



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura
ISSN: 1885-446X
cepli@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha
España

Ruiz-Domínguez, M^a del Mar
Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 11, enero-junio, 2014, pp. 45-69
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

FECHA DE RECEPCIÓN:

14/03/2014

FECHA DE ACEPTACIÓN:

06/05/2014

ISSN: 1885-446X

ISSN-e: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Álbumes metaficcionales;
respuestas lectoras; competencia
literaria.

KEYWORDS

Metafictional picture books;
readers' responses; literary
competence.

M^A DEL MAR RUIZ-DOMÍNGUEZ
e-mail: Mmruiuz@ual.es

Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio

Metafictional strategies and readers's responses: exploratory research

M^A DEL MAR RUIZ-DOMÍNGUEZ

Universidad de Almería

RESUMEN

En este trabajo de investigación me he planteado como objetivo descubrir el nivel de conciencia metaliteraria de un grupo de estudiantes de 10 años a partir del análisis de sus respuestas lectoras. Para ello, en primer lugar, se han seleccionado siete álbumes metaficcionales que tienen como característica común la de poner al descubierto su proceso de construcción.

A lo largo de un año se han mantenido cuatro sesiones de discusión con las estudiantes. En cada sesión, primero se realizaron preguntas sobre expectativas y anticipaciones; después se dejó un tiempo para que las niñas leyieran los álbumes y por último se les preguntó sobre los aspectos de las historias relacionados con las estrategias narrativas. También se les pidió que analizaran los roles del narrador, escritor, ilustrador que en estos libros se hacen evidentes.

Las respuestas recogidas, y teniendo en cuenta las investigaciones anteriores, se han clasificado en dos categorías de análisis: de comprensión (que incluyen respuestas de anticipación, expectativas y reconocimiento e inferencias y corroboración de hipótesis) y de interpretación (que incluye la lectura interpretativa relacionándola con sus experiencias lectoras así como la valoración del texto).

ABSTRACT

The objective of this research is to discover the level of metaliterary awareness in a group of 4 girls, aged 10, analyzing their readers' responses. In the first place, seven metafictional picture books whose common feature is that they expose their construction process were selected.

Over a year four discussion sessions were held. Each session began by asking questions about expectations and anticipations; then some time were allowed so that the girls could read the picture books and then were asked about the narrative strategies of the stories. Besides the girls had to analyze the roles of narrator, writer, illustrator that are evident in these books.

Once the responses were collected, and bearing in mind the previous research, they have been classified into two categories of analysis: comprehension (including anticipation answers, expectations and recognition and inference and corroboration of hypothesis) and interpretation (including interpretive reading by relating it to their reading experiences as well as the evaluation of the text).

Presentación

Los niños en los primeros años de escolaridad adquieren, a partir del contacto con los cuentos, las nociones básicas de los formatos tradicionales. Son textos literarios sujetos a unas convenciones que determinan no solo su temática sino también la estructura narrativa, el comportamiento de los personajes, la disposición espacio-temporal de los acontecimientos que se narran, el desenlace de las acciones, entre otros elementos. Pero, ¿qué ocurre si los estudiantes se encuentran con textos que quebrantan estas convenciones literarias?

De entre la variedad de textos literarios destinados a un público infantil y juvenil, los álbumes metaficcionales destacan por cuanto se trata de textos que exhiben los aspectos de la construcción literaria (convenciones, trama, personajes...) así como el procedimiento mismo de su funcionamiento interno. Son obras que hacen uso de una variedad de resortes con el fin de jugar con las convenciones de los textos literarios tradicionales convirtiéndose en terreno de experimentación con constantes conexiones y alusiones a otros textos y referentes culturales¹, con multiplicidad de significados (indeterminación, ambigüedad, discontinuidad) y con el cuestionamiento de las normas establecidas (parodia, ironía y sarcasmo) (Sipe, 2008, p. 31).

Cuando un joven lector se enfrenta a los álbumes es consciente de que algo extraño sucede, pero ¿cuáles son sus respuestas lectoras ante textos narrativos tan complejos? ¿Qué sentido otorga al juego de equívocos que cuestionan y ponen en duda las convenciones de los relatos tradicionales? En este trabajo nos proponemos analizar las respuestas de un grupo de estudiantes (4 niñas de 10 años) ante una selección de álbumes metaficcionales así como describir el grado de conciencia metaliteraria que poseen. Se trata, por un lado, de comprobar si son conscientes de que muchos de estos recursos adquieren sentido a partir de la combinación de los elementos textuales y visuales y, por otro, de que analicen e interpreten los recursos metaficcionales que se dan en los álbumes seleccionados.

Son numerosas las investigaciones que han tratado de analizar las estrategias metaficcionales de los álbumes así como las respuestas lectoras de los jóvenes lectores. Investigadores como Sipe (2008), Sipe & Pantaleo (2008), Nikolajeva (2005), Lewis (2001), Pantaleo (2006; 2007; 2010), Amo y Ruiz (2011), y Ruiz (2012), entre otros, se han centrado en el estudio de los recursos metaficcionales que potencian esta fractura. Metalepsis, *mise en abyme*, parodia y pastiche, paratextualidad irónica son mecanismos que transitan por los álbumes y que requieren de un lector experimentado que descubra los dobles sentidos, los juegos intertextuales, la inestabilidad de los mundos ficcionales y el proceso de construcción del propio texto literario (Amo y Ruiz, 2014).

Conforme los jóvenes lectores amplían sus experiencias receptoras y contrastan lo que leen con sus lecturas anteriores van siendo capaces de realizar inferencias e interpretaciones además de reflexionar sobre la forma y estruc-

1 En la literatura de nuestro tiempo “parecen acentuarse los rasgos de discontinuidad, dispersión, fragmentariedad, ruptura de códigos, provisionalidad, ambivalencia, heterogeneidad y desorden que caracterizan el posmodernismo [...] frente al canon modernista” (Orejas, 2003, p. 151).

tura del texto que están leyendo. En este camino, los lectores aportan sus conocimientos implícitos así como sus habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas (Culler, 1976; 2004; Mendoza, 1998a; 2010). Y será un proceso que “irá desde los momentos de prelectura a etapas más complejas de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios” (Mendoza, 2010, p. 29) hasta conseguir que los estudiantes desarrollen:

El pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos respecto a los otros, respecto a otras formas de expresión, respecto a la historia social y política, la atención a las formas y a los contenidos, el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas (Quet, 2009, citado por Mendoza, 2010, p. 29).

Es decir, la competencia lecto-literaria, que permite que un estudiante sea capaz de comprender y producir textos literarios, está asociada a las experiencias receptoras que confieren en un determinado momento un nivel de competencia, con una determinada complejidad mental y estructural, y al proceso de construcción de significados que se alcanza en cada nueva lectura.

Entre los componentes que definen la competencia literaria estarían los referidos a los convencionalismos del código literario, por un lado, y al intertexto lector, por otro (Amo, 2012, p. 257). Éste juega un papel determinante y fundamental puesto que es el componente que “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos culturales para facilitar la lectura de los textos literarios” (Mendoza, 2001, p. 97).

Por su parte, Hunt (1988, p. 218-222) señala que comprender un texto implica no solo entender sino también saber cómo funciona. Y establece cinco niveles de comprensión: los tres primeros implicarían competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del lector; el cuarto haría referencia a la capacidad de realizar conexiones intertextuales; y, el último aludiría a la capacidad para reconocer cómo funcionan los textos y al reconocimiento de las convenciones literarias que determinarán las expectativas del lector acerca de la obra.

Entre las investigaciones que se han ocupado de establecer los grados de desarrollo de la competencia literaria destaca el trabajo de Hanauer (1999) que diferencia entre lector experto y lector principiante, y señala las diferencias entre ambos según los niveles de interpretación; la riqueza de matices en la interpretación al tener en cuenta los referentes formales y simbólicos; la identificación de los modelos y la detección de información específica para su interpretación. Por su parte, Witte, Janssen & Rijlaarsdam (2006) proponen 6 niveles de competencia literaria, con unos descriptores detallados para cada nivel y establecidos a partir de tres dimensiones: la complejidad de la obra literaria; la capacidad de cada lector para enfrentarse al texto literario y la función de la lectura literaria que proyectan al escribir o hablar sobre los libros que leen.

Sipe ha cuestionado los planteamientos tradicionales de la comprensión literaria entendida como un mero análisis de los elementos narrativos y

señala que esta debe ser “conceptualized in a broader, richer, and more textured way” (2000, p. 252). Para Sipe (2000), la comprensión supondría que los lectores:

- Entiendan la manera en que funciona la historia y reconozcan las diferentes convenciones del género.
- Tomen conciencia de las subversiones de los textos literarios.
- Establezcan conexiones con otros textos.
- Elaboren conexiones entre los textos literarios y sus experiencias vitales y que puedan asumir de forma deliberada distintas instancias de lectura.

Silva-Díaz (2005) precisa, por su parte, y a propósito de la comprensión de una narración metaficcional, que el lector debe:

- reconocer las vulneraciones que con respecto a la historia canónica presenta esta narración,
- activar sus conocimientos sobre las convenciones y/o cuestionarlos y/o remodelarlos,
- acceder a la teoría de la ficción que se incluye en la narración metaficcional y,
- participar del juego metaficcional y al mismo tiempo colocarse en una posición más distanciada que le permita descubrir las reglas y las rupturas de esas reglas (Silva-Díaz, 2005, p. 96-97).

Este tipo de textos, por tanto, demandaría en el estudiante tanto el reconocimiento de las convenciones literarias como su ruptura.

Metodología de investigación

Para efectuar este trabajo se ha procedido, en primer lugar, a la selección de *manera intencionada* de un grupo de siete álbumes en los que, o bien se hiciera evidente el proceso de construcción del texto, o bien los personajes transitaran entre libros fracturando la línea divisoria entre ficción-realidad: *¿Quién teme al libro feroz?* (Child), *El Apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka)², *Lobos* (Gravett), *El libro en el libro en el libro* (Müller), *No interrumpas, Kika!* (Ezra Stein), *Mal día en Río Seco* (Allsburg), y *An Undone Fairy Tale* (Lendl).

Los álbumes se presentaron a un grupo de cuatro estudiantes³ de 10 años en cuatro sesiones de lectura compartida repartidas a lo largo de un año. Optamos por la modalidad en grupo (Langer & Close, 2001; Arizpe y Styles, 2004; Sipe, 2008) puesto que los estudiantes suelen generar una interpretación compartida que negocian, construyen el sentido de los textos y tienden a comparar patrones para elaborar el sentido de la historia, ya sea porque contrastan un texto con otro, apelando a sus lecturas previas, ya sea porque lo cotejan con los esquemas de su conocimiento del mundo (Chambers, 1993, p. 40).

Al inicio de cada sesión de lectura se les presentaba el álbum, se realizaban preguntas de anticipación respecto al género, temática y argumento del libro y se dejaba unos minutos para que lo leyieran⁴. Seguidamente, se fue

48

2 Debido a la complejidad de este álbum no se comentó el álbum completo, sino que se realizó una lectura y análisis de los paratextos y de los siguientes cuentos: “El pollo rollo”, “Pantaloncitos Rojos”, “Juan el de las habichuelas mágicas” y “El patito feo de verdad”.

3 Para seleccionar a las entrevistadas se buscó a 4 niñas con distintos niveles de competencia lecto-literaria. Tras aplicarle un cuestionario sobre hábitos lectores se comprobó que dos niñas eran lectoras frecuentes (Celia y María leían más de tres veces a la semana) y las otras dos eran ocasionales (Patricia y Jimena leían menos de tres veces a la semana). De ellas, únicamente Celia había leído álbumes con anterioridad.

4 En las conversaciones grabadas con el grupo se intentaba no dirigir las respuestas ni interferir en sus comentarios, para ello el guion de preguntas que se había preparado no se siguió en su totalidad sino que se prefirió dejar que fueran las propias informantes las que llevasen la conversación.

comentado la información que aparecía en los paratextos; se analizó el comportamiento de los personajes, la intromisión de algunos en las historias que estaban leyendo, se reseñó el cuestionamiento de la autoridad del narrador, las llamadas al lector por parte del narrador y personajes, así como la ruptura de las convenciones de los textos tradicionales y la inclusión de juegos intertextuales.

Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos se ha hecho uso de una metodología cualitativo-interpretativa (McMillan & Schumacher, 2001), puesto que se trataba de descubrir ciertas regularidades en las respuestas para reducirlas de manera progresiva en temas y categorías. Para ello, se introdujeron las conversaciones grabadas en el programa Atlas Ti, versión 6.2.28, un software para el análisis cualitativo que nos permitió analizar e interpretar simultáneamente los comentarios efectuados a los siete álbumes, teniendo en cuenta las categorías, los temas de conversación y la participante que intervenía en cada momento.

Para establecer las categorías⁵ se tuvieron en cuenta, por un lado, las investigaciones anteriores que han analizado las respuestas ante los álbumes (Arizpe y Styles, 2004; Sipe, 2000 y 2008; y Silva Díaz, 2005) y, por otro, las fases del proceso de recepción lectora señaladas por Mendoza (1998a, 1998b, 2008).

Categoría 1. Comprensión:

Se entiende que son aquellas respuestas que son resultado de “una adecuada y coherente (re)construcción de significados realizada a partir de las anticipaciones, expectativas, inferencias, reconocimientos, etc.” (Mendoza, 1998a, p. 186).

Es la capacidad que tiene un lector para desarrollar el sentido de una parte específica o bien de la totalidad del texto literario, para ello puede hacer uso de la información e ideas que se han activado durante la lectura aunque no se indiquen explícitamente en el texto. Es decir, se comprende cuando el lector llega “al conocimiento de lo contenido” en el texto (*Ibid.*, p. 186), cuando descubre de qué trata la historia que se cuenta aunque para ello deba deducir la información implícita a partir de lo expresado.

En esta categoría se recogen las respuestas de las lectoras con las que:

- Establecen inferencias de comprensión a partir de la información explícita (tanto visual como verbal).
- Corroboran hipótesis o las reformulan respecto al significado de las transgresiones en las historias que se narran.
- Reformulan las expectativas respecto al género literario al que pertenecen los textos. Reconocen y explican los elementos del código literario y las transgresiones que se producen. Como por ejemplo: describir a los

5 También se han consultado las clasificaciones de las respuestas lectoras establecidas en PISA 2009 y PIRLS 2011; no obstante, debemos tener presente que el objetivo específico de esta investigación es conocer el grado de conciencia metaliteraria de las estudiantes.

personajes y los roles que desempeñan; el espacio y tiempo en el que se desarrolla la acción, etc.

- Reconocen el distanciamiento del hipertexto con respecto a los cuentos tradicionales.
- Identifican los referentes y alusiones intertextuales.

50

Categoría 2. Interpretación:

La interpretación es un acto que se produce “después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella” (Mendoza, 2008, p. 10). Se trataría de una actividad de orden superior a la comprensión “porque para su elaboración se ha de enlazar el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las reacciones cognitivas y afectivas que este ha suscitado en el lector” (*Ibid.*, p. 10). Integra el proceso de lectura y supone “cierto grado de valoración de datos y referentes culturales, metatextuales, metaliterarios y de la intencionalidad intelectiva y/o estético-lúdica” (Mendoza, 1998a, p. 186).

La interpretación implica, por tanto, desvelar, descubrir, ir más allá de lo que el texto dice. Interpretar supone que el lector cuestione, analice y también que ponga en juego algo de su subjetividad puesto que nuestras experiencias previas, el bagaje cultural tienen un papel preponderante en la interpretación.

Pero además, también supone una “conclusión personal resultante de la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado” (Mendoza, 1998a, p. 186).

Con las respuestas de esta categoría se:

- Explican las transgresiones basadas en la relación sinérgica que se produce entre los códigos verbales y visuales.
- Realiza una lectura interpretativa de las alteraciones de las convenciones narrativas relacionándolas con sus experiencias lectoras, estableciendo conexiones entre lo que presenta el texto y sus saberes.
- Valora el texto. Que incluiría las respuestas:
 - Que muestran sorpresa o bien aceptación de las alteraciones comparándolas con las experiencias lectoras de las estudiantes.
 - Que revelan aceptación o rechazo a personajes y/o acontecimientos, o a la historia contada.
 - Que revelen la respuesta emocional que les ha provocado (divertido, aburrido, caótico).

A continuación, se etiquetaron los fragmentos en función del álbum y de la estudiante y se agruparon en familias (que se correspondían con las categorías y/o con los temas de conversación). Estas familias permitieron elaborar, por un lado, los aspectos referidos a las categorías de comprensión e interpretación y, por otro, una matriz de datos que indicaba los elementos de análisis metaliterario señalados por las estudiantes.

Resultados: análisis de las respuestas lectoras

Los resultados obtenidos han revelado el nivel de conciencia metaliteraria de las participantes puesto que a lo largo de las cuatro sesiones de conversación identificaron los juegos metafícticos, realizaron inferencias, interpretaciones y valoraciones respecto del significado de los mismos.

Las respuestas transcritas se han agrupado en función de los elementos de análisis metaliterario, es decir, si se centraban en dotar de sentido la relación simbiótica entre los códigos verbales y visuales (nivel discursivo), si comentaban el argumento de los textos, el proceso de su propia escritura (nivel temático), o bien si consideraban los elementos del código literario y las alteraciones de las convenciones tradicionales (nivel formal) relacionándolos, para ello, con sus experiencias receptoras previas (véase Anexo 1).

Diálogo entre texto e imagen

Los álbumes son textos literarios en los que se establece un diálogo entre texto e imagen como resultado de la interacción del texto escrito, los elementos del diseño y las imágenes visuales (Nodelman, 1988). Precisamente la presencia de lenguajes con códigos icónicos diferentes (Nikolajeva & Scott, 2001), que enriquece y otorga variedad de matices al proceso narrativo de la historia, exige al lector un esfuerzo interpretativo doble por cuanto debe no solo comprender el mensaje de los textos visuales y escritos sino también transitar entre la multiplicidad de códigos.

Sipe (1998, 2008) afirmó que el álbum, además de ser el tipo de género que más anima a los jóvenes lectores, les ofrece una experiencia estética visual altamente sofisticada porque interactuar con el álbum y requiere que se preste mayor atención a todas y cada una de las características textuales y visuales, desde la cubierta y la solapa hasta la contracubierta. Se debe realizar una lectura semiótica del código verbal e icónico. Se trata de un proceso de oscilación:

As we adjust our interpretation of the pictures in terms of the words, and our interpretation of the words in terms of the pictures. And, because the meanings of the signs are always shifting (due to their adjustment and readjustment as each triad becomes the object in a new triad), this oscillation is never-ending. The possibilities of meaning in the word-picture relationship are inexhaustible (Sipe, 1998, p. 103).

Los comentarios que nos ofrecieron las niñas sobre los álbumes revelaron que son conscientes de la necesidad de interpretar texto e imagen para comprender las historias.

INVEST. ¿Qué hay qué hacer para leer este libro?

CELIA. Pues leer, comprenderlo y ver las imágenes.

INVEST. Entonces ¿qué hacemos para entender estos libros?

PATRICIA. Si ya sabes leer, hay que combinar las imágenes con el texto, con las letras del libro porque, si no, no entiendes lo que es el texto... y te sale una historia muy chula.

En este sentido, Arizpe y Styles (2004) afirmaron que, a pesar de la creencia de la incapacidad de leer la imagen, las respuestas de los niños indican que:

El ojo examina una imagen, viaja alrededor de ella y se enfoca en lo que percibe como las características principales, [...] para después entender, confirmar o negar las hipótesis. [...] Observaciones críticas de cómo se desarrollan e incrementan las habilidades metacognitivas para ayudarlos a discernir y convertirse en lectores más críticos (Arizpe y Styles, 2004, pp. 295-296).

En otro momento de la conversación, las lectoras descubrieron que en álbumes como *Mal día en Río Seco* no existe una simetría entre las acciones y situaciones contadas en el texto verbal y en el visual (Nikolajeva & Scott, 2001, p. 17) puesto que las imágenes de este álbum no solo amplían el sentido del texto verbal, sino que ofrecen una información no indicada explícitamente y necesaria para la comprensión de la historia: *porque estamos descubriendo que el niño está pintando el dibujo y entonces te parece un poquillo extraño* (*Celia*).

El proceso de creación como tema del álbum

Las lectoras afirmaron que en estos libros se llama la atención de manera deliberada sobre el propio mecanismo de construcción literaria⁶. En *El Apetitoso hombre queso*, en *An Undone Fairy Tale* y en *Lobos*, la historia gira en torno al proceso de creación de la obra literaria, a su carácter de artificio mediante la puesta en evidencia de sus estrategias semióticas: *es verdad, todos tratan de libros* (*María*); *estos libros tratan de libros* (*Celia*).

En estos álbumes incluso conviven los protagonistas que conforman las historias con sus creadores (narrador, narratario, ilustrador, lector...) y las niñas indicaron que hay personajes que tienen oficios relacionados con la literatura: *este es un pintor de personajes* (*María*); que otros se convierten en autores y que también hay algunos que reclaman un espacio narrativo y mayor protagonismo como el gigante del cuento de “Juan el de las habichuelas mágicas”: *él quiere salir ganando porque él siempre sale perdiendo y quiere tener su propio cuento* (*María*).

También se detuvieron en los posibles finales que se ofrecen en *Lobos* y señalaron sus preferencias por una u otra opción. En general se mostraron reacias al final alternativo puesto que afirmaron que todo texto literario debe tener un desenlace:

CELIA. Ya pero aunque sea de ficción si tú lo, si tú lo... si el autor no te pusiese que es de ficción, tú aun así dirías que el primer final es el más adecuado.

INVEST. ¿Por qué?

CELIA. Porque no va a ser..., el libro no se acabaría.

PATRICIA. Pero está guay el último final.

En cuanto a las interpretaciones que efectuaron a propósito de la temática de estos álbumes, las niñas manifestaron que era una decisión deliberada y

6 Las estudiantes también efectuaron anticipaciones sobre la temática, género, personajes y argumento así como expectativas que realizaron a partir de la información de la cubierta, título y portada y, conforme fueron leyendo el texto, las fueron confirmando. No obstante, en este trabajo no vamos a comentar las anticipaciones y expectativas puesto que como señala Mendoza (1998b), éstas se producirían en una fase de precomprensión y en esta investigación nos interesa analizar la comprensión e interpretación durante y una vez leídos los álbumes.

consciente de los autores y que se trataba de divertir y sorprender: *para que no sea un típico cuento de esos* (María).

Relación entre realidad y ficción

53

A pesar de que toda narración parece invitar a la distinción entre los acontecimientos que constituyen la materia narrativa y la forma en que esos hechos son narrados, en estos textos esta frontera entre realidad y ficción se diluye puesto que la forma pasa a ser la materia narrada. El álbum *Lobos* es un texto de carácter autorreferencial en el que conviven personajes “humanizados” con un personaje “artificial o ficticio”. Las lectoras declararon que el conejo-lector, del nivel intradiegético, era *real del libro*, mientras que el conejo construido a partir de recortes de papel del nivel metadiegético era *ficticio*:

INVEST. Entonces ¿este es un personaje real o de ficción? (el conejo de papel).

JIMENA. De ficción.

INVEST. ¿Y este? (por el protagonista lector).

PATRICIA. Este es real.

INVEST. ¿Este es real?

CELIA. Real del libro.

Y precisamente, muchos comportamientos de los personajes los dedujeron apelando a su ficcionalidad. Jimena nos indica que la gallinita del cuento de *El Apetoso hombre queso* solo puede regañar a Juan el narrador, y no al escritor, ya que, al igual que este, *la gallina es... es un dibujo, no es una persona real*.

Y Celia, por su parte, justifica el enfado de la gallinita ante la necesidad que tiene como personaje “ficticio” de encontrar un espacio: *si la gallina quiere estar en el cuento pero el narrador no la deja, la gallina pues no puede existir y meterse. Así que la gallina no sería parte del cuento, sería... una cosa rara*. La vinculación entre personaje y espacio en un texto literario es inevitable ya que éste condiciona la existencia de la historia y de los personajes por cuanto se trata del lugar en el que se ubican y quedan integrados o rechazados.

En cuanto a las interpretaciones que efectuaron a propósito de esos comportamientos de los personajes, las niñas en un primer momento señalaron que se trataba de un juego posible debido a la naturaleza ficcional del texto literario: *A ver, que... en los libros de ficción se puede, se puede hacer lo que tú quieras* (Patricia).

No obstante, cuando se detuvieron a analizar las reacciones de los personajes que habitan en las historias como en *An Undone Fairy Tale*, algunas niñas se extrañaron: *sí, es lo más raro porque nadie puede seguir ahí pintando... por ejemplo, cuando por ejemplo, cuando ya ha salido el libro al mercado, todavía está ahí el ilustrador pintando* (Jimena).

Evidentemente en *An Undone Fairy Tale* se ficcionaliza al ilustrador convertido en un personaje que, desesperado, necesita tiempo para terminar. En el álbum *¡No interrumpas, Kika!*, la protagonista salta a un nivel de mayor ficcionalización, el de las historias que está leyendo. Las lectoras aparentemente

son conscientes de que existe un acuerdo tácito de que nada de lo que ocurre en el mundo de la narración puede ocurrir en la realidad porque pertenece al mundo de la ficción.

Pero ¿por qué se sorprendieron nuestras estudiantes del encuentro de personajes y de algunos acontecimientos de estas historias? Cuando nos enfrentamos a un relato literario hemos de admitir como real lo que nos cuenta debido a su propia naturaleza. Es lo que se denomina “pacto narrativo” y que:

Es el que define el objeto –la novela, el cuento, etc.– como verdad y en virtud del mismo el lector aprehende las condiciones de Enunciación-Recepción que se dan en la misma [...]. No hay novela que no invite al lector a aceptar una retórica, una ordenación convencional por la que el autor, que nunca está propiamente en persona [...], acaba disfrazándose constantemente, cediendo su papel a personajes que a veces son muy distintos de sí. Entrar en el pacto narrativo es aceptar una retórica por la que la situación enunciación-recepción que se ofrece dentro de la novela es distingible de la situación fuera de la novela (Pozuelo Yvancos, 1994, p. 228).

Algunas de las niñas entrevistadas dudaron y no tenían la certeza de si era posible que los personajes discutieran con sus narradores, que invadieran otros niveles narrativos, que las historias quedaran inacabadas. Sipe (2008) en su investigación sobre las respuestas lectoras comprobó que los niños se resistían a las historias cuando percibían un conflicto entre el mundo de la historia y el de la realidad, y señaló que los más mayores se planteaban si era factible la existencia y comportamiento de determinados personajes.

No obstante, una de las lectoras dejó una puerta abierta al tránsito entre “realidad” y “ficción” en una historia puesto que, en muchas ocasiones, ella como lectora se imagina dentro de un libro. Se trata de la estudiante que tiene una mayor experiencia lectora y, ante la sorpresa de sus compañeras, justificó la ruptura de la frontera entre ambos mundos: *pero tú lo lees pero tú no lo... tú no lo estás viviendo, tú lo vives en tu mente, no lo vives en el mundo real* (Celia).

Elementos del código literario

Uno de los temas de conversación que surgió en las sesiones, y que se sitúa en el nivel formal de la narración, fue el de los elementos del código literario. Las lectoras identificaron los personajes principales y secundarios de los relatos, así como los roles que tenían asignados: narrador, protagonista, lector, ilustrador.

Para las niñas, el narrador omnisciente es una figura con autoridad que detenta el poder para organizar y dirigir a los personajes: *porque el narrador es el que toma las riendas de todos los, de todos los protagonistas y, en cambio, si el personaje regañara a los demás personajes, los otros personajes no le harían caso* (Celia).

Recordemos que el narrador omnisciente:

Dispone de la voz en el discurso y de los acontecimientos del mundo narrado; él es quien nos da cuenta de los hechos, el que elige el orden, el que usa las palabras en la forma que cree más conveniente y a partir de aquí construye con un discurso verbal un relato novelesco, dotado de sentido propio que procede del conjunto de las unidades textuales y de sus relaciones (Bobes, 1998, p. 197).

Más adelante, apuntaron el comportamiento anómalo del narrador intradiegético heterodiegético del relato “Pantaloncitos Rojos” de *El Apestoso hombre queso*. Frente al narrador externo en tercera persona de los relatos tradicionales, las niñas consideraron que el narrador se hace visible de manera consciente y se comporta como un personaje más:

CELIA. Pero una cosa es que en vez de contar la historia los personajes la cuenta toda entera el narrador.

JIMENA. Parece un narrador que también que también tiene ganas de la gallina, tiene ganas de salir. De ser el protagonista.

Transtextualidad (paratextualidad, intertextualidad, architextualidad)

Cualquier texto literario con independencia de su destinatario, género, etc. adquiere significación a partir de las relaciones que se producen entre los textos que le preceden y los que le siguen como producto de una red de significados a la que pertenece (Kristeva, 1969; Barthes, 1973). Es decir, un texto literario es resultado de una reelaboración de lo que otros ya han expresado; sin embargo, esa obra es nueva en cuanto a sus planteamientos estéticos. Con las alusiones (inter)textuales que impregnán los textos se establece un diálogo, amplificando y distorsionando esas fuentes que cobran un nuevo sentido. Nikolajeva señala que “no artistic texts can be produced without an intertextual confrontation” (1996, p. 154).

Por otra parte, el lector, conforme aumenta sus experiencias receptoras, descubrirá que las obras literarias contienen ecos del pasado, de tradiciones literarias anteriores (Bajtín, 1989). Y a él le corresponde rastrear esas otras obras, activando su competencia enciclopédica y su competencia literaria. Al lo largo de las sesiones de discusión, las niñas identificaron numerosas alusiones a personajes, situaciones, etc. de cuentos tradicionales como *Cenicienta*, *Los Tres Cerditos La bella y la bestia. Blancanieves, Aladín, La Bella Durmiente* presentes en álbumes como *El Apestoso hombre queso* o en *No interrumpas, Kika!*:

Y no solo reconocieron las alusiones a otros textos, *Associative links* (Sipe, 2008, p. 131), sino que también señalaron similitudes y diferencias entre las versiones, *Analytical links* (*Ibid.*, p. 132), y precisaron generalizaciones, *Synthesizing links* (*Ibid.*, p. 135): *es que se parece al patito feo solo que el patito feo se convierte en cisne, y de repente se hacia muy bonito (Celia)*.

Hemos verificado que, en función de las experiencias lectoras de los estudiantes, se han producido varios niveles de lectura, desde el nivel primario o literal hasta llegar al nivel crítico y dialógico o intertextual (Bajtín, 1989;

Eco, 2005). Las niñas con más experiencias lectoras (Celia y María) hallaron numerosas alusiones intertextuales ante la imagen a modo de pastiche elaborada por el gigante en el álbum de *El Apestoso hombre queso*:

INVEST. Fijaos en el dibujo.

CELIA. Una catástrofe.

INVEST. ¿A qué os recuerda un poco el dibujo?

MARÍA. Pinocho, una persona normal... ¡Madre mía!

INVEST. Personajes de cuentos, ¿verdad?

CELIA. Sí, como si los hubiesen arrancados.

INVEST. Y aquí... Pinocho y otro cuento...

CELIA. Pues el castillo de alguna princesa, Los 7 Enanitos...

JIMENA. La bruja.

MARÍA. El, el, la bruja...

CELIA. Y también Cenicienta ¿no?

PATRICIA. Esto no sé lo que es. La manzana de la, de la princesa.

MARÍA. El gato con botas, la galleta de Shrek...

CELIA. Sí, de Shrek.

PATRICIA. El arpa de...

MARÍA. La lámpara maravillosa.

JIMENA. Es verdad.

INVEST. ¿Y esto qué es?

CELIA. La..., el arpa.

INVEST. ¿El arpa?

CELIA. Sí el de las habichuelas mágicas. Ese sale un arpa.

INVEST. ¿Y esto?

MARÍA Y JIMENA. El zapatito de Cenicienta.

MARÍA. Ah y la rosa de La bella y la bestia.

JIMENA. Y la varita.

INVEST. Y la varita mágica ¿veis también...?

MARÍA. Y también ese de... el cuento de, de, de Esopo. Yo lo, yo lo tengo.

PATRICIA. Este es el conejo de Alicia en el país de las maravillas.

E incluso, en álbumes como *El libro en el libro en el libro* reconocieron ecos procedentes de otros relatos. Son referencias mucho más sutiles, que implican una mayor complejidad en el análisis y que han evidenciado cómo las experiencias receptoras permiten interpretaciones más sofisticadas:

INVEST. ¿Os recuerda a algún libro esta historia?

MARÍA. Sí, a Alicia en el país de las maravillas.

INVEST. A mí también me recuerda a Alicia, ¿en qué te recuerda?

MARÍA. En lo de hacerse grande y hacerse pequeño.

INVEST. Claro y en más cosas...

MARÍA. Y en el conejo.

También establecen conexiones en el desenlace e incluso en la tipografía de este álbum:

INVEST. ¿Esto nos recuerda a otro cuento?

MARÍA. A La historia interminable.

CELIA. No pero La historia interminable al final se acaba.

INVEST. Al final se acaba.

CELIA. Bueno no se acaba la historia donde él ni, donde Bastian se mete sino..., es que me la he leido, sino que se acaba se acaba el libro cuando el niño está ya en su mundo, ya se acaba. Pero la historia, en el mundo que se mete, este continúa.

--

CELIA. Y otra cosa. Este libro también me recuerda a *La historia interminable* porque también tiene dos letras, la roja y la azul.

INVEST. *La historia interminable*.

CELIA. Tiene la letra que está dentro, el niño en el libro y la que está fuera.

A su vez, interpretaron que la intertextualidad irónica presente en los álbumes seleccionados se realizaba con la intención de divertir a los lectores: *yo creo que sí se acuerda, pero para hacerlo interesante lo cambia (Celia)*. Las niñas afirmaron que los autores son conscientes de las transgresiones pero que se trata de ser diferente, y señalaron que prefieren las reelaboraciones porque son más entretenidas y porque suponen una ruptura de los cuentos tradicionales. Celia cuando se refiere a la versión canónica, afirma de manera despectiva que *el otro es más de princesas*.

En cuanto a los paratextos o elementos que “rodean y prolongan” al texto (Genette, 2001, p. 7), las niñas identificaron las partes de un álbum (cubierta, portada, índice, guardas, etc.) así como las alteraciones en la disposición espacial, e interpretaron que las modificaciones no se debían ni al azar ni a una confusión. Son conocedoras de la función que tienen los paratextos en los relatos y los cambios que producen en algunos, como, por ejemplo, en la biografía que se expone en la solapa trasera del álbum de Scieszka: *tendría que escribir dónde ha nacido, en qué año nació, en qué año murió, en qué año se escribió el libro (Celia)*.

Por otra parte, en muchos álbumes, la cubierta, portada, guardas y otros elementos paratextuales es utilizada como espacio narrativo (Sipe & McGuire, 2006). La narración puede comenzar en la cubierta, e ir más allá de la última página y llegar incluso a la contracubierta. Las guardas pueden expresar información esencial y las imágenes de la portada pueden indicar complementariedad o contradicción a la narración. En *El Apestoso hombre queso*, la gallinita traspasa su espacio narrativo y se sitúa en la guarda delantera: *pues que es que, que la gallina empieza donde no le toca escribir su cuento (Patricia)*.

Sipe & McGuire (2006) en su investigación comprueban, además de la función narrativa que tienen los paratextos en los álbumes, cómo los niños son capaces de identificar las funciones y la subversión de las convenciones y de realizar interpretaciones de los elementos que aparecen en las guardas. Nuestras estudiantes, por una parte, señalaron que los paratextos forman parte del hecho narrativo y, por otro, determinaron que la alteración de los espacios paratextuales de *El Apestoso hombre queso* se ha hecho con la intención

de parodiar. También recordaron sus experiencias lectoras y se extrañaron porque no era habitual en los libros que ellas conocían: *pues no saldría por ejemplo que en medio de un cuento se cae el índice. En un cuento normal no saldría (Celia); tampoco que lo del final (guardas) saliera en medio del libro (Patricia)*. No expresaron su simpatía por estas desviaciones sino que las justificaron por la naturaleza “alocada” de este álbum, *porque esto es un desorden (Patricia)*.

Por el contrario, si las estudiantes estuvieran habituadas a la lectura e interpretación de álbumes, estos juegos paratextuales les llamarían mucho la atención pero no les extrañarían (Pantaleo, 2007, pp. 288-289).

La referencialidad architextual, es decir, la intertextualidad alusiva al architexto, a las reglas de género es otro recurso habitual en estos álbumes. Tanto en los paratextos como en los elementos formales y de contenido se ofrecen indicios que preparan a los lectores. Expresiones para iniciar el relato o el tipo de letra nos remiten en *An Undone Fairy Tale* a un texto tradicional con el fin de ofrecer unas pistas sobre el tipo de libro que van a leer para, a continuación, romper su horizonte de expectativas. Las estudiantes comentaron las parodias a los arquetipos de los cuentos tradicionales en este álbum:

JIMENA. Que esta princesa no es tan pava como las otras (se refiere a las de los cuentos tradicionales).

PATRICIA. Es verdad es que las otras son muy pavas.

MARÍA. Esta está más espabilada. Las otras “no es que... me voy a pintar las uñas”.

No obstante, para que esto sucediera, las niñas debieron descubrir que el texto “pretendía comenzar como un cuento de hadas” (Eco, 1997, p. 77). Confirmaron que el álbum se alejaba de las convenciones literarias tradicionales, se sorprendieron, se estaba produciendo un cambio en su horizonte de expectativas (Jauss, 1987, p. 57). También les causó sorpresa el aspecto de los personajes en la escena en la que se parodia el baile de “Cenicienta” en el álbum *¿Quién teme al libro feroz?: las mujeres llevan bigote y los hombres... (María); y los hombres llevaban gafas (Celia)*.

En *An Undone Fairy Tale* las niñas indicaron la convivencia de la tipografía de modelos literarios tradicionales con otra propia de las tendencias literarias innovadoras. Este análisis puso de manifiesto sus experiencias receptoras puesto que identificaron la tipografía de las primeras páginas como perteneciente a un determinado género literario y recordaron que la habían visto en otros textos y películas:

INVEST. Y tiene dos tipos de letra para cada historia.

JIMENA. Y esta se parece más a la de los cuentos.

CELIA. Sí a la de las leyendas, a la letra de las leyendas.

INVEST. ¿Por qué, Jimena?

JIMENA. Es que yo vi una película del Rey Arturo y Merlín el encantador, y empieza así, como con esta letra.

CELIA. Sí, en todas las leyendas antiguas se usa esa letra.

Metalepsis

La metalepsis o intrusión de un personaje en un nivel narrativo al que no pertenece es un recurso que se descubre en los álbumes seleccionados. Como señala Waugh (1984), los personajes, conscientes de su naturaleza ficticia, parece que entran en el mundo real de sus autores para cuestionarlos o para discutir con el lector:

Authors enter texts and characters appear to step into the ‘real’ world of their authors. Words self-consciously displayed as words appear to get up and walk off the page to haunt the author or argue with the reader” (Waugh, 1984, p. 102).

Las estudiantes comprueban que muchos personajes traspasan su nivel narrativo, tal como sucede con el personaje-lector de *¡No interrumpas, Kika!* Algunas veces incluso, como consecuencia del salto narrativo, tienen el poder de cambiar los finales:

INVEST. ¿Y qué pasa con esas historias? ¿Qué les pasa a esas historias?

PATRICIA. Que ella las interrumpe.

CELIA. Y entonces los personajes se, se asustan cuando la ven.

PATRICIA. Y entonces...

JIMENA. Y cambian completamente el cuento.

Este procedimiento narrativo, y con el fin de acentuar las transgresiones de personajes, narrador, ilustrador, lector, etc., promueve el juego que se establece entre los códigos verbales y visuales. En una de las aperturas del álbum *¿Quién teme al libro feroz?*, las niñas atribuyeron significado al texto visual:

MARÍA. Me llama la atención la mano, porque tú estás leyendo y de pronto se te aparece, se te aparece una mano, ¿eso es normal?

INVEST. Y ¿de quién será esa mano?

MARÍA. De la bruja, de la madrastra.

Por otra parte, las intrusiones de personajes de álbumes como *El Apestoso hombre queso* o *¿Quién teme al libro feroz?* en niveles a los que no pertenecían provocaron sorpresa en las lectoras: *tampoco es normal que se meta en el libro colándose (Patricia)*.

Las niñas señalaron que habitualmente las intromisiones de personajes o narradores en otros niveles narrativos no suceden en los libros que conocen: *porque es que en los cuentos normales no se mete un niño en un libro (Patricia)*. Es evidente que el lector es el que decide la verosimilitud de los acontecimientos y que ello dependerá de las experiencias receptoras que aporte a la interpretación del texto. Para la niña con más lecturas los saltos narrativos no resultaron tan extraños, Celia afirmó que, cuando lee un libro, se imagina dentro: *yo no estoy de acuerdo contigo porque tú cuando estás leyendo un libro, tú puedes creer que... tú eres el personaje que está ahí dentro entonces eso, eso es como si tú, como si tú te estuvieses metiendo en un libro*.

Tal como señala Amo (2009), los álbumes provocan un efecto desestabilizador en los jóvenes lectores puesto que no corresponden con las expectativas

que generan. Y es precisamente esa cualidad la que los convierte en textos que propician un aprendizaje significativo porque apelan a sus conocimientos previos para luego generar una ruptura cognitiva y la consiguiente modificación de sus esquemas mentales.

60

Mise en abyme

Ante álbumes en los que se juega con los relatos enmarcados, las niñas se interesaron por descubrir cuántas historias se estaban contando. Y en el caso de *An Undone Fairy Tale* dedujeron, a partir del argumento y de los personajes, el número de relatos e intentaron descubrir la historia marco que contiene la secundaria:

INVEST. Jimena, ¿cuántas historias crees que se están contando?

CELIA.: Vamos, se está haciendo un lío, muchas.

PATRICIA. Veinte por lo menos.

CELIA. Yo creo que dos, la historia de Sir Wilbur y la princesa y también la historia que estos dos montan, o sea, la de que no pases la página, que tiene que terminar.

La inserción de una historia en otra como si se tratara de una réplica en miniatura o *mise en abyme* (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 226) se produce en varios álbumes. En *El libro en el libro en el libro*, el personaje-lector entra en el libro que está leyendo, que es su propia historia, que se reduplica hasta el infinito. El lector tropieza con el ilustrador y consigue ponerle un cierre a su historia. Cuando leyeron este álbum, confirmaron que había una reduplicación: *es un libro dentro de un libro, dentro de un libro* (*María*). Y que no tenía fin:

CELIA. Que no se... que no se acaba.

INVEST. Que no se acaba.

CELIA. A no ser que ponga aquí como ha hecho el niño aquí.

JIMENA. Aquí fin.

Y ante el álbum *¡No interrumpas, Kika!*, las lectoras nos explicaron que ellas eran las lectoras del personaje-lector. Es decir, eran conscientes de su vinculación e implicación con el texto: *Nosotros somos los lectores de los lectores* (*Celia*).

Este recurso acentúa aún más el carácter autorreferencial y autoconsciente de los álbumes y obliga a las lectoras a alejarse de la historia para descubrir el juego de espejos que se produce. Al igual que la metalepsis, las niñas se extrañaron de la reduplicación ya que no lo habían visto en otros textos:

CELIA. Pues yo creo que está leyendo este libro, el que estamos leyendo nosotros aquí.

INVEST. ¿Y esto es normal?

CELIA. No, porque en un libro no se aparece otro libro dentro.

Apelación al lector

Entre las estrategias que juegan con la permeabilidad de un texto literario y que admiten la posibilidad de traspasar los límites entre éste y los lectores

se encuentra aquella que permite que personajes, el narrador, autor o el ilustrador de un relato abandonen sus roles para interpelar al lector. Se trata de uno de recursos más habituales en los álbumes metaficcionales. En *An Undone Fairy Tale* el narrador heterodiegético intradiegético advierte a los lectores que no leamos tan rápido. Nos encontramos con un mecanismo narrativo recurrente a lo largo del texto que exige un posicionamiento del lector:

INVEST. Y este señor ¿a quién habla?

PATRICIA. A nosotros.

INVEST. Nos habla a nosotros y ¿qué nos dice?

JIMENA. Que no pasemos la página, que Ned necesita tiempo.

Y se extrañaron de esta apelación de los personajes al lector. De todos los recursos metaficcionales fue el que les causó mayor incomodidad aunque, una vez más, Celia fue la más receptiva a esta llamada a un lector cómplice e intentó justificar este comportamiento. Para ello, señaló el papel de un lector aludido por parte del texto, *si tú eres el que lee, te tiene que contar la historia para que te creas más que te la están contando a ti* (*Celia*).

Como hemos señalado anteriormente, las niñas destacaron en el álbum *An Undone Fairy Tale* dos de las estrategias que inciden en la autorreferencialidad de los textos: la obra abierta e inacabada y la apelación al lector para que se implique en la propia creación. Desconcertadas, porque se diluye la frontera entre realidad y ficción, se encontraron ante una situación nueva, ante la disyuntiva de dejar de ser espectadoras y convertirse en personajes-creadores. Esta situación les provocó incomodidad y sorpresa, aunque lo aceptaron divertidas.

Experimentación tipográfica

La tipografía y los elementos de diseño han adquirido nuevas formas y funciones en los álbumes actuales (Waugh, 1984; McCallum, 1996). Los modos disponibles para dar sentido a un texto son tan numerosos como las opciones de diseño lo permitan y en los álbumes, elementos de diseño tradicionales como el color, línea, forma, o la textura, se utilizan para otorgar significado a la historia (Tauveron, 2002).

Las estudiantes identificaron y comentaron el significado de las diferentes tipografías así como los tamaños y colores de las letras. En álbumes como *An Undone Fairy Tale* o *El Apestoso hombre queso* el tamaño de la letra indicaba intensidad en la voz de un personaje. En este último se exhibe una gallinita muy enfadada porque necesita un espacio narrativo para existir: *que la gallina está gritando (se ríe) y por, y por eso lo pone más grande y en rojo, o sea, cuando dice "He encontrado..." (María)*.

Por el contrario, en el álbum *¿Quién teme al libro feroz?*, el tamaño de las letras indica el tamaño del personaje: *aquí, claro la le... la letra del oso grande, grande; la letra del oso pequeño pues pequeña; y la letra del oso mediano, mediana* (*Celia*).

Resulta interesante comprobar que descubrieron que, en el álbum *El libro en el libro en el libro*, el personaje narrador/ilustrador tiene dos tipografías diferentes: una aparece cuando interviene como narrador y otra cuando hace de ilustrador: *Pues que... el ilustrador como tiene dos papeles, pues según el tipo, según lo que está contando... utiliza una letra diferente, para que se sepa si es el narrador o si es el ilustrador* (Celia).

Y buscaron el sentido de la desaparición de las letras en los cuentos que la gallinita está leyendo en el álbum *¡No interrumpas, Kika!* Y cuando descubrieron los motivos por los que las letras se iban desvaneciendo, se extrañaron: *es como si al saltar, al saltar la gallina, la gallinita para cambiar la historia es como si, es como si el libro se enterase de lo que ha hecho la gallinita y se borra la historia, se borran las letras* (Celia).

Conclusiones

El reconocimiento del funcionamiento y de las estrategias de los álbumes seleccionados por parte de las niñas ha sido resultado de una experiencia lectora construida a partir de la sucesión de lecturas que consolidan sus referentes literarios. No podemos olvidar que la formación literaria se basa en actividades de identificación y reconocimiento. Este complejo proceso de recepción requiere de una activación de todos los elementos textuales, pragmáticos de la lectura para dotar no solo de significado al texto, sino también para atribuirle un sentido o interpretación.

A lo largo de las sesiones, las participantes realizaron inferencias, reelaboraciones e interpretaciones cada vez más complejas. Fueron desarrollando, conforme avanzaban en la lectura de los álbumes, los recursos necesarios que permitían la construcción de sentido. De esta manera, en la última sesión y antes de comenzar con la lectura, y conscientes de la importancia de las guardas en algunos álbumes, se detuvieron a analizarlas: *para ver si había alguna diferencia entre las dos porque en algunos libros aquí pasa una cosa y en la siguiente es una continuación de esa cosa, del dibujo* (Celia).

En este sentido, la investigación de Arizpe y Styles (2004) centrada en indagar las capacidades que han de tener adquiridas los estudiantes a la hora de enfrentarse a los álbumes reveló, entre otros aspectos, además del peso de las experiencias receptoras previas en la comprensión y en el desarrollo de los procesos de pensamiento, un cambio en su esquema mental a medida que se familiarizaban con los álbumes.

Son textos, por tanto, que ofrecen a los jóvenes lectores las estrategias necesarias para desarrollar su competencia literaria en lo que Youngs y Serafini definen como *interpretive trajectory*.

This trajectory moves readers from literal details to interpretive assertions and allows readers to cycle back to what they noticed in their initial experience with the text and subsequently analyze the text on a deeper level (Youngs & Serafini, 2007, p. 117).

Hemos constatado que, ante un texto literario, el lector comprende los hechos, pero el grado de interpretación y valoración varía en función de sus experiencias receptoras previas (Fish, 1980, pp. 89-92). Mientras que las participantes con menos experiencias lectoras se extrañaron de las alteraciones, la estudiante con más lecturas efectuó unas interpretaciones más elaboradas, reconoció que estas transgresiones suceden en muchos textos e incluso remitió a otros textos como *La historia interminable* para justificar, por ejemplo la estructura de *mise en abyme* del álbum *El libro en el libro en el libro*. A su vez, señaló el hilo común que caracterizaba a todos los álbumes, el proceso de construcción: *Estos libros tratan de libros*. Fue la lectora que realizó un mayor número de inferencias y unas interpretaciones más complejas. Afirmó que *en los libros de ficción se puede hacer lo que tú quieras puesto que tú lees un libro y dices 'pues no es raro, si lo han querido hacer así'. Hay muchos libros que también hacen que los personajes hablen*. Es decir, aceptó que lo que se relata puede suceder porque es una ficción, ha renunciado, por tanto, a las pruebas de la verificación de lo narrado. Se enfrentó a estos textos con menos extrañeza y señaló que los álbumes tratan de *alejarse de los (cuentos) tradicionales*. Esta lectora cuenta en su horizonte de expectativas con técnicas narrativas de cierta complejidad.

Por otra parte, las estudiantes se han colocado en situaciones de interacción en grupo, estimulando su participación como receptoras en la observación de las peculiaridades del discurso literario. Tal como señalan investigadores como Fish (1980) y Chambers (1993), las discusiones en grupo han favorecido la comprensión e interpretación de las historias puesto que se ha producido una retroalimentación que ha ido enriqueciendo el análisis de los textos. En muchos momentos de la conversación, las lectoras actualizaron las realidades que proponían las obras con un grado de riqueza que fue cambiando en función de las aportaciones entre las compañeras. Podemos afirmar, por tanto, que el grupo de discusión adquiere una importancia especial en el desarrollo de la competencia literaria (y del lector modelo) puesto que, como señala Sipe (2008), la comunidad interpretativa de la que forma parte el lector otorga los significados que construye el niño en el proceso de recepción.

Del análisis detallado de las intervenciones de las participantes podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Las estudiantes han sido capaces de dar una respuesta comprensiva, interpretativa y valorativa de los textos que han leído. Identificaron la característica narrativa-discursiva por excelencia de los álbumes, la sinergia que se produce entre el código verbal y visual en los álbumes: *hay que combinar las imágenes con el texto, con las letras del libro*. Además de ser conscientes de la necesaria combinación de texto e imagen para alcanzar la comprensión, hicieron uso de la ilustración para dotar de sentido y significado la historia: *tienes que mirar las imágenes, para comprender el cuento*. El proceso de comprensión e interpretación textuales de los álbumes viene determinado por las conexiones o hipervínculos entre texto e imagen que

las participantes han sido capaces de establecer durante su interacción con los álbumes.

- Aunque debido a su edad todavía no han efectuado el análisis y comentarios de textos literarios en la escuela y apenas tienen nociones básicas sobre géneros literarios, ya están familiarizadas con algunos elementos narrativos por lo que han reconocido elementos como el autor, ilustrador, narrador omnisciente, personajes, paratextos, etc. Siendo conscientes, además, de que la estructura narrativa y el lenguaje como forma de expresión reciben poca atención explícita en los ámbitos educativos (Stephens, 1999). Para estas estudiantes, el narrador omnisciente se sitúa por encima de los personajes y domina el tiempo y conciencia de los personajes. Justificaron la reacción del narrador en el libro de Scieszka puesto que el narrador es el más grande de todos, aparte del escritor. Por otro lado, las respuestas literarias menos elaboradas de las participantes (generaron un proceso de recepción menos complejo) evidenció que las niñas han sido formadas en el modelo del lector tradicional. En los comentarios denotaban su extrañeza frente a recursos metaficcionales como la metalepsis o la apelación al lector y justificaban su sorpresa afirmando que en los libros que habían leído no aparecen esas cosas. Recordemos además que las niñas, excepto una, nos confirmaron que nunca habían leído álbumes. Esto nos induce a pensar que los estudiantes no suelen tener contacto con álbumes en la escuela
- Se enfrentaron a unos textos con una gama amplia de recursos metalingüísticos ajenos a los utilizados en la literatura infantil tradicional: la metalepsis, la *mise en abyme*, o la apelación al lector. Las niñas se sorprendieron de la aparición del autor y/o el ilustrador en la diégesis, de las apelaciones al lector, de las intromisiones de personajes en otras historias ya que adujeron que *eso no ocurre en la vida real*. A pesar de que son conscientes de que se trata de textos ficcionales, les resultó extraño, por ejemplo, los trasvases entre niveles narrativos ya que para ellas los personajes principales (del nivel intradiegético) transitan en el espacio-tiempo de la “realidad”, mientras que los habitantes de las historias enmarcadas son “ficticios”: recordemos que Celia precisó que, en *Lobos*, el conejo-lector es *real del libro* mientras que el segundo conejo pertenecería al mundo de la ficción. Nos manifestaron que algo similar sucede en *El libro en el libro en el libro*, puesto que se utilizan dos tipografías para identificar el rol de un personaje según se encuentre en la esfera de la “realidad” (cuando hace de narrador) o en la de la “ficción” existente dentro del libro (cuando es ilustrador).
- Han reconocido numerosas alusiones y reelaboraciones intertextuales puesto que, como se ha señalado en investigaciones previas (Pantaleo, 2007; Sipe, 2008), los estudiantes a estas edades son capaces de identificar “the parodic and intermixing of tales that resulted in the creation of new stories, stories within stories, or altered or expanded stories” (Pantaleo,

2007, p. 284). Y aventuraron que estos cambios se producen para que haga más gracia y para que no sea un típico cuento de esos.

- Los juegos paratextuales que se producen en álbumes como *El Apestoso hombre queso* provocaron que las participantes se cuestionaran su función textual. Es decir, en este álbum, los paratextos dejan de ser elementos que enmarcan al texto para convertirse en verdaderas piezas del mecanismo lector. Las lectoras descubrieron y se extrañaron de que los paratextos se hubieran convertido en elementos clave para la interpretación de los acontecimientos. La guarda aparece fuera de su lugar para que *el gigante crea que el libro se va a acabar y acabe de escaparse* (*el narrador*).
- Afirieron que eran libros divertidos, graciosos y que las alteraciones del cuento de Scieszka se producen porque, como dice su título, *son cuentos estúpidos*. También precisaron que son más interesantes que los cuentos tradicionales.

En este trabajo se incide en el hecho de que los álbumes metaficcionales son textos que ponen en tela de juicio la manera habitual de acercarse a lo literario y propician un aprendizaje significativo en niñas que no están familiarizadas con este tipo de textos. Tal como señala Pantaleo: “the children developed their abilities to read an interpret books that challenged the notion of systemic reading (i.e., of an established way of doing something)” (2007, p. 291). Se trata, por tanto, de textos que promueven la reflexión metaliteraria y que permiten, en niveles iniciales, comenzar con el análisis del funcionamiento interno de un texto con el fin de descubrir las convenciones de leer ficción, de lo que es literatura y qué es y cómo se lee un libro. Son artefactos altamente sofisticados que poseen una temática y estructuras complejas y que requieren en los jóvenes lectores la puesta en funcionamiento de sus capacidades cognitivas, literarias y la activación de su intertexto lector.

Referencias

Textos primarios

- Allsburg, C. van (2000). *Mal día en Río Seco*. México: FCE.
- Child, L. (2003). *¿Quién teme al libro feroz?* Barcelona: Serres.
- Ezra Stein, D. (2012). *¡No interrumpas, Kika!* Barcelona: Juventud.
- Gravett, E. (2011). *Lobos*. Buenos Aires: McMillan.
- Lendl, I. & Martin, W. (2005). *An Undone Fairy Tale Fairy Tale*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Müller, J. (2002). *El libro en el libro en el libro*. Barcelona: Serres.
- Scieszka, J. y Smith, L. (2004). *El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.

Textos secundarios

- Amo, J. M. de (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos*, 54, 17-28.
- Amo, J. M. de (2012). El texto, gestor de la competencia literaria. En M. Navarro (ed.), *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en DLL* (pp. 253-269). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Amo, J. M. de y Ruiz, M. M. (2011). Identificación de las facetas metaliterarias en la recepción del álbum ilustrado. En A. M. Ramos e I. Mociño (eds.), *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 237-257). Vigo/Braga: ANILIJ/ Universidade do Minho.
- Amo, J. M. de y Ruiz, M. M. (2014). La activación de los saberes metaliterarios durante la lectura: diseño metodológico de un proyecto de investigación. En O. Cleger, y J. M. de Amo (eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Octaedro [en prensa].
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes*. México: FCE.
- Bajtín, M. (1989). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). *Encyclopaedia Universalis. XV* (pp. 1013-1017) Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Bobes Naves, M.C. (1998). *Teoría general de la novela. Semiólogía de La Regenta*. Madrid: Gredos.
- Culler, J. (1976). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. New York: Cornell University Press.
- Culler, J. (2004). *Introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Chambers, A. (1993). *TELL ME (Children, Reading And Talk)*. Stroud: Thimble Press.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2005). *Sobre literatura*. Barcelona: Mondadori.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University Press.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*, México DF: Siglo XXI.
- Hanauer, D. (1999). Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development. *Language Awareness*, 8(1), 15-29. Doi: 0965-8416/99/01 0015
- Hunt, P. (1988). What do we lose when we lose Allusion? Experience and Understanding Stories. *Signal*, 57, 212-223.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.

- Jauss, H. R. (1987). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En D. Rall (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 55-58). México: UNAM.
- Langer, J. A. & Close, E. (2001). *Improving literary understanding through classroom conversation*. Recuperado de <http://www.albany.edu/cela/publication/env.pdf>
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London/New York: Routledge/Falmer.
- McCallum, R. (1996). Metafictions and experimental work. In P. Hunt (ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 397-409). New York: Routledge.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A conceptual introduction*. New York: Longman.
- Mendoza, A. (1998a). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 169-190). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de la lectura: Fases y actividad del lector. En *Tu lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* (pp. 117-121). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/00365172088061039910046/index.htm>
- Mendoza, A. (2010). Las competencias literarias entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-33.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age*. Nueva York: Garland.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press Inc.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Pictures Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- OCDE (2010). *La lectura en PISA 2009*. Madrid: MECD. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- OCDE (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Vol. I. Informe español*. Madrid: MECD. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirls-timss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>

- Orejas, F. G. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Madrid: Arco/Libros.
- Pantaleo, S. (2006). Postmodernism, metafiction and “Who’s afraid of the big bad book?” *The Journal of Children’s Literature Studies*, 3 (1), 26-39.
- Pantaleo, S. (2007). Scieszka’s *The Stinky Cheese Man*: A Tossed Salad of Parodic Revisions. *Children’s Literature in Education*, 38, 277-295.
- Pantaleo, S. (2010). Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks. *Children’s Literature in Education*. 41, 12-27.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). Teoría de la narración. En D. Villanueva (coord.), *Curso de Teoría de la Literatura* (pp. 219-240). Madrid: Taurus.
- Ruiz, M. M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metafíctionales en los álbumes ilustrados. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 156-172.
- Stephens, J. (1992). Analyzing Texts for Children: Linguistics and Stylistics. In P. Hunt (ed.), *Understanding Children’s Literature* (pp. 56-68). London: Routledge.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metafíctionales y conocimiento literario*. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships, *Children’s Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*. 35 (2), 252-275.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children’s Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). Young children’s resistance to stories. *The Reading Teacher*, 60 (1), 6-13.
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la Littérature à l’école*. Paris: Hatier
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London and New York: Methuen.
- Witte, T., Janseen, T. & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary competence and the literature curriculum. *Paper for the International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change*. Recuperado de http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20text_.pdf
- Youngs, S. & Serafini, F. (2007). Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *The Reading Teacher*, 65 (2), 115–124.

Temas		Categorías	
		Comprensión	Interpretación
Nivel Discursivo (narratividad) T1. Sinergia entre los códigos semióticos			
Nivel Temático	<p>T2. Metaliteratura El proceso de construcción de un relato. Los personajes exigen un espacio narrativo. Los personajes se convierten en autores. Los finales de las historias.</p> <p>T3. Relación realidad-ficción Verosimilitud de la historia. Ficcionalidad de los personajes según su pertenencia a diferentes niveles narrativos.</p>	Reconocimientos	Explicar y valorar las transgresiones
Nivel Formal	<p>T4. Elementos del código literario Género Personajes: principales, secundarios. Narrador: tipos y funciones.</p> <p>T5. Transtextualidad: Referencias intertextuales (alusiones a otros textos: cuentos infantiles tradicionales, novelas juveniles, películas Disney). Hipertextualidad irónica (alteraciones de los hipertextos con intención de parodiar convenciones narrativas). Paratextualidad irónica. Juegos con los elementos paratextuales (guardas, índice, portada, cubierta, solapas, página de la dedicatoria). Los paratextos como espacio narrativo. Architextualidad irónica (arquetipos, escenarios, tipo de letra). Cuestionamiento de los indicios architextuales.</p> <p>T6. Metalepsis Transgresión de niveles narrativos. Cambios en las historias debidos a la aparición/desaparición de personajes.</p> <p>T7. Mise en abyme Niveles narrativos. Relatos enmarcados.</p> <p>T8. Apelación al lector Narrador, ilustrador y personajes interpelan al lector.</p> <p>T9. Experimentación tipográfica Significado del formato, color, tamaño, letras al revés, etc.</p>	Inferencias Corroborar hipótesis	

Identificación e interpretación de las características del álbum metaficcional