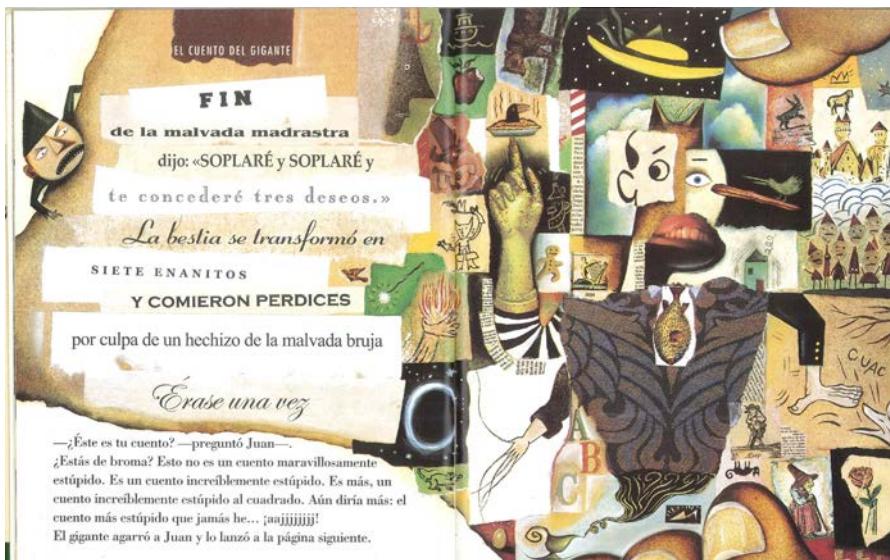


Figura 5.18 *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (SCIESZKA y SMITH, 1992/2004).

⁵⁸ A pesar de la disruptión de la estructura narrativa clásica de ambos títulos y de la fragmentación derivada de ello, ambas características propias de la literatura postmoderna, estas obras no ofrecen una ruptura total de la linealidad literaria, ya que, como bien apunta RAMADA PRIETO (2017), la concatenación lineal es, en cierta medida, inevitable en el código impreso. No obstante, estos títulos podrían considerarse precursores de ciertas obras de literatura infantil y juvenil digital, sobre todo de aquellas que, partiendo de las posibilidades que ofrece el entorno informático, presentan narraciones con una estructura heterárquica, como ocurre, por ejemplo, en *Spot* de David WIESNER.

5.3.2 PERSPECTIVA NARRATIVA

En esta franja de edad se opta principalmente por un punto de vista no focalizado (63,34%), mientras que aquellas obras que apuestan por una perspectiva focalizada (36,36%) lo hacen siempre en los protagonistas cediéndoles la voz narrativa en la mitad de estos casos.

La focalización en el protagonista se da en obras de carácter diverso, aunque tiende a emplearse más en aquellas narraciones que giran en torno a las relaciones interpersonales como *Shola y Angelino* o *Smara* o de tema psicológico como *El final del verano* o *Un somni dins el mitjà* para conferirles cierto grado de proximidad e intimismo.

Elecciones más complejas como la combinación de perspectivas narrativas son casi inexistentes en esta franja de edad. Solo en *Cuando Papá Noel cayó del cielo* se intercala la focalización entre un personaje principal u otro en los capítulos protagonizados por uno solo de ellos, aunque se fusionan en una perspectiva omnisciente cuando ambos son parte de la acción.

5.3.3 VOZ NARRATIVA

Como ya hemos adelantado anteriormente, la mayoría de las obras de esta franja de edad consolidan la enunciación narrativa tradicional confiriendo una voz narrativa ulterior (84,85%) y exterior (81,82%) a sus narraciones. Siendo así, son pocos los títulos que presentan voces narrativas más inusuales en la narrativa infantil como lo son la simultánea a la acción (15,15%) o la voz interior (18,18%) entre las que se revelan diferentes tendencias.

En primer lugar, el uso de estas voces narrativas tan infrecuentes parece responder al deseo de aproximar al lector a la conciencia de los personajes, sobre todo cuando se tratan temas más intimistas o psicológicos. Así, se opta por reproducir los pensamientos de los

protagonistas a través de una voz narrativa interior y simultánea a la acción para suscitar la identificación del lector con ellos, como ocurre, por ejemplo, en *Un somni dins el mitjó* o *Mejillas rojas*.

En segundo lugar, la voz narrativa simultánea a la acción dota de cierto dinamismo a aquellas obras compuestas por una serie de acciones protagonizadas por varios personajes secundarios creando un efecto cinematográfico, como si el lector asistiera a un visionado de una película, como es el caso de *Azur & Asmar*⁵⁹. Del mismo modo, *Un día, un perro* sitúa al lector en una posición exterior en la que puede observar toda la acción como si de un espectador se tratase a través de la secuenciación de planos de sus ilustraciones y a la ausencia total de texto.

En tercer lugar, el uso de la voz narrativa interior también parece responder a un aspecto puramente técnico relacionado con la construcción narrativa de la historia: conferir verosimilitud a la historia narrada atestiguando que esos hechos les acontecieron realmente a sus protagonistas como se puede apreciar en *Smara* o en *La leyenda de la serpiente*.

Por otra parte, entre aquellas obras que apuestan por una voz narrativa poco usual también se identifican juegos más complejos con el lector. Sirvan como ejemplo la voz simultánea a la acción que invita al lector a plantearse hipótesis sobre el desenlace de la trama en *Zorro*, el recurso metaficcional del narrador participante que muestra los entresijos de la construcción narrativa en *El apetoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* o la sorpresa de descubrir un narrador testigo escondido tras un aparente narrador omnisciente como ocurre en *Papá Oso*⁶⁰.

⁵⁹ Hecho que no sorprende en este caso, ya que se trata de una versión literaria del homónimo largometraje de animación creado anteriormente por su autor.

⁶⁰ Se trata de un personaje que no tiene lugar en la trama de la narración pero que aparece ilustrado en la cubierta del libro, detalle en el que no se reparó hasta no haber leído la última página y constatar que el narrador no es otro que el niño que está sentado detrás de la protagonista en el cine (véase la figura 5.19).

Ahora su papá vuelve a llevarla al parque, a comer helado y al cine, donde yo la veo y de vez en vez cuando me toca sentarme detrás de ella y observo como le estira las orejas de oso que todavía le quedan a su papá cuando éste se duerme a media película.



Figura 5.19 *Papá Oso* (EUNADE y MUÑIZ, 2010).

Por último, nos gustaría poner en relieve la voz narrativa de *Hambre Lobo*, a pesar de tratarse de una voz narrativa exterior, el uso de la 2^a persona del singular apela directamente al lector como si del protagonista se tratara incitándolo así a identificarse con él, ardua tarea si tenemos en cuenta la connotación negativa que el lobo ha tenido tradicionalmente en la literatura infantil.

5.3.4 ORDEN TEMPORAL

Las anacronías, casi inexistentes en esta franja de edad con un 9,09%, utilizan saltos temporales al pasado cuando un personaje explica una historia o vivencias anteriores de su propia vida como ocurre en *La cosa perdida* o *Smara*. Así, por ejemplo, en *La cosa perdida* este recurso es utilizado para conferirle verosimilitud a la historia narrada mientras que en *Smara*, además de ello, también se juega con la tensión narrativa de la historia marco, ya que desde el segundo capítulo ya se mencionan los funerales de la Abuela Ugago. Aunque no podamos afirmar que nos hallamos ante una estructura *in extrema res* en su sentido estricto, esta obra apela a una capacidad interpretativa superior del lector que cualquiera

de las pocas anacronías detectadas en el conjunto de obras de esta franja de edad.

El último caso en el que se han detectado saltos temporales es en *Mejillas rojas*, título en el que un nieto recuerda las historias que su abuelo le contaba sobre su vida. Estos recuerdos, o la alusión al pasado en relación con la memoria de un familiar, tienen relación con el proceso de duelo del protagonista ante el fallecimiento de su abuelo y otorgan a su historia cierta profundidad en el tiempo.

5.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

Tabla 5.11 Distancia narrativa.

| | Referencias situación comunicativa | Apelación conocimientos previos | Uso del humor | | | Uso del humor (proporción interna) |
|-----------|--|---------------------------------------|---------------|--------|--------|---|
| | | | General | 12,12% | 45,45% | |
| Presencia | 17,65% | 30,30% | Parodia | 27,27% | 26,67% | |
| Ausencia | 82,35% | 69,70% | Transgresión | 6,06% | | |
| Total | 100% | 100% | | | 54,55% | |
| | | | | | 100% | |

Tabla 5.12 Ambigüedades de significado y explicitación del pacto narrativo.

| | Ambigüedades | Explicitación del pacto narrativo | |
|-----------|--------------|-----------------------------------|------------|
| | | Comentarios del narrador | Narratario |
| Presencia | 30,30% | 42,42% | 30,30% |
| Ausencia | 69,70% | 57,58% | 69,70% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

5.4.1 AMBIGÜEDADES DE SIGNIFICADO

El 30,30% del conjunto de obras de esta franja de edad presenta ambigüedades significativas, un rasgo poco común en la literatura infantil ya que los relatos que optan por ocultar la interpretación explícita de los hechos por parte del narrador, o incluso de alguno de los personajes, presuponen una alta competencia interpretativa del lector implícito, que no deja de ser un lector en formación.

Esta presuposición de una lectura inferencial por parte del lector se da, en primer lugar, en aquellas obras que, debido a la dureza de los hechos que narran o a la abstracción de los temas que abordan, optan por no enunciar su verdadera naturaleza confiando en que el lector entienda su significado simbólico⁶¹. Siendo así, en *Terrible*, por ejemplo, se presenta a un lobo feroz que bien pudiera ser un símbolo del maltrato doméstico o el abuso de poder. En *En Matadegolla*, por su parte, se personifica la reputación del protagonista representándola como una mujer con la que resulta imposible convivir para que, de este modo, ambos personajes puedan discutir cuestiones tales como los celos o el peso de la fama y sus consecuencias.

En segundo lugar, algunas de las obras con desenlace abierto⁶² también presentan ciertas incertidumbres, pues al lector le queda la duda sobre cómo concluye la historia. En títulos como *Smara* o *La cosa perdida* este desconocimiento es compartido tanto por el lector como por sus protagonistas, pero en *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*, por lo contrario, el lector se encuentra en una situación de desventaja en la que ni siquiera las ilustraciones desvelan qué es exactamente lo que pesca el protagonista, manteniendo, de este modo, el misterio que siempre parece estar ligado a él y a su peculiar profesión.

En tercer lugar, se recurre a formas de indeterminación propias de la literatura oral como los acertijos y las adivinanzas, cuya presencia es más común en la literatura infantil, tal y como ocurre en *Huevos duros*. A pesar de que la ambigüedad que presentan estos enigmas no es constante a lo largo de toda la narración, ya que el lector siempre acaba conociendo su solución a cargo de los protagonistas, hemos clasificado aquí este título debido a la importancia que toma este juego de preguntas y respuestas cargado de metáforas y alegorías alrededor del cual se articula el hilo argumentativo.

⁶¹ Como ocurre en *Terrible*, *Papá Oso*, *Mejillas rojas* o *En Matadegolla*.

⁶² Como *Smara*, *La cosa perdida* o *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*.

En cuarto lugar, se propone un juego cómplice con el lector a través del humor irónico presente en obras como *Tres hermanas ladronas*. La ironía, uno de los rasgos más salientes de la postmodernidad o de la cultura de las sociedades post-industriales (SILVA-DÍAZ, 2005b), representa una estrategia discursiva compleja que presupone que el lector implícito conoce las convenciones de este juego narratológico; como lo es comprender, por un lado, que además del sentido literal que tiene el texto, este también pueda tener más de un significado y, por otro, que el significado tácito puede llegar a oponerse al sentido literal (KÜMMERLING-MEIBAUER, 1999). El dominio de las habilidades que limitan la comprensión de la ironía, como lo son las habilidades para discriminar la mentira de la verdad y para inferir las creencias e intenciones del otro, puede suponer todo un reto para los lectores de esta franja de edad, pues apela a su conciencia metalingüística⁶³. Siendo así, no es de extrañar que tanto el texto como otros elementos peritextuales ofrezcan ayudas que faciliten la identificación e interpretación de esta figura retórica. En *Tres hermanas ladronas*, por ejemplo, las palabras usadas en sentido irónico son escritas con una tipografía cursiva y, en ocasiones, también se acompañan con frases aclaratorias entre paréntesis:

El fin de semana paseaba por el campo con su mochila cargada de tomates que encontraba en las huertas vecinas, leía los periódicos que le prestaban en el quiosco de la esquina e invitaba a sus amigas a tomar café (que nunca pagaba). (ARNAL, 2007, s.p.).

Además, las ilustraciones también muestran la realidad que se esconde tras algunas de las expresiones irónicas del narrador.

Por último, y en consonancia con los rasgos propios de la literatura posmoderna, también encontramos obras metaficcionales con un alto grado de indeterminación y ambigüedad como es el caso de *Los tres cerditos* o *El apesado hombre queso y otros cuentos maravillosamente*

⁶³ KÜMMERLING-MEIBAUER (1999) defiende que, aunque algunos autores postulen la existencia de una temprana actividad metalingüística antes de los cuatro o cinco años, no es hasta los nueve años cuando los niños adquieren una comprensión plena de este concepto en comparación con otros fenómenos lingüísticos.

estúpidos. Tal y como señala SILVA-DÍAZ (2005b), la inclusión de dichos rasgos en este tipo de obras es intencionada, ya que tiene como objetivo la desconstrucción del mundo de ficción, desafiando, así, las expectativas del lector. En estos casos, la ambigüedad está presente en los diferentes elementos que componen la narración tanto a nivel discursivo como a nivel de la historia. Son numerosos los ejemplos de indeterminación presentes en ambas de las obras metaficcionales que acabamos de mencionar, sirvan como muestra las múltiples historias que visitan los protagonistas de *Los tres cerditos* de las que se desconoce tanto su inicio como su final; o la incertidumbre creada por la variabilidad del narrador de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* que, dependiendo del cuento que explique, pasa de ser un narrador extradiegético a uno intradiegético⁶⁴ o incluso opta por una voz heterodiegética para referirse a él mismo⁶⁵.

5.4.2 DISTANCIA

Entre las obras que requieren una interpretación distanciada por parte del lector destacan aquellas que lo hacen a través del uso humor, pues suponen casi la mitad de las obras analizadas en esta franja de edad (45,45%), y las que apelan a los conocimientos previos de los lectores (33,33%). Sin embargo, las narraciones con referencias a la situación comunicativa no son tan abundantes, con una presencia del 18,18%.

5.4.2.1 REFERENCIAS A LA COMUNICACIÓN LITERARIA

Tal y como acabamos de mencionar, el 18,18% de los libros analizados en este conjunto de obras hace explícita, a través de diferentes recursos, la situación comunicativa literaria.

En primer lugar, y en mayor medida, se hallan aquellas narraciones que parecen querer recrear una situación de comunicación propia

⁶⁴ Como ocurre en el cuento de “El Pollo Rollo”.

⁶⁵ Como ocurre en “Juan el de la habichuela en aprietos”, “El cuento del gigante” y en “El cuento de Juan”.

de la literatura de transmisión oral a través de fórmulas de inicio y de final. Así, por ejemplo, el narrador de *Azur & Asmar* nos presenta a los personajes “Esta es la historia de Azur, un chico rubio de ojos azules, y de Asmar, un chico moreno de ojos negros” (OCELOT, 2006/2007, p. 4), el de *El genio del jazmín* explicita el paso de la situación inicial al nudo de la narración “A menudo es así como empiezan las aventuras, a partir de una idea inesperada, una pequeñez que nos lleva muy lejos” (NOGUÈS, 2001/2003, s.p.), en *Xola eta Angelito [Shola y Angelino]* se nos indica que ya hemos llegado al final de la historia “Erantzuna eman beharrik ez dagoela iruditzen zait, eta badela ipuin hau bukatzeko garaia” (ATXAGA, 2004, p. 47)⁶⁶ y en *La cosa perdida*, por su parte, el narrador-protagonista se dirige al narratario-lector tanto al comienzo:

Así pues, ¿quieres oír una historia?

Bueno, hace tiempo sabía un montón de historias interesantes.

Algunas eran tan divertidas que te desmayarías de risa, y otras tan espantosas que no querrías volver a oírlas jamás.

Pero me he olvidado ya de todas.

Así que te contaré la de cuando encontré la cosa perdida. (TAN, 2000/2005, s.p.).

como al final: “Bueno, ya está. Ésa es la historia. No es especialmente profunda, lo sé, pero nunca dije que lo fuera. Y no me preguntéis cuál es la moraleja” (TAN, 2000/2005, s.p.); recursos que evidencian los límites entre el mundo ficcional y el lector.

Por otra parte, también se recurre a otro tipo de estrategias para hacer referencia a la comunicación literaria, tales como la presentación de un catálogo de personajes permitidos y prohibidos en la historia que se narrará a continuación, como si del casting de una obra de teatro se tratara, o los comentarios del narrador para llamar la

⁶⁶ [Me parece que no hay necesidad de dar una respuesta y de que ya es momento de acabar este cuento.] Tanto en la versión original en euskera como en la traducción al catalán (“La resposta no me l’acabo d’imaginar, i a més ja és hora d’acabar aquest conte” (ATXAGA, 2004/2005, p. 58)) se hace referencia al inminente final del cuento. Sin embargo, en la traducción al castellano del propio Bernardo ATXAGA esta referencia a la comunicación literaria desaparece, pero da lugar a un comentario del narrador, en el que este da su opinión sobre el final de la historia: “Nadie puede estar seguro, pero a mí me parece que donde esté el queixo, que se quite el rato...” (ATXAGA, 2006, p. 74).

atención del lector en ciertos momentos claves de la trama argumentativa, constantes en *Prohibido leer a Lewis Carroll*⁶⁷, y que, a su vez, explicitan el pacto narrativo, cuestión que analizaremos más adelante.

Sin embargo, entre aquellos recursos utilizados para referirse a los elementos de la comunicación literaria, destacan, tanto por su variedad como por su complejidad, los utilizados por los álbumes metaficcionales para explicitar los elementos de la construcción narrativa. Este tipo de obras no sólo requieren “una lectura doblemente distanciada” (SILVA-DÍAZ, 2005b, p. 89) por parte del lector implícito, sino que, a su vez, le exigen una mayor implicación en el juego literario, posición que apela directamente a su competencia interpretativa y literaria. No entraremos a detallar la diversidad de estrategias empleadas en los álbumes metaficcionales analizados en esta franja de edad,⁶⁸ pues la naturaleza de este tipo de obras no es otra que la de “desenmascarar la ilusión de realidad que crea la literatura” (SILVA-DÍAZ, 2005a, p. 4), por lo que son numerosas las formas en las que se nos muestran las costuras tanto de la ficción como de los elementos peritextuales que componen el libro como objeto⁶⁹. En *El hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, por ejemplo, se referencian continuamente las partes del libro tales como la portada, el índice, la dedicatoria o incluso el ISBN de la contracubierta, donde la gallina roja pregunta “-¿Qué hace esto aquí? ¡Qué feo...! ¿Quién es este tal ISBN? Pero, ¿quién va a comprar este libro...?” (SCIESZKA, 1992/2004), llamando así la atención del lector sobre este número identificador para uso comercial que se encuentra exclusivamente en los libros (véase la figura 5.20)

⁶⁷ “Aunque para esta historia, en realidad, lo verdaderamente importante vino después” (ARBOLEDA, 2013, p. 193).

⁶⁸ *Los tres cerditos y El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

⁶⁹ Nos gustaría subrayar aquí la tesis doctoral realizada por SILVA-DÍAZ (2005b) sobre los álbumes metaficcionales. En dicho estudio la autora ofrece una detallada descripción de cómo la gran variedad de estrategias posibles para producir una variación metaficcional afecta los diferentes elementos que componen la comunicación narrativa, exposición que ilustra con ejemplos de la obra *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

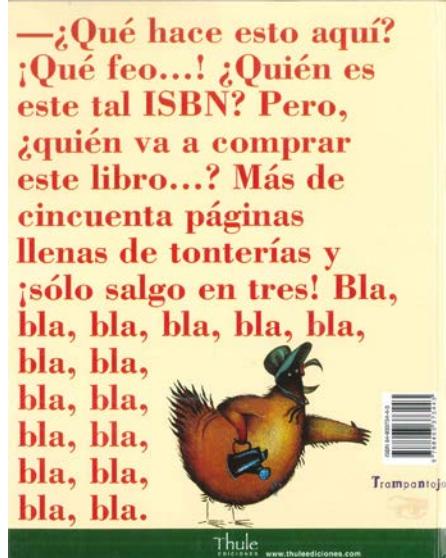


Figura 5.20 *El hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (SCIESZKA y SMITH, 1992/2004).

En *Los tres cerditos*, por su parte, hallamos un claro ejemplo de cómo la ilustración también puede ser un recurso para evidenciar los diferentes niveles narrativos de los que se compone la obra y mostrar la ruptura de la jerarquía clásica de intercalación, ya que las diferentes historias que visitan los personajes no se encuentran unas dentro de otras, sino que parecen sucederse de forma simultánea dando pie al solapamiento y la superposición (véase la figura 5.21).

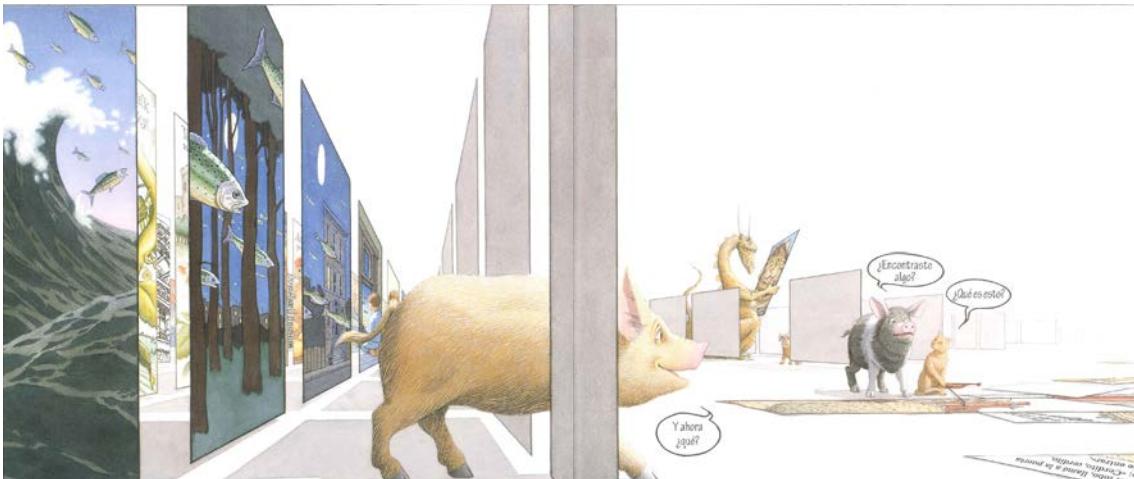


Figura 5.21 Los tres cerditos (WIESNER, 2001/2003).

Como detallaremos en el próximo apartado, estas digresiones se presentan como un recurso humorístico, como un juego literario en el que a través de la transformación y la parodia de un género tan popular como el de los cuentos tradicionales no sólo se busca la sonrisa cómplice del lector, sino que también se pretende hacerle reflexionar sobre las convenciones por las que se rigen los elementos que componen la comunicación literaria. Por lo tanto, estos álbumes metaficcionales suponen un reto que interpela a la competencia interpretativa del lector pero que al mismo tiempo brindan las ayudas necesarias para que el lector en formación pueda desarrollar su competencia literaria.

5.4.2.2 UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE HUMOR

El humorismo ha servido a la literatura infantil como evasión de la intención moralizadora y didáctica que parece perseguirla desde sus comienzos. Tal vez por ello, con la intención de contrarrestar la acusada presencia de dicha intención ya mencionada en apartados anteriores, se haya optado por el uso del humor como el recurso de distanciamiento más frecuente en la narrativa infantil actual, presente en casi la mitad de las obras analizadas en esta franja de edad (45,45%)⁷⁰.

Siendo así, entre las narraciones que no optan por el uso de este recurso hallamos, principalmente, aquellas que adoptan los modelos de la literatura tradicional y en las que subyace una lección moral⁷¹. Además, también encontramos obras que abordan temas duros⁷²,

⁷⁰ Es necesario apuntar aquí que obras como *Lola se embala y otros cuentos terribles* y *El apesado hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* que no se han contemplado en el análisis numérico por tratarse de un conjunto de historias cortas, presentan narraciones cargadas de humor, por lo que la presencia de este recurso de distanciamiento es aún más recalcable.

⁷¹ Como por ejemplo *Zorro*, *Pájaros en la cabeza*, *Huevos duros*, *El príncipe de los enredos* y *El genio del jazmín*, aunque *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*, la única obra clasificada en el género de ciencia ficción, también podría adscribirse a este grupo.

⁷² Como la muerte en *Mejillas Rojas* y *Smara* o la guerra en *El caballo mágico de Han Gan*.

de índole social⁷³ o se centran en los conflictos psicológicos de los protagonistas⁷⁴.

Por otro lado, los títulos en los que el uso del humor requiere una interpretación distanciada por parte del lector son casi por completo fantásticos. Así, los elementos humorísticos están presentes sobre todo en las obras de fantasía moderna, suponiendo el 90% de este género, y, en menor medida, en las obras que adoptan modelos tradicionales. Además de la preferencia por la fantasía, también destaca la inclinación por la desmitificación y la parodia como recurso humorístico predilecto (60% considerando la proporción interna).

5.4.2.2.1 Tipos de recursos humorísticos

Como acabamos de mencionar, el recurso humorístico más utilizado es el de la desmitificación y la parodia con un 60% (considerando su proporción interna), seguido por el humor más tradicional a través de juegos de absurdo con un 26,67% y, por último, por la transgresión de las normas de conducta con un 13,33%. Asimismo, hay obras que bien pudieran clasificarse en más de un apartado, o incluso en los tres, debido a las características de los recursos humorísticos empleados⁷⁵; sin embargo, para el análisis numérico se ha optado por el más representativo de cada narración. De estos porcentajes puede desprenderse una clara apuesta por las formas más complejas del humor que BELLORÍN BRICEÑO (2015), basándose en la distinción propuesta por CROSS (2011), denomina las formas altas del humor, es decir, aquellas que comprenden la parodia, la ironía, la sátira y el sarcasmo.

⁷³ Como la emigración en *¡Vamos a ver a papá!*, el racismo y la tolerancia en *Azur & Asmar*, el maltrato animal en *Un día, un perro* o un amplio abanico de los problemas que asolan nuestro planeta en *Habría que...*

⁷⁴ *Un somni dins el mitjà, Papá Oso, El final del verano.*

⁷⁵ Como ocurre en *Hambre de lobo*, *La cosa perdida*, *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*, *Prohibido leer a Lewis Carroll*, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* y *Lola se embala y otros cuentos terribles*.

Los juegos con lo absurdo (26,67%), propios de la literatura inglesa conocida como *nonsense*⁷⁶, se dan principalmente en aquellas obras fantásticas que desafían las normas por las que se rige la realidad a través de situaciones extraordinarias, disparatadas y personajes excéntricos⁷⁷. Sirva como ejemplo el pueblo Tragaycome del álbum *Nublado con probabilidades de albóndigas* donde la comida cae del cielo y en el que las ilustraciones muestran situaciones propias de ciertos gags humorísticos: desde la situación que desencadena la narración⁷⁸ hasta la escena del restaurante sin techo⁷⁹.

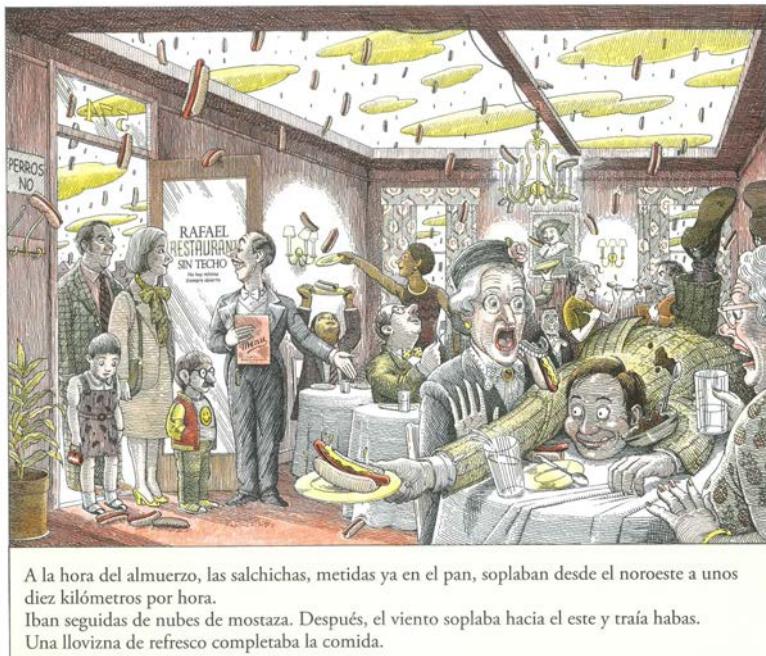


Figura 5.22 *Nublado con probabilidades de albóndigas* (BARRETT y BARRETT, 1978/2012).

⁷⁶ Por ello, no es de extrañar que *Nublado con probabilidades de albóndigas* se trate de la traducción de una obra inglesa de finales de la década de los 70 (*Cloudy with a chance of meatballs*, 1978) o que *Prohibido leer a Lewis Carroll* haga contantes referencias intertextuales a *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis CARROLL.

⁷⁷ Como en *Nublado con probabilidades de albóndigas*, *Shola y Angelino* o *Prohibido leer a Lewis Carroll*.

⁷⁸ En la segunda doble-página del álbum puede verse cómo el perro persigue al gato por la cocina originando que el abuelo pierda el equilibrio y que la tortita que estaba cocinando en ese preciso instante vaya a parar a la cara de uno de los personajes.

⁷⁹ En esta escena el lector observa el “caos” generado por una lluvia de perritos calientes en el que a una señora se le cae la dentadura postiza del susto o en el que un niño lleva puestas las gafas de Groucho (véase la figura 5.22).

Sin embargo, a pesar de que este recurso humorístico se centre más en generar la risa del lector a través de lo que se explica, en *Tres hermanas ladronas* también es el narrador quien juega con el significado y significante a través de las expresiones irónicas detalladas en apartados anteriores.

El recurso de **desmitificación y parodia** (60%) se utiliza con tres principales objetivos; en primer lugar, y en mayor medida, para desmitificar todo tipo de personajes. Por un lado, están aquellos que la tradición literaria y la cultura cristiana ha representado como temibles como el lobo (*Terrible*), un bandolero (*En Matadegolla*), o Satanás (*De Satanasset a Aletes-de-Vellut*) y, por otro, aquellos representados comúnmente como héroes, tales como un caballero (*El caballero Pepino*) o un sargento (*Los ratones de la señora Marlowe*). Mientras que los personajes con connotaciones negativas mantienen dicha caracterización únicamente al comienzo de la narración, ya que posteriormente esta se desvirtúa en aras de una versión más humana, el resto de los personajes se desmitifican, parcialmente, desde un inicio invirtiendo algunos rasgos de los estereotipos vinculados a este tipo de personajes⁸⁰.

En segundo lugar, se opta por la parodia de ciertos modelos narrativos, como los cuentos aleccionadores, también conocidos como *cautionary tales*⁸¹, o los cuentos populares. El tratamiento humorístico de estos géneros responde a dos motivos; por un lado, los álbumes metaficcionales⁸² proponen un juego formal con los elementos que componen la comunicación literaria a través de las digresiones de las convenciones propias no solo de los cuentos tradicionales sino también de la literatura impresa y, por otro, se

⁸⁰ Así, nos hallamos ante un tierno lobo de colores (*Terrible*), un bandolero que cansado de su reputación de sanguinario se enfrenta a su propia Fama, Satanás representado como padre de familia que se preocupa porque su hijo se hace pis en la cama (*De Satanasset a Aletes-de-Vellut*), un caballero de nombre Pepino que necesita una escalera para subirse a su caballo (*El caballero Pepino*) o un sargento despistado y poco avisado (*Los ratones de la señora Marlowe*).

⁸¹ *Lola se embala y otros cuentos terribles*.

⁸² *Los tres cerditos o El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

critica el didactismo, la moralidad y la imagen edulcorada⁸³ de la literatura infantil a través del humor negro presente en los finales negativos de algunas obras como *El contador de cuentos* o *Lola se embala y otros cuentos terribles*.

“Para que haya humor debe haber reglas. El humor, en una relación parásita con la norma, se ocupa de trastocarla” (CARRANZA, 2009, p. 245). Por lo tanto, para que el lector pueda apreciar el juego metaficcional y humorístico creado por la reelaboración de los cuentos clásicos resulta imprescindible conocer previamente las reglas que transgrede. Siendo así, como ya mencionamos al inicio del análisis del conjunto de obras que componen el corpus de esta franja de edad, estas formas altas de humor se nutren del indiscutible valor que tienen los cuentos tradicionales como referentes comunes para posibilitar, de este modo, la comprensión de dichos mecanismos complejos por parte del lector implícito. Una ayuda necesaria, puesto que como apunta BELLORÍN BRICEÑO (2015, p. 194):

Las formas altas implican procesos cognitivos más elevados; exigen que el sujeto se ubique con marcada distancia del suceso o relato humorístico y haga uso de sus conocimientos previos, sean estos culturales, sociales o psicológicos, para entender dónde está la gracia o el giro de la transposición.

Al comienzo del presente apartado hemos resaltado el carácter opositor del humor ante la intención moralizadora y didáctica aparentemente inherente de la literatura infantil, y de la variedad de recursos humorísticos, el humor negro suele considerarse el más transgresor de todos, más aún si cabe cuando a un receptor infantil se refiere, pues “irrumpe como una actitud desacralizadora frente a las normas que suelen delimitar lo “adecuado” y lo “inadecuado” en un libro para niños” (CARRANZA, 2009, p. 247). En el caso de *El contador de cuentos* y *Lola se embala y otros cuentos terribles* esta desacralización viene de la mano de la hiperbólica parodia por

⁸³ Un claro ejemplo de ello es el estilo por el que WIESNER opta a la hora de ilustrar la escena de la canción *Hey diddle diddle* en el álbum *Los tres cerditos*.

parte de los finales negativos que sufren sus protagonistas llegando incluso a suponer la muerte de alguno de ellos. De este modo, este tipo de obras caricaturizan la literatura ejemplarizante y apela al lector “como un compañero inteligente de ruta” (*ibid.*, p. 273) ya que estas narraciones pertenecen a “esa literatura que no se toma en serio al mundo adulto, ni mucho menos intenta preservarlo ante la mirada nueva de los niños, sino que por el contrario se permite reír de él, y junto con el niño sabotearlo” (*idem*).

En tercer lugar, el humor también es utilizado como un recurso para criticar aspectos de la sociedad actual como, por ejemplo, la apatía y alienación causadas por el pragmatismo y la burocracia como se da en *La cosa perdida*. Esta crítica no solo se desprende de la historia que se relata, sino que los elementos compositivos visuales también contribuyen a ello notablemente. Sirvan como ejemplo los sellos de los departamentos federales, siempre representados con un cerdo que fácilmente pudiera evocar a las huchas con forma de cerdito y que bien pudieran desenmascarar la verdadera naturaleza de dichos departamentos; además, la relación irónica entre los nombres de los departamentos⁸⁴ y la frase que los acompaña lo evidencia aún más⁸⁵ (véanse las figuras 5.13 y 5.14).

Por último, la vulneración de las normas de conducta como recurso humorístico es el menos representativo en esta franja de edad (13,13%) y se reduce al uso de palabras malsonantes o insultos por parte de los personajes en obras como *Hambre de lobo* y *Cuando Papá Noel cayó del cielo*. Esta transgresión del uso de un lenguaje políticamente correcto se da de la mano de animales y personajes fantásticos, por lo que el deleite en el quebrantamiento de las normas no se presenta como una cuestión humana (véase la figura 5.23).

⁸⁴ Aunque este tipo de huchas han sido comúnmente percibidas como símbolo de prosperidad y abundancia, en este caso la figura del cerdo podría asociarse al capitalismo y a cómo este sistema económico influye también en el ámbito político y burocrático.

⁸⁵ Departamento Federal de Objetos Inútiles: *barridus bajum alfombrae*; Departamento Federal de Información: *illúmináre prohibitus*.



Figura 5.23 *Hambre de lobo* (PINTUS y SAILLARD, 2010/2011).

5.4.2.3 APELACIÓN A CONOCIMIENTOS CULTURALES PREVIOS

Cerca de un tercio de las obras analizadas en esta franja de edad (33,33%) presenta alusiones intertextuales y a otros conocimientos culturales previos del lector implícito. A pesar de que la mayoría de estas alusiones presuponen dichos conocimientos por parte del lector (83,33%), tienden a ser sutiles; es decir, en dos tercios de estas obras (66,67%) no es necesario para la comprensión global de la narración que el lector conozca los referentes a los que se alude, por lo que la identificación y reconocimiento de estos elementos produce un placer añadido cuando se es capaz de descubrirlos.

Entre este tipo de alusiones destacan aquellas que hacen referencia a obras de arte a través de la reproducción de cuadros colgados en las paredes de las casas de los protagonistas (entre los que se encuentran artistas como Vincent VAN GOGH⁸⁶, REMBRANDT⁸⁷, PARMIGIANINO⁸⁸, Alberto DURERO⁸⁹ y Frans HALS⁹⁰), aunque también hallamos referencias a artistas contemporáneos en la

⁸⁶ “Los girasoles” (VAN GOGH, 1888) en *¡Vamos a ver a Papá!* (véase la figura 5.24 o “Autorretrato” (VAN GOGH, 1889) en *Papá Oso*. (véase la figura 5.25).

⁸⁷ “Autorretrato” (REMBRANDT, 1660) en *Papá Oso* (véase la figura 5.25).

⁸⁸ “Autorretrato en un espejo convexo” (PARMIGIANINO, 1524) en *Papá Oso* (véase la figura 5.25)

⁸⁹ “Autorretrato de Durero” (DURERO, 1498) en *Papá Oso* (véase la figura 5.25).

⁹⁰ “Caballero sonriente” (HALS, 1624) en el restaurante de *Nublado con probabilidades de albóndigas* (véase la figura 5.22).

representación pictórica del mundo ficcional, tal y como ocurre en *La cosa perdida*⁹¹. A este recurso para enriquecer la imagen del mundo ficcional se le suman las reproducciones de monumentos arquitectónicos como se da, por ejemplo, en *Azur & Asmar*, donde para ambientar el “país que está más allá del mar (OCELOT, 2006/2007, p. 19)” se imita el estilo arquitectónico de Oriente Próximo⁹². Además de estas alusiones pictóricas y arquitectónicas también encontramos algunos referentes musicales en álbumes como *El final del verano*, donde vemos pasar un autobús de músicos entre los que descubrimos a Elvis PRESLEY, Dizzy GILLESPIE o Artie SHAW (véase la figura 5.27), e incluso la referencia a obras de la literatura infantil moderna como ocurre en *Un somni dins el mitjó*, donde no solo la tortuga que se le aparece en sus sueños a la protagonista evoca a Casiopea de *Momo* de Michael ENDE, sino que además se hace una referencia directa a dicha novela cuando le regalan el libro por su cumpleaños. Esta última referencia explícita a la novela de Michael ENDE podría entenderse como una invitación para el lector implícito, como si el hecho de que la propia protagonista disfrute tanto de su lectura fuera una recomendación en sí misma:

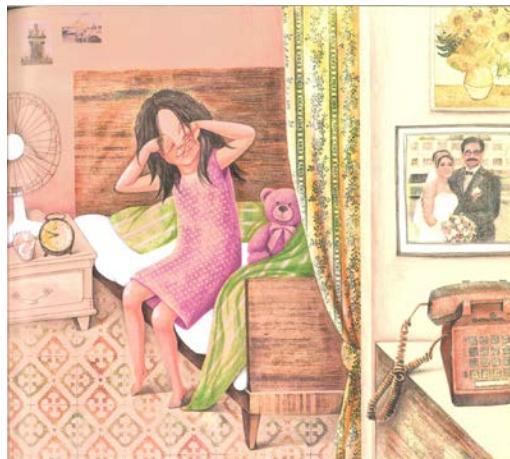


Figura 5.24 *¡Vamos a ver a papá!* (SCHIMEL y RIVERA, 2010)



Figura 5.25 *Papá Oso* (EUDAVE y MUÑIZ, 2010)

⁹¹ Shaun TAN modifica las obras “Cahill Expressway” (SMART, 1962), “Early Sunday Morning” (HOPPER, 1930) y “Collins St., 5 pm” (BRACK, 1955) para representar la ciudad de Suburbia (véase la figura 5.26).

⁹² Llegando incluso a reproducir las ruinas de una basílica bizantina donde puede observarse una réplica del mosaico Deesis que se encuentra en Hagia Sophia (Estambul).

Cada nit llegeixo un paràgraf de Momo. Només un paràgraf.
 A vegades torno a llegir el mateix.
 No vull que s'acabi. (CANAL, 2008, pp. 131-132).

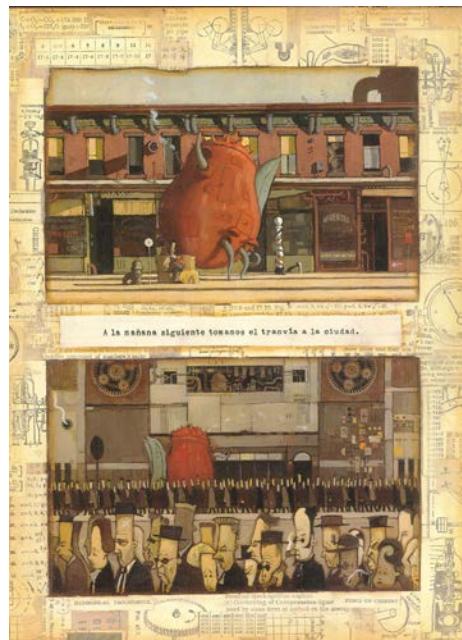


Figura 5.26 *La cosa perdida* (TAN, 2000/2005)



Figura 5.27 *El final del verano* (HOLE, 2006/2007)

Por el contrario, aquellas obras en las que el conocimiento previo del referente al que se alude es imprescindible para la comprensión de la narración (36,36%) se componen básicamente de versiones

de cuentos populares⁹³. La lectura de este tipo de obras, como *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* o *Los tres cerditos*, supone un reto intelectual para el lector implícito, pues este no solo debe conocer los cuentos originales que se versionan, sino que también debe apreciar la propuesta humorística de la nueva versión y su intención de desmitificar o parodiar el cuento clásico al que hace referencia. Es por ello por lo que, para presentar este tipo de complejidad interpretativa, se recurre a los cuentos populares, pues son referentes comunes ampliamente compartidos desde la primaria infancia, garantía de que serán identificados y apreciados por el lector⁹⁴. Sin embargo, no todas las obras de este tipo se nutren de la popularidad que tienen los cuentos tradicionales, por lo que corren el peligro de que el lector desconozca los referentes a los que se alude, algo imprescindible para su comprensión. Siendo así, y para facilitar su interpretación, se tiende a recurrir a la ayuda de los personajes para que el lector descubra junto a ellos dichas alusiones, como lo son, por ejemplo, obras clásicas de la literatura infantil como *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis CARROLL o *Peter Pan* de James Matthew BARRIE⁹⁵ o incluso acontecimientos históricos como la llegada del hombre a la Luna, como ocurre en *Habría que...*

Por último, también hallamos obras que a pesar de estar basadas en historias reales⁹⁶ o en el estilo pictórico de un artista⁹⁷ no hemos contabilizado en este apartado porque, tal vez con la intención de mantener la consistencia literaria de las historias que narran, no hacen alusión a dichos referentes a lo largo de la narración, sino que se mencionan posteriormente en forma de “nota del autor” o como epílogo en las guardas finales del álbum.

⁹³ Como ocurre, por ejemplo, en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* donde encontramos un collage de *Caperucita Roja*, *Cenicienta* o *Juan y las habichuelas mágicas*, entre muchos otros.

⁹⁴ No obstante, en *Los tres cerditos* también se alude a una popular canción infantil inglesa (*Hey Diddle Diddle*), un conocimiento cultural próximo al contexto del lector implícito de la obra en su versión original en inglés, pero que resulta totalmente desconocida para los lectores de la traducción al español, hecho que puede suponer un distanciamiento y dificultar la comprensión de la obra.

⁹⁵ *Prohibido leer a Lewis Carroll*.

⁹⁶ *La leyenda de la serpiente*.

⁹⁷ *El caballo mágico de Han Gan*.

5.4.3 COMENTARIOS DEL NARRADOR Y APARICIÓN DEL NARRATARIO

Tabla 5.13 Explicitación del pacto narrativo.

| | Explicitación del pacto narrativo | |
|-----------|-----------------------------------|------------|
| | Comentarios del narrador | Narratario |
| Presencia | 42,42% | 30,30% |
| Ausencia | 57,58% | 69,70% |
| Total | 100% | 100% |

La explicitación del pacto narrativo a través de los comentarios del narrador se da en más de un tercio de las obras analizadas (42,42%), y el 78,57% de dichas obras hacen también explícita la figura del narratario a la que se dirigen (30,30%).

Los comentarios del narrador, principalmente, se dan al comienzo y al final la historia emulando una situación de comunicación propia de la literatura de transmisión oral a través de fórmulas de inicio y de final y de comentarios sobre su enunciación⁹⁸. Esta situación también se refleja en las ilustraciones de álbumes como *La leyenda de la serpiente* donde en una de las dobles-páginas finales vemos que el narrador no es otro que un hombre sentado en una silla que agarrando en brazos a su nieto recuerda, mientras observa el mar por la ventana, una historia de su infancia (véase la figura 5.28).

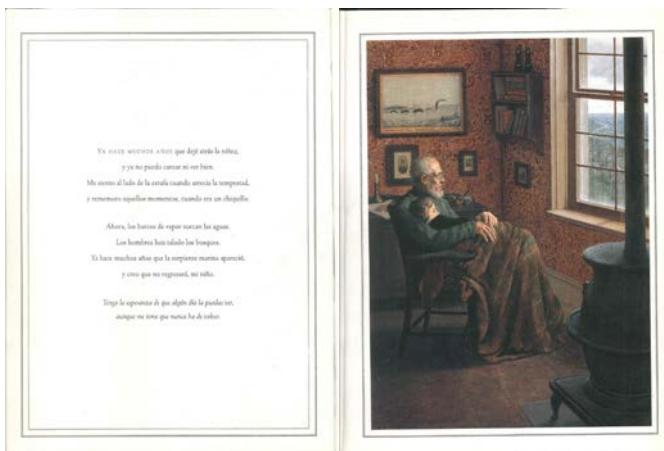


Figura 5.28 *La leyenda de la serpiente* (ANDERSON y IBATOULLINE, 2005/2006).

⁹⁸ Azur & Asmar, *El genio del jazmín*, Shola y Angeliño, *La cosa perdida*, Nublado con probabilidades de albóndigas, Prohibido leer a Lewis Carroll.

A su vez, hay narradores que intervienen puntualmente para hacer referencia a información que han facilitado anteriormente y que sirve al lector como recordatorio, sobre todo en lo referente a la caracterización de algunos personajes como ocurre en *En Matadegolla* o *De Satanasset a Aletes-deVellut*. Por otro lado, también hallamos narradores que cuestionan la veracidad de los hechos que narran señalando que ha sido otro personaje quién se lo ha explicado previamente, como en *Papá oso* y *Mejillas rojas* “A veces, no sé si creerme todo lo que me cuenta mi abuelo. Pues ya tiene un aspecto cansado y viejo. Pero si él dice que fue así, entonces fue así” (JANISCH, 2005/2006, p. 14), o confirman lo sucedido pues narran acontecimientos que han vivido ellos mismos como ocurre con el narrador intradiegético de *Smara* “Puedo jurar con la mano encima de cualquier libro sagrado que oí los pasos de la muerte igual que los oyó la Abuela Ugago” (CARBALLEIRA, 2006, p. 55).

En las obras metaficcionales la presencia del narrador puede llegar a ser muy dispar. Por una parte, el narrador es presentado como un agente pasivo cuya función es explicar la versión tradicional de un cuento popular y que se convierte en una víctima más del juego formal resultado de su transformación como en *Los tres cerditos*; y, por otra parte, es precisamente el encargado de esa ruptura y agente activo de las nuevas versiones de los cuentos clásicos como ocurre en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* en el que Juan el narrador se distancia junto con el lector de los cuentos que narra.

En referencia a la aparición de la figura del narratario, debido al tono de oralidad presente en gran parte de las obras comentadas hasta el momento, se opta principalmente por formas de implicación del lector-narratario tradicionales dirigiéndose directamente a él como si estuviera presente⁹⁹, llegando incluso a solicitar su interacción como pasa, por ejemplo, en *Prohibido leer a Lewis Carroll*:

⁹⁹ *La cosa perdida*, *Azur & Asmar*, *De Satanasset a Aletes-deVellut*, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

Durante la historia de la humanidad han cambiado muchas cosas: la forma de vestir, la forma de divertirse, la forma de construir y la forma de destruir. Pero la forma de parpadear, no.

Parpadead un par de veces. ¿Ya? Pues igual que vosotros lo habéis hecho se parpadeaba hace mil años, o hace cien. (ARBOLEDA, 2013, p.13)

En ocasiones, también se busca la complicidad del lector-narratario a través del uso del plural considerándolo un igual del narrador como se da en *El genio del jazmín* o se apela a la empatía del lector con la protagonista facilitando su identificación con frases como “Ana es una niña como tú” (EUDAVE, 2010, s.p.), tal y como ocurre en *Papá Oso*. Esta apelación a la implicación del lector con el protagonista llega a ser plena en títulos como *Hambre de lobo*, donde el narrador usa la segunda persona para dirigirse al lector como si del protagonista se tratase “Te duele el estómago, te duele el corazón, te duele la cabeza, te duele todo: tienes hambre” (PINTUS, 2010/2011, s.p.); recurso que parece imprescindible si se pretende la identificación del lector con un personaje tan antagónico en la tradición literaria como lo es un lobo.

Por último, en ocasiones no son los comentarios del narrador sino las ilustraciones las que evidencian la presencia de un narratario. *En Nublado con probabilidades de albóndigas* y *La leyenda de la serpiente* se nos muestra cómo el abuelo explica la historia a sus nietos con la diferencia de que en *La leyenda de la serpiente* esta situación comunicativa se descubre exclusivamente al final de la narración gracias a la ilustración de la última doble-página (véase la figura 5.28). A su vez, también hallamos álbumes en los que los personajes miran directamente al lector-narratario para dirigirse a ellos como es el caso del *Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* o para cuestionar incluso la presencia física del lector como ocurre en *Los tres cerditos* (véase la figura 5.29) cuando uno de los cerditos mira al exterior y comenta con sus hermanos “Creo que... hay alguien allí fuera” (WIESNER, 2001/2003, s.p.).

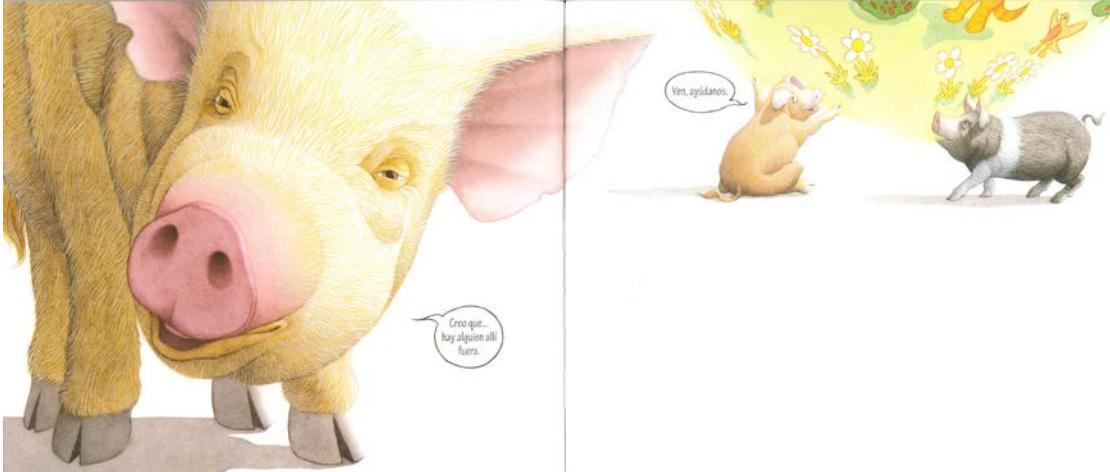


Figura 5.29 *Los tres cerditos* (WIESNER, 2001/2003).

5.5 CONCLUSIONES SOBRE LAS OBRAS DIRIGIDAS A LA ETAPA DE 8-10 AÑOS

5.5.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

5.5.1.1 GÉNEROS LITERARIOS

1. La ficción fantástica domina esta franja de edad (72,73%) en la que existe cierto equilibrio entre aquellas obras que adoptan modelos de literatura tradicional (42,42%) y las de fantasía moderna (30,30%).
2. La ficción realista, relegada a menos de una tercera parte del conjunto de obras (27,27%), se divide principalmente entre las narraciones sobre la construcción de la personalidad (18,18%) y, en menor medida, aquellas centradas en la vida en sociedad (9,09%). De los tres subgéneros de los que se compone la construcción de la personalidad, prima el de las relaciones interpersonales (15,15%) sobre el de maduración (3,03%) y el de las relaciones entre iguales desaparece por completo.
3. Destaca la ausencia total de obras de aventuras, fuerzas sobrenaturales o ciencia ficción, así como de narraciones históricas o detectivescas.

4. Aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional (42,42%) tienen una notable carga moral, tanto si tratan temas propios de estos géneros como la astucia y la traición, como de una índole más actual, como la interculturalidad o el poder político. La renovación de los modelos de la literatura tradicional viene dada, en su mayoría, por la actualización de los temas y, en algunos casos, por la priorización de la dimensión psicológica de maduración individual respecto a la dimensión épico-social. Este cambio de enfoque también se da en la mayoría de las fábulas, ya que se dirigen a tratar sentimientos y estados de ánimo y no solo cuestiones propias como la conducta y el comportamiento humano, lo que conlleva la sofisticación del género fabulesco. Además, aunque de forma minoritaria, existe una renovación más global de los modelos de la literatura tradicional en una pequeña muestra de obras que se caracteriza por el juego metaficcional y humorístico creado por la reelaboración de los cuentos clásicos.
5. La fantasía moderna, en sentido estricto (24,24%), se divide entre aquellas obras que transcurren en mundos extraordinarios y en las que se ambientan en la realidad cotidiana con la inclusión de personajes excéntricos o situaciones extraordinarias o disparatadas y se presentan, sobre todo, como una reivindicación del juego y la imaginación a través de la focalización en los conflictos psicológicos de los protagonistas y en los problemas sociales.
6. Las escasas obras de animales humanizados (6,06%) reproducen el mundo como escenario completo, sin presencia alguna de personas, para tratar temas de cierta dureza o denunciar cuestiones sociales. Así, parece ser que se opta por el protagonismo de animales que reproducen los estereotipos ya conocidos por su tradición literaria para evitar una posible identificación inmediata por parte del lector y poder tratar dichos temas desde una determinada distancia.
7. No existen obras que puedan considerarse ciencia-ficción, ya que el único título con un imaginario tecnológico no refleja las tensiones producidas por la modernidad ni especula sobre las nuevas posibilidades o riesgos de la tecnología en

nuestra sociedad, sino que se utiliza, de hecho, al servicio de una lección moral más propia de las narraciones que adoptan modelos de la literatura tradicional.

8. La ficción realista se sitúa básicamente en la vida familiar y aborda tanto temas interpersonales (15,15%) como sociales (9,09%). En este contexto, se realza la figura de los abuelos en los vínculos generados con los protagonistas infantiles a través del juego, la imaginación y la narración oral. La temática social, a pesar de tener poca entidad como género desde el punto de vista realista, donde se tratan cuestiones como la inmigración, el abandono animal y demás problemas desde una perspectiva infantil y esperanzadora, se extiende a otros géneros, como refleja la recurrente crítica paterna al estilo de vida de trabajo estresante y al poco tiempo que estos pasan con sus hijos. Por otro lado, un exiguo número de estas obras desafía las normas sociales y lo políticamente correcto a través del humor y la parodia para criticar la función moralizadora de la literatura infantil, oponiéndose, de este modo, a la carga moral presente en las obras de esta franja de edad, especialmente en las que adoptan los modelos de la literatura tradicional.

5.5.1.2 NOVEDAD TEMÁTICA

1. Las obras que introducen algún tipo de novedad temática representan casi dos tercios del conjunto de obras (63,64%) e incluso en las narraciones que no apuestan claramente por una innovación temática se aprecia cierta modernización a través de la escenificación de situaciones propias de la sociedad actual.
2. Los nuevos enfoques sobre problemáticas sociales son una de las novedades temáticas más presentes (con una presencia interna del 47,62%¹⁰⁰), seguido por la focalización de los conflictos psicológicos (23,81%), los juegos de transgresión de las normas sociales y literarias, y los temas considerados inadecuados,

¹⁰⁰ Los porcentajes de las conclusiones sobre novedad temática se refieren a su proporción interna.

estos últimos con un 14,29%¹⁰¹ respectivamente. Sin embargo, no existe novedad alguna en la temática relacionada con las nuevas formas familiares, hecho que difiere completamente con la pluralidad de modelos familiares de la sociedad actual.

3. En esta franja de edad se refleja una gran variedad de temas sociales (47,62%), tales como el abandono y el maltrato animal, la interculturalidad y la inmigración. A su vez, también se pretende denunciar las actitudes propias de las formas de vida moderna, sobre todo aquellas fruto de las sociedades capitalistas como la excesiva dedicación al trabajo de los adultos y la falta de tiempo de ocio con sus hijos (cuestiones que se entrelazan también con algunas obras de otros bloques temáticos), el consumismo, el materialismo, la degradación ambiental, los procesos burocráticos y administrativos, y la apatía social.
4. La focalización en conflictos psicológicos (23,81%) se divide entre aquellas obras que tratan preocupaciones propias de la edad del lector desde el punto de vista de un personaje infantil, como el miedo a crecer o hacerse pis en la cama, y la mayoría de las fábulas tradicionales que, como hemos mencionado anteriormente, se tienen de un carácter psicológico para dar una lección moral.
5. Las obras que juegan con la transgresión de las normas sociales y literarias son más numerosas de lo que arrojan los datos cuantitativos (14,29%), ya que varias de las obras que no han sido consideradas en el análisis numérico debido a su carácter fragmentario serían clasificables en este bloque temático. Por un lado, y como ya hemos mencionado anteriormente, algunas de estas obras contrastan con la carga moral que caracteriza al resto de las narraciones de esta franja de edad, sobre todo aquellas que adoptan los modelos de la literatura tradicional, pues parodian las normas de conducta e hiperbolizan las consecuencias de la desobediencia, para distanciar al lector y cuestionar, precisamente, la función moral de la literatura infantil.

¹⁰¹ Recordamos aquí que, si tuviésemos en cuenta aquellas obras que no han sido consideradas para el análisis numérico debido a su carácter fragmentario, los juegos de transgresión de las normas sociales y literarias igualarían al de la focalización en conflictos psicológicos.

6. Las obras metaficcionales, propias de la literatura posmoderna, por su parte, transgreden las normas literarias a través del juego humorístico creado por la reelaboración de los cuentos clásicos y la referencia intertextual a otras obras clásicas. Las narraciones que abordan temas considerados inadecuados para un público infantil por su dureza o complejidad (14,29%) transcurren dentro del seno familiar y tratan cuestiones como la muerte de un familiar o problemas causados por la conducta paterna, como el maltrato, el abuso de poder y el mal carácter generado por el estrés del trabajo. Este último grupo temático de obras se entrelaza tanto con el de la focalización en conflictos psicológicos, ya que las tensiones originadas por estas conductas tienen especial impacto en las relaciones paterno-filiales, como el social, pues derivan de las formas de vida actual.

5.5.1.3 DESENLACE

1. Poco más de la mitad del conjunto de obras presenta un final positivo por desaparición del problema (54,55%) entre las que destacan aquellas en las que el conflicto es externo y desaparece, desenlace propio de la tradición de esta literatura. Observamos también que junto con la resolución de dicho conflicto existe un proceso de maduración personal por parte de los personajes motivado, principalmente, por una caracterización más psicológica de los personajes derivados de la literatura tradicional.
2. El final abierto (27,27%) se da en obras que diluyen la consistencia narrativa de modo que el conflicto pasa a un segundo plano, bien sea para centrarse y enfatizar la maduración y evolución interna de los personajes, bien para generar un debate sobre cuestiones sociales, como el abandono y maltrato animal o la apatía y alienación social. Este debilitamiento de la estructura narrativa también deriva en juegos metaliterarios. En la mayoría de los casos, el final abierto apela directamente a la interpretación del lector y la ilustración juega un papel imprescindible en ellos.

3. El desenlace positivo por asunción del problema (12,12%) se da, por un lado, en aquellas obras que lidian con la complejidad de los sentimientos humanos y, por otro, en las que reflejan una problemática social. Estas obras comparten cierto grado de apertura debido a la necesaria inconclusión de los aspectos que se tratan, aunque todo parezca indicar que se desarrollarán positivamente.
4. Los pocos casos de final negativo (6,06%) se dan en aquellas obras que adoptan el modelo de la fábula con un propósito moral. Sin embargo, también hallamos algún caso en los que este tipo de final se usa, precisamente, como parodia de los finales felices de los cuentos clásicos, convirtiendo, así, el final negativo humorístico en un elemento subversivo propio de la literatura infantil posmoderna.

5.5.1.4 PERSONAJES: PROTAGONISTAS Y ADVERSARIOS

1. La apuesta por una identificación directa por parte del lector se debe a la propuesta casi mayoritaria de protagonistas humanos (69,70%). La mezcla de tipos de personajes, presente en más de un tercio del conjunto de las obras (36,36%), también refleja la supremacía del protagonismo humano, ya que en la gran mayoría de estas obras siempre aparece un personaje humano como coprotagonista y los personajes fantásticos o animales suelen ser secundarios. Igualmente, los mundos descritos están habitados casi por completo por personas a excepción de las fábulas o aquellas narraciones protagonizadas por animales humanizados
2. Existe un equilibrio entre la edad de los protagonistas, dividiéndose casi a partes iguales entre niños y adultos. En esta representación de un mundo equilibrado destaca la clásica relación de la “pareja educativa”, en este caso, entre el niño y la figura de la anciana. Por lo contrario, los progenitores no ostentan protagonismo y son representados como personajes ajenos al mundo infantil, relación que suele mejorar a lo largo de la trama de las narraciones motivado, casi siempre, por las acciones y actitudes de los protagonistas infantiles.

3. A pesar de la cantidad de obras con un protagonismo compartido entre niños y adultos (30,30%), no hay una clara propuesta de identificación múltiple y variable ya que no existe un cambio real de focalización entre la perspectiva infantil y la adulta, hasta el punto de que los adultos adoptan en realidad actitudes infantiles. Sin embargo, el descentramiento propiciado por la recepción literaria se inicia de la mano de obras que requieren un ejercicio de distanciamiento por parte del lector, como las protagonizadas por adultos exclusivamente (36,36%), tanto las que reproducen los esquemas de la literatura tradicional, como las que, precisamente, parodian este tipo de géneros. Asimismo, las obras protagonizadas por animales (27,27%), incluso personificados, también provocan una lectura distanciada, recurso utilizado para tratar temas controvertidos o transgredir las normas sociales en clave humorística.
4. El protagonismo masculino (60,61%) llega casi a triplicar las narraciones protagonizadas por personajes femeninos (21,21%) y en más de una cuarta parte de dichas obras se retrata un mundo habitado casi por completo por hombres en el que la presencia femenina es prácticamente inexistente. Hecho que no sorprende teniendo en cuenta la gran cantidad de obras que adoptan los géneros de la literatura tradicional.
5. El protagonismo exclusivo femenino es casi anecdótico (3,03%) y las obras protagonizadas por personajes femeninos, en las que hay un equilibrio entre mujeres y niñas, se concentran especialmente en los géneros más modernos y de carácter intimista y las pocas obras que se alejan de esta tendencia no suponen una ruptura significativa de los estereotipos de género. Además, los personajes femeninos secundarios adultos son descritos en su mayoría como elementos pasivos y sufridoras, situación que parece contrarrestarse con el dinamismo de sus hijas o el carácter intrépido y activo con el que se caracteriza a las abuelas.
6. La ausencia de personajes adversarios en casi la mitad de las obras (42,42%) está motivado por el carácter intimista de algunas de las obras que se centran en el crecimiento y maduración personal de los personajes, por aquellas

- narraciones que tratan la complejidad de la condición humana y social y por las que ofrecen juegos imaginativos y literarios.
7. Existe un equilibrio entre antagonistas humanos (24,24%) y animales (24,24%), pero menos de la mitad tienen o mantienen a lo largo de toda la trama una connotación negativa. Dentro del antagonismo humano, el antagonismo colectivo es utilizado para evidenciar algunos de los males que aquejan la sociedad y, en el individual, debido a la gran cantidad de obras que adoptan el género literario tradicional, es recurrente encontrar antagonistas masculinos como imagen de la denuncia del belicismo, el autoritarismo y el abuso de poder, poder que parece estar fuera del alcance de la figura femenina. Los animales, por su parte, son sobre todo aquellos propios de la tradición fabulesca y de la literaria infantil como el lobo y, entre los escasos antagonistas fantásticos, por otra parte, destaca la novedad de personificar ideas o sentimientos como lo son la fama y el estrés.

5.5.1.5 ESCENARIO NARRATIVO

1. El modelo familiar más representado en las obras de esta franja de edad es el de la familia tradicional completa (33,33%) en la que abundan las familias con un único hijo. Las relaciones familiares son, precisamente, el centro de los conflictos de los protagonistas debido a la mala actitud de los padres o al poco tiempo que estos pasan con sus hijos. Así, sorprende la nula representatividad de las nuevas estructuras familiares tan abundantes en nuestra sociedad actual.

La indeterminación en la descripción del contexto familiar (21,21%), así como el uso del recurso de la muerte de uno de los progenitores como detonante de la acción se da, en gran medida, por la fuerte presencia de obras que adoptan el género de los modelos de la literatura tradicional. Además, las obras que describen una vida independiente (24,24%) se debe, principalmente, por el protagonismo adulto y de personajes animales.

2. Debido a la alta presencia de obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional existe una escenografía propia de estos géneros en el que abundan el pasaje abierto (39,39%), la indeterminación temporal (33,33%) y los oficios propios de los cuentos populares (21,21%).
3. Las obras de géneros más modernos transcurren en núcleos urbanos (30,30%) descritos como una serie de escenarios por donde deambulan los personajes (la escuela, la casa de un amigo, el parque, etc.). La homogeneización de estos entornos hace que las características del marco espacial tengan un impacto escaso en la trama o en sus protagonistas. En el único caso en el que se concreta el marco espacio-temporal es para otorgarle una connotación negativa. La vivienda (24,24%), por su parte, se representa de modo ambivalente: tanto como un entorno seguro, como un escenario cerrado en el que reflejar la ansiedad y el aislamiento de los protagonistas. Sorprende la ausencia de elementos tecnológicos en el escenario del conjunto de las obras, situación que difiere totalmente con el entorno y sociedad actual de los lectores.
4. La ilustración tiene un papel indispensable a la hora de definir el marco espaciotemporal de las obras, a pesar de que el texto pueda en ocasiones aludir al tiempo histórico para otorgar verosimilitud a la historia explicada.
5. Los oficios de los protagonistas parecen no ser importantes en las obras que componen esta franja de edad, pues cerca de dos tercios de las narraciones no hacen ningún tipo de alusión a ellos (63,64%). Los oficios propios de los cuentos populares son los más citados (21,21%) y aquellos clasificados como actuales (12,12%) realmente pertenecen a un estrato de oficios con cierta tradición en la literatura infantil, como lo son el de institutriz o bibliotecaria.

5.5.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

1. El elevado índice de ausencia de autonomía entre las unidades narrativas del conjunto de obras de esta franja de edad (78,76%) viene motivado, especialmente, por el predominio

de los álbumes (suponen el 83,33% de los libros analizados en esta franja de edad) y las narraciones cortas.

2. Los pocos títulos que presentan un grado elevado de autonomía entre sus unidades narrativas (24,24%) derivan en propuestas de estructuras narrativas más complejas como las historias marco o principales en las que se insieren cuentos, aquellas compuestas por diferentes hilos narrativos o una variación de la estructura por catálogos. Sin embargo, la principal novedad detectada en esta franja de edad es el debilitamiento de las estructuras narrativas causado por el entramado de las narraciones existente dentro de un mismo mundo ficcional, dando como resultado obras con un alto índice de fragmentación y en las que resulta imposible definir un único hilo argumental.
3. Más de la mitad de las obras analizadas incluyen textos no narrativos (51,52%), siendo estos no solo tradicionales como las canciones, cartas, adivinanzas o acertijos, sino también más novedosos y propios de la literatura impresa que se incorporan a través de los peritextos como los comentarios posteriores del autor o los catálogos de personajes y objetos. Aun así, destaca la apelación a la capacidad interpretativa visual del lector debido a la gran cantidad de textos no narrativos incluidos en las ilustraciones llegando, incluso, a conferirle cierto peso narrativo a algunos elementos compositivos visuales como el fondo de la página o el estampado de la vestimenta de los personajes.
4. La mezcla de géneros literarios, casi inexistente (%15,15), se debe primordialmente a la diversidad de los géneros entre los cuentos y recuerdos inscritos y su historia principal o marco. No obstante, encontramos casos que difieren de esta tendencia. Por un lado, existe un juego deliberado con los elementos propios de los géneros más tradicionales que invita a una reflexión metaficcional de dichos géneros y del libro como objeto; y, por otro, se recurre a los modelos de la literatura tradicional conocidos por el lector implícito para abordar temas sociales como el racismo.
5. Casi dos tercios de las narraciones que componen el corpus de análisis (60,61%) emplean recursos no verbales, siendo

la ilustración el recurso más recurrente y relevante en la construcción semántica de las obras. En el caso del álbum, que constituye el 41,66% del corpus literario, los elementos peritextuales no parecen adquirir, salvo ciertas excepciones, un valor discursivo reseñable, por lo que no existe una tendencia hacia el desbordamiento narrativo.

5.5.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

1. Se apuesta por una enunciación narrativa tradicional en la que prevalecen las estructuras simples (63,34%), el punto de vista no focalizado (63,64%), la voz narrativa ulterior (84,85%) y exterior a la narración (81,82%) y el orden cronológico lineal (90,91%).
2. Se ha detectado una gran diversidad entre aquellas estructuras narrativas que presentan cierto grado de complejidad (36,36%). Por un lado, se apuesta por las narraciones en las que se entrelazan diferentes hilos argumentativos, en las que los protagonistas explican historias pasadas o en las que se inscriben cuentos dentro de una historia principal o marco. Por otro lado, existen obras que plantean un mayor grado de complejidad a través de la fusión de dos historias y el cambio de la focalización de la perspectiva narrativa que ello conlleva. Sin embargo, las trasgresiones más intensas de la estructura narrativa se dan tanto en las obras metaficionales, en las que los personajes llegan incluso a traspasar los límites de su propia historia, como en las que el hilo argumentativo se diluye de tal forma que se crea un mundo ficcional tejido por diferentes narraciones, dando como resultado una estructura narrativa poco definida.
3. Las obras con una perspectiva narrativa focalizada (63,63%) lo hacen siempre en los protagonistas y, en la mitad de estos casos, también se les concede la voz narrativa. La focalización en el protagonista se da principalmente en las narraciones en las que el argumento gira en torno a las relaciones interpersonales para conferirles intimismo y proximidad.

4. Son pocas las obras narradas a través de una voz narrativa inusual en la literatura infantil como lo son la simultánea a la acción (15,15%) o la voz interior (18,18%) y el uso sincrónico de ambas parece responder al deseo de aproximar al lector a la conciencia de los personajes para suscitar la identificación con ellos, especialmente cuando se abordan temas más intimistas o psicológicos. La voz simultánea a la acción, por su parte, también es utilizada para proporcionar dinamismo a la acción, confiriéndole un efecto cinematográfico similar al causado por la secuenciación de planos de las ilustraciones de ciertos álbumes, sobre todo de aquellos silentes. Sin embargo, la elección de una voz narrativa interior se debe a un aspecto más técnico relacionado con la construcción narrativa, pues, en su mayoría, es empleada para otorgar verosimilitud a la historia narrada. Además de estas tendencias, también hay un inicio de complejidad en las pocas obras que apelan directamente al lector a través de la formulación de hipótesis y los juegos metaficcionales o que sorprenden con el descubrimiento de un narrador testigo.
5. Las anacronías halladas en esta franja de edad (9,09%) se componen básicamente por los saltos temporales al pasado creados cuando un personaje explica una vivencia suya o una historia vivida por otro personaje, recurso que se utiliza principalmente para conferir verosimilitud a la historia narrada o incluso para otorgarle cierta profundidad en el tiempo. Aun así, también se usa como un recurso para causar intriga al lector anticipando parte del desenlace.

5.5.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

1. Las ambigüedades de significado, presentes en el 30,30% de las obras analizadas, se presentan a través de cinco principales recursos: el planteamiento simbólico y metafórico de temas duros o abstractos, los finales abiertos, las formas de indeterminación propias de la literatura oral como los acertijos y las adivinanzas, el uso del humor irónico y la indeterminación propia de los elementos metaficcionales.

2. Casi la mitad de las obras analizadas en esta franja de edad (45,45%) requieren una interpretación distanciada por parte del lector motivada por la presencia de elementos humorísticos, mientras que el 33,33% apelan a los conocimientos previos de los lectores y solo el 18,18% hace referencia a la situación comunicativa literaria.
3. La situación de comunicativa literaria se hace explícita, delimitando claramente los límites entre el mundo ficcional y el lector, por una parte, a través de las intervenciones puntuales del narrador y del uso de fórmulas de inicio y de final que simulan una situación comunicativa propia de la literatura de transmisión oral; y, por otra, a través de los variados recursos utilizados por los álbumes metaficcionales para explicitar los elementos de la construcción narrativa transformando y parodiando algunos cuentos tradicionales.
4. Las obras con elementos humorísticos (45,45%) son en su mayoría fantásticas y se dividen entre la fantasía moderna, suponiendo el 90% de este género, y, en menor medida, las obras que adoptan modelos tradicionales. El recurso humorístico más utilizado es el de la desmitificación y la parodia (60% considerando su proporción interna), usado para desmitificar todo tipo de personajes, parodiar los modelos narrativos de los cuentos aleccionadores y populares y para criticar la visión moralizadora y didáctica de la literatura infantil, al igual que ciertos aspectos de la sociedad actual. El humor más tradicional (26,67%) está presente a través de juegos de absurdo en situaciones extraordinarias, disparatadas y personajes excéntricos y expresiones irónicas, y la transgresión de las normas de conducta (13,33%) se limita al uso de palabras maldosantes o insultos por parte de personajes animales y fantásticos.
5. Las alusiones intertextuales y a otros conocimientos culturales previos del lector implícito (33,33%) suelen presuponer dichos conocimientos por parte del lector (83,32% de la proporción interna) y tienden a ser implícitas (66,67% de la proporción interna), siendo un placer añadido para el lector que las reconoce sin que su desconocimiento interfiera en la comprensión global de la narración. Entre dichas referencias

destacan las obras de arte, los monumentos arquitectónicos, ciertos artistas musicales y una obra de literatura infantil moderna. Por lo contrario, cuando el conocimiento previo del referente al que se alude es imprescindible para la comprensión de la narración (33,33% de la proporción interna), o bien se hace referencia a los cuentos populares con la intención de garantizar que la relación intertextual sea identificada por el lector, o bien dichas alusiones se descubren junto con los personajes de la historia.

6. El pacto narrativo se explica a través de los comentarios del narrador en más de un tercio de las obras analizadas (42,42%), y el 78,57% de dichas obras también evidencian la presencia de la figura del narratario a la que se dirigen (30,30%). Las intervenciones del narrador principalmente imitan una situación de comunicación propia de la literatura de transmisión oral tanto a través de las fórmulas de inicio y de final como a través de los comentarios o apelaciones directas al lector-narratario como si este estuviera delante, aunque en ocasiones también intervienen para recapitular la información que han facilitado previamente o se dirigen al lector-narratario para apelar a su empatía y facilitar su implicación con los protagonistas. En los álbumes metaficcionales los narradores pueden ser víctimas o partícipes de la disgregación de los elementos de la construcción narrativa pero siempre evidencian la presencia del lector-narratario. Por último, la presencia de la figura del narratario, sea este el lector u otro de los personajes de la narración, en ocasiones viene reforzada, o incluso descubierta, por las ilustraciones.

Capítulo 6

Comparación de las obras dirigidas a la etapa de 8-10 años

En este capítulo realizaremos un análisis comparativo entre la caracterización de la narrativa infantil contemporánea dirigida a lectores entre 8 y 10 años descrita en el capítulo anterior con la correspondiente al período 1977-1980 establecida por COLOMER (1995). Finalmente, se expondrán las conclusiones que se derivan de la comparación entre ambas caracterizaciones.

6.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

6.1.1 GÉNEROS LITERARIOS

Tabla 6.1 Comparación de tipos de género literario (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Modelos tradicionales | | +20,04 | | -13,83 |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------|--------|--------|
| Presencia de elementos fantásticos | Fantasia moderna | Fantasia moderna | -25,02 | |
| | | Animales humanizados | -4,38 | |
| | Fuerzas sobrenaturales | | -1,50 | |
| | Ciencia Ficción | | -2,98 | |
| Ausencia de elementos fantásticos | Construcción de la personalidad | Interpersonal | +9,17 | +7,72 |
| | | Entre iguales | -1,50 | |
| | | Maduración | +0,05 | |
| | Aventuras | | = | +13,83 |
| | Vivir en sociedad | | +6,11 | |
| | Histórica | | = | |
| | Detectivesca | | = | |

6.1.1.1 LA PRESENCIA DE ELEMENTOS FANTÁSTICOS

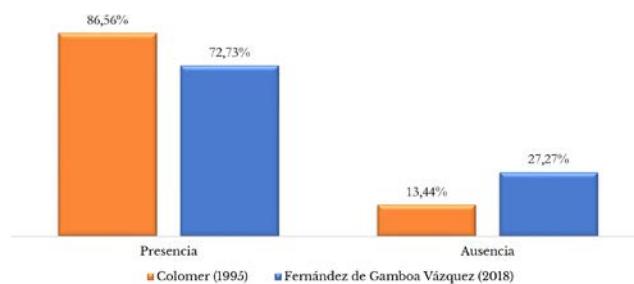


Figura 6.1 Presencia de elementos fantásticos.

La fantasía sigue siendo el género predominante en esta franja de edad a pesar de que las obras con presencia de elementos fantásticos han disminuido 13,83 puntos porcentuales, lo que conlleva un leve incremento de la ficción realista. Los cambios más significativos en este apartado son, por un lado, el aumento en 20,04 puntos porcentuales de las narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional y, por otro, el descenso de 29,40 puntos porcentuales de la fantasía moderna, sobre todo de la fantasía moderna en sentido estricto (-25,02 puntos porcentuales) pues el bloque de animales humanizados solo ha descendido 4,38 puntos porcentuales.

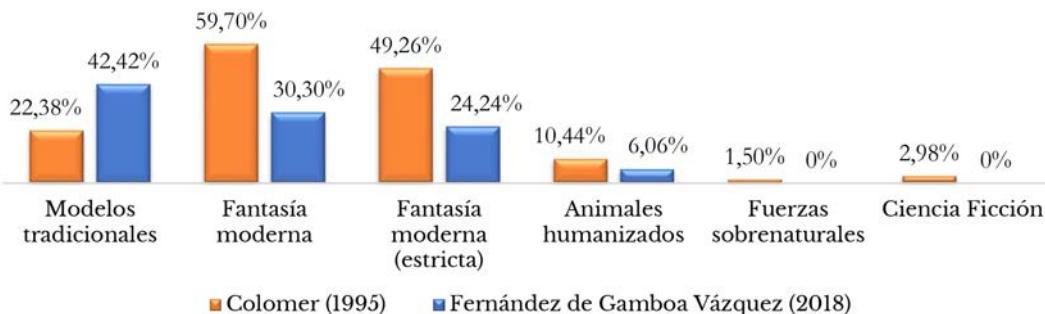


Figura 6.2 Tipos de género literario con presencia de elementos fantásticos.

6.1.1.2 LA FICCIÓN FANTÁSTICA

6.1.1.2.1 Los modelos de la literatura tradicional

Tal y como acabamos de mencionar, las obras que adoptan modelos de la literatura tradicional han aumentado 20,04 puntos porcentuales y, aunque, como veremos a continuación, algunas características descritas por COLOMER (1995) parecen mantenerse, la mayoría ha sufrido modificaciones e incluso se han detectado rasgos que COLOMER (1995) identificó en otras franjas de edad. A pesar de que dicha confluencia de cualidades dificulte dilucidar una tendencia clara en la evolución de este género literario, las innovaciones más destacables son: la apuesta casi mayoritaria por unas narraciones con una alta carga moral, la sofisticación del género fabulesco y la aparición de obras metaficcionales dirigidas a lectores de estas edades.

De los tres tipos de cuestiones tratadas por las obras de este género analizadas por COLOMER (1995), en primer lugar, parecen haberse consolidado aquellos títulos que ofrecen juegos y reelaboraciones modernas sobre los modelos de la literatura tradicional, aunque, tal y como acabamos de mencionar, actualmente siempre responden a una función metaficcional. Esta modernización a través del juego experimental de las convenciones literarias y del uso del humor tiene como propósito la exploración de las posibilidades para ofrecer narraciones más complejas, tendencia que COLOMER (1995) ya identificó, pero en las obras de este género destinadas a lectores de una franja de edad superior, es decir, de entre 10 y 12 años. En segundo lugar, también se sigue apostando por obras que presentan soluciones divertidas e ingeniosas a malentendidos y problemas; sin embargo, a diferencia de la anterior caracterización¹, la mayoría de las ocasiones la función moral y la transmisión de valores prevalece sobre el humorismo. En tercer lugar, también encontramos narraciones que adoptan la estructura de las leyendas, pero estas no explican el origen imaginativo de aspectos de la naturaleza, sino que tratan sobre animales fantásticos o mágicos inspirados en hechos o personajes reales.

En estos procesos de renovación se mantiene la tendencia detectada por COLOMER (1995) en la que el objeto mágico como rasgo típico del cuento popular parece desaparecer. No obstante, la presencia del motivo de búsqueda se ha incrementado ligeramente priorizando, además, la dimensión psicológica de maduración individual respecto a la épico-social, característica que COLOMER (1995) también identificó en las obras de este género en el bloque de edad 10-12 y que ahora parece extenderse incluso a las fábulas, pues además de abordar las cuestiones propias de estas narraciones, también tratan los sentimientos y estados de

¹ A lo largo de este capítulo nos referiremos en numerosas ocasiones a la anterior caracterización de la narrativa infantil y juvenil realizada por COLOMER (1995) y que posteriormente también se publicó en castellano (COLOMER, 1998). Con la intención de evitar ser redundantes y facilitar la lectura del presente capítulo, omitiremos la referencia bibliográfica a dichos estudios cuando hagamos referencia a la anterior caracterización.

ánimo de sus protagonistas, lo que supone un sofisticación del género fabulesco. Por otro lado, otras de las novedades en este proceso son la moderada actualización de la temática tratada y que el motivo de la triplicación, ausente en la anterior caracterización, vuelve a ser recurrente.

Por lo tanto, podemos afirmar que la forma de las obras que adoptan modelos de la literatura tradicional se ha mantenido en las últimas décadas y que los cambios en este género se han dado en el enfoque adoptado, como lo evidencia la temática actual que aborda, su fuerte carga moral, la priorización de la dimensión psicológica, y la experimentación a través del juego metaficcional y humorístico. Además, en más de una ocasión hemos mencionado cómo alguna de estas características ya fueron descritas por COLOMER (1995) en el análisis de las obras destinadas a lectores entre 10 y 12 años, un bloque de edad superior del que aquí nos ocupa, lo que pudiera ser interpretado como una tendencia hacia la homogeneización del folklore y la tradición experimentado anteriormente en otras franjas de edad menos estables que lo que fue la franja de edad que aquí nos ocupa.

6.1.1.2.2 La fantasía moderna

La fantasía moderna es el género literario que más ha variado a nivel cuantitativo, ya que ha descendido 25,02 puntos porcentuales. Mientras que en la anterior caracterización había obras fantásticas pertenecientes a todas las variantes contempladas por HUCK *et al.* (1987), actualmente solo hallamos obras que se desarrollan en mundos extraordinarios y, sobre todo, aquellas en las que existen personajes excéntricos o situaciones extraordinarias o disparatadas; así desaparecen por completo los objetos animados, tan abundantes en las obras fantásticas de finales del siglo XX, los seres minúsculos y los poderes extraordinarios.

La fantasía sigue utilizándose como instrumento para que el lector especule sobre su realidad más cercana, ya que la inclusión de elementos fantásticos en ella abre las puertas al juego imaginativo de pensar “¿qué pasaría si...?”. COLOMER (1995) identificó que

la capacidad de imaginar es representada en todos los bloques de edad como una reivindicación y como una fortaleza de los personajes que la poseen, una característica que se sigue reflejando en algunas de las obras fantásticas actuales que reivindican la importancia de la imaginación y el juego como crítica a ciertos valores de las sociedades capitalistas. Sin embargo, a diferencia de la anterior caracterización, en ningún momento se abandona el esquema narrativo, desapareciendo así las obras con forma de listados fantásticos.

Por otro lado, aumenta la relación entre la fantasía y determinados conflictos psicológicos, al igual que ocurre con los conflictos sociales, característica que COLOMER (1995) también identificó en las obras destinadas a lectores de una franja de edad superior (en el bloque 10-12). En este caso, aquellas obras que denuncian ciertas actitudes propias de las formas de vida moderna lo hacen a través de la alusión a algunos aspectos de la sociedad actual como imaginarios negativos como es el caso de la sociedad postindustrial, la apatía o la alienación; una tendencia propia de las obras de la década de los ochenta que ahora parece haberse estabilizado.

6.1.1.2.3 Animales humanizados

La forma adoptada por las obras actuales de animales humanizados se opone completamente a la anterior caracterización, ya que se opta por replicar el mundo humano como escenario completo sin presencia alguna del ser humano, por lo que se descartan los mundos reales con presencia de algún animal personificado. No obstante, el propósito de estas obras no ha sufrido gran variación en las últimas décadas, aunque haya reducido su variedad y su ahora se ofrezcan exclusivamente como paráolas sobre temas sociales. Así, los animales humanizados se convierten en un elemento distanciador para evitar una posible identificación del lector con la historia debido a la dureza de dichos temas. De igual modo, este género sigue manteniendo cierto parentesco con la literatura tradicional, aunque se reduzca a la caracterización estereotipada de los personajes, derivada de la constante presencia de ciertos

animales en los cuentos tradicionales. Sin embargo, al final de la trama los personajes evolucionan rompiendo los esquemas establecidos y ofreciendo un nuevo repertorio de posibilidades.

6.1.1.2.4 Fuerzas sobrenaturales

Este género de ficción fantástica, junto con el de la ciencia ficción, ha desaparecido por completo entre las obras de los primeros años del siglo XXI. Así como en las obras analizadas por COLOMER (1995) se apreciaban unos primeros indicios del género, ninguna de las obras actuales utiliza un imaginario de fuerzas misteriosas o tiene el objetivo de producir temor o poner en cuestión la realidad perceptible.

Como ya apuntara COLOMER, la ausencia de este tipo de obras refuerza la idea de que “la literatura infantil y juvenil actual responde a un discurso social enormemente protector desde el punto de vista psicológico” (1998, p. 190). Esta visión sumamente protectora está causada probablemente por “las críticas de las pasadas décadas al posible terror despertado por las escenas de violencia y crueldad de brujas y otros seres maléficos de los cuentos populares” (*ibid.*, p. 190-191). Y es que, al igual que en la anterior caracterización, se evita este imaginario de seres terroríficos, incluso en aquellas obras que adoptan los modelos de literatura tradicional, donde apenas existen personajes que causen temor a lo largo de toda la historia y los pocos que comienzan siendo temibles acaban por cambiar su forma de ser. Esta tendencia a la desdramatización o desmitificación de este tipo de personajes ya fue detectada por COLOMER (*ibid.*, p. 191):

Los recursos adoptados para ello son la distancia humorística y la fantasía, lo cual ha propiciado la desmitificación de los personajes terroríficos clásicos y ha provocado una onda expansiva que, cuando ha terminado la desmitificación de las encarnaciones habituales del terror, ha creado-desmitificado en un solo movimiento a nuevos tipos de personajes, como los animales exóticos peligrosos o los monstruos informes.

Es más, COLOMER (1995) también afirma que no solo se evita este tipo de imaginario, sino que la fantasía moderna se pone al servicio de la superación de los miedos nocturnos y de la aprensión hacia los seres terroríficos a través de monstruos como seres indefinidos que encarnan los miedos y preocupaciones psicológicas de los protagonistas. Así pues, el único cambio relevante es que las narraciones actuales han relegado este tipo de monstruos y en su lugar optan por personificar conceptos y sentimientos más abstractos y actuales como es el caso del estrés, la fama o el capitalismo.

6.1.1.2.5 Ciencia Ficción

La ciencia ficción también desaparece de la narrativa infantil de las últimas décadas destinada a lectores de estas edades. COLOMER afirma que esta ausencia “respon a la tradició de la LI, ja que la ciència ficció ha emergit com a gènere adult i ha començat a entrar a la LIJ des de les edats superiors” (1995, p. 293), tendencia que parece perdurar como puede apreciarse en el gran éxito que las novelas sobre sociedades distópicas están teniendo entre el público juvenil².

La única obra que incorpora un imaginario tecnológico adopta los modelos de la literatura tradicional para denunciar algunos de los valores sociales actuales, poniendo, de este modo, dicho imaginario al servicio de un mensaje o lección moral, una tendencia que, al igual que ocurre en otros géneros, COLOMER (1995) ya detectó en las narraciones del bloque de edad 10-12. Así, esta obra demuestra la estrecha relación entre fantasía y ciencia ficción, pues los límites que separan ambos géneros pueden, en ocasiones, llegar a difuminarse tal y como COLOMER (1995) constató en las obras destinadas a lectores entre 13 y 15 años.

² Fenómeno impulsado principalmente por la trilogía de *Los juegos del hambre* de Suzanne COLLINS y que se extendió de la mano de otras sagas como las de *El corredor del laberinto* de James DASHNER, *Divergente* de Veronica ROTH o la tetralogía de *El dador* de Lois LOWRY. En España, por ejemplo, según los datos aportados por Nielsen y publicados en La Vanguardia (AYÉN, 2015), solo entre enero de 2014 y marzo de 2015 se vendieron 236.093 ejemplares de los libros que componen la trilogía de Veronica ROTH, lo que los posiciona entre los 23 libros más vendidos en España durante ese periodo.

Al no existir ninguna obra que pueda considerarse ciencia ficción, desaparecen por completo las líneas habituales de este género como la preocupación por el futuro de la humanidad, los escenarios espaciales o un imaginario tecnológico de mayor peso que sirva como especulación sobre las nuevas posibilidades de la tecnología o las tensiones derivadas de ella, algo sorprendente si consideramos lo indispensable que se ha convertido la tecnología en la sociedad actual hasta el punto de que los lectores implícitos son considerados nativos digitales (PRENSKY, 2001).

6.1.1.3 LA AUSENCIA DE ELEMENTOS FANTÁSTICOS

La ficción realista ha incrementado 13,83 puntos porcentuales, un aumento producido principalmente por las obras sobre relaciones interpersonales (+9,17 puntos porcentuales) y por aquellas que abordan temas sociales (+6,11 puntos porcentuales). La ausencia de géneros como el de aventuras, el histórico y detectivesco se mantiene en estas edades.

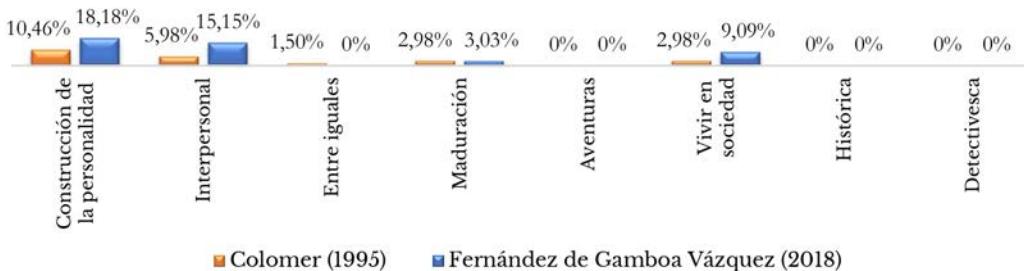


Figura 6.3 Tipos de género literario con ausencia de elementos fantásticos.

6.1.1.4 LA FICCIÓN REALISTA

6.1.1.4.1 Construcción de la personalidad

Aquellas obras que se centran en la construcción de la personalidad han aumentado 7,72 puntos porcentuales, debido especialmente al incremento de las narraciones que abordan las relaciones interpersonales (+9,17 puntos porcentuales), pues aquellas que

tratan las relaciones entre iguales han desaparecido por completo en este bloque de edad (-1,50 puntos porcentuales), y las que se centran en la maduración del protagonista no han sufrido cambios cuantitativos significantes (+0,05 puntos porcentuales).

Las obras que giran en torno a las relaciones interpersonales siguen describiendo las relaciones familiares, pero actualmente parecen centrarse especialmente en los vínculos entre los niños protagonistas y sus abuelos o abuelas. Mientras que en la anterior caracterización los protagonistas infantiles de estas obras observaban el entorno familiar y reflexionaban sobre las relaciones que se daban en ese contexto, ahora se asemejan más a los protagonistas de las narraciones de este tipo destinadas a lectores de entre 10 y 12 años, ya que se les otorga un rol más activo “*on l’infant protagonista és el centre d’un conflicte afectiu i la descripció ambiental és al servei d’aquest conflicte*” (ibid., p. 409). La principal renovación de este tipo de obras, no obstante, reside en la crítica social que se desprende de la especial relación entre los abuelos y sus nietos, un recurso común en la anterior caracterización. De este modo, además de interpretarse como una defensa del valor de la imaginación, del juego e incluso de la narración oral, ahora también se infiere una crítica al ritmo de vida de los adultos y al poco tiempo de ocio que los padres pasan con sus hijos, especialmente cuando los progenitores están ausentes o se retratan con pasividad.

Las narraciones sobre maduración personal, por su parte, mantienen su escasa presencia en este bloque de edad. Posiblemente motivado por los marcos espaciales principalmente urbanos en las que se desarrollan, se centran exclusivamente en cómo el protagonista infantil hace frente a un miedo o preocupación.

Por último, como es lógico en la narrativa destinada a estas edades, se continúa constatando la ausencia total de los “libros de pandillas” como categoría propia, aunque la amistad se presente como tema secundario en obras de otros géneros literarios. De este modo, también se confirma la tendencia detectada por COLOMER cuando afirmaba que “*les relacions amicals pràcticament no*

tenen descripció en la LIJ realista dirigida als infants fins als deu anys, mentre que la tenen, de forma molt escadussera, en algunes obres fantàstiques, i en uns pocs títols d'animal humanitzats” (*ibid.*, p. 358).

6.1.1.4.2 Vivir en sociedad

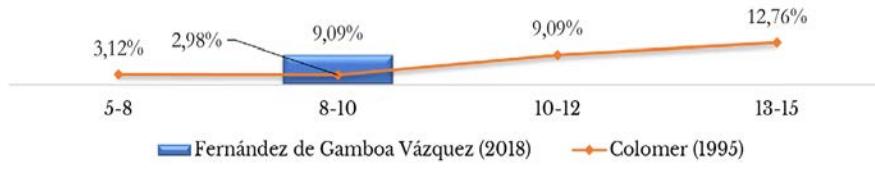


Figura 6.4 Vivir en sociedad.

Las narraciones que abordan temas sociales han aumentado 6,11 puntos porcentuales alcanzando, como puede observarse en la figura 6.4, el mismo valor que el bloque de edad 10-12 de la anterior caracterización y, al igual que ocurría entonces en las obras de esa franja de edad, actualmente también se aborda una gran variedad de temas. Aunque en el siguiente apartado analizaremos en detalle cuáles han sido los cambios e innovaciones temáticas de las últimas décadas, entre la diversidad interna de este género parecen haberse mantenido, aunque de manera exigua, algunos temas, tales como la ecología o la preocupación por los problemas medioambientales, la legitimidad y el abuso de poder, y las consecuencias de las guerras.

Otra de las características que parece haberse mantenido, esta vez propia del bloque de edad que aquí nos ocupa (COLOMER, 1995), es la expansión de las temáticas sociales hacia otros géneros. Por lo que, si tenemos en cuenta que muchos títulos de ficción fantástica también tratan este tipo de temas, podemos afirmar que esta temática tiene mayor presencia que lo que arrojan los resultados del análisis cuantitativo.

Por otra parte, la problemática social se aborda actualmente desde una perspectiva inocente y optimista para apelar a la conciencia del lector y, tal vez así, lograr que esas situaciones se resuelvan en el futuro; un recurso que, a pesar de ser esperable en narraciones dirigidas a lectores de esta franja de edad, no se evidenciaba en la anterior caracterización.

Por último, otra de las innovaciones, aunque casi anecdotica, es la crítica a la función moral y didáctica de la literatura infantil a través de una representación paródica de las consecuencias de no obedecer las normas sociales, propuesta que, al igual que ocurría en el apartado anterior, se contrapone a la carga moral de la mayoría de las obras que adoptan modelos de literatura tradicional.

6.1.1.4.3 La aventura y las narraciones históricas y detectivescas

Del mismo modo que ocurría con las obras sobre fuerzas naturales, estos tres géneros de la ficción realista no tienen representatividad alguna en este bloque de edad, fenómeno que ya se daba en la anterior caracterización.

La aventura sigue integrándose en otros géneros fantásticos, sobre todo en las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional, tendencia que reafirma la idea de que el predominio de ese imaginario tradicional puede ser la causa de la escasez de imaginarios literarios más amplios (COLOMER, 1995). A excepción de alguna obra de fantasía moderna, parece mantenerse la distancia desde la que se ofrecen los imaginarios de aventuras, algo frecuente en las obras analizadas por COLOMER (1995) destinadas a lectores de entre 5 y 8 años, la franja de edad inferior. Así, se sigue recurriendo al narrador-testigo infantil o a los niños que escuchan las historias de sus abuelos para que el lector se sienta identificado con esos personajes y se convierta en espectador de las aventuras, incluso también hallamos obras sin ningún personaje infantil, lo que amplía la distancia entre la obra y su lector implícito.

En cuanto a las narraciones históricas, el limitado dominio temporal de estas edades sigue evitando que este género irrumpa en la narrativa infantil. Tanto es así que las pocas obras que se desarrollan en un marco temporal antiguo no lo hacen con la intención de reproducir dicha realidad histórica para la recreación del lector, sino para darle credibilidad a la historia que se narra. Además, el único título que podría referirse a la Segunda Guerra Mundial, clasificado en el género de animales humanizados, lo hace de manera indirecta, por lo que podría pensarse que más bien se apela a los conocimientos culturales del lector adulto, teniendo así en cuenta el doble destinatario de la literatura infantil.

Por último, las narraciones detectivescas tampoco parecen adecuarse a las capacidades y competencias de los lectores de estas edades, pues como ya mencionó COLOMER (*ibid.*, p. 295): “la complexitat de les trames detectivesques en la seva organització de la informació i en la necessitat de raonament inferencial semblen raons de pes per a la dificultat d'aquest tipus de narració en aquestes edats”. Sin embargo, en algunas obras sobre temas psicológicos y sociales comienza a entreverse tímidamente el esquema de persecución de un ladrón o malhechor que, en este caso, se trata de personajes imaginados por los protagonistas infantiles que se dedican a robar el tiempo de ocio de los adultos o representan el estrés. Este inicio del género también era recurrente en las obras destinadas al bloque de edad superior (10-12) de la anterior caracterización donde algunos títulos narraban “les peripècies infantils al servei de temes psicològics o socials que adopten l'esquema d'investigació a través de pistes fins a la resolució d'un cas” (*ibid.*, p. 410).

6.1.2 NOVEDAD TEMÁTICA

Tabla 6.2 Comparación de la presencia de novedad temática y de los tipos de innovación temática (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Ausencia | | -23,34 | Presencia Proporción interna |
|-----------|-------------------------|--------|------------------------------|
| Presencia | Conflictos psicológicos | +10,68 | +12,68 |
| | Inadecuados | +6,11 | +6,89 |
| | Problemas sociales | +12,38 | +3,17 |
| | Problemas familiares | -1,50 | -3,70 |
| | Juegos de transgresión | -4,34 | -19,04 |

6.1.2.1 LA PRESENCIA DE INNOVACIÓN TEMÁTICA

La innovación temática ha aumentado 23,34 puntos porcentuales en este bloque de edad. A pesar de que un cambio de tal magnitud pudiera parecer una evidencia de que estas obras de comienzos del siglo XXI optan por temas más novedosos, no es así ya que, tal y como puede observarse en la figura 6.6, el valor actual ni siquiera llega a alcanzar los niveles del resto de bloques de edad de la anterior caracterización. Así pues, el incremento de la innovación temática de las obras actuales destinadas a lectores de entre 8 y 10 años es una muestra de cómo durante las últimas décadas se ha construido la idea de una literatura infantil y juvenil con una base más homogeneizada y compartida por todas las edades.

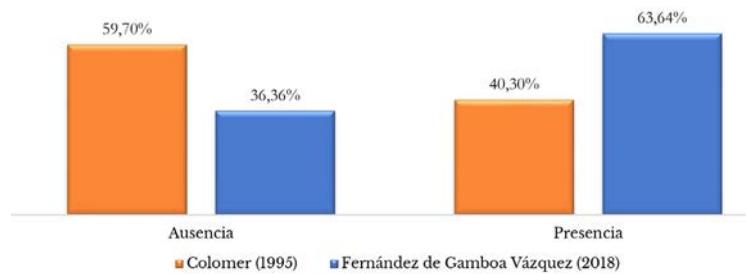


Figura 6.5 Presencia de innovación temática.

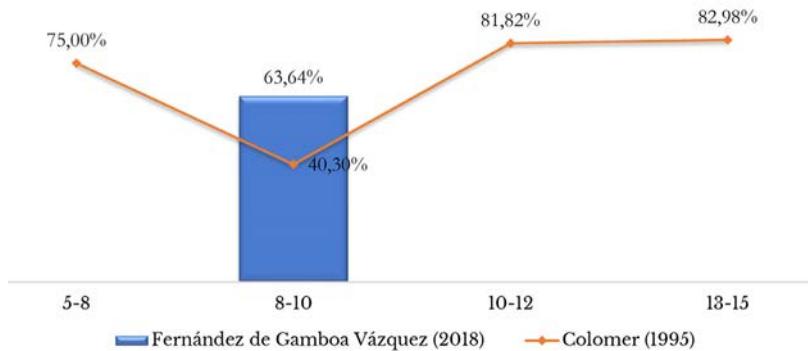


Figura 6.6 Presencia de innovación temática

Para COLOMER (*ibid.*, p. 360) una de las novedades significativas en este bloque de edad fue:

la insistència abrumadora en la ficció fantàstica i el fet que arribi a reivindicar-se una actitud plaent i especulativa com el valor decisiu que separa els infants i els personatges positius de la manera de viure de les societats modernes. La imaginació és, així, la qualitat humana més reivindicada, la gran proposta moral resum de tot aquest bloc de contes.

Así, la imaginación como valor, que irrumpió en este bloque de edad en las últimas décadas del siglo XX, se ha consolidado a principios del XXI y sigue presentándose como una cualidad imprescindible. No obstante, actualmente no se trata de la única propuesta moral de estas obras pues, como ya hemos comentado anteriormente, tal vez motivado por el incremento de aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional, también ha aumentado la carga moral de las narraciones poniendo en alza valores como la honradez, el ingenio o la humildad.

Por otro lado, el intento al que aludía COLOMER (1995) de recuperación de la literatura de traición oral y de los temas fantásticos a través de la modernización de algunas de sus características parece mantenerse, pues incluso en algunas obras en las que el principal eje temático no presenta una innovación significativa, recurren a la representación de situaciones propias de la sociedad actual, confiriéndoles así una apariencia renovada.



Figura 6.7 Presencia de innovación temática

Por último, los temas sociales siguen siendo el bloque temático con mayor innovación, ya que han aumentado 12,38 puntos porcentuales, aunque ello no conlleve cambios significativos en la proporción interna de la innovación temática. Del mismo modo, los temas que se focalizan en conflictos psicológicos también han aumentado 10,68 puntos porcentuales y los temas considerados inadecuados para niños y niñas 6,11 puntos porcentuales. Por lo contrario, los juegos de transgresión de las normas sociales o literarias, el segundo bloque temático más representativo en la anterior caracterización disminuye 4,34 puntos porcentuales y los problemas familiares desaparecen por completo.

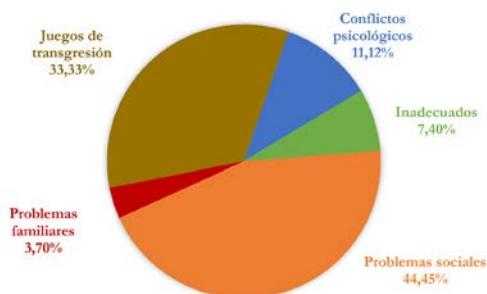


Figura 6.8 Proporción interna de los tipos de innovación temática (COLOMER, 1995).

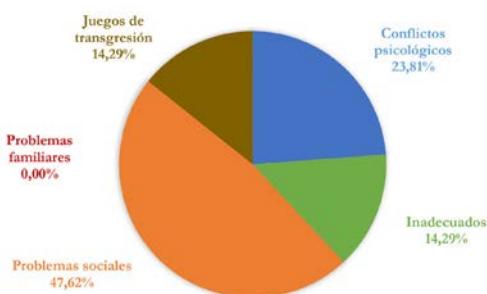


Figura 6.9 Proporción interna de los tipos de innovación temática (FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ, 2018).

6.1.2.2 La focalización en conflictos psicológicos

La focalización en conflictos psicológicos, además de ser el segundo bloque temático que más ha aumentado (+10,68 puntos porcentuales) en las últimas décadas, es el que mayor incremento ha experimentado si consideramos la proporción interna de las obras que presentan una innovación temática (+12,68 puntos porcentuales).

La novedad más destacable es la perspectiva psicológica adoptada por las fábulas para dar una lección moral, ya que los conflictos internos que las diferentes situaciones generan en los personajes cobran gran importancia. No solo estos sentimientos y preocupaciones poseen una fuerte carga negativa, llegando incluso a la depresión en un caso, sino que no se ofrece consuelo a ellos al final de la narración, pues los protagonistas ceden ante las tretas de los antagonistas sufriendo las consecuencias de sus funestas decisiones. Un planteamiento que solo parece suavizarse por la distancia que brinda el hecho de que estén protagonizadas por animales parlantes, siendo el habla el único rasgo humano con el que se les caracteriza.

Por otro lado, existen similitudes con las obras del bloque de edad 5-8 de la anterior caracterización, ya que se continúan tratando problemas propios de estas edades como, en este caso, mojar la cama o cuestiones más abstractas como el miedo a crecer. Siendo así, podemos afirmar que en estas últimas décadas este tipo de problemática se ha extendido también a los lectores de mayor edad, eso sí, dejando de lado los miedos infantiles más recurrentes de las narraciones para primeros lectores como lo son, por ejemplo, las pesadillas, los monstruos de debajo de la cama o dentro del armario, el miedo a la oscuridad, etc.

La línea ideológica emprendida por las obras 5-8 analizadas por COLOMER (1995) para afrontar los conflictos psicológicos, aplicada también en el bloque de edad 8-10, parece diversificarse, aunque se sigue recurriendo al humor, la fantasía y las relaciones personales positivas como las tres principales vías para resolver el

conflicto interno de los protagonistas o, en su defecto, asumirlo. Sin embargo, la combinación de estos recursos es uniforme y no se suelen emplear al unísono. Mientras que en las obras de ficción realista las relaciones entre los adultos y el niño sirven de apoyo para reflexionar sobre lo que inquieta al protagonista, como ocurría en la anterior caracterización, en las narraciones fantásticas las relaciones familiares son, precisamente, la causa de su malestar. De este modo, se recurre a la fantasía y al humor para desdramatizar la situación en relación con el tema del control de los esfínteres y las rivalidades entre familias o a la fantasía y a un clima onírico cuando los miedos internos de los protagonistas son originados por la falta de tiempo libre de sus progenitores.

Por lo tanto, en los títulos que se focalizan en conflictos psicológicos de hogar también convergen características de los bloques de edad adyacentes, pues en las obras destinadas a lectores de entre 10 y 12 años analizadas por COLOMER (1995) estos conflictos también derivaban de las tensiones originadas por la conducta paterna o por las relaciones paterno-familiares. Como veremos a continuación, esta es una característica que, a su vez, es compartida por aquellas obras que han sido clasificadas en el siguiente apartado debido a la dureza de los temas que tratan, ya que en ocasiones se abordan desde una perspectiva más introspectiva.

6.1.2.3 TEMAS CONSIDERADOS INADECUADOS PARA NIÑOS Y NIÑAS

Las narraciones que abordan temas considerados inadecuados para un público infantil, aunque no son numerosas, han aumentado 6,11 puntos porcentuales; un incremento que se refleja también en la proporción interna de las obras con innovación temática (+6,89 puntos porcentuales) y en la diversificación de la temática que abordan y de la perspectiva adoptada.

En primer lugar, tal y como hemos comentado en el anterior apartado, se encuentran las obras que, a pesar de haber sido clasificadas en esta categoría por la dureza o complejidad de su temática, tratan problemas que tienen su origen en las tensiones

causadas por la conducta paterna, característica que COLOMER (1995) identificó en las obras dirigidas a lectores de 10 a 12 años que se focalizaban en conflictos psicológicos y que se referían a problemas familiares como la ausencia o el abuso de poder por parte de la figura paterna. Partiendo de esas tensiones de las relaciones paterno-filiales, las obras actuales abordan temas como el estrés causado por el trabajo o el maltrato y el abuso de poder, no solo dentro del seno familiar, sino también dentro de una comunidad. No obstante, el enfoque adoptado para abordar la problemática y superar los conflictos varía según la dureza del tema.

Por un lado, parecen consolidarse los recursos empleados por las obras realistas que se focalizaban en conflictos psicológicos del bloque 10-12 analizadas por COLOMER (1995), pues la perspectiva narrativa infantil adoptada confiere un sentimiento de angustia, sentimiento que desaparece cuando el conflicto se resuelve gracias al afecto familiar de fondo:

Un ingredient important de l'angoixa ve donat, precisament, per la descripció del conflicte des de la perspectiva de l'infant. Els nens i nenes protagonistes no tenen la clau explicativa del conflicte, no són capaços d'analitzar-lo, etiquetar-lo i obrar en conseqüència.

(...) En tots els casos, però, els protagonistes hauran d'acabar enfrontant "de cara" els conflictes familiars. (*ibid.*, pp. 413-414).

Por otro lado, cuando se tratan cuestiones más delicadas como lo son, por ejemplo, el maltrato, se opta por una aproximación opuesta, ya que se utilizan elementos de distancia para suavizar dicha angustia. Así, se opta por el protagonismo de animales humanizados, una perspectiva narrativa que no profundiza en los sentimientos de los personajes y, además, la narración acaba positivamente con la desmitificación en clave humorística del padre gracias a la acción de los personajes infantiles.

En segundo lugar, la muerte, tema ausente en el bloque 8-10 de la anterior caracterización, a pesar de ser recurrente en las

obras tanto para primeros lectores (bloque de edad 5-8) como para adolescentes (bloque de edad 13-15), hace su aparición en las narraciones actuales. No obstante, la aproximación al tema difiere completamente de las diferentes vías adoptadas entonces. En este caso, aunque se afronte la muerte de un familiar cercano al protagonista desde una perspectiva infantil, no existen sentimientos de dolor, angustia o tristeza, pues se recurre al relato fantasioso de los recuerdos del abuelo en clave nostálgica y a una metáfora visual para simbolizar su desvanecimiento y posterior ausencia.

Así, el niño protagonista, nieto del fallecido, incapaz de comprender la pérdida de su abuelo, convierte su recuerdo en una fantasía en la que el difunto protagoniza historias realmente difíciles de creer. El paso del tiempo desfigura e idealiza los recuerdos de una mente tan tierna como fantasiosa (...). En resumen, en esta obra de Janisch (2006) hay recuerdo, incluso nostalgia, pero no hay lugar para la tristeza. (ARNAL GIL, 2011, p. 244).

El protagonista, debido a su inmadurez infantil, no solo no entiende lo ocurrido, sino que actúa como si su abuelo siguiera estando junto a él. Así, y teniendo en cuenta que los lectores entre 8 y 10 años han alcanzado una mayor madurez en ese proceso hacia la comprensión de la muerte³, es la propia perspectiva inocente e ingenua del protagonista la que se ofrece como posible consuelo.

6.1.2.4 PROBLEMAS SOCIALES NUEVOS

Los problemas sociales son la innovación temática que más ha incrementado en las últimas décadas con un ascenso de 12,38 puntos porcentuales, aunque, debido al aumento generalizado de

³ Destacamos aquí las etapas evolutivas sobre la evolución del concepto de muerte en los niños descritas por ARNAL GIL (2011). ARNAL GIL afirma que, según varios autores como GESELL e ILG (1946) y KÜBLER-ROSS (1985/1992), los niños entre 8 y 10 años asumen la muerte como un hecho permanente y comienzan a cuestionarse sobre qué ocurre después, “hay una comprensión del fenómeno a nivel cognitivo, pero todavía sin una aceptación emocional” (ARNAL GIL, 2011, p. 87).

las obras que incluyen alguna novedad temática, esa subida no se refleja en su proporción interna, ya que solo asciende 3,17 puntos porcentuales.

En primer lugar, la principal novedad de este apartado es la aparición en esta franja de edad de obras que tienen como eje temático la interculturalidad, temática que se abrió paso a través de narraciones destinadas a lectores juveniles, de entre 13 y 15 años, en la anterior caracterización. Actualmente alrededor de este eje se articulan temas como el racismo, la tolerancia, la migración en busca de oportunidades laborales o incluso la preservación del bagaje cultural de otros pueblos a través de la tradición oral.

Según COLOMER (1995, p. 474), las obras de este tipo que transcurrían en otros países ofrecían una visión mayoritariamente eurocentrista:

Groenlàndia, Àfrica, Sudamèrica, o les illes del Pacífic són escenaris majoritaris d'aquestes obres. Rarament, però, l'acció adopta la perspectiva dels habitants d'aquests llocs. Són els personatges europeus els que es desplacen cap allà i mantenen la consciència del lector de viatjar cap a societats diferents a la seva “de la mà” dels protagonistes.

Una mirada que parece mantenerse como ocurre, por ejemplo, en *Smara*, o incluso se tiñe de exotismo en *Azur & Asmar*, donde, a pesar de estar protagonizada por personajes nacidos en aquel país, se opta por imitar el estilo arquitectónico de Oriente Próximo para representar el mundo ficcional, evocando así un imaginario con cierta reminiscencia a narraciones como *Las mil y una noches*. Sin embargo, en el caso de la obra de ficción realista *¡Vamos a ver a papá!* la narración se focaliza en una niña que, por lo que las ilustraciones dan a entender, vive en un país sudamericano y afronta la ausencia de su padre que trabaja en otro país.

En segundo lugar, se mantienen la crítica a la forma de vida moderna y la denuncia de las actitudes propias de las sociedades urbanas y capitalistas, una tendencia que COLOMER (1995) reveló como un elemento compartido por las obras de este bloque temático

a lo largo de todas las franjas de edad. A su vez, COLOMER (1995) también identificó que la reivindicación tanto de la imaginación como un instrumento de libertad como del tiempo de ocio eran características comunes en las obras del bloque de edad que aquí nos ocupa, tendencia que aún se conserva.

En totes aquestes obres es vincula la reivindicació de temps per fruir, per explorar, per relacionar-se amb els altres, amb el qüestionament de les formes productives de la societat moderna, de manera que la caracterització dels personatges o les coses positives que fan es relacionen amb el temps lliure i les activitats plaents del temps d'oci. (...) Els personatges només apareixen relacionats amb la feina per tal de denunciar els aspectes anihiladors del treball productiu. En aquest marc resulta evident que la vellesa ha de representar-se de forma positiva ja que es tracta d'un temps situat pel damunt de les obligacions productives. (*ibid.*, p. 363).

Sin embargo, actualmente, como ya hemos comentado anteriormente, esa vinculación de la que hablaba COLOMER (1995) se manifiesta sobre todo en aquellas obras en las que la crítica al estilo de vida moderno de las sociedades urbanas y capitalistas se aborda como tema de fondo, pues lo hacen a través de la focalización en los conflictos psicológicos de los personajes. Así, por ejemplo, se refleja el debilitamiento de las relaciones paterno-familiares y las tensiones creadas a causa del estrés del trabajo o el poco tiempo de ocio que los padres pueden pasar con sus hijos desde una perspectiva más intimista. Por lo tanto, no es de extrañar que en algunas de estas obras se siga optando por la vejez, representada principalmente por abuelas que se convierten en las confidentes de las preocupaciones infantiles y compañeras de juego de los protagonistas, como contraste a esa figura del progenitor consumido por su situación laboral.

Por último, la apuesta mayoritaria por estos temas ha provocado el decrecimiento de otras temáticas sociales como la ecología⁴, la

⁴ Sirvan como ejemplo *Un día, un perro* que trata sobre el abandono y el maltrato animal y la mención a la contaminación del mar y la deforestación en *Habría que...*

guerra⁵ o el abuso de poder. Además, las pocas obras que abordan el tema del abuso de poder no presentan una innovación significativa como para poder ser clasificadas en este apartado y recurren, del mismo modo que ocurría en la anterior caracterización, al imaginario de los cuentos populares.

6.1.2.5 PROBLEMAS FAMILIARES NUEVOS

La diversidad de modelos familiares o los posibles problemas generados por los cambios en la estructura familiar tradicional no son retratados por las obras de esta franja de edad, por lo que la presencia de esta temática, anecdótica ya en la anterior caracterización pues únicamente se hacía referencia al tema de la adopción, desciende 1,50 puntos porcentuales.

Como ya apuntara COLOMER (1995) en el análisis del conjunto de obras para primeros lectores, la omisión de dicha pluralidad difiere completamente de la realidad social actual:

Els canvis en l'estructura familiar no es tracten en cap dels contes d'aquesta edat, la qual cosa no deixa de ser remarcable ja que el reflex de la situació social actual podria dur a una presència significativa d'aquest tema, més habitual i potser amb més necessitat d'incidència educativa que d'altres que hi són presents. (*ibid.*, p. 305).

Sin embargo, el hecho de que actualmente no se retraten las posibles tensiones generadas por los cambios en la estructura familiar no significa que no existan conflictos dentro de los contextos familiares. Es más, en la mayoría de los núcleos familiares tradicionales las tensiones en las relaciones paterno-familiares son, precisamente, el centro de la trama narrativa. Siendo así, y teniendo en cuenta las tendencias ya descritas en el resto de los bloques temáticos, podríamos concluir que las obras contemporáneas

5 No existe ningún título que trate directamente esta cuestión, aunque se mencione en *El caballo mágico de Han Gan* y en *Habría que...* y se aluda a la época de la Segunda Guerra Mundial en *Los ratones de la señora Marlowe*.

que reproducen el entorno doméstico, lejos de interesarse por la diversidad de los modelos familiares, se centran en reflejar cómo las formas de vida moderna, especialmente aquellas derivadas de las sociedades capitalistas, afectan a las dinámicas familiares y a la manera en la que los adultos se relacionan con sus hijos.

6.1.2.6 JUEGOS DE TRANSGRESIÓN DE LAS NORMAS SOCIALES O LITERARIAS

Las transgresiones de la conducta o de las normas literarias como novedad temática han descendido 4,34 puntos porcentuales, lo que su pone un decrecimiento de 19,04 puntos porcentuales si consideramos la proporción interna de la innovación temática, el cambio más remarcable en este apartado.

Por un lado, mientras que en la anterior caracterización la vulneración de las normas de conducta era poco rupturista, pues se limitaba a destacar la oposición entre el mundo infantil y el adulto o ridiculizar algunas actitudes tópicas de los personajes, actualmente la mayoría de estas obras rompe completamente con las reglas de lo políticamente correcto en la literatura infantil y a través del humor negro y la parodia se critica la función moral y didáctica de este tipo de narrativas⁶. Una función que, como hemos ido apuntado previamente, domina las obras actuales de esta franja, sobre todo aquellas que adoptan los modelos de la literatura tradicional. Por el contrario, y en menor medida, basándose en el deleite infantil por ese tipo de contravenciones se recurre al empleo de palabras malsonantes por parte de un personaje para disimular, precisamente, la enseñanza moral de la narración.

Por otro lado, en cuanto a la transgresión de las normas literarias, actualmente se sigue la línea emprendida por las obras analizadas

⁶ Quisiéramos recalcar aquí que la principal transgresión no reside en las conductas antisociales de los personajes infantiles (algo recurrente en las obras de este tipo destinadas para lectores entre 5 y 8 años analizadas por COLOMER (1995)), sino en los trágicos finales no solo de esos personajes, sino también de aquellos que se comportan de manera modélica.

por COLOMER (1995) y que se extendió a una cuarta parte de este tipo de obras de la franja de edad 10-12, pues este tipo de transgresión deriva asimismo hacia una propuesta humorística de juego deliberado con la competencia literaria del lector. Es por ello por lo que quizá este tipo de recursos metaficcionales se basan en el trastocamiento de los modelos tradicionales a través de la parodia y el absurdo, fórmula que ya se daba anteriormente en las obras destinadas a lectores de entre 5 y 8 años (COLOMER, 1995). Así, vemos cómo las propuestas complejas que requieren una mayor competencia literaria se ponen al alcance del lector implícito gracias al dominio que estos poseen de los modelos de la literatura tradicional o del conocimiento de algunos de los referentes comunes de los cuentos clásicos. Como ya apuntáramos al comienzo de este capítulo, la presencia de características descritas por COLOMER (1995) como propias de algunos títulos destinados a otras franjas de edad nos habla de una tendencia hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad.

6.1.3 DESENLACE

Tabla 6.3 Comparación de los tipos de desenlace (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| | |
|--|--------|
| Positivo por desaparición del problema | -24,55 |
| Positivo por asunción del problema | +3,17 |
| Negativo | +4,56 |
| Abierto | +16,82 |

Hasta la década de los años 70 no cabía duda de que en las narraciones infantiles, con la salvedad de algunos cuentos tradicionales, a pesar de todas las penurias que los protagonistas tuviesen que pasar, todo acabaría bien.

Por mucho que el lector se hubiera horrorizado, llorado o estado en tensión, podía tener la seguridad de que al final de la lectura experimentaría un alivio definitivo. El conflicto desaparecería para siempre y el lector podríaemerger de su viaje literario con la satisfacción de la felicidad obtenida. (COLOMER, 2005b, p. 207).

Sin embargo, el análisis global de las obras infantiles realizado por COLOMER (1995) demostró que la literatura infantil y juvenil moderna había ampliado las posibilidades narrativas a través del uso de diferentes tipos de finales, pues únicamente el 63,68% de dichas obras seguían la tradición de ofrecer un desenlace positivo por desaparición del problema planteado. Una innovación aparentemente no tan extendida en la franja de edad que aquí nos ocupa, ya que el uso de este tipo de final ascendía al 79,10% de las obras destinadas a lectores entre 8 y 10 años. Actualmente, por el contrario, parece que la tendencia marcada por el global de las obras se ha impuesto también en este bloque de edad, porque el desenlace positivo más tradicional, el de la desaparición del problema, ha descendido 24,55 puntos porcentuales.

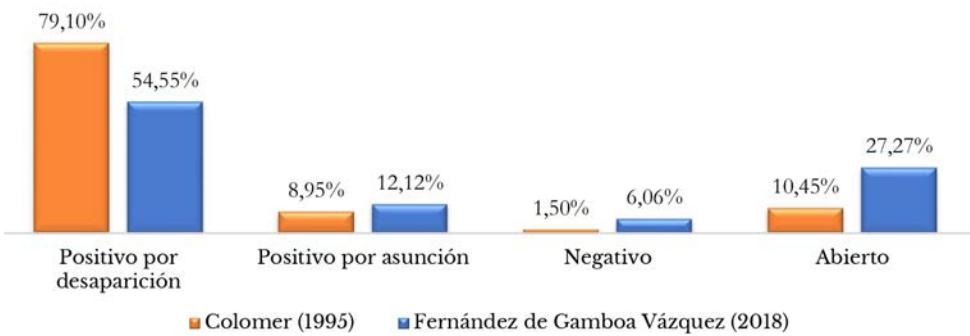


Figura 6.10 Tipos de desenlace.

Siendo así, las obras actuales ofrecen una mayor variedad en las formas de concluir las narraciones, sobre todo en lo que a desenlaces abiertos se refiere, con un incremento de 16,82 puntos porcentuales, ya que el final positivo por asunción del problema (+3,17 puntos porcentuales) y el negativo (+4,56 puntos porcentuales) han aumentado levemente.

6.1.3.1 POSITIVO POR DESAPARICIÓN DEL PROBLEMA

Los desenlaces positivos por desaparición del problema han disminuido 24,55 puntos porcentuales y se siguen empleando en la mayoría de los casos cuando, tal y como también ocurría en la anterior caracterización, los conflictos son externos y se resuelven gracias al ingenio y a las acciones de los protagonistas. Sin embargo, para solucionar dichos conflictos externos también se recurre, aunque en menor medida, a vías de resolución que no se daban previamente, como la provocada por la impericia de los antagonistas que en ocasiones llega incluso a generar situaciones cómicas o, a falta de unos adversarios, por la propia conducta de los protagonistas.

Además, debido a la preferencia de una caracterización más psicológica tanto de protagonistas como antagonistas, característica moderna que ya venimos apuntando en diferentes apartados, destaca el aumento de la resolución de la trama en base a los cambios morales o la maduración de los personajes tanto en el caso de los conflictos externos como internos. Es más, cuando los conflictos son externos, en dichos cambios reside siempre una enseñanza moral, pues es cuando los protagonistas rechazan actitudes racistas, egoístas y orgullosas cuando encuentran la forma de solucionar el problema.

6.1.3.2 POSITIVO POR ASUNCIÓN DEL PROBLEMA

El final positivo por asunción del problema es el tipo de desenlace que menos ha variado en las últimas décadas, con un leve incremento de 3,17 puntos porcentuales. Este tipo de final se sigue empleando cuando el desenlace supone la asunción de la complejidad de los sentimientos humanos en torno a temas como la aceptación de uno mismo o la muerte de un ser querido, un recurso que podría considerarse el denominador común de las obras con este final positivo de los diferentes bloques de edad de la anterior caracterización.

A pesar de la aparente sensación de estabilidad que arrojan dichos datos, es destacable la renovación de este tipo de final motivada por su uso en tramas que abordan una problemática social. Estas obras plantean situaciones complejas que no pueden solucionarse sencilla o inmediatamente; siendo así, la desaparición del conflicto se antoja inalcanzable, sobre todo desde el punto de vista infantil del que se narran los hechos, por lo que estas narraciones convergen en la asunción por parte de los protagonistas de las circunstancias que les rodean y en cierta mejoría respecto a la situación planteada al inicio. Del mismo modo que ocurría con esta tipología de desenlaces, pero en las obras del bloque de edad 10-12 analizadas por COLOMER (1995), estas también comparten cierto grado apertura, ya que se desconoce qué ocurrirá a posteriori.

6.1.3.3 NEGATIVO

El final negativo, asimismo, ha aumentado ligeramente su presencia en este bloque edad con un incremento de 4,56 puntos porcentuales y, aunque su uso sigue siendo minoritario, también encontramos transformaciones destacables en este tipo de desenlace.

El uso del final negativo con intención aleccionadora, común en obras pertenecientes a géneros de la literatura tradicional como las fábulas, parece mantenerse en las obras que adoptan dichos modelos. Las narraciones que siguen esta tendencia, por su parte, apelan al lector mediante dos vías opuestas: por un lado, se recurre al humor para posicionar al lector en una distancia de ventaja con respecto al personaje que sufre el final negativo; y, por otro, del mismo modo que sucedía en las obras dirigidas a lectores de entre 13 y 15 años en la anterior caracterización, se pretende impactar emocionalmente al lector para suscitar su reflexión respecto al tema tratado, como es el caso de la importancia que tiene la labor individual dentro de una comunidad, llegando a ser imprescindible para su existencia.

Como ya indicó COLOMER (1995, p. 308), “el final negatiu, sense que suposi una sanció moral, és el desenllaç més rupturista en

la tradició de la LIJ” y, siguiendo esta premisa, la principal novedad de este apartado es el empleo, aunque minoritario, del desenlace negativo como un recurso subversivo para parodiar, precisamente, tanto los finales felices de los cuentos tradicionales como esas sanciones morales a las que se refería COLOMER (1995), y criticar, a su vez, el didactismo y la moralidad de la literaria infantil a través de una reflexión metaliteraria. Por lo tanto, esta ruptura con la tradición literaria se hace mediante algunas de las estrategias propias de la literatura infantil posmoderna (SILVA-DÍAZ, 2005b; y GUERRERO GUADARRAMA, 2012), sobre todo la del humor, un recurso que parecía la única vía permitida para introducir este tipo de desenlaces en las obras dirigidas a lectores de entre 5 y 8 años en la anterior caracterización.

6.1.3.4 ABIERTO

El final abierto es el que mayor crecimiento ha experimentado en las últimas décadas, con un aumento de 16,82 puntos porcentuales, por lo que se consolida como la opción predilecta de aquellas obras que se alejan del tradicional final feliz. Mientras que en la anterior caracterización este tipo de desenlace estaba estrechamente ligado a la temática imaginativa de las obras destinadas a estas edades, ahora se desmarca de dicha tendencia para seguir las corrientes temáticas con más presencia en las obras actuales.

Así, en primer lugar, se asocia principalmente con aquellas obras que se centran en la evolución interna y en la maduración de los personajes. Anteriormente hemos hecho referencia al grado de abertura de las narraciones con un final positivo por asunción del problema, pero las obras con un desenlace abierto ofrecen una trama con un mayor grado de abertura, ya que el conflicto no se asume, sino que queda abierto y no se hace alusión a una posible resolución. Este tipo de finales se dan cuando el problema planteado al inicio de la trama no tiene transcendencia, es decir, cuando su función se reduce a ser el desencadenante de las acciones que dan pie al proceso de maduración de los personajes.

En segundo lugar, el final abierto se relaciona con las obras que critican algunas cuestiones sociales como el abandono y maltrato animal o la apatía y la alienación causados por el pragmatismo y la burocracia de las sociedades modernas. En estos casos, la apertura del desenlace responde al propósito de generar en el lector una reflexión sobre los motivos que han generado esos conflictos, una tendencia que ya hacía su aparición previamente de mano de las obras con temática social dirigidas a lectores de entre 13 y 15 años (COLOMER, 1995).

En tercer lugar, este tipo de desenlaces también proponen un juego metaficcional, planteamiento muy similar al que ofrecían algunas de las narraciones destinadas al bloque de edad 10-12 analizadas por COLOMER (*ibid.*, p. 422):

Encara que siguin una minoria, hi ha alguns finals oberts com a joc literari o com apel·lació a una interpretació literària més complexa que no pot basar-se en la curiositat de saber per què passen els fets o com acaba la història. La manca d'acompliment d'aquest tipus d'expectatives obliga el lector a concedir una atenció prioritària al gaudi d'altres aspectes i nivells de significat del desenvolupament narratiu.

Esta apelación a la competencia literaria del lector se ve acrecentada, aún más, por la función narrativa de las ilustraciones de los álbumes clasificados en este apartado, ya que la combinación de este código con el texto resulta clave tanto para conferir cierta esperanza a dichos desenlaces como sumergir al lector en el juego literario de intentar adivinar si la historia podría repetirse. De este modo, las ilustraciones permiten introducir mayor complejidad literaria convirtiéndose así en la barandilla de la escalera que forman estas narraciones y que simboliza el itinerario de competencia lectora de un lector en formación (COLOMER, 2005a). Una vez más, este tipo de propuestas evidencian la tendencia hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad.

6.1.4 PERSONAJES

6.1.4.1 PROTAGONISTAS

Tabla 6.4 Comparación de los protagonistas (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Tipo | | | Edad | | Género | |
|-------------|------------------|--------|------------------------|--------|------------------------|--------|
| Humanos | | +5,54 | Niños | -12,94 | Masculinos | +9,86 |
| Animales | No tradicionales | = | Adultos | +6,51 | Femeninos | +0,32 |
| | Tradicionales | +18,32 | | | | |
| Fantásticos | No tradicionales | -17,92 | Ambos o indeterminados | +6,42 | Ambos o indeterminados | -10,18 |
| | Tradicionales | -5,92 | | | | |

Tabla 6.5 Comparación de la mezcla de tipos de personajes (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Mezcla de tipos de personajes | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--------|
| Mezcla | Humanos y animales | -4,29 |
| | Humanos y fantásticos | -22,12 |
| | Animales y fantásticos | +0,04 |
| | Humanos, animales y fantásticos | +1,53 |
| | Ausencia de mezclas | +24,84 |

6.1.4.1.1 Tipos de protagonistas

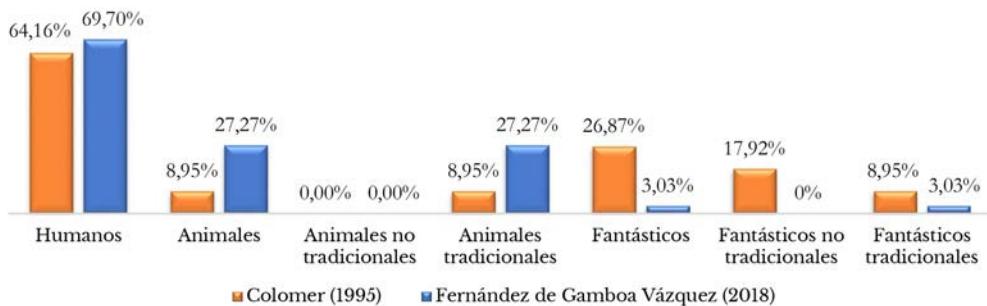


Figura 6.11 Tipos de protagonistas.

El cambio más significativo en este apartado es la recesión cuantitativa de los personajes fantásticos (-23,84 puntos porcentuales) en aras del protagonismo animal, que ha aumentado 18,32 puntos porcentuales, y también, aunque en menor medida, del protagonismo humano (+5,54 puntos porcentuales). Estas transformaciones parecen estar en consonancia con las tendencias trazadas por los géneros literarios ya que, como hemos expuesto anteriormente, la fantasía moderna ha descendido 25,02 puntos porcentuales y los modelos de la literatura tradicional, que

también comprenden las fábulas, han ascendido 20,04 puntos porcentuales.

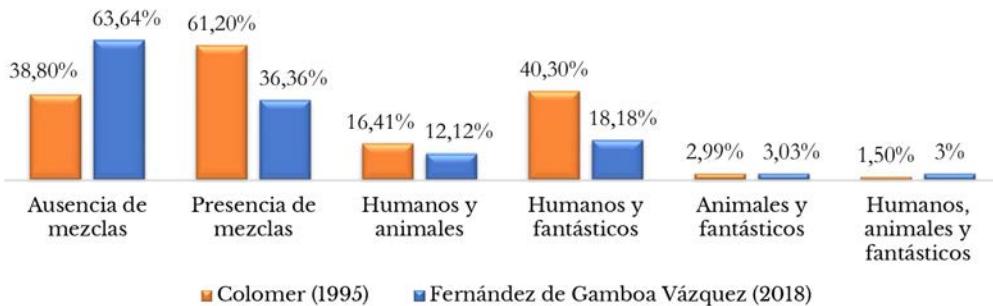


Figura 6.12 Tipos de mezcla de personajes.

Las obras que mezclan tipos de personaje, por su parte, han disminuido 24,94 puntos porcentuales, sobre todo aquella compuesta por humanos y seres fantásticos. A pesar de estas variaciones, el protagonismo sigue estando predominado por humanos, incluso el de las obras protagonizadas por varios tipos de personajes, pues en su gran mayoría los coprotagonistas también son humanos.

Así como los personajes fantásticos de las obras analizadas por COLOMER (1995) se alejaban de la literatura tradicional y estaban “al servei de la fantasia, al servei de les noves possibilitats que obren les seves característiques, i no al servei de la desmitificació humorística” (*ibid.*, p. 372), actualmente se inclinan por lo contrario, ya que el único caso de protagonismo fantástico opta por personajes de la tradición bíblica, como los ángeles y los demonios, que son desmitificados al ser personificados y representados como dos familias enemistadas.

Los animales que protagonizan las obras actuales comparten bastantes características con las narraciones de la anterior caracterización, perpetuándose así la tradición de la literatura infantil de representar animales comunes en el entorno físico del lector implícito (perros, gatos y ratones) o en su imaginario literario, pues se adscriben a los modelos de literatura tradicional (osos, lobos, cerditos, conejos, zorros y pájaros). Por otro lado,

se dejan completamente de lado los animales exóticos y en los casos en los que el lobo posee un rol antagónico es común que se recurra a la desmitificación de este personaje, por lo que la figura del “lobo feroz” desaparece casi por completo.

6.1.4.1.2 Edad de los protagonistas

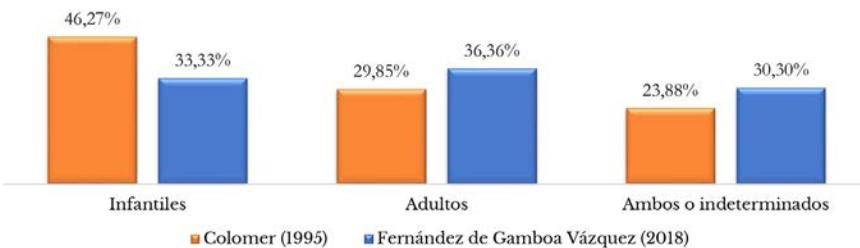


Figura 6.13 Edad de los protagonistas.

La mayoría de estas variaciones también parecen ser consecuencia de los cambios detectados en los géneros literarios de estas obras, ya que el incremento de las narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional (+20,04 puntos porcentuales) deriva en la proliferación tanto de los protagonistas adultos con oficios tradicionales propios de los cuentos populares (algo que ya ocurría, aunque de forma minoritaria, en alguna narración para primeros lectores en la anterior caracterización) como en el protagonismo indeterminado a cargo de los animales propios de las fábulas y de personajes que crecen durante el transcurso de la trama.

Este equilibrio entre coprotagonistas niños y adultos continúa adoptando la fórmula que SORIANO (1995) denominó como “pareja educativa”, especialmente en aquellas obras en las que las ancianas y abuelos se presentan como personajes sabios, transmisores de historias y cómplices o ayudantes de los protagonistas infantiles, una línea que ya seguían las obras del bloque de edad 5-8 analizadas por COLOMER (1995), pero que en la actualidad se presenta de forma más sutil mediante los diálogos entre dichos personajes. Sin embargo, cuando la figura del adulto de este binomio la ocupan los progenitores y no los abuelos se

quebranta por completo la situación de la “pareja educativa” y la fórmula por la que los adultos ayudan a solucionar los problemas infantiles, ya en recesión en las obras del bloque de edad 8-10 de la anterior caracterización, se invierte en su mayoría siendo los niños quienes resuelven los problemas de los adultos y provocan la transformación de sus malas actitudes. Asimismo, en estos casos se sigue retratando a los padres y las madres como personajes ajenos al mundo infantil, y además del alegato a favor de la imaginación y el tiempo de ocio compartido en familia que se desprendía anteriormente, actualmente también se denuncia que las exigencias laborales son las causantes de esta alienación adulta como si esa posibilidad de imaginación no se perdiese por el mero hecho de crecer, sino por formar parte de unas dinámicas sociales capitalistas.

Por otro lado, en estas obras en las que hay un equilibrio entre protagonistas infantiles y coprotagonistas adultos apenas existen propuestas claras de identificación múltiple y variable. No obstante, la presunción de un lector capaz de una identificación menos inmediata y flexible que COLOMER (1995) advirtió en las obras de este bloque de edad parece mantenerse debido a dos principales razones. En primer lugar, por el aumento del protagonismo adulto fuera de la ya mencionada “pareja educativa”; y, en segundo lugar, gracias a la propuesta humorística y metaficcional de las obras basadas en parodias de los cuentos aleccionadores y populares.

Por último, nos gustaría remarcar la inexistencia del protagonismo grupal entre el corpus de obras analizadas actualmente, lo que confirma la poca transcendencia de los “libros de pandillas”, al menos en las narraciones destinadas a lectores entre 8 y 10 años, fenómeno que ya predijo COLOMER (*ibid.*, p. 424) en referencia al protagonismo de los títulos del bloque de edad 10-12:

No sembla, doncs, que el protagonisme grupal tingui una rellevància gaire destacada i potser caldrà constatar fins a quin punt aquesta impressió era certa en la LIJ dels anys seixanta i en quin grau ha sofert, per tant, una disminució posterior.

6.1.4.1.3 Género de los protagonistas

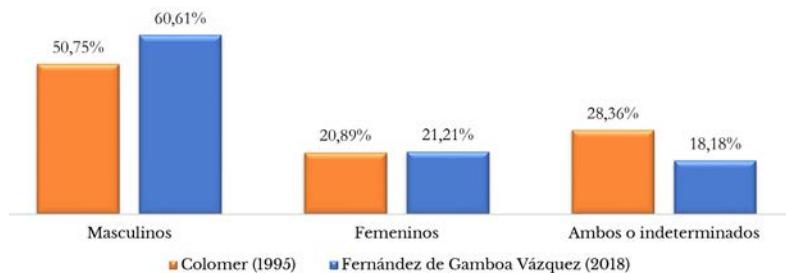


Figura 6.14 Género de los protagonistas.

A pesar del camino emprendido en la década de los setenta por combatir el sexismoy promover libros no discriminatorios, “el análisis de la literatura infantil moderna y, a mediados de los noventa, describieron con detalle la permanencia de rasgos sexistas” (COLOMER y OLID, 2009, p. 57), unos rasgos que parecen haberse arraigado e incluso extendido en la narrativa dirigida a estas edades durante las últimas décadas.

COLOMER y OLID (2009) ya apuntaban la llamativa desigualdad de algunos aspectos cuantificables entre protagonistas femeninos y masculinos existente en el conjunto de obras que componía el corpus de análisis de la anterior caracterización:

El número de protagonistas femeninos abarcaba sólo un tercio de las obras y el retrato profesional ofrecido a las niñas para soñarse adultas se mantenía reducido sólo a una cuarta de las profesiones atribuidas a los personajes, con oficios de escasos estudios y grados bajos en la jerarquía. (*ibid.*, p. 58).

Una desigualdad más acusada si cabe en las obras actuales destinadas al bloque de edad que aquí nos ocupa, pues el protagonismo masculino ha aumentado 9,86 puntos porcentuales mientras que el femenino unos imperceptibles 0,32 puntos porcentuales. Además, como veremos en el apartado de los oficios de los protagonistas, si comparamos las profesiones de los personajes tampoco parece haberse recortado la distancia entre hombres y mujeres. Esta tendencia es especialmente preocupante ya que las obras destinadas a este bloque de edad, junto con el de

10-12, eran ya en la anterior caracterización las que retrataban una realidad más estereotipada:

En el análisis por edades podía verse un trato más igualitario en la producción para primeras edades o en la novela juvenil (...). En los libros dedicados a los lectores entre los ocho y los doce años se evidenciaba la permanencia de un modelo de socialización y de aprendizaje literario fuertemente deudor de la concepción tradicional masculina. (*idem*).

El protagonismo de las niñas parece seguir estando relegado principalmente a las narraciones de carácter intimista, pero puede apreciarse en ellas una actitud activa y emprendedora, aunque no de una manera tan recalcable como ocurría en la anterior caracterización, donde se evidenciaba el deseo de escapar de los estereotipos de género llegando incluso a retratar niñas rebeldes. En este mismo intento, parece que la incorporación del protagonismo masculino en las obras que se centran en conflictos psicológicos se ha consolidado, algo que resultaba novedoso en las narraciones para primeros lectores analizadas por COLOMER (1995).

Las obras protagonizadas por mujeres, por su parte, continúan siendo minoritarias y la gran mayoría son poco rupturistas pues, como ocurría en las obras para primeros lectores (COLOMER, 1995), cumplen la función de proteger y asegurar el bienestar de otros personajes, aunque estos, en las obras actuales, no sean sus familiares. Por el contrario, también se retratan mujeres protagonistas independientes y autónomas, aunque su presencia es tan exigua que apenas tiene incidencia en la caracterización general de estas obras.

En cuanto a la caracterización de los personajes secundarios femeninos, por un lado, la mayoría se sitúa en el contexto familiar y existe una significativa contraposición entre las abuelas o ancianas y las figuras maternas. Mientras que a las primeras se les atribuye un carácter intrépido y enérgico, además de continuar representando la voz de la sabiduría y asumir el papel tradicional de narradora de historias (función que también parece haber

aumentado levemente entre los abuelos), las madres suelen ser descritas como personajes pasivos y en ocasiones incluso sumisas ante el carácter de sus maridos, una presencia que se antoja ornamental y casi de obligado cumplimiento especialmente en las narraciones que giran en torno a las relaciones paterno-familiares. Por otro lado, fuera del contexto familiar, los personajes secundarios femeninos, a pesar de ser realmente escasos, parecen más independientes y emprendedoras.

Siendo así, la evolución de los personajes en estas últimas décadas dibuja un panorama preocupante desde la perspectiva de género, pues los modelos posibles de mujer que se ofrecen a los lectores implícitos no solo son escasos, sino que no tienen entidad suficiente como para poder considerarse un reflejo de los avances sociales en la lucha contra la discriminación femenina, lo que nos lleva a replantearnos que “tal vez sea el momento, pues, de interrogarse sobre el abandono de una batalla que un día se creyó ganada de forma irreversible” (*ibid.*, p. 66).

6.1.4.2 ADVERSARIOS

Tabla 6.6 Comparación de los adversarios (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Presencia | Connotación | | Tipos | | | +21,76 |
|-----------|----------------|--------|-------------|----------|--------|--------|
| | Negativos | +12,35 | Humanos | Hombres | -5,83 | |
| | Reconvertidos | -4,35 | | Sociedad | +6,14 | |
| | Desmitificados | +6,06 | | Otros | -1,45 | |
| | Funcionales | +7,69 | Animales | | +18,27 | |
| | | | Fantásticos | | +4,62 | |
| Ausencia | | | | | | -21,76 |

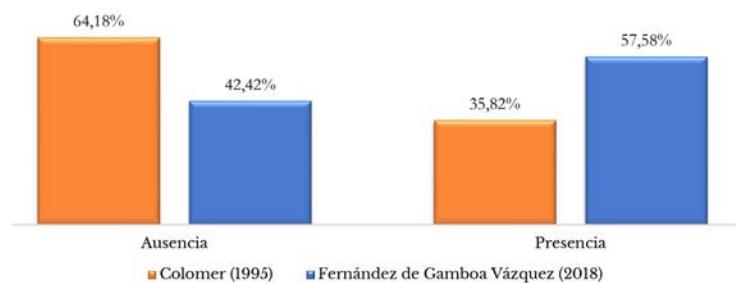


Figura 6.15 Presencia de adversarios.



Figura 6.16 Tipos de adversarios.

La presencia de adversarios, tendencia tradicional en la narrativa infantil y juvenil, ha aumentado 21,76 puntos porcentuales en las últimas décadas, un ascenso provocado principalmente por el incremento de antagonistas en forma de animales (+18,27 puntos porcentuales) y, en menor medida, de seres fantásticos (+4,62 puntos porcentuales). Además, también hallamos cambios en la distribución interna de los adversarios humanos, pues el antagonismo individual (-5,83 puntos porcentuales) parece haber cedido ante el colectivo (+6,14 puntos porcentuales). Por otro lado, el crecimiento de los adversarios también se refleja en casi todas las variedades de connotación de estos personajes, a excepción de la reconversión (-4,35 puntos porcentuales), aunque se advierte de forma más acusada en la faceta negativa (+12,35 puntos porcentuales).



Figura 6.17 Connotación de los adversarios.

La ausencia de personajes antagónicos responde básicamente a los mismos motivos que COLOMER (1995, p. 315) identificó en las obras para primeros lectores: “la interiorització dels conflictes, els jocs imaginatius o el propòsit d’educar en la reflexió sobre la complexitat de les situacions de vida s’adiuen malament amb la presència d’un personatge negatiu que causi els problemes del protagonista”; a las obras que tratan estas cuestiones actualmente también se le suman algunas que abordan temas sociales y otra que parodia el género de los cuentos aleccionadores.

En primer lugar, tal y como acabamos de comentar, uno de los cambios más destacados en este apartado es el aumento de los animales como personajes antagónicos (+18,27 puntos porcentuales), variación que parece corresponderse, una vez más, con el incremento de las obras que adoptan modelos de la literatura tradicional (+20,04 puntos porcentuales), unos esquemas narrativos donde este tipo de personajes son muy frecuentes. A pesar de que la tipología de dichos animales adversarios no ha experimentado ninguna innovación significativa, ya que se sigue recurriendo a personajes propios de la tradición fabulesca y literaria como lo son el zorro, el cuervo, el lobo o la clásica enemistad entre gatos y ratones, la mayoría de ellos no responden a la función negativa que tradicionalmente se les ha atribuido, siendo los adversarios de las fábulas los únicos personajes realmente maliciosos.

En segundo lugar, a pesar de que la comparación cuantitativa de la presencia de antagonistas fantásticos solo revele una subida poco reseñable (+4,62 puntos porcentuales), este tipo de personajes parece haber vuelto a renovarse. Ya en las obras destinadas a primeros lectores de la anterior caracterización, brujas, vampiros y otros seres terroríficos habían sido relegados por monstruos que eran retratados como “éssers informes i adaptables a mals molt més indefinitis que els tradicionals i personatges prou versàtils per estar al servei de tota mena d’angoixes prèvies dels personatges” (*ibid.*, p. 316). Del mismo modo, actualmente estos monstruos han sido sustituidos por la personificación de conceptos como el estrés o la fama, aunque estos adversarios siguen respondiendo a las pulsiones internas de los personajes, por lo que no poseen una connotación negativa real.

Por otro lado, el único ser fantástico que no se adhiere a este patrón, un Papá Noel malvado, se asemeja al arquetipo de “hombre adulto de la sociedad actual” definido por COLOMER (1995) como personaje malvado especialmente en las narraciones para primeros lectores: “caracteritzat per l’afany i la possessió de riquesa i poder social” (*ibid.*, p. 318). Además, también comparte cualidades con los personajes realmente negativos del

bloque de edad que aquí nos ocupa, pues ese afán se origina en la mercantilización, el materialismo y el capitalismo que, en este caso, representa este personaje fantástico: “el mal denotat és l'autoritarisme i les relacions de producció absorbents en una societat industrial deshumanitzada on no queda temps per al somni i la imaginació” (*ibid.*, p. 375).

En tercer lugar, el antagonismo humano se bifurca dependiendo de si es individual o colectivo. Por un lado, se recurre al tipo de adversario tradicional, al hombre adulto como efígie típica del autoritarismo y el belicismo que posee una connotación negativa, aunque pueda llegar a ser perdonado y reconvertirse. Por otro lado, la función que cumplía en la anterior caracterización la figura del hombre moderno, malvado debido a la sociedad industrial deshumanizada, a la que acabamos de hacer referencia, pasa a ser desempañada por un grupo indeterminado de personas, una representación colectiva y más abstracta de las actitudes sociales que se critican o denuncian. Asimismo, estos adversarios no pierden su connotación negativa a lo largo de la narración, aunque la trama siempre concluya con un final positivo para los protagonistas.

En definitiva, entre las obras actuales comienza a destacar una tendencia por antagonistas cada vez más abstractos que se refleja tanto en la sustitución de los monstruos por la personificación de conceptos, como en la aparición de un antagonismo representado por colectivos indeterminados. A su vez, esta abstracción parece estar en sintonía con la carga moral imperante de este conjunto de obras, pues de la caracterización de estos antagonistas se desprende cierta lección ética.

Por último, nos gustaría recalcar la reiterada ausencia de personajes adversarios tanto femeninos como infantiles en la narrativa infantil actual, una inexistencia que parece continuar respondiendo, como apuntaba COLOMER (1995), por una parte al poco poder social que se les otorga a las mujeres y, por otra, a la sacralización de la infancia y el deseo de “fugir dels models didàctics de llibres infantils plens de nens i nenes ‘dolents’ que exemplificaven com no s’havia de comportar el lector” (*ibid.*, p. 317), entre otros, un modelo que ahora llega incluso a parodiarse.

6.1.5 ESCENARIO NARRATIVO

Tabla 6.7 Comparación del escenario narrativo (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Contexto de relaciones | Marco espacial | Marco temporal | Oficios |
|------------------------|----------------|----------------|---------|
| Familia completa | +1,98 | Vivienda | +7,82 |
| Formas asimilables | +1,81 | Urbano | -17,46 |
| Vivir solo | +4,84 | Paisaje | +9,54 |
| Formas comunales | -2,98 | Futuro | -2,94 |
| No especificado | -5,66 | Fantástico | +0,09 |
| | | Indeterminado | +0,48 |
| | | | |
| | | | |

6.1.5.1 CONTEXTO DE RELACIONES



Figura 6.18 Tipos de contexto de relaciones.

A lo largo de las últimas décadas el contexto de relaciones descrito en las obras destinadas a estas edades apenas ha variado a nivel cuantitativo, como podemos ver en el gráfico anterior, y cualitativo. El modelo familiar predominante sigue siendo tradicional, en el que destacan las familias nucleares con pocos hijos y en el que no se hace ningún tipo de alusión a parejas homosexuales, divorciadas, familias reconstituidas⁷ o adoptivas. Siendo así, el entorno familiar que se escenifica principalmente, aunque sea el reflejo de las tendencias demográficas imperantes de comienzos del siglo XXI, como puede observarse en la figura 6.19, excluye la creciente diversidad del modelo familiar, una diversidad que, aunque tímidamente ya hacía su aparición en la anterior caracterización de la mano de obras destinadas a lectores de mayor edad protagonizadas por padres divorciados o incluso un niño adoptado.

⁷Según el Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (2004a) a pesar de que en 2001 en España solo el 3,6% de las parejas con hijo se trataba de una familia reconstituida, es decir, que había algún hijo fruto de una relación previa, se preveía que dicho indicador aumentase teniendo en cuenta la tendencia ascendente de separaciones y divorcios de los últimos años. Además, “el porcentaje de familias reconstituidas entre las parejas de hecho no formadas por dos solteros es diez veces mayor, 33,8%” (INE, 2004a, s.p.).



Figura 6.19 Composición de los hogares españoles. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2004b, 2009 y 2014)⁸.

A pesar de este estatismo, hallamos algunas diferencias en las características de los contextos de relaciones descritos. Por un lado, mientras que en la anterior caracterización el entorno familiar carecía de peso narrativo debido a la importancia del protagonismo infantil, haciendo que la familia apareciera “com un simple punt inicial per situar el personatge i, molt sovint, els pares només es veuen al llarg de la narració compartint alguna escena quotidiana, talment com figures de paisatge” (*ibid.*, p. 376), actualmente las relaciones familiares que se establecen entre los protagonistas infantiles y sus padres son, en la mayoría de obras con familia tradicional completa, el centro de los conflictos; bien sea por la mala actitud de los padres o por el escaso tiempo de ocio que los progenitores pueden pasar con sus hijos debido a su trabajo.

Por otro lado, en el caso de los contextos familiares asimilables, el recurso tradicional de la muerte de uno de los progenitores como punto de partida del relato sigue siendo recurrente, al que se le suma la ausencia por motivos laborales, aludiendo así a un hecho moderno propio de la sociedad actual. En la mayoría de estas narraciones los protagonistas continúan viviendo esta situación con aparente armonía, ya que únicamente supone el punto de partida de la narración, por lo que ni se explicita ni se incide en ningún posible malestar que ello pudiera generales.

⁸ La categoría “otro tipo de hogares” engloba: las personas solas menores de 65 y mayores de 64 años, núcleos familiares con más personas o más de un núcleo y personas que no forman ningún núcleo familiar entre sí.

Por último, el aumento de obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional también reverbera en este apartado, ya que las tramas en las que los personajes viven solos (+4,84 puntos porcentuales) están protagonizadas generalmente por animales y, en menor medida, por adultos. Además, las únicas dos obras que hacen referencia a formas similares a las comunales recurren a imaginarios tradicionales como el del circo o la naturaleza.

6.1.5.2 MARCO ESPACIAL

Los núcleos urbanos como marco espacial son los que más han variado cuantitativamente en las últimas décadas, pues han disminuido 17,46 puntos porcentuales. Por lo contrario, aumentan los paisajes abiertos (+9,54 puntos porcentuales), la vivienda (+7,82 puntos porcentuales) y, aunque de manera casi imperceptible, también los escenarios fantásticos (+0,09 puntos porcentuales).

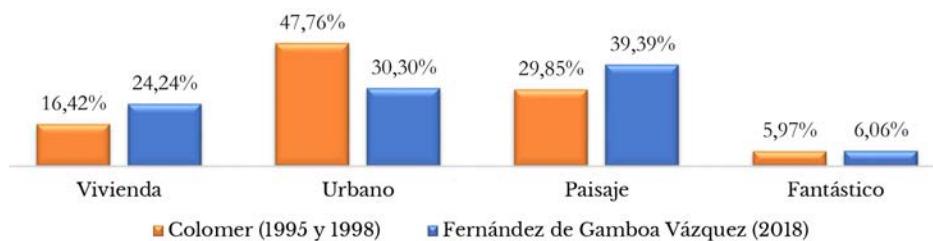


Figura 6.20 Tipos de marco espacial.

Sin embargo, la innovación más destacable de este apartado se da, precisamente, en dichos escenarios fantásticos, ya que se comienza a hacer uso de una gran variedad de elementos pertitextuales como escenarios metafíctionales: el índice, la portada, la contracubierta, el propio espacio en blanco de las páginas, etc.

Además de esta total renovación, otros marcos espaciales también parecen actualizarse parcialmente. Por un lado, la vivienda, además de la tradicional representación como un entorno seguro e intimista en el que se describe la cotidianidad de la vida familiar,

también es descrita, por el contrario, como un espacio cerrado en el que se reflejan sentimientos de ansiedad y aislamiento, sobre todo en aquellas obras que abordan las tensiones de las relaciones paterno-filiales. Por otro lado, el núcleo urbano continúa estando compuesto por un conjunto de escenarios poco definidos, por lo que carece de entidad suficiente como para tener impacto en la narración. Sin embargo, cuando este se concreta, sobre todo gracias al peso narrativo de las ilustraciones de algunos álbumes, se le atribuyen unas connotaciones negativas que inciden sustancialmente en la trama y que, en algunos casos, parecen estar en consonancia con la crítica a la sociedad moderna de las obras de la anterior caracterización:

La connotación negativa de la ciudad moderna, en el sentido antes descrito, aparece hasta la mitad del itinerario de lectura y perdura en el bloque siguiente, el de 10-12 años, pero conviviendo aquí con una descripción neutra de la ciudad como escenario de la ficción realista y con la aparición de escenarios artísticos (...) en función de la intencionalidad de juego cultural de la ficción fantástica para esta edad. (COLOMER, 1998, p. 250).

Por último, el incremento del paisaje abierto (+9,54 puntos porcentuales), hasta el punto de convertirse en el marco espacial más prolífico entre las obras actuales, se corresponde con el predominio de las obras que adoptan modelos de literatura tradicional, ya que principalmente se reduce a la escenografía tradicional. No obstante, especial mención se merece una de las narraciones que se aleja de este patrón por su intención de revalorizar el mundo rural.

6.1.5.3 MARCO TEMPORAL

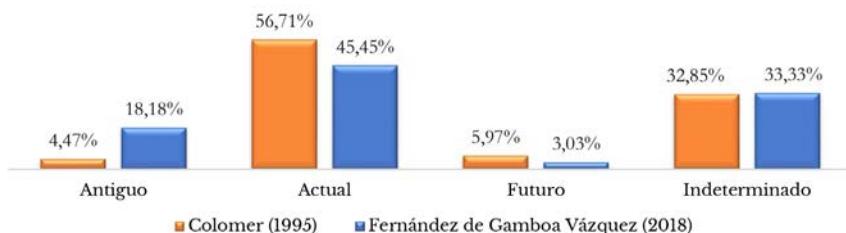


Figura 6.21 Tipos de marco temporal.

El marco temporal apenas ha variado en estas últimas décadas, menos si cabe que el marco espacial, pues la narrativa infantil sigue situándose en un tiempo actual, a pesar de que este contexto temporal haya disminuido 11,26 puntos porcentuales. La ilustración, por su parte, se reafirma como el recurso más eficaz para retratar el marco temporal, sobre todo en el caso de los álbumes, donde esta función se traspasa por completo del texto a la ilustración, confiriéndole un mayor peso narrativo.

Bien pudiera sorprender la apuesta por narraciones que transcurren en un tiempo anterior a la segunda mitad del siglo XX (+13,71 puntos porcentuales), sobre todo si tenemos en cuenta el limitado dominio temporal de los lectores implícitos de estas edades, pero, como ya hemos comentado en el apartado correspondiente a las narraciones históricas, estas obras no pretenden entretener al lector con la reproducción de otra realidad histórica, sino hacer que la historia narrada resulte verosímil. Tanto es así, que algunas obras incluyen una nota final del autor en la que se ofrece información respecto al escenario narrativo, en un posible intento de aclarar cualquier incertidumbre que el lector haya podido experimentar durante la lectura.

Por el contrario, las narraciones futuristas que no se inscriben en el género de ciencia-ficción continúan siendo escasas (-2,94 puntos porcentuales), reduciéndose, en este caso, al retrato retro-futurista de una gran ciudad en sentido negativo. La indeterminación temporal sigue estando inscrita en las narraciones con escenografía tradicional.

6.1.5.4 OFICIOS

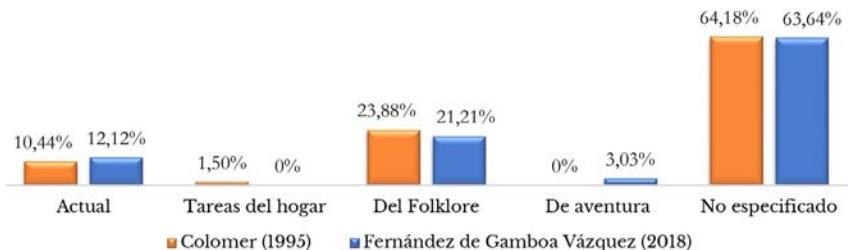


Figura 6.22 Tipos de oficios.

Las variaciones en este apartado a nivel cuantitativo son casi imperceptibles: mientras que las profesiones actuales (+1,68 puntos porcentuales) y las relacionadas con las obras de aventuras (+3,03 puntos porcentuales) aumentan levemente, los trabajos propios de los cuentos populares disminuyen (-2,67 puntos porcentuales), una ligera recesión que sorprende debido al incremento de este tipo de narraciones, al igual que los protagonistas que se dedican a las tareas del hogar (-1,50 puntos porcentuales), quienes desaparecen por completo. Por lo tanto, se confirma la constante indiferencia de la narrativa infantil destinada a estas edades por los oficios como rasgo caracterizador de los personajes y el mundo descrito. Entre los protagonistas de las obras contemporáneas los oficios más citados continúan siendo los tradicionales y, aunque la representación de empleos propios del mundo actual haya incrementado ligeramente, estos no son tan variados como lo eran en la anterior caracterización. Sin embargo, la ampliación de la gama de profesiones tradicionales y modernas corre a cargo de los personajes secundarios.

A pesar de la escasa visibilidad de los empleos de los personajes femeninos y de la suma de amas de casa a la que aludíamos en el capítulo anterior, actualmente son más las mujeres, tanto protagonistas como personajes secundarios, con profesiones más allá del contexto del hogar. Aunque los personajes femeninos no ocupen más que una cuarta parte del total de oficios representados en el conjunto de obras actuales, una pequeña parte de esas narraciones rompe deliberadamente con algunos de los roles que tradicionalmente se les ha atribuido, ya que se les confiere

actividades más comunes entre los hombres, como por ejemplo el de ladrona o empresaria.

No obstante, el hecho de que las madres tengan un empleo fuera de casa en ocasiones se presenta como el foco del conflicto de la trama, puesto que ello les impide pasar tiempo de ocio junto con sus hijos; una crítica que no afecta exclusivamente a las mujeres, sino que también se da con los hombres. Siendo así, no solo el interés por los oficios de los adultos es escaso, sino que además se desprende una firme reprobación de la excesiva dedicación al trabajo de los adultos y la falta de tiempo de ocio familiar que deriva de ello.

6.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

Tabla 6.8 Comparación de la fragmentación narrativa (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| | Grado elevado de autonomía entre las unidades | Inclusión de textos no narrativos | Mezcla de géneros literarios | Uso de recursos no verbales |
|-----------|---|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Presencia | +4,84 | +29,14 | +3,2 | +39,78 |
| Ausencia | -4,84 | -29,14 | -3,2 | -39,78 |

6.2.1 GRADO DE AUTONOMÍA ENTRE LAS UNIDADES NARRATIVAS

Aquellas obras que presentan un grado elevado de autonomía entre sus unidades narrativas han incrementado 4,84 puntos porcentuales, aunque si contabilizásemos también aquellos títulos excluidos del análisis cuantitativo por su carácter fragmentario, dicho incremento ascendería a 11,16 puntos porcentuales.

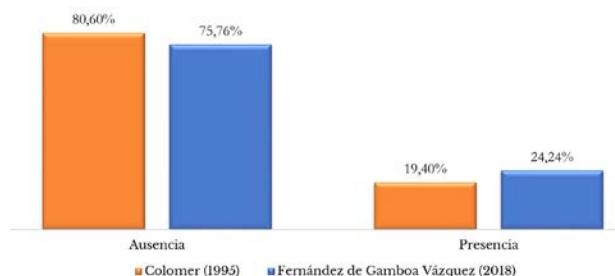


Figura 6.23 Presencia de grado elevado de autonomía entre las unidades narrativas.

La principal novedad cualitativa de este apartado es la atenuación de las estructuras narrativas de algunas obras que desemboca en un entramado de narraciones en el que conviven diferentes personajes, pero en el que no existe un hilo argumental principal en el que confluyan las diferentes tramas. Así, esta desleidura deriva en unos mundos ficcionales habitados por una comunidad de personajes que pueden o no relacionarse entre sí⁹.

Además de esta sustancial innovación, parece que los recursos para conferir cierto grado de autonomía a las unidades narrativas descritos por COLOMER (1995) se han consolidado por completo¹⁰ y son pocos los cambios que presentan las obras actuales en este apartado. Los catálogos, por ejemplo, presentes en los bloques 8-10, 10-12 y, aunque de forma minoritaria, también en el 13-15 de la anterior caracterización, han actualizado su contenido ajustándose a algunas de las tendencias temáticas de la narrativa infantil contemporánea. Así, los objetos y personajes fantásticos son sustituidos por un compendio de problemas que aquejan a la sociedad actual y por las consecuencias, en clave paródica, de las malas actitudes y comportamientos de los niños de hoy en día.

La separación entre una historia marco y los cuentos inscritos, por una parte, es algo más recurrente entre las obras actuales y en la mayoría de esos casos los personajes de la historia marco también comentan el cuento narrado o reflexionan sobre él, característica que ya apuntó COLOMER (1995, p. 379):

En els dos títols els personatges del conte marc comenten els contes narrats com si es tractés de la reproducció d'un diàleg entre els lectors. Sembla que aquesta fórmula vulgui sortir al pas de les dificultats de lectura d'una estructura més complexa a base de crear un diàleg interposat entre l'obra i el lector.

⁹ Tal y como hemos mencionado en el anterior capítulo, este tipo de propuestas podrían considerarse precursoras de las obras de literatura infantil y juvenil digital que presentan narraciones con una estructura heterárquica.

¹⁰ Como puede observarse en la continua aparición de obras compuestas por una sucesión de escenas sin relación causal o interdependencia entre sí, pero que son necesarias en su conjunto.

Por otra parte, la interrelación de diferentes hilos narrativos, recurso propio de obras más complejas y empleado especialmente en el bloque 10-12 descrito por COLOMER (1995), hace su aparición también en el bloque de edad que aquí nos ocupa, lo que demuestra, una vez más, la tendencia hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad. Sin embargo, de todas las formas de relación entre diferentes hilos narrativos enumeradas por COLOMER (1995)¹¹, actualmente solo se recurre a la alternancia de puntos de vista de los protagonistas y a la correspondencia de la realidad y el plano onírico.

6.2.2 INCLUSIÓN DE TEXTOS NO NARRATIVOS

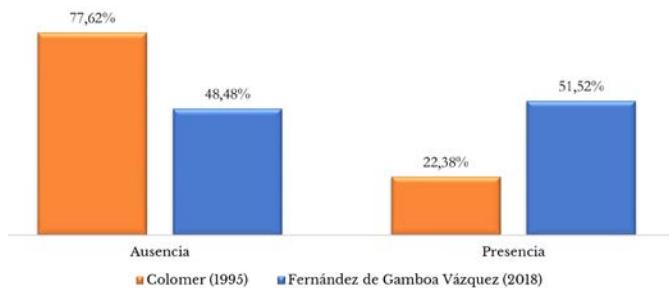


Figura 6.24 Presencia de inclusión de textos no narrativos.

Las obras que incluyen textos no narrativos han ascendido 29,14 puntos porcentuales en las últimas décadas. No solo han aumentado en número, sino que también se ha diversificado la tipología de dichos textos sumándose a las tradicionales cartas (que en ocasiones se renuevan por correos electrónicos), canciones, fórmulas mágicas y adivinanzas, textos más propios de la literatura impresa como los comentarios del autor en forma de epílogo para otorgar verosimilitud a los hechos narrados, un catálogo de los personajes, anotaciones y nomenclaturas de objetos al estilo de los libros científicos, etc.

¹¹ “S’interrelacionen el pla de la realitat i el pla de la fantasia (...), es fusionen gèneres literaris diversos a través de les històries dels diferents personatges o dels diferents episodis (...), s’inicien dues narracions diferents que es troben en un moment donat (...), o es dóna una història fragmentada que acaba encaixant com un trencaclosques, trencaclosques resolt per la mateixa narració (...) o que reclama la col·laboració del lector (...)” (*ibid.*, pp. 433-434).

No obstante, la novedad más destacable de este apartado reside en el modo en el que estos textos son presentados a los lectores, ya que mientras antes se hacía casi por completo a través del texto escrito, ahora, sobre todo en el caso de los álbumes, parece ser competencia de la ilustración y de los elementos peritextuales. Al igual que ocurría en el bloque 10-12 de la anterior caracterización, la lectura de estas obras provoca una gran sensación de composición, pero actualmente no se debe tanto a la variedad de textos utilizados como a la combinación del código textual y el visual. Siendo así, al lector implícito actual no solo se le presupone cierta competencia lectora, sino también la competencia visual suficiente como para poder apreciar la incidencia de estos textos en la construcción narrativa, ya que resultan esenciales en la caracterización de los personajes o el marco espacio-temporal, entre otros.

Por último, COLOMER (1995) resaltaba la frecuente utilización de palabras y frases inglesas en las obras juveniles:

Sovint es relaciona es relaciona amb l'evocació del títol o la lletra de cançons per part dels personatges i sempre suposa un recurs per a l'aproximació al llenguatge dels joves lector en partir del pressupòsit del domini d'aquesta llengua entre els adolescents. (*ibid.*, p. 497).

Asimismo, entre las obras contemporáneas encontramos palabras y expresiones en otros idiomas como el francés, el árabe, el gallego o incluso japonés a través del uso de los kanjis. No obstante, la intención de utilizar palabras en otros idiomas no responde, como ocurría en la anterior caracterización, a la intención de acercarse al lenguaje juvenil, sino que se pretende, por un lado, reflejar la interculturalidad de los personajes manteniendo expresiones en su lengua materna; y, por otro, enriquecer la ambientación de la obra, para otorgar, de este modo, mayor verosimilitud a la historia narrada.

6.2.3 MEZCLA DE GÉNEROS LITERARIOS

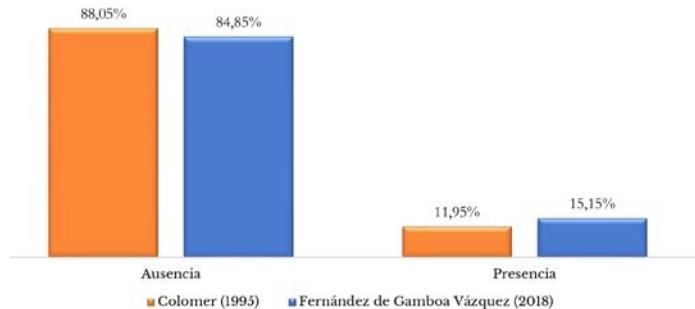


Figura 6.25 Presencia de mezcla de géneros literarios.

La mezcla de géneros ha variado muy levemente en las últimas décadas en su cuantía (+3,2 puntos porcentuales); pero cualitativamente observamos cierta versatilidad en los recursos empleados. La mayoría de estas obras, a diferencia de las analizadas por COLOMER (1995), no presentan una fusión real de elementos de diferentes géneros en una única trama narrativa, sino que de forma más tradicional se reduce a la disparidad de género entre la historia principal o marco y los cuentos o recuerdos inscritos en ella.

No obstante, algunos casos sí que continúan el camino emprendido anteriormente por este tipo de obras, aunque se tratara de la ficción dirigida a primeros lectores, ya que adoptan los modelos de la literatura tradicional conocidos por el lector implícito para abordar temas sociales. En cambio, por otro lado, dicha mezcla parece modernizarse por completo a través del juego deliberado con los elementos propios de los géneros más tradicionales para provocar en el lector una reflexión metaficcional de dichos géneros y del libro como objeto, característica común en la literatura infantil posmoderna.

6.2.4 USO DE RECURSOS NO VERBALES

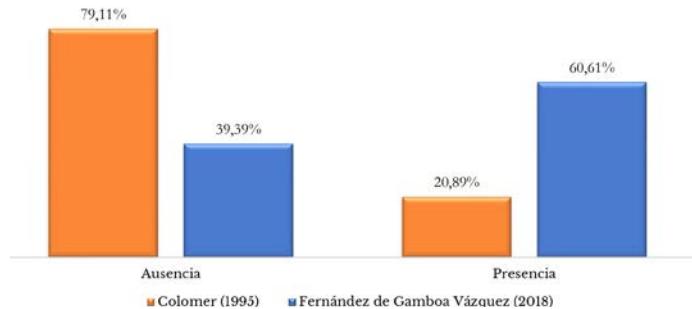


Figura 6.26 Presencia de recursos no verbales.

La presencia de recursos no verbales como elementos constructivos de la obra ha aumentado 39,72 puntos porcentuales, lo que lo convierte en uno de los cambios más significativos experimentados por la narrativa infantil en este periodo. Mientras que en la anterior caracterización únicamente el 4,47% de las obras recurría a la ilustración para dar información que no facilitara también el texto, actualmente más del 40% de las obras lo hacen, tal y como exponemos de manera transversal y paralela en todos los aspectos analizados.

6.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

Tabla 6.9 Comparación de la complejidad narrativa (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Estructura | | Perspectiva | | | |
|---------------|--------|---------------|----------------|------------|--------|
| Compleja | +15,47 | Focalizada | Protagonista | +27,41 | +22,92 |
| | | | Otras | -4,49 | |
| Simple | -15,47 | No focalizada | | | |
| | | | | | |
| Voz narrativa | | | Orden temporal | | |
| No ulterior | +3,2 | Interior | -1,22 | Anacronías | -2,86 |
| Ulterior | -3,2 | Exterior | +1,22 | Lineal | +2,86 |

6.3.1 ESTRUCTURA NARRATIVA

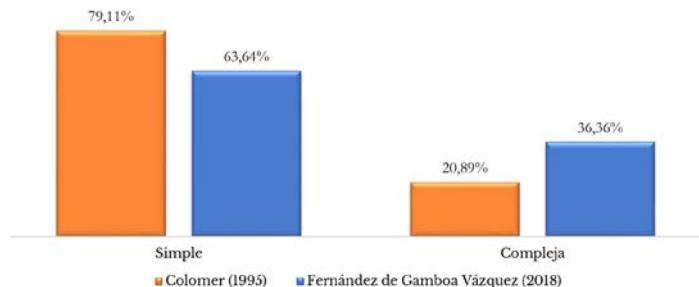


Figura 6.27 Tipos de estructura narrativa.

Las estructuras narrativas complejas crecen 15,47 puntos porcentuales. Continúan las recurrentes estructuras clásicas, tanto de la historia marco con cuentos inscritos como la del protagonista que explica vivencias de su propio pasado o recuerdos de otro personaje. Pero también se introducen propuestas que suponen una mayor complejidad para el lector de estas edades. Así, hallamos estructuras que COLOMER (1995) identificó en títulos destinados a lectores de mayor edad como lo son, por un lado, aquellas narraciones del bloque 10-12 que se componen por historias que se fusionan, lo que deriva en un cambio de focalización de la perspectiva narrativa, y, por otro, las obras en las que se interrelacionan varios hilos narrativos, propias del bloque 13-15.

Sin embargo, la novedad más remarcable de este apartado son las transgresiones intensas de la estructura narrativa provocadas, en primer lugar, por diversos recursos metaficcionales¹² y, en segundo lugar, por la dilución del hilo argumentativo en un entramado de narraciones y personajes que conforman un mismo mundo ficcional, un aspecto que ya hemos abordado con mayor detenimiento en el apartado de la fragmentación narrativa.

¹² Sirvan como ejemplo obras como *Los tres cerditos*, donde los protagonistas saltan de una historia a otra para posteriormente volver a su cuento tradicional y modificar el final de este a su antojo, o *El apetoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, donde algunos de los personajes poseen tal conciencia metaficcional que no solo llegan a abandonar sus historias o cambiar sus finales, sino que incluso crean un collage con partes de diferentes cuentos populares.

Esta inclinación por estructuras narrativas más complejas se suscribe a la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad, una tendencia que parece configurarse como una de las más determinantes de la narrativa infantil actual destinada a estas edades. No obstante, es necesario resaltar que este tipo de propuestas se sirven del carácter polifónico del álbum para facilitar su comprensión a través de recursos como por ejemplo: la economía del lenguaje como resultado de la intensificación de la función narrativa de la ilustración y, por lo tanto, la menor cantidad de información que debe procesar textualmente el lector, el refuerzo de las ilustraciones cuando se cambia de narrador o de nivel narrativo, sea a través del paso del blanco y negro al color o del cambio de estilo artístico, entre otros. Siendo así, parece ser que la vulneración de las convenciones de las reglas literarias se introduce en estas edades especialmente de la mano de los álbumes, puesto que estos ofrecen una gran variedad de elementos que permiten al lector en formación afrontar el reto que puede suponer la lectura y, a su vez, desarrollar su competencia literaria.

6.3.2 PERSPECTIVA NARRATIVA

La perspectiva narrativa focalizada, sobre todo aquella que lo hace en el protagonista (+27,41 puntos porcentuales), tiene mayor presencia entre las narraciones actuales, pues ha incrementado 22,92 puntos porcentuales. Sin embargo, y a pesar de que, como bien apuntaba COLOMER (1995, p. 329), “la utilització del punt de vista focalitzat és l’aspecte més innovador en la fixació de les condicions d’enunciació narrativa”, el conjunto de obras actuales no presenta ninguna renovación en este aspecto, por mucho que la comparación cuantitativa de este rasgo con la anterior caracterización sugiera lo contrario. Es más, tal y como ocurría en el apartado de la innovación temática, si reparamos en la figura 6.28, podemos observar cómo las obras dirigidas a lectores de entre 8 y 10 años analizadas por COLOMER (1995) distan mucho de la inclinación generalizada por una perspectiva narrativa focalizada del resto de bloques de edad. Por lo tanto, aunque actualmente

este tipo de punto de vista haya crecido, apenas llega a alcanzar el nivel de los otros bloques de edad.

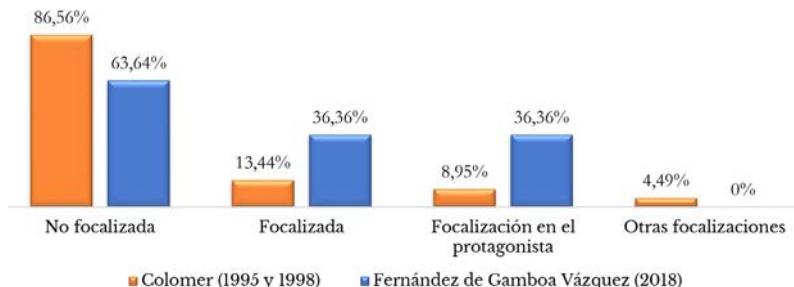


Figura 6.28 Tipos de perspectiva.

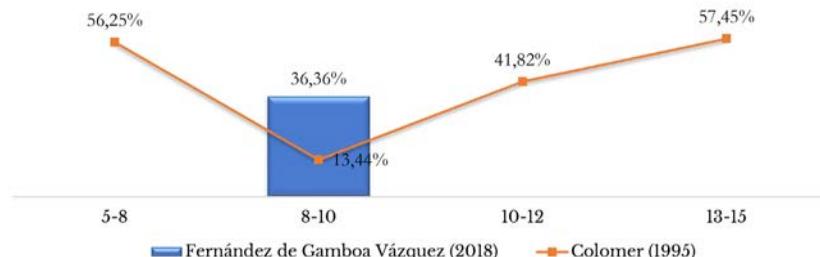


Figura 6.29 Perspectiva narrativa focalizada.

Además, si observamos las características de las narraciones actuales con un punto de vista focalizado, estas siempre se centran en los protagonistas¹³ y, al igual que ocurría en las obras para primera lectores de la anterior caracterización, tienden a emplearse cuando se abordan temas psicológicos para conferirle un enfoque más intimista.

Por último, el único caso actual con una perspectiva más compleja se reduce a la combinación de perspectivas, una elección que COLOMER (1995) también identificó entre las obras del bloque de edad que nos ocupa, y que también aquí se emplea para “reconstruir diverses accions narratives simultànies temporalment” (*ibid.*, p. 383).

¹³ No obstante, solo la mitad de ellas ceden la voz narrativa a dichos protagonistas, un detalle que COLOMER (1995) también identificó en las obras destinadas a lectores entre 10 y 12 años.

6.3.3 VOZ NARRATIVA

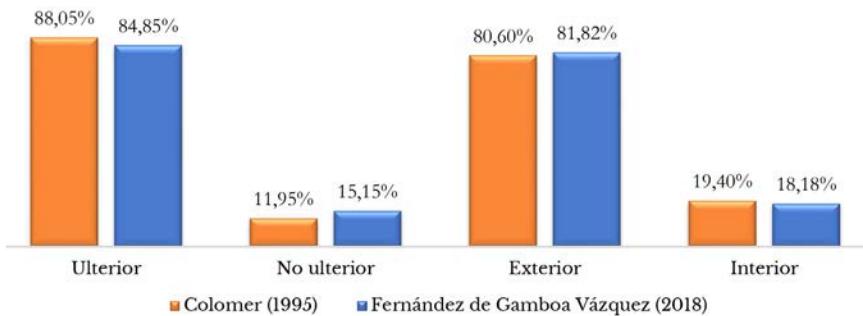


Figura 6.30 Tipos de voz narrativa.

A contrario de lo que ocurría en el anterior apartado, cuantitativamente no hay grandes variaciones en el tipo de voz narrativa, ya que la enunciación narrativa tradicional sigue imperando en este bloque de edad. En cambio, las obras actuales que difieren de esta formulación son más variadas e incluso, aunque de forma minoritaria, establecen juegos más complejos con el lector.

En primer lugar, el uso combinado de la voz narrativa interior y simultánea a la acción parece continuar respondiendo a un deseo de acercar al lector a los pensamientos y sentimientos del protagonista cuando se abordan temas de carácter intimista. Un recurso que, aunque ya se empleaba en las obras del bloque 8-10 de la anterior caracterización, se asemeja más a las obras del bloque 10-12 que pretendían suscitar la identificación del lector, puesto que “la veu simultània contribueix a la sensació de proximitat a la consciència del personatge” (*ibid.*, p. 439).

En segundo lugar, sin embargo, cuando la voz narrativa interior y la simultánea no se combinan y se emplean de forma independiente, su efecto en la narración difiere completamente de su función conjunta. La voz interior, por ejemplo, pretende conferir verosimilitud a la historia narrada, puesto que el personaje-narrador explica lo que le ocurrió a él mismo, mientras que la voz simultánea, por su parte, otorga dinamismo

a la trama. Es precisamente en este uso de la voz simultánea y exterior de algunos álbumes donde hallamos los primeros signos de modernización de la voz narrativa, una modernización que proviene de su combinación con la secuenciación de planos de la imagen, lo que genera un efecto cinematográfico donde el lector parece pasar a ser un espectador; una sensación que llega incluso a intensificarse en el caso de los álbumes silentes.

Por último, entre las obras que apuestan por una voz narrativa poco usual comienzan a surgir propuestas más complejas¹⁴, pero lo hacen de forma tan dispersa que resulta difícil dilucidar una tendencia clara o una característica en común. Siendo así, cabe la posibilidad de que nos hallemos ante el comienzo de una inclinación por este tipo de voces narrativas o, tal vez, se trate únicamente de una aparición ocasional; una dicotomía que solo el seguimiento de su evolución podrá esclarecer.

6.3.4 ORDEN TEMPORAL

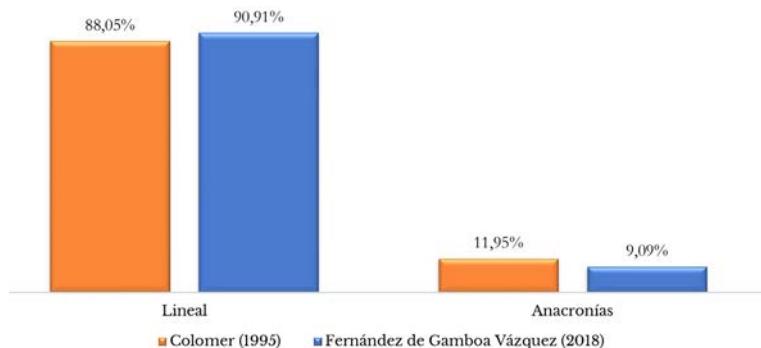


Figura 6.31 Tipos de orden temporal.

De aquellos elementos de la construcción narrativa que componen la complejidad narrativa, el orden temporal se presenta como el más conservador, ya que los saltos temporales, escasos ya en la

¹⁴ Sirvan como ejemplo la voz simultánea a la acción que invita al lector a plantearse hipótesis sobre el desenlace de la historia, el personaje-narrador como recurso metaficcional, un aparente narrador omnisciente que hasta el final de la obra no se descubre como narrador testigo o el uso de la 2^a persona del singular para apelar al lector como si se tratase del protagonista de la narración.

anterior caracterización, disminuyen sutilmente (-2,86 puntos porcentuales). Además, las pocas anacronías existentes en las obras actuales se limitan a ser retrospectivas, por lo que desaparecen por completo propuestas más complejas, como las prolepsis o las historias *in medias res*, que ya entonces comenzaban a introducirse en este bloque de edad, aunque de manera muy minoritaria.

Las analepsis de las obras actuales se reducen a aquellos saltos temporales producidos por un personaje que o bien explica vivencias de su pasado o bien recuerda anécdotas de su abuelo. Por un lado, el primer tipo de analepsis, común en la mayoría de los bloques de edad de la anterior caracterización, se emplea tanto como recurso para dotar veracidad a la historia, sobre todo si se trata de una anacronía que comprende toda la narración al completo, como para generar intriga al lector, ya que algunos saltos temporales juegan con la tensión narrativa, hasta el punto de revelarse lo que podrían ser los primeros indicios de una historia *in extrema res*.

Por otro lado, mientras que en las obras destinadas a primeros lectores analizadas por COLOMER (1995) la evocación del pasado a través de los personajes-abuelos que son recordados parecía “reflectir la manera com els infants adquiereixen la noció de temporalitat en la seva experiència immediata” (*ibid.*, p. 333), actualmente esta adquisición es relegada a un segundo plano por el protagonismo que adquiere, en este caso, el proceso de duelo del personaje-nieto tras el fallecimiento del anciano.

6.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

Tabla 6.10 Comparación de la distancia (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| Distancia | | | | | |
|-----------|--|---------------------------------------|---------------|--------|--|
| | Referencias situación comunicativa | Apelación conocimientos previos | Uso del humor | | Uso del humor (proporción interna) |
| Presencia | +1,76 | +16,91 | General | -19,23 | +2,17 |
| | | | Parodia | +24,29 | |
| | | | Transgresión | -2,89 | |
| Ausencia | -1,76 | -16,91 | | -2,17 | |

Tabla 6.11 Comparación de la presencia de ambigüedades de significado y de la explicitación del pacto narrativo (diferencia expresada en puntos porcentuales).

| | Ambigüedades | Explicitación del pacto narrativo | |
|-----------|--------------|-----------------------------------|------------|
| | | Comentarios del narrador | Narratario |
| Presencia | +16,86 | -14,30 | +3,44 |
| Ausencia | -16,86 | +14,30 | -3,44 |

6.4.1 AMBIGÜEDADES DE SIGNIFICADO

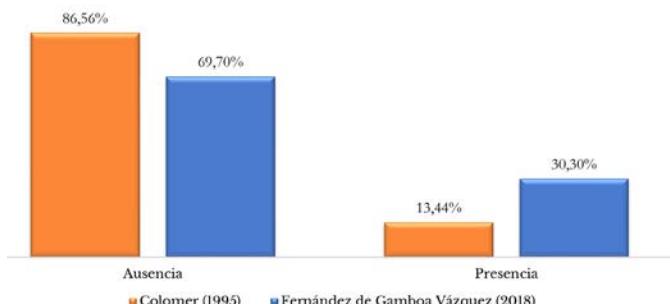


Figura 6.32 Presencia de ambigüedades de significado.

Las ambigüedades de significado ya eran consideradas como un rasgo bastante innovador en las últimas décadas del siglo pasado debido a “la dificultat d'aquest tret per una literatura dirigida a infants” (*ibid.*, p. 334). Actualmente la presencia de dicha característica es más habitual (+16,86 puntos porcentuales), llegando a alcanzar, como puede observarse en la figura 6.33, el nivel de los bloques de edad superiores de la anterior caracterización. Se refuerza, de esta manera, la configuración a la que hemos hecho referencia en más de un apartado anterior de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en cuanto a las innovaciones.

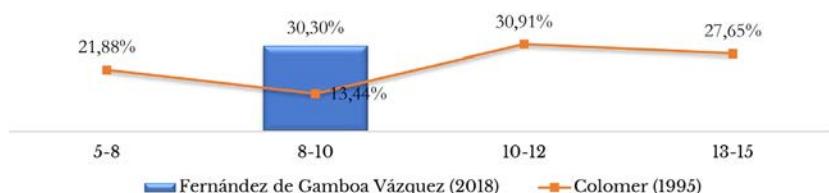


Figura 6.33 Presencia de ambigüedades de significado.

Esta tendencia se refleja también en el tipo de ambigüedades que presentan las narraciones actuales, ya que además de recurrir a los tres principales recursos que COLOMER (1995) detectó en las obras destinadas a lectores de estas edades, hallamos propuestas propias de los bloques de edad superiores.

En primer lugar, se continúa relacionando con el desenlace abierto de las obras, un juego que ya se daba en los bloques 5-8, aunque de forma muy minoritaria, y en el 8-10 de la anterior caracterización. No obstante, esta vez se reduce a la duda de cómo concluye la historia y no a la mezcla de realidad y fantasía.

En segundo lugar, la relación de estos dos planos que en las obras del bloque 13-15 analizadas por COLOMER (1995) se refina “cap a la constatació de l’existència d’una situació de comunicació literària. Es a dir, més que *ha passat/no ha passat*, el dubte és ara *ha passat/és literatura*” (*ibid.*, p. 505), se combina con el uso de un imaginario compuesto por los propios elementos de la construcción narrativa, recurso que COLOMER (1995) identificó en algunas obras del bloque de edad que aquí nos ocupa, dando como resultado obras metaficionales con un alto grado de indeterminación y ambigüedad tanto a nivel discursivo como a nivel de la historia.

Efectivament, utilitzar aquest tipus d’imaginari anula la distància entre la història i la seva representació, ja que resulta impossible fins i tot reduir la història a una construcció fantàstica situada totalment en aquest món imaginari, de manera que aquest joc auto-referencial comporta una ambigüitat de significat evident. (*ibid.*, pp. 385-386).

En tercer lugar, al igual que en la anterior caracterización, también se recurre a la presentación de la ficción como una especie de parábola donde se requiere una interpretación distanciada por parte del lector, una interpretación que actualmente se asemeja más a la que se daba en los bloques de edad superiores analizados por COLOMER (1995), puesto que se fundamenta en una simbología más profunda para abordar temas de cierta dureza o abstracción, como lo son, por ejemplo, el maltrato doméstico o el abuso de poder.

Por otro lado, aunque en menor medida que los casos anteriores, la ambigüedad se ofrece, como ocurría en este tipo de obras de los bloques de edad superiores en la anterior caracterización, como un juego humorístico en el que se apela a la complicidad del lector, pero que esta vez está basado en la ironía del narrador. Este tipo de juego cómplice con el lector no solo evidencia nuevamente la tendencia de las obras actuales hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad, dado que anteriormente se empleaban en narraciones destinadas a lectores de mayor edad, sino que también es un ejemplo de cómo la narrativa infantil actual incorpora la ironía como una estrategia subversiva, uno de los rasgos más salientes de la posmodernidad. Estrategia que según GUERRERO GUADARRAMA (2012, p. 102) motiva “el cuestionamiento al dejar huellas que mueven a la duda sobre lo leído explícitamente”.

Por último, el alto índice de narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional entre las obras actuales ha originado la aparición de formas de indeterminación propias de la literatura oral como los acertijos y adivinanzas, formas que a pesar de su popularidad en la literatura infantil desaparecían por completo en la anterior caracterización.

6.4.2 DISTANCIA

6.4.2.1 REFERENCIAS A LA COMUNICACIÓN LITERARIA

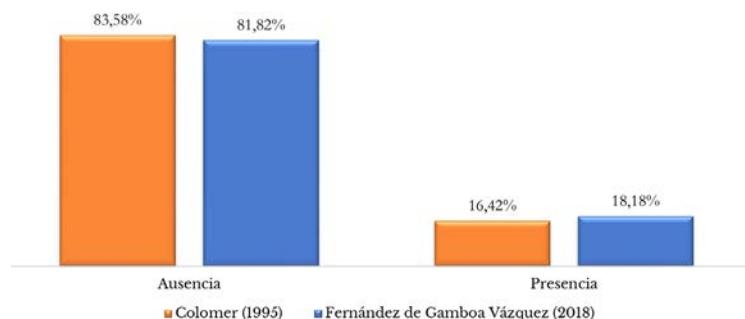


Figura 6.34 Presencia de referencias a la comunicación literaria.

La explicitación de la situación comunicativa literaria, considerada en la anterior caracterización como un recurso innovador debido al juego literario que se crea con el lector, parece haberse asentado en la narrativa destinada a estas edades ya que durante las últimas décadas no ha sufrido cambios sustanciales a nivel cuantitativo, con un aumento de 1,76 puntos porcentuales casi imperceptibles. En cambio, si reparamos en las formas que adoptan las referencias a la comunicación literaria actualmente, a pesar de seguir recurriendo casi por completo a los recursos descritos por COLOMER (1995), observamos que una pequeña muestra de obras opta por propuestas más complejas.

Tal y como ocurría entre las obras para primeros lectores analizadas por COLOMER (1995), la mayoría de las referencias a la comunicación literaria actualmente son aquellas que parecen recrear una situación de comunicación propia de la literatura de transmisión oral a través de fórmulas de inicio y de final. No obstante, mientras que anteriormente destacaba “la referència a la història com a realitat impresa en forma de llibre” (COLOMER, 1995, pp. 335-336), actualmente esta constatación es casi anecdótica, pues estas fórmulas se ciñen a su función tradicional de delimitar el mundo ficcional.

Sin embargo, ello no implica que esa sensación a la que se refería COLOMER (*ibid.*, p. 336) en la que “el lector descobreix que li estan parlant del mateix objecte que té a les mans, com si el món de ficció hagués envaït el món de l'experiència primera” desaparezca, sino que las obras actuales emplean otros recursos para provocar dicho efecto en el lector. Para ello se recurre, al igual que en la anterior caracterización, a un imaginario compuesto por los propios elementos literarios, pero a diferencia de lo que ocurría entonces, donde la obra se convertía en “un escenari dins-fora impossible de representar com un món autònom” (*ibid.*, p. 387), actualmente se combina dicho imaginario con la explicitación de los elementos de la construcción narrativa. Esta fusión se da en aquellos álbumes metaficcionales que, a través de una complicidad humorística con el lector¹⁵, muestran las costuras tanto de la ficción como de los

¹⁵ COLOMER (*ibid.*, p. 507) también identificó el uso de algunas obras del bloque 13-15 de “la referència a la situació de comunicació per establir-hi una complicitat humorística”.

elementos peritextuales que componen el libro como objeto. Como hemos avanzado anteriormente, estas obras establecen un juego literario más complejo que presuponen un lector implícito con una alta competencia literaria; una complejidad que, en este caso, parece querer atenuarse gracias a la familiaridad del lector con los cuentos populares en los que se basan estas narraciones y facilitar, de este modo, su comprensión. Además, la acotada cantidad de información, junto con la fragmentación y la función narrativa de las imágenes de estos álbumes también contribuyen a la adecuación de este juego literario a la competencia interpretativa del lector implícito.

Por último, las obras que hacen explícitos los elementos de la construcción narrativa a través de estrategias diferentes a las mencionadas hasta ahora parecen haber disminuido y aquellas que apelaban a la participación directa del lector, tan comunes entre los títulos destinados a los primeros lectores de la anterior caracterización, pero que eran casi inexistentes en el resto de los bloques, desaparecen por completo de las narraciones actuales.

6.4.2.2 UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE HUMOR

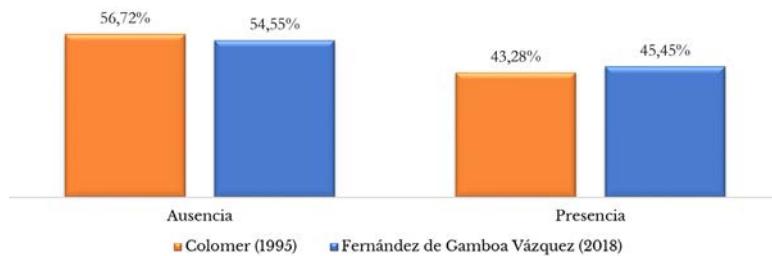


Figura 6.35 Uso del humor.

El humor sigue siendo el recurso de distanciamiento predilecto de la narrativa infantil, a pesar de que su uso tan solo haya aumentado 2,17 puntos porcentuales en las últimas décadas y, por lo tanto, pudiera considerarse algo escaso si se compara, tal y como puede observarse en la figura 6.36, con los bloques de edad contiguos de la anterior caracterización.

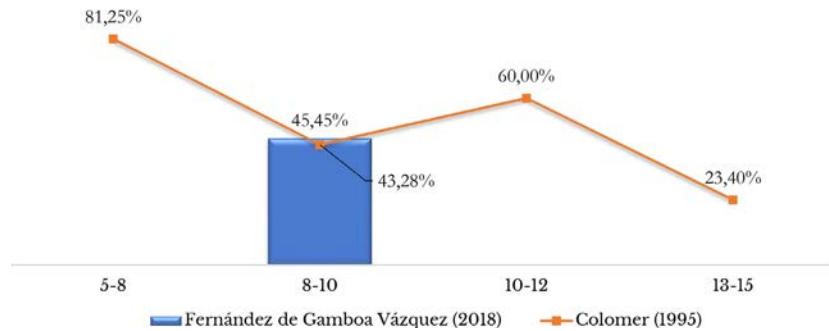


Figura 6.36 Uso del humor.

Dicha merma parece estar asociada a un conglomerado de características que se daban también en la mayoría de las obras no humorísticos de los bloques de edad descritos por COLOMER (1995). La ausencia de humor se relaciona, por un lado, con las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional de las que, en ocasiones, se desprende una lección moral (como ocurría en los bloques de edad 5-8, 8-10 y 10-12) y, por otro, con las que abordan temas duros (como sucedía en las pocas obras del bloque de edad 5-8 que adoptaban este enfoque para tratar la muerte, la discriminación de género y la angustia opresiva), sociales (al igual que en los bloques de edad 8-10 y 10-12) o conflictos psicológicos (del mismo modo que en el bloque de edad 10-12).

Sin embargo, si reparamos en los diferentes tipos de recursos humorísticos empleados, son grandes los cambios que se han dado durante este período. El decrecimiento de 19,23 puntos porcentuales del humor en general y los juegos de absurdo, junto con el leve descenso de la transgresión de las normas de conducta (2,89 puntos porcentuales), parece haber dado paso a la parodia y la desmitificación, que ha crecido 24,29 puntos porcentuales.



Figura 6.37 Tipos de recursos humorísticos.

Siendo así, y teniendo en cuenta tanto el aumento de las obras que parodian ciertos modelos narrativos, como que la mayoría de las obras con rasgos humorísticos actuales pertenecen al género de la fantasía, parece confirmarse lo que para COLOMER (*ibid.*, p. 445) era “un resultat esperable en la LIJ actual”; es decir, “que la fantasía moderna, el joc formal i l’humor conformen, efectivament una mateixa tendència” (*idem*).

6.4.2.2.1 Tipos de recursos humorísticos

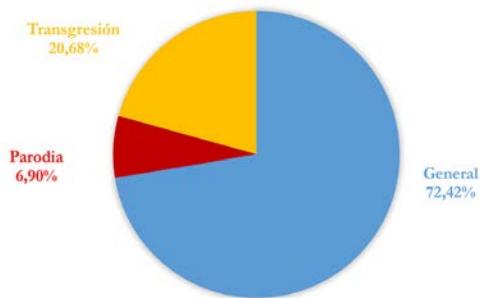


Figura 6.38 Proporción interna de los tipos de recursos humorísticos (COLOMER, 1995).

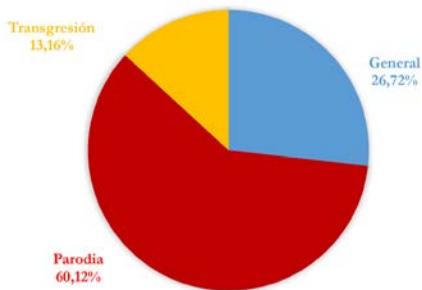


Figura 6.39 Proporción interna de los tipos de recursos humorísticos (FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ, 2018).

El humor en general y los juegos de absurdo han disminuido 45,7 puntos porcentuales si consideramos la proporción interna de las obras que emplean recursos humorísticos, pero ello no parece una limitación para su renovación, que se da principalmente a través de la ironía, una de las características posmodernas a la que ya hemos aludido en el apartado sobre las ambigüedades de significado. En efecto, a los tradicionales juegos con lo absurdo, sea “l’absurd del significat respecte a l’experiència de vida” (*ibid.*, p. 338), propio de las obras destinadas a primeros lectores, o “la ruptura insòlita del funcionament del món” (*ibid.*, p. 388) del bloque 8-10 de la anterior caracterización, se les suma ahora el juego entre el significado y significante, algo que no ocurría entonces, tal y como afirma Colomer (*ibid.*, p. 338) en su análisis de las obras del bloque 5-8: “tots els recursos d’humor assenyalats pretenen fer gràcia a partir del que expliquen, i pràcticament mai a partir de com ho expliquen”.

Además de esta novedad, hallamos asimismo una ligera modernización del *nonsense*, puesto que ya no solo hace gracia lo que se explica sino también lo que se muestra. Es decir, la imagen, y en ocasiones también la relación que se establece entre el texto y las ilustraciones es utilizada como otra vía humorística; función que no sorprende ya que concuerda con el peso narrativo que adquieren los diferentes elementos que componen un álbum, soporte predilecto de los títulos actuales.

El incremento en 53,22 puntos porcentuales (tomando como referencia la proporción interna) de la **desmitificación y la parodia** deriva en varios cambios entre los que destaca, en primer lugar, el nuevo enfoque adoptado por el juego literario propuesto al lector de estas edades. Mientras que en la anterior caracterización “l’ampliació del joc literari sembla situar-se majoritàriament en l’adquisició de les fòrmules convencionals de nous gèneres i temes, i no en el joc disgregador amb els elements de la tradició literària” (*ibid.*, p. 388), ahora se opta por parodiar, precisamente, ciertos modelos narrativos, como ocurría en las obras destinadas a lectores de mayor edad, aunque en este caso se trata de géneros tradicionales como los cuentos populares y los aleccionadores.

Cuando la parodia, considerada por GUERRERO GUADARRAMA (2012) como otra de las estrategias subversivas de la literatura infantil y juvenil posmoderna, se cimienta en dichos modelos narrativos responde a dos motivos. O bien se propone como un juego formal a través de una propuesta metaficcional, o bien, en el caso de las dos obras aludidas anteriormente, se recurre al humor negro de los finales negativos para criticar el didactismo de los cuentos tan generalizado incluso actualmente. De este modo se hace explícito el antagonismo entre humorismo y didactismo, puesto que “la risa es corrosiva y herética, y por esta razón se lleva muy mal con el optimismo de la literatura infantil” (CARRANZA, 2009, p. 272)¹⁶,

¹⁶ CARRANZA (2009) denomina como “insufrible optimismo” la intención didáctica que la literatura infantil aparentemente siempre ha poseído: “Existe en la literatura infantil, desde sus orígenes y hasta el presente, lo que un poco osadamente me atrevo a calificar como un “insufrible optimismo”. Es como si a los adultos: escritores, editores, docentes, padres, todos aquellos que intermediamos entre los libros y los niños, nos resulta difícil no “aprovechar la ocasión” para enseñar algo positivo a las nuevas generaciones, libro mediante” (*idem*).

una rivalidad que no parece haber perdido su vigencia.

En segundo lugar, aunque de forma más minoritaria que en las obras del bloque 10-12 de la anterior caracterización, también hay propuestas humorísticas que se apartan de los elementos de ficción para criticar la sociedad. Más aún, esta propuesta humorística corre a cargo, en gran medida, de los elementos compositivos visuales.

En tercer lugar, la desmitificación de personajes no solo se mantiene en las obras actuales, sino que es uno de los recursos más empleados. En las obras para primeros lectores analizadas por COLOMER (1995) se empleaba principalmente con personajes terroríficos, en su mayoría antagonistas, que pasaban de dar miedo a producir risa. Ahora, por lo contrario, se desmitifican tanto personajes que han sido considerado temibles por su tradición literaria o por la cultura cristiana, como aquellos que generalmente cumplen la función del héroe. Sin embargo, al contrario de lo que sucedía en la anterior caracterización, cuando los personajes temibles son desmitificados no dan como resultado personajes o situaciones cómicas, sino que se les representa de una forma más humana despojándoles de todas sus connotaciones negativas.

Por último, la **transgresión de las normas de conducta** desciende 7,52 puntos porcentuales, debido presumiblemente a la gran cantidad de obras que adoptan modelos de la literatura tradicional y en los que subyace una lección moral. Estas propuestas, además de exigua, son muy poco rupturistas y se limitan al uso de palabras malsonantes por personajes animales y fantásticos, lo que parece posicionar el deleite en el quebrantamiento de las normas fuera del alcance de los humanos. Hay que mencionar, además, que al contrario de lo que ocurría en los pocos títulos de la anterior caracterización que utilizan este tipo de humor, en estos casos no hay un personaje que desempeñe el rol del adulto que enseña a estos personajes cómo deben comportarse.

6.4.2.3 APELACIÓN A CONOCIMIENTOS CULTURALES PREVIOS

El crecimiento en 16,91 puntos porcentuales de las obras que apelan a los conocimientos culturales previos del lector está motivado, en gran medida, por el predominio del formato-álbum entre los títulos actuales, formato que, como ya hemos apuntado en el capítulo anterior, adopta el 83,33% del conjunto de obras analizadas, ya que muchas de estas alusiones se hacen a través de las ilustraciones.

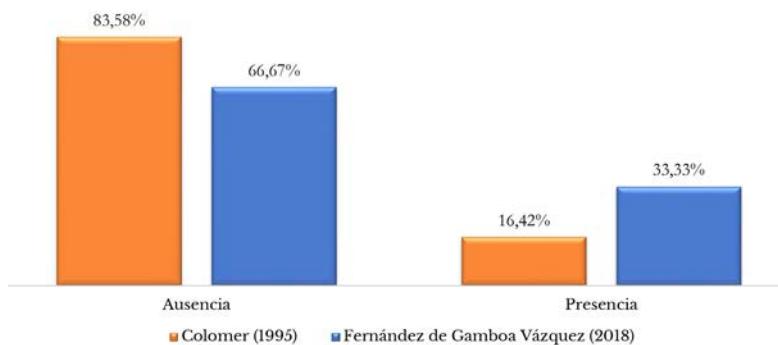


Figura 6.40 Presencia de apelación a conocimientos culturales previos.

La principal novedad en este apartado es la recurrente alusión a obras de arte, especialmente mediante la reproducción de numerosos cuadros que adornan las casas de los personajes, y también, aunque en menor medida, a algunos músicos, pues, aunque en el bloque 10-12 de la anterior caracterización ya se hacía referencia a la tradición pictórica o musical, no es hasta ahora que pueden apreciarse también en el bloque de edad que aquí nos ocupa.

Además, las alusiones pictóricas también se suman a la función de crear el escenario de la historia, función que en las obras de los bloques 5-8 y 8-10 analizadas por COLOMER (1995) cumplían las referencias a elementos geográficos. Hogaño, no solo se reproducen monumentos o se imita un estilo arquitectónico para recrear un escenario exótico, sino que también se modifican obras de artistas contemporáneos para representar el mundo ficcional como, por ejemplo, el de una urbe de cariz surrealista y retrofuturista.

Por otro lado, las referencias literarias, especialmente aquellas sobre cuentos populares parecen consolidarse, ya que el hecho de ser referentes comunes ampliamente compartidos desde la primera infancia garantiza que el lector pueda apreciar su alusión. Sin embargo, así como en la anterior caracterización “totes aquestes referències no calen per entendre la història i s’ofereixen simplement com un plaer afegit de reconeixement” (COLOMER , 1995, p. 389), no es así actualmente, puesto que las obras que se componen de este tipo de alusiones desmitifican y parodian los cuentos populares a través del juego metaliterario establecido por la creación de nuevas versiones en clave humorística, hecho que hace necesario el conocimiento previo de dichos cuentos por parte del lector. COLOMER (*ibid.*, p. 390) también remarcaba esta necesidad cuando se refería a la apreciación de algunos tópicos literarios a los que se aludía en algunas de las obras de este bloque de edad: “sí que són necessaris, en canvi, alguns coneixements que permeten apreciar la gràcia de la paròdia, si no es vol que quedí reduïda la lectura proposada pel conte”. Así pues, la propuesta paródica no supone una renovación de narraciones destinadas a lectores entre 8 y 10 años. Pero sí que lo es el hecho de que el juego metaliterario se haya sumado al humorístico, fenómeno que solo se daba en una minoría muy exigua de las obras del bloque 13-15 de la anterior caracterización.

A pesar de ello, cuando los referentes literarios a los que se alude son obras clásicas de la literatura infantil¹⁷ y son necesarios para la comprensión global, se recurre al recurso, propio de las obras de este tipo destinadas a primeros lectores analizadas por COLOMER (1995), del personaje como alter ego del lector que descubre esas alusiones.

Por último, y en contra de lo que el aumento cuantitativo de las referencias a conocimientos culturales previos pueda insinuar, la sensación generalizada que se desprende del análisis del conjunto de obras actuales es que en estas se moviliza menos información

¹⁷ En el bloque 10-12 de la anterior caracterización eran más abundantes las referencias a este tipo de obras, referencias que actualmente se reducen a *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis CARROLL y *Peter Pan* de James MATTHEW BARRIE.

sobre el mundo que lo que se hacía anteriormente, pues además de las mencionadas anteriormente no se alude a otro tipo de saberes a excepción de la llegada del hombre a la Luna.

La informació sobre el món mobilitzada per aquests contes és molt més gran que en el bloc d'edat anterior. Aquí se suposa que els nens i nenes saben coses tan diverses com els moviments de la Terra com a planeta o l'existència del subsidi d'atur; i no hi ha pas gaire preocupació per fer explicacions al lector sobre la seva possible manca de coneixements. (*idem*).

6.4.3 COMENTARIOS DEL NARRADOR Y APARICIÓN DEL NARRATARIO

Teniendo en cuenta que, como ya apuntaba COLOMER (*ibid.*, p. 339), “la manera tradicional en la LIJ de subministrar la informació” es a través de los comentarios explícitos del narrador y que, precisamente, las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional han ascendido 20,04 puntos porcentuales durante las últimas décadas, sorprende que la presencia del narrador haya disminuido 14,30 puntos porcentuales.

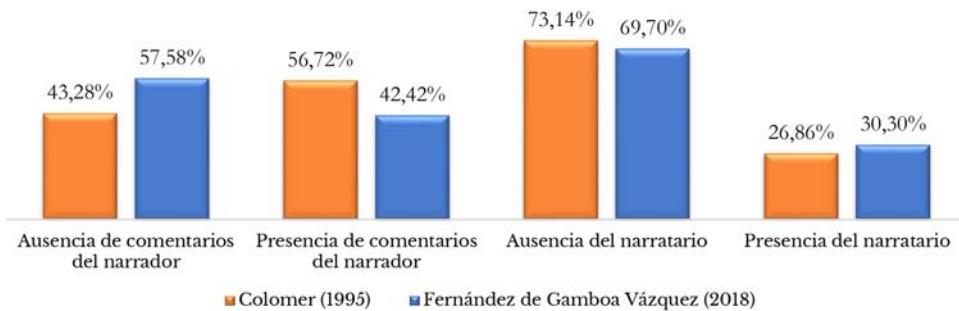


Figura 6.41 Presencia de comentarios del narrador y aparición del narratario.

La mayoría de las obras actuales que incluyen dichos comentarios pueden adscribirse a fórmulas tradicionales, pero, al contrario de lo que ocurría en la anterior caracterización, no pretenden valorar moralmente la obra, lo que contrasta vivamente con la alta carga moral que se extiende en gran parte de estas obras. Esta antítesis puede deberse tanto a la presunción de un lector implícito con la competencia interpretativa suficiente para apreciar la lección

moral que se desprende de las narraciones sin necesidad de que esta se haga explícita, como a la intención de disimular, precisamente, esa moralidad subyacente para que la literariedad de la obra no se vea relegada a un segundo plano.

Los comentarios explícitos del narrador, en cambio, se dirigen a gestionar la historia, sobre todo a través de las fórmulas propias de la literatura de transmisión oral, como lo son las de inicio y de final y los comentarios sobre la enunciación de la narración. Esto deriva en un mayor tono de oralidad coherente con los modelos tradicionales y que contrasta con la idea de un lector propio de una literatura impresa. Además, este tono viene reforzado por algunas intervenciones puntuales del narrador que cuestionan o aseguran la veracidad de los hechos que se están narrando, unas intervenciones que no se daban en la anterior caracterización.

En cuanto a la gestión de la historia por parte del narrador, la proliferación del álbum y, por lo tanto, el descenso de las narraciones largas ha derivado en la reducción de los comentarios que se ofrecen para “facilitar la comprensió organitzativa del relat escrit amb moltes referències sobre les bifurcations de la història, recordatoris de com havien quedat els personatges en capítols anteriors, etc.” (*ibid.*, p. 391).

A pesar de que la mayoría de los comentarios del narrador sean de una índole tradicional, también puede apreciarse, aunque de manera muy exigua, una presencia más innovadora en las obras metaficcionales donde narrador y narratario parecen distanciarse conjuntamente de la historia. Así, estos títulos comparten características tanto con las obras de este tipo destinadas a lectores de estas edades, ya que se ofrecen como un juego literario que presupone un lector competente literariamente, como con las del bloque 10-12 analizadas por COLOMER (1995), pues dicho distanciamiento se produce a través de una complicidad humorística. Sin embargo, aunque de manera casi anecdótica, actualmente también hallamos un caso en el que el narrador parece un agente pasivo que no participa de dicho juego literario, una víctima formal más de la complicidad humorística que se

crea en ese juego entre los personajes y el narratario; lo que apela directamente a la competencia literaria del lector implícito, pues no solo es necesario que se distancie de la historia, sino que debe hacerlo sin el acompañamiento del narrador.

La figura del narratario ha incrementado su presencia en 3,44 puntos porcentuales y, motivado por el tono de oralidad que hemos descrito al comienzo de este apartado, las formas de implicación del lector-narratario son en su mayoría tradicionales. Al igual que ocurría entonces en las obras destinadas a primeros lectores o las destinadas al bloque de edad que aquí nos ocupa (COLOMER, 1995), la interpelación al narratario es “molt propera a la reproducció escrita de les interpellacions orals del narrador als infants “presents”” (*idem*). Por otra parte, además de la complicidad a la que acabamos de hacer referencia en el párrafo anterior, también se apela a la empatía del lector comparándolo con los protagonistas de la obra o incluso dirigiéndose a él como si del protagonista se tratase. No obstante, desaparecen por completo las propuestas a la participación del lector-narratario que tengan una incidencia real en la construcción narrativa.

Por último, nos gustaría destacar cómo también la innovación en este apartado se debe a la incorporación narrativa de las ilustraciones. En algunos de los álbumes, la situación comunicativa se muestra desde su comienzo, mientras que en otros no se descubre hasta su final. En las obras analizadas por COLOMER (1995) la interpelación oral del narrador hacia el narratario también se evidenciaba a través del cambio de tipografía u otros recursos no verbales, pero ahora, además, se incluyen formas metaficcionales, como el caso en el que tanto el narrador como los personajes miran directamente al lector-narratario.

6.5 CONCLUSIONES SOBRE LA COMPARACIÓN DE LAS OBRAS DIRIGIDAS A LA ETAPA DE 8-10 AÑOS

6.5.1 LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DEL MUNDO

6.5.1.1 GÉNEROS LITERARIOS

1. La ficción fantástica sigue siendo predominante en esta franja de edad a pesar de haber disminuido 13,83 puntos porcentuales, ya que al descenso de 25,02 puntos porcentuales de la fantasía moderna en sentido estricto se ha visto contrarrestado por el aumento en 20,04 puntos porcentuales de las obras que adoptan modelos de literatura tradicional.
2. El incremento en 13,83 puntos porcentuales de la ficción realista se debe tanto al aumento de las obras sobre relaciones interpersonales (+9,17 puntos porcentuales) como a aquellas que abordan temas sociales (+6,11 puntos porcentuales).
3. La ausencia de géneros como el de aventuras, el histórico y detectivesco se mantiene en estas edades y otros de escasa presencia como el de fuerzas naturales y ciencia ficción desaparecen por completo.
4. Las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional crecen 20,04 puntos porcentuales y aunque no han variado en forma, sí lo han hecho en enfoque. Así, las innovaciones más destacables son: su fuerte carga moral, la priorización de la dimensión psicológica que deriva en la sofisticación del género fabulesco, la moderada actualización de la temática y la experimentación a través del juego metaficcional y humorístico, una propuesta que antes solo se daba en obras destinadas a lectores de mayor edad. A pesar de que el objeto mágico como rasgo propio del cuento popular siga ausente, otros como el del motivo de búsqueda y el de triplicación vuelven a ser recurrentes
5. La fantasía moderna ha descendido 25,02 puntos porcentuales y solo se mantienen las obras que se desarrollan en mundos extraordinarios y, especialmente, en las que existen personajes

excéntricos o situaciones disparatadas. La especulación imaginativa sigue siendo uno de los temas mayoritarios y se reivindica la importancia de la imaginación y del tiempo de ocio compartido en familia como crítica a actitudes de la vida moderna propias de las sociedades capitalistas. Aumenta la relación entre la fantasía y los conflictos psicológicos y sociales, vínculo que anteriormente se daba en las obras para lectores de entre 10 y 12 años.

6. Las obras de animales humanizados, que descienden 4,38 puntos porcentuales, difieren completamente en forma, pero no en contenido, con la anterior caracterización. Es decir, replican el mundo humano como escenario completo, sin presencia alguna de seres humanos, pero continúan ofreciéndose como paráboles sobre temas sociales. La principal renovación de este género es el nuevo repertorio de posibilidades que ofrece la ruptura con la caracterización estereotipada de ciertos animales tras su evolución a lo largo de la narración.
7. Las obras sobre relaciones interpersonales, con un aumento de 9,17 puntos porcentuales, siguen describiendo el entorno familiar, pero ahora se centran sobre todo en las relaciones entre los niños protagonistas y sus abuelos. Ese especial vínculo sigue siendo un alegato en defensa de la imaginación, el juego y la narración oral que ahora, además, se renueva a través de la crítica social al ritmo de vida de los progenitores y al poco tiempo de ocio que estos dedican a sus hijos. A diferencia de lo que ocurría en la anterior caracterización, los protagonistas infantiles tienen un rol más activo asemejándose así a los protagonistas de las obras de este tipo de la franja 10-12.
8. Las obras que tratan temas sociales aumentan 6,11 puntos porcentuales. Tal y como sucedía en la anterior caracterización, esta temática se extiende a otros géneros literarios, logrando, de este modo, una mayor presencia de lo que podría deducirse del análisis cuantitativo. Estas narraciones abordan, al igual que ocurría en el bloque de edad 10-12 de la anterior caracterización, una gran variedad de temas entre los que se mantienen, aunque de forma exigua, la ecología o la preocupación por los problemas medioambientales, la

legitimidad y el abuso de poder, y las consecuencias de las guerras. La perspectiva adoptada por este tipo de obras para apelar a la conciencia del lector es inocente y optimista, algo que si bien es esperable no se daba anteriormente.

6.5.1.2 NOVEDAD TEMÁTICA

1. La innovación temática, con un aumento de 23,34 puntos porcentuales, se aproxima a los niveles del resto de bloques de edad de la anterior caracterización, hecho que evidencia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad. Incluso entre algunas de las obras que no presentan una innovación significativa se opta por una apariencia renovada a través de la representación de situaciones propias de la vida moderna
2. Los problemas sociales siguen siendo el bloque temático con mayor innovación, con un incremento de 12,38 puntos porcentuales. También aumentan los temas que se focalizan en conflictos psicológicos (+10,68 puntos porcentuales) y los considerados inadecuados para niños y niñas (+6,11 puntos porcentuales). Por el contrario, los juegos de transgresión de las normas sociales o literarias descienden 4,34 puntos porcentuales y los problemas familiares, escasos ya en la anterior caracterización, desparecen por completo.
3. La principal novedad de las obras que tratan la problemática social (+12,38 puntos porcentuales) es la inclusión de la interculturalidad como eje temático, una temática que en la anterior caracterización se abrió paso a través de las obras juveniles destinadas a lectores de entre 13 y 15 años y que ahora continúa ofreciéndose desde una mirada mayoritariamente eurocentrista. La reivindicación de la imaginación y del tiempo de ocio se mantiene como crítica a ciertas actitudes propias de sociedades urbanas y capitalistas, pero abandona la denuncia de la opresión política o formas jerarquizadas y dictatoriales de poder.
4. La crítica al estilo de vida moderno también es recurrente como tema de fondo en las obras que se focalizan en los conflictos psicológicos de los personajes, especialmente cuando derivan

de las tensiones originadas en las relaciones paterno-filiales. Además, del mismo modo que ocurría en el bloque de edad 10-12 de la anterior caracterización, a esta combinación temática también se le suman los temas considerados inadecuados para niños y niñas, pues algunas de las obras que se enfocan en los problemas originados por la conducta paterna plantean cuestiones de cierta complejidad o dureza como lo son el estrés y el abuso de poder o el maltrato.

5. La novedad más destacable entre las obras focalizadas en conflictos psicológicos (+10,68 puntos porcentuales) es la perspectiva psicológica adoptada por las fábulas para dar una lección moral, pues abordan sentimientos que poseen una fuerte carga negativa para los que no se ofrece consuelo al final de la trama. Una propuesta que solo parece posible gracias a la distancia que brinda el uso de animales como protagonistas. Por otro lado, al igual que se daba en el bloque 5-8 de la anterior caracterización, se siguen tratando problemas propios de estas edades, pero esta vez no se recurre a los miedos infantiles de cierta tradición literaria entre las obras destinadas a primeros lectores. El humor, la fantasía y las relaciones positivas se mantienen como las tres principales vías, para resolver o asumir los conflictos internos de los protagonistas, una línea ideológica emprendida por las obras del bloque de edad 5-8 de la anterior caracterización y que se extendía también al bloque de edad 8-10.
6. Las obras que abordan temas considerados inadecuados para un público infantil (+6,11%) se dividen en dos principales bloques: por un lado, aquellas que, como acabamos de mencionar, tratan problemas que tienen su origen en las tensiones causadas por la conducta paterna; y por otro, aunque en menor medida, las que lidian con la muerte de un familiar cercano, un tema ausente en el bloque de edad 8-10 de la anterior caracterización, a pesar de ser recurrente en las obras para primeros lectores y adolescentes.
7. La mayoría de las obras actuales que vulneran las normas de conducta son más rupturistas que las de la anterior caracterización, ya que recurren al humor negro y a la parodia para criticar la función moral y didáctica de la

literatura infantil, una característica que, como ya hemos apuntado, domina las narraciones actuales, en especial aquellas que adoptan los modelos de la literatura tradicional. Las transgresiones literarias continúan la línea emprendida por las obras de la anterior caracterización y que se extendió al bloque de edad 10-12, donde los juegos paródicos que se centran en los aspectos generales de la obra no son solo una propuesta humorística, sino también metaficcional. Probablemente por ello se recurra al trastocamiento de los modelos de la literatura tradicional, ya que el dominio de estos modelos por parte del lector implícito permite la introducción de propuestas complejas. Esto denota una tendencia hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad.

6.5.1.3 DESENLACE

1. Las obras actuales ofrecen una mayor variedad en las formas de concluir las narraciones, puesto que el uso del desenlace positivo más tradicional, el de la desaparición del problema, desciende 24,55 puntos porcentuales. Esta diversidad se debe principalmente al incremento del final abierto (+16,82 puntos porcentuales), pero también, aunque en menor medida, al negativo (+4,56 puntos porcentuales) y al positivo por asunción del problema (+3,17 puntos porcentuales).
2. El desenlace positivo por desaparición del problema (-24,55 puntos porcentuales) se renueva al adscribirse a dos de las tendencias actuales que venimos apuntando: el aumento de la carga moral de las narraciones y una caracterización más psicológica de los personajes. Así, en ocasiones el conflicto externo se resuelve gracias a un cambio de actitud o maduración de los personajes, del que siempre se desprende una enseñanza moral.
3. El final abierto (+16,82 puntos porcentuales) se mantiene como la opción predilecta de aquellas obras que se alejan del tradicional final feliz. Se desmarca de la tendencia imaginativa de la anterior caracterización para seguir las corrientes temáticas actuales y se asocia con obras que se centran en la

evolución interna de los personajes, generan un debate sobre cuestiones sociales o derivan en juegos metaficcionales. Estas propuestas contienen una complejidad literaria semejante a los bloques de edad superiores de la anterior caracterización y que ahora se introduce en este bloque de edad apoyándose en la función narrativa de las ilustraciones, evidenciando así la tendencia de estas obras hacia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad

4. El final negativo (+4,56 puntos porcentuales) continúa comportando una sanción moral, especialmente en las obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional. En estos casos, además de recurrir a la vía del humor, también se incorporan recursos de las obras del bloque de edad 13-15 de la anterior caracterización para impactar emocionalmente al lector y suscitar su reflexión. La principal innovación, no obstante, es su uso como parodia de los finales felices de los cuentos clásicos y crítica al didactismo de la literatura infantil; lo que convierte el final negativo humorístico en un elemento subversivo propio de la literatura infantil posmoderna.
5. El desenlace positivo por asunción del problema (+3,17 puntos porcentuales) se continúa empleando en aquellas obras que lidian con la complejidad de los sentimientos humanos, un recurso compartido por las obras con este tipo de final de los diferentes bloques de edad de la anterior caracterización. Sin embargo, actualmente este tipo de final se renueva por su uso en narraciones que reflejan una problemática social. Del mismo modo que ocurría con esta tipología de desenlaces en el bloque de edad 10-12 de la anterior caracterización, estas obras poseen cierto grado de apertura.

6.5.1.4 PERSONAJES: PROTAGONISTAS Y ADVERSARIOS

1. El punto de partida para la identificación del mundo continúa siendo la presentación de humanos (+5,54 puntos porcentuales), aunque estos se sitúen ahora en un mundo más animalizado (+18,32 puntos porcentuales) y con una notoria menor presencia de personajes fantásticos (-23,84 puntos

porcentuales) que anteriormente. Los humanos mantienen así su mayoría en el papel de protagonistas, ya que incluso en las obras que mezclan tipos de personaje, las cuales han disminuido 24,94 puntos porcentuales, estos casi siempre forman parte como coprotagonistas.

2. El aumento tanto del protagonismo adulto (+6,51 puntos porcentuales) como del compartido y de los protagonistas sin edad determinada (+6,42 puntos porcentuales) ha provocado que exista un equilibrio en lo que a la edad de los protagonistas se refiere. Así, el protagonismo infantil deja de ser mayoritario (-12,94 puntos porcentuales) y crece el número de obras en las que niños y adultos son coprotagonistas. Al contrario que en la anterior caracterización, la relación adulto-niño alcanza un alto grado de complicidad, pero solo cuando la figura del adulto de este binomio la ocupan los abuelos, adoptando la fórmula de “pareja educativa”. No obstante, los progenitores no ostentan protagonismo y, al igual que sucedía en la anterior caracterización, en estos casos adultos y niños son dos colectivos autónomos y contrapuestos por sus capacidades imaginativas y lúdicas; aunque la relación entre ambos suele mejorar a lo largo de la trama de las narraciones a causa de las acciones y actitudes de los protagonistas infantiles.
3. Apenas existen propuestas claras de identificación múltiple y variable, aunque la presunción de un lector capaz de una identificación menos inmediata y flexible conformada en la anterior caracterización parece mantenerse. En primer lugar, debido al aumento del protagonismo adulto fuera de la ya mencionada “pareja educativa”; y, en segundo lugar, gracias a la propuesta humorística y metaficcional de las obras basadas en parodias de los cuentos aleccionadores y populares.
4. El protagonismo masculino, ya enormemente predominante en la anterior caracterización, aumenta 9,86 puntos porcentuales, mientras que el femenino tan solo unos imperceptibles 0,32 puntos porcentuales. Esto acrecienta aún más la desigualdad entre protagonistas de ambos géneros, llegando incluso a retratar en ciertas obras un mundo habitado casi por completo por hombres en el que la presencia femenina es prácticamente inexistente.

5. El protagonismo femenino, concentrado especialmente en los géneros más modernos y de carácter intimista, además de escaso, no ofrece una ruptura significativa de los estereotipos de género, ya que los modelos posibles de mujer que se representan no tienen entidad suficiente como para poder considerarse un reflejo de los avances sociales en la lucha contra la discriminación femenina. Sin embargo, en un leve intento de escapar de dichos estereotipos hallamos recursos que ya se daban en la anterior caracterización como la caracterización de niñas dinámicas y resolutivas, y la incorporación del protagonismo masculino en las obras que se centran en conflictos psicológicos destinadas a primeros lectores; recursos a los que se le suman ahora también la caracterización de abuelas intrépidas y energéticas, y de personajes secundarios femeninos independientes y emprendedoras.
6. Los animales protagonistas siguen perpetuando la tradición de la literatura infantil, ya que se trata de animales comunes tanto en el entorno físico del lector implícito como en su imaginario literario. Además, desaparecen por completo los animales exóticos, al igual que la figura del “lobo feroz”, ya que es común la desmitificación del lobo, especialmente cuando ejerce el papel de antagonista.
7. El protagonismo de seres fantásticos, tan abundante en la anterior caracterización, desciende hasta el punto de volverse anecdótico (-23,84 puntos porcentuales). Además, su caracterización contrasta completamente ya que pasan de estar al servicio de la fantasía a la desmitificación humorística.
8. Siguiendo la tendencia tradicional en la literatura infantil y juvenil, y a diferencia de lo que ocurría en la anterior caracterización, la presencia de adversarios crece 21,76 puntos porcentuales, un crecimiento provocado principalmente por el incremento de antagonistas en forma de animales (+18,27 puntos porcentuales) y, en menor medida, de seres fantásticos (+4,62 puntos porcentuales). Aunque los adversarios con connotación negativa hayan aumentado (+12,35 puntos porcentuales), estos no llegan a superar el conjunto de antagonistas con connotaciones menos clásicas como la funcional (+7,69 puntos porcentuales), la desmitificación (+6,06 puntos porcentuales) y la reconversión (-4,35 puntos porcentuales).

9. Persiste la figura de adversario tradicional del hombre adulto como efígie típica del autoritarismo y el belicismo que posee una connotación negativa, aunque pueda llegar a ser perdonado y reconvertirse. No obstante, comienza a distinguirse una tendencia por antagonistas cada vez más abstractos que se refleja tanto en la sustitución de los monstruos por la personificación de conceptos, como en la aparición de un antagonismo representado por colectivos indeterminados para criticar ciertas actitudes sociales. A su vez, esta abstracción parece estar en sintonía con la carga moral imperante de este conjunto de obras, pues de la caracterización de estos antagonistas se desprende cierta lección ética.

6.5.1.5 ESCENARIO NARRATIVO

1. Si bien las nuevas estructuras familiares han ido en aumento en nuestra sociedad durante los últimos años, el contexto de relaciones descrito en las obras actuales apenas ha variado a nivel cuantitativo y cualitativo. El modelo familiar predominante sigue siendo tradicional, en el que destacan las familias nucleares con pocos hijos. Mientras que en la anterior caracterización el contexto familiar cumplía en la mayoría de los casos únicamente con la función de trasfondo narrativo, ahora, cuando se retrata la familia tradicional completa, esta adquiere un gran peso narrativo, ya que las relaciones familiares suelen ser el centro de los conflictos. Los contextos familiares asimilables se renuevan a través de hechos modernos de la sociedad actual, pues se alude a motivos laborales para justificar la ausencia de alguno de los progenitores como punto de partida del relato; aunque en aquellas obras que adoptan los modelos de la literatura tradicional sigue siendo recurrente el tradicional recurso de la muerte de uno de los progenitores.
2. Los núcleos urbanos como marco espacial descienden 17,46 puntos porcentuales a causa del aumento de los paisajes abiertos (+9,54 puntos porcentuales), de la vivienda

(+7,82 puntos porcentuales) y, aunque de manera casi imperceptible, también de los escenarios fantásticos (+0,09 puntos porcentuales). La innovación más destacable se da precisamente, en dichos escenarios fantásticos, ya que se comienza a hacer uso de una gran variedad de elementos pertitextuales como escenarios metaficionales. En general, el núcleo urbano y el paisaje abierto, espacios poco definidos y sin entidad narrativa, siguen estando en consonancia con cierta movilidad de los personajes, sobre todo cuando se trata de escenografías tradicionales. Una tendencia de la que solo parece poder desligarse a través de las ilustraciones que, de forma casi anecdótica, concretan el espacio y confieren al núcleo urbano una connotación negativa acorde con la crítica a la sociedad moderna de las obras de la anterior caracterización. La vivienda se actualiza parcialmente, pues a su representación como entorno seguro se le adhiere, en consonancia con la priorización de la dimensión psicológica que venimos apuntando, la de escenario cerrado en el que reflejar la ansiedad y el aislamiento de los protagonistas.

3. El marco temporal apenas ha variado en estas últimas décadas. Las narraciones siguen situándose en un tiempo actual, aunque este contexto temporal haya descendido 11,26 puntos porcentuales. El aumento de 13,71 punto porcentuales de las narraciones que transcurren en un tiempo anterior a la segunda mitad del siglo XX no responde a un mayor interés por entretener al lector con la reproducción de otra realidad histórica, sino que simplemente se pretende otorgar verosimilitud a la historia narrada.
4. La ilustración aumenta su valor narrativo ya que se ha convertido en un elemento indispensable a la hora de definir el marco espaciotemporal de las obras.
5. Las variaciones a nivel cuantitativo de los oficios de los personajes son casi imperceptibles, los más citados continúan siendo los tradicionales (-2,67 puntos porcentuales) y los empleos propios del mundo actual, aunque hayan incrementado ligeramente (+1,68 puntos porcentuales), no son tan variados como lo eran en la anterior caracterización. La ampliación de la gama de profesiones tradicionales y

modernas corre a cargo de los personajes secundarios. A pesar de que el número de personajes femeninos con profesiones más allá del contexto del hogar aumente y de que una pequeña parte rompa deliberadamente con algunos de los roles que tradicionalmente se les ha atribuido, los empleos de los personajes femeninos siguen teniendo poca visibilidad. En definitiva, no solo se confirma la constante indiferencia de la narrativa infantil destinada a estas edades por los oficios como rasgo caracterizador de los personajes y el mundo descrito, sino que además se desprende una firme reprobación de la excesiva dedicación al trabajo de los adultos y la falta de tiempo de ocio familiar que deriva de ello.

6.5.2 LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

1. A pesar de que las obras actuales siguen siendo bastante cohesionadas, no lo son tanto como las de la anterior caracterización. Todos los rasgos definidos como fragmentación narrativa han aumentado, pero especialmente el uso de recursos no verbales (+39,72 puntos porcentuales), causado por la proliferación del álbum, y la inclusión de textos no narrativos (+29,14 puntos porcentuales).
2. Las obras con un grado elevado de autonomía entre sus unidades narrativas han incrementado 4,84 puntos porcentuales. La principal novedad de este apartado es la eminente atenuación de las estructuras narrativas de algunas obras, llegando a derivar en mundos ficcionales compuestos por un entramado de narraciones que no confluyen en un hilo argumental principal. Los recursos empleados para conferir autonomía a las secuencias narrativas en la anterior caracterización parecen mantenerse por completo y los pocos cambios que presentan las obras actuales en este apartado se reducen a la actualización temática de los catálogos y al aumento de las historias marco o principales en las que se insieren cuentos. Además, también se ofrecen estructuras narrativas más complejas como aquellas compuestas por diferentes hilos narrativos.

3. La inclusión de otros tipos textuales ha aumentado en cantidad (+29,14 puntos porcentuales) y en la variedad de la tipología de textos utilizados. A las tradicionales canciones, cartas, adivinanzas o acertijos, se le suman a través de los peritextos algunos más novedosos y propios de la literatura impresa como lo son los comentarios posteriores del autor o los catálogos de personajes y objetos. La innovación más destacable de este apartado, sin embargo, es el gran valor discursivo que adquieren los elementos compositivos visuales, dado que ahora, sobre todo en el caso de los álbumes, se recurre a ellos para presentar estos textos. Ello provoca una gran sensación de composición y revela la presunción de un lector implícito con una competencia visual suficiente como para poder apreciar la incidencia de estos textos en la construcción narrativa de la obra. Por otro lado, el uso de palabras y expresiones en otros idiomas responde ahora a la intención de reflejar la interculturalidad de los personajes para dar verosimilitud a la historia narrada.
4. La mayoría de las obras con mezcla de géneros literarios (+3,2 puntos porcentuales), a diferencia de las de la anterior caracterización, no presentan una fusión real de elementos de diferentes géneros en una única trama narrativa, sino que de forma más tradicional se reduce a la disparidad de género entre la historia principal o marco y los cuentos o recuerdos inscritos en ella. La presencia de la parodia se moderniza a través del juego deliberado con los elementos propios de los géneros más tradicionales para provocar en el lector una reflexión metaficcional de dichos géneros y del libro como objeto, característica común en la literatura infantil posmoderna.
5. El uso de recursos no verbales, especialmente de la ilustración, como elementos constructivos de la obra ha aumentado 39,72 puntos porcentuales, siendo esta una de las innovaciones más destacables de la narrativa infantil actual. Las obras que recurren a la ilustración para dar información que no facilite también el texto se han incrementado en 37,19 puntos porcentuales.

6.5.3 LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

1. A pesar de que se continúa apostando por una enunciación narrativa tradicional que se corresponde a los presupuestos de simplicidad establecidos por Shavit, la complejidad narrativa de las obras actuales es mayor que en la anterior caracterización. Las estructuras complejas (+15,47 puntos porcentuales) y la perspectiva focalizada en el protagonista (+27,41 puntos porcentuales) son los elementos que más han variado cuantitativamente en estos últimos años.
2. Se mantienen las estructuras complejas clásicas como la de la historia marco con historias inscritas y en las que los protagonistas explican historias pasadas. A su vez, hallamos estructuras que se componen de historias que se fusionan o de narraciones en las que se entrelazan diferentes hilos argumentativos, propuestas propias de los bloques de edad superiores de la anterior caracterización. En cambio, la novedad más remarcable son las trasgresiones intensas de la estructura narrativa provocadas tanto por la dilución del hilo argumentativo en un entramado de narraciones y personajes que conforman un mismo mundo ficcional, como por el uso de diversos recursos metaficcionales. Este tipo de obras apelan a la competencia literaria del lector, por lo que se valen del carácter polifónico del álbum para introducir estas vulneraciones de las convenciones de las reglas literarias y, al mismo tiempo, permitir al lector en formación afrontar el reto que puede suponer su lectura.
3. La perspectiva narrativa focalizada, sobre todo aquella que lo hace en el protagonista (+27,41 puntos porcentuales), tiene mayor presencia entre las narraciones actuales (+22,92 puntos porcentuales), aunque no llega a alcanzar los niveles del resto de bloques de edad de la anterior caracterización. Además, este tipo de obras no presentan ninguna renovación en este apartado, ya que, al igual que ocurría en las obras para primera lectores de la anterior caracterización, tienden a emplearse cuando se abordan temas psicológicos para conferirle un enfoque más intimista.

4. A pesar de la exigua variación cuantitativa en el tipo de voz narrativa empleado (la voz simultánea a la acción aumenta 3,2 puntos porcentuales y la interior, por el contrario, desciende 1,22 puntos porcentuales), las obras actuales que difieren de la enunciación narrativa tradicional son más heterogéneas e incluso, aunque de forma minoritaria y dispersa, establecen juegos más complejos con el lector. El uso combinado de la voz narrativa interior y simultánea a la acción parece continuar respondiendo al deseo de aproximar al lector a la *consciencia* de los personajes para suscitar la identificación con ellos, especialmente cuando se abordan temas de carácter intimista. La voz interior, por su parte, es empleada principalmente para otorgar verosimilitud a la historia narrada, mientras que la voz simultánea es utilizada para proporcionar dinamismo a la acción. Es precisamente en este uso de la voz simultánea y exterior donde hallamos los primeros signos de modernización de la voz narrativa, que proviene de su combinación con la secuenciación de planos de las ilustraciones de ciertos álbumes, sobre todo de aquellos silentes, generando, así, un efecto cinematográfico.
5. El orden temporal es el elemento de la construcción narrativa más conservador de aquellos que componen la complejidad, pues las anacronías temporales, escasas ya en la anterior caracterización, disminuyen sutilmente (-2,86 puntos porcentuales). Las pocas anacronías existentes en las obras actuales se limitan a ser retrospectivas, reduciéndose a analepsis creadas cuando un personaje explica una vivencia suya o de otro personaje, recurso que se utiliza tanto para conferir verosimilitud a la historia narrada, como para generar intriga al lector. De este modo, desaparecen por completo propuestas más complejas, como las prolepsis o las historias *in medias res* que comenzaban a introducirse, aunque de forma muy minoritaria, en la anterior caracterización.

6.5.4 LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

1. Las ambigüedades de significado aumentan 16,86 puntos porcentuales alcanzando el nivel de los bloques de edad superiores de la anterior caracterización, por lo que los juegos de ambigüedad parecen haberse normalizado en la narrativa infantil. Además, se refuerza la configuración de un lector implícito actual más competente, ya que aparte de los principales recursos para introducir ambigüedades que empleaban las obras de la anterior caracterización (finales abiertos, presentación de la ficción como una especie de alegoría que remite a un significado más profundo, etc.), ahora hallamos también propuestas propias de los bloques de edad superiores. En este proceso de renovación destaca, en primer lugar, la desaparición de la indeterminación causada por la mezcla de realidad y fantasía que parece ser sustituida por aquella propia de los elementos metaficcionales, ya que se recurre al imaginario compuesto por los propios elementos de la construcción narrativa para evidenciar la situación de comunicación literaria. En segundo lugar, aunque en menor medida, se apela a la complicidad del lector a través del humor irónico, rasgo saliente de la posmodernidad que se introduce en la literatura infantil como una estrategia subversiva. Por último, las formas de indeterminación propias de la literatura oral como los acertijos y las adivinanzas, ausentes en la anterior caracterización, emergen ahora debido al aumento de las narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional.
2. Aumenta la cantidad de obras que requieren una interpretación distanciada por parte del lector, un aumento que se debe principalmente al incremento de las obras que apelan a los conocimientos previos del lector (+16,91 puntos porcentuales). Aunque casi de manera imperceptible, también son más las obras actuales que recurren al humor (+2,17 puntos porcentuales) y las que hacen referencia a la situación comunicativa literaria (+1,76 puntos porcentuales).
3. La explicitación de la situación comunicativa literaria parece haberse asentado en la narrativa destinada a estas edades, pues

no ha sufrido cambios sustanciales a nivel cuantitativo (+1,76 puntos porcentuales). Se sigue recurriendo casi por completo a los recursos utilizados en la anterior caracterización, pero también observamos que una pequeña muestra de obras opta por propuestas más complejas. La mayoría de las referencias actuales son, al igual que en las obras para primeros lectores de la anterior caracterización, aquellas que delimitan el mundo ficcional simulando una situación comunicativa propia de la literatura de transmisión oral a través de las intervenciones puntuales del narrador y del uso de fórmulas de inicio y de final. Por otro lado, como hemos aludido anteriormente, el uso de imaginarios literarios se combina con la explicitación de los elementos de la construcción narrativa en aquellos álbumes metaficcionales que transforman y parodian algunos cuentos tradicionales, apelando así tanto a la complicidad humorística, como a la competencia literaria del lector. Los títulos que apelan a la participación directa del lector, ya escasos en la anterior caracterización, desaparecen por completo.

4. El uso del humor apenas ha variado cuantitativamente (+2,17 puntos porcentuales), pero sí que lo han hecho la tipología de los recursos empleados en las obras actuales. El humor en general y los juegos de absurdo descienden 19,23 puntos porcentuales y la transgresión de las normas lo hace 2,89 puntos porcentuales; por lo contrario, la parodia crece 24,29 puntos porcentuales. La ausencia de humor, al igual que sucedía en la anterior caracterización, se sigue relacionando con las obras de tema social y las adscritas a modelos de literatura tradicional, pero ahora además también lo hace con las que abordan temas duros o conflictos psicológicos.

La renovación del humor en general se da principalmente a través de la característica posmoderna de la ironía. En cuanto al uso de la parodia, el actual enfoque contrasta con el de la anterior caracterización y se asemeja al adoptado por los bloques de edad superiores, ya que se usa para parodiar los modelos narrativos propios de la tradición literaria y criticar la visión moralizadora y didáctica de la literatura infantil.

Asimismo, la finalidad de la desmitificación en el caso de los personajes temibles también difiere del efecto humorístico que se generaba en las obras de la anterior caracterización, reduciéndose ahora a neutralizar sus connotaciones negativas. Otra de las principales novedades en este apartado es el modo en el que se presentan dichas propuestas humorísticas, especialmente en aquellas obras que emplean los juegos de absurdo o la parodia para criticar ciertas actitudes de la sociedad moderna, pues se hace a través de los elementos compositivos de la imagen.

5. Las alusiones intertextuales y a otros conocimientos culturales previos del lector implícito crecen 16,91 puntos porcentuales y la mayoría de dichas alusiones se hacen ahora a través de las ilustraciones, constatando así, una vez más, su importancia como elemento narrativo. En las obras actuales se moviliza menos información sobre el mundo que lo que se hacía anteriormente, pero aumentan las alusiones implícitas a obras de arte, siendo estas un placer añadido para el lector que las reconoce. Además, estas referencias pictóricas también se emplean junto con las alusiones a ciertos monumentos arquitectónicos para enriquecer el escenario de la historia. Por el contrario, disminuyen los referentes literarios que se limitan a algunas obras clásicas que se descubren junto con los personajes de la historia y a los cuentos populares, referentes comunes que garantizan que la relación intertextual sea identificada por el lector.
6. La presencia de comentarios del narrador desciende 14,30 puntos porcentuales, mientras que la presencia del narratario aumenta 3,44 puntos porcentuales. La mayoría de las intervenciones del narrador se dirigen a gestionar la historia imitando una situación de comunicación propia de la literatura de transmisión oral. Esto deriva en un mayor tono de oralidad coherente con los modelos tradicionales y que contrasta con la idea de un lector propio de una literatura impresa. Sin embargo, al contrario de lo que sucedía en la anterior caracterización, estos comentarios no pretenden valorar moralmente la obra, lo que contrasta vivamente con la alta carga moral que se extiende en gran parte de las obras

que se adscriben a las fórmulas tradicionales. La innovación de este apartado, aunque de manera muy exigua, se produce en los álbumes metaficcionales que se proponen como un juego literario donde narrador y narratario parecen distanciarse conjuntamente de la historia estableciendo una complicidad humorística con el lector.

Las formas de implicación del lector-narratario, por su parte, continúan reproduciendo el modelo tradicional de narración en presencia física. Además, se apela a la empatía del lector, pero, en cambio, desaparecen por completo las propuestas a la participación del lector-narratario que tengan una incidencia real en la construcción narrativa. Por último, la presencia de la figura del narratario, sea este el lector u otro de los personajes de la narración, en ocasiones viene reforzada, o incluso descubierta, por las ilustraciones, evidenciado nuevamente la importancia narrativa que las ilustraciones adquieren en las obras actuales.

Parte cuarta

Conclusiones

generales

“How fascinating this all is!” cried James. “And to think that up until now I had never even wondered how a grasshopper made his sounds. “

“My dear young fellow,” the Old-Green-Grasshopper said gently, “there are a whole lot of things in this world of ours you haven’t started wondering about yet.

Roald DAHL, *James and the Giant Peach*.

Capítulo 7

Conclusiones

La presente investigación ha tenido como objeto de estudio la narrativa infantil sancionada de calidad y dirigida a lectores de entre 8 y 10 años: conocer cuáles son sus principales características y observar los cambios producidos en ella durante las últimas décadas. Para ello, se ha adoptado la perspectiva de la teoría del polisistema aplicada por SHAVIT (1986) a la literatura infantil y juvenil y se ha tomado como punto de partida el estudio de COLOMER (1995).

En base a la concepción de la literatura infantil como producto cultural concreto, por la que la narrativa infantil está supeditada a determinados condicionantes históricos, culturales y educativos, hemos supuesto que los cambios experimentados en nuestra sociedad durante los últimos años se traducirían en la ratificación o la modificación de la configuración del lector implícito de la narrativa infantil definido por COLOMER (1995). Una configuración que se vería, a su vez, reflejada en las narraciones actuales que se le destinan. Por tanto, partiendo de las hipótesis sobre las posibles innovaciones de la narrativa infantil que confirmó el estudio de COLOMER (1995), hemos analizado las características de las obras narrativas más significativas de la literatura infantil actual destinada a lectores de entre 8 y 10 años.

A fin de caracterizar esta narrativa y observar su evolución con el cambio de siglo, se ha seleccionado un corpus literario de obras de calidad, publicadas entre 2003 y 2013, y se ha aplicado el método de análisis de la construcción narrativa propuesto y validado por COLOMER (1995) a partir de la definición de las características de los libros infantiles más significativas en relación con las hipótesis formuladas.

Los resultados del análisis y de la comparación entre ambas caracterizaciones muestran que la mayoría de las innovaciones

de las características literarias y educativas detectadas por COLOMER (1995) en la narrativa infantil y juvenil desde finales de los años setenta hasta la década de los noventa se han mantenido también en la narrativa infantil actual, si bien alguna de ellas se ha transformado o renovado. Formulamos las principales conclusiones que se derivan del presente estudio de la siguiente manera:

- a) *Se evidencia la construcción de una narrativa infantil con rasgos literarios más homogéneos en todas las franjas de edad a las que va dirigida.* Las obras para lectores de entre 8 y 10 años, bloque de edad que hasta el momento era el más estable y el que se adscribía en mayor medida a las características narrativas de la literatura infantil tradicional, ahora se renueva a través de la integración de determinadas características propias de las franjas de edad adyacentes de la anterior caracterización, especialmente de la de 10-12.
- b) *Se ha mantenido la configuración de los nuevos modelos en la representación literaria del mundo.* Sin embargo, la crisis de valores por la que atraviesa la sociedad global parece haber motivado el preponderante regreso a narraciones que adoptan los modelos de la literatura tradicional, en concreto de aquellos que poseen una alta carga moral y en los que se introduce, eso sí, la dimensión psicológica. Ahora bien, principalmente, se ha continuado el camino delineado por los nuevos modelos conformados en la anterior caracterización en cuanto a la ampliación temática, la diversificación de los tipos de desenlace o la transmisión de valores.

Como consecuencia, puede afirmarse que la carga moral, una caracterización más psicológica de los personajes, la crítica social al estilo de vida moderno como tema subyacente, el humor y la parodia como juego literario caracterizan la narrativa actual.

- c) *Ha aumentado la tendencia hacia la fragmentación narrativa.* La tendencia a dividir el discurso es más acusada debido a la gran cantidad de obras que, por un lado, emplean recursos

no verbales, especialmente la ilustración, como elementos constructivos resultando indispensables para la construcción semántica de la obra, y, por otro, integran una abundante variedad de tipos textuales. Por otra parte, también se ha detectado una incipiente tendencia hacia la atenuación de la estructura narrativa, ya que devienen en mundos ficcionales compuestos por un entramado de narraciones interrelacionadas que no confluyen en un hilo argumental principal.

De esta manera, puede concluirse que, a pesar de la disgregación de la cohesión narrativa, se transmite una gran sensación de composición deliberada de textos e imágenes. Siendo así, si ya en la década de los ochenta la narrativa infantil y juvenil consolidó su vertiente de literatura escrita, ahora la narrativa infantil actual parece caracterizarse como una forma literaria multimodal, en consonancia, aún más si cabe, “con los rasgos propios de la cultura audiovisual y de las tendencias culturales definidas como “posmodernidad”” (COLOMER, 1998, p. 302). Este cambio se materializa en el álbum y en su aparente dominio del mercado editorial infantil.

- d) *La complejidad narrativa sigue en aumento, aunque la enunciación narrativa tradicional continúa siendo la más recurrente.* Aunque se han intensificado complicaciones narrativas como las estructuras complejas y las perspectivas focalizadas, este apartado parece renovarse básicamente a causa de las transgresiones intensas de la estructura narrativa a través del debilitamiento del hilo argumentativo señalado en el punto anterior, así como también de determinados recursos metaficionales. En base al principio de comprensibilidad, estas vulneraciones del supuesto de simplicidad se valen del carácter polifónico del álbum para adecuarse a la competencia literaria del lector implícito.
- e) Se han normalizado las propuestas que requieren una lectura participativa del lector para la interpretación de la obra y que se evidencia en determinadas características de las obras actuales, tales como:

- Las ambigüedades de significado, principalmente a través de los finales abiertos, los recursos metaficcionales y el humor irónico, rasgos que se adscriben al influjo de la condición posmoderna en la literatura infantil.
- La distancia narrativa establecida por el humor, sobre todo a través de la parodia de los modelos narrativos tradicionales, con la intención de establecer un juego literario y metaficcional, e incluso de criticar la visión moralizadora y didáctica de la literatura infantil.
- El aumento de las referencias intertextuales, en su mayoría alusiones ilustradas implícitas a obras de arte, que se presentan como un placer añadido para el lector que las reconoce.
- La explicitación de la situación comunicativa literaria y del pacto narrativo, simulando una situación comunicativa propia de la literatura de transmisión oral o a través del juego deliberado con los elementos constructivos de la obra. En esta tendencia, las intervenciones del narrador contrastan con la alta carga moral que se extiende en gran parte de las obras que se adscriben a las fórmulas tradicionales, puesto que sus comentarios no expresan juicios de valor.

Por tanto, se confirma que incluso la narrativa destinada a estas edades se aparta “del discurso unívoco y controlado por el narrador que le era propio y ha tendido a adecuarse a las corrientes literarias y educativas propias de la cultura actual” (*ibid.*, p. 303), entre las que destaca el posmodernismo.

La reafirmación general de las hipótesis formuladas por COLOMER (1995) muestra que la eminente modernización de la narrativa infantil y juvenil experimentada desde finales de los años setenta hasta la década de los noventa se ha mantenido hasta la actualidad. De este modo, el auge de la experimentación que derivó en la ampliación de los límites interpuestos por el supuesto de simplicidad ha establecido la base de una nueva configuración de los condicionantes sobre las características de la narrativa infantil que se consideran apropiadas y comprensibles para el lector en formación. Cabe señalar que las obras aquí analizadas han sido aquellas sancionadas de calidad por

la crítica especializada, por lo que en realidad se reflexiona sobre los presupuestos de la crítica, esto es, sobre lo que los adultos han considerado más significativo y reseñable en este período.

Analizar las características de las narraciones actuales dirigidas a lectores de entre 8 y 10 años, siendo este bloque de obras el más estables y el más adscrito a las características de la literatura infantil tradicional en el período anterior, nos ha permitido observar la evolución de esta narrativa. Así, las narraciones actuales se han renovado siguiendo las tendencias innovadoras delineadas en la anterior etapa, en especial de las tendencias posmodernas, lo que ha llevado a este bloque de edad a compartir rasgos literarios con el resto de las franjas de edad. La narrativa infantil actual, tras su consolidación como literatura escrita, incorpora el código visual en la construcción narrativa y semántica; una combinación de lenguajes que hacen del álbum un ecosistema único e idóneo para introducir complicaciones narrativas al alcance del lector implícito que le permitan desarrollar su competencia literaria y avanzar en su formación lectora. Por otro lado, se ha mantenido la configuración de los modelos en la representación literaria del mundo, si bien la inestabilidad del sistema de valores por la que atraviesa la sociedad global parece haber suscitado el aumento de la carga moral de la narrativa infantil contemporánea.

Los resultados del trabajo que aquí nos ocupa se ofrecen, del mismo modo que lo ha hecho el estudio de COLOMER (1995), “como datos objetivos, susceptibles de ser contrastados con futuros análisis de otros períodos” (*ibid.*, p. 308). En esta línea, quisiéramos destacar la investigación realizada por CORRERO IGLESIAS (2013)¹ quien también se fundamenta en dicho estudio para caracterizar la narrativa infantil actual destinada a primeros lectores. En este sentido, los resultados obtenidos podrían ampliarse con futuros estudios sobre la caracterización de la narrativa actual dirigida a las franjas de edad superiores y, de esta forma, observar la evolución completa del itinerario de formación literaria para la infancia y la adolescencia establecido en COLOMER (1995).

¹ Línea de investigación que continúa actualmente a través de su tesis doctoral titulada *Els llibres infantils al segle xxi: Una caracterització de les obres infantils destinades als primers lectors* y cuya lectura se prevé a finales de octubre de 2018.

Por otro lado, el presente trabajo brinda una descripción general y de conjunto sobre los cambios experimentados en la producción de la narrativa infantil dirigida a lectores de entre 8 y 10 años durante las últimas décadas, una descripción que podría ampliarse con las aportaciones de algunos de los estudios específicos sobre los diferentes elementos constructivos de la narración.

Igualmente, compartimos con COLOMER (1995) el interés por la posible futura línea de investigación en torno a “la distinción e interrelación de las innovaciones producidas en la narrativa infantil y juvenil entre las obras autóctonas y las traducidas, o entre las actuales y la de otros períodos históricos” (*ibid.*, p. 309), debido a la destacada presencia de obras traducidas en el mercado editorial infantil y que en el corpus literario analizado supera el 40%. Dicha distinción e interrelación de las innovaciones también podría analizarse en base a otros binomios como el compuesto por las obras publicadas originalmente en español y en el resto de los idiomas oficiales del Estado, o el compuesto por el cuento o novela y el álbum.

Así mismo, durante el desarrollo de esta investigación ha suscitado nuestro interés la transformación y renovación de determinados aspectos de la construcción narrativa que podrían derivar en estudios ulteriores y que enumeramos a continuación a modo de ejemplo:

- La caracterización de los personajes antagonistas y la evolución de la connotación negativa que se les confiere en relación con los cambios ideológicos producidos en nuestra sociedad en diferentes épocas.
- La clasificación de los tipos de desenlaces negativos y su progreso en base a la edad del lector implícito.
- El uso de recursos humorísticos propios de las tendencias culturales posmodernas como lo es la ironía, dado que apela a la capacidad del lector implícito de comprender tanto la ambigüedad verbal y los juegos verbales, como el uso no literal de las palabras, lo que requiere una alta competencia lingüística y literaria; al igual que los recursos que emplean

las obras con elementos irónicos para facilitar al lector infantil su comprensión.

- La definición y clasificación de determinados rasgos de la posmodernidad en la literatura infantil y juvenil actual no contemplados en el presente estudio.
- La función de los elementos peritextuales en la construcción narrativa del álbum y una sistematización de los diferentes desbordamientos narrativos que puedan causar.

En definitiva, el trabajo que aquí exponemos ha pretendido contribuir, a través de la caracterización de la narrativa infantil actual dirigida a lectores de entre 8 y 10 años, a la perspectiva de que los libros infantiles suponen, en sí mismos, una propuesta formativa que brinda al lector la posibilidad de avanzar en su itinerario de lectura (COLOMER, 1995 y 2005a).

Chapter 8

Conclusions

The subject of the present study is quality children's narrative aimed at readers in the age range 8 to 10: to discover its main characteristics and to observe the changes it has undergone over recent decades. For these purposes, we have adopted the perspective of the Polysystem Theory applied by SHAVIT (1986) to children's and young adult literature, and we have taken COLOMER's work (1995) as our starting point.

Based on the conception of children's literature as a concrete cultural product, in which children's narrative is subject to certain historical, cultural and educational conditions, we have assumed that the changes experienced in our society over recent years will have resulted in the ratification or modification of the construction of the implicit reader of children's narrative as defined by COLOMER (1995). This is a construction that, in turn, will be reflected in the current narratives being aimed at such readers. Therefore, based on the hypotheses about possible innovations in children's narrative that were confirmed by COLOMER research (1995), we analysed the characteristics of the most significant narrative works of current children's literature aimed at readers between 8 and 10 years old.

In order to characterise this narrative and observe its evolution with the turn of the century, we have selected a literary corpus of quality works published between 2003 and 2013, and we have applied the analytical method for narrative construction proposed and approved by COLOMER (1995), based on the definition of the most significant characteristics of children's books in relation to the hypotheses formulated therein.

The results of the analysis and comparison with the previous characterisation show that most of the innovations in the literary and educational characteristics detected by COLOMER (1995)

in children's and young adult narrative from the late seventies through to the nineties have been maintained in current children's narrative, albeit in some cases transformed or reworked. We formulate the main conclusions taken from the present study as follows:

- a) *The construction of a children's narrative with more homogeneous literary features is evident in all targeted age ranges.* Works for readers between 8 and 10 years old, a group that thus far has been the most stable and the one that has mostly conformed to the narrative characteristics of traditional children's literature, is now being reworked with the integration of certain characteristics typical of literature for the adjacent age bands, especially that aimed at 10-12 year olds.
- b) *The characteristics of the new models have been maintained in the literary representation of the world.* However, the crisis of values that global society is going through seems to have motivated a tendency to return to narrative models adopted in traditional literature, particularly those delivering a strong moral message and those introducing a psychological dimension. In general, the path outlined by the new models described in COLOMER's characterisation (1995) has been maintained in terms of thematic extension, the diversification in types of denouement and the transmission of values.

Consequently, we can say that the moral element, a more psychological characterisation of the characters, social criticism of the modern lifestyle as the underlying theme, along with humour and parody as a literary game, are what characterise the current narrative.

- c) *The tendency towards narrative fragmentation has increased.* The tendency to split up the discourse is more pronounced, as seen in the large number of works that use non-verbal resources, particularly illustration, as constructional elements indispensable to the semantic construction of the work, along with those that integrate an abundant variety of textual types. At the same time, we can detect an incipient tendency towards

an attenuation of the narrative structure, in the presentation of fictional worlds composed of a network of interrelated narratives that may not converge into a single main plot line.

Thus, we can conclude that, despite the disintegration of narrative cohesion, a strong sense of the deliberate arrangement of texts and images comes across. So, if during the eighties we saw children's and young adult narrative consolidating itself in the dimension of written literature, children's narrative today seems to be characterised as a multimodal literary form, in line with "features of audiovisual culture and those cultural trends defined as "postmodernity"" (COLOMER, 1998, p. 302). This change is embodied in the picturebook and its apparent dominance within the children's publishing market.

- d) *Narrative complexity is on the increase, although the traditional narrative enunciation continues to be the most recurrent.* Although narrative complications, such as complex structures and focused perspectives, have intensified, this aspect seems to have been reworked, when we consider the significant transgressions within the narrative structure through the weakening of the argumentative thread mentioned above, as well as certain metafictional resources. Based on the principle of comprehensibility, these violations of the assumption of simplicity take advantage of the polyphonic character of the picturebook to adapt to the literary competence of the implicit reader.
- e) *Works that require an active participation on the part of the reader for their interpretation have become the norm, something that is evident from certain characteristics of current works, such as:*
- *Ambiguities in meaning, mainly through open endings, metafictional resources and ironic humour, traits that can be ascribed to the influence of the postmodern condition in children's literature.*
 - *The narrative distance established by humour, especially through the parody of traditional narrative models, with the intention of establishing a literary*

- and metafictional game, and even of criticising the moralising and didactic vision of children's literature.
- The increase in intertextual references, mostly implicit illustrated allusions to works of art, which are presented as an added pleasure for the reader who recognises them.
 - Making explicit the literary communicative situation and the narrative pact, simulating a communicative situation typical of oral literature or through deliberately playing with the constructional elements of the work. In this tendency, the interventions of the narrator contrast with the heavy moral load that is often characteristic of works that follow traditional formulae, since the narrator's comments do not express value judgments.

Therefore, it is clear that even the narrative aimed at these ages departs "from the univocal discourse, controlled by the narrator, which was his own and has tended to adapt to the literary and educational currents of today's culture" (*ibid.*, p. 303), of which postmodernism stands out.

The general reaffirmation of the hypotheses formulated by COLOMER (1995) shows that the notable modernisation of children's and young adult narrative that took place between the late seventies and the nineties has been maintained to this day. Thus, the rise of experimentation that led to an expansion of the limits imposed by the assumption of simplicity resulted in the establishment of new parameters governing the characteristics of children's narrative considered appropriate and understandable for developing readers. It should be noted that the works analysed were those judged to be of high quality by specialist critics, so in fact we are considering the selections of 'experts', i.e. what adults have considered to be more significant or noteworthy at this juncture.

By analysing the characteristics of current narratives aimed at readers between 8 and 10 years old, an age range for which

previous works tended to be written in a more stable format, adopting the characteristics of traditional children's literature, we have been able to observe the evolution of this narrative. Thus, current narratives have been reworked, following the innovative and particularly postmodern trends outlined at the previous characterisation, which has led literature for this age group to share features with that produced for other age ranges. Current children's narrative, having been consolidated as written literature, incorporates the visual code in its narrative and semantic construction: a combination of languages that make the picturebook a unique and ideal ecosystem in which to introduce narrative complications, within the grasp of the implicit reader, that will allow her to develop her literary competence and advance her reading skills. Meanwhile, the structural models for the literary representation of the world have been maintained, although the instability in the value system through which global society is passing seems to have provoked an increase in the moral payload of contemporary children's narrative.

The results of the work presented here are offered, in the same way as those of the COLOMER's work (1995), "as objective data, available to be contrasted with future analysis of other periods" (*ibid.*, p. 308). Along the same lines, we would like to draw attention to the research carried out by CORRERO IGLESIAS (2013)¹, also based on COLOMER (1995), to characterise current children's narrative aimed at early readers. In this regard, the results obtained could be extended with future studies on the characterisation of the narrative currently aimed at older age groups, and, thus, observe the complete evolution of the literary learning itinerary through childhood and adolescence that was established in COLOMER (1995).

At the same time, the present work provides a general overview of the changes that have taken place over recent decades in the production of children's narrative aimed at readers between 8 and

¹ An ongoing line of investigation through her doctoral thesis *Els llibres infantils al segle xxi: Una caracterització de les obres infantils destinades als primers lectors* scheduled for presentation by the end of October 2018.

10 years old, a description that could be expanded with contributions from some of the specific studies on the different constructional elements of narrative.

Furthermore, like COLOMER (1995), we would be interested in possible future lines of research surrounding “the distinctions and interrelations between the innovations produced in children’s and young adult narrative in the autochthonous production and in translated works, or between the contemporary literature and that of other historical periods” (*ibid.*, p. 309), since there is a strong representation of translated works in children’s publishing in Spain, with that of the corpus analysed here exceeding 40%. Such distinctions and interrelations in terms of innovations could also be analysed on the basis of other binary pairs, such as between those works originally published in Spanish and those written in the other official languages of Spain, or those presented in the format of a story or novel and those structured as picturebooks.

Similarly, in the course of this research, our interest has been aroused by the transformation and reworking of certain aspects of narrative construction that might lead to further studies. The following are some examples:

- The characterisation of antagonistic characters and the evolution of the negative connotations conferred on them in relation to the ideological changes taking place in our society at different times.
- The classification of the different types of negative denouements and how they change according to the age of the implicit reader.
- The use of humoristic resources typical of postmodern cultural trends, such as irony, since it appeals to the ability of the implicit reader to understand both verbal ambiguity and verbal games, such as the non-literal use of words, which requires a high linguistic and literary competence; as well as the resources that works with ironic elements might include to facilitate the young reader’s understanding of such elements.

- The definition and classification of certain features of postmodernity in current children's and young adult literature not included in this work.
- The function of peritextual elements in the narrative construction of the picturebook and a systematisation of the different ways in which these might cause the narrative to spill over.

In short, through the characterisation of current children's narrative aimed at readers between 8 and 10 years old, the work here presented hopes to contribute to the notion that children's books represent, in themselves, an educational resource that help their readers progress on their literary learning itinerary (COLOMER, 1995 and 2005a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORPUS ANALIZADO

- ALIAGA, Roberto y OLMO, Roger (2009). *El príncipe de los enredos*. Zaragoza: Edelvives.
- ANDERSON, M. T. y IBATOULLINE, Bagram (2006). *La leyenda de la serpiente* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud. (Original de 2005).
- ARBOLEDA, Diego y SAGOSPE, Raúl. (2013). *Prohibido leer a Lewis Carroll*. Madrid: Anaya.
- ARNAL, Txabi y ODRIOZOLA, Elena (2007). *Tres hermanas ladronas*. Pontevedra: OQO.
- ASCH, Frank y ASCH, Devin (2004). *El ratón del señor Maxwell* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud.
- ASCH, Frank y ASCH, Devin (2007). *Los ratones de la señora Marlowe* (Trad. Elodie BOURGEOIS y Teresa FARRAN). Barcelona: Juventud.
- ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (2004). *Xola eta Angelito*. Donostia: Erein.
- ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (2005). *La Xola i l'Angelet* (Trad. Pau Joan HERNÀNDEZ). Barcelona: Cruilla. (Original de 2004).
- ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (2006). *Shola y Angelino*. Boadilla del Monte: SM.
- BARRETT, Judi y BARRETT, Ron (2012). *Nublado con probabilidades de albóndigas* (Trad. Macarena SALAS). Sant Joan Despí: Corimbo. (Original de 1978).
- BLANCO, Riki (2006). *Cuentos pulga*. Barcelona: Thule.
- BREDOW, Wildried von y KUHL, Anke (2013). *Lola se embala y otros cuentos terribles* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Takatuka. (Original de 2009).
- CANAL, Eulàlia y GUBIANAS, Valentí (2008). *Un somni dins el mitjà*. Barcelona: Animallibres.
- CARBALLEIRA, Paula y HÉNAFF, Carole (2006). *Smara*. Sevilla: Kalandraka.
- CHEN, Jiang Hong (2004). *El caballo mágico de Han Gan* (Trad.

- Rafael Ros). Barcelona: Corimbo.
- DURAN, Teresa y DANIDE (2010). *En Matadegolla*. Barberà del Vallès: Fil d'Aram.
- EUDAVE, Cecilia y MUÑIZ, Jacobo (2010). *Papá Oso*. Mataró: A buen paso.
- FUNKE, Cornelia y KEHN, Regina (2006). *Cuando Papá Noel cayó del cielo* (Trad. Rosa Pilar BLANCO). Madrid: Siruela. (Original 1997).
- GIL, Carmen y CASTAGNOLI, Anna (2007). *El caballero Pepino*. Pontevedra: OQO.
- HOLE, Stian (2007). *El final del verano* (Trad. Asunta GARCÍA-PELAYO). Madrid: Kókinos. (Original de 2006).
- JANISCH, Heinz y BLAU, Aljoscha (2006). *Mejillas rojas* (Trad. Eduardo MARTÍNEZ). Santa Marta de Tormes: Lórguez. (Original de 2005).
- JOVÉ, Josep Maria y THA (2006). *L'home del sac*. Barcelona: La Galera; Cercle de Lectors.
- LENAIN, Thierry y TALLEC, Olivier (2005). *Habría que...* (Trad. Esther RUBIO). Madrid: Kókinos.
- LLUCH, Enric y FRANSOY, Monse (2004). *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*. Barcelona: Barcanova.
- NOGUÉS, Jean-Côme y ROMBY, Anne (2003). *El genio del jazmín* (Trad. Sylvia OUSSEDIK). Barcelona: Zendrera Zariquey. (Original de 2001).
- NÚÑEZ, Marisa y LIMA, Teresa (2006). *Huevos duros*. Pontevedra: OQO.
- OCELOT, Michel (2007). *Azur & Asmar* (Trad. Wendy P. LÓPEZ DE ABECHUCO). Boadilla del Monte: SM. (Original de 2006).
- PINTUS, Éric y SAILLARD, Rémi (2011). *Hambre de Lobo* (Trad. Sabine GUILLOT). Barcelona: Océano. (Original de 2010).
- ROSELL, Joel Franz y TORRÃO, Marta (2004). *Pájaros en la cabeza*. Sevilla: Kalandraka.
- SAKI y RIVERA, Alba Marina (2008). *El contador de cuentos* (Trad. Verónica CANALES y Juan Gabriel LÓPEZ GUIX). Barcelona: Ekaré.
- SCHIMEL, Lawrence y RIVERA, Alba Marina (2010). *¡Vamos a ver a papá!* Barcelona: Ekaré.
- SCIESZKA, Jon y SMITH, Lane (2004). *El apetoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Trad. Jorge GONZÁLEZ

- BATLLE y Aloe AZID). Sant Adrià de Besòs: Thule. (Original de 1992).
- SERRES, Alain y HEITZ, Bruno (2010). *Terrible* (Trad. Txaro SANTORO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2008).
- TAN, Shaun (2005). *La cosa perdida* (Trad. Carles ANDREU y Albert VITÓ). [Cádiz]: Barbara Fiore. (Original de 2000).
- TURKOWSKI, Einar (2007). *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2005).
- VINCENT, Gabrielle (2004). *Un día, un perro*. Barcelona: Zandrera Zariquey. (Original de 1982).
- WIESNER, David (2003). *Los tres cerditos* (Trad. Christiane REYES). Barcelona: Juventud. (Original de 2001).
- WILD, Margaret y BROOKS, Ron (2005). *Zorro* (Trad. Carmen Diana DEARDEN). Caracas: Ekaré. (Original de 2000).

FUENTES PRIMARIAS NO PERTENECIENTES AL CORPUS

- BROWNE, Anthony (1999). *Voces en el parque* (Trad. Carmen ESTEVA). México, D. F: Fondo de Cultura Económica. (Original de 1998).
- CALI, Davide y BLOCH, Serge (2008). *El enemigo* (Trad. Isabelle MARC). Boadilla del Monte: SM. (Original de 2007).
- CORENTIN, Philippe (2000). *¡Chaf!* (Trad. Mireia PORTA i ARNAU). Sant Joan Despí: Corimbo. (Original de 1991).
- DEFOE, Daniel (1965). *Robinson Crusoe*. Harmondsworth: Penguin. (Original de 1719).
- GRASSA TORO y BALLESTER, Arnal (2016). *Una pierna*. Mataró: A buen paso.
- GREDER, Armin. (2003). *La isla: Una historia cotidiana* (Trad. L. RODRÍGUEZ LÓPEZ). Santa Marta de Tormes: Lóquez. (Original de 2002).
- JACQUES, Benoît (2010). *La noche de la visita* (Trad. GRASSA TORO). Mataró: A buen paso. (Original de 2008).
- KLASSEN, Jon (2013). *Este no es mi bombín* (Trad. Paz GIL SOTO). Santander: Milrazones. (Original de 2012).
- LAGO, Angela (1999). *De noche en la calle*. Caracas: Ekaré. (Original de 1994).

- LEE, Suzy (2008a). *Espejo*. Albolote: Barbara Fiore. (Original de 2003).
- LEE, Suzy (2008b). *La ola*. Albolote: Barbara Fiore.
- LEE, Suzy (2010). *Sombras*. Albolote: Barbara Fiore.
- LIONNI, Leo (2004). *Frederick* (Trad. Xosé Manuel GONZÁLEZ BARREIRO). Pontevedra: Kalandraka. (Original de 1967).
- LIONNI, Leo (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* (Trad. Pedro A. ALMEIDA). Pontevedra: Kalandraka. (Original de 1959).
- MARI, Iela (2006). *El globito rojo* (Trad. Xosé BALLESTEROS). Pontevedra: Kalandraka. (Original de 1967).
- MARSOL, Manuel (2014). *Ahab y la ballena blanca*. Zaragoza: Edelvives.
- MATEO, José Manuel y MARTÍNEZ PEDRO, Javier (2011). *Migrar*. México, D. F: Ediciones Tecolote.
- MINHÓS MARTINS, Isabel y CARVALHO, Bernardo P. (2017). *¡De aquí no pasa nadie!* (Trad. Patric DE SAN PEDRO). Barcelona: Takatuka. (Original de 2014).
- NEGRÍN, Fabián (2009). *El amor te espera* (Trad. Alvar ZAID). Barcelona: Thule.
- NEWELL, Peter (2007). *El libro inclinado* (Trad. Aloe AZID). Barcelona: Thule. (Original de 1910).
- RODRIGUEZ, Béatrice (2009). *Ladrón de gallinas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2005).
- ROLDÁN, Gustavo (2010). *La verdadera, verdadera, verdadera historia de las lágrimas de cocodrilo*. Barcelona: Thule.
- SÁEZ CASTÁN, Javier (2016). *El armario chino*. Barcelona: Ekaré.
- SENDAK, Maurice (2014). *Donde viven los monstruos* (Trad. Agustín GERVÁS). Pontevedra: Kalandraka. (Original de 1963).
- SWIFT, Jonathan (1960). *Gulliver's travels*. Cambridge, MA: Riverside. (Original de 1726).
- TROSHINSKY, Nicolai (2012). *Un mensaje en clave*. Mataró: A buen paso.
- WOLF, Gita, RAO, Sirish y RAMANATHAN, Rathna (2006). *En la noche* (Trad. Aloe AZID). Sant Adrià de Besòs: Thule. (Original de 2000).
- ZIRALDO (2006). *Flicts* (Trad. María TENA). Madrid: This Side Up. (Original de 1969).
- ZULLO, Germano y ALBERTINE (2014). *Los rascacielos* (Trad. Palmira

FUENTES SECUNDARIAS

- ABÓS ÁLVAREZ-BUIZA, Elena (1997). La literatura infantil y su traducción. En Miguel Ángel VEGA y Rafael MARTÍN-GAITERO (Eds.), *La palabra vertida: Investigaciones en torno a la traducción: Actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (pp. 359-370). Madrid: Editorial Complutense; Ediciones del Orto. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/palabra_vertida/39_abos.pdf
- AGOSTO, Denise E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280. <https://doi.org/10.1023/A:1022471922077>
- AGRA PARDIÑAS, María Jesús y ROIG RECHOU, Blanca-Ana (2007). Artextos: los álbumes infantiles. En Fernando AZEVEDO, Joaquim MACHADO DE ARAÚJO, Cláudia Sousa PEREIRA y Alberto Filipe ARAÚJO (Coords.), *Imaginário, identidades e margens: Estudos em torno da literatura infanto-juvenil* (pp. 439-447). Gaia: Gailivro.
- ALCÁNTARA RUSSELL, Wendy Lirit (2009). Entre la intención y la interpretación: un estudio de la ironía en *Una serie de catastróficas desdichas*. *AILIJ: Anuario de investigación de literatura infantil y juvenil*, 7(2), 9-27.
- ALDERSON, Brian (1986). *Sing a song of sixpence: The English picture book tradition and Randolph Caldecott*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ALLAN, Cherie (2012). *Playing with picturebooks: Postmodernism and the postmodernesque*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- ALOY, Josep Maria (2001). La literatura infantil i juvenil catalana a final del segle XX. *L'Arc: Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 12, 30-42.
- ALZOLA, Nerea (2005). *Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- ANSTEY, Michèle (2002). “It’s not all black and white”: Postmodern picture books and New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-457. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40014733>
- ANSTEY, Michèle y BULL, Geoff (2000). *Reading the visual: Written and illustrated children’s literature*. Sydney: Harcourt.
- ARIZPE, Evelyn (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. En Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 91-106). New York: Routledge.
- ARNAL GIL, Javier Ignacio (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/7663>
- AUMONT, Jacques (1992). *La imagen* (Trad. Antonio LÓPEZ RUIZ). Barcelona: Paidós. (Original de 1990).
- AYÉN, Xavi (23 de abril de 2015). *Los 50 libros más vendidos en España*. La Vanguardia. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150423/54430140577/los-50-libros-mas-vendidos-en-espana.html>
- BADER, Barbara (1976). *American picturebooks: From “Noah’s ark” to “The beast within”*. New York: Macmillan.
- BAL, Mieke (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología* (Trad. Javier FRANCO). Madrid: Cátedra. (Original de 1978).
- BALZOLA, Asun (1996). Sobre el álbum y el zapato. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 32-34.
- BARÓ, Mònica, COLOMER, Teresa y MAÑÀ, Teresa (Coords.) (2007). *El patrimoni de la imaginació: Llibres d’ahir per a lectors d’avui*. Palma de Mallorca: Institut d’Estudis Baleàrics.
- BARRENA, Pablo (1999). La literatura infantil y juvenil de los años noventa ante el futuro. En VV.AA., *Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. 7.as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (pp. 45-55). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BARRENA, Pablo (2002). Tendencias narrativas e influencia de las nuevas tecnologías en la LIJ castellana. En M^a Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÓN GONZÁLEZ,

- AMPARO RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 27-39). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- BASSA I MARTÍN, Ramon (1994). *Literatura infantil catalana i educació: 1939-1985*. Mallorca: Moll-Govern Balear. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.
- BASSA I MARTÍN, Ramon (1996). *Herois i heroïnes de la literatura infantil i juvenil europea*. Arquetips. Escola catalana, 334, 21-24.
- BATEMAN, John A. (2014). *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. New York: Routledge.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida* (Trad. Mirta ROSENBERG y Jaime ARRAMBIDE SQUIRRO). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. (Original de 2000).
- BECKETT, Sandra L. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.
- BECKETT, Sandra L. (2018). Crossover picturebooks. En Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 209-219). New York: Routledge.
- BELLORÍN, Brenda (2010). “Efectos especiales”: El peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de “Los tres cerditos”. En Teresa COLOMER, Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER y María Cecilia SILVA-DÍAZ (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 74-86). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.
- BELLORÍN BRICEÑO, Brenda V. (2015). *De lo universal a lo global: Nuevas formas del folklore en los álbumes para niños* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/311617>
- BONARDI VALENTINOTTI, Barbara (2016). Definición y breve historia del libro álbum. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 270, 6-12.
- BORDA CRESPO, María Isabel (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- BOSCH ANDREU, Emma (2007). Hacia una definición del álbum. *AILIJ: Anuario de investigación de literatura infantil y juvenil*,

- 5, 25-45. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2007_no.5_compressed.pdf
- BOSCH, Emma (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 8, 78-88. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07
- BOSCH, Emma (2014). Texts and peritexts in wordless and almost wordless picturebooks. En Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 71-90). New York: Routledge.
- BOSCH ANDREU, Emma (2015a). *Estudio del álbum sin palabras* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- BOSCH ANDREU, Emma (2015b). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *AILIJ: Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 13, 9-19. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/ANUARIO-AILIJ-2015.pdf>
- BOSCH, Emma (2017). Tres mil palabras sobre los álbumes sin palabras. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 37-47.
- BOSCH, Emma y DURAN, Teresa (2009). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen. En Santiago YUBERO, José Antonio CARIDE y Elisa LARRAÑAGA (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 317-326). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- BOSCH ANDREU, Emma y DURAN ARMENGOL, Teresa (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *AILIJ: Anuario de investigación de literatura infantil y juvenil*, 9, 9-19. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2011.pdf>
- BOURDIEU, Pierre (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3-46. <https://doi.org/10.3406/arss.1991.2986>
- BRADFORD, Clare (1993). The picture book: some postmodern tensions. *Papers: Explorations in Children's Literature*, 4(3), 10-14.
- CALLEJA, Seve (1994). *Haur literatura euskaraz: Lehenengo irakurgaietatik 1986ra arte* (Trad. Igone ETXEBARRIA ZAMALLOA). Bilbo: Labayru Ikastegia – Bilbao Bizkaia Kutxa.

- CANCELAS Y OUVIÑA, Lucía-Pilar (1997). Carroll versus Dahl: Dos concepciones del humor. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 97, 19-26.
- CAÑAMARES, Cristina, NAVARRO, Raúl y SENÍS, Juan (2004). Bibliografía sobre valores, lectura y literatura infantil y juvenil. En Santiago YUBERO, Elisa LARRAÑAGA y Pedro C. CERRILLO (Coords.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 233-259). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CARRANZA, Marcela (2009). El humor negro: una poética de la irreverencia en la literatura para niños. En VV.AA., *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate “Literatura Infantil y Matices”* (pp. 245-273). Tarazona: Tarazona Monumental.
- CASTAGNOLI, Anna (2017). Sobre el origen del “álbum” (Trad. Débora Wainschenker). *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- CEBALLOS VIRO, Ignacio (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- CERRILLO, Pedro C. (2001). Concepto y caracterización de la literatura infantil. En Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords.), *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 79-94). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- COLOMER, Teresa (1991). Últimos años de la literatura infantil y juvenil: Desde el mayo del 68 a la postmodernidad de los ochenta. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 26, 14-24.
- COLOMER, Teresa (1992a). Escrito en democracia: La literatura infantil y juvenil en castellano. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 35, 7-19.
- COLOMER, Teresa (1992b). La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990). En Angelo NOBILE, *Literatura infantil y juvenil: La infancia y sus libros en la civilización tecnológica* (pp. 138-167). Madrid: Morata.
- COLOMER, Teresa (1994). A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-24.

- COLOMER, Teresa (1995). *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5054>
- COLOMER, Teresa (1996). El álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31.
- COLOMER, Teresa (1998). La formación del lector literario. *Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2001). La selección de obras de referencia histórica. En Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords.), *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 67-78). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COLOMER, Teresa (Dir.) (2002a). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (Ed.) (2002b). *La literatura infantil i juvenil catalana: Un segle de canvis*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLOMER, Teresa (2005a). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2005b). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 203-216. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf
- COLOMER, Teresa (2005c). La biblioteca de la humanidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 25-28. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/164110>
- COLOMER, Teresa (2006). La protección de “Buenas noches, luna” y otros valores actuales. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 41-51.
- COLOMER, Teresa (2010a). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En Teresa COLOMER, Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER y María Cecilia SILVA-DÍAZ (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.
- COLOMER, Teresa (2010b). *Introducción a la literatura infantil y*

- juvenil actual* (2^a ed. act.). Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa (2010c). Libres infantils i juvenils: Investigació, difusió i formació. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 1, 17-23. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/209612>
- COLOMER, Teresa (2010d). Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en España. En VV.AA., *Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ)*, Santiago de Chile, 24-28 febrero 2010 (pp. 206-219). Madrid: SM.
- COLOMER, Teresa y OLID, Isabel (2009). Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 55-67.
- COMELLAS, Josep (1996). Valores morales y literatura. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 81, 13-17.
- CONSEJO PANÓ, Elena (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 111-122. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.09
- CONSEJO PANÓ, Elena (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 10, 1-17. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.6>
- CORRERO IGLESIAS, Cristina. (2013). *La caracterització dels llibres infantils (0-8 anys) del segle XXI* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- CROSS, Julie (2011). *Humor in contemporary junior literature*. New York: Routledge.
- Departamento de Investigación de Mercado del Grupo SM (2009). Cifras y estadísticas: la LIJ se salva de la crisis. En Departamento de Investigación de SM, *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2009* (pp. 7-26). Boadilla del Monte: SM. Recuperado de https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documents/2009_0.pdf
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2003a). El libro dentro del libro: Aspectos de la metaficción en la literatura infantil y juvenil. *AILIJ: Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 1,

- 25-51. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2003_no.1.compressed.pdf
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2003b). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. En Fernanda Leopoldina VIANA, Marta MARTINS y Eduarda COQUET (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 171-180). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras noticias: Revista de literatura*, 222, 33-40. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4466>
- DÍAZ, Fanuel Hanán (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro (2015). *Ánalisis sectorial del libro: Panorámica de la edición española de libros 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (1997). *Ánalisis sectorial del libro: Panorámica de la edición española de libros 1996*. Madrid: Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones.
- Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2001). *Ánalisis sectorial del libro: Panorámica de la edición española de libros 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones.
- Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2005). *Ánalisis sectorial del libro: Panorámica de la edición española de libros 2004*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.
- Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2010). *Ánalisis sectorial del libro: Panorámica de la edición española de libros 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.
- DOONAN, Jane (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud: The Thimble Press.
- DOONAN, Jane (2005). El libro-álbum moderno. En VV.AA., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (2^a ed.) (pp. 46-65). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1996).

- DRESANG, Eliza, T. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. New York: The H.W. Wilson Company.
- DRESANG, Eliza, T. (2008). Radical change theory, postmodernism, and contemporary picturebooks. En Lawrence R. SIPE y Sylvia PANTALEO (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 41-54). New York: Routledge.
- DURAN, Teresa (1999). Pero, ¿qué es un álbum?. En VV.AA., *Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. 7.as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (pp. 73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURAN, Teresa (2000). *¡Hay que ver!: Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURAN ARMENGOL, Teresa (2004). Literatura infantil e xuvenil catalá: dende os inicios até a súa consolidación. *Boletín Galego de Literatura*, 32, 33-50. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2051>
- DURAN, Teresa (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias: Revista de literatura*, 230, 31-38.
- DURAN, Teresa (2009a). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles* (Trad. Manuel LEÓN URRUTIA). Barcelona: Octaedro. (Original de 2007).
- DURAN, Teresa (2009b). Eines per a l'anàlisi de la il·lustració. *Caplletra: Revista Internacional de Filología*, 46, 219-236. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275917/420931>
- DURAN, Teresa (2010). L'àlbum dins la narrativa visual. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 10-22.
- DURAN, Teresa y BOSCH, Emma (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143. <https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624927>
- ESCARPIT, Denise (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 14-21.
- ESCARPIT, Denise (2006). Leer un álbum, ¡es fácil!: Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. *Peonza: Revista*

- de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 7-21.
- ETXANIZ, Xabier (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruña: Pamiela.
- ETXANIZ ERLE, Xabier (2000). Líneas de investigación en literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 185-193. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/128/124>
- ETXANIZ ERLE, Xabier (2002). Tendencias narrativas e influencia de las nuevas tecnologías en la LIJ vasca. En M^a Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÓN GONZÁLEZ, Amparo RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 41-50). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- ETXANIZ, Xabier (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 97-109. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1188/824>
- ETXANIZ ERLE, Xabier (2010). The trajectory of Basque literature for children and young people. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48(3), 27-34. doi:10.1353/bkb.0.0291
- ETXANIZ, Xabier (2011a). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 73-83. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.06
- ETXANIZ, Xabier (2011b). Sarrera: egungo Euskal haur eta gazte literatura. En Jon KORTAZAR, Xabier ETXANIZ, y José Manuel LÓPEZ GASENI (Dirs.), *Egungo Euskal haur eta gazte literaturaren historia* (pp. 13-96). Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial.
- ETXANIZ ERLE, Xabier y LÓPEZ GASENI, Jose Manuel (2005). La formación del sistema de la literatura infantil y juvenil vasca. *AILIJ: Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 3, 21-37. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2005_no.3_compressed.pdf
- ETXANIZ ERLE, Xabier y LÓPEZ GASENI, Jose Manuel (2011). *Literatura infantil y juvenil vasca contemporánea*. Vitoria-

- Gasteiz: Diputación Foral de Álava. Departamento de Cultura, Euskera y Deporte.
- ETXANIZ, Xabier y MENDIBURU, M. (1990). Ideologi mezuak haur literaturan. *Tantak*, 3, 87-96.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1979). Polysystem theory. *Poetics Today*, 1(1/2), 287-310. doi:10.2307/1772051
- Federación de Gremios de Editores de España (2003). *Comercio Interior del Libro en España 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://federacioneditores.org/documentos.php>
- Federación de Gremios de Editores de España (2006). *Comercio Interior del Libro en España 2005*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://federacioneditores.org/documentos.php>
- Federación de Gremios de Editores de España (2009). *Comercio Interior del Libro en España 2008*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Interior_2008final.pdf
- Federación de Gremios de Editores de España (2012). *Comercio Interior del Libro en España 2011*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Interior_2011.pdf
- Federación de Gremios de Editores de España (2015). *Comercio Interior del Libro en España 2014*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Interior_14.pdf
- FERNÁNDEZ, Victoria (2010). Características y tendencias: producción abundante, propuestas interesantes y euforia mediática. En Departamento de Investigación de SM, *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2010* (pp. 17-25). Boadilla del Monte: SM. Recuperado de https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documentos/2010_0.pdf
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa (1996). *Traducción y literatura juvenil: Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa (2000). Comportamientos censores en

- literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista. En Rosa Rabadán (Ed.), *Traducción y censura inglés-español (1939-1985): Estudio preliminar* (pp. 227-254). León: Universidad de León. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/4697>
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (1989). *Os libros infantís galegos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ Agustín (1999). *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Vigo: Xerais.
- FLUIXÀ, Josep Antoni (2002). Panorama actual de la narrativa infantil y juvenil en el País Valenciano. En M^a Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ, Amparo RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 157-168). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- FORESTIER, Isabelle (2006). El arte en el álbum ilustrado. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 158-159.
- GÁRATE, Arantza (1997). Niños, niñas y libros: Las diferencias de género en la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 95, 7-17.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2018). *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- GARCÍA SURREALÉS, Carmen (2000). Humor español para niños españoles. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 1, 61-68.
- GARRALÓN, Ana (2004). *La literatura infantil en la España de los noventa*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/ndark:/59851/bmcr78p7>
- GASCÓN, Lorenzo (2014). Discurso de ingreso: Globalización y crisis de valores. En Lorenzo GASCÓN y Ana María GIL LAFUENTE, *Globalización y crisis de valores* (pp. 11-31). Barcelona: Reial Acadèmia Europea de Doctors. Recuperado de http://raed.academy/wp-content/uploads/2016/01/WEB_Libro_L_Gascon.pdf

- GENETTE, Gérard (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- GENETTE, Gérard (2001). *Umbrales* (Trad. Susana LAGE). México, D. F.: Siglo XXI editores. (Original de 1987).
- GENETTE, Arnold e ILG, Frances L. (1946). *Infant from five to ten*. New York & London: Harper & Brothers.
- GILL, Talia (2002). *Visual and verbal playmates: An exploration of visual and verbal modalities in children's picture books*. (BA no publicada). Departamento de Lingüística, Universidad de Sidney.
- GISBERT, Francesc (2015). *Una història de la literatura infantil i juvenil valenciana*. Alzira: Bromera.
- GOLDEN, Joanne M. (1990). *The narrative symbol in childhood literature: Explorations in the construction of text*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- GOLDSTONE, Bette P. (2002). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362–369. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20205063>
- GOLDSTONE, Bette P. (2004). The postmodern picture book: A new subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196-204. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41483396>
- GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2008). La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 4, 35-56. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.03
- GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2016). *Neosubversión en la LIJ contemporánea: Una aproximación a México y España*. México: Textofilia; Universidad Iberoamericana.
- GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2017). Rupturas neosubversivas de la literatura infantil y juvenil contemporánea. *Nudos: Revista Transdisciplinar de Sociología, Teoría y Didáctica de la Literatura*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.24197/nrtstdl.1.2017.1-22>
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- HALLBERG, Kristin (1982). *Litteraturvetenskapen och*

- bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HEARNE, Betsy (2005). Libros-álbum perennes: sembrados por la tradición oral. En VV.AA., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (2^a ed.) (pp. 204-224). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1998).
- HUCK, Charlotte S., HEPLER, Susan y HICKMAN, Janet (1987). *Children's literature in the elementary school* (4^a ed.). New York: Holt, Rinhart & Winston.
- HUNT, Peter (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. London: Blackwell.
- HUNT, Peter (2001). *Children's literature*. Oxford: Blackwell, 2001.
- HUTCHEON, Linda (1988). *A poetics of postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- IBARRA RIUS, Noelia (2009). *El inmigrante en la literatura infantil y juvenil española contemporánea (1996-2006): Por una educación literaria desde la interculturalidad* (Tesis doctoral no publicada). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València, Valencia.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2004a). ¿Cuántos en casa? *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 6.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2009). 15 de mayo. Día Internacional de las Familias. *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 3.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2014). Las formas de la convivencia: 20º Aniversario del Año Internacional de la Familia. *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 7.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2004b). 15 de mayo. Día Internacional de las Familias. *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 3.
- JANER MANILA, Gabriel (1996). Humor y representación cómica de la realidad: Comicidad y literatura. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 38, 16-18.

- JEWITT, Carey, BEZEMER, Jeff y O'HALLORAN, Kay (2016). *Introducing multimodality*. London: Routledge.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, María Pilar (2010). The lineage of The Blue Hen: Galician literature for children at the turn of the century. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48(3), 35-40. doi:10.1353/bkb.0.0299
- KIEFER, Barbara (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Columbus, OH: Merrill.
- KIEFER, Barbara (2008). What is a picturebook, anyway? The evolution of form and substance through the postmodern era and beyond. En Lawrence R. SIPE y Sylvia PANTALEO (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 9-21). New York: Routledge.
- KIEFER, Barbara (2011). What is a picturebook? Across the borders of History. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 86-102. <https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624898>
- KRESS, Gunther y HODGE, Robert (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- KÜBLER-Ross, Elisabeth (1992). *Los niños y la muerte* (Trad. Aina ALCOVER). Barcelona: Luciérnaga. (Original de 1985).
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (1999). Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship Between Pictures and Text in Ironic Picture Books. *The Lion and the Unicorn*, 23(2), 157-183. doi:10.1353/uni.1999.0024
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1991). La psicoliteratura o «libros de familia». *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 26, 52-58.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1995). Psicoliteratura o libros de familia. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 69, 27-36.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1999). Héroes de papel. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 122, 22-35.

- LAMBERT, Megan Dowd (2015). *Reading picture books with children: How to shake up storytime and get kids talking about what they see*. Watertown, MA: Charlesbridge.
- LANDA, Mariasun (1993). Mezu ideologikoak haur literaturan. En UEUren Literatura Saila, *Haur literaturaren inguruan* (pp. 73-81). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea. Recuperado de <http://www.buruxkak.eus/liburua/haur-literaturaren-inguruan/2007>
- LARTITEGUI, Ana G. (2009). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. En VV.AA., *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate “Literatura Infantil y Mátices”* (pp. 199-237). Tarazona: Tarazona Monumental.
- LARTITEGUI, Ana G. (2013). mm. *Fuera [de] Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 11, 5.
- LARTITEGUI, Ana G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes: Tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- LEE, Suzy (2014). *La trilogía del límite* (Trad. Albert VITÓ i GODINA). Albolote: Barbara Fiore. (Original de 2013).
- LEWIS, David (1995). *The picture book: A form awaiting its history*. Signal, 77, 99-112.
- LEWIS, David (1996). Going along with Mr. Gumpy: *Polysystemy & play in the modern picture book*. Signal, 80, 105-119.
- LEWIS, David (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London & New York: Routledge.
- LLUCH, Gemma (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 21-28.
- LLUCH, Gemma (1999). Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos? En VV.AA., *Literatura para cambiar el siglo: Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. 7.as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* (pp. 57-72). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LLUCH, Gemma (2002). Tendencias narrativas e influencia de las nuevas tecnologías en la LIJ catalana. En M^a Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ, Amparo RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 51-61). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- LLUCH, Gemma (2003). *ANÁLISIS DE NARRATIVAS INFANTILES Y JUVENILES*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La

Mancha.

- LLUCH, Gemma (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles. En M^a Carmen UTANDA, Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, Gemma (Coord.) (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants: Invenció d'una tradició literària*. Alzira: Bromera.
- LLUCH, Gemma (2008). De la ironia impossible a la imprescindible paròdia. En Ferran CARBÓ *et al.*, *El bricolatge literari: De la paròdia al pastitx en la literatura catalana contemporània* (pp. 93-122). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/de-la-ironia-impossible-a-la-imprescindible-parodia--0/html/>
- LLUCH, Gemma (2009). Dades per a l'anàlisi de narratives per al lector infantil i juvenil. *Caplletra: Revista Internacional de Filología*, 46, 121-148. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275913/363853>
- LLUCH, Gemma y VALRIU, Caterina (2013). *La literatura per a infants i joves en català: Anàlisi, gèneres i història*. Alzira: Bromera.
- LONDOÑO OROZCO, Ernesto (2008). Los valores frente a los efectos de la globalización: ¿Crisis de valores o crisis de transmisión? *El Ágora USB*, 8(1), 199-223. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.1528>
- LONNA OLVERA, Ivonne (2010). *La imagen en el juego de los significados del libro álbum*. Una visión temática desde la posmodernidad. Ponencia presentada en el 32º Congreso Internacional de IBBY: La fuerza de las minorías, Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.ibby.org/subnavigation/archives/ibby-congresses/congress-2010/detailed-programme-and-speeches/ivonne-lonna-olvera/>
- LONNA, Ivonne (2015). Narrativa contemporánea: el libro álbum. *Economía creativa*, 3, 65-80. Recuperado de http://centro.edu.mx/ojs_01/index.php/economiacreativa/article/view/41/41
- LÓPEZ GASENI, Manu y ETXANIZ ERLE, Xabier (2005). *90eko hamarkadako haur eta gazte literatura*. Iruñea: Pamiela.
- MACCANN, Donrae y RICHARD, Olga (2005). Entre la regla y el dibujo: convenciones internacionales. En VV.AA., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (2^a ed.)

- (pp. 104-115). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1990).
- MACHADO, Ana María (2000). *Ideología y libros para niños. Educación y Biblioteca*, 112, 24-33. (Original de 1995). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/118629>
- MACHIN, David (2007). *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold.
- MAÑÀ, Teresa (2010). Panorama of a new century: Children's literature in Catalan. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 48(3), 19-26. doi: 10.1353/bkb.0.0298
- MAÑÀ, Teresa y CASAS, Isabel (2000). La investigación en LIJ: análisis bibliográfico. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 44-49.
- MARANTZ, Kenneth (2005). Con estas luces. En VV.AA., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (2^a ed.) (pp. 14-21). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1995).
- MARANTZ, Sylvia S. (1992). *Picture books for looking and learning: Awakening visual perceptions through the art of children's books*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- MARCHAMALO, Jesús (2004). Cifras y estadísticas: el mapa del tesoro. En Elsa AGUIAR (Coord.), *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004* (pp. 9-33). Boadilla del Monte: SM. Recuperado de https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documentos/2004_0.pdf
- MARRIOT, Stuart (1998). Picture books and the moral imperative. En Janet EVANS (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. 1-24). London: Paul Chapman.
- MATULKA, Denise I. (2008). *A picture book primer: Understanding and using picture books*. Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited.
- MCGILLIS, Roderick (1999). Ages all: Readers, texts, and intertexts in *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*. En Sandra L. BECKETT, *Transcending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults* (pp. 111-126). New York: Garland.
- METCALF, Eva-Maria (1997). The changing status of children and children's literature. En Sandra L. BECKETT (Ed.), *Reflections on change: Children's literature since 1945* (pp. 49-55). Westport: Greenwood Press.

- MÍNGUEZ LÓPEZ, Xabier (2013). *Literatura infantil i juvenil catalana i interculturalitat* (Tesis doctoral no publicada). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València, Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/28449>
- MÍNGUEZ LÓPEZ, Xabier (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 33-46. doi:10.17533/udea.ikala.v20n1a03
- MITCHELL, W. J. Thomas (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOEBIUS, William (1986). Introduction to picturebook codes. *Word and Image*, 2(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/02666286.1986.10435598>
- MOEBIUS, William (1999). Introducción a los códigos del libro-álbum. En Juan Ignacio MUÑOZ-TÉBAR y María Cecilia SILVA-DÍAZ (Eds.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 99-114). Caracas: Banco del Libro.
- MORÁN ORTÍ, José (2016). Los nuevos autores clásicos de álbumes ilustrados. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 76-85.
- MORENO VERDULLA, Antonio y SÁNCHEZ VERA, Lourdes (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 14-23.
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús (2014). A multimodal analysis of picture books for children: A systemic functional approach. Sheffield: Equinox.
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y Pinar Sanz, María Jesús (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 21-38. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús y PINAR SANZ, María Jesús (2008). Compositional, interpersonal and representational meanings in a children's narrative: A multimodal discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 40(9), 1601-1619. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.019>
- MUÑOZ-TÉBAR, Juan Ignacio y SILVA-DÍAZ, María Cecilia (Eds.) (1999). *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para*

niños. Caracas: Banco del Libro.

NEIRA CRUZ, Xosé A. (2002). Tendencias narrativas e influencia de las nuevas tecnologías en la LIJ gallega. En Mª Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÓN GONZÁLEZ, Amparo RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 63-77). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

NEGRI, Martino (2012). *Parole e figure: I binari dell'immaginazione*. En HAMELIN, *Ad occhi aperti: Leggere l'albo illustrato* (pp. 49-72). Roma: Donzelli Editore.

NIETO MARTÍN, Santiago y GONZÁLEZ PÉREZ, Josefa. (2002). *Los valores en la literatura infantil: Estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Boecillo (Valladolid): Aral.

NIKOLAJEVA, Maria (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.

NIKOLAJEVA, Maria (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. En Lawrence R. SIPE y Sylvia PANTALEO (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge.

NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239. <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>

NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

NODELMAN, Perry (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens & London: The University of Georgia Press.

NODELMAN, Perry (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

OBIOLS SUARI, Núria (2004). *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.

Observatorio de la Lectura y el Libro (2014). *Los libros infantiles y juveniles en España 2012-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:74273247-3a41-4bc8-9971-5f52fc01dac4/lij-diciembre2014.pdf>

- OLAZIREGI ALUSTIZA, María José (2004). Literatura infantil e xuvenil vasca: diálogos desde a marxe. *Boletín Galego de Literatura*, 32, 121-139. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2055>
- OLAZIREGI, Mari Jose (2009). Literatura infantil e ideología: Propuesta de análisis. *Caplletra: Revista Internacional de Filología*, 46, 207-218. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275916/363856>
- OLID, Bel (2011). *Les heroïnes contraataquen. Models literaris contra l'universal masculí a la literatura infantil i juvenil*. Lleida: Pagès editors.
- OMMUNDSEN, Åse Marie (2014). Picturebooks for adults. En Bettina KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 17-35). New York: Routledge.
- OMMUNDSEN, Åse Marie (2015). Who are these picturebooks for?: Controversial picturebooks and the question of audience. En Janet EVANS (Ed.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (pp. 71-93). New York: Routledge.
- OUSEPH, Shaju (2018). Postmodern picture books as multimodal texts: Changing trends in children's literature. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, 2(1), 88-96. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol2no1.6>
- PAINTER, Clare, MARTIN, J. R., y UNSWORTH, Len (2014). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Sheffield: Equinox.
- PASCUA FEBLES, Isabel (1995). Traducción de literatura para niños. Situación demasiado periférica. *Parallèles*, 17, 69-75.
- PASCUA FEBLES, Isabel (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PASCUA FEBLES, Isabel y LÓPEZ PASCUA, María (2011). Literatura para niños y diversidad cultural: Pasado y presente. En Rui RAMOS y Ana FERNÁNDEZ MOSQUERA (Eds.), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural* (pp. 423-432). Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho.

PASCUA, Isabel y MARCELO, Gisela (2000a). La traducción de la LIJ: relevancia, posición y tendencias actuales. En Veljka RUZICKA KENFEL, Celia VÁZQUEZ GARCÍA y Lourdes LORENZO GARCÍA (Eds.), *Literatura infantil y juvenil: Tendencias actuales en investigación* (pp. 211-220). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

PASCUA, Isabel y MARCELO, Gisela (2000b). La traducción de la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 30-36.

PASTOR, Brígida M. (2015). Masculinidades en la literatura infantil española ante el nuevo milenio: Algunas reflexiones. En Noureddine ACHIRI, Álvaro BARAIBAR y Felix K. E. SCHMELZER (Eds.), *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas* (pp. 299-310). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/38331>

PENA PRESAS, Montse (2016). *Feminismo, xénero e coeducación na literatura infantil e xuvenil: historia crítica e aplicación didáctica* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Filología gallega, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

POESIO, Carla (2002). The rhythm of images. *The Lion and The Unicorn*, 26(2), 223-235. doi:10.1353/uni.2002.0026

PORTALÉS, Matilde (2007). Quan les paraules es vesteixen de colors: les mil cares de l'àlbum il·lustrat. *Escola catalana*, 439, 16-18.

PRADES, Dolores (2017). Pasado y futuro del libro-álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 57-66.

PRENSKY, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816

RAMADA PRIETO, Lucas (2015). “Common places in children’s e-lit”: A journey through the defining spaces of electronic literature. En Mireia Manresa y Neus Real (Eds.), *Digital literature for children: Texts, readers and educational practices* (pp. 37-53). Bruselas: Peter Lang.

RAMADA PRIETO, Lucas (2017). *Esto no va de libros: Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma

- de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/460770>
- RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- RAMOS, Ana Margarida (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En Blanca-Ana ROIG REUCH, Isabel SOTO LÓPEZ y Marta NEIRA RODRÍGUEZ (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Xerais.
- RAUCH, Andrea (2012). Tracce per una storia dell’albo. En HAMELIN, *Ad occhi aperti: Leggere l’albo illustrato* (pp. 3-19). Roma: Donzelli Editore.
- Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles (2008). *Libros escogidos de literatura infantil y juvenil (3-15 años), 2006-2007*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RODARI, Gianni (1973). *La grammatica della fantasia: Introduzione all’arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- RODRIGUES, Carina Miguel (2015). O peritexto no álbum de Manuela Bacelar. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 2, 131-153. <http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2588>
- ROIG RECHOU, Blanca-Ana (2002). La literatura infantil y juvenil en Galicia / A literatura infantil e xuvenil en Galicia. En Darío VILLANUEVA PRIETO y Anxo TARRIÓN VARELA (Coords.), *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción / A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción* (pp. 382-501), A Coruña: Hércules Ediciones.
- ROIG RECHOU, Blanca-Ana (2004). Literatura infantil e xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación. *Boletín Galego de Literatura*, 32, 141-167. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2056>
- ROIG RECHOU, Blanca-Ana (2008). *A literatura infantil e xuvenil galega no século XXI. Seis chaves para “entendela mellor”*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851bmc7p9j8>
- ROIG RECHOU Blanca-Ana (Coord.) (2015). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Vigo: Xerais.
- ROVIRA, Teresa (1988). La literatura infantil i juvenil. En Martí DE RIQUER, Antoni Comas y Joaquim MOLAS, *Història de la*

- literatura catalana* (pp. 421-471). Barcelona: Ariel.
- ROXBURGH, Stephen (1983). A picture equals how many words? Narrative theory and picture books for children. *The Lion and the Unicorn*, 7/8, 20-33. doi:10.1353/uni.0.0158
- RUIZ HUICI, Francisco Javier (2002a). *Ánalisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- RUIZ HUICI, Kiko (2002b). La construcción argumental en las narraciones infantiles de los 90. Las nuevas tecnologías como motor de la construcción argumental. En M^a Eulalia AGRELO COSTAS, Adelina GUISANDE COUÑAGO, Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ, Amparo RAVIÑA ROSENDE, Isabel SOTO LÓPEZ (Coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 227-235). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- RUIZ HUICI, Francisco Javier (2003a). La caracterización de los personajes en las narraciones infantiles de los 90: desajustes y distorsiones en la construcción de personajes. *AILIJ: Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 1, 131-149. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2003_no.1.compressed.pdf
- RUIZ HUICI, Kiko (2003b). La expresión, la forma y el estilo en las narraciones infantiles de los 90. *Lenguaje y textos*, 21, 169-179. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/8216>
- RUIZ HUICI, , Francisco Javier (2004). La narrativa infantil de los 90: Análisis crítico-literario de un canon problemático. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 174, 7-14.
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A. y JEFFERSON, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. doi:10.2307/412243
- SADOKIERSKI, Zoë (2010). *Visual writing: A critique of graphic devices in hybrid novels, from a Visual Communication Design perspective* (Tesis doctoral no publicada). School of Design, University of Technology, Sydney. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10453/20267>
- SALABERRIA AREITIO, Garbiñe (2011). *La construcción narrativa de la ética: Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Sociología II, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko

- Unibertsitatea, Leioa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/9206>
- SALISBURY, Martin (2004). *Illustrating children's books: Creating pictures for publication*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series.
- SALISBURY, Martin (2015). *100 Great children's picturebooks*. London: Laurence King Publishing.
- SALISBURY, Martin (2016). El álbum en Reino Unido: Los nuevos internacionales". *Fuera [de] Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 18, 36-39.
- SALISBURY, Martin y STYLES, Morag (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- SALMERÓN VÍLCHEZ, Purificación (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2006). Algunas premisas para una visión de conjunto de la literatura infantil y juvenil actual. En Rosa TABERNERO SALA, José D. DUEÑAS LORENTE y José Luis JIMÉNEZ CEREZO (Coords.), *Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 157-164). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza; Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- SARAPIK, Virve (2009). *Picture, text and imagetext: textual polylogy*. *Semiotica*, 174(1/4), 277-308. doi: 10.1515/semi.2009.036
- SARTO, Montserrat (1994). Valores en la literatura infantil y juvenil. *Vela Mayor: Revista de Anaya educación*, 2, 65-71.
- SCHWARCZ, Joseph H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.
- SCHWARCZ, Joseph H. y SCHWARCZ, Chava (1991). *The picture book comes of age: looking at childhood through the art of illustration*. Chicago & London: American Library Association.
- SCHWENKE WYILE, Andrea (2017). Narrative space in Sheree Fitch's "Merry-Go-Day and Night Sky Wheel Ride": Picture-book poesis. En Naomi HAMER, Perry NODELMAN y Mavis REIMER (Eds.), *More words about pictures: Current research on picture books and visual/verbal texts for young people* (pp. 171-

- 188). New York: Routledge.
- SCOTT, Roderick (1999). Dual audience in picturebooks. En Sandra L. BECKETT, *Transcending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults* (pp. 99-110). New York: Garland.
- SELFA SASTRE, Moisés y REIS DA SILVA, Sara Raquel Duarte (2014). La narrativa para niños en España y Portugal entre los años 80 y 90 del siglo XX: Una visión de conjunto. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 447-468. doi:10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46846
- Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat” (2009). *Quins llibres ...?: Selecció de llibres infantils i juvenils 2003-2007*. Barcelona: Rosa Sensat y Fundació Propedagògic.
- SENÍS, Juan (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuestas para el estudio de valores en los libros de lengua de primaria. En Santiago YUBERO, Elisa LARRAÑAGA y Pedro C. CERRILLO (Coords.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SERAFINI, Frank (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press.
- SERAFINI, Frank y CLAUSEN, Jennifer (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.1167469>
- SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of children's literature*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- SHI, Xiaofei (2016). *Reconceptualizing the crossover picturebook: Cognitive approaches to crossover picturebooks and reader's engagement with them*. (Tesis doctoral no publicada). Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge.
- SHULEVITZ, Uri (2005). ¿Qué es un libro-álbum? En VV.AA., *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños (2^a ed.)* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro. (Original de 1980).
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2003). ¿Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum. *AILIJ: Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 1, 167-192. Recuperado de <http://anilij.com>

- uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2003_no.1.compressed.pdf
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2005a). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metafíctionales*. Caracas: Banco del Libro. Recuperado de https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Silva_D%C3%A1z._Metaficc%C3%B3n..pdf
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2005b). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metafíctionales y conocimiento literario* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/4667>
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 23-33.
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2006). Picturebooks, lies and mindreading. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6, s.p. <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26972>
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2016). La investigación en el libro álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 27-37.
- SIMONE, Raffaele. (1993). *Diario lingüístico de una niña: ¿Qué quiere decir Maistock?* (Trad. Alberto Luis BIXIO). Barcelona: Gedisa. (Original de 1988).
- SIPE, Lawrence R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- SIPE, Lawrence R. y MCGUIRE, Caroline E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37, 291-304. doi: 10.1007/s10583-006-9007-3.
- SIPE, Lawrence R. y MCGUIRE, Caroline E. (2008). The Stinky Cheese Man and other fairly postmodern tales for children. En Susan S. LEHR (Ed.), *Shattering the looking glass: challenge, risk, and controversy in children's literature* (pp. 273-287). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- SIPE, Lawrence R. y PANTALEO, Sylvia (2008a). Introduction: Postmodernism and picturebooks. En Lawrence R. SIPE y

- Sylvia PANTALEO (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- SIPE, Lawrence R. y PANTALEO, Sylvia (Eds.) (2008b). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- SOLÉ VENDRELL, Carme (2006). *El arte en el álbum ilustrado. Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 166-167.
- SORIANO, Marc (1995). *La Literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas* (Trad. Graciela MONTES). Buenos Aires: Colihue. (Original de 1975).
- SOTOMAYOR SÁEZ, M^a Victoria (1998). Personajes literarios infantiles de series: ¿Carácteres o tipos? *Amigos del libro*, 41-42, 37-46.
- SOTOMAYOR SÁEZ, Victoria M^a (2000). Lenguaje literario, géneros y literatura infantil. En Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (Coords.), *Presente y futuro de la literatura infantil* (pp. 27-65). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SOTTO MAYOR, Gabriela (2016). As folhas de rostro nos livros ilustrados de literatura infantojuvenil: Uma proposta tipológica. *Tropelias: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 25, 335-352. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2016251120
- SOUZA SILVA, Simone Silene de (2012). *Los valores en narraciones infantiles y juveniles escritas en castellano y publicadas entre los años 2000-2007* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, San Sebastián / Donostia.
- TABERNERO, Rosa (2010). *Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una “inmensa minoría”*. Ponencia presentada en el 32º Congreso Internacional de IBBY: La fuerza de las minorías, Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.ibby.org/subnavigation/archives/ibby-congresses/congress-2010/detailed-programme-and-speeches/rosa-tabernero/>
- TAN, Shaun (s.f.). *La cosa perdida*. Recuperado de https://www.barbarafioreeditora.com/prensa/resegnas/la_cosa_perdida
- TEJERINA LOBO, Isabel (2004). Grandes tendencias, autores y obras

- de la narrativa infantil y juvenil española actual. *Romanistické Studia. Studia Romanistica*, 217(4), 201-209. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3x8k1>
- TERRUSI, Marcella (2012). *Albi illustrati: Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.
- TERRUSI, Marcella (2017). *Meraviglie mute: Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.
- TEZANOS, José Félix (2010). Grandes tendencias del siglo XXI. Retos e incertidumbres del siglo XXI. En José Félix TEZANOS (ed.), *Incertidumbres, retos y potencialidades del siglo XXI: Grandes tendencias internacionales* (pp. 33-78). Madrid: Sistema.
- TODOROV, Tzvetan (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications* 8, 125-151. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1120
- TURIN, Adela (1995). *Los cuentos siguen contando...: Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: horas y HORAS.
- TURIN, Adela (1996). ¡Atención!: Álbum ilustrado. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 23-26.
- TURRIÓN PENELAS, Celia (2012a). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de El túnel de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78. Recuperado de <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v5-n1-turrión>
- TURRIÓN PENELAS, Celia (2012b). LIJ digital: Nuevas formas narrativas para niños. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 248, 40-46.
- TURRIÓN PENELAS, Celia (2013). Álbumes ilustrados en pantalla. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 256, 6-12.
- TURRIÓN PENELAS, Celia (2014a). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/285652>
- TURRIÓN, Celia (2014b). Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5, s.p. <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24426>

- TURRIÓN PENELAS, Celia (2015). Electronic literature for children: Characterising narrative apps. En Mireia Manresa y Neus Real (Eds.), *Digital literature for children: Texts, readers and educational practices* (pp. 87-102). Bruselas: Peter Lang.
- URDIALES, Alberto (1996). La imagen de la mujer en la ilustración infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 89, 7-13.
- VALENTINO MERLETTI, Rita (2004). Il picture book, questo sconosciuto. *Liber*, 61, 17-21.
- VALRIU I LLINÀS, Caterina (1995). Tendències actuals en la literatura infantil i juvenil catalana (1985-1995). *Estudis Baleàrics*, 52, 31-44. Recuperado de: http://publicacionsieb.cat/digital/ESTUDIS_BALEARICS_52.pdf
- VALRIU I LLINÀS, Caterina (1998). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana* (2^a ed. act.). Barcelona: Pirene y La Galera.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2013). Las evoluciones de la creación: Panorama de lo minúsculo. *Fuera [de] Margen: Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 11, 4-5.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2015). *Álbum[es]* (Trad. Teresa DURAN). Barcelona: Ekaré; Caracas: Variopinta Ediciones: Banco del Libro. (Original de 2013).
- VAN LEEUWEN, Theo (2011). *The language of color: An introduction*. London: Routledge.
- VÁSQUEZ VARGAS, Magdalena (2003). La actual narrativa infantil y juvenil española. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 29(1), 61-84. <https://doi.org/10.15517/rfl.v29i1.4471>
- WATSON, Ken (2004). The postmodern picture book in the secondary classroom. *English in Australia*, 140, 55-57.
- WINTERS, Kari-Lynn, FIGG, Candance, LENTERS, Kimberly y POTTS, Dave (2017). Performing picture books as co-authorship: Audiences critically and semiotically interact with professional authors during author visits. En Naomi HAMER, Perry NODELMAN y Mavis REIMER (Eds.), *More words about pictures: Current research on picture books and visual/verbal texts for young people* (pp. 100-115). New York: Routledge.

- WU, Shuxuan (2014). A multimodal analysis of image-text relations in picture books. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1415-1420. doi:10.4304/tpls.4.7.1415-1420
- ZAPARAÍN, Fernando y GONZÁLEZ, Luis Daniel (2010). *Cruces de caminos: Los álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial; Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANEXOS

ANEXO I

LISTA DE LAS OBRAS QUE COMPONEN EL CORPUS DE ANÁLISIS ORDENADAS POR TÍTULO

| | |
|--|--|
| <i>Azur & Asmar</i> | OCELOT, Michel |
| <i>Cuando Papá Noel cayó del cielo</i> | FUNKE, Cornelia y KEHN, Regina (il.) |
| <i>Cuentos pulga</i> | BLANCO, Riki |
| <i>De Satanasset a Aletes-de-Vellut</i> | LLUCH, Enric y FRANSOY, Monse (il.) |
| <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i> | SCIESZKA, Jon y SMITH, Lane (il.) |
| <i>El caballero Pepino</i> | GIL, Carmen y CASTAGNOLI, Anna (il.) |
| <i>El caballo mágico de Han Gan</i> | CHEN, Jiang Hong |
| <i>El contador de cuentos</i> | SAKI y RIVERA, Alba Marina (il.) |
| <i>El final del verano</i> | HOLE, Stian |
| <i>El genio del jazmín</i> | NOGUÈS, Jean-Côme y ROMBY, Anne (il.) |
| <i>El príncipe de los enredos</i> | ALIAGA, Roberto y OLMOS, Roger (il.) |
| <i>El ratón del señor Maxwell</i> | ASCH, Frank y ASCH, Devin (il.) |

| | |
|--|--|
| <i>En Matadegolla</i> | DURAN, Teresa y DANIDE (il.) |
| <i>Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo</i> | TURKOWSKI, Einar |
| <i>Habría que...</i> | LENAIN, Thierry y TALLEC, Olivier (il.) |
| <i>Hambre de Lobo</i> | PINTUS, Éric y SAILLARD, Rémi (il.) |
| <i>Huevos duros</i> | NÚÑEZ, Marisa y LIMA, Teresa (il.) |
| <i>L'home del sac</i> | JOVÉ, Josep Maria y THA (il.) |
| <i>La cosa perdida</i> | TAN, Shaun |
| <i>La leyenda de la serpiente</i> | ANDERSON, M. T. y IBATOULLINE, Bagram (il.) |
| <i>Lola se embala y otros cuentos terribles</i> | BREDOW, Wildried von y KUHL, Anke (il.) |
| <i>Los ratones de la señora Marlowe</i> | ASCH, Frank y ASCH, Devin (il.) |
| <i>Los tres cerditos</i> | WIESNER, David |
| <i>Mejillas rojas</i> | JANISCH, Heinz y BLAU, Aljoscha (il.) |
| <i>Nublado con probabilidades de albóndigas</i> | BARRETT, Judi y BARRETT, Ron (il.) |
| <i>Pájaros en la cabeza</i> | ROSELL, Joel Franz y TORRÀO, Marta (il.) |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <i>Papá Oso</i> | EUDAVE, Cecilia y MUÑIZ, Jacobo (il.) |
| <i>Prohibido leer a Lewis Carroll</i> | ARBOLEDA, Diego y SAGOSPE, Raúl (il.) |
| <i>Shola y Angelino</i> | ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (il.) |
| <i>Smara</i> | CARBALLEIRA, Paula y HÉNAFF, Carole (il.) |
| <i>Terrible</i> | SERRES, Alain y HEITZ, Bruno |
| <i>Tres hermanas ladronas</i> | ARNAL, Txabi y ODRIOZOLA, Elena (il.) |
| <i>Un día, un perro</i> | VINCENT, Gabrielle |
| <i>Un somni dins el mitjó</i> | CANAL, Eulàlia y GUBIANAS, Valentí (il.) |
| <i>¡Vamos a ver a papá!</i> | SCHIMEL, Lawrence y RIVERA, Alba Marina (il.) |
| <i>Zorro</i> | WILD Margaret y BROOKS, Ron (il.) |

ANEXO II

LISTA DE LAS OBRAS QUE COMPONEN EL CORPUS DE ANÁLISIS ORDENADAS POR EL NÚMERO DE PUNTOS OBTENIDOS

Lista de las obras que componen el corpus de análisis ordenadas por el número de puntos obtenidos, es decir, por el número de veces que han sido mencionadas en las listas de selecciones bibliográficas recomendadas y en los premios o revistas especializadas en literatura infantil y juvenil que han sido utilizadas para la selección del corpus del presente trabajo¹. Se indica también la fuente de procedencia de dichos puntos.

9 PUNTOS

- WILD, Margaret y BROOKS, Ron (2005). *Zorro* (Trad. Carmen Diana DEARDEN). Caracas: Ekaré. (Original de 2000).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros con estrella 2006, Los mejores del Banco del Libro 2007, Quins llibres...? 65 y 2003-2007, grupo de investigación GRETEL.
- Premios: 2n Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 196, Faristol 56, Notícia 36, Peonza 79-80 y 115.

8 PUNTOS

- BLANCO, Riki (2006). *Cuentos pulga*. Barcelona: Thule.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 66 y 2003-2007, Libros escogidos de LIJ 2006-2007, Los mejores del Banco del Libro 2008, The White Ravens 2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.

¹ Cuando una fuente de selección menciona la misma obra en más de una ocasión únicamente se contabilizó un punto.

- Premios: 3r Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 200, Faristol 59

7 PUNTOS

- ARBOLEDA, Diego y SAGOSPE, Raúl. (2013). *Prohibido leer a Lewis Carroll*. Madrid: Anaya.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2013, The White Ravens 2014, Quins llibres...? 94.
 - Premios: Premio Lazarillo 2012, Premio Nacional de Literatura 2014.
 - Revistas especializadas: CLIJ 257, Peonza 111.
- JANISCH, Heinz y BLAU, Aljoscha (2006). *Mejillas rojas* (Trad. Eduardo MARTÍNEZ). Santa Marta de Tormes: Lóguez. (Original de 2005).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros con estrella 2006, Quins llibres...? 67 y 2003-2007, Libros escogidos de LIJ 2006-2007, Històries Menudes 6.
 - Revistas especializadas: CLIJ 202, Noticia 37, Peonza 81 y 100.
- JOVÉ, Josep Maria y THA (2006). *L'home del sac*. Barcelona: La Galera; Cercle de Lectors.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Històries Menudes 5, Lo + 2006, Quins llibres...? 65 y 2003-2007, The White Ravens 2008.
- Premios: 2n Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 194, Faristol 56.

- SAKI y RIVERA, Alba Marina (2008). *El contador de cuentos* (Trad. Verónica CANALES y Juan Gabriel LÓPEZ GUIX). Barcelona: Ekaré.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Los mejores del Banco del Libro 2009, recomendación grupo de investigación GRETEL, Libros escogidos 2008-2009.
- Premios: 5è Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 220, Peonza 90 y 100, Noticia 41.

6 PUNTOS

- ANDERSON, M. T. y IBATOUILLINE, Bagram (2006). *La leyenda de la serpiente* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud. (Original de 2005).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 66 y 2003-2007, Històries Menudes 6, Libros escogidos de LIJ 2006-2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.
 - Revistas especializadas: Noticia 36, Peonza 82
- ASCH, Frank y ASCH, Devin (2007). *Los ratones de la señora Marlowe* (Trad. Elodie BOURGEOIS y Teresa FARRAN). Barcelona: Juventud.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2007-2008, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Premios: 4t Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 224, Faristol 63, Noticia hivern 2007-2008.

- CARBALLEIRA, Paula y HÉNAFF, Carole (2006). *Smara*. Sevilla: Kalandraka.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 66 y 2003-2007, Libros escogidos de LIJ 2005-2006, The White Ravens 2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.
 - Revistas especializadas: CLIJ 194, Notícia 35.
- CHEN, Jiang Hong (2004). *El caballo mágico de Han Gan* (Trad. Rafael Ros). Barcelona: Corimbo.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2004-2005, Quins llibres...? 61 y 2003-2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.
 - Premios: 1r Premi Atrapallibres.
 - Revistas especializadas: Faristol 53, Notícia 32.
- DURAN, Teresa y DANIDE (2010). *En Matadegolla*. Barberà del Vallès: Fil d'Aram.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Històries Menudes 9, Quins llibres...? 2010, recomendación grupo de investigación GRETEL, Libros escogidos de LIJ 2009-2010.
 - Revistas especializadas: Notícia 43, Faristol 69,
- NOGUÈS, Jean-Côme y ROMBY, Anne (2003). *El genio del jazmín* (Trad. Sylvia OUSSEDIK). Barcelona: Zindrera Zariquey. (Original de 2001).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Històries Menudes 2, Quins llibres...? 2003-2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: CLIJ 161, Peonza 69 y 75-76, Faristol 47.

- TURKOWSKI, Einar (2007). *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2005).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2007, Libros escogidos de LIJ 2006-2007.
- Premios: 3r Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: CLIJ 204, Faristol 59, Noticia hivern 2007-2008.

- VINCENT, Gabrielle (2004). *Un día, un perro*. Barcelona: Zendrera Zariquey. (Original de 1982).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 59 y 2003-2007, Libros escogidos de LIJ 2003-2004, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: Noticia 31, CLIJ 171, Peonza 71, 75-76 y 100.

5 PUNTOS

- ALIAGA, Roberto y OLmos, Roger (2009). *El príncipe de los enredos*. Zaragoza: Edelvives.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Històries Menudes 8.
- Premios: 5è Premi Atrapallibres, Premio Lazarillo 2008.
- Revistas especializadas: Faristol 66, Noticia 41.

- ARNAL, Txabi y ODRIozOLA, Elena (2007). *Tres hermanas ladronas*. Pontevedra: OQO.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 68 y 2003-2007, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: CLIJ 204, Peonza 81, Faristol 59.

- ASCH, Frank y ASCH, Devin (2004). *El ratón del señor Maxwell* (Trad. Raquel SOLÀ GARCÍA). Barcelona: Juventud.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins libres 61 y 2003-2007.
 - Premios: 1r Premi Atrapallibres.
 - Revistas especializadas: Faristol 53, Libros escogidos 2004-2005, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- ATXAGA, Bernardo y VALVERDE, Mikel (2006). *Shola y Angeliño*. Boadilla del Monte: SM.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2004-2005, Quins llibres...? 76.
 - Revistas especializadas: Noticia 35, Faristol 56, CLIJ 183 y 192.
- BARRETT, Judi y BARRETT, Ron (2012). *Nublado con probabilidades de albóndigas* (Trad. Macarena SALAS). Sant Joan Despí: Corimbo. (Original de 1978).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2012, Los mejores del Banco del Libro 2012, Quins llibres...? 85.
 - Premios: 8è Premi Atrapallibres.
 - Revistas especializadas: Faristol 75.
- BREDOV, Wildried von y KUHL, Anke (2013). *Lola se embala y otros cuentos terribles* (Trad. Marisa DELGADO). Barcelona: Takatuka. (Original de 2009).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 89, recomendación grupo de investigación GRETEL, Històries menudes 11.
- Premios: 9è Premi Atrapallibres
- Revistas especializadas: Faristol 78

- CANAL, Eulàlia y GUBIANAS, Valentí (2008). *Un somni dins el mitjà*. Barcelona: Animallibres.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2007-2008.
 - Premios: 4t Premi Atrapallibres.
 - Revistas especializadas: CLIJ 222, Faristol 63, Notícia 39.
- EUDAVE, Cecilia y MUÑIZ, Jacobo (2010). *Papá Oso*. Mataró: A buen paso.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo +2010, Red de selección 2009-2010, Històries Menudes 10, Quins llibres...? 77
 - Revistas especializadas: Faristol 69.
- FUNKE, Cornelia y KEHN, Regina (2006). *Cuando Papá Noel cayó del cielo* (Trad. Rosa Pilar BLANCO). Madrid: Siruela. (Original 1997).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2006, Quins llibres...? 2003-2007.
 - Premios: 3r Premi Atrapallibres.
 - Revistas especializadas: Notícia 36, Faristol 59.
- GIL, Carmen y CASTAGNOLI, Anna (2007). *El caballero Pepino*. Pontevedra: OQO.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 68 y 2003-2007, Lo+ 2007, Libros escogidos de LIJ 2006-2007.
- Revistas especializadas: CLIJ 205, Faristol 59.

- HOLE, Stian (2007). *El final del verano* (Trad. Asunta GARCÍA-PELAYO). Madrid: Kókinos. (Original de 2006).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2008, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: Notícia 39, Faristol 63, Històries Menudes 7.
- LENAIN, Thierry y TALLEC, Olivier (2005). *Habría que...* (Trad. Esther RUBIO). Madrid: Kókinos.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 63 y 2003-2007, Històries Menudes 4.
- Revistas especializadas: CLIJ 191, Notícia 34, Peonza 77.
- LLUCH, Enric y FRANSOY, Monse (2004). *De Satanasset a Aletes-de-Vellut*. Barcelona: Barcanova.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2004-2005, Quins llibres...? 2003-2007.
- Revistas especializadas: CLIJ 178, Faristol 53, Històries Menudes 3.
- NÚÑEZ, Marisa y LIMA, Teresa (2006). *Huevos duros*. Pontevedra: OQO.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 68, 88 y 2003-2007, Libros escogidos de LIJ 2006-2007, The White Ravens 2008.
- Revistas especializadas: CLIJ 210, Notícia hivern 2007-2008.

- OCELOT, Michel (2007). *Azur & Asmar* (Trad. Wendy P. LÓPEZ DE ABECHUCO). Boadilla del Monte: SM. (Original de 2006).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 2003-2007.
- Premios: 3r Premi Atrapallibres.
- Revistas especializadas: Notícia 37, CLIJ 207, Faristol 59.

- PINTUS, Éric y SAILLARD, Rémi (2011). *Hambre de Lobo* (Trad. Sabine GUILLOT). Barcelona: Océano. (Original de 2010).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Lo + 2012, Los mejores del Banco del Libro 2012, Quins llibres...? 84, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: Faristol 73.

- ROSELL, Joel Franz y TORRÃO, Marta (2004). *Pájaros en la cabeza*. Sevilla: Kalandraka.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 59 y 2003-2007, Lo + 2007, The White Ravens 2006.
- Revistas especializadas: CLIJ 177, Notícia 32,

- SCHIMEL, Lawrence y RIVERA, Alba Marina (2010). *¡Vamos a ver a papá!* Barcelona: Ekaré.

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 2010, recomendación grupo de investigación GRETEL.
- Revistas especializadas: Notícia 34, Faristol 69, Peonza 98.

- SCIESZKA, Jon y SMITH, Lane (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Trad. Jorge GONZÁLEZ BATLLE y Aloe AZID). Sant Adrià de Besòs: Thule. (Original de 1992).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Libros escogidos de LIJ 2004-2005, Quins llibres...? 61 y 2003-2007, Los mejores del Banco del Libro 2006.
- Revistas especializadas: CLIJ 182 y 192, Noticia 33.
- SERRES, Alain y HEITZ, Bruno (2010). *Terrible* (Trad. Txaro SANTORO). Barcelona: Libros del Zorro Rojo. (Original de 2008).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Històries Menudes 9, Lo + 2010, recomendación grupo de investigación GRETEL, Quins llibres...? 77.
- Revistas especializadas: Faristol 69
- TAN, Shaun (2005). *La cosa perdida* (Trad. Carles ANDREU y Albert VITÓ). [Cádiz]: Barbara Fiore. (Original de 2000).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 62 y 2003-2007, recomendación grupo de investigación GRETEL
- Revistas especializadas: CLIJ 183, Faristol 59, Noticia hivern 2007-2008.
- WIESNER, David (2003). *Los tres cerditos* (Trad. Christiane REYES). Barcelona: Juventud. (Original de 2001).

Fuentes de selección:

- Selecciones bibliográficas: Quins llibres...? 58 y 2003-2007, Històries Menudes 2, recomendación grupo de investigación GRETEL
- Revistas especializadas: Faristol 47, Noticia 29.

ANEXO III

VACIADO NUMÉRICO DE LOS ASPECTOS ANALIZADOS

En este anexo se presenta la tabla de la hoja Excel empleada para el vaciado numérico de los aspectos incluidos en la ficha de análisis y aplicada a las 33 obras consideradas como unidad de análisis de las 36 obras que componen del corpus total del presente estudio.

Las columnas siguen el orden de los elementos de la ficha de análisis. A continuación, presentamos la correspondencia entre los números de las columnas y los aspectos analizados. Los números entre paréntesis son los números del vaciado que figuran en cada columna.

1. Presencia (1) / ausencia (0) de elementos fantásticos
2. Tipo de género literario

Modelos de la literatura tradicional (1)
Fantasía moderna en sentido estricto (2)
Animales humanizados (3)
Fuerzas sobrenaturales (4)
Ciencia ficción (5)
Relaciones interpersonales (6)
Relaciones entre iguales (7)
Maduración personal (8)
Aventura (9)
Vivir en sociedad (10)
Narración histórica (11)
Narración detectivesca (12)

3. Presencia (1) / ausencia (0) de innovación temática

4. Tipo de novedad temática

Focalización en conflictos psicológicos (1)
Temas considerados inadecuados para niños y niñas (2)
Problemas sociales nuevos (3)
Problemas familiares nuevos (4)
Juego de transgresión de las normas sociales o literarias (5)

5. Desenlace

- Positivo por desaparición del problema (1)
- Positivo por asunción del problema (2)
- Negativo (3)
- Abierto (4)

6. Tipo de protagonistas

- Humanos (1)
- Animales (2)
- Fantásticos (3)

7. Edad de los protagonistas

- Infantiles (1)
- Adultos (2)
- Ambos o sin determinar (3)

8. Género de los protagonistas

- Masculinos (1)
- Femeninos (2)
- Ambos o sin determinar (3)

9. Oficio de los protagonistas

- Propio de la sociedad actual (1)
- Tareas del hogar (2)
- Propio de los cuentos populares (3)
- Propio de las narraciones de aventura (4)
- Sin determinar (5)

10. Protagonistas animales no tradicionales (1) / tradicionales (0)

11. Protagonistas fantásticos no tradicionales (1) / tradicionales (0)

12. Mezcla de tipos de personajes (1) / ausencia de mezclas (0)

13. Tipos de mezcla de personajes

- Humanos y animales (1)
- Humanos y fantásticos (2)
- Animales y fantásticos (3)
- Humanos, animales y fantásticos (4)

14. Ausencia (1) / presencia (0) de personajes adversarios

15. Tipo de adversarios

- Humanos (1)
- Animales (2)
- Fantásticos (3)

16. Tipo de adversarios humanos

- Hombres (1)
- Entorno social (2)
- Otros (3)

17. Connotación negativa de los adversarios

- Negativos (1)
- Reconvertidos (2)
- Desmitificados (3)
- Funcionales (4)

18. Contexto de relaciones

- Familia completa (1)
- Formas asimilables a la familia (2)
- Vivir solo (3)
- Formas comunales (4)
- No especificado (5)

19. Marco espacial

- Vivienda (1)
- Núcleo urbano (2)
- Paisaje abierto (3)
- Lugar fantástico (4)

20. Marco temporal

- Antiguo (1)
- Actual (2)
- Futuro (3)
- Sin determinar (4)

21. Grado elevado de autonomía entre las unidades narrativas (1)
/ no autonomía (0)

22. Inclusión de textos no narrativos (1) / no inclusión (0)

23. Mezcla de géneros literarios (1) / no mezcla (0)

24. Presencia de recursos no verbales (1) / ausencia (0)

25. Estructura narrativa compleja (1) / simple (0)

26. Perspectiva focalizada (1) / no focalizada (0)

27. Tipo de focalización

- Focalización en el protagonista (1)
- Otras focalizaciones (2)

28. Voz narrativa no ulterior (1) / ulterior (0)

29. Voz narrativa interior a la narración (1) / exterior (0)

30. Anacronías en el orden temporal (1) / linealidad (0)

31. Presencia de ambigüedades de significado (1) / ausencia (0)
32. Referencias a los elementos de la comunicación literaria (1) / no referencias (0)
33. Presencia (1) / ausencia (0) de recursos de humor
34. Tipo de recursos humorísticos
 - Humor en general, juegos de absurdo (1)
 - Desmitificación y parodia (2)
 - Transgresión de las normas de conducta (3)
35. Apelación a conocimientos previos (1) / no apelación (0)
36. Presencia (1) / ausencia (0) de comentarios del narrador
37. Presencia (1) / ausencia (0) del narratario

| Título | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | | | | | |
|---|--|---|----|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| Azur & Asmar | | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Cuando Papá Noel cayó del cielo | | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 5 | | 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| De Satanasset a Aletets-de-Vellut | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 0 | | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| El caballero Pepino | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 0 | | 5 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| El caballito mágico de Han Can | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | |
| El contadur de cuentos | | 0 | 6 | 1 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | | 0 | | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| El final del verano | | 0 | 8 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 | | 0 | | 1 | | | | | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| El genio del jazmín | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 2 | | | | | | | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| El principio de los enredos | | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 5 | 0 | | 0 | 2 | | | | | | 1 | 3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| El ratón del señor Maxwell | | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | | 0 | 0 | 2 | | | | | | 4 | 5 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| En Matadegolla | | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 0 | | 0 | 3 | | | | | | 2 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo | | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | | 0 | 1 | 2 | | | | | 0 | 1 | 3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Habría que... | | 0 | 10 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | | 0 | 1 | 2 | | | | | 1 | 5 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Hambre de lobo | | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 5 | 0 | | 0 | 2 | | | | | 3 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Huevos duros | | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | | 0 | | 1 | | | | | | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Llome del sac | | 0 | 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | | 1 | | | | | | | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| La cosa perdida | | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| La leyenda de la serpiente | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | | 0 | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Los ratones de la señora Marlowe | | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | | 0 | 0 | 2 | | | | | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Los tres cerditos | | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | | | | 3 | 3 | 4 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Mejillas rojas | | 1 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | | 1 | | | | | | | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| Nublado con probabilidades de albóndigas | | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | | 1 | | | | | | | | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Pajaros en la cabeza | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | | | | 5 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Papá Oso | | 0 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | | 0 | | 0 | 3 | | | | | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Prohibido leer a Lewis Carroll | | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | | 0 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Sholay y Angelino | | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | | | | 4 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Smara | | 0 | 6 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 | | 1 | 4 | 0 | | | | | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Terrible | | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | | 0 | 1 | 2 | | | | | 2 | 1 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Tres hermanas ladronas | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | | 0 | | 1 | | | | | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Un día, un perro | | 0 | 10 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 0 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Un somni dins el mitjó | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | | 1 | 2 | 1 | | | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Vammos a ver a papá! | | 0 | 10 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 0 | | 1 | | | | | | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Zorro | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 0 | | 0 | 2 | | | | | 1 | 5 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla III.1 Vaciado numérico de los aspectos analizados.

ANEXO IV

RESULTADOS NUMÉRICOS

Tabla IV. 1 Tipos de género literario.

| | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|----------------------|--------|--------|
| Presencia de elementos fantásticos | Modelos tradicionales | | | 49,42% | 79,73% |
| | Fantasía moderna | | Fantasía moderna | 24,24% | |
| | | | Animales humanizados | 6,06% | |
| | | | | 0% | |
| Ausencia de elementos fantásticos | Fuerzas sobrenaturales | | | 0% | 27,27% |
| | Ciencia Ficción | | | 0% | |
| | Construcción de la personalidad | Interpersonal | | 15,15% | |
| | | Entre iguales | | 0% | |
| | | Maduración | | 3,03% | |
| | Aventuras | | | 0% | |
| | Vivir en sociedad | | | 9,09% | |
| Total | | | | 100% | |

Tabla IV. 2 Presencia de novedad temática y tipos de innovación temática.

| | | | | |
|-----------|-------------------------|--------|--------|------------------------------|
| Ausencia | | | 36,36% | Presencia Proporción interna |
| | Conflictos psicológicos | 15,15% | | |
| Presencia | Inadecuados | 9,09% | | 63,64% |
| | Problemas sociales | 30,30% | | |
| | Problemas familiares | 0% | | |
| | Juegos de transgresión | 9,09% | | |
| | Total | | 100% | 100% |

Tabla IV. 3 Tipos de desenlace.

| | |
|--|--------|
| Positivo por desaparición del problema | 54,55% |
| Positivo por asunción del problema | 12,12% |
| Negativo | 6,06% |
| Abierto | 27,27% |
| Total | 100% |

Tabla IV. 4 Protagonistas.

| Humanos | Tipo | | 69,70% | Edad | | Género | |
|-------------|------------------|-------------|--------|------------------------|--------|------------------------|--------|
| | Animales | Fantásticos | | Niños | 33,33% | Masculinos | 60,61% |
| Animales | No tradicionales | 0% | 27,27% | Adultos | 36,36% | Femeninos | 21,21% |
| | Tradicionales | 27,27% | | | | | |
| Fantásticos | No tradicionales | 0% | 3,03% | Ambos o indeterminados | 30,30% | Ambos o indeterminados | 18,18% |
| | Tradicionales | 3,03% | | | | | |
| Total | | | 100% | Total | 100% | Total | 100% |

Tabla IV. 5 Mezcla de tipos de personajes.

| Mezcla de tipos de personajes | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--------|
| Mezcla | Humanos y animales | 12,12% |
| | Humanos y fantásticos | 18,18% |
| | Animales y fantásticos | 3,03% |
| | Humanos, animales y fantásticos | 3,03% |
| Ausencia de mezclas | | 63,64% |
| Total | | 100% |

Tabla IV. 6 Adversarios.

| Presencia | Connotación | | Tipos | | | 57,58% | | |
|-----------|----------------|--------|-------------|----------|--------|--------|--|--|
| | Negativos | 27,27% | Humanos | Hombres | 9,09% | | | |
| | Reconvertidos | 9,09% | | Sociedad | 12,12% | | | |
| | Desmitificados | 6,06% | | Otros | 3,03% | | | |
| | Funcionales | | Animales | | 24,24% | | | |
| | | | Fantásticos | | 9,09% | | | |
| Ausencia | | | | | | 42,42% | | |
| Total | | | | | | 100% | | |

Tabla IV. 7 Proporción interna de los adversarios.

| Connotación | | Tipos | | |
|----------------|--------|-------------|----------|--------|
| Negativos | 47,37% | Humanos | Hombres | 15,79% |
| Reconvertidos | 15,79% | | Sociedad | 21,05% |
| Desmitificados | 10,53% | | Otros | 5,26% |
| Funcionales | | Animales | | 42,11% |
| | | Fantásticos | | 15,79% |
| Total | | Total | | 100% |

Tabla IV. 8 Escenario narrativo.

| Contexto de relaciones | Marco espacial | Marco temporal | Oficios | |
|------------------------|----------------|----------------|---------|---------------|
| Familia completa | 33,33% | Vivienda | 24,24% | Antiguo |
| Formas asimilables | 21,21% | Urbano | 30,30% | Actual |
| Vivir solo | 24,24% | Paisaje | 39,39% | Futuro |
| Formas comunes | 0% | Fantástico | 6,06% | Indeterminado |
| No especificado | 21,21% | | | 33,33% |
| Total | 100% | Total | 100% | Total |
| | | | | 100% |

Tabla IV. 9 Fragmentación narrativa.

| | Grado elevado de autonomía entre las unidades | Inclusión de textos no narrativos | Mezcla de géneros literarios | Uso de recursos no verbales |
|-----------|---|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Presencia | 24,24% | 51,52% | 18,18% | 60,61% |
| Ausencia | 75,76% | 48,48% | 81,82% | 39,39% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabla IV. 10 Complejidad narrativa.

| Estructura narrativa | | Perspectiva narrativa | | | |
|----------------------|--------|-----------------------|--------------|----------------|--------|
| Compleja | 36,36% | Focalizada | Protagonista | 36,36% | 36,36% |
| Simple | 63,64% | No focalizada | | | 63,34% |
| Total | 100% | Total | | | 100% |
| Voz narrativa | | | | Orden temporal | |
| No ulterior | 15,15% | Interior | 18,18% | Anacronías | 9,09% |
| Ulterior | 84,85% | Exterior | 81,82% | Lineal | 90,91% |
| Total | 100% | Total | 100% | Total | 100% |

Tabla IV. 11 Distancia narrativa.

| | Referencias situación comunicativa | Apelación conocimientos previos | Uso del humor | | | Uso del humor (proporción internal) | |
|-----------|--|---------------------------------------|---------------|--------|--------|--|--|
| Presencia | 17,65% | 30,30% | General | 12,12% | 45,45% | 26,67% | |
| | | | Parodia | 27,27% | | 60% | |
| | | | Transgresión | 6,06% | | 13,33% | |
| Ausencia | 82,35% | 69,70% | | | | 54,55% | |
| Total | 100% | 100% | | | | 100% | |

Tabla IV. 12 Ambigüedades de significado y explicitación del pacto narrativo.

| | Ambigüedades | Explicitación del pacto narrativo | |
|-----------|--------------|-----------------------------------|------------|
| | | Comentarios del narrador | Narratario |
| Presencia | 30,30% | 42,42% | 30,30% |
| Ausencia | 69,70% | 57,58% | 69,70% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

ANEXO V

PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS VISUALES

I. LA REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DEL MUNDO

1. Personajes

1.1. Características físicas de los protagonistas

1.1.1. Tipo de protagonistas

1.1.1.1. Humanos (1)

1.1.1.2. Animales

1.1.1.2.1. Natural (2)

1.1.1.2.2. Humanizado (3)

1.1.1.3. Fantásticos (4)

1.1.2. Edad de los protagonistas

1.1.2.1. Primera infancia (1)

1.1.2.2. Infancia (2)

1.1.2.3. Adolescencia (3)

1.1.2.4. Juventud (4)

1.1.2.5. Adulterz (5)

1.1.2.6. Vejez (6)

1.1.2.7. Sin determinar (7)

1.1.3. Género de los protagonistas

1.1.3.1. Masculinos (1)

1.1.3.2. Femeninos (2)

1.1.3.3. Ambos o sin determinar (3)

1.1.4. Raza de los protagonistas

1.1.4.1. Blanca caucásica (1)

1.1.4.2. Blanca semítica (2)

1.1.4.3. Gitana (3)

1.1.4.4. Amarilla (4)

1.1.4.5. Roja o cobriza (5)

1.1.4.6. Mulata (6)

1.1.4.7. Negra (7)

1.1.4.8. Sin determinar (8)

1.1.5. Minusvalías

1.1.5.1. Sensorial (1)

- 1.1.5.2. Física (2)
- 1.1.5.3. Psíquica (3)
- 1.1.5.4. Ausencia (4)
- 1.2. Adversarios
 - 1.2.1. Ausencia (1) / presencia (0) de personajes adversarios
 - 1.2.2. Tipo de adversarios
 - 1.2.2.1. Humanos (1)
 - 1.2.2.2. Animales
 - 1.2.2.2.1. Natural (2)
 - 1.2.2.2.2. Humanizado (3)
 - 1.2.2.3. Fantásticos (4)
 - 1.2.3. Edad de los adversarios
 - 1.2.3.1. Primera infancia (1)
 - 1.2.3.2. Infancia (2)
 - 1.2.3.3. Adolescencia (3)
 - 1.2.3.4. Juventud (4)
 - 1.2.3.5. Adulteza (5)
 - 1.2.3.6. Vejez (6)
 - 1.2.3.7. Sin determinar (7)
 - 1.2.4. Género de los adversarios
 - 1.2.4.1. Masculinos (1)
 - 1.2.4.2. Femeninos (2)
 - 1.2.4.3. Ambos o sin determinar (3)
 - 1.2.5. Raza de los adversarios
 - 1.2.5.1. Blanca caucásica (1)
 - 1.2.5.2. Blanca semítica (2)
 - 1.2.5.3. Gitana (3)
 - 1.2.5.4. Amarilla (4)
 - 1.2.5.5. Roja o cobriza (5)
 - 1.2.5.6. Mulata (6)
 - 1.2.5.7. Negra (7)
 - 1.2.5.8. Sin determinar (8)
 - 1.2.6. Minusvalías
 - 1.2.6.1. Sensorial (1)
 - 1.2.6.2. Física (2)
 - 1.2.6.3. Psíquica (3)
 - 1.2.6.4. Ausencia (4)

2. Escenario narrativo

2.1. Contexto de relaciones²

- 2.1.1. Familia completa (1)
- 2.1.2. Formas asimilables a la familia (2)
- 2.1.3. Vivir solo (3)
- 2.1.4. Formas comunales (4)
- 2.1.5. No especificado (5)

2.2. Ausencia (1) / presencia (0) de marco espacio-temporal

2.3. Marco espacial

- 2.3.1. Vivienda (1)
- 2.3.2. Núcleo urbano (2)
- 2.3.3. Paisaje abierto (3)
- 2.3.4. Lugar fantástico (4)

2.4. Relación con el texto

- 2.4.1. Mínimo o reducido (1)
- 2.4.2. Simétrico o duplicado (2)
- 2.4.3. Redundante (3)
- 2.4.4. Enriquecido y ampliado (4)

2.5. Marco temporal³

- 2.5.1. Antiguo (1)
- 2.5.2. Actual (2)
- 2.5.3. Futuro (3)
- 2.5.4. Sin determinar (4)

3. Ambiente

3.1. Color dominante

- 3.1.1. Amarillo (1)
- 3.1.2. Azul (2)
- 3.1.3. Blanco (3)
- 3.1.4. Gris (4)
- 3.1.5. Marrón (5)
- 3.1.6. Morado (6)
- 3.1.7. Naranja (7)
- 3.1.8. Negro (8)
- 3.1.9. Ocre (9)

² En este caso se hace referencia exclusivamente al tipo de contexto de relaciones que aparece representado visualmente en la obra.

³ En este caso se hace referencia exclusivamente al marco temporal representado visualmente en la obra a través de la representación de objetos, arquitectura, medios de transporte, etc.

- 3.1.10. Rojo (10)
 - 3.1.11. Rosa (11)
 - 3.1.12. Verde (12)
 - 3.1.13. Ausencia o sin determinar (13)
- 3.2. Vivacidad
- 3.2.1. Saturación completa (1)
 - 3.2.2. Predominancia de sombras claras (2)
 - 3.2.3. Predominancia de sombras oscuras (3)
- 3.3. Tono
- 3.3.1. Cálido (1)
 - 3.3.2. Frío (2)
 - 3.3.3. Ausencia o sin determinar (3)
- 3.4. Familiaridad
- 3.4.1. Familiar (1)
 - 3.4.2. Remoto (monocromo) (2)
- 3.5. Densidad de sombras y líneas⁴
- 3.5.1. Alta (1)
 - 3.5.2. Media (2)
 - 3.5.3. Baja (3)
 - 3.5.4. Ausencia (4)

II. LA FRAGMENTACIÓN NARRATIVA

4. Presencia de recursos no verbales (1) / ausencia (0)
- 4.1. % de ilustración
- 4.1.1. 10-40%
 - 4.1.2. 41-70%
 - 4.1.3. 71-100%
- 4.2. Composición integrada (1) / complementaria (0)
- 4.3. Peso de la composición complementaria:
- 4.3.1. Verbal (1)
 - 4.3.2. Parejo (2)
 - 4.3.3. Imagen (3)
- 4.4. Tipo de composición integrada:
- 4.4.1. Proyectada (1)
 - 4.4.2. Subsumida (2)

⁴ Este apartado sólo se tendrá en cuenta en aquellos casos en los que las ilustraciones sean en blanco y negro.

- 4.4.3. Co-ubicada (3)
- 4.4.4. Reintegrada (4)

III. LA COMPLEJIDAD NARRATIVA

5. Estructura narrativa compleja (1) / simple (0)

- 5.1. Cubiertas iniciales y finales ilustradas (1) / sin ilustrar (0)

6. Perspectiva narrativa

- 6.1. Perspectiva focalizada (mediada) (1) / no focalizada (0)

6.2. Tipo de focalización:

- 6.2.1. Focalización en el protagonista (interna) (1)
- 6.2.2. Focalización externa (2)
- 6.2.3. Otras focalizaciones (variable) (3)

6.3. Tipo de mediación

6.3.1. Inscrita

- 6.3.1.1. Como personaje (1)
- 6.3.1.2. Junto con el personaje (2)

6.3.2. Inferida (3)

6.4. Planos

- 6.4.1. Gran plano general (1)
- 6.4.2. General (2)
- 6.4.3. General corto (3)
- 6.4.4. Americano (4)
- 6.4.5. Medio (5)
- 6.4.6. Primer plano (6)
- 6.4.7. Gran primer plano (7)
- 6.4.8. Detalle (8)

6.5. Angulación

- 6.5.1. Normal (1)
- 6.5.2. Picado (2)
- 6.5.3. Contrapicado (3)
- 6.5.4. Cenital (4)
- 6.5.5. Nadir (5)

7. Anacronías en el orden temporal (1) / linealidad (0)

7.1. Técnica usada:

- 7.1.1. Cambio de margen
- 7.1.2. Cambio de color

IV. LA COMPLEJIDAD INTERPRETATIVA

8. Interacción texto e imagen

- 8.1. Simétrica (1)
- 8.2. Complementaria (2)
- 8.3. Ampliada (3)
- 8.4. Contradictoria (4)
- 8.5. Siléptica (5)

9. Distancia

- 9.1. Referencias a los elementos de la comunicación literaria (1) / no referencias (0)
- 9.2. Presencia de referencias intertextuales artísticas (1) / ausencia (0)
- 9.3. Implicación por parte del lector

9.3.1. Planos

- 9.3.1.1. Gran plano general (1)
- 9.3.1.2. General (2)
- 9.3.1.3. General corto (3)
- 9.3.1.4. Americano (4)
- 9.3.1.5. Medio (5)
- 9.3.1.6. Primer plano (6)
- 9.3.1.7. Gran primer plano (7)
- 9.3.1.8. Detalle (8)

9.3.2. Angulación (ángulo horizontal y ángulo vertical)

- 9.3.2.1. Normal (1)
- 9.3.2.2. Picado (2)
- 9.3.2.3. Contrapicado (3)
- 9.3.2.4. Cenital (4)
- 9.3.2.5. Nadir (5)

9.3.3. Presencia (1) / ausencia (0) de contacto visual entre el lector y los personajes

10. Explicitación del pacto narrativo

- 10.1. Presencia (1) / ausencia (0) del ilustrador
- 10.2. Presencia (1) / ausencia (0) del narratario

